

סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, טכנולוגיה ולאמנויות
רשות המחקר

מי את המדריכה הפדגוגית?

תפיסת התפקיד, זהות מקצועית וגורמים מעצבים לפי תפיסת מדריכים פדגוגים במכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר ענת שביט מילר, קטיה רוזנברג, פרופ' רותי זוזובסקי,

ד"ר נירה עלדור וד"ר רינת ארביב אלישיב

רשות המחקר, מכללת סמינר הקיבוצים

יולי, 2022

תוכן

2	תקציר מנהלים
18	סקירת ספרות
26	מטרת ושאלות המחקר
26	שיטת המחקר
27	ממצאים
28	1. תפיסת התפקיד וזהותם המקצועית של המדריכים הפדגוגים
51	2. התמודדות עם דילמות וקונפליקטים במסגרת עבודת ההדרכה
59	3. תרומת ניסיון קודם של המדריכים הפדגוגים
68	4. הזיקה בין המכללה לבתי הספר במסגרת ההתנסות המעשית
70	5. מעמד ההדרכה בתהליך ההכשרה
73	6. דמות הבוגר/ת הרצוי/ה:
76	דיון ומסקנות
94	מקורות

תקציר מנהלים

המחקר הנוכחי עסק בתפיסתם של המדריכים הפדגוגים במכללת סמינר הקיבוצים את תפקידם וזהותם המקצועית, תוך ניסיון לבחון לעומק את מאפייניהם כמו גם את מהלך התפתחותם והגורמים התורמים לעיצובם. בתוך כך, נבחנו תפיסותיהם של המדריכים לגבי כמה מרכיבים בעבודתם ובהתפתחותם המקצועית, אשר עשויים להזין את תפיסת תפקידם ולתרום לבניית זהותם המקצועית ולביסוס משמעותה עבורם. במסגרת חקר ממדים אלו נשאלו המדריכים לגבי חמישה ממדים: (1) ניסיון קודם במערכת החינוך ומשמעותו לעבודתם כמדריכים פדגוגיים; (2) מאפייני הזיקה עם בתי הספר הקולטים והמורים המאמנים במסגרת ההתנסות המעשית; (3) קונפליקטים ודילמות בעבודתם השוטפת כאבני דרך בעיצוב מאפייני זהותם ותפקידם; (4) חוויתם את מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך תהליך ההכשרה, (5) דמות הבוגרים שהם מבקשים לטפח. במחקר השתתפו 20 מדריכים פדגוגים המלמדים במכללה, מהם 17 נשים ושלושה גברים, אשר נבחרו מתוך רשימה של כלל המדריכים הפדגוגים במכללה. משתתפי המחקר מייצגים את כלל תחומי הלימוד הנלמדים בפקולטות במכללה, תוך התייחסות למגוון מחלקות וחוגים כמו גם להדרכה ממוקדת דיסציפלינה לעומת הדרכה גנרית. כלי המחקר היה ראיון עומק חצי מובנה, והוא התייחס לכל אחד מהגורמים שתוארו לעיל.

כלל הגורמים הללו מוקמו בתוך מודל המציע התבוננות מערכתית והוליסטית על תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים ועל זהותם המקצועית כמעגלים המושפעים מערוצי פעילות והתנסויות בתוך ומחוץ למכללה. בנוסף, תפיסות המדריכים לגבי דמות המורה לעתיד שהם שואפים להכשיר תחת ידם מהווה על פי המודל פועל יוצא של תפיסת זהותם, תפקידם והתנהלותם בתוכו, וגם כגורם שתורם בעצמו לעיצובם. התרשים הבא מציג את המודל, ולאחריו יפורטו בהרחבה ממדיו השונים והקשר ביניהם.



1. מעגל ליבה ראשון: תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים – התבוננות

הוליסטית ורב-ממדית

בחינה מעמיקה של תפיסת תפקידם של המדריכים הפדגוגים העלתה כמה מאפיינים החולקים אוריינטציה משותפת, שבבסיסה ראייה הוליסטית של התפקיד הכורכת יחדיו ממדים שונים לכדי שלם אחד. שלם זה מתייחס לשני ערוצים מרכזיים: (1) **תווך עבודת ההוראה** המורכבת לפרחי ההוראה והכשרתם **להתמודדות יעילה עם אתגריה הרבים**, ו- (2) **טיפוח זהותם המקצועית של המתכשרים והמיומנויות הדרושות לביסוסה**. שני ערוצים אלו גם הם מחוברים זה לזה כך שעבודת התווך מהווה מצע חיוני לבנייה והתפתחות של זהות מקצועית מבוססת וחסונה. היסוד המכונן של עבודת ההדרכה כפי שנשזר לאורך כל המאפיינים שנמצאו הוא עבודת ה**גישור**. לפי זאת, המדריך/ה הפדגוגית/אמורה לייצר חיבורים מהותיים בין חלקיה השונים של עבודת ההדרכה כמו גם בין מרכיביה של עבודת ההוראה של המורים לעתיד; בין הקניית ידע מקצועי (חינוכי גנרי ודיסציפלינארי) לבין מתן תמיכה רגשית וטיפוח יכולות בינאישיות, בין האקדמיה לשטח, קרי - בין העבודה בכיתת הלימוד לבין ההתנסות המעשית בבתי הספר, בין היכרות עם תיאוריות רלוונטיות העוסקות בענפי החינוך והפדגוגיה לבין ביסוס פרקטיקות הוראה וניהול כיתה ועוד. הדגש על התפירה בין הממדים השונים הן בעבודת ההדרכה והן בתפיסת ההוראה העתידית של המתכשרים מצביע על ראייתם ההוליסטית של תפקידם הן בהתייחס לעצמם והן בהתייחס לדמות הבוגר שהם שואפים להכשיר. להלן יוצגו המאפיינים העיקריים של שני הערוצים שתוארו לעיל, בדגש על תפיסת החיבור והעשייה המגשרת העומדת בבסיסם.

1.1. המדריך/ה הפדגוגית/ה כמתווך של עבודת ההוראה: גשר בין ציפייה למציאות ובין

מרכיבים שונים בעבודת ההדרכה

במסגרת תפיסת התווך של מקצוע ההוראה בעבודת ההדרכה נכללו שלוש תמות: **המדריך/ה הפדגוגי/ת כסוכן/ת חיברות לעבודת ההוראה**; **המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור רגשי**; **והמדריך/ה הפדגוגי/ת כמחבר/ת בין כיתת הלימוד לכיתת השדה**. כל אחד מהם כולל חיבורים פנימיים משלו בעבודת ההדרכה והמפגש ביניהם משקף תפיסה רחבה יותר של תווך וגישור, כפי שיוסבר להלן. במרכז תפיסת תפקידם של רבים מהמדריכים הפדגוגים עמדו תהליכי חיברות של פרחי ההוראה לעבודתם בבית הספר, מתוך הבנת הצורך בתפקידם המרכזי כמתווכי ההיכרות הראשונית עם המציאות בשטח ומקדמי ההפנמה העמוקה יותר של משמעות עבודת ההוראה המורכבת. לדידם של המדריכים, ההתמודדות עם האידאליזציה המוקדמת של פרחי ההוראה כלפי עבודת ההוראה או עם חוסר ההיכרות עמה מחייבת התוויה של תמונה ריאליסטית יותר לצד בניית תשתית ראויה לניהול יעיל של האתגרים והקשיים הרבים הנלווים לה. זאת, בכדי שתחת שברי 'החלום' תתגבש הבנה והכנה מיטבית כגשר בינו לבין ההתמודדות האמיתית. הגשר החיוני הזה בין החלום ושברו, בין ציפיה למציאות נבנה על יסודות איתנים המחברים בעצמם בין ממדים שונים, וממחישים תפיסה של עבודת ההדרכה כהוליסטית ורב ממדית;

כך, ההיכרות עם הלחצים והדרישות התובעניות המאפיינות את עבודת ההוראה, עם מאפייני בית הספר כארגון מסועף המתאפיין בתרבות ונורמות משלו, ובעיקר עם התנהלות בתוך מציאות משתנה ששזורים בה עמימות וחוסר וודאות המוכתבים גם ממאפייני התקופה, מחייבת, לתפיסת המדריכים, מיומנויות נרחבות המשלבות בין פדגוגיה ללמידה חברתית רגשית. חשיבות השילוב בין סוגיות פדגוגיות לבין ליווי והעצמה רגשית כוללים טיפוח משאבים פנימיים של בטחון, חוסן ומסוגלות בקרב פרחי ההוראה לצד הפגנה ישירה שלהם מצדם של המדריכים. לפי זאת, המנטורינג הרגשי מהווה מודל עבור פרחי ההוראה, ואפשר כי משרת הפנמה שלו על בסיס הזדהות עם חשיבותו ונחיצותו לתפקיד. חלק מהמדריכים תארו את מגוון הזהויות האישיות שהם יוצקים לתוך התפקיד ובכלל זאת תארו תפקיד 'הורי' שהם ממלאים עבור פרחי ההוראה בתוך המרחב המקצועי. כזה הדורש מעטפת נרחבת של תמיכה והכלה לצד התוויה של גבולות נחוצים, ו/או גישה דיפרנציאלית לעבודת ההדרכה, המכירה בצרכים נפרדים ומגוונים של פרחי ההוראה, ממש כמו אחאים בתוך תא משפחתי אחד, לצורך בנייה של תחושת עצמי חיובית. בהקשר זה הוזכרה גם הוראה דיפרנציאלית, המנסה להתאים עצמה למאפיינים שונים של לומדים שונים, במטרה לבנות תחושת מסוגלות וחווית הצלחה, ולהעביר אותה הלאה לתלמידים בבתי הספר דרך מודלינג ישיר.

מושגים שגורים בשיח שהעלו המרואיינים כמו לווי, הושטת יד, הכוונה, הובלה והחזקה ממחישים את החשיבות הרבה שהם מייחסים להנכחת המקום הרגשי במסע של פרחי ההוראה אל תוך נבכי עבודת ההוראה. התפקיד הרגשי שממלאים המדריכים הפדגוגים מגלם גם בתוך עצמו תפיסה של חיבור; חיבור בין הצרכים של פרחי ההוראה לבין דרישות התפקיד וההתמודדויות שהוא מציב. החלק הרגשי בעבודת ההדרכה מובנה גם בתפיסת תפקיד של מחנך/ת, הנחוה (על ידי פרחי ההוראה וגם על ידי המדריכים עצמם) כדמות המקבילה לזו של מחנכים בבתי הספר – מכילה ומארגנת, מגשרת ומחברת בין היחיד על מגוון צרכיו ומאפייניו לבין המערכת בתוכה הוא שלוב. לצד המסירות והמחויבות לתפקיד שדמות כזו מטפחת מבפנים, היא מערימה גם קשיים בדמות ציפייה למעורבות אינסופית שמטשטשת את הגבולות בין האישי למקצועי, וגם אינה משרתת את החוסן שהמדריכים שואפים לטפח בקרבם של פרחי ההוראה. לשם כך, היה מי שעמד על האיזון הרצוי בין לווי היוצא מתוך החוויה הרגשית של פרחי ההוראה ומגלם אמפתיה, לכוזה המתבונן על החוויה מבחוץ, מתוך מקום רפלקטיבי שמכוון לעיבוד וארגון שלה, ומתיישב עם דרישות המציאות. אחרים ציינו כי הלווי הרגשי לא תמיד נחוה כטבעי ואימננטי לתפקיד. כך, יש מי שלמדו כיצד לטפח אותו כתגובה למאפייני התקופה שחייבו אדפטציה של התפקיד ומתן מקום משמעותי יותר להיבטים חברתיים-רגשיים בתוכו.

תפיסה מחברת ורב ממדית של תפקידי המדריך הפדגוגי עלתה, כזכור, בעקיפין בתמות השונות, כפי שהודגם מהפרשנות שהוצגה, אך זכתה גם לביטוי ישיר דרך התייחסות המדריכים לחיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, ובין כיתת הלימוד במכללה לבין החוויה המעשית של ההוראה בשדה. לגישה זו חברו מדריכים פדגוגים רבים שהדגישו את תפקידם כמי שמגשרים בין ידע לכלים מעשיים ובין ההקניה ועבודת הלווי בכיתה במכללה לבין הלווי בהתנסות המעשית בשטח. בהקשר זה הוזכר הידע כיצירה שיתופית של המדריך/ה ושל הלומדים, והמגע בינו לבין הפרקטיקה תואר כחיבור הדדי באמצעותו שני הממדים מתפתחים ומזינים זה את זה, ותורמים יחדיו לביסוס ההוראה כפרופסיה.

1.2 המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור לטיפוח זהות מקצועית של פרחי ההוראה: גשר בין

ערכים למיומנויות

רבים מהמדריכים הפדגוגים הדגישו את תפקידם כמנטורים לגיבוש זהותם המקצועית של פרחי ההוראה. לפי זאת, אין די בתווך עבודת ההוראה, לרבות התמודדות מקדמת עם האתגרים והקשיים הרבים שנגלים במסגרת ההיכרות 'האמיתית' עמה לאורך שלבי ההכשרה, במתן מקום

לחלקים הרגשיים ובחיבור בין תיאוריות לפרקטיקה. לדידם, תפקידם בגיבוש ההבנה של פרחי ההוראה כי הם בראש ובראשונה עתידים להיות אנשי חינוך - שאמורים לאחוז באג'נדה חינוכית מגובשת או להשקיע בבנייתה והתפתחותה - מהווה את אחת מהמשימות החשובות ביותר בעבודת ההדרכה. כיצד מסייעים לפרח ההוראה לבסס את עשייתו החינוכית סביב עמוד שדרה חינוכי-ערכי? כיצד מטפחים אותו כאיש /אשת חינוך שיהווה מודל ראוי לתלמידיו שלו? בדומה למאפייני עבודת הדרכה שתוארו עד כה, תארו המדריכים את חשיבות המודלינג.

בהקשר זה תוארה עבודה של לוי בתהליך של חקר אישי, שלא תמיד מגיע לכדי סימני קריאה, ואולי אף קורא להצבת סימני שאלה. כך, בניית ה- 'אני מאמין' החינוכי נתפסת כתהליך דינמי ואקטיבי, שגם המדריכים עצמם עסוקים בו לאורך התפתחותם שלהם במסגרת עבודת ההדרכה וראייתה כפרופסיה, ומעלים סוגיות רלוונטיות לכך בפני המתכשרים. **השאלה 'מי אני' כמורה וכאיש חינוך מלווה בטיפוח מיומנויות רלוונטיות**, שאף הן מגולמות בתוך תהליך של חקר. לפי זאת, שאלת ה- 'מי' מתורגמת במעשה עצמו לשאלה של 'כיצד', ומתוך כך המדריך הפדגוגי - כמי שאמון על הצבת השאלות והלווי בחקר המענים - מחבר גם בין שני חלקים אלו.

כך, מתיאורי המדריכים עלה דגש על טיפוח **מיומנויות פדגוגיות כמו ניהול כיתה ודרכי הוראה, ולצדן מיומנויות השייכות ללמידה חברתית רגשית ובראשן מיומנויות בינאישיות המקדמות תקשורת בונה ומיטבית עם האחר**. גם כאן עלתה בבירור אצל חלק מהמרוואיינים חשיבות המודלינג בתוך ומחוץ לתחומי הדיסציפלינה, ובכלל זאת ראיית פרח ההוראה כאדם שלם ולא רק כלומד, תוך התייחסות להקשר בו הוא פועל, הקשיים עמם הוא מתמודד והצרכים שלו בנקודות זמן משתנות. התבוננות הוליסטית שכזו לצד אינטראקציה בעלת אופי שיתופי נתפסת מנקודת מבטם של חלק מהמדריכים כמקדמת מוטיבציה ללמידה הן אצל פרחי ההוראה והן אצל תלמידיהם לעתיד דרך מודלינג, ומתחברת לרעיון של בניית תפיסה חינוכית בה מיומנויות ההוראה נשענות על שדרת ערכים ומהוות תרגום שלה. גם כאן, גלום אפוא בעקיפין תפקיד הגישור בין חלקים שונים בהכשרת פרח ההוראה.

2. מעגל ליבה שני: הזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים – האישי והמקצועי

כלים שלובים

לצד בירור מאפייני תפיסת התפקיד של המדריכים בחן המחקר הנוכחי גם את תפיסת הזהות המקצועית שלהם, במטרה ללמוד על הקשר בין השניים. ניתוח השוואתי העלה חפיפה משמעותית, המשתקפת בהזדהות החזקה עם ליבתה ומהותה של עבודת ההדרכה ובאחריות האישית כלפיה. מתיישב עם כך הממצא לפיו בהתייחסות לזהותם המקצועית בחר חלק מהמדריכים לתאר

מאפיינים של תפקיד, כך שנראה ומאפייני הזהות המקצועית מתורגמים לעשייה במסגרת התפקיד, והתפקיד, מצדו, ניזון מהמענים לשאלות של זהות - מי אני כמדריכה פדגוגית? מה מנחה את עבודתי? לאורם של אילו ערכים אני פועלת ואיזו תפיסה חינוכית אני שואפת להטמיע הלאה גם בקרב פרחי ההוראה ותלמידיהם לעתיד?

לפי זאת, ישנה חפיפה גדולה בין תפיסת תפקיד לזהות. ובכל זאת, בחינה מעמיקה של מאפייני זהותם המקצועית של המדריכים העלתה תמה אחת מרכזית ומארגנת של **אותנטיות**, אשר בלטה במיוחד בהתייחסות לסוגיות של זהות. לפי זאת, **המדריכים תופסים את מאפייני אישיותם, שלבי התפתחות בחייהם הבוגרים והניסיון שצברו, תפקידים אחרים שממלאים וערכיהם האישיים כיסודות שמבנים את זהותם המקצועית** ובהמשך גם **מנחים את עשייתם המקצועית** במסגרת תפקידם. לפי זאת, **האישי חובר למקצועי ושניהם שלובים יחדיו**. שילוב זה נתפס כמאפיין חשוב גם בצמיחתם של פרחי ההוראה, ובהתאם לכך הודגמה מתיאוריהם באופן ישיר ומודגש במיוחד עבודת **המודלינג**. לפי זאת, היכולת להיות אותנטי, ולהביא את עצמך באופן מלא ככל שאפשר נתפסת כמרכיב חשוב גם בטיפול זהותם המקצועית של פרחי ההוראה עצמם. בהתכתב עם כך הצביעו חלק מהמראיינים על תהליך מקביל של גיבוש הזהות המקצועית (או דיוקה) אצלם ואצל פרחי ההוראה גם יחד.

הדגש שניתן למודלינג בהדרכה מצא ביטוי מגוון בתיאורי המראיינים. מלבד החיבור בין האישי למקצועי, ואולי גם כחלק ממנו, הזכירו חלק מהמדריכים בהקשר של זהותם המקצועית תפיסה של **שליחות**, הכרוכה במפגש הבינדורי המעצים עם פרחי ההוראה, ומונעת מכוח התפיסה שבעבודת ההדרכה טמון כוח **לחולל שינוי חברתי-חינוכי**. תפיסה זו חוברת לתפיסת זהותם המקצועית של המדריכים **כאנשי חינוך ומחנכים**. השאיפה העמוקה להכשיר מורים שיוכלו להניע בתורם שינוי חיובי בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה נתפסת כחלק מהמהות של ההדרכה, ובתור שכזו היא מגולמת בזהות המקצועית ובתפיסת התפקיד.

מדריכים אחרים הדגישו בבסיס זהותם המקצועית את **המשאבים הרגשיים** שהוזכרו גם בהתייחסות לתפיסת התפקיד. בהקשר זה הועלתה בדומה מאוד למאפייני תפיסת התפקיד הזהות ההורית בתוך הזהות המקצועית, לפיה המדריך משמש לפרח ההוראה כמגדלור המאיר את דרכו המקצועית ומטפח את סלילתה ממקום אמפתי, קשוב ונוכח, המלווה את צמיחתו המקצועית תוך מתן המשאבים הנחוצים לגדילתו. בתוך כך עלה שוב יסוד **התווך** בין הכיתה לשטח, ובין הכובעים השונים שחובש פרח ההוראה כתלמיד בעצמו וכמורה לעתיד. קול נוסף שעלה התייחס לתפיסת

הזהות המקצועית כפרופסיה המחייבת רמה גבוהה של מחויבות ומקצועיות, התפתחות ולמידה שתתמוך ברב ממדיות המאפיינת אותה.

3. ממעגלי המרכז פנימה (או: מהמעגלים למה שביניהם): תפיסת התפקיד והזהות

המקצועיות – במסלול של התפתחות או יציבות?

החיבור בין תפיסת התפקיד לתפיסת הזהות המקצועית מתאפיין בממד נוסף, הגלום בשאלה של התפתחות ושינוי; האמנם הללו נשארות יציבות לאורך זמן או מתמקמות במסלול של התפתחות? מדברי המרואיינים עלו שתי מגמות: יציבות ובשלות אל מול החיפוש וההתפתחות כגורמים אימננטיים לתפקיד המתיישבים עם המציאות המשתנה. על הקבוצה השנייה נמנו מדריכים אשר רואים בגדילה ובהשתנות צורך ומאפיין חיוני של עבודת ההדרכה, אשר מתגוון ומתפתח כתגובה למאפיינים סביבתיים משתנים בפדגוגיות, במגמות לימוד ובמאפייני הלומדים עצמם, ומתבטא כמובן גם במאפייני התקופה הנוכחית שבבסיסם טמונה מידה רבה של עמימות וחוסר וודאות. במהות תפיסה זו של השתנות מצויה ההבנה כי תהליך הגדילה המקצועי של המדריך הפדגוגי מחייב לא רק אדפטציה לשינויים חיצוניים אלא גם תהליך של בירור פנימי לגבי מאפייני עבודת ההדרכה לטובת דיוק ההתנהלות בתוכה, פיתוח האינטגרציה בין חלקיה הרבים, הבנת הצרכים המשתנים של המתכשרים להוראה, ומיצובה בנתיב של התפתחות מקדמת. לפי זאת החיפוש והחקר הם יסודות שנלווים לעבודת ההדרכה לכל אורכה.

קבוצת מדריכים אחרת הדגישה אף היא את חשיבות השינוי וההתפתחות אך לא כגורם אימננטי המניע תהליך עקבי, אלא ככזה אשר אמור בסופו של דבר להוביל ל'אני מאמין' מקצועי מגובש ושלם המהווה מודל ראוי. תפיסה זו מצביעה על תהליך הבשלה, שמלווה בתובנות משמעותיות שליקטו המדריכים לאורך דרכם המקצועית והתבססו כמצפן פנימי שמנחה את עבודתם. מתיאוריה של קבוצה זו נראה כי כאשר הבנת מאפייני התפקיד ומהותו מגיעים למקום המעורר תחושה של השלמה והזדהות נשמרת גם מידה של יציבות. כך או כך שתי קבוצות מאפיינים אלו מתממשקות בהבנה כי תנועה היא חלק חשוב בעבודת ההדרכה, והיא מתקיימת (באופן תדיר ועוצמתי יותר או פחות) גם מכוח המפגש המקצועי המגוון עם גורמים רלוונטיים כמו מורים מאמנים בבתי הספר, סגל ההדרכה בשנתונים השונים והתפתחות המשאבים הפדגוגיים התורמים לצמיחת התפקיד (למשל שימוש במרכזים שונים במכללה כמו מרכז אמפתיה ומרכז הסימולציות).

4. מעגלי משנה - גורמים מעצבים: התמודדויות עם דילמות וניסיון בהוראה במערכת

החינוך כאבני דרך בבניית תפיסת התפקיד והזהות המקצועית

התפיסה המורכבת והרב ממדית שהוצגה בהתייחס לתפיסת התפקיד כמו גם עומקה של הזהות המקצועית אינן נבנות יש מאין. תהליכי השינוי וההתפתחות שתוארו בהקשרן מרמזים על נוכחותם של גורמים מעצבים התורמים לבנייתן. במחקר זה, ביקשנו ללמוד על תרומתם האפשרית של שני גורמים - האחד נטוע בעיקרו בניסיון העבר של המדריכים, ומתייחס לעבודת ההוראה במערכת החינוך, והאחר עוסק בהתמודדויות עם דילמות וקונפליקטים המלווים את עבודת ההדרכה לכל אורכה. שני מרכיבים אלו השוזרים יחדיו התנסויות והתמודדויות מהעבר ומההווה ממוצבים על פי המודל המוצע במחקר הנוכחי כגורמים משמעותיים בעבודת ההדרכה, כאלו אשר עשויים להבנות תובנות ולבסס תפיסות אודות משמעות התפקיד ומרכיביו, וכן לקחת חלק פעיל בהבשלת הזהות המקצועית.

4.1 מעגל משנה ראשון: התמודדות עם דילמות וקונפליקטים במסגרת תפקיד

ההדרכה

התמודדות עם דילמות וקונפליקטים עשויה לתרום לביסוס תפיסה ועשייה מקצועית באמצעות למידה מהתנסויות טעונות המעוררות רגש וחשיבה. כך, צמתים מורכבים עשויים להוביל להתפתחות הצומחת מתוך התמודדות עם הקשיים הכרוכים בה והצורך שמתעורר לעשות חשיבה מחדש תוך ריענון דרכי ההתבוננות. במחקר הנוכחי עלו שלוש תמות מרכזיות המדגימות את המתח המובנה הקיים בתפקיד ההדרכה, אך גם את האפשרויות שהוא מזמן להתפתחות הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד. תמה אחת עוסקת ביחסים עם פרחי ההוראה, השנייה במאפייני עבודת ההדרכה והשלישית משקפת חיבור בין השניים.

התמה המחברת עסקה בשאלת **התאמתם של פרחי ההוראה למסלול ההוראה** בו בחרו. היא משלבת בין התייחסות אישית-רגשית לבין שיקול מקצועי גרידא, ובמובן זה נראה כי יש כאן ביטוי לחיבור שבין האישי למקצועי ובין הרגשי לפרגמטי, חיבורים שהשתקפו באופנים שונים גם במעגלי הליבה. התחבטות בשאלות של יושרה מקצועית ועמידה מול המערכת מצד אחד, ומסירות כלפי לווין בחירתו של פרח ההוראה, מן הצד השני, הוצגה כדילמה מעוררת וסוערת רגשית. יחד עם זאת, היא נתפסה כמצע חשוב לטיפול תחושת מסוגלות במסגרת התפקיד, וביסוס תפיסת עצמי מקצועית חסונה ומגובשת, השלובה גם בהבנה מעמיקה יותר לגבי דמות הבוגר הראוי. כזכור, היבטים אלו

עלו בבירור בהתייחסותם של המדריכים לבניית זהותם המקצועית ואף לתפיסת תפקידם כמי שמלווים את תהליך גיבוש זהותם המקצועית של פרחי ההוראה. העיסוק הרגשי בבחירתם ובנטיות ליבם של פרח ההוראה חוברת לתמה נוספת, העוסקת באופן ספציפי יותר **במערכת היחסים מול פרחי ההוראה**. בהקשר זה תוארו משאבים רגשיים אשר נגעו הן במדריכים עצמם והן בפרחי ההוראה, כפי שעלה גם במעגלי הליכה. בהתייחס לראשונים, עלו גם כאן היבטים של בטחון עצמי וחוסן, בעיקר במסגרת דילמות של ריצוי הלומדים אל מול שימור אותנטיות אישית ומקצועית, ובהתייחס לשניים השתקפו תובנות הקשורות בכינון מערכות יחסים מקדמות, המושתתות על שקיפות, אמון ואמפתיה התחומה בגבולות נחוצים לגדילתם. היבטים אלו התגלמו בדילמות סביב רמת ואופי מעורבות המדריכים ומעטפת התמיכה שהם מספקים לפרחי ההוראה, בדומה להתייחסויות שעלו גם בתפיסת התפקיד והזהות.

סוג נוסף של דילמות שתואר על ידי המדריכים קשור **באופייה המורכב של עבודת ההדרכה ובאתגרים שהיא מזמנת**. ספציפית יותר, העלו המדריכים דילמות פדגוגיות, המשקפות התחבטות בין צרכים מתנגשים, כדוגמת צורך בהחזקה ושליטה בהעברת ידע דיסציפלינרי ופדגוגי אל מול הצורך בביסוס אוטונומיה בלמידה והעברת אחריות מסוימת ללומדים. התחבטות כזו נתפסה כגורם המשרת אף את בניית הזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים עצמם ודיוקה, ותורם בעקיפין להבנה מעמיקה יותר של המאפיינים הדרושים לבניית תחושת מסוגלות של פרחי ההוראה כמורים לעתיד. דילמות נוספות שעלו ביטאו התנגשויות בין מאפייני ההתנהלות 'הראויים' מול פרחי ההוראה (כמו שידור בטחון ואמונה בתכנית ההכשרה), לבין תחושות ואמונות אישיות של המדריכים. הללו עלו בהקשרים של אילוצים ומגבלות הנגזרים מאופי התכנית וממאפייני השטח ואף בהקשר למעמד הרעוע של המורה בישראל, וביטאו דיסוננס שמלווה את עבודת ההדרכה ומבטא את אחד האתגרים המורכבים שלה בדמות ההתמודדות עם המצוי מול הרצוי. התמודדויות אלו הנכחו שוב את הנדבך הרגשי הדומיננטי כל כך בעבודת הדרכה, והשתקפו ברמה גבוהה של אמפתיה ושל הזדהות עם הקשיים והאתגרים הרבים המלווים את פרחי ההוראה במפגש עם השטח, כמו גם בצורך 'להגן' עליהם ולקדם את האינטרסים שלהם מתוך התבוננות פרסונלית וקשובה. זאת, אל מול צורך אחר להתמודד עם המציאות בשטח בתוך ומחוץ למכללה, ולשמור על ממשקים חיוביים עם גורמים המעורבים בעבודת ההדרכה, לרבות המורים המאמנים ובתי הספר הקולטים. במובן זה עולה בבירור גם כאן ההתנגשות בין צרכים שונים, המבטאת את מורכבות עבודת ההדרכה, כפי ששורטטה בתפיסת התפקיד כרב ממדי וכמחייב התבוננות הוליסטית.

4.2 מעגל משנה שני : מאפייני ניסיון קודם של המדריכים הפדגוגים בהוראה במערכת

החינוך ותרומתו לעבודת ההדרכה

גורמים מעצבים של מעגלי הליכה, כפי שתוארו במעגל הקודם, עסקו בהתמודדויות מורכבות המלוות את עבודת ההדרכה בדגש על קונפליקטים ודילמות כגורמי בנייה חשובים לעמוד השדרה של הזהות ותפיסת התפקיד. גורמים מעצבים נוספים, על פי המודל המתואר, הם אלו הנטועים דווקא בניסיון עבר של המדריכים כגננות/ים וכמורים/ות בבתי ספר, בהתבסס על הרלוונטיות של ניסיון זה להכשרת פרחי ההוראה ככלל, וללוויים בשטח במסגרת ההתנסות המעשית, בפרט. כיצד ניסיון זה תורם לתפיסת התפקיד ולהתנהלות בתוכו? כיצד משפיע על עיצוב הזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים? מן הממצאים עלה בבירור כי על אף שעבור רוב המרואיינים הוראה בבתי הספר ובגנים אינה מהווה עוד חלק מעשייתם, השפעותיה ממשכיות להדהד וללוות אותם בעבודתם הנוכחית כמדריכים פדגוגים ולתרום לשגשוגה. שלושה ממדים של תרומה זוקקו מתיאורי המרואיינים : ממד על של **תווך וגישור בין האקדמיה לשדה ובין תיאוריה למעשה**, ושני ממדי משנה הנגזרים מתוכו : **ידע רלוונטי, והתמודדות מקדמת עם אתגרי השטח דרך פרקטיקות יעילות ומיומנויות נחוצות**. בראש ובראשונה הודגשה על ידי כל המדריכים חשיבות ניסיון העבר להיכרות מעמיקה עם מערכת בית הספר ותרבותו הארגונית ולתיווכו לפרחי ההוראה. לתפיסתם, מדריך פדגוגי חייב לדעת את השטח על בוריו ולחוות אותו באופן בלתי אמצעי כדי להכשיר מורים לעתיד ולהכין אותם להתמודדות יעילה עם אתגריה הרבים, ובכך מהווה חוליה חשובה בבניית תפיסת התפקיד של המדריכים.

היכרות זו מתיישבת היטב עם מרכיב הידע, אותו תארו חלק מהמדריכים כגורם חיוני להתמודדות עם אוכלוסיית היעד- התלמידים, דרך הבנת מאפייני הגיל והשונויות הרבה המגולמת בתוכה. הידע, שנרכש מההתנסות במערכת החינוך – לעיתים גם מחוץ לבית הספר, נתפס כגורם המשרת גם גיבוש תפיסה חינוכית וזהות חינוכית הן של המדריך/ה והן של פרח ההוראה. אל מול גיבוש התפיסה החינוכית, מהווה הידע גם בסיס חשוב להיכרות עם דגמי עשייה חינוכית מיטיבה ויוזמות חינוכיות מוצלחות והחזרתם לשטח דרך פרחי ההוראה. במובן זה הידע שנשאב מהניסיון הממשי מהווה גושפנקא לחוויית הצלחה אפשרית, ותומך בתחושת המסוגלות של פרחי ההוראה. בכך, הוא מהווה חוליית גישור חשובה בין הכיתה באקדמיה לכיתה בשטח – אחד מהממדים המרכזיים של תפיסת התפקיד, כפי שעלה, כזכור, מתיאורי המדריכים.

ממד נוסף שנגזר מניסיון ההוראה הקודם בבתי הספר והגנים מתייחס ספציפית לפרקטיקות הוראה ולמאפיינים פדגוגיים שמקבלים ביסוס מהשטח, מתוך התמודדות של המדריכים עם אתגרי ההוראה שליוו אותם עצמם כמורים. הניסיון שצברו בהקשר זה תואר על ידי המדריכים כמצע פורה וחיוני ללמידה והתפתחות של פרחי הוראה מתוך שיתוף בהצלחות לצד כישלונות, וכמודל חשוב להתמודדותם של פרחי ההוראה עם הצפוי להם בראשית הדרך כמו גם בהמשכה. בכך, ניסיון העבר תורם למאפיין הדרכה מרכזי ומייצר מרחב חשוב לשיח מקדם עם פרחי ההוראה אודות האתגרים שעולים מהמציאות בשטח. השיתוף בניסיון האישי נתפס כגורם התורם לטיפול תחושת מסוגלות של פרחי הוראה ולגיוסם להתמודדות איתנה גם אל מול המהמורות שבדרך.

נראה כי החוויה האישית של המדריכים כאנשי חינוך שצמחו בתוך המערכת תורמת לתפיסת האוטנטיות שמאפיינת, כזכור, את תפיסת הזהות מקצועית של המדריכים ומתורגמת גם לתפיסת תפקידם ועבודתם בפועל כמדריכים. לפי זאת הם לא מדברים על העשייה הכרוכה בהוראה וחינוך אלא דוברים את שפתה מתוכה. כך צומחת תודעה עמוקה לגבי מורכבות עבודת ההוראה, כזו שעוברת דרך חוויה ממשית המשלבת גוף, רגש ומחשבה, ומעוררת הזדהות בקרב פרחי ההוראה – הדור החדש שלומד צעד צעד לפסוע בדרכיה. במסגרת ממד זה התייחסו המדריכים לאתגרים של ניהול כיתה, ולמיומנויות שונות - בעיקר למיומנויות פדגוגיות ובראשן תקשורת בעבודה מול הורים, מול צוותי חינוך ומול התלמידים עצמם. בהתאמה לכך, הניסיון הקודם בהוראה נתפס גם כגורם חשוב לפיתוח מיומנויות של המדריכים עצמם החיוניות לתפקידם, ובראשן מיומנויות בינאישיות, המתייחסות להיבטים רגשיים וחברתיים. היבטים אלו מהווים, כזכור, חלק חשוב ומרכזי בעבודת ההדרכה כפי שתוארה דרך תפיסת תפקידם של המדריכים, בעיקר במסגרת תהליכי הסוציאליזציה של פרחי ההוראה למקצוע ההוראה.

5. מעגלי משנה – ממשקים חיצוניים: המכללה והמוסדות הקולטים/מאמנים כגורמים

המזינים את תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים ומוזנים על ידם

על פי המודל המוצג במחקר זה, לצד מעגלי ההשפעה שנזכרו בחלק הקודם (ניסיון קודם בהוראה בבתי ספר וגנים, והתמודדות עם דילמות וקונפליקטים בעבודת ההדרכה) להם תרומה מרכזית לעיצוב תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים, ישנם גורמים נוספים המשתתפים בבנייתם. הללו מוגדרים במודל כממשקים המזינים את מעגלי הליבה דרך אפיון של יחסי התקשורת ומיצוב ואף מוזנים על ידם. הם מציעים התבוננות מערכתית על עבודת הדרכה, ועוסקים בקשר של המדריכים עם שני מוסדות, אשר עבודת ההדרכה מתווכת ביניהם ונטועה בתוכם –

הגנים ובתי הספר הקולטים מצד אחד, והמכללה עצמה, מן הצד השני. התפיסות של המדריכים לגבי זו האחרונה נבחנו בהקשר של מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך מסלול ההכשרה להוראה.

5.1 מעגל משנה שלישי: הזיקה בין עבודת ההדרכה לבתי הספר והגנים במסגרת

ההתנסות המעשית

כזכור, המאפיינים המרכזיים של תפיסת התפקיד של המדריכים הצביעו על המרכזיות המיוחדת לעבודת הגישור והתיווך בין חלקיה השונים של עבודת ההדרכה, לרבות הקשר בין האקדמיה לשדה, בין כיתת הלימוד לכיתת המעשה. מלאכת החיבורים הללו מצריכה, כזכור משאבים אישיים אשר קיבלו ביטוי גם בתפיסת הזהות המקצועית. לכל אלו אין קיום ממשי ללא המגע הישיר עם הגורמים הרלוונטיים- המוסדות הקולטים במסגרת ההתנסות המעשית ובתוכם הגננות והמורים המאמנים. בהתייחס למגע זה, תיאוריהם של המדריכים לימדו על האחריות שהם לוקחים על ביסוס קשרים הדדיים ומפרים בין שני המוסדות- המכללה והגנים/בתי הספר הקולטים - אשר נתפסים כחוליה הכרחית בבניית הכשרה ראויה מהמסד ועד לטפחות. בתוך כך התייחסו המדריכים לשלושה ערוצי קשר השלובים זה בזה: מול המוסד הקולט בכללותו, מול המורים המאמנים ומול פרחי ההוראה כאינדיבידואלים במסגרת מערכות היחסים שהם מקיימים בהתנסות המעשית. בכל אחד מהערוצים הדגישו המדריכים את עבודת 'הגיוס' שהם עושים ועירור המוטיבציה בקרב הגורמים המעורבים במוסד הקולט, תוך הנכחת מקומם וחיזוק מעמדם של פרחי ההוראה ותרומתם למערכת הקולטת. ההחזקה המשותפת של שני הצדדים (הקולטים והנקלטים במסגרת ההתנסות המעשית) תוארה, כזכור, גם כמקור לאתגר מתמשך ולעיתים אף לקונפליקט, כפי שהודגם במעגל ההשפעה של דילמות ואתגרים מעצבים. יחסי האמון שהמדריכים מכוננים עם המוסדות הקולטים דורשים השקעה מתמדת וארוכת טווח מתוך הבנת השפעתם על תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה ככלל ועל התנסותם המעשית, בפרט. לאור כל זאת נראה כי יש קשר של הזנה הדדית בין מאפייני הזיקה הזו לבין תפיסת התפקיד והזהות, כך שהם גם תורמים לעיצובן וגם נגזרים מתוכן. מתוך כך יצאנו לבחינת מעגל נוסף המקיים ממשק עם תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים; מיצוב ומעמד ההדרכה הפדגוגית במכללה בתוך מסלול ההכשרה, לתפיסת המדריכים הפדגוגים.

5.2 מעגל משנה רביעי: מיצוב ומעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך תהליך ההכשרה

במכללה

כיצד נתפס מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך מסלול ההכשרה בכללותו? מתוך תיאורי המרואיינים הצטיירה בבירור מרכזיותה של חולית ההדרכה הפדגוגית בשרשרת ההכשרה, לפי תפיסת המדריכים. ביטויים כמו 'ליבת ההכשרה', 'לב העשייה', 'חומרי הגלם המרכזיים', 'הדובדבן שבקצפת' ועוד, שיקפו את תפיסת חשיבותה להכשרה, ונראה כי היא מהווה לתפיסתם את הלב הפועם של מסלול ההכשרה. תפיסה זו עשויה לתרום להבנת המאפיינים של תפיסת הזהות המקצועית ותפקיד ההדרכה, כפי שתוארו על ידי המדריכים, לרבות תחושת האחריות האישית, השליחות, ההזדהות העמוקה עם מהות העשייה ותהליך ההתפתחות הכרוך בה, המתחייב מתוקף כל אלו. לצד זאת, בהתייחסם לאופן שבו נתפסת ההדרכה הפדגוגית בעיניהם של אחרים, קרי-מעמדה בתוך מסלול ההכשרה במכללה, עלו גם קולות אחרים ששיקפו תחושות מעורבות. יש מי שהצביעו על מתן גושפנקא ישירה למרכזיות שתוארה לעיל, ויש מי ששיקפו תחושות של קיפוח והנמכה, ותפסו את מסלול ההכשרה כמבנה היררכי בו ההדרכה הפדגוגית ממוצבת בתחתית. הפער בין תפיסות עצמי לבין תפיסות של גורמים אחרים באשר למעמדה של ההדרכה הפדגוגית בתהליך ההכשרה מייצר סוג של דיסוננס שמחייב התייחסות.

לכאורה, הפער אינו משתקף בתפיסת התפקיד והזהות המקצועית כך שאפשר והללו ניזונות ממאפייני תפיסות עצמי בלבד, אשר מאדירות, אפוא, את מקומה של ההדרכה בתוך מסלול ההכשרה, וגם מזינות אותן בקשר הדדי. לצד זאת, ניתן להציע הסבר אחר, פסיכולוגי במהותו, המבטא שימוש ברציונליזציה. לפי זאת, כדי להגן על תפיסת הזהות המקצועית מפני הפגיעות והאיום שתפיסת האחרים מייצרת, אפשר כי המדריכים מרוממים אף יותר את משמעותה של ההדרכה ועסוקים בהבניה מעמיקה שלה, כפי שעלה מן התפיסה המורכבת של מעגלי הליבה. בהתאמה לכך מעוצבת גם התנהלותם בפועל. כך עלה גם בהקשר הישיר של מעמד ההדרכה; יש מי שתיארו כיצד הם פועלים להעמקת היחסים בין המדריכים למרצים, להרחבת שיתופי הפעולה וליצירת מסלול הכשרה אינטגרטיבי יותר במהותו ושובר היררכיות, אשר מאפשר התפתחות מיטיבה גם ובעיקר לפרחי ההוראה עצמם.

6. מעגל המתכשרים להוראה : מיהו 'המורה הראוי' - תפיסת מאפיינים של הבוגר

הרצוי לאור מעגלי המדריכים

זהותם המקצועית ותפיסתם תפקידם של המדריכים מקיימות יחסים הדדיים עם תפיסת הבוגר הרצוי. אחד ממאפייני היסוד שבלט בתוך כל אחד מהמעגלים ונשזר כחוט מקשר ביניהם הוא **המודלינג** שעושים המדריכים הפדגוגים במסגרת התנהלותם עם פרחי ההוראה. כך, שלל המאפיינים שתוארו במסגרת מעגלי הליבה ומעגלי המשנה מומחשים לפרחי ההוראה ומודגמים

באופן ישיר ועקיף, מתוך מקום מודע ומכוון. לצד זאת, אפשר כי תפיסת מאפייני הבוגר הרצוי מזינות גם הן את המעגלים הללו ומעצבות את אופיים. לפי זאת, האופן שבו רואים המדריכים את המורה לעתיד, שזהותו המקצועית וכישוריו הרלוונטיים מתפתחים תחת הכשרתם, מעצב את תפיסת תפקידם וזהותם שלהם ותורם גם להתנהלותם בערוצי הפעילות והממשקים שתוארו במעגלי המשנה.

תיאורי המדריכים אכן העלו דמיון רב בין המאפיינים, כך שמאפייני הזהות המקצועית כמו גם הכשרים והמיומנויות שצינו במסגרת תפקידם והתנהלותם נמצאו גם בהתייחסם לתפיסתם לגבי דמות הבוגר הרצוי; ראשית, הודגשה חשיבות פיתוח זהותם המקצועית של פרחי ההוראה. לפי זאת פרחי ההוראה נקראים לעבור בעצמם תהליך רפלקטיבי של בירור עצמי לגבי 'האני מאמין' המקצועי שלהם, מתוך מודעות עצמית מפותחת ותהליך אקספלורטיבי שינחה ביסוס של מצפן פנימי ערכי באשר לדמותו של איש החינוך שירצו להיות. זאת, בהקבלה לתהליכים שתיארו לגבי התפתחותם שלהם ולגבי תפקידם כמדריכים. יתרה מכך, הדגישו המדריכים את חשיבותן של מיומנויות רבות ובראשן מיומנויות בינאישיות (כמו יכולת עבודה בצוות, הכלה ואמפתיה), לצד כשרים פדגוגים (כמו הוראה פעילה ויצירתית) ושליטה בידע דיסציפלינארי, אך נראה כי הללו נתפסו יותר כאמצעים המשרתים מטרה גדולה יותר של תפיסת החינוך בידי המורה לעתיד כתפקיד רחב אופקים, מחייב, המונע מתוך תחושת שליחות ואחריות אישית. כל אלו תוארו גם במסגרת המעגלים האחרים, כך שנראה והם תורגמו במישרין לתפיסת תפקידם ותחומי אחריותם כלפי הכשרת פרחי ההוראה. ואכן, תיאוריהם לגבי הבוגר הרצוי כרכו בתוכם את המחויבות שלהם לטפח את כלל המרכיבים הללו בקרב פרחי ההוראה- ממצא שממחיש היטב את הקשר בין המעגלים כמו גם את התפיסה המורכבת ורבת הממדים של עבודת ההדרכה.

לסיכום,

מודל המחקר מבטא את תפיסת המדריכים הפדגוגים לגבי עבודתם ושם זרקור על משמעותה ומאפייניה; לדידם, עבודת ההדרכה היא מלאכת מחשבת מרובת ממדים המחוברים זה לזה ומתכנסים לידי התבוננות הוליסטית הן על תפקידם והן על פרחי ההוראה המתכשרים לתפקיד תחת ידם. המאפיין המרכזי שעלה הוא גישור ואינטגרציה בין החלקים השונים השלובים בתפקיד, ובראשם החיבור בין כיתת הלימוד (ההנחיה והלמידה במכללה במסגרת ההדרכה) וכיתת המעשה (הלמידה וההתנסות בשטח), תוך התייחסות לצרכים ולאתגרים העולים משתי הזירות. מלאכת החיבור המסועפת, הכוללת גם תווך של 'המציאות בשטח', ומתייחסת להתמודדויות הצפויות

למורים לעתיד, מצריכה שלל מיומנויות פדגוגיות וחברתיות-רגשיות כאחד. הללו מצטרפות אף הן לתפיסה ההוליסטית של התפקיד ושל זהותם המקצועית של המדריכים, ומלוות במודלינג ישיר שהודגש רבות בתיאורי המדריכים. יתרה מכך, נראה כי על כל אלו מנצחת תפיסה של הזדהות עמוקה עם התפקיד במהותו, הכרוכה בתחושה של שליחות ואחריות אישית. כך, ניכר כי רבים מהמדריכים תופסים עצמם כאנשי חינוך עליהם מוטלת הזכות והחובה לטפח את הדור הבא של המחנכים בישראל כמורים ערכיים ואקטיביסטים, הפועלים לאור מצפן פנימי ברור וזהות מקצועית מפותחת. ככאלו, יוכלו להוות מגדלור לצמיחה מיטבית אישית וחברתית גם עבור תלמידיהם.

בנוסף על כך, מודל זה הציע כמה גורמים המשתתפים בתהליך עיצוב התפקיד והזהות המקצועית: ניסיון ההוראה במערכת החינוך בעבר, דילמות ואתגרים המלווים את עבודת ההדרכה, והממשקים עם שני הארגונים בתוכם מתבסס התפקיד: המכללה מחד, והמוסדות הקולטים/מאמנים, מאידך. לצד זאת, המודל לא נגע במישרין בגורמים מרכזיים נוספים המשויכים לתפיסת תפקיד וזהות מקצועית לרבות תחושת מסוגלות מקצועית וכן זהות מוסדית במובן הרחב והעמוק שלה, הכוללת התייחסות למגוון תפקידים בארגון ולמערכת הערכים והנורמות שלו, בזיקה למעגלי שייכות שונים (כך, למשל, המחקר לא התייחס למקומם של המדריכים כחוקרים וכסגל אקדמי בארגון, ולמילוי תפקידים נוספים בתוכו, ולא בחן את ההשפעות שיש לאלו על עיצוב תפקידם ותפיסת מהותו ומאפייניו). זאת ועוד, ניסיון ההוראה במערכת החינוך נחוה כרלוונטי למרואיינים במחקר זה, אולם לעיתים הוא עלול להוות גם חסם להתערות והשתלבות בסגל האקדמי, בשל הנורמות השונות שמאפיינות אותו. כאמור, המחקר הנוכחי לא בחן לעומק את תפיסת ההשתלבות בארגון מפרספקטיבה זו. בנוסף על כך, לא כל המדריכים הפדגוגים היו בעברם גם מורים או גנות, וחשוב לשמוע גם את קולם של אלו, תוך ניסיון להבין האם ניסיון זה חסר, או שמא יש ניסיון אחר רלוונטי וחשוב שתורם להתפתחותם המקצועית כמדריכים פדגוגים. בנוסף, לא נעשתה הבחנה בין מדריכים פדגוגים שעיקר עבודתם מתרכז בהדרכה דיסציפלינרית, לבין מדריכים שעוסקים בפדגוגיה גרידא או בשילוב עם דיסציפלינה, וייתכן כי יש לכך משמעות בהיבטים שנחקרו.

הזרועות השונות של המודל העלו כמה מאפיינים הנתפסים כמקומות מוחלשים של ההדרכה הפדגוגית, ונחווים כאיום על מעמדם של המדריכים: מערכות יחסים מאתגרות עם סטודנטים במסגרת שינויים שחלו במבנה ההיררכי של יחסי מרצה-סטודנט מצד אחד, ומיצובה הנמוך, יחסית, של ההדרכה הפדגוגית במכללה, מן הצד השני. הראשון מצביע על השלכותיה של שבירת ההיררכיה והשני דווקא על קיבעונה. אמנם, תחושות אלו תורגמו לרוב דווקא להתמודדות

קונסטרוקטיבית ומצמיחה מצד המדריכים, אולם עשויים להיות בצדם מחירים רגשיים שיש לתת עליהם את הדעת (פגיעה ברווחה אישית שעלולה להתבטא גם בהתמדה בתפקיד). יתכן כי קידום עשייה מחקרית של המד"פים במכללה – נושא שכלל לא עלה בקרב המרואיינים במחקר זה ולא קיבל התייחסות מכוונת במחקר - תסייע להעלאת מעמדם ושייכותם לקהילה האקדמית. זאת לצד צעדים נוספים שעשויים לתרום לחיזוק תחושת הערך שלהם במסגרת עבודתם במכללה (ראו בהמלצות שלהלן).

המחקר הנוכחי זימן התבוננות רפלקטיבית של המדריכים הפדגוגים על תפקידם וזהותם בראייה הוליסטית. מחקרים נוספים עשויים לחזק את ההבנה של מאפייניהם ולהוסיף ידע מבוסס נתונים כמותיים גם באשר לגורמים התורמים לעיצובם, בדגש על מגמות חדשות בשדה הכשרת מורים. ידע זה עשוי לתרום להבנה כיצד משתנה לאורך גם תפקידה ומקומה של ההדרכה הפדגוגית בתהליך ההכשרה

לאור הממצאים עלו ההמלצות הבאות:

1. **בניית קהילה מקצועית של מד"פים** ללא קשר לתחומי דעת, אשר תעסוק בהיבטים פרופסיונליים כמו הגדרת יעדים משותפים וייחודיים, בניית 'אני מאמין' מקצועי משותף, וכן גיבוש והבהרת כללי אתיקה. בנוסף, הקהילה המקצועית של המד"פים תהווה מרחב נגיש ומאפשר לשיתוף בהיבטים רגשיים הקשורים בעבודת ההדרכה ולתמיכה בשלומות של המדריכים.

2. **התמודדות עם חלקים רגשיים בתפקיד:** המד"פים מהווים דמויות משמעותיות מאוד בלוי ההתמודדות הרגשית של פרחי ההוראה עם אתגרי ההכשרה, ומתמודדים בעצמם עם תפקידי רוחב מתישים, כנגזרת של עבודת החיבור והגישור בין חלקים שונים בעבודתם. מומלץ לספק למד"פים הכשרה בנושאי למידה חברתית רגשית, שתוכל לתרום לרווחתם האישית ולחוסן האישי בהתמודדות מול העומס הרגשי שהם חווים בתפקיד, וגם כאמצעי להעניק לסטודנטים כלים רלוונטיים ויעילים להתמודדות עם האתגרים הרבים שההתנסות המעשית מזמנת להם. ניתן להוסיף סדנאות מצמיחות בנושאים רגשיים, אשר מאפשרות ונטילציה ודיאלוג מקדם לצד כלים פרקטיים.

3. **תמיכה ולווי סביב ההתקשרות עם המורים המאמנים:** אחריות המד"פים על יצירת ושימור קשרים עם בתי הספר הקולטים והצוות החינוכי המאמן נתפסת כמשימה לא פשוטה, שכרוכה בעבודת 'שיווק' מאתגרת ותובענית, ולעיתים אף בתחושה של ניגוד

עניינים. מומלץ לחשוב על מתן ייעוץ ולווי ייעודי לסיטואציות מאתגרות בנושא, אשר יאפשרו לא רק וונטילציה רגשית אלא גם תמיכה פרקטית מקדמת.

4. **הגדרת גבולות התפקיד** : חלק מהמד"פים תארו תפיסת בעייתית של גבולות התפקיד, גם מנקודת מבטם של הסטודנטים. לפי זאת, דמותם מקבילה לדמות מחנך כיתה, מה שיוצר ציפייה להכלה אינסופית של אתגרי הלמידה וההתנסות של הסטודנטים גם מחוץ למסגרת ההדרכה, ולעיתים אף לטשטוש גבולות בין תפקידם שלהם לאלו של מרצים בתכנית. מומלץ לנסות להגדיר קווי מתאר ברורים ככל שניתן לתפקידם, בשיתוף עם סגל התכניות כדי לבסס את הנפרדות הרצויה כמו גם את גבולות גזרת עבודתם.

5. **מיצוב מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך התכנית/המחלקה: העמקת הקשר עם חברי סגל בתכנית וביסוס תחושת שייכות** : חלק מהמד"פים חווים עצמם כחלק פחות משמעותי בתכנית/מחלקה, בהשוואה ליתר חברי הסגל, מבחינת סטטוס התפקיד. מומלץ להעמיק שיתופי פעולה בין המרצים למד"פים, ולייצר חיבורים שיסייעו להרחבת ממשקי העבודה שלהם ולהיכרות מעמיקה יותר עם תחומי התוכן ודרכי ההוראה של כלל המרצים בתכנית, תוך חיזוק הקשר הבינאישי בינם לבין המד"פים.

6. **מיצוב מעמד ההדרכה הפדגוגית במכללה** : לאור תפיסתם של חלק מהמד"פים את מעמד ההדרכה הפדגוגית כנמוך יותר בהשוואה לתחומי ההוראה הדיסציפלינאריים, מומלץ לחזק שיתופי פעולה בעבודת הסגל והמד"פים כאחד, במסגרת מהלכים מכללתיים ויוזמות רלוונטיות. חשוב לטפח את מעמד ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה ייחודית בעלת ערך מוסף חשוב וחיוני בתהליך ההכשרה. לשם כך יש צורך בקידום קהילות למידה רוחביות כתהליך מכללתי אינטרדיסציפלינרי מתמשך, אשר מצמיח את חבריו דרך יצירה משותפת של ידע. שותפות מקצועית כזו תוכל לתרום להיכרות מעמיקה עם מהותה, מאפיינה ואתגריה של ההדרכה הפדגוגית ולחזק את מעמדה במכללה.

7. **אחריות על קביעת ההתאמה של פרח ההוראה** : מהווה את אחת מהדילמות המרכזיות בעבודת ההדרכה ומלווה בתחושות מקדמות שחיקה של לחץ ומתח. לאור זאת, מומלץ להעניק למי שמעוניין/ת בכך מרחב רלוונטי ללווי והתייעצות במסגרת הקהילה המקצועית של המד"פים ו/או מחוצה לה על ידי גורמים מקצועיים נוספים.

סקירת ספרות

קיימים מחקרים רבים בספרות העוסקים בהכשרת מורים (teacher education) ובמכשירי מורים, אך בבואנו לדון במדריכות פדגוגיות¹ אנו נתקלים בקושי למצוא במחקרים אלו את ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה מובחנת. המדריכים הפדגוגיים מיוצגים כ'מכשירי מורים' או 'מורי מורים' (teacher educators).

המדריכות הפדגוגיות (מד"פיות) מייצגות קבוצה הטרוגנית של נשות מקצוע אשר אחראיות על הכשרתם של סטודנטים להוראה (Kelchtermans, Smith & Vanderlinde, 2018). יש להן מאפייני רקע מגוונים כמו ניסיון קודם בהוראה בבתי הספר, מילוי תפקידים שונים בבתי הספר ובמשרד החינוך והן לעיתים בעלות תארים מתקדמים וניסיון מסוים במחקר. אלו שהיו לפני כן מורות בבתי הספר מתקשות לעיתים קרובות להגדיר את תפקידן החדש כמד"פיות, ולחוש שייכות מקצועית לקבוצה הנדרשת לתרגל, בין היתר, מיומנויות מחקר כחלק מתפקידן באקדמיה (Loughran, 2014). יחד עם זאת, הן מתוארות כאינדיבידואליות אשר מסייעות באופן אקטיבי ללמידת הסטודנטים לקראת הכשרתם להיות אנשי חינוך², מלוות אותם, מעצבות את תכנית הלימודים שלהם, עובדות עם המורים והגננות המאמנים במוסדות החינוך, תורמות ידע פרקטי למחקר ומשפיעות על איכות של אנשי החינוך לעתיד (Murray et al., 2009; Loughran, 2006; Izadinia, 2014). ההתפתחות המקצועית של המד"פיות מתעצבת בתהליך למידה לאורך החיים בין השאר דרך יחסים חברתיים וחיבורים בין תיאוריות על הוראה לתפיסות העצמי ולהקשרים חברתיים ותעסוקתיים. יצוין כי מד"פיות עוסקות בתפקיד כפול – תמיכה בסטודנטים בלמידה שלהם על הוראה ויישום מודלינג של הוראה ראויה, כולל תיווך השיקולים הפדגוגיים המכתיבים את תפקודן כמוכל. הן עובדות בסביבה מורכבת מבחינה תרבותית וחברתית המשלבת אג'נדות מגוונות ומציבה מטרות רבות, לעיתים סותרות.

המד"פיות פועלות בשתי זירות, במוסדות ההכשרה האקדמאים ובמערכת החינוך. קיים קונפליקט מובנה בזהות ובתפיסת התפקיד שלהן בשל הממשק בין האקדמיה, ובכלל זה המחקר, לבין מערכת החינוך. הדבר נוגע גם באופן ההעסקה של שלהן ותנאיה וגם במהות תפקידן, ההכנה והליווי הדרושים לו. במוסדות להשכלה הגבוהה מעמדן הינו נמוך ביחס לשאר הסגלים הדיסציפלינריים, המתמקדים בהוראה ומחקר (Olsen & Buchanan, 2017) ויש לכך מספר הסברים. נמצא כי רוב המד"פיות לא קיוו ולא התכוונו לעסוק בהכשרת מורים. אלה שבכל זאת בחרו במכוון לעסוק בכך קבלו, לעיתים רחוקות, הכנה פורמלית חלקית בלבד לתפקיד (Goodwin et al., 2014 in: Olsen).

¹ רוב העוסקים בהדרכה פדגוגית הן נשים ולכן במסגרת הסקירה הספרותית יעשה שימוש בלשון נקבה.
² נשות חינוך הן מורות וגננות שקבלו הכשרה פורמלית במוסדות אקדמיים ייעודים

(Buchanan, 2017). מחקרים מראים ששינוי הקריירה של מורות למד"פיות התרחש לרוב באופן פאסיבי - הציעו להן עבודה, הזמינו אותן לשמש כמנטוריות, או כאלה שעצם הצלחתן במבחני הכניסה לאקדמיה דחפה אותן לעסוק בהכשרת מורים (Montenegro, 2016). בשנים הראשונות רבים מהמד"פיות מדווחות על תחושת בדידות, ובשנים שלאחר מכן הן מגבשות את זהותן המקצועית (Loughran, 2014). במהלך עבודתן הן נדרשות ליישום יכולות הוראה בהקשר חדש, ומעבר לכך הן אמורות לענות על ציפיות המוסד במחקר ופרסום והן אף נדרשות לפתח מומחיות בתחום אותן הן חוקרות. מכאן נובעת סיבה נוספת למעמדן הנמוך של המד"פיות בשל במעורבותן הנמוכה במחקר. נמצא כי במוסדות להכשרת מורים רבים הדרישה לחקור אינה מוצגת כסטנדרט אלא כדרישה סמויה. נובע מכך שלמרות שהמד"פיות נדרשות לפרקטיקה קשה ומורכבת, ברמה הגלויה היא מצטיירת כקלה ופחותת ערך (Loughran, 2014).

במכללת סמינר הקיבוצים פועלות כיום כ-100 מד"פיות, אשר בהתאם לרוח המכללה משמשות כמגשרות בין התיאוריה לפרקטיקה, בהיותן פועלות בו זמנית במכללה ובשדה החינוך. ההדרכה הפדגוגית שואפת לכוון את הסטודנטים לבצע אינטגרציה בין כל תחומי הדעת הרלוונטיים אותם הם לומדים לצורך יישומם הפרקטי בהוראה. ההנחה היא שאינטגרציה זו תסייע לסטודנטים בגיבוש זהותם המקצועית ותפיסת תפקידם כאנשי חינוך בשדה. בין תחומי הדעת שיש להם זיקה לפרקטיקה נמצא את הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והפילוסופיה וכן הדידקטיקה של הדיסציפלינות אותן יילמדו הסטודנטים בשטח. במכללת סמינר הקיבוצים גובשו בשנים האחרונות בשיתוף עם המד"פיות ארבעה תחומי ליבה להכשרה הפרקטית של הסטודנטים. הם פותחו במטרה לייצר שפה משותפת בהכשרה הפרקטית והם מבטאים את התפיסה האינטגרטיבית של תפקיד המד"פיות ותורמים לחיזוק מעמדן הפרופסיונלי³.

קיים קשר בין התפקידים המוטלים על המד"פיות ובין הזהות המקצועית שלהן. בדו"ח זה נתייחס לשני מושגים אלו. נתאר את האינטראקציה ביניהם תוך חשיפת הממשקים וההשפעות עליהם.

³ ארבעת תחומי הליבה הם: דמות המורה/גננת כאדם רחב אופקים; הבנייה של ידע פדגוגי כמומחיות מובחנת של אנשי חינוך; תקשורת אפקטיבית, מעצימה ומיטיבה; זהות אישית, מקצועית וחברתית.

זהות מקצועית

המושג זהות מקצועית הנו הרחבה של מושג הזהות העצמית (Self-Identity). הזהות העצמית מתפתחת עם הגיל, תוך כדי אינטראקציה בין הפרט וסביבתו או תוך כדי מילוי תפקיד והיא מופנמת על-ידי הפרט. התהליך כרוך בפרשנות ובפרשנות חוזרת שבסופה ניתן מענה לשאלה "מי אני ברגע מסוים?". (Flores & Day, 2006; Sachs, 2001, Maclure, 1993). תיאור זה הולם בחלקו גם את תיאור הזהות המקצועית.

זהות מקצועית היא תפיסתם של אנשי המקצוע, במקרה הנדון, המד"פיות, את זהותם כמקצוענים בקהילתם. כל זאת בראייה רחבה הכוללת את המאפיינים הארגוניים של המקצוע והיא מענה לשאלות כמו "מי אני כאיש מקצוע?" או "מי הייתי רוצה להיות?" זהו סט של דעות אודות המקצוע המושפעות מהסביבה ומגורמים כלכליים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים ומבוססות על מאפייני המקצוע, אמונות, ערכים, מוטיבציות וניסיון (Beijaard et al., 2004).

תחושת זהות מקצועית משפיעה על תחושת המסוגלות של המד"פיות, על שיפוטיותן, על החלטותיהן המקצועיות ועל הדרך בה ימשיכו להתפתח. היא נמצאה כתורמת למחויבות המד"פיות, לעמידותן, ליכולתן לפעול באפקטיביות וגם לשיפור הישגי הלומדים (Flores & Day, 2006). קלצ'טרמנס (Kelchtermans, 2009) רואה בזהות המקצועית עדשה שדרכה מסתכלות המד"פיות על עבודתן, מפרשות אותה, נותנות לה משמעות ופועלות לאור פרשנות זאת.

הזהות המקצועית הינה דינמית ורבת פנים. היא נשענת כאמור על תחושת העצמי ועל האופן בו האינדיבידואל מציג עצמו לזולת והיא נקשרת גם לזהות הקבוצתית המאפשרת תחושת שייכות. היא חשובה ומורכבת אף יותר בהתייחס למד"פיות שמתקופת תפקידן עוסקות בהוראה ובמחקר. המד"פיות אמונות על הכשרת מורים אך מרוחקות יחסית מהשדה בו מיושמת ההכשרה. הזהות המקצועית שלהן נעה בין תפקידן האקדמי ותפקידן הפדגוגי (Willemse & Boei, 2013 in: Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018), היא נגזרת מזהותן הדיסציפלינרית (הן נחשבות למומחיות בדיסציפלינה כלשהי), מזהותן הפדגוגית (הן מומחיות פדגוגיות), מהיבטים אתיים, חברתיים ורגשיים הקשורים בסטודנטים ומהיבטים דידקטיים. נוסף על כך, זהותן המקצועית של המד"פיות קשורה כאמור גם למעורבותם במחקר ולתחושת השייכות שיש להן במוסד להכשרת מורים.

קוסטר ועמיתיו גורסים (Koster et al., 2005 in: Richter et.al., 2021) כי מד"פיות מייחסות חשיבות רבה להתפתחות המיומנויות ולאיומני ההוראה של הסטודנטים ופחות לפיתוח הכשרת המורים או בחירת המורים איכותיים לעתיד עבור מערכת החינוך. ניתן ללמוד מכך שהזהות

המקצועית של מד"פיות מדגישה יותר את הוראה שלהן לטובת קידום הלמידה של הסטודנטים. עדיין עומדת השאלה שלא קבלה מענה במחקרים, מה המשמעות שנותנות המד"פיות לתפקידן בהכשרת מורים ואיך הן מתרגמות את תפקידן למעשה.

ריכטר ועמיתיו (Richter et al., 2021) טוענים כי מקובל לחשוב שהמחקר על זהות מקצועית הוא רב ממדי אך אין הסכמה גורפת על המרכיבים המרכזיים שלו. הם מציגים מודל יוריסטי של מרכיבים ממוקדי תפקיד המעצבים את הזהות המקצועית של המד"פיות. המודל מציג ארבעה מרכיבים. הראשון בהם הוא תפיסת התפקיד, ההבנה של היחיד את התפקיד המוטל עליו, השני - תחושת מסוגלות עצמית להתמודדות באופן מלא עם התפקיד, השלישי - תחושת שביעות הרצון מהצלחה במילוי התפקיד ולחילופין תחושת לחץ מכישלון, והרביעי - מערכת אישית של אמונות ביחס לדרכי הוראה ומימושן.

במחקרים שהתבצעו בפינלנד ואשר עסקו במודל להכשרת מורים כחלק מרפורמה בתכנית ההכשרה נמצא שהעיסוק בזהות המקצועית במרכיבים של מי (who) ואיך (how) הוכר בחשיבותו, בעוד העיסוק במרכיבים של עם מי (with whom) ולמה (why) נעדר מממצאיהם (Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014). שינויים בסביבה כגון רפורמות, חדשנות, מעברים דינמיים ואי-ודאות אשר משפיעים על החינוך משתקפים גם בזהות המקצועית. במידה מסוימת, שינויים חיוביים בסביבה עשויים להעשיר את הזהות המקצועית ואת הרפרטואר הפדגוגי אך גם עלולים לצמצם. מואטה ורוהוטי-ליטי (Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014) טוענים כי ככול שהמד"פיות יחלקו עם עמיתיהן תובנות ותהליכים בעבודה כך יהיו להן משאבים רבים יותר להתמודד עם השינויים בסביבה, באופן אינטליגנטי ושיתופי. עליהן לחבור עם עמיתיהן כדי להרוויח הבנה עמוקה יותר של העולם.

כמו כן, הוצעו שני סוגים של פעילות אשר יתרמו לפיתוח זהות המקצועית של המד"פיות. הסוג הראשון הוא תמיכה אישית המשכללת אסטרטגיות אישיות להפחת משמעות והגיון בתפקידן ומסייעות לפתח הבנה עמוקה על אודות 'מיהן' כמכשירות מורים, כמו למשל שימוש בטכניקות של ניסוי וטעיה, מחקר עצמי, ביקורת, רפלקציה והערכה עצמית. הסוג השני הוא תמיכה קהילתית של מד"פיות שמטרתה לעודד פעילויות בקבוצות עמיתים ומקדמת התפתחות מקצועית והתפתחות הזהות המקצועית, כמו למשל הוראה שיתופית בקבוצת עמיתים המספקים סביבה תומכת (Izadinia, 2014).

יתר על כן, נמצא כי זהות מקצועית מתפתחת כאשר נותנים משקל שווה להיבט האישי והקבוצתי, כלומר, זהות קבוצתית וזהות אישית נקשרות ביניהן (Hökkä et al., 2017). מדובר בזהות קבוצתית של המד"פיות כסוכנות שינוי מקצועיים המייצרות אינטראקציות בדרכים יצירתיות וחדשניות,

כולל התמודדות עם נורמות של הסביבה החיצונית, רגולציות החלות על התחום וסתירות המתגלעות בין המחויבות שלהן כנשות חינוך לדרישות הסביבה. מודגשים בהתנהלותן הרפלקטיביות, השיתופיות, הידע, המיומנויות והמשאבים האינדיבידואליים התורמים לפיתוח הזהות אישית והקבוצתית ומאפשרים התמודדות מיטבית עם שינויים.

"מודל הבצל" של קורטגן ווסאלוס (Korthagen & Vasalos, 2005 in: Loughran, 2014) העוסק בליבת הרפלקציה יכול לסייע בהסבר של המרכיבים הפחות רציונליים של הנקשרים לזהות מקצועית בקרב מד"פיות. המודל מדמה את שכבות הבצל מהשכבה החיצונית אל הפנימית בהתאמה: סביבה-התנהגות-כשירויות-אמונות-זהות אישית ומקצועית-משימה (תפיסת התפקיד עם התמקדות בתחושות של שליחות ומשמעות). המודל מתמקד בשאלות האופייניות לכל שכבה. באמצעות התשובות לשאלות אלו ניתן לחשוף את האמונות והערכים באופן רפלקטיבי ולהעמיק את תשומת הלב בזהות ובמשימה.

חשיפת הזהות של מד"פיות נוצרת באמצעות הציפיות מתפיסת תפקידם ובמקביל לכך נהיה התפקיד בהיר יותר ומדויק דרך ההתפתחות האישית המקצועית הנתמכת על ידי הערכים והאמונות. המילטון (Hamilton, 2004 in: Loughran, 2014) משתמש לשם כך במטפורה של הקרטוגרף - המד"פיות ממפות את רעיונותיהן בעולם המעשה והמחקר החינוכי ומתמקדות בהתפתחות המקצועית שלהן ליצירת ייצוג יעיל ומועיל עבור הסטודנטים אותם הן מכשירות.

תפיסת תפקיד

מתוך ההגדרות השונות שניתנו לעיל לזהות מקצועית של מד"פיות ניתן לראות כי תפיסת תפקיד היא מרכיב מרכזי בגיבושה. היא מתמקדת באמונות, בעמדות ובציפיות שיש למד"פיות כלפי תפקידן וכלפי אופן ההשפעה של אלה עליהן ועל סביבתן (בר-זיו, 2009).

ואנאסציה וקלציטרמנס (Vanassch & Kelchtermans, 2014) אפיינו אצל המד"פיות שלושה סוגים של תפיסות תפקיד: הפדגוגית, הרפלקטיבית ודיסציפלינארית. כל אחת מתפיסות התפקיד כוללת דפוס קוהרנטי של אמונות על מהי הכשרת מורים טובה, אלו מערכות יחסים יש לבנות בין לבין הסטודנטים ובאלו פרקטיקות בעלות ערך עליהן לנקוט כדי לקדם את אמונותיהן. בהתבסס על הבחנות אלו, ריכטר ועמיתיו (Richter et al., 2021) אפיינו שתי תפיסות תפקיד עיקריות של מד"פיות. האחת מתמקדת בסטודנטים ולפיה המד"פיות הן "מאפשרות" (facilitators). היא כוללת ייעוץ לסטודנטים, תמיכה בהתפתחותם ועידוד תהליכי הלמידה שלהם. מד"פיות שזו תפיסת תפקידן אינן מסתפקות בהיבט הדיסציפלינרי אותו ילמדו הסטודנטים בעתיד כשיהפכו מורים וגם לא בטכניקות ייחודיות להוראה המתאימות לדיסציפלינה, אלא הן תופסות את

הסטודנטים בראש וראשונה כבני אדם הזקוקים לתמיכה במהלך התפתחותם ולכך יש מרכיבים פדגוגיים, רגשיים ורפלקטיביים. בתפקידן זה המד"פיות מהוות מודלינג להוראה ראויה ונוקטות בגישות הוראה קונסטרוקטיביסטיות. הסוג השני של תפיסת תפקיד המד"פיות ממוקד במורה ובמטרתה ללמד את התוכן הדיסציפלינרי ואת דרכי ההוראה הקשורות בו. מד"פיות אלו מכונות "מעבירות" (transmitters). ה"מאפשרות" דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מה"מעבירות", על התפתחות מקצועית יותר איכותית, על קידום רב יותר של יכולות הלומדים לעצמאות ועל אקטיביות וסיפוק רב יותר בעבודתן כמד"פיות. בהתאם לכך, לוגראן (Loughran, 2014) טוען כי ידע ופרקטיקה בהוראה על הוראה דורשים יותר מאשר העברת הידע על הוראה או שיתוף בטיפים וטריקים מהניסיון בעבודה בבית הספר או בגן. מעבר לפרטים הטכניים של הפרקטיקה, נדרשות המד"פיות להשתמש במורכבות הפרקטיקה למטרת חשיפת הפדגוגיה. כמו כן הן נדרשות לביצוע מחקרים שיתופיים המעמיקים בניסיונות הוראה ולמידה ויצירת תנאים לפיתוח ידע מקצועי מוצהר וגלוי למטרת הבנה ויכולת לקשור בין הדברים.

נמצא כי המד"פיות תופסות עצמם לרוב כקבוצה הומוגנית בתפקיד של מורות ולא כחוקרות (Montenegro, 2016). מחקרים מראים אמנם שמד"פיות חדשות מקבלות עם כניסתן לתפקיד, כקבוצה פרופסיונאלית, תמיכה מועטה, אך למרות היעדר התמיכה נמצא שהן ידעו להעביר ידע ומיומנויות מהקונטקסט של הוראה בכיתה להכשרת המורים. תפיסת התפקיד שלהן הייתה ברורה - הוראה על הוראה דרך הוראה, כאשר ניכר הבדל בין מד"פיות הממשיכות ללמד במקביל בבתי הספר לבין אלו שעובדות במוסדות הכשרה לאנשי חינוך בלבד. נמצא גם כי למד"פיות יש נטייה להתעניין יותר בשימוש בידע מאשר בייצור של ידע חדש.

חלק מרכזי בעבודת המד"פיות מתרחש כאמור בממשק עם מערכת החינוך בה מתנסים הסטודנטים בהוראה. ההתנסות כוללת ליווי על-ידי מורים מאמנים והינה מקובלת בעולם (Young & MacPhail, 2015). המד"פיות מכינות את הסטודנטים להוראה במערכת החינוך ומלוות אותם לשטח תוך קיום דיאלוג עם המורים המאמנים, שהינם מורים בפועל באותו מוסד בו מתנסים הסטודנטים. מורים אלו הם לרוב מורים ותיקים אשר נבחרים לעיתים קרובות על ידי הנהלת המוסד למלא את תפקידם כמאמני סטודנטים. למורים המאמנים תפקידים רבים שבחלקם נמצאים בזיקה למודל ההתנסות (מודל מסורתי או מודל שיתופי) ובחלקם נובעים מתפיסת התפקיד והזהות המקצועית שלהם אותה פתחו במרוצת השנים. בין היתר הם מדריכים, מכוונים ומעריכים את הסטודנטים, וחושפים אותם להיבטים היישומיים של ההוראה (Clarke et al, 2014). הם מיועדים להוות מודל לחיקוי עבור הסטודנטים וכן לשמש כמאמנים בהוראה (Matsko et al,

2020), וביכולתם להשפיע על הסטודנטים בגיבוש החזון החינוכי שלהם, תפיסת התפקיד, הזהות המקצועית והבחירה שלהם האם להישאר במקצוע (Altan & Sağlamel, 2015). החשיבות של המורים המאמנים בשיתוף עם המד"פיות נובעת מתפקידן כסוכנות חיברות לארגון הבית ספרי ולמקצוע ההוראה (Matsko et al., 2020). יחד עם זאת ניתן לראות כי ההשקה בין תפקיד המורים המאמנים לבין המד"פיות עלול לעיתים ליצור אי בהירות בתפיסת תפקידם של שני הצדדים.

מטרת ושאלות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הנה לבחון לעומק את תפיסת המדריכים הפדגוגים במכללה כלפי תפקידם וזהותם המקצועית תוך הבנת מאפייניהם וקשריהם עם גורמים וממשקים מרכזיים בעבודתם, אשר עשויים לתרום לעיצובם. לאור מטרה זו הוגדרו **שאלות המחקר** הבאות:

1. מה מאפיין את תפיסת התפקיד של המד"פים במכללה ואת זהותם המקצועית וכיצד נתפס מהלך התפתחותן?
2. מהי תרומת ניסיון קודם של המד"פים במערכת החינוך לתפקידם הנוכחי?
3. כיצד נחוות הזיקה בין ההדרכה הפדגוגית במכללה לבין המוסדות הקולטים והמורים המאמנים ומהם מאפייניה?
4. מהם קונפליקטים, הדילמות והאתגרים המרכזיים שעולים במסגרת עבודת ההדרכה ומהי תרומתם לעיצוב תפיסת תפקידם וזהותם המקצועית?
5. כיצד נתפס מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך תהליך הכשרת מורים בכללותו?
6. מהי דמות 'הבוגר הרצוי' ואילו מאפיינים חשובים במיוחד למדריכים לטפח בקרב פרחי ההוראה במסגרת ההדרכה הפדגוגית?

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 20 מדריכים פדגוגים המלמדים במכללת סמינר הקיבוצים, מהם 17 נשים ושלושה גברים, אשר נבחרו מתוך רשימה של כלל המדריכים הפדגוגים במכללה. רשימה זו כללה 119 מדריכים פדגוגים. משתתפי המחקר מועסקים במכללה בין שנתיים ל- 20 שנים, 11.47 שנים בממוצע (ס.ת. 5.19), ומכהנים כמדריכים פדגוגים בין שנתיים ל 19 שנים, 10.59 שנים בממוצע (ס.ת. 5.51). חמישה עשר מדריכים מתוך עשרים המשתתפים ממלאים תפקיד נוסף המכללה - לרוב מלמדים בתכניות השונות. משתתפי המחקר מייצגים את כלל תחומי הלימוד הנלמדים בפקולטות במכללה, תוך התייחסות למגוון מחלקות וחוגים כמו גם להדרכה ממוקדת דיסציפלינה לעומת הדרכה גנרית. במסגרת שמירה על כללי האתיקה נשמר חסיון המידע והאנונימיות של המשתתפים. השמות המצוינים הנם בדויים.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיון חצי מובנה. הראיון התייחס לתפיסתם של מדריכים הפדגוגים לגבי שמונה ממדים: (1) מאפייני ומרכיבי התפקיד של המדריכים הפדגוגים (ובכלל זאת התייחסות גם לגורמים שתרמו לעיצוב תפיסה זו ולשיתופי פעולה שהמדריכים מקיימים במסגרת התפקיד); (2)

זהות מקצועית (התייחסות למאפייני הליבה של הזהות); (3) מאפייני שינוי והתפתחות של תפיסת התפקיד והזהות המקצועית; (4) ניסיון הוראה קודם בבתי ספר או בגנים; (5) קונפליקטים, דילמות ואתגרים מרכזיים המלווים את התפקיד; (6) הזיקה בין המכללה לבין המוסדות הקולטים/מאמנים; (7) מעמד ההדרכה בתהליך ההכשרה ו (8) מיהו הבוגר הראוי: מאפיינים חשובים לטיפול בקרב המורים לעתיד. הריאיון נערך באמצעות הזום או פנים אל פנים וארך כשלושת רבעי השעה במוצע. הוא הוקלט ותומלל לאחר מכן. לפני הריאיון הוסברה מטרת המחקר למשתתפים, הובטחה אנונימיות בפרסום וחיסיון פרטיהם האישיים וכל פרט מזהה אחר. מתווה הריאיון מוצג בנספח 1.

ניתוח הנתונים

המחקר נערך על פי הפרדיגמה האיכותנית. ניתוח הנתונים נערך מתוך גישה פרשנית-אינדוקטיבית והתבסס על המסורת הפנומנולוגית, במטרה להתחקות לעומק אחר החוויה הסובייקטיבית של המרואיינים. זאת, לצד שימוש בממדי המחקר כקריטריונים מנחים. הליך זה מבטיח התייחסות לכל הסוגיות הרלוונטיות באופן מבוקר ושיטתי, תוך התאמה לעקרונות של שיטות איכותניות לניתוח תוכן הוליסטי וקטגוריאלי גם יחד (ראו ליבליך, תובל- משיח וזילבר, 2010). לפי זאת, בשלב ראשון בוצע ניתוח אורך לכל שאלון תוך חילוץ תימות דומיננטיות לאור הנרטיב האישי של כל משתתף/ת. לאחר מכן בוצע ניתוח רוחב כך שתימות חוזרות התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים (שקדי, 2003; Maykut & Morehouse, 1994), בכפוף לשאלות המחקר כמסגרת מנחה. תיקוף הקטגוריות נערך על ידי דיון בין החוקרות המשתתפות במחקר.

ממצאים

פרק הממצאים יציג את תפיסות וחוויות המדריכים הפדגוגים באשר לעבודתם בהתייחס לכל אחד מהממדים שנבחנו. בתוך כך יוצגו התמות הדומיננטיות שזוקקו מתוכן ולצדן יינתן מקום גם לקולות הייחודיים שעלו מהראיונות, במטרה לשרטט תמונה עשירה ומלאה. תחילה יתוארו מאפייני תפיסת הזהות והתפקיד של המדריכים הפדגוגים והתפתחותם, ולאחריהם יוצגו ארבעה ממדים נוספים הקשורים בעיצובם ובהתנהלותם: תרומת ניסיון ההוראה קודם בבתי ספר ובגנים לבניית התפקיד; קונפליקטים, דילמות ואתגרים מעצבים בעבודת ההדרכה; הזיקה בין המכללה לבין בתי הספר/הגנים הקולטים במסגרת ההתנסות המעשית, ותפיסת מעמד ההדרכה הפדגוגית בתהליך הכשרת מורים במכללה. לבסוף, יתוארו תפיסות המדריכים לגבי דמות הבוגר/ת הרצוי/ה.

1. תפיסת התפקיד והותם המקצועית של המדריכים הפדגוגים – מרכיבים ומאפייני

התפתחות

חלקו הראשון והמרכזי של פרק הממצאים יעסוק בשלושה היבטים; תחילה יוצגו מאפייני תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים ומרכיביה, ובהמשך יתוארו מאפייני זהותם המקצועית של המדריכים – מה נמצא בליבה המצויה בבסיס זהותם כמדריכים, המייצגת את מהותה המרכזית. זאת, במטרה ללמוד על מאפייניהם הייחודיים של שני היבטים אלו גם על החפיפה ביניהם. החלק האחרון של פרק זה יעסוק בשאלה האם תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים עוברת שינוי או התפתחות, ומהם הגורמים התורמים לכך. במסגרת ניתוח זה יוצגו ויפורשו התמות שזוקקו מדברי המרואיינים ויתוארו הקולות הדומיננטיים לצד הייחודיים יותר.

1.1. מאפייני תפיסת התפקיד

בחינת מאפייני תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים העלתה מגוון מרכיבים הנוגעים בעיקרם בחיבורים שונים לשטח שמייצרים המדריכים עבור פרחי ההוראה, לצד טיפוח זהותם המקצועית ומיומנויות רלוונטיות לתפקודם. להלן יוצגו התמות המרכזיות שעלו בהקשרים אלו, אשר חולקות מרחב משותף.

1.1.1 המדריך/ה הפדגוגי/ת כסוכן/ת חיברות לעבודת ההוראה : הכנה אותנטית השוברת

אידיאליזציה ומחברות למורכבות תפקיד ההוראה

רבים מהמדריכים הפדגוגים בחרו להעמיד במרכז תפיסת תפקידם קידום תהליכי חיברות של הסטודנטים ל'שטח', קרי- לעבודתם בבית הספר, כתימת על מרכזית. נראה כי לכך תרמה ההכרה במורכבות הכניסה להוראה והבנת הצורך בתפקידם המרכזי כמתווכי ההבנה של מהות ומאפייני הדרך החדשה. במסגרת זו הושם דגש על שרטוט תמונה ריאליסטית של עבודת ההוראה לצד בניית תשתית הכנה להתמודדות עם אתגריה ;

ליאור תארה במפורש לוי בכניסה למערכת תוך הדגשת ההיכרות עם מורכבותה, אדפטציה למאפייניה ויצירת מודל לחיקוי והשראה עבורם :

התפיסה שלי את התפקיד זה **ליווי**. ליווי מקצועי. אני תמיד אומרת לסטודנטים, אנחנו עוברים את השנה הזאת כדי שהכניסה שלכם להוראה תהיה מיטבית... זו המילה החשובה ביותר- הליווי, **להציע אותם ביחד לתוך המערכת... הם (הסטודנטים) באים מעולמות שונים, עולם החינוך מוכר... הם חושבים שהוא מוכר להם, הוא לא מוכר להם באמת, והם הולכים לאיבוד בתוך המערכת הזאת**. אני חושבת שמה שיבטיח את הישגותם שם זה באמת הליווי שהם יקבלו והמנטורינג. שיהיה להם עם מי להזדהות או ממי לקבל השראה... וזה מה שאני מנסה להיות שם עבורם.

את תהליך הליווי בכניסה לתוך המערכת אורלי מקדמת תוך התאמה לאופי התכנית והשנתון בו לומדים פרחי ההוראה :

אני לא מקבלת אנשים שהם טבולה ראסה. אני מקבלת אנשים מלאים לחלוטין. וצריך עכשיו לעצב את זה ולעשות אדפטציה למערכת. וזה קצת תפקיד אחר, כי אני גם עבדתי עם תואר ראשון, שזה היה טיפה אחרת, הצרכים אחרים. המעניין הוא שדווקא הסטודנטים של תואר ראשון הם אלה שחשבו שהם בכלל לא צריכים את ההדרכה הפדגוגית. הם יודעים הכול... הם היו מדריכים בצופים, לדעתם כל החלק הפדגוגי בידיים שלהם בשליטה מלאה. ואז הם פוגשים את ההתנסויות בתוך בית הספר, וזה מקום אחר לבוא ממנו.

בדומה לליאור גם אריאל וחנה ואבי תארו לוי והכנה 'לשטח' המורכב והמאתגר, בהגדישם את תפקיד המדריכים כמי שאחראים גם ליצירת חיבורים חיוניים ומעודכנים עם הגורמים הפועלים בו, קרי- טיפוח קשרים עם המורים המאמנים והצוותים בתוך בתי הספר הקולטים :

התפקיד של המדריך הפדגוגי הוא בעצם לתווך את החוויה הזאתי שהיא הרבה פעמים די טראומטית; קשה להיות מורה בבית ספר... אתה צריך גם לשלוט במקצועות שאתה מלמד וגם לדעת לנהל כיתה של תלמידים.. וזו עבודה מאוד קשה ומאתגרת ואתה צריך בתור מדריך פדגוגי לתווך את המפגש הזה. אני חושב שהתפקיד הוא באמת להיות מחנך ולהיות המלווה הקרוב ביותר לסטודנטים באותה שנה, להיות זה שמפגיש אותם עם בית הספר בצורה הכי כנה שיש, כלומר, לא להגיד- בבית ספר הכול יהיה מדהים ונפלא. להגיד מה מדהים ונפלא בבית ספר, ולהגיד גם עם מה צריך להתמודד שהוא פחות מדהים והוא פחות זוהר, אבל הוא חלק מהעבודה שלך בתור מורה (אריאל).

אני משתדלת מאוד לתת לסטודנטים שלי את הכלים האלה כשהם יצאו לשטח, ושיהיו כמה שפחות מבוהלים בהתחלה... אז אני משתדלת מאוד להיות פעילה... כשאני הולכת לבתי ספר לצפות בהם, אני מדברת עם המורים המאמנים, מקבלת יותר מידע על מה קורה בבית הספר, כדי שאני אוכל לבוא עם תשובות מעודכנות ולא משהו שהיה לפני עשרים שנה, כי העולם השתנה מאז... אני גם שואבת המון מידע מהמורים בשטח כדי לראות מה קורה. אני בקשר עם המון סטודנטים לשעבר שלנו. לי נורא חשוב לתת להם כמה שיותר תמונה ריאלית מה קורה במערכת. כלומר, אני חושבת שזה גם מה שמעצב. הן חושבות שזה זה הולך להיות נורא קל ופשוט, וזה נפלא, אבל זה ממש לא. אז אני באמת מנסה לתת להם תמונה כמה שיותר ריאלית. (חנה).

אבי הדגיש אף יותר את חשיבות שבירת האידיאליזציה שמחברת לעבודה בשטח, לשיטתו, כחלק מתהליך של הכנה עמוקה ואמיתית להתמודדות עם תובענות ומורכבות ההוראה:

הכנה מנטלית בעיניי זה סופר חשוב. זה לא כתוב בסילבוס אבל זה מה שאני עושה. אני אתן לך דוגמה, נגיד עכשיו עם כל הקורונה, אז היה לנו שיח בין המדריכים הפדגוגיים, אומרים- אוי, הסטודנטים, מאוד קשה להם, פתאום השבוע אין לימודים, יש לימודים, מרחוק, מקרוב, איבדו את מקום העבודה... ואני אומר להם- כן, כמו מורים. אומרים- מה זאת אומרת? אמרתי- **מורים חיים באי וודאות, ואני רוצה לשבור קצת את הבעיה ולדבר על אי הודאות ולהכין אותם לאי הודאות... (בנוסף) בבית ספר יהיה תובעני... אי אפשר לעבור מאפס למאה. זה נכון לכל מקום עבודה, אבל הפרקטיקה של להכין את עצמך משיעור לשיעור, של להתמודד עם קשיים, של לקבל ביקורת. את תקבלי ביקורת. ממי? מהילדים. הילדים כל הזמן יבקרו אותך. אנחנו לא מכינים אותם לזה, אנחנו משתיקים את זה (אבי).**

הכנה לכניסה למערכת תוארה ככזו שדורשת מידה רבה של תווד והיכרות עם האתגרים הכרוכים בהוראה, בעיקר עם הכניסה הראשונית למערכת התובענית. בשונה מהדגשת ההיבטים הפדגוגיים, רבים מהמדריכים בחרו לשים דגש על מיומנויות רגשיות הנחוצות לשם התמודדות מיטבית, כפי שיומחש להלן. תיאוריה של ליאת מהווים מעין חוליה מגשרת בין מרכיבים מגוונים אלו בתפקידי המדריך/ה הפדגוגי/ת.

קודם כל באמת זה תפקיד מורכב בעיני. הוא כולל המון משתנים שצריך לקחת בחשבון, כלומר, זה סוג של **חינוך כיתה**. כשאני מלווה את פרחי ההוראה, מדריכה אותם ומכשירה אותם לשטח, זאת **האחריות שלי**, שהם יצאו לשטח עם **ביטחון ועם הכוונה ועם הדרכה מספיק מקצועיים**. ולכן אני הרבה פעמים נתקלת בכל מיני מצבים כמו צורך להציב **גבולות** לסטודנטים, גבולות מאוד ברורים, או **לפתח את החוסן** שלהם הנפשי בכל מיני דרכים. **לא לוותר להם, לא לוותר עליהם**. ממש זאת **מלאכת מחשבת כזאת**, שהיא גם בתוך הכיתה של ההדרכה הפדגוגית וגם תוך כדי ההתנסות... מעל הכול, התפקיד שלי הוא לתת את ההכשרה הכי מקצועית שאפשר לפרחי ההוראה שלי. שהם יצאו עם **כלים אמיתיים, יישומיים, לשטח. בביטחון, בתחושת מסוגלות**.

1.1.2 המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור רגשי

חלק משמעותי נוסף מהמדריכים הפדגוגיים הדגיש את תפקידו כמנטור שמלווה את פרחי ההוראה בנבכי תהליך ההכשרה לתפקיד ההוראה, מתוך התבוננות הוליסטית הן על עבודת ההדרכה כרב ממדית, והן על צרכיהם האישיים של פרחי ההוראה אל מול אלו שנגזרים ממאפייני דרישותיה, בדגש **על המקום הרגשי** שהם ממלאים עבורם. תיאוריהן של רויטל ונאוה מדגימים היטב היבטים אלו, כאשר התפקיד ההורי שמודגש בתוכם ממחיש את מעטפת התמיכה (מאפשרת וגם מציבה גבולות נחוצים) החיונית, לשיטתן, ללווי מקדם, ומקור ההזנה שלהם הוא ניסיון החיים שצברו דרך

חוויות התפתחות ותפקידים מגוונים שהן ממלאות בהם. נראה כי תפיסה זו ייצרה עבורן גם חיבור מיוחד לתפקיד ובצדו מסירות ותחושת מחויבות כלפיו.

הבאתי את כל הניסיון והידע והכלים שרכשתי, לתוך התפקיד. וכמובן גם המערכת אמונות שלי, הערכים שאני מביאה אתי לתוך התפקיד, האני מאמין שלי. אני גם הייתי מורה, אני גם אמא, אני גם מרצה, סטודנטית מספר שנים. אז כל הכובעים האלה באים לידי ביטוי בתוך התפקיד של ההדרכה.... התפקיד המרכזי שלי זה לקחת פרחי הוראה בראשית הדרך, ולכוון אותם, **לצעוד ביחד איתם במסע הזה. השנה הראשונה בהכשרה להוראה היא מאוד מאוד משמעותית. חלקם מגיעים לא בטוחים, מתלבטים. המקצוע הזה שהם בחרו הוא לא מקצוע פשוט. הוא מאתגר, הוא מבלבל, הוא קשה. ואני רואה את עצמי כמישהי שנמצאת איתם בתוך המסע הזה, נותנת יד... נותנת עצה, נותנת מהניסיון שלי, מהכלים שלי, מביאה את הדוגמאות מתוך עולם ההוראה שלי. ואיכשהו שם לתפוס אותם בשנה הזאת, שהיא שנה נורא משמעותית בהכשרה להוראה. להיות איתם, להוביל אותם, לתמוך... (רויטל)**

אני ממלאה את תפקידי בהתאם לפרסונות שיש בי: מחנכת אימהית, שוטרת, מטפלת, הילדה שהייתה. אימהית זה הקרבה לאדם, מגע, התייחסות אישית, חום ואהבה. שוטרת – אי אפשר לחנך מבלי לשים גבולות ובלי סמכות; מטפלת-יש בחינוך הרבה צדדים טיפוליים במיוחד כשאתה פוגש קבוצה מורכבת. תפקיד אימהי-יוצא באופן טבעי...הניסיון המקצועי שלי השפיע על תפיסת תפקידי. בחינוך הקיבוצי, למדתי לתת חופש בלתי מוגבל לעשייה. בחינוך הדמוקרטי, להסתכל על כל אחד ואחד בקבוצה כנפרד. כאקטיביסטית, להזמין סטודנטים להצטרף אלי, לקיים דיאלוג ביחס לדילמות. התפקיד נעשה בעיקר ע"י מודלינג. הוא מעייף מאוד אבל אני מרגישה מחויבת אליו (נאווה).

אריאלה תארה במסגרת תפיסת תפקידה לזווית צמוד שיש בו התבוננות כפולה: מתוך החוויה של פרחי ההוראה (אמפתיה) ועל החוויה שלכם כמקור מקצועי מכון שמחזק יכולת לארגן ולעבד את החוויה שלהם ממקום רפלקטיבי :

זה להיות כל הזמן בשני מבטים. זה להיות כל הזמן במבט שלהם, של החוויה שלהם ולנסות להבין אותה, ולהיות במבט של להתבונן על החוויה שלהם ומציע להם איך להסתכל עליה... כלומר זה לראות אותם ולעזור להם לראות את התהליכים שלהם, את החוויה שלהם, את ההתמודדויות שלהם ולעזור להם לנהל על זה איזשהו שיח.

חשוב לציין, כי התפקיד הרגשי לא נחוות כמרכיב אימננטי 'טבעי' בתוך עבודת ההדרכה בקרב כל המדריכים הפדגוגים שרואינו. כך, למשל, שירן תארה את התפתחות חשיבותו לאור משבר הקורונה, כך שמאפייני תקופת המגיפה חידדו לתפיסתה את ההכרה בצרכים הרגשיים של פרחי ההוראה, והובילו להנחתם בהדרכה באופן ישיר ועוצמתי יותר. מתיאוריה עולה כי המדריכים הפדגוגיים נדרשים לא אחת להחיל לתוך תפקידם מרכיבים נוספים מתוך אדפטציה למאפיינים ואילוצים חיצוניים, ולהתפתח לאורם תוך כדי תנועה :

בקטליזטור של הקורונה, פתאום זה תפס חלק מאוד משמעותי בתפקיד שלי.. ממש סוג של קואצ'רית, מנטורית, מבלי לעבור איזה הכשרה רשמית ומבלי להיקרא ככה באופן רשמי וגם משהי שמתפקדת מול קבוצה, דינמיקה קבוצתית, דברים שבאמת לא תפסו מקום מרכזי בעבודה בהסבה וגם לא בסדירניקים של התואר הראשון, אז אני רוצה לפתוח בזה כי זה משהו שתפס המון נפח ואני חושבת שזה יתפוס נפח גדול מאוד גם השנה אבל אני רוצה להגיד לעצמי שגם אחרי שהקורונה תיגמר אני אבין שיש לזה צורך...

התפקיד הרגשי שממלאים המדריכים הפדגוגים עבור פרחי ההוראה גלום גם בתפיסת תפקיד של מחנך/ת שעלה בבירור אצל חלק מהמרוויינים. לפי זאת, המדריך הפדגוגי נחוה על ידי פרחי ההוראה וגם על ידי המדריכים עצמם כדמות מכילה ומארגנת, שמחברת בין הפרט כישות אינדיבידואלית מלאה למערכת גדולה יותר, דמות שמקבילה למחנך/ת במערכת החינוך.

שמעתי משהי שאומרת שהרבה מדריכות פדגוגיות תופסות את עצמן כמחנכות. ואני חושבת שזה מאוד מאוד נכון. את מבינה שאם את לא מאוד קרובה אל הסטודנטית שאת מלווה, לא יקרה שום תהליך משמעותי, ותהליך של הצמיחה שלה.. חשוב לי להעביר להן את המסר שאני שם עבורן אבל זה לבחירתן... יש המון אכפתיות והמון ראייה של הזולת, אבל מצד שני לא להיכנס לתוך המרחב של הזולת, אלא אם כן הזולת מזמין אותך פנימה (רותם).

לצד זאת, לעיתים מדובר בציפייה מוגזמת מצד פרחי ההוראה כלפי המדריך/ה הפדגוגית/ת לשמש עבורם כמחנך/ת כיתה, שידה נוגעת בהכל במרחב אינסופי ובלתי אפשרי של תמיכה והכלה. כך תארה דנה את מחשבותיה ותחושותיה :

כשעשיתי שיחות עם הסטודנטיות שלי של השנה כולם שאלו אותי אם אני המחנכת שלהן, כאילו כולן הזכירו את המילה "מחנכת"- אז את בעצם המחנכת שלנו, והם באמת התחילו לפנות אליי.. כאילו שאני אמורה לסדר את כל העניינים. אני חושבת שהדרכה יש בה באמת גם אלמנט מאוד של להכיר את הסטודנטיות לעומק, לדעת מי הן, לדעת מאיפה הן באות, זה נורא-נורא חשוב... (אבל) הייתי שמחה להיות קצת פחות מחנכת.. אני כן חושבת שצריך להיות נורא ברור שהגענו למוסד אקדמי ושהן מקבלות תמיכה והכל אבל אנחנו לא בתיכון אנחנו לא ביסודי כלומר... מצד אחד אני מאוד חשוב לי להיות שם בשבילן ושהן יכלו לפנות אליי ושאני אחיה כתובת אבל לא כתובת לכל דבר ובכל שעה

מתן מקום להיבטים רגשיים מתבטאת גם בגישה דיפרנציאלית לעבודת ההדרכה, המכירה בצרכים נפרדים ומגוונים של פרחי ההוראה. טלי היטיבה לתאר את אופייה של ההדרכה הדיפרנציאלית והרגישה, מתוך גישה של חיבורים מהותיים שהמדריך הפדגוגי אמור לייצר לפרחי ההוראה, בעיקר בין האקדמיה לשטח, אך לא רק. היא מתארת את החיבור בין הקניית ידע דיסציפלינרי לבין מתן תמיכה רגשית וטיפול יכולת בינאישית, ובין ההדרכה בכיתת הלימוד לבין ההתנסות המעשית. זאת, תוך ניסיון להתאמה מיטבית למאפייני וצרכי הלומדים השונים, שתתרום לבנייה של תחושת הצלחה. את כל אלו היא מקפידה לטפח דרך מודלינג לפרח ההוראה שעתיד להיות מורה בעצמו

כל סטודנט מביא את הצורך שלו, יש כאלה שיש להם צורך יותר בתמיכה, יש כאלה שצריכים יותר רעיונות, יש כאלה שצריכים יותר כיוונים, יש כאלה שצריכים שאני אעשה להם חיבורים, כל סטודנט יש לו צרכים אחרים ואז אני יכולה לתת את המענים השונים... אני תומכת רגשית... במובן של להבין את הסיטואציה, לפרוס אותה על השולחן, לשאול את השאלה הנכונה ופשוט להושיט את היד למקום שצריך.. אז כן, כן לזהות את עולם הרגש של הסטודנט, ואחד התפקידים שלי הוא החיבורים... למשל בכול הנושא של ההוראה, הגיוון של בתי הספר והמורים שאנחנו עובדים איתם, אני חושבת ששידוכים נכונים מייצרים הצלחה. מאוד חשוב לי החיבור לבית הספר, החיבור למורה... יש כאלה שהם מצוינים באוכלוסיות חלשות שיש להם את השליחות הזאת, את היכולת להתמודד עם זה, ויש כאלה שצריכים את בית הספר היותר רגוע ושקט ומורה כזה וכזה, אז אני מאוד מנסה לשדך שתהיה הצלחה, זה מאוד חשוב לי (לייצר) תחושת או חוויה של הצלחה, של יום הוראה טוב.

1.1.3 המדריך/ה הפדגוגי/ת כמחבר/ת בין כיתת הלימוד במכללה לכיתת השדה

התפיסה המחברת הזו עלתה בתיאוריה של טלי גם בהתייחסותה להתפתחות המקצועית שהיא מתארת כנחוצה עבור המדריך הפדגוגי – לימודי רוחב שמטפחים מקצועיות רב תחומית, אך היא בראש ובראשונה מצביעה על עבודת ההדרכה כרב ממדית, כפי שהודגם גם קודם לכן. תפיסה מחברת ורב ממדית של תפקידי המדריך הפדגוגי עלתה בבירור גם בחיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, בין כיתת הלימוד במכללה לבין החוויה המעשית של ההוראה בשדה. לגישה זו חברו מדריכים פדגוגים רבים שהדגישו את תפקידם כמי שמגשרים בין התיאוריה לפרקטיקה, בין ידע כללים מעשיים, בין ההקניה ועבודת הליווי בכיתה במכללה לבין הליווי בהתנסות המעשית בשטח.

אני חושבת שאחד התפקידים המרכזיים שאני רואה בהדרכה, וכמדריכה, זה לקשר בין כל התיאוריות והחומר שנלמד במהלך השלוש שנים, לשטח... אז מבחינתי זה בעצם לקשור את החושים, את הקצוות, בין כל מה שהם למדו לבין התהליך שהם עובדים בשטח. זאת אומרת, בין התיאוריה והלמידה לבין מה שקורה בשטח (תמר).

גלית הדגישה גישה של השטח היררכיות בהקשר של בניית ידע וטיפול תהליך של שותפות בין המדריך לפרחי ההוראה, כאשר הידע מתחבר לפרקטיקה, מבסס ומזין אותה. מתיאוריה עולה גם ביקורת על מה שמצטייר כקונפליקט בין השדה לאקדמיה בהקשר של בניית ידע שיתופי:

אני כמדריכה פדגוגית מחויבת לתת לפרחי ההוראה את כל מה שנדרש... כלים וללא ספק תיאוריה, על איך להיות מורים הכי טובים שהם רק יכולים להיות. ויש פה שילוב של תיאוריות ורציונל ומבוסס מחקרים ומבוסס פרקטיקות, והכול דברים שנבנים נדבך על נדבך לאורך שנים... התפיסה היא שלא אצלי מקור הידע, זה לא אצלי, אלא זה ידע שנבנה כל הזמן ביחד בעבודה משותפת, אבל מחובתי כמדריכה להוביל.. אז במובן הזה יש קושי משום שהשדה לא משדר את זה. הנושא הולך והופך יותר ויותר בעייתי ככל שהשנים מתקדמות.

בדומה לתמר וגלית, גם שלי הדגישה בתיאוריה את החיבור בין התיאוריה לשטח ואת ההזנה ההדדית ביניהן. לפי זאת, החיבור הזה מעניק לתיאוריה חיים ורלוונטיות, ולעבודה בשטח- ביסוס

והעמקה. מתוך כך צומחת תפיסה של ההוראה כפרופסיה, ואת עבודת ההדרכה כמלאכת מחשבת בעלת עומק ורב ממדיות, שמגשרת בין חוליות שונות

הדרכה פדגוגית נוגעת בלב העשייה בגלל זה הסטודנטיות כל-כך אוהבות את הדרכה פדגוגית כי שמה הן לומדות מקצוע. אז ראשית כל יש את העניין של הפרופסיה של הגיל הרך, אני מלמדת אותם, אני באה אליהם לגנים, אני מדריכה אותם 'הנדז און' בגנים, בנוסף לזה אני גם מרחיבה את הידע שלהן ואני גם מצמיחה אותן כנשות מקצוע.

...מה שמרתק זה שהכול נעשה עם מבט תיאורטי. למשל כל תכנית הלימודים שלנו בשנה ג' צומחת מנרטיבים של סטודנטיות, הן שולחות לנו נרטיב, ועל סמך זה אנחנו בונות שיעור.. זה פשוט מרתק איך אני מצליחה לקחת תיאוריה ולהפוך אותה למשהו חי עבור הסטודנטיות, ממש לשלב את זה בחיים שלהם. בשנה ג' כאילו התיאוריה נאורה לחיים, .. והשילוב הזה של העשייה בגן או הדיבור בכיתה עם תאוריות זה אחד הדברים שאני הכי אוהבת בעבודה הזאת.

1.1.4 המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור לגיבוש זהות מקצועית וערכית במעשה החינוכי

רבים מהמדריכים הפדגוגים בחרו להתמקד בתפקידם כמחנכים, לא במובן המכיל והמארגן שתואר קודם לכן, וגם לא כדמות שאוספת יחדיו את כל מרכיבי ההדרכה לכדי חוויה אינטגרטיבית אחת, אלא במובן הישיר והעמוק של המילה - חינוך לשדרת ערכים רצויה שתעמוד בבסיס תהליך של גיבוש זהות מקצועית ראויה של המורה לעתיד. מיהו המורה 'הטוב' 'הראוי' אותו רוצים המדריכים הפדגוגים לטפח? ההתייחסות לכך תובא בהמשך מסמך זה, אך במסגרת תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים עלתה בבירור החשיבות שהם מייחסים לביסוס עמוד שדרה ערכי בקרב פרחי ההוראה ולקידום אג'נדה חינוכית אותנטית הכוללת מודלינג ישיר. זאת מעבר להוראה הדיסציפלינרית או כמעטפת החובקת אותה ומנחה אותה:

(ללמד אותן) להיות מחנכות זה בעיני התפקיד הכי חשוב שלי. שבזהות המקצועית שלהן הן ירגישו, אפילו קצת, שהן מחנכות ולא רק מורות מקצועיות. אני רואה את זה בכל המסלולים (שהן אומרות): אני באה מ... אני אתמחה ב... היום כולם בהתמחות. אבל להכניס להן לתודעה שכל דבר שהן עושות עם התלמידים זה חינוך. וזה לא מובן מאילו הדבר הזה, זה כאילו עובר מתחת לרדאר הסיפור הזה. מאוד קשה במיוחד לסטודנטיות הצעירות, להגיד- מה, אני אחנך אותם? כן... מה זאת אומרת? את המורה שלהם. וקשה להם, קשה להן להיות במקום הזה (אבי).

המטרה שלי היא להכשיר קודם כל אנשי חינוך, נשות חינוך ורק אחר-כך בעלי מצוינות במקצוע.. אז כאן אני מקדישה המון-המון זמן לעיסוק בבניית האני מאמין שלי החינוכי, בתפיסות החינוכיות שלי, בקוד האתי שלי, מבלי לחייב את כולם באותו קוד אתי כי לזה אני מתנגדת, ולהבין שהדיסציפלינה זה רק אמצעי בעצם לעשייה החינוכית שלי, הטקסט הוא בעצם הפלטפורמה שבאמצעותו אני מעצבת את הזהות של התלמידים וזה משהו שלוקח להם המון זמן להפנים, אני גם דורשת אותן במערכי שיעור שלהם שלכל שיעור תהיה מטרה ערכית וגם מטרה עיונית אקדמית וזה מאוד קשה להם (שירן)

גיבוש זהות מקצועית הנשענת על עמוד שדרה ערכי מבוסס ואיתן אינה נבנית יש מאין. יש מדריכים פדגוגים שהדגישו את תפקידם כמנטורים לתהליך של חקר אקטיבי, המלווים אותו לאורך התפתחותו; בעוד שתמר מבטאת תפקיד מכוון ומנחה, נראה שלתפיסתו של טומי, גם המדריך עצמו שותף להתמודדות עם המורכבות המאפיינת את מלאכת החינוך ועם הערפול הכרוך בפיצוחה.

לעזור להם לפתח את הזהות המקצועית שלהם עצמם. חלק מהם מתחילים לעשות את זה, כל אחד נמצא בשלב שונה. זה בעצם לעבוד איתם ולהראות להם איך הם לאט לאט מגבשים... זה לעזור להם בגיבוש של הזהות העצמית והמקצועית שלהם, ואז גם לפתח את הזהות הזו במהלך הזמן (תמר).

התפקיד שלי קשור לאופן שבו אני תופס את החינוך, וחינוך הוא מבחינתי בעיקר סימני שאלה, מעט מאוד סימני קריאה... אני מנסה להציף את סימני השאלה האלה, להצביע עליהם ולנסות להגיד עליהם דבר או שניים. אני חושב שהתחום הזה הוא כל כך מורכב, מסובך, מעצם מהותו. זה לא שעוד עשרים שנה נדע לחקור יותר טוב ונוכל לפצח איזה משהו. במהותו, אפוף ערפל, וצריך להיות נורא צנועים כשמגיעים להתעסק בו... זה קסם, לא יודעים, וגם לא נדע לעולם מה זאת למידה, מהי הוראה, מיהו המורה הטוב... ולנסות להמשיג את זה ולהגיד למה הוא מורה טוב, זה פשוט לא אפשרי. אפשר לנסות ככה להתקרב לזה, אבל כמו האופק, הוא תמיד מתרחק כשמתקרבים אליו (טומי)*.

בדומה לכך, גם טלי הדגישה את חשיבות הדינמיות והחקר בתהליך ההכשרה, תוך יציאה מהרגלים מקבעים של מודלים או של סכימות שהשתרשו מן העבר באשר לדמות המורה, ובדיקת התאמה וצורך בשינוי והתפתחות:

המטרה שלי בכל מקרה היא להוביל לקולגות ראויות וליצור מערך של מורים שהם רחבי אופקים, שהם חושבים בגדול, שהם עם תפיסה רחבה. אני חושבת שעוד משהו שמנחה אותי זה רגע לצאת מההרגל, מההרגלים שלנו... כולם באים עם הרגלים.. גם כתלמידים ואז המודלינג שלהם הוא של מורים שלהם, אבל גם של עצמם ושל דברים שהם הטביעו בתוכם כבר שנים. **ואחד הדברים שהמרכזיים שאני ממש שמה דגש עליהם, זה ניסיון לבדוק את ההרגלים האלה. לא לעשות אותם באופן אוטומטי.**

הלמידה מרחוק הציבה אתגרים חדשים בפני המדריכים הפדגוגים, ובהתאמה לכך השתנה גם אופי הדרכתם או הדגשים שהם נותנים במסגרתה. אילו כישורים פדגוגיים ביקשו לפתח בתקופה זו כחלק מתפיסת תפקידם, וכיצד היא קשורה לדמות המורה הראוי? לסוגיה זו התייחסה גלית בתיאוריה, והדגישה את חשיבות יכולת ההובלה, ההחזקה והחוסן של פרח ההוראה גם כחלק מתהליך ההערכה:

אני יותר בדקתי אותם על התושייה, על העמידות, על האופן שבו הם ניהלו את עצמם, יוזמות שהם לקחו או לא לקחו...מה מתוך הדברים שלי כמדריכה באמת מעודד אותם ומרים אותם ומזמן להם לעשות למרות הקושי. הקטע של אם הם עושים איקס מילים, או אם מערך השיעור היה בנוי ככה או אחרת, פחות עניין אותי. **יותר עניין אותי איך הם מביאים את האישיות שלהם לתפקד. לתפקד כמנהיגים, כמורים, כסטודנטים, כמורים לעתיד וכן הלאה. איך הם מביאים את עצמם. אם הם**

מחנכים, אם הם בטוחים, איך הם יושבים, איך מסתכלים, איך הם מנהלים את כל הדבר הזה של להעביר שיעור בזום. ועל זה נתתי הרבה מאוד..

1.1.5 המדריך/ה הפדגוגי/ת כמורה המטפח/ת מיומנויות פדגוגיות ורגשיות

המדריכים הפדגוגים מלווים, אפוא, את פרחי ההורה במסע של פיתוח זהותם המקצועית, אך זו אינה יכולה להתגבש ללא טיפוח של מיומנויות רלוונטיות. בהמשך לתיאוריה של גלית, עלה מתיאורי מדריכים אחרים דגש על פיתוח מיומנויות פדגוגיות כמו ניהול כיתה ודרכי הוראה, ולצדן מיומנויות השייכות ללמידה חברתית רגשית ובראשן מיומנויות בינאישיות החיוניות לתקשורת מיטבית ומקדמת. גם כאן עלתה בבירור אצל חלק מהמוראיינים חשיבות המודלינג בהקשר לתחומי הדיסציפלינה השונים ומחוצה להם - במעטפת ההוראה הכללית.

אני שואפת כל הזמן לתת דוגמה בכל מה שאני עושה לאיך בעיניי צריך לנהל דיאלוג, לא רק איך ללמד, איך להגיב לכל מיני תגובות, איך להתמודד עם ביקורת שפתאום מוטחת עליי, זה דורש ריכוז ואימון והתעלות כל הזמן... אני מלמדת מתודות שונות, אני מדגימה אותם ואני דורשת מיד יישום שלהם.. זה אף פעם לא נשאר בתיאוריה וזה אף פעם לא נשאר על 'בואו אני אראה לכם איך אני עושה את זה טוב', אני יכולה לצורך העניין לעשות את זה לא כל-כך טוב ואז אנחנו שניה רגע מדברים על זה.. דווקא פה הייתי צריכה לעשות ככה, מה אתם חושבים ככה וזה, זה שיח פדגוגי על מאחורי הקלעים של הדבר הזה ואז לדרוש מהם (שירן).

לחזק פדגוגיות נושאים שהם רואים שחסר להם. זאת אומרת, אם הם למדו משהו נניח בשנה א', או באופן ספירלי, ובאותה קבוצה ספציפית יש הרגשה שחסר להם למשל ניהול כיתה, אז אנחנו מחזקים את זה. או שחסרות להם בעיני או בעיניהם מיומנויות תקשורת, שבעיני זה מאוד חשוב בכל מקום שהם נמצאים בו, בטח ובטח בהוראה. בקשר עם המנהלת והצוות, בקשר עם התלמידים, בקשר עם ההורים. אז תקשורת בעיני היא דבר ראשון, ואין להם קורס ספציפי, למיטב ידיעתי, בתקשורת. ואני חושבת שהמקום שלי כמדריכה הוא לחזק את כל זה (תמר).

אם אין לך את האינטראקציה הנכונה, את היכולת לעבוד בדילמות, להבין את הסיטואציה, לראות לעומק דברים, אתה לא תהיה בחיים מורה טוב... אתה יכול להיות גאון מתמטיקה ומורה מאוד גרוע למתמטיקה. האינטראקציה היא מייצרת את הקסם וזה מה שאני עובדת עם הסטודנטים, זאת המתנה שאני רוצה שהם יבינו, שהם הקוסמים פה, המוטיבציה של הילד זה לא משהו שהוא מביא מהבית, יש ילדים שבאים עם מוטיבציה אבל זה בודדים, הרוב לא, היכולת שלכם לחנך תוך שימוש בחומרים שאתם מביאים, כן, זה לא משנה מה אתה מלמד.. לראות את האדם שבתוך הסיטואציה זה הדבר הכי-הכי חשוב. (נורית).

את המורכבות הטמונה בעבודת ההדרכה הפדגוגית היטיבה לסכם רותם, דרך ההתחבטות שהיא העלתה בנוגע למשמעות התפקיד והמיומנויות שהוא אמור לטפח בקרב פרחי ההוראה לאורה. כך, היא העלתה את התנועה בין הדגש הדיסציפלינארי לבין זה הפדגוגי, בין התבנית הגנרית לבין זו המותאמת. בכך, היא חידדה תפיסה של עבודת ההדרכה כרבת ממדים ופרספקטיבות המחזיקות בתוכן דילמות ושאלות שפתרון מחייב בירור אישי;

שאלה שכרגע היא גם מאוד רלוונטית, זה מה זה בעצם אומר להיות מדריכה פדגוגית דיסציפלינרית. כלומר, עד כמה הנושא של ההדרכה הגנרית, שזה היום גם כן מילה קצת בעייתית, כי אנחנו מדברים על התאמה, אז מה פה נשאר גנרי ומה מותאם. עד כמה אני צריכה לקחת את זה בחשבון כשאני מכשירה את הסטודנטית שלי. למשל הנושא של ניהול כיתה, אני מדריכה אותם בתחום הדעת, אז זה רלוונטי? לא רלוונטי? אני חושבת שדי מהר התברר לי מתוך החשיבה שלי על הנושא, שאי אפשר לנתק בין הדברים. כלומר, אני לא יכולה להיכנס ולצפות בשיעור במן תנאי מעבדה. העובדה ששני ילדים רבו בדיוק לפני השיעור וזה נכנס לתוך השיעור והיא לא יכולה להתחיל את השיעור - לא פשוט. בוודאי שזה קשור. ואם סטודנטית שלי חווה כרגע איזשהם קשיים בחיים שלה, וזה לא משנה אם זה מול ההורים, מול החבר, החברה, עבודה, אני לא יכולה להגיד - זה לא קשור אלי. אותי רק מעניין האם היא יודעת להסביר לילדים מה זה האנשה או מה זה משל. אי אפשר לעשות את ההפרדה הזאת. וודאי כשאני מדברת על העניין של המוטיבציה ללמידה... התהליך הזה של הצמיחה לא יכול להתקיים.

בתיאור זה כמו ברבים אחרים בולטת עבודת המודלינג של המדריך/ה הפדגוגית/ה השזורה בחיזוק וטיפול כשרים ומיומנויות תוך ובינאישיות.

סיכום מאפייני תפיסת התפקיד:

תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים הציבה במרכזה דגש על מלאכת החיבור לשטח, שבצדה טיפוח מיומנויות רלוונטיות וביסוס בניית זהותם המקצועית של פרחי ההוראה. במסגרת זו עלו חמש תמות, כפי שמתואר בתרשים הבא:



להלן תובא תמצית מאפייני כל תמה, כפי שתוארה בפרק זה:

(1) המדריך/ה הפדגוגית/ה כסוכן/ת חיברות לעבודת ההוראה : הכנה אותנטית השוברת

אידיאליזציה ומחברת למורכבות תפקיד ההוראה: תמה זו שיקפה מתן מקום מרכזי לקידום תהליכי חיברות של הסטודנטים לעבודתם בבית הספר, כתמה מרכזית. נראה כי לכך תרמו תפיסת

מורכבות הכניסה להוראה והבנת הצורך בתפקידים כמתוכני מאפייני הדרך החדשה ומהותה. במסגרת זו הושם דגש על שרטוט תמונה ריאליסטית של עבודת ההוראה לצד בניית תשתית הכנה להתמודדות עם אתגריה, בעיקר עם הכניסה הראשונית למערכת התובענית. רבים מהמדריכים בחרו לשים דגש על מיומנויות רגשיות הנחוצות לשם התמודדות מיטבית; **(2) המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור רגשי**: הדגשת תפקידם של המדריכים כמנטור/ית שמלווה את פרחי ההוראה במסע ההכשרה המורכב להוראה, מתוך התבוננות הוליסטית על עבודת ההדרכה כרב ממדית ועל מגוון הצרכים הכרוכים בה: צרכיהם האישיים של פרחי ההוראה אל מול אלו המערכתיים, בדגש על המקום הרגשי שהם ממלאים עבורם. התפקיד ההורי שקיבל מקום מרכזי בתוך התבוננות זו מתבטא בחוויית מעטפת התמיכה הרחבה שמספקים המדריכים כחלק מלווי מצמיח, אשר מקדם גם עבור המדריכים עצמם חיבור מיוחד לתפקיד שבצדו מסירות גבוהה. במסגרת התפקיד הרגשי שממלאים המדריכים הפדגוגים עבור פרחי ההוראה הודגשה תפיסה של מחנך/ת. לפי זאת, המדריך הפדגוגי מהווה עבור פרחי הוראה דמות מכילה, מארגנת ומתווכת, דמות שמקבילה למחנך/ת במערכת החינוך; **(3) המדריך/ה הפדגוגי/ת כמחבר/ת בין כיתת הלימוד לכיתת השדה**: תפיסה מחברת ורב ממדית של תפקידי המדריך הפדגוגי עלתה בבירור גם בחיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, בין כיתת הלימוד במכללה לבין החוויה המעשית של ההוראה בשדה. לגישה זו חברו מדריכים פדגוגים רבים שהדגישו את תפקידם כמי שמגשרים בין התיאוריה לפרקטיקה, בין ידע כללי מעשיים, בין ההקניה ועבודת הלוי בכיתה במכללה לבין הלוי בהתנסות המעשית בשטח; **(4) המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור לגיבוש זהות מקצועית וערכית במעשה החינוכי**: תפיסת תפקיד של מחנכים, לא רק במובן המכיל והמארגן, אלא במובן הישיר והעמוק של המילה - חינוך לשדרת ערכים רצויה שתעמוד בבסיס תהליך של גיבוש זהות מקצועית ראויה של המורה לעתיד. ממד זה גילם חתירה לקידום תהליך אקסלורטיבי שילווה את פרחי ההוראה במסע מתמשך ודינמי לגיבוש אג'נדה חינוכית אותנטית, והוא לווה במודלינג ישיר מצד המדריכים. הלוי של המדריכים במסע זה כלל טיפוח של מיומנויות רלוונטיות; **(5) המדריך/ה הפדגוגי/ת כמורה המטפח/ת מיומנויות פדגוגיות ורגשיות**: בתמה זו הושם דגש על פיתוח מיומנויות פדגוגיות כמו ניהול כיתה ודרכי הוראה, ולצדן מיומנויות רכות השייכות ללמידה חברתית רגשית ובראשן מיומנויות בינאישיות החיוניות לתקשורת מיטבית ומקדמת, תוך מתן חשיבות למודלינג בתוך ומחוץ לתחומי הדיסציפלינה השונים.

1.2 מאפייני הזהות המקצועית של המדריך/ה הפדגוגי/ת

לצד בירור תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים על מרכיביה ומאפייניה, ביקשנו לבחון את תפיסת זהותם המקצועית, תוך ניסיון להבין האם תפיסת תפקיד ותפיסת זהות מקצועית נבדלות או חופפות, ובאיזה אופן. ניתוח דברי המרואיינים העלה חפיפה משמעותית, לצד מרחב מסוים של מובחנות, לפיו בתפיסת זהות ניתן דגש גדול יותר על ה'אני' ההוליסטי, שזרועותיו חובקות גם את הזירה המקצועית. כך, התמה הבולטת ביותר שעלתה מדברי המרואיינים היא החיבור בין האישי למקצועי, המושתת על יסוד מרכזי ויציב של **אותנטיות**. לפי זאת, **אישיות המדריך/ה, ניסיון חייהם וערכיהם הם שיוצקים את המהות המרכזית של תפיסת הזהות המקצועית ומעצבים גם את תרגומה להתנהלות במסגרת התפקיד**. מתוך כך **הזהות המקצועית של המדריך/ה שלובה במידה רבה לזו האישית ושתייהן מזינות זו את זו**. לצד זאת, מרבית המשיבים התייחסו 'באותה נשימה' גם לתפקידי ההדרכה, וניכר כי לידם ההבחנה בין זהות מקצועית לתפיסת תפקיד מאוד מעורפלת, שכן הראשונה מתורגמת לעשייה במרחב של השנייה. יש שתיארו כיצד ההתפתחות שהמדריך/ה עוברת/ת כאדם מקביל למהלך השינויים שמאפיינים הן את תפיסת תפקידו/ה והן את זהותו המקצועית ומקרינים עליה, ויש שהתייחסו למהלך מקביל של התפתחות וגדילה גם אצל פרחי ההוראה לאורך ההכשרה, דרך הצגת מודל מודע ומכוון. בהתאם לכך נגזרת גם תפיסה רב ממדית של תפקיד ההדרכה לטפח זהות מקצועית גם אצלם.

מי אני כמדריכה פדגוגית? אני קודם כל תמר, אני מביאה את האישיות שלי. אני חושבת שאם ישאלו סטודנטים שלי אז הם יגידו שאני מאוד מקצועית, עם המון ידע, המון ידע מתחומים שונים, עם הרבה ניסיון וחיבור לשטח, ואני מחברת, גם באופי, גם באישיות וגם כמדריכה, בין קטע מקצועי מאוד חזק לבין אישיות מאוד דומיננטית, אבל שיש הרבה מה ללמוד ממנה.

החשיפה של ה'אני' נתפסת כחלק חשוב מצמיחה של פרחי ההוראה ומעיצוב זהותם המקצועית דרך תהליך מודע ומכוון של מודלינג, והיא מבטאת גם את תפיסת המדריכים לגבי ה'אני מאמין' האישי שלהם:

אחד הדברים שאני עושה בכיתה זה להראות מי אני, לתת להם דוגמאות מהחיים האישיים שלי וגם מהחיים המקצועיים שלי, בלי שום היסוס, באופן מאוד חשוף... על תקשורת, על כמה חשוב ידע או לא. אני כן נותנת להם דוגמאות ממורות בבתי הספר של הבנות שלי, מחוויות שהבנות שלי חוו ממורים. אז זה החיבור לאישיות שלי.

אני מאוד חמה. רק כדי להדגים... אם מישהי מאחרת, אני יכולה אחר כך להגיד לה שמותר לאחר X או Y או כאלה, אבל כשהיא נכנסת לכיתה אני אגיד לה- וואו, איזה כיף שהגעת, מאוד חסרת לנו. אני לא אגיד לה 'אל תיכנסי'.. (אבל) אני אומרת להם, אני עובדת על כבוד ואמון, ואני מצפה שתחזירו לי באותה מטבע. מאוד חשוב לי שהם לא ישקרו לי. שאם הם לא יכולים לבוא ספציפית, שיגידו לי- אני לא יכול כי...מאוד חשוב לי ללמד אותם להיות מדויקים, להיות תואמים את האישיות של עצמם. אני

לא מנסה לעשות אותם כמוני, אני כן מנסה לתת להם את המיומנויות הבין אישיות שאני מאוד טובה בהן. אני מנסה ללמד, ממש ללמד אותם עם מודלינג ומשחקי תפקידים וכולי. תמר).

ממש קל לי לענות על זה. אני אבי. ומה שזה בעצם אומר, זה שהתפקיד הזה מעוצב על ידי הבן אדם שממלא אותו, וככל שהסמינר גם בוחר אנשים לתפקיד שמביאים את עצמם ולא מסגרות אלא מביאים בני אדם, אז הוא ישמור על הליבה הפדגוגית ההומניסטית שלו. וזה מאוד מאוד שונה נגיד מהדרכה פדגוגית באוניברסיטה. זה פשוט עולם אחר. וכן האפשרות לקיים שיח אישי ושיח רגשי ושיח שמכיל תהליך שלם מגולם לפרפר שסטודנטיות עוברות פה, וגם להיות בקשר אחרי סיום הלימודים... אמרה לי את זה אחת הסטודנטיות בשנה שעברה, היא אמרה לי- אתה היית מחנך שלנו כמו בבית ספר. ולקחתי את זה כמחמאה גדולה, כי אני חושב שזה התפקיד שלי... זה בעיני חינוך.

קודם כל אני תוצר של כל חוויות חיי, הכול נכנס לתוך הדבר הזה... אי אפשר להפריד את החיים האישיים והחיים המקצועיים במכלול התפקידים שעשיתי בחיי, הכול נכנס פנימה, אבל אני קודם כל תוצר של הניסיון שלי ואני מנסה למקד את זה בניסיון שהוא רלוונטי ומקצועי לתפקיד שלי... של למידה, של חלק מצוות, של מפגשים מרובים עם בני אדם שונים, של בתי ספר שונים, של גישות חינוך שונות, זה מאוד-מאוד- מתפתח כל הזמן... איזושהי אולי אפילו התפתחות רגשית שלי, שעברתי איזושהי התבגרות רגשית (טלי)

לעיתים החיבור העמוק בין האישי למקצועי מתבטא גם בקשר הפוך של הזנה, כך שהמשמעות העמוקה המיוחסת לתפקיד צובעת את הזהות האישית, ונראה כי הוא שלוב בה באופן אינטגרטיבי:

התפקיד הזה הוא אחד מהדברים הכי מרגשים והכי חשובים והכי משמעותיים שיש לי בחיים. להוציא את תפקידי במשפחה, ואני אפילו נותנת לזה כסוג של השפעה, להוציא רגע את תפקידי כאם, רעייה, במשפחה, זה התפקיד הכי מהותי שהיה ויש לי. הוא מאוד משתלט, אפשר להגיד, על מי שאני, על החיים שלי, על היומיום שלי, על המהות שלי, על ההתנהלות שלי בזירה המקצועית.... בכל מצב שבו אני נדרשת להתייחס לתפקיד הזה או למקום הזה, לדבר הזה שאני עושה ואני עוסקת בו, אני לא רוצה לוותר עליו. פשוט לא רוצה לוותר עליו. גם כשהייתי בתפקיד ניהולי שש שנים, המשכתי להיות מדריכה פדגוגית (גלית).

חיבור עמוק זה מלווה בתחושת שליחות כלפי התפקיד, שאפשר והיא גורם ההזנה שלו או לחלופין תוצר שממשיך להניע אותו במוטיבציה פנימית. לתחושה זו של שליחות כמה פנים וטעמים: כזו הכרוכה במפגש בינדורי המעצים באופן הדדי את המדריך/ה ואת פרח ההוראה, כזו הניזונה מתפיסה ואמונה שבעבודת ההדרכה טמון כוח לחולל שינוי חברתי-חינוכי, וכזו המתחברת עמוקות לזהותו של המדריך כמחנך, כפי שתואר גם קודם לכן

קודם כל אני מאוד מאוד אוהבת את התפקיד שלי. אני ממש מרגישה שזה תפקיד עם שליחות, שאני יכולה להשפיע ולעצב על דור העתיד של המורים. ואני מרגישה שאני מקבלת סטודנטים צעירים ששייכים לדור ה-Z כבר... הם לא הדור שלי. אני באה מדור אחר. אני מרגישה שיש משהו שהוא ייחודי שעומדת מדריכה לא מהדור שלהם אלא מהדור הקודם, אולי אפילו שני דורות קודמים, ומביאה את הניסיון ואת הכלים ואת הערכים. אני מרגישה שאני מביאה לתוך התפקיד את כל כולי.

אני לא רק מדריכה פדגוגית, אני גם סטודנטית הייתי עד לא מזמן, אני גם אמא, אני גם מרצה, אני גם מנחה באיזושהי תכנית. זאת אומרת, כל הכובעים האלה באים לידי ביטוי בתוך התפקיד שלי. (רויטל).

הזהות שלי כמדריכה פדגוגית היא הניסיון שלי ליצור זהות של מחנכת אצל מישהי. ליצור זהות מקצועית ואישית כמחנכת. יש כאלו שמגיעות מוכנות ויש כאלו שלגמרי לא. הן רוצות להיות תרפיסטיות באומנות ואני צריכה לעורר בהן את האהבה לחינוך. בעצם אני רואה את עצמי כמחנכת. זו הגדרה כל כך גדולה. זו אפילו יומרה להיות מחנכת. מחנכת זו פיגורה לא פשוטה, זה כאילו אני רוצה יותר מידי ואני רוצה את זה אצל עצמי. אני שואפת לזה, אני עוסקת בחינוך כל הזמן. זו השליחות שלי. אני לא מדריכה ולא מורה. אני אישה ששואפת ליצור שינוי דרך חינוך ע"י זה שאני מכשירה מחנכות והדרך שלי להכשיר מחנכות היא Modeling. אני לא עובדת כמחנכת אלא מהווה מודל (נאוה).

מתיאוריהן של ליאור ושירן עלה כי בבסיס זהותם המקצועית מצויה תפיסה אקטיביסטית של התפקיד, כקטליזטור ליצירת שינוי חינוכי וחברתי

אני אשת חינוך שמאמינה בחינוך. ורוצה לשנות את המערכת. רוצה שיחולו שינויים במערכת כן, גם. אני גם מעבירה את המסר לסטודנטים, שמבחינתי הם מחוללי שינוי. הם לא באים לעוד מאותו דבר (ליאור).

אני שואפת להיות קודם כל בן אדם, אני שואפת לעמוד מאחורי הדברים שאני דורשת ומלמדת ואני אוהבת בני אדם ואני מאמינה שהטקסטים שאני עוסקת בהם או התמחיתי בהם יש בהם כוח עצום לשינוי חברתי (שירן).

שירה חיברה בין תפיסת האוטנטיות שלה לזו שפרח ההוראה אמור לפתח, לשיטתה, דרך תהליך רפלקטיבי. תפיסה זו של זהות מקצועית מדגישה את מקומה כמנטורית, המלווה תהליך אישי עמוק של פיתוח זהות מקצועית של פרחי ההוראה עצמם, ומתורגמת לעיצוב מכוון של מרחב להשתנות ולהתפתחות, מתוך התנסות, חקר ופיתוח תובנות אישיות:

אני מי שאני. אני באה לשתף במחשבות שלי ובתהיות שלי. ההדרכה הפדגוגית יש ממנה איזו שהיא ציפייה לקדם וזה קדם שאני לא יכולה לעשות אותו. אני לא קוסמת. זה תהליך שכל סטודנט כשהוא יהפוך למורה יצטרך לעבור אותו בשנה הראשונה. זו נקודה משנה מציאות. מתוך הצניעות הזאת אני באה ללמד איך ללמד. את התהליך הזה אתם צריכים לעבור בעצמכם. למצוא את המורה שבכם, את הסמכות, את מי שאתם בתוך המקצוע. אני מלווה...חשוב לתת להם את הכלי הרפלקטיבי. הם בונים אותו בתוך עצמם. זו המטרה הראשונה שלי ברמה של ההתנסות. הם עושים רפלקציה אחד עם השני ונעזרים אחד בשני. כשיגיעו לשטח יבנו קבוצת תמיכה.

מדריכים אחרים הדגישו בבסיס זהותם המקצועית תפיסה של מלווה קרוב לפרח ההוראה בתהליך ההכשרה למקצוע והחניכה שלו בשטח. נראה כי בתוך הליבה הזו טמונה תפיסה הורית, לפיה המדריך/ה מאיר/ה את הדרך לפרח ההוראה מתוך אכפתיות עמוקה, וממקום קשוב ונוכח, המודע

לשלבי ומאפייני הגדילה הנחוצים לו. בתוך כך עלה תפקיד התווך, שגם הוא מתכתב עם תפקיד הורי, בין הכיתה לשטח, ובין הכובעים השונים שחובש פרח ההוראה כתלמיד בעצמו וכמורה לעתיד :

מי אני כמדריך פדגוגי, אני כמדריך פדגוגי אבא של הסטודנטים שלי ולוקח אותם יד ביד לתוך העולם הזה שנקרא בית ספר, שברובם לא מכירים וחלקם הגדול יש להם דעה לא טובה על בית הספר לפני שהם נכנסים, ולעשות איתם את מלאכת הגישור הזאת... אני גם אמרתי שכמעט כל השנים אני ליוויתי סטודנטים במסלול הדמוקרטי, ורוב הסטודנטים שלי לא רצו להיות מורים, אז אם אני בסוף המסלול מצליח לגרום לכך שחלקם ילכו להיות מורים אז אני חושב שעשיתי משהו. אני מתווך בין המכללה לבין בית הספר, שיש ריחוק לא מבוטל בין השניים, עולם האקדמיה ועולם בית הספר הוא די רחוק זה מזה, אני המתווך (אריאל).

אני אדם שמאוד מאוד קשוב לסטודנטים, מאוד מבין את הצרכים, אני פועלת במקצועיות, ותמיד מאוד מאוד נדיבה. זאת אומרת, אני רוצה תמיד לתת עוד, אפילו יותר ממה שאפשר. .. אני כל הזמן רואה אותם בשטח, ואני אומרת- מה עוד אני יכולה לתת להם? איזה עוד מתנה אני יכולה לתת להם ממני? איזה טיפ, איזה משהו. את יודעת, הם כמו ילדים שלי, אני מרגישה שאני אמא שלהם הרבה פעמים, ופסיכולוגית שלהם. וגם מציבה להם גבול, וגם שמה להם מראה מול הפנים, ולפעמים המראה הזאת היא לא נעימה להם אז אני גם מתמודדת עם ריקושטים (ליאת).

קודם- כל אני מרגישה שאני מביאה את עצמי. כלומר, הדרך שלי להיות המדריכה הכי טובה שאני הייתי רוצה להיות, אם נאמר, זה להצליח להביא את עצמי לאיזושהי אותנטיות, ואני מרגישה שזה ה-modeling, מבחינתי, שאני בוחרת לעשות. ולהיות כל הזמן איזושהו גשר אני מרגישה, בין הלמידה שלהם, בין הכובע הסטודנטיאלי שלהם לכובע שהם נמצאים כמורה. (אריאל).

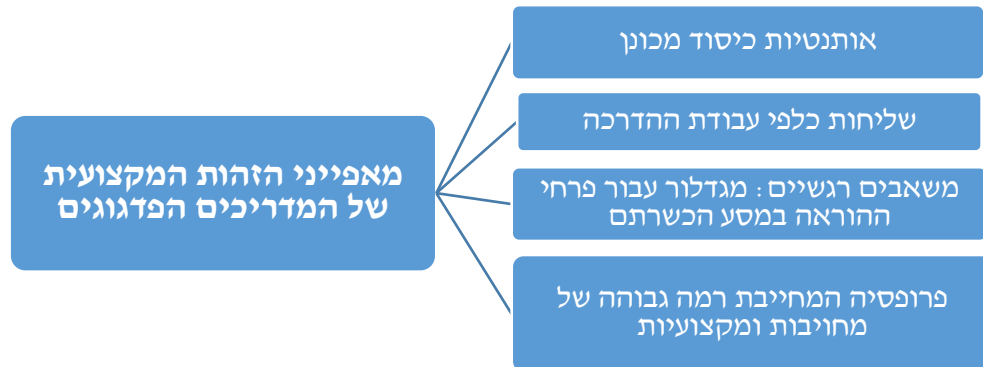
שתי מדריכות אחרות הדגישו בליבת הזהות שלהם את המקצועיות המחויבת והמחייבת, הכרוכה בתפיסת ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה רב ממדית;

אני אשת חינוך הכי מקצועית שאני יודעת להיות. עמוד תמיכה יציב וחזק עבור הסטודנטים שלי. כל הזמן מתחדשת, כל הזמן מתקדמת, כל הזמן לומדת, ומשתדלת תמיד להיות הכי מעודכנת כדי שאני אוכל באמת להישאר הכי מקצוענית שאני מסוגלת להיות בתחום. אם משהו... אם אני רואה את עצמי בתור משהו, זה באמת אשת מקצוע בדרגה מאוד גבוהה. אני חושבת שאם אני עוד לא שם, אז אני שואפת להגיע לדרגה הכי גבוהה שאני מסוגלת. אני מאוד מאמינה בלהיות הכי טובה במה שאני עושה, אז אני משתדלת להיות גם המדריכה הכי טובה שאני יכולה (חנה).

זה תפקיד שזר לא יבין זאת ובגלל זה החברות הכי טובות שלי המדריכות הפדגוגיות כי זה שילוב, זה גם אשת אקדמיה, זה גם מנהיגה, זה גם מנטורית, זה שילוב של כל מיני דברים, אז אני חושבת שאני אשת מקצוע... העניין של הדרכה, הדרכה זו פרופסיה, הדרכה בפני עצמה זו פרופסיה... אז אני חושבת שזה גם וגם, זה גם אקדמיה וגם הדרכה וגם מומחית לתקשורת בין אישית, זאת אומרת זה המון יכולות שבאות לידי ביטוי בהדרכה הפדגוגית. מנהיגה של קבוצה (שלי).

סיכום מאפייני הזהות המקצועית

ניסיון המחקר להבין האם תפיסת התפקיד והזהות המקצועית נבדלות או חופפות ובאיזה אופן, העלה חפיפה משמעותית, לצד מרחב מסוים של מובחנות. במסגרת זו עלו ארבע תמות, כפי שמתואר בתרשים הבא :



עיקר המובחנות מצוי במתן דגש גדול יותר בתפיסת הזהות על ה'אני' ההוליסטי, המגלם חיבור בין האישי למקצועי. בבסיס חיבור זה מצויה תפיסה של **אותנטיות כיסוד מכוון**. לפי זאת, אישיות המדריכים, ניסיון חייהם וערכיהם הם שמעצבים את מהותה המרכזית של תפיסת הזהות המקצועית, כך שהמדריכים חשים כי הם מביאים את עצמם במלואם לעבודת ההדרכה. לצד זאת, נראה כי עבור מרבית המשיבים ההבחנה בין זהות מקצועית לתפיסת תפקיד נותרת מעורפלת, בשל הקשר החזק וההדדי בין ה'מי' (מי אני- זהותי כמדריך) ל'איך' (תפיסת התפקיד). לפי זאת, מאפייני הזהות מתורגמים למעשה עצמו בתפיסת התפקיד, וזה האחרון, מצדו, תורם להזנת הראשונים.

החיבור העמוק למקצוע מלווה בתחושת **שליחות כלפי עבודת ההדרכה**, לה כמה ביטויים : תפיסת המפגש הבין-דורי כמעצים באופן הדדי את המדריך/ה ואת פרח ההוראה, תפיסת זהותו של המדריך כמחנך, ותפיסה אקטיביסטית לפיה בעבודת ההדרכה טמון כוח לחולל שינוי חברתי-חינוכי, והיא עשויה להוות מצע פורה ליצירתו דרך הכשרת דור המורים והמחנכים הבא. בנוסף, ובהתאמה לתפיסת התפקיד, תוארו במסגרת תפיסת הזהות המקצועית של המדריכים **המשאבים הרגשיים** שממלאים את מרחבה, כך שהמדריכים תופסים עצמם כמעין **מגדלור עבור פרחי ההוראה במסע הכשרתם** : אכפתיות עמוקה, כזו שמגיעה ממקום פרסונלי קשוב, המודע לשלבי ומאפייני הגדילה הנחוצים למסע זה. בתוך כך עלה בתפיסת הזהות גם ממד התווך המתכתב עם מהות הורית שקיבלה ביטוי ומקום גם כאן. ולבסוף, הגדירו כמה מהמדריכים את עבודת ההדרכה בתפיסת זהותם המקצועית **כפרופסיה המחייבת רמה גבוהה של מחויבות ומקצועיות**, כמו גם צמיחה ולמידה מתמשכת.

1.3 מאפייני התפתחות תפיסת התפקיד והזהות המקצועית

לאחר בירור מאפייני תפיסת התפקיד והזהות המקצועית, כפי שעלו מתיאורי המרואיינים, נשאלת השאלה מה מאפיין את התפתחותן? האמנם הן כלל משתנות או שמא נשארות קבועות ויציבות לאורך זמן? מה תורם למהלך ההתפתחות או ליציבות? מדברי המרואיינים נראה כי הם נחלקים לשתי קבוצות של מאפיינים: היציבות והבשלות אל מול החיפוש וההתפתחות כגורמים קבועים במציאות משתנה.

1.3.1 התפתחות, גמישות והתאמה מחודשת של מאפייני התפקיד למאפייני הסביבה

קבוצה אחת של משיבים תארה את תפיסת תפקידם וזהותם המקצועית כתהליך מתמשך של גדילה, חיפוש, התפתחות והשתנות, הנשענות על ההתנסויות המצטברות במהלך עבודת ההדרכה כמו גם על מאפיינים של הסביבה, הדורשים התגוננות וגמישות - לעיתים תוך יצירת שינוי ולעיתים דווקא תוך גיבוש תובנה של השלמה עם הקיים. יש מי שתיארו זאת באופן ישיר כמאפיין אימננטי של התפקיד, אשר דורש חיפוש וחקר מתמיד, כך למשל, תארה שירה

אין לי תפיסת תפקיד. אני משתדלת לקרא כל הזמן את דרישות משרד החינוך אבל לוקחת את הדברים למקומות יותר חופשיים, לא מקובעים ומאפשרים. **אני מנסה כל הזמן להיות בהתנסות מתמדת אולי בגלל זה קשה לי להגדיר את תפיסת התפקיד כי זו משתנה כל הזמן והשנה האחרונה היא הוכחה לכך.** היא הוכיחה שלאף אחד אין פתרונות ואנחנו כל הזמן בחיפוש. **אז אולי זוהי תפיסת התפקיד שלי להיות כל הזמן בחיפוש.** לא הגעתי לשם ואיני מאמינה שאגיע אי פעם. אז המהות היא בעצם החיפוש. כשאתה מורה אתה יודע שאין תשובה אחת נכונה, אתה צריך לשנות את עצמך וההשתנות הזאת היא בילד-אין בתפקיד

מדריכות אחרות תארו באופן ספציפי יותר **הבנה מתפתחת של רב הממדיות** הגלומה בתפקיד, ככזו שתורמת לחיזוק אינטגרציה בין היבטים מקצועיים לרגשיים:

אחד ההבדלים הגדולים זה שאני לומדת להכיר את הסטודנטיות שלי אני לומדת להכיר את מה שהן מביאות איתן, שזה פן מאוד משמעותי, אבל פן נוסף שמאוד מתחדד בשנים האחרונות זה דווקא ההיבט האקדמי, כלומר איך אני מצליחה בהדרכה פדגוגית גם שיהיה את ההיבט של הצמיחה האישית שלהן, אני אוהבת את הביטוי "פדגוגיה טיפולית"... כלומר איך אני מצד אחד מכירה כל אחת עם הקשיים שלה, עם החרדות שלה, עם מי היא, מה היא .. ועוזרת לה לצמוח... ומצד שני איך אני בונה את הקורס הזה כך שהן תצבורנה ידע אקדמי, שהן יבינו שחינוך לגיל הרך הוא מקצוע, הוא פרופסיה ופרופסיה נורא-נורא מרוכבת... איך משלבים בין שני ההיבטים האלה? כי הרבה פעמים זה קצת או-או, כלומר או שאני מתעסקת בדינמיקה קבוצתית ובדינאמיקה אישית וזה משהו שהופך להיות מאוד טיפולי או שזה אקדמי, כלומר הדרך לשלב בין שני הדברים בעיניי היא הליבה של ההדרכה הפדגוגית (דנה).

אני חושבת שכשהוא התחיל ההבנה שלי את התפקיד הייתה... נגיד כמעט תפקיד טכני. כלומר להיות שם לתיווך נגיד, לתווך את השטח לסטודנטים ואת הסטודנטים לשטח ולעזור להתנהל בתוך המסגרת. כלומר לנהל את המסגרת, את מסגרת ההתנסות.. אבל זה הלך והפך להיות משמעותי יותר בעצם ההבנה של מה הממד הרגשי וכמה הוא צריך לקבל ליווי. (אבל) זה משהו שיש לי עליו גם סימני שאלה. כלומר אני מרגישה שהיום יש גישה מאוד אתרוגית כלפי כל דבר. כולם צריכים להיות עטופים..(אריאלה)

אריאלה הציגה תפיסה רחבה יותר של התפתחות כך שבתוך זו הפרטית שלה התייחסה לחשיבות הדינמיות כחלק מתהליך ההכשרה הנכון גם עבור פרחי ההוראה. לפי זאת מתקיימת מאין סימטריה בציר ההתפתחות של המדריך/ה ושל פרחי ההוראה, מתוך הבנה של נחיצות ההשתנות על פני ציר של זמן ועל פני סיטואציות שונות, שבבסיסה הקשבה לצרכים וסובלנות למצב של עמימות וחוסר וודאות;

אני זוכרת שזו הייתה נקודת המוצא שלי כמדריכה, לבוא ולהיות נוכחת... עם התפקיד הזה באתי להגיד איך אני עושה את עבודת התיווך הזאת, שהסטודנטים יבינו מה קורה בשטח ושגם השטח ובית הספר יקבל אותם ויאפשר להם, וזה היה מאוד לגבי המסגרת. וככל שזה התקדם זה יותר הבנה לגבי איך התהליכים הם דינמיים ואיך בעצם התפקיד שלי הוא לעזור להם להיות דינמיים בתוך התהליך של ההתנסות המעשית. ושל הלמידה שלהם. ולעודד את הדינמיות הזאת גם. אני אומרת להם כל הזמן, אתם בונים עכשיו את המהלך של ההתנסות שלכם אבל אתם חייבים גם לא לדעת איך היא תסתיים. כלומר, אתם יכולים לתכנן, אבל אתם גם צריכים לדעת שאולי לא תגיעו למה שתכננתם ולהיות מוכנים להתגמש ולהשתנות בתוך זה. שזה דורש גם ממני להיות כל הזמן איתם באיזושהי הקשבה בעצם בסופו של דבר.

רותם התייחסה לשינויים דוריים ותרבותיים שמחייבים התאמה פדגוגית והוראה חדשנית ורלוונטית המותאמת למאפייני הלומדים ולמאפייני התקופה, ומטפחת מוטיבציה ללמידה. נראה כי התפתחות זו תורמת גם להתחדשות שלה כמדריכה ולהתפתחותה המקצועית;

איך אני מייצרת שפה משותפת ביני לבין הסטודנטיות הצעירות? השינויים התרבותיים והחברתיים הם כל כך גדולים בעיני, שגם מעשור לעשור אנחנו כבר מדברים שפה שונה... אז איזה עולם דימויים משותף אנחנו יכולות ליצור לנו... וזה מתקשר גם להוראה מרחוק שראינו השנה עד כמה זה משמעותי.. ויש גם איזשהו שיעור שאני עושה...משחק תחרותי כמו המרוץ אחרי המיליון.. ואני מקווה שהדרך שבה אנחנו חוות יחד את היצירה משמחת אותן, ושזה מעודד אותן, מסקרן אותן, ויגרום להן חשק להביא את זה גם לתלמידים שלהן.. אז זה מסוג הדברים שאני מאוד אוהבת בתפקיד שלי כמדריכה פדגוגית, זה הצורך להמציא את עצמי כל הזמן מחדש כדי לספק לסטודנטיות שלי מודלים חדשים וכלים חדשים.

בדומה לרותם גם אריאלה התייחסה להקשר המשתנה כגורם שמחייב מידה גבוהה של אדפטציה. בתיאור שלה, עלו מאפיינים של ההתנסות שהצריכו התמודדות מורכבת עם תסכול רב מצד

הסטודנטים (מצב הדורש התפתחות ביכולת לאמפתיה, הכלה ועיבוד של הקשיים), גמישות מרבית לשינויים תכופים, והשלמה עם 'הטוב מספיק' לנוכח הנסיבות, תוך שחרור משליטה ואחריות מלאה למתרחש. גם כאן היא מבטאת תהליך דו ממדי שמתייחס הן לעצמה והן לסטודנטים, כמודלינג לאימון 'שריר' ההשלמה גם עם מצבים פחות מספקים של ההוראה בשטח.

והאתגר הזה בעצם מחייב אותנו להשתנות תוך-כדי, כי היה קושי בהתקבלות. כלומר, הקושי היה בכלל לא קשור לסטודנטים אלא מול בית הספר ומול התלמידים. **וזה חייב אותנו להסתכל על מה שאנחנו עושים ולהגיד "חשב מסלול מחדש" כמעט כל שני שיעורים.** והדינמיות של הסיטואציה הזאת וההתמודדות גם עם התסכול של הסטודנטים, שהייתה מאוד מאוד גדולה, וגם אם את מאוד מתוסכלת כרגע.. את צריכה להכיל את הסיטואציה ולנהל אותה. אנחנו מסתכלים על הקושי, ומפרקים אותו, ומרכיבים מחדש. והקושי מול בתי הספר חייב בעצם איזשהו שינוי בשני מישורים. אחד הוא לגמישות.. **בעצם להבין שכל הזמן צריך להשתנות כדי לא להיפלט מתוך המערכת שאנחנו נמצאים בה.** וזה בעצם מה שגמישות מאפשרת לנו הרבה פעמים, להסתגל ולהתאים את עצמנו.

והדבר השני הוא שזה הגביר את הצורך למקום של האמפתיה וההכלה כלפי המצוקה הרגשית של הסטודנטים, שמתמודדים גם עם אתגרי הוראה בגיל הזה בפעם הראשונה וגם עם תכנית שמשנתה תדיר וגם עם השאלה של איך הם מתקבלים, ועד כמה זה קשור אליהם כן או לא. כלומר, זה חייב גם איזו התפתחות של הגמישות הזאת וגם לייצר יותר מקומות להכיל את הקושי ולתת לו מקום.... ולפעמים המצוינות שאתה יכול להדריך אליה זה דווקא להכיר בזה שהחוויה לא תהיה מצוינת..., ולשחרר את זה. ההבנה שצריך לקבל את הסיטואציה כפי שהיא, ולא לכעוס על עצמי, ולא לקחת את כל האחריות על אם הם מצליחים או לא מצליחים בכיתה. גם לי הייתה למידה חשובה שקרתה לי בין השנה הראשונה והשנייה... שאני אחראית לתת להם את מקסימום הכלים להצלחה, אבל אני לא יכולה.. מהרגע שהם גם נכנסים לכיתה, אני לא שם.

תהליך דומה של השלמה עם הקיים מתוך התפקחות מאשליית השליטה בתוצריה הרצויים של עבודת ההדרכה תואר גם אצל חנה; התבגרות אישית כתהליך מתמשך של ההתפקחות שמועבר גם לסטודנטים: מהאידיאלי למציאותי ולפרקטי. בתוך תהליך כזה היא מדגישה את חשיבות הברור והדיוק המתמיד של מרכיבי ומאפייני התפקיד:

קודם כל חל שינוי כי התבגרתי... את מסתכלת על העולם אחרת כשאת מגיעה לגיל מסוים. ... השינוי כאן זה באמת לרדת מהאידיאל שאם לי זה עבד אז זה יעבוד לכולם, כי זה לא, לא כולם כמוני, לא כולם חושבים כמוני, לא כולם יכולים לעשות מה שאני עושה. זה השתנה... סוף סוף הבנתי, לקח לי זמן... אני יכולה לתת להם את הכלים, אני יכולה להסביר להם מה אני עשיתי, אבל אני לא יכולה להבטיח שזה יקרה...

בוא נהיה הכי ריאליים, הכי פרקטיים. זה לא לתת להם את כל השואו מסביב, אלא באמת מה יהיה לך הכי שימושי. שם זה התחיל, ואת יודעת, זה הולך ומשתפר עם השנים. **אני כל פעם מוסיפה עוד איזה נדבך, ומשנה, ובודקת, וכל שנה אני עושה לעצמי רפלקציה על מה שעשיתי, וכל הזמן בודקת את עצמי. באמת כל הזמן ...** אז אני חושבת שמה שהשתנה זה באמת הגיל. אתה מבין מה באמת חשוב ומה פחות חשוב ככל שאתה מתבגר.

1.3.2 הבשלה וגיבוש: הדרכה ממקום בשל ויציב של תובנה ומעשה

קבוצה נוספת של מרואיינים הדגישה יותר את הבשלות שמאפיינת את תפיסת תפקידם כיום. קבוצה זו התייחסה אף היא להתפתחות ולשינוי לאורך הדרך, אך נראה כי בשונה מהקבוצה הקודמת כאן גורם הדינמיות פחות נוכח בתפיסת התפקיד כרכיב אימננטי שממשיך ללוות אותה, והדגש ניתן לגיבוש תובנות משמעותיות שנבנו לאורך הדרך ויצקו את התוכן העכשווי של הזהות מקצועית כגורם יציב יחסית. האמנם זו נשאר יציבה ללא נוע? ניתוח תיאורי המשתתפים העלה כי לא תמיד כך, ונראה כי התנועה בכל זאת מהווה מאפיין חשוב בעבודת ההדרכה, גם אם אין לו תמיד תרגום בולט בתפיסה הישירה.

ליאור הגיעה להדרכה לאחר ניסיון עתיר בזירה החינוכית, כך שעבודתה כמדריכה נהנתה מתפיסה ומתחושה של גיבוש ויציבות:

אני הגעתי להדרכה פדגוגית אחרי 25 שנות הוראה בשטח, ואחרי תפקידים רבים במערכת, מגוונים, רוחביים ואנכיים. ואני הגעתי ממקום של בחירה וממקום של זה מה שאני רוצה שיקרה. כי בשטח ראיתי כל מיני אוכלוסיות שהגיעו ו...אני זוכרת משהו מחותם שישב מולי בבית ספר ואמר לי- אני פיקדתי על 2000 חיילים, ופה מול 30 אני מתרסק. ..ומהמקום הזה לי הייתה הזכות לבחור מסלול ... שאני חושבת שהוא ימנע את התסכול הזה. אז באתי ככה די מגובשת למה אני רוצה לעשות. ברור שהיו שינויים בדרך, ברור שבכל קבוצה ומול כל סטודנט אני משתנה, כי זה צרכים שונים, זה מקום אחר להיות בו. אבל אני חושבת שבבסיס אני הגעתי עם הקטע של הנחיה, של לתת כיוון, לתת כלים, ולתת את התחושה שבסוף שנה הם מסוגלים. זה משהו מאוד חזק, זה לא השתנה, וכשזה ישתנה אני חושבת שאני כבר לא אהיה שם (ליאור).

כמה מהמרואיינים תארו הבשלה ודיוק של התפקיד בדגש על יצירת גשרים בין האקדמיה לשטח ומעבר של המיקוד מתיאוריה 'נקה' לכזו שמחוברת למעשה:

כשהתחלתי ראיתי את זה נטו כן ללוות אותם בתהליך, אבל יותר הייתה חשובה לי התיאוריה, שיפנימו מה שקורה בכיתה. ועם השנים הבנתי שלצד התיאוריה הזאת חייב להיות יישום. זה חייב לבוא לידי ביטוי בכיתות. ואם כל התיאוריות והכלים שאני מלמדת לא באים לידי ביטוי בכיתות ההתנסות, אז לא עשיתי כלום בעצם. ולאט לאט ככל שהפנמתי את זה, שמתי דגש על הקשר אקדמיה-שדה. זה מה שקרה לי לאורך השנים. ועכשיו אני חושבת שאני מבינה דברים, התמונה הכללית איך שאני תופסת את התפקיד שלי, היא הרבה יותר מדויקת עכשיו מאשר לפני עשור...מה השפיע? הניסיון שלי השפיע. זה שראיתי מה קורה בשטח לסטודנטים, גם אחרי שהם יוצאים לשדה.. וככה החכמתי, הרבה שיחות עם סטודנטים, עם מורים מאמנים, הרבה לראות את השטח ואת הצרכים שלו ולהבין. וזהו, זה מה ששינה, לאט לאט, את התפיסה ליאת).

אני חושבת שקודם כל השינויים שחלו בי זה באמת בראייה של התפקיד, התפיסה של התפקיד. קודם זה היה איזה מן ניסיון למלא תכנים, הרבה תכנים, ומה אפשר להעביר. לאט לאט זה עבר

באמת את החיבור הזה שבין תיאוריה לפרקטיקה, ואני חושבת שהחיבור הזה מתעצם ביכולת שלי לעשות את זה ובחשיבות של זה ובהבנה של הדבר הזה... זה משהו שנבנה אצלי עם השנים (טלי)

היבט נוסף שעלה מתיאורי המרואיינים הוא **פיתוח זהות מקצועית הנתפסת כאותנטית לעצמי**. לפי זאת, ההבשלה של ההדרכה גלומה בראש ובראשונה בתהליך של התגבשות עצמית סביב סוגיות ערכיות ופדגוגיות, המגדירות מי **אני** כמדריך/ה פדגוגית? מה חשוב לי? מה מתיישב עם שדרת הערכים האישית שלי כאדם? החקר האישי הזה המתגבש סביב מציאת המצפן הפנימי כרוך בתהליך אקטיבי של התפתחות מתוך ראייה ביקורתית.

כשהייתי מורה בבית ספר אז התעסקתי בדיסציפלינה, הייתי עסוקה בלהגיש לבגרות והחומר והחומר. ולאט-לאט הבנתי שזה פשוט חסר משמעות וחסר מהות ובאמת **התחלתי לגבש לאורך השנים את הזהות שלי החינוכית, המקצועית, האידיאולוגית, הפוליטית ואני חושבת ש.. זה קצת הולך ביחד כי מצד אחד זה משהו שאני ככה ביססתי עם השנים, מצד שני זה נורא הגיב לצרכים שאני גם זיהיתי בשטח**, זאת אומרת ככל שלא הייתי מרוצה משיעורי תנ"ך שצפיתי בהם וככל שלא הייתי מרוצה מתוכניות הלימוד בתנ"ך, אז היה לי דריב לייצר את הקונטרה, ואני חושבת שהגיבוש הזה של הזהות החינוכית והפוליטית, היא גם מאוד-מאוד מגיבה למה שקורה בכלל במדינה, בשיח הציבורי, בחיבור בין דת לפוליטיקה, כל הדברים האלה גרמו לי לתת לזה הרבה יותר מקום גם בהכשרה... כלומר ממש לחבר את הדיון בטקסט לערכים ולהגיב למה שקורה כאן בשיח הציבורי ובשיח הפוליטי זה נהיה משהו שמאוד-מאוד מרכזי בשנים האחרונות (שירן).

תמר תארה תהליך דומה של התפתחות, כאשר הדגש על גיבוש זהות מקצועית אישית מועבר לפרחי ההוראה דרך מודלינג ישיר, לטובת עירור תהליך דומה גם אצלם. גם כאן מושג מרכזי שגלום בתהליך ההבשלה הוא האותנטיות, כך שהתנהלות שלה כמדריכה מנוהלת במפגין על ידי מאפייניה האישיים כאדם בעל מודעות עצמית מפותחת. לפי זאת, מתן המרחב הראוי לגיבוש הקול האותנטי הזה וביטוי מוגדר ככלי או כמיומנות נדרשת גם מפרח ההוראה :

אני חושבת שבהתחלה הייתי עסוקה בחיבור החזק לשטח. באתי מהשטח ומאוד היה חשוב לי לחבר את הדברים לשטח, והעניין של הזהות המקצועית התפתח כשהזהות המקצועית שלי כמדריכה התפתחה. זאת אומרת, עם הזמן, אני חושבת שזה היה תהליך מקביל. כשגיבשתי זהות מקצועית משל עצמי וחשבתי מה חשוב לי ואיך נראית מדריכה פדגוגית והדרכה פדגוגית בעיני, ואז בעצם עשיתי את אותו דבר עם הסטודנטים שלי. כל מה שאני עושה מבחינתי זה מודלינג.. אני אומרת להם- שימו לב, זה בדיוק אותו דבר. המעגלים מקבילים, מה שאני עושה פה אתם יכולים לעשות עם תלמידים, עם הורים, עם צוות. לא תמיד דווקא מבחינת תכנים, אבל מבחינת צורת העבודה, סגנון העבודה והאיכויות שלה ... אני באופן עקרוני מכניסה חזק מאוד את האישיות של האדם, גם שלי כמרצה, כמדריכה, וגם של הסטודנטים. ככלי, ממש ככלי. אני אומרת להם- אל תשחקו משחק, אל תהיו קשוחים אם אתם לא, תנהלו את זה בדרך שלכם. קחו את האישיות שלכם, תהפכו אותה לכלי. ואני מראה להם איך.

האמנם מדובר בזהות ובתפיסת תפקיד יציבים? מבט מדוקדק יותר מגלה כי גם כאשר לכאורה מוצגת תפיסה מגובשת של השניים, לאחר תהליך של חקר אישי ובירור פנימי, היא בכל זאת כפופה לתנועה כלשהי המכוונת לשינוי או התפתחות, גם אם לא באופן תמידי או עוצמתי, כמעין אדוות ששומרות על התחדשות נחוצה. גורמי הזנה המשמעותיים הם הממשקים עם גורמים מקצועיים: המורות המאמנות, צוותי הדרכה פדגוגית לאורך שנתונים שונים, ושימוש במרכזים שונים במכללה (כמו מרכז אמפתיה ומרכז הסימולציות) כמשאבים מפתחים שמעשירים את ערוצי ההכשרה והמענים והכלים שהיא נותנת. אלו הם המקורות שמאפשרים את הדיוק בהבנת צרכי פרחי ההוראה המשתנים, והתווית תכנית הדרכה מקצועית שתפורה לפי המגמות שהם מבטאים;

אינטראקציה מקצועית יש לי בהרבה מאוד נישות בתוך הסמינר. למשל עם כל הצוות של ההדרכה הפדגוגית שלנו, כל השנתונים, אנחנו נפגשות כל שלושה שבועות למפגש, שבמהלכו כל אחת מציגה מה קורה בשנתון שלה... ולפי הצורך שעולה אנחנו משנות את המתווה של ההוראה.

כשאני רואה את הקולגות שלי ואני שומעת אותן.. אז את רואה את התהליך שהן (הסטודנטיות) עוברות, ויש לך גם יכולת בעצם לראות את התהליך הספירלי משנה א' ל-ד'. מה הן באמת צריכות, מה הן עוברות. ולכן כל שנה לא נראית כמו השנה הקודמת, כל הזמן יש דיוקים בתוך ההדרכה, וחשיבה מאוד מאוד מעמיקה. אז כל אינטראקציה כזאת משנה את התפיסה שלי קצת. והשנה במיוחד, בגלל הקורונה, זה במיוחד בא לידי ביטוי. כי כל דבר שקיבלנו הרגשנו שאנחנו מקבלות מתנה. כל הרצאה חיצונית שקיבלנו, כל דבר ממש. אז העברנו את זה לסטודנטיות. למשל עקרונות של למידה מרחוק או כלים דיגיטליים, שלא הכרתי קודם עד כדי כך... (ליאת).

יש לנו תמיד שיח של מדריכות פדגוגיות, אתה אף פעם לא עובד לבד. או אני לפחות לא סוליסטית, אני אוהבת לעבוד בצוותים... והיכולת לראות פקולטות שונות ודגשים של כל מקום להדרכה, גרם לי בעצם לשלב את הכול יחד ולהשתנות..... אז גם האילוצים הטכניים וגם עבודת הצוות וגם ההקשבה לסטודנטים, כל זה ביחד יצר שינוי. מה גם שנוצרו שינויים בשטח, וברגע שנוצר שינוי בשטח, החל מהשינויים הגדולים של הרפורמות של אופק חדש ועוז לתמורה, וגם היכולת לדייק מה חשוב מעבר לגילאים, זאת אומרת, שזה יתאים גם לתיכון, גם ליסודי, גם לחטיבה, כל זה הוביל לשינוי, לדיוק יותר של הדברים (תמר).

בהתכתב עם ממד האוטנטיות ובמסגרת ההתפתחות וההבשלה, היו מדריכים שתיארו תהליך של גיבוש זהות מקצועית הדומה במהותו למהלך פיתוח זהות בקרב מתבגרים: תחילתו בסער ודחק, הכרוך בהתמודדות עם אתגרי התפקיד, וסופו ברגיעה והשלמה עם המקום הפנימי אליו הגיעו, תוך פיתוח מיומנויות נדרשות ותחושת של חוסן ובטחון. במקרה של שלי וטלי, ובדומה לתמר הממד האישי חבר למקצועי, והווה מצע להתפתחותו:

בשנים הראשונות אני פשוט סבלתי, הסבל היה גם מהכוח של הקבוצה שהרגשתי מאוימת ממנה, גם מה-, אולי מאבקי כוח עם סטודנטיות... וגם עלבון, עלבון מסיטואציות שקורות בכיתת ההדרכה...

תמיד הייתי מדברת על מועקות... אני חושבת שבשנה הרביעית חל השינוי, זה היה במקביל לגידול של הילדים שלי. יש לי עכשיו ילדים בגילאים של הסטודנטיות וכשהתחלתי ללמד היו לי ילדים קטנים הרבה יותר ואני חושבת שההורות שלי קשורה למה שקורה לי בהדרכה הפדגוגית... לעומת המדריכה שהייתה אימא לילד בן 16, פתאום הבנתי איזה דרמה מתרחשת בחיים שלהם מלבד שיעורי הדרכה פדגוגית. אז ראשית כל נוספה לעבודה שלי צניעות ואיזושהי אמפתיה אמיתית לסטודנטית, הבנה לדרמה שמתחוללת בחייה... ברגע שהשתחררתי מאיזושהי תפיסה אגוצנטרית של קצת אני במרכז, אם הן אוהבות אותי או לא אוהבות אותי, אני חושבת שאז גם יכולתי להיות שם בשבילם באמת ולצמצם את הפער בין הסיסמאות שאני אומרת על עצמי לבין איך שאני באמת... וברגע שפיצחתי את היחסים אז גם התפנית לחגוג איתם את הידע ואת כל מה שיש לי להעניק להם ואת כל מה שאני יכולה ללמוד מהן וממה שהן מביאות ופשוט השתנתה כל החוויה של העבודה שלי (שלי)

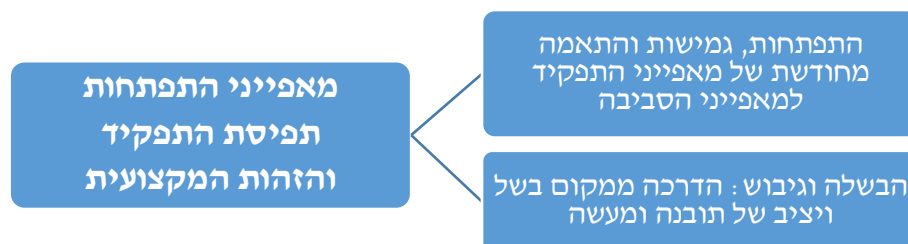
היות שאני מכשירה מורים ואני מבינה את התהליכים ההתפתחותיים שלהם, גם אני עברתי את אותה השתנות, את הלאווד קודם כל את המקום שלי, את השליטה שלי בעניין, את ההצמדות ללמידה, את הלהחזיק את השליטה אצלי, לאט-לאט עם הביטחון המקצועי חלה איזושהי התפתחות, איזושהו ריכוך, איזושהי אפשרות לתת לתלמידים להיכנס בתור שותפים ולא בהיררכיה שהייתה בהתחלה שקודם כל הייתי צריכה להיות בטוחה עם עצמי עד ששחררתי. היום אני הרבה יותר פנויה להאזנה, להשתנות, ליכולת שלי לעשות אדפטציות.. (טלי)

ולסיום, היו שתיארו שינויים שאינם נוגעים בבסיס או במהות של התפקיד אלא בהתנהלותו, כפונקציה של מאפיינים של פרחי ההוראה- שנתון ומסלול הלימוד בו הם שלובים :

לא היו שינויים בזהות המקצועית שלי. יש דברים שהתחדדו, יש דברים שקיבלו פרופורציות שונות, שקיבלו יותר מקום. מאוד גם תלוי בקבוצה של הסטודנטים שמגיעים. הגישות שונות קצת בין חבריה מהסבה לבין תואר ראשון, כי כשאלה באים עם כל הניסיון חיים שלהם והידע הקודם, הטיפול בהם או ההדרכה איתם או הדרישה איתם היא שונה (גלית).

סיכום מאפייני התפתחות תפיסת התפקיד והזהות המקצועית

באשר לשאלה מה מאפיין את התפתחות תפיסת התפקיד והזהות המקצועית עלו שתי קבוצות של מאפיינים : היציבות והבשלות אל מול החיפוש וההתפתחות כגורמים קבועים במציאות משתנה. בממד זה עלו שתי תמות מרכזיות, כפי שמתואר בתרשים הבא :



להלן תובא תמצית מאפייני כל תמה, כפי שתוארה בפרק זה :

(1) התפתחות, גמישות והתאמה מחודשת של מאפייני התפקיד למאפייני הסביבה: בקרב

קבוצה אחת של מדריכים תוארה תפיסת תפקידם וזהותם המקצועית כתהליך מתמשך של גדילה, חיפוש, התפתחות והשתנות, הנשענות על ההתנסויות המצטברות במהלך עבודת ההדרכה כמו גם על מאפיינים של הסביבה, הדורשים התגוננות וגמישות, בהתאם לצרכים המשתנים. מאפייני המרכזיים של תפיסה זו כללו תפיסה של חיפוש וחקר מתמיד כיסוד אימננטי לתפקיד, והתפתחות מקצועית שהתבטאה בהתחדדות הבנת מורכבות התפקיד ושכלול היכולת ליצור אינטגרציה בין מרכיביו השונים (פדגוגים, רגשיים ודיסציפלינאריים), הבונה את רב הממדיות שלו. בנוסף, תוארה גדילה משותפת של המדריך/ה ופרחי ההוראה שבבסיסה הבנה של נחיצות השינוי הנדרש והתפקחות מהמצב האידיאל למציאותי ולפרקטי; (2) **הבשלה וגיבוש: הדרכה ממקום בשל**

ויציב של תובנה ומעשה: קבוצה נוספת של מדריכים הדגישה יותר את הבשלות שמאפיינת את תפיסת תפקידם כיום. קבוצה זו התייחסה אף היא להתפתחות ולשינוי לאורך הדרך, אך נראה כי בשונה מהקבוצה הקודמת כאן גורם הדינמיות פחות נוכח בתפיסת התפקיד כרכיב אימננטי שממשיך ללוות אותה, והדגש ניתן לגיבוש תובנות משמעותיות שנבנו לאורך הדרך ויצקו את התוכן העכשווי של הזהות מקצועית כגורם יציב יחסית. ועדיין, גם בקרב קבוצה זו נראה כי היציבות אינה מוחלטת, וכי התנועה בכל זאת מהווה מאפיין חשוב בעבודת ההדרכה, גם אם אין לה תמיד תרגום בולט בתפיסה הישירה. זאת, דרך ממשקי העבודה עם קולגות ועם גורמים רלוונטיים בבתי הספר המאמנים, התורמים להתפתחותם המקצועית ודרך דיוק מרכיבי העבודה והחיבור ביניהם. תהליך ההבשלה כלל חקר עצמי סביב השאלה מי אני כמדריך פדגוגי ומהו המצפן הפנימי המנחה אותי ואת ערכי כמי שמכשיר את דור המורים הבא. לכך נלווה גם תהליך 'התבגרות' שחיבר בין האישי והמקצועי.

2. התמודדות עם דילמות וקונפליקטים במסגרת עבודת ההדרכה

הממצאים שתוארו עד כה הדגימו תפיסה מורכבת של תפקיד ההדרכה הפדגוגית, המלווה פעמים רבות בתהליך של התפתחות ושל שינוי, אשר תורמים מצדם לגיבוש עמוק ואוטנטי יותר של זהות מקצועית. שני המושגים הללו התגלו כחולקים מרחב משותף רחב שבבסיסו הזהות עמוקה עם עבודת ההדרכה במהותה הבסיסית ואחריות אישית כלפיה. אחת המטרות הנוספות של המחקר הנוכחי היא לבחון את הגורמים אשר מעורבים בבניית והתפתחות שני המושגים. לפי זאת, השאלה המרכזית שמתעוררת היא מה מזין את תפיסת תפקידם ואת זהותם המקצועית של המדריכים הפדגוגים, ומה תורם לתהליך הצמיחה והשינוי שהם תארו בהקשרה. כדי ללמוד על גורמי ההזנה

הללו ביקשנו ללמוד, ראשית על חוויות מצמיחות ומלמדות שליוו את המדריכים לאורך עבודתם, שעלו דווקא מתוך התמודדותם עם קונפליקטים ודילמות שנקרו בדרכם, מתוך הבנה שלאילו יכולה להיות תרומה חשובה לכך. להלן יוצגו שלוש התמות המרכזיות שעלו מניתוח זה, המדגימות את המתח המובנה הקיים בתפקיד, כזה אשר מייצר דיסוננס פנימי ותחושות לא פשוטות, ומאידך מהווה מצע לצמיחה מקצועית ולגיבוש זהות איתנה יותר.

2.1 התאמת פרחי ההוראה לתפקידם כמורים לעתיד

אחד הקונפליקטים הבולטים שעלו בתיאורי המרואיינים גלום בשאלת התאמתם של פרחי ההוראה למסלול ההוראה בו בחרו. התמודדות עם סוגיה זו העלתה בקרב המדריכים התחבטות לא פשוטה עם שאלות של יושרה מקצועית ועם דילמה עמוקה למי שייכת נאמנותם- לפרח ההוראה שרואה במדריכו ומוריו את סוללי הדרך שיובילו ליעדו ויכשירוהו למקצוע, או כלפי המערכת ששמה מבטחה במורי המורים להכשיר פרחי ההוראה הראויים לכהן כמורים לעתיד? דילמה זו תוארה כבעלת מאפיינים רגשיים, כך שהיא עוררה רמות גבוהות של מתח וחרדה סביב שאלת ההתאמה של פרח ההוראה לתפקיד והבחירה לאפשר לו את ההזדמנות להשתפר או להדחיו; האם בחרתי נכון? מי שם אותי לחרוץ את גורלו המקצועית של פרח ההוראה? מה יגידו? ואולם, למרות המתח הגלום בדילמות אלו, מתיאורי המרואיינים עלה כי הן יצרו מצע חשוב להתפתחות של תחושת מסוגלות ושל בטחון בשיקול דעתם ובעיקר להבנה מיהו הבוגר שהם רוצים להוציא תחת ידיהם:

כשרוצים למשל לעשות הפסקת לימודים, המערכת מאוד מסורבלת, וזה לא תהליך פשוט. וגם פחדתי שיגידו- אה, מה היא חושבת לעצמה.. חששתי מהסביבה מאוד, מהתגובה של הסביבה. ולא הייתי מספיק בטוחה. אמרתי- אולי אני טועה? אולי כן יכולה להיות דרך? אבל לאט לאט הבנתי, לא, אני לא טועה. אני יודעת לאתר אנשים שלא מתאימים לנו. אולי הם מתאימים לתחומים אחרים, אבל לחינוך המיוחד לא. והיום אני כבר במקום אחר מהבחינה הזאת (ליאת).

הרבה פעמים הדילמות והקונפליקטים הם מה חשוב יותר ממה. זאת אומרת, האם זה שהיא סטודנטית נהדרת אצלי, אבל אני רואה בהתנסות שמאוד קשה לה להחזיק כיתה, לנהל כיתה, לקלוט בכלל את האופי של בית ספר, האם עדיף להגיד לה- תקשיבי, זה לא בשבילך, שני כיוון עכשיו? איך והאם להגיד לסטודנטית בשנה ג', שבשנה א' עוד לא מספיקים לזהות מי היא.. בשנה ב' שמים אותה על תנאי כי בכיתה גדולה היא פחות מסתדרת. ובשנה ג', כשנגמר התנאי, אומרים לה- אוקי, את כנראה לא מתאימה, והיא אומרת- מה, סחבתם אותי עד שנה ג' בשביל להגיד לי את זה? אז הדילמות בעניין הזה הן הרבה פעמים מה יותר חשוב ממה.. כל הדילמות האלה הביאו אותי להתפתח בזה שאני בודקת עם עצמי כמדריכה מה יותר חשוב לי, איזה דמות בוגר אני רוצה להוציא כמדריכה. רק בתחום של הדרכה, לא בתחומים האחרים. ולכן זה גורם גם לי לשנות חשיבה, לפתוח אופקים, לראות, לחשוב עם עוד מישהו מה נכון בצורה שלו (תמר).

שירן חידדה את תרומתם של מצבי משבר ושל התמודדויות עם קונפליקטים כהזדמנויות לצמיחה אישית ומקצועית. תיאוריה התייחסו גם הם לשאלת התאמתה של סטודנטית להוראה, אך ניתבו את השיח הפנימי שלה לנושא של **התמודדות רגשית ביחסים מול פרחי ההוראה ואתם**. גם במקרה זה תוארה הבשלה ממקום מהוסס למקום בטוח תוך שימת דגש על פיתוח חוסן מול אתגרים הכרוכים בבניית היחסים עם הסטודנטים וההתנהלות עמם:

... להגיד את זה מתוך מקום מאוד בטוח בעצמו ומאוד נינוח וגם מאוד עקבי זה משהו שלא ידעתי לעשות מהתחלה. ופעם כאילו אולי הייתי פחות מגובשת ויותר חסרת ביטחון ויותר כאילו רוצה להוכיח את עצמי ואולי נעלבת או נפגעת והיום אני יכולה, אני למדתי גם לא להיעלב וגם להבין שזה (תלונות הסטודנט/ית) לא מכוון בהכרח אישית אליי או שגם אם כן אז זה כאיזשהו שק חבטות לקשיים נוספים שמציפים ו-כאילו משהו שהוא הרבה יותר מתעלה ומכיל וקשוב מפעם וזה רק התנגשויות לימדו.

2.2 יחסים מול הסטודנטים ומעמד הסטודנט/ית והמדריך/ה בתוכם

מערכת היחסים שבונים המדריכים עם הסטודנטים, מהווה מקור נוסף למתח פנימי מנקודת מבטם של המדריכים. אחד הביטויים שלו גלום בשאלת **מעמדם של פרחי ההוראה ביחסיהם מול המדריך/ה**. כמה מן המדריכים העלו סיטואציות המשקפות את הכוח שהם חשים מצד פרחי הוראה בהתערבותם בהתנהלות המדריכים. אחת המדריכות סיפרה על התערבות של הסטודנטים בהעסקתה של מרצה עליה המליצה בהדרכה מקבילה לשלה (ושאלה את עצמה האם עליה להתערב ולהיחלץ להגנתה?), מדריך אחר סיפר על תלונות שהגיש כנגדו אחד הסטודנטים שלו לאחר שנכשל בקורס שלו, ומדריכה נוספת העלתה את העלבון הצורם שחשה כאשר פרחי הוראה חרגו, לשיטתה, מנוהל תקין של יחסי סטודנט-מרצה בהתנהלותם מולה. לתחושתם, פרחי ההוראה מצויים כיום בעמדת כוח המותירה את המדריכים במקום פגיע יותר, ולא תמיד מוגן, כך ששבירת ההיררכיה המתגבשת עלולה לערער את מקומם ומעמדם של אלו הראשונים. הדילמה המשתקפת בדברים מתבטאת בהתחבטות בשאלה- מיהו הסטודנט העומד מולי- האם הוא בבחינת 'לקוח' שיש תמיד לרצות? כמה מותר לי להגן באסרטיביות על הקווים המנחים שלי מולו? עם זאת, דווקא מתוך סיטואציות כאלו חלקם הצליחו 'לחשב מסלול מחדש' ביחסיהם עם פרחי ההוראה, ולבנות דרך חדשה המושתתת על יחסי שקיפות ואמון. עבור חלק מהם התהליך נכרך גם בחיזוק תחושה של בטחון אישי ושל חוסן כמו גם בטיפוח נקודת מבט אמפתית יותר כלפי פרחי ההוראה.

ההבנה שבעצם אתה עומד עכשיו לא מול ילדים, אלא מול אנשים מבוגרים שבחרו לבוא וללמוד, שמשלמים על ההכשרה שלהם, שחלקם יש להם כבר סיפור ארוך, חלקם אפילו בעלי משפחות. אז המעבר הזה היה בהתחלה לא פשוט... כל מיני עניינים אישיים שהיו לי למשל מול סטודנטים, שחרגו מהנוהל הרגיל של מרצה-סטודנט, שם היה לי קושי. לקחתי את זה באופן מאוד אישי, נפגעתי

אפילו, נעלבתי. השתתפתי לפעמים בוועדות הוראה למיניהן, של סטודנטים שלי שחרגו מהתקנון או חרגו מהנוהל התקין. אבל הייתה לי שם דילמה, כי זה בעצם תפקיד, זה מקצוע, ויש תקנון שאמור להגן עלי ולשמור עלי, ולפעמים היו מקרים שחרגו מהמקום הזה, ולא יכולתי להתייחס לזה רק באופן מקצועי, התייחסתי גם באופן אישי... אבל אני מבינה היום שזה לא תלוי רק בי.. אנחנו עושים עבודה עם אנשים וכל אחד בא ממקום אחר, מעולם תרבותי, חינוכי, ערכי אחר. ויכול להיות שמה שאני מביאה איתי לא פוגש את כולם באותה רמה. אז ההבנה הזאת נותנת קצת יותר ביטחון בתפקיד, שאי אפשר לרצות במאה אחוז את כולם. (חנה).

זה יותר מורגש היום. יש יותר מידי פתיחות בעיני לתלונות של סטודנטים. בסוף קיבלתי גיבוי מקיר לקיר, והכול נפתר באמת מבחינתי כמרצה, על הצד הטוב ביותר. אבל הסטודנט הרגיש שהוא יכול להתלונן. כלומר, שהתרבות, שהוא יכול להעלות טענות עד כדי כך שדברים שאני אמרתי לו לא קרו... אני רוצה להגיד פה משהו על המקור. זה לא רק אצלי... בסמינר הסטודנטים הם לא מספרי תעודות זהות אלא בני אדם, וזה מוביל גם להשלכות כמו שתיארתי קודם, אבל זה גם מחזק אצלי את התחושה שככה צריך להיות. כלומר, אפשר גם לדרוש וגם להכיל, גם להיות תובעני וגם לראות אותם. כלומר, זה מאוד מאוד מעצב אותי, ואני חושב שזה מאוד בהלימה (אבי).

דילמה נוספת הקשורה בתמה זו של מערכות היחסים בין המדריכים ללומדים ובהיבטים רגשיים- חברתיים כרוכה בשאלת האיזון בין אמפתיה והכלה לבין הצבת גבולות. כמה מן המדריכים תארו את הדימוי או אולי הציפייה מהמדריך/ה הפדגוגיים לשמש כמחנכים במובן של קבלת אחריות על ההיבטים הרגשיים והחברתיים של פרחי ההוראה הן באופן אינדיבידואלי והן באופן קבוצתי ככיתת ההדרכה. תמה זו עלתה בבירור, כאמור, בתפיסת התפקיד של המדריכים, ונראה כי היא מהווה סוגיה בוערת ורלוונטית עבור רבים מהם. עד כמה אני יכולה וצריכה להגן על הסטודנטית מפני פגיעה אל מול הצורך להציב מולה מראה שמגלה גם את הפגמים? עד כמה אני אמור להכיל את פניותיהם האישיות לבקשת תווך מול מרצים אחרים שלהם, והאם זה בכלל מתפקידי? אלו רק חלק מהשאלות שהתעוררו, המזכירות בחלקן דילמות הכרוכות בתפיסות ובהתנהלות מול הילד שגדל – עצמאות מול מוגנות עוטפת, שחרור מול הצבת גבולות. ממש כבזירה זו של הורות רבות השאלות מהמענים.

מצד אחד אני באה אליה לגן והיא כל-כך פגיעה, אני רואה אותה, מתבוננת בה ונותנת לה משוב והיא חשופה ואני רוצה מצד אחד לשמור עליה ולא לדרוס אותה, מצד שני אני רוצה להצמיח אותה לעזור לה להתפתח... לפתח אצלה חשיבה ביקורתית וגם להראות לה חלקים שאולי היא לא מודעת אליהם, אז המשימה הזאת זו מלאכת מחשבת... אני רוצה שהיא תהיה שותפה, אני רוצה שיהיה שם דיאלוג.. היא שווה יותר מאשר איזה מבנה כזה או אחר של מתן משוב, אז אני כל הזמן בקונפליקט, אני גם אף פעם לא יודעת מה מחכה לי שם, אז... וזה מפתיע אותי, אני לא יכולה להתכונן לזה.. הכול זה "לא נודע", אז להתמודד עם הלא נודע- וואו! זה אתגר, זה קונפליקט כל פעם מחדש שהיא גם תלמד

משהו אבל היא גם תצא עם תחושת יכולת, עם תחושת מסוגלות, אני כל הזמן עסוקה עם זה, כל הזמן. זה הולך ומשתפר אבל, אבל זה אתגר קוגניטיבי ורגשי מאוד מאוד גדול עבורי (שלי).

יש את כקטע הכי בסיסי של כל מורה, חבר-מורה, זאת אומרת איפה אני מצליח לשמור על התפקיד שלי, על הסמכות של התפקיד שלי, בכל זאת צריך אותה... ובצד השני ליצור איזושהי תחושת הבנה שאני שם בשבילך, אבל לא שם כמו חבר, לא כמו אמא.. אלא כמו איש מקצוע. כמה אני מאפשרת להם לחפש את הדרך לבד ואיפה אני שמה את הגבול... עם סטודנטים בוגרים זה לא פשוט.. כאילו עוד פחות מובן מאליו, איפה אני שמה את הגבול אבל בצורה כזו שלא תפגע באווירה הטובה, שתאפשר פתיחות ובכל זאת יבואו לבקש, לא יסתירו ממני דברים, זה עולה בדילמות היום יומיות (נורית).

מדריכה פדגוגית אחרת שיקפה בתיאוריה דילמה הקשורה במידת התערבות של המדריך/ה בסוגיות חברתיות של הלומדים ;

היו בעבר קבוצות מורכבות, כאילו כשאני נכנסת ללמד קורס אין לי מושג מי יושבת ליד מי ומי לא מחבבת את מי ובהדרכה פדגוגית הנושא הזה עולה ... אז אם אני פותחת את זה, אם אני מנהלת על זה דיון... בעיניי זה כן איזשהו סוג של מודלינג כי כשהן תהיינה גננות הן תצטרכנה להתייחס לילד הדחוי והן תצטרכנה להתייחס לאווירה בכיתה, מצד שני... הן ילדות גדולות אז זה באמת תמיד דילמה (דנה)

התייחסותה של דנה לדילמה כקשורה גם למודלינג שהיא נותנת למודרכות שלה מקפלת בתוכה גם ערוץ אחר של קונפליקטים- כזה הקשור בדרכי הוראה ;

2.3 דרכי הוראה בהדרכה הפדגוגית ומורכבות העבודה המעשית

ערוץ נוסף של קונפליקט, כפי שעלה מתיאורי המדריכים הפדגוגים, התבטא בהתנהלותם בשיעורי ההדרכה ובמורכבות הטמונה בהתנסות המעשית. בהקשר זה אחת הדילמות שעלו קיבלה ביטוי בשאלה של איזונים ומינונים באשר להכשרה מקיפה ככל הניתן אל מול מגבלות של צמצום תכנים ושל התחשבות בעומס המוטל על פרחי ההוראה. סוגיה זו שלובה גם בקונפליקט של המדריך/ה הפדגוגית בין הצורך בשליטה בתכני והיקפי התכנית, כך שיעמדו בקנה אחד עם הסטנדרטים המקצועיים בהם הוא/היא אוחזים, לבין ההבנה שחשוב לדעת גם לשחרר :

לנסות להכניס כמה שיותר כלים שאני מאמינה בהם, בזמן כמה שיותר קצר. אז על מה לוותר, את יודעת, את מי אתה מעדיף, את אמא או את אבא... היום אמרתי לחברה שלי, זה בחירתה של סופי. כי הורידו לנו והורידו לנו, ואני אומרת- רגע, אז זה חייב להיות, זה חייב להיות. אז לפעמים אני משלבת בין שני נושאים, מרמה, משלבת בין שני נושאים כדי לגרום לזה להיות יותר עם ערך. אז זה באמת עוד קונפליקט מבחינה מקצועית (ליאת).

אני חושבת שאחד הדברים שאני עוברת בהם שינוי, שהם נולדים מתוך הקונפליקטים והאתגרים, זה החיפוש הזה של המינון של שחרור מול שליטה... זאת אומרת, העומס שאני מרעיפה, וגם

הדרישות שלי מאוד גבוהות... זה אחד הדברים שאני תמיד שומעת. ואז הדילמה שלי או הקונפליקט שנוצר אצלי, זה רגע, איך אני בכל זאת לא מוותרת על הדברים המהותיים, ובכל זאת משחררת. אני חושבת שזה אחד מהדברים שגורמים לי רגע לאיזה מחשבה על איזשהו שינוי של זהות בהדרכה. המינון של הוויתור, של הדרישות שלי מול היכולות שלהם להכיל את הדברים (טלי).

אפשר כי דילמה זו מתחברת גם לקושי של המדריך/ה לאפשר ללומדים למידה אוטונומית ולהעביר להם חלק מהאחריות על הלמידה. סוגיה זו התבטאה אצל נורית בהתחבטות האישית שלה בין הובלה לבין מתן אוטונומיה בתהליכי ההוראה והלמידה :

לפעמים אני מתלבטת.. אני אומרת- אם אני אתן להם רעיון, אתן להם את הפתרון ביד, האם זה יסגור להם את הראש או אולי יהיה חבל הצלה עבורם, יש כל הזמן את הדילמות הזאת, הדילמה .. אז תראי, אני מנסה להוביל, לפעמים אני צריכה לתת את פתרון, לפעמים אני מרגישה שזהו, אני לא יכולה לתת להתפלש יותר.. אז תמיד יש את הדילמות האלה.. אתה הולך בין זה לזה, בין זה לזה, מה... איפה אני עוזר ואיפה אני יוצר מגבלה, אולי אני מייצרת פה איזושהי תלות של הסטודנט בי..

אריאלה וגלית תארו קונפליקט מסוג אחר, הגלום בדיסוננס אישי בהתנהלות מול הלומדים התפקיד אל מול תפיסות חינוכיות ותחושות אישיות, קרי בין מה שהם אמורים לשדר כלפי חוץ, לבין מה שמתחולל פנימה ; אריאלה התחבטה בשאלה : כיצד לשדר לסטודנטים עמדה של בטחון בהתמודדות שלהם עם אתגרים שנכפים עליהם מבחוץ מכוח אילוצים הקשורים בתכנית, כאשר היא עצמה מתרעמת על אילוצים אלו. קונפליקט זה מציב אותה במקום חצוי ובעייתי בהתנהלותה מול הסטודנטים, כאשר ההתנהגות שלה אינה מצויה בהלימה עם תחושותיה המבעבעות מבפנים :

ברמה האישית אני לא מאמינה עד הסוף בפורמט של ההתנסות שאנחנו עושים. זה "אני מאמין" פרטי שלי: העניין הזה של לבוא וללמד אמנויות [בבתי הספר, במסגרת ההתנסות] גם למישהו שלא רוצה, אני תמיד חוששת שזה יגרום לו לסלוד מזה. אבל זאת המסגרת שיש לנו, כי אין לנו אפשרות לעשות התנסות בתוך מגמות... אחת מהסיבות שנורא נורא קשה להם זה שבאים ללמד משהו הרבה פעמים שהילדים לא מבינים למה מלמדים אותם. אז בדיוק החלפנו בית ספר, אחרי שנה, ועכשיו אנחנו בבית ספר אחר, ואולי נצטרך עוד פעם להחליף, ולמצוא את המקום שזה יהיה לו נכון, את המסגרת. אבל מולם אני כל הזמן מציגה את זה שזה הפורמט, מה זאת אומרת. זה חלק מההתמודדות שלהם, אני יכולה להגיד תקשיבו, חברים, יצא לי ללמד במגמה ששישה תלמידים שרדו בה עד י"ב שנה אחת.. גם במגמות עוד יש התנגדות ויש קושי... זו מין התמודדות של להשלים עם המסגרת הזאת ולמצוא את הדרך הכי טובה לתווך להם את זה.

גלית התייחסה לדיסוננס שחוות פרח ההוראה עצמו, אשר מוביל להתנגשות פנימית דומה גם אצל המדריך/ה המלווה אותו, סביב סוגיית גיבוש המוטיבציה להשתלב בהוראה : גיוס פרח ההוראה

להשתלב בהוראה ממקום של מוטיבציה פנימית ורמה גבוהה של מקצועיות, אל מול המסרים המנמיכים עמם הוא נאלץ להתמודד, הנגזרים ממעמד ההוראה:

הם נמצאים במצוקה משום שהם מקבלים מסרים כפולים. הם מקבלים מהמכללה, או לפחות ממני, להיות הכי טובים, לדרוש מעצמם, להיות מודל לחיקוי, להוביל, לשמש דוגמה ומופת, לשאוף להגיע לכל ילד, להגיע לכל תלמיד, להגיע בזמן, להיראות מכובד ובעל זהות... זה לא בא בצייק ציק, אבל זה משהו פנימי מאוד חזק, וערכים שהם לא מתביישים בהם. והם מגיעים למקום שמסדר מסרים כמו- מה אתה עושה פה, לך תחפש את החיים שלך, אין לך חיים, בשביל מה לך להיכנס למיטה חולה, עזוב ברגע שאתה יכול, אין לך מה ללמוד פה, ונראה כמה זמן תשרוד.. אז אני גם קרועה. מצד אחד יש לי את הזהות המקצועית המגובשת שעוד מתגבשת והולכת ונבנית, ואת האמונות שלי, ומצד שני אני בהחלט חייבת, מרגישה חייבת להיות קשובה לתהליך ולפערים ולדיסוננס הזה שהם עוברים.

הבעייתיות שגלית העלתה מתכתבת עם דילמות ואתגרים שהעלו גם מדריכים אחרים בהתמודדות המורכבת עם צרכים מתנגשים בהתנסות המעשית. אחת מההתנגשויות המרכזיות גלומה בצורך להגן על האינטרסים של הסטודנט/ית, על צרכיו ובקשותיו אל מול הצורך לשמר קשרים מקדמים עם בתי הספר המאמנים, ו'להלך על ביצים' על מנת שלא לשרוף גשרים חיוניים

ואז אתה פונה לסטודנטיות ואתה שואל מי רוצה להתמחות באוכלוסייה הזאת ומי גר באזור וכולי, ויש לך מנהלת מדהימה וסטודנטית שאתה יודע שהיא מאוד נמוכה. מה אתה אומר למנהלת? אתה מכיר אותה כבר עשר שנים, את המנהלת.. והיא אומרת- אני צריכה סטודנטית ממש טובה. והממש טובות רוצות אוכלוסייה אחרת, מקום אחר. מה אתה אומר לה? איך אתה מציג את זה? והאם לעשות הפוך ולהגיד לה- זאת הסטודנטית הכי טובה שלי, ואז זה נבואה שמגשימה את עצמה, והיא תתייחס אליה ככה, או להגיד לה- תקשיבי, אני צריכה מורה ממש טובה כדי לאמן אותה. כל הדילמות מהסוגים האלה מעצבים אותך. אתה חושב עם עצמך איך אתה מתפתח בתור מדריך. פעם לא הייתי חושבת על זה בכלל בתור דילמה, הייתי משבצת ולא ואמרת כלום. גם אם היו שואלים אותי אז הייתי אומרת- תבחנו ותראו בשטח. היום כן אני חושבת על זה. אני חושבת על איך נכון להציג, מה יעזור יותר טוב לסטודנטית אבל גם לא ידפוק את בית ספר. כי אם אנחנו רוצים לשמר גם את המסגרות, זה גם חשוב. עדיין המחויבות הראשונית שלי היא הסטודנטית שלי שתקבל את ההכשרה הכי טובה שיש (תמר)

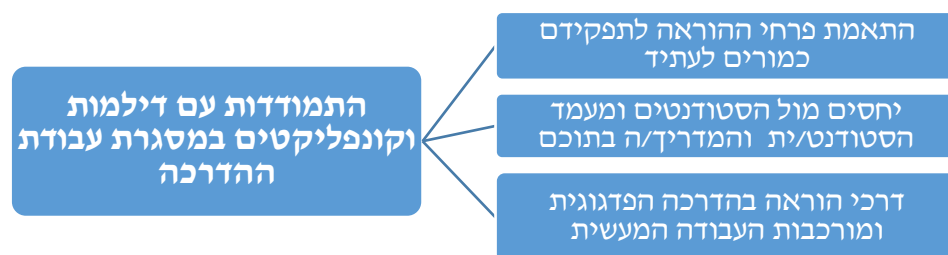
ביקשתי שאני לא אתן לה ציון, ושמדריכה אחרת תבוא לצפות בה בשנה הבאה. עד היום הזה הם לא רצו לדבר איתי. בית הספר. והיא בכלל פרשה, היא עזבה את הארץ.. הרכזת לא רצתה לדבר איתי, שרפתי את הקשרים שלי, השנה רציתי לשלוח סטודנטית נוספת לשם והם לא רצו לקבל אותה. אני, השם שלי בבית הספר, לפחות עם הרכזת הנוכחית, למרות שצלצלתי להתנצל, ולמרות שאמרתי לה- אנחנו חברות מימים ימימה, השנה לא רצו לשמוע את השם שלי בבית הספר. להגיד לכם שלא אמרתי לעצמי- בשביל מה הייתי צריכה את זה? מה, לא יכולתי לתת לה 70 ולגמור עניין? (גלית)

לטענתה של גלית ניתן לגשר על הפער בין הנכחת האינטרס של הסטודנט כמתכשר להוראה לבין צרכי בית הספר הקולט דרך ניסיון להבין את הבעיה בתהליך ולתת לה מענה. לשיטתה, חשובה

מאוד התמיכה והנוכחות של המדריכות באופן עקבי בשטח בזמן ההתנסות ובכניסה להוראה, בכדי לחזק את החיבור לצוות המורים ולהנכיח את מקומם ותמיכתם בתהליך.

סיכום התמודדות עם דילמות וקונפליקטים במסגרת עבודת ההדרכה

התמודדותם של המדריכים הפדגוגים עם קונפליקטים ודילמות שליוו את המדריכים לאורך עבודתם נחו לרוב כחוויות מצמיחות ומלמדות, אשר תרמו להבשלת תפיסת התפקיד והזהות המקצועית. בממד זה עלו שלוש תמות, כפי שמתואר בתרשים הבא:



שלוש התמות המרכזיות הללו מדגימות את המתח המובנה הקיים בתפקיד, כזה אשר מייצר דיסוננס פנימי ותחושות לא פשוטות, ומאידך מהווה מצע לצמיחה מקצועית ולגיבוש זהות איתנה יותר. להלן תובא תמצית מאפייני כל תמה, כפי שתוארה בפרק זה: **(1) התאמת פרחי ההוראה לתפקידם כמורים לעתיד:** התמודדות המדריכים עם סוגיה זו העלתה בקרב המדריכים התחבטות לא פשוטה עם שאלות של יושרה מקצועית ועם דילמה עמוקה למי שייכת נאמנותם – לפרח ההוראה שתולה בהם את עתידו, או למערכת ששמה בהם מבטחה להכשיר מורים שהתאמתם למקצוע תוכיח עצמה שנים קדימה. דילמה זו תוארה כבעלת מאפיינים רגשיים שעוררו רמות גבוהות של מתח וחרדה סביב שאלת ההחלטה אשר נופלת לא אחת על כתפיהם של המדריכים. ואולם, למרות המתח הגלום בדילמות אלו, נראה כי הן יצרו בקרב המדריכים מצע חשוב להתפתחות של תחושת מסוגלות ושל בטחון בשיקול דעתם ובעיקר להבנה של דמות הבוגר שהם רוצים להוציא תחת ידיהם; **(2) יחסים מול הסטודנטים ומעמד הסטודנט/ית והמדריך/ה בתוכם:** במסגרת מערכת היחסים שבונים המדריכים עם הסטודנטים עלו מוקדים שונים של מתח או דילמות. הראשון שבהם התייחס לתפיסת 'הלקוח' לפיה בקרב פרחי ההוראה יש הרואים עצמם כמקבלי שירות, ומערערים את יחסי הסמכות מול המדריכים, לפי חוויתם של אלו האחרונים. עם זאת, דווקא מתוך סיטואציות כאלו חלקם הצליחו 'לחשב מסלול מחדש' ביחסיהם עם פרחי ההוראה, ולבנות דרך חדשה המושתתת על יחסי שקיפות ואמון. עבור חלק מהם התהליך הוביל

דווקא לחיזוק תחושת הביטחון העצמי והחוסן, ואף תרם לטיפול נקודת מבט אמפתית יותר כלפי פרחי ההוראה. דילמה נוספת השתקפה בשאלת האיזון בין אמפתיה והכלה לבין הצבת גבולות. בהקשר זה תארו המדריכים את הציפיות המוגזמות המופנות כלפיהם תדיר מצד פרחי ההוראה לזמינות ומעורבות החורגת מתפקידם כמו גם דילמות רגשיות שכוללות שמירה על תחושת המוגנות הפנימית של הסטודנטים אל מול הצורך להנכיח גם את המקומות המוחלשים וכן למצוא את האיזון המתאים בין עצמאות לתמיכה עוטפת ומכילה; (3) **דרכי הוראה בהדרכה הפדגוגית ומורכבות העבודה המעשית:** בערוץ זה עלו דילמות הקשורות בהתנהלותם של המדריכים בשיעורים ובהתנסות המעשית ובמורכבותם. הבולטות שבהן נכרכו סביב ממד של איזון ושחרור: איזון בין הכשרה מקיפה אל מול מגבלות של צמצום תכנים כמו גם איזון בין אחיזה בסטנדרטים מקצועיים אישיים חסרי פשרות לבין שחרור השליטה ומתן אוטונומיה ללומדים להוביל וללמוד גם לבד. דילמות נוספות שעלו בהקשר זה של מורכבות ורגישות עבודת ההדרכה נגעו בדיסוננסים אישיים הקשורים בחיבור בין היבטים רגשיים ומקצועיים בעבודה עם פרחי ההוראה, ועסקו גם במתח שבין מסרים ברורים שחייבים להעביר לפרחי ההוראה במסגרת התנהלותם במסלול ההכשרה אל מול תחושות ואמונות אישיות של המדריכים שלעיתים עומדות בסתירה אליהם.

3. תרומת ניסיון קודם של המדריכים הפדגוגים בהוראה במערכת החינוך לעבודת

ההדרכה הפדגוגית

בחלק הקודם תוארו מאפייני התמודדותם של המדריכים הפדגוגים עם קונפליקטים ואתגרים סביב סוגיות מעוררות מחלוקת חיצונית או מתח פנימי כגורמי הזנה של תפיסת תפקידם. מלבד אלו, ביקשנו ללמוד גם על הניסיון בהוראה בבתי הספר כגורם בעל תרומה פוטנציאלית חשובה לעיצוב תפיסת תפקידם וזהותם המקצועית כמדריכים פדגוגים. ניתוח הראיונות מהיבט זה העלה כמה תימות מרכזיות שיוצגו להלן, הראשונה מהווה תימת על, והאחרות מובחנות ממנה אך נגזרות מתוכה.

3.1 ניסיון קודם במערכת החינוך כמצע הכרחי לבניית גשר בין התיאוריה לבין הפרקטיקה, בין

האקדמיה לבין השדה

תמה מרכזית המשותפת לכלל המרואיינים היא הכרה בחשיבות העליונה של ניסיונם כמורים לעיסוקם הנוכחי כמדריכים פדגוגים. למעשה, רובם ככולם ביטאו בראש ובראשונה תפיסה של הניסיון בהוראה בבתי ספר כערוץ הזנה מרכזי ומשמעותי מאוד לבניית ועיצוב תפקידם כמדריכים

פדגוגים במוסד להכשרת מורים, ובתוך כך התייחסו לחשיבות היכרות מוקדמת עם בית הספר כארגון בעל תרבות ונורמות משלו, אותו יש לתווך לפרחי ההוראה.

אני לא חושב שהייתי הולך להיות מדריך פדגוגי אם לא הייתי מורה קודם לכן, זה ברור. להיות מדריך פדגוגי זה בעיניי איזושהו מקום קרוב לתפקיד של אומן ושוליה, של חניכה של אומן ושוליה, ואם לא היית מורה בבית ספר ואתה אמור להכשיר סטודנטים להיות מורים בבית ספר בחלק המעשי שלהם בבית הספר ואתה לא יודע מה זה בית ספר אז... או מה זה התפקיד של המורה או עם מה המורה מתמודד... אז אני חושב שחסר לך משהו שהוא מאוד-מאוד משמעותי... אני חושב שזה חיוני להיות מורה תקופה ממושכת לפני שאתה מגיע להיות מדריך פדגוגי (אריאל).

בתוך תפיסה כללית זו, המדריכים הפדגוגים ביטאו באופנים שונים את הניסיון שלהם בהוראה במערכת החינוך כגשר הכרחי המחבר בין הלימודים התיאורטיים שהם מקנים לפרחי ההוראה במסגרת ההכשרה לבין ההתנסות בעבודה המעשית והבנייה של פרקטיקות הוראה והתמודדות עם אתגרים בשטח, שישמשו את פרחי ההוראה גם בהמשך דרכם המקצועית כמורים מן המניין. תפיסת חשיבות הבאת ניסיון זה לתוך עבודתם של המדריכים הפדגוגים נקשרה גם במזעור הריחוק המיוחס לפעמים לקשר שבין האקדמיה לבין הכיתה

אני חושב שהדבר האולטימטיבי שהיה יכול לקרות זה שהייתי במקביל להדרכה הפדגוגית גם מורה בבית ספר. כי אני חושב שזה חכמה נורא קטנה לשבת במגדל השן האקדמי ולהגיד כל מיני דברים על בית ספר... אבל זה נותן לדברים שאתה אומר איזה... יש להם משקל סגולי יותר גדול במובן הזה **שאתה בא מהשטח, אתה מכיר את השטח, אתה מכיר את האילוצים, אתה חי את זה. ואז כשאתה רוצה להגיד על זה משהו, זה דבר אחר. כשאתה יושב במגדל השן האקדמי ואומר דברים על בית ספר בלי הקשר ההכרחי על זה בעיני, אני הייתי מתקשה לחיות עם זה.** זה נראה לי נורא חשוב (טומי)

3.2 ניסיון קודם במערכת החינוך כמצע הכרחי לידע רלוונטי לעבודת ההדרכה הפדגוגית

רבים מהמדריכים תארו את הניסיון שצברו בעבודת ההוראה כמצע עשיר לידע הכרחי המשרת אותם עצמם בעבודת ההדרכה ומועבר גם הלאה לפרחי ההוראה.

לאורך השנים פגשתי כל כך הרבה סיטואציות, גם עשיתי מגוון מאוד רחב של תפקידים בבתי הספר שהייתי בהם, ובאמת **צברתי המון ידע**. ואני באה מתחום הניהול העסקי, מתחום המנהל, ובמקום הזה כל הזמן מדברים על שימור הידע... כשאני סיימתי את העבודה בבית הספר ועברתי להדרכה, זה בדיוק **שימור הידע. זה להביא את כל הידע שצברתי לדור הבא. ואין לי ספק שלא הייתי מסוגלת לעשות הדרכה פדגוגית ברמה שאני עושה ובתפישות האישיות שלי, ללא הניסיון הזה.** אני חושבת שזה מאסט (ליאור).

ספציפית יותר, תוארו, למשל, חשיבות ההיכרות הבלתי אמצעית עם התלמידים, מתוך ראייתם כגורם מרכזי במערכת, המחייב הבנה של מאפיינים ואתגרים הקשורים בו. אריאלה הדגישה את

חשיבות ההיכרות עם מאפייני הגיל, וטלי סיפרה על חשיבות הבנת השונות הרבה המאפיינת את אוכלוסיית התלמידים :

אני מלמדת 14 שנה כבר.. קודם-כל אני מרגישה שהיכרות עם המטריה, כלומר **היכרות עם בני נוער ומאפייני הגיל פשוט עם מאפייני הגיל שהם עובדים איתם, שאף מאמר לא מצליח להסביר לך את הדינמיקה עד שאתה לא מתמודד**. נניח עם מתבגרים, בדיוק כמו ילדים, בדיוק כמו גן, כמובן. אז זה דבר אחד (אריאלה)

כל הניסיון ביחד הוביל אותי להבין באמת מי עומד מולנו. בעצם את מי הסטודנטים הולכים ללמד. וזה בעיני ניסיון מאוד מאוד חשוב, זאת אומרת, **שאני באה מהשטח, מהמקום הזה של להתמודד עם התלמידים**. עכשיו, בגלל שלימדתי **בהמון בתי ספר**, לימדתי בתלמה ילן, שזה אין לי בעיות כאלה וכאלה, ולימדתי בפתח תקווה בעמל, שזה אוכלוסייה אחרת, ובכפר סבא, ובקרית אונו, ובהוד השרון, באמת **בהמון בתי ספר**. והמגוון של האוכלוסיות הוביל גם לאיזשהו ניסיון של תקשורת עם אנשים. אני חושבת שזה הדבר הכי חשוב (טלי).

בקרב חלק מהמדריכים, הניסיון במערכת החינוך פרץ מעבר לגבולות ההוראה וכלל התנסות בזירות מגוונות. ניסיון זה נתפס גם הוא כמקור ידע חשוב לבניית תפקיד ההדרכה, בעיקר בהתייחס לגיבוש והבנה של תפיסה מערכתית הוליסטית של בית הספר כארגון חינוכי. טלי תארה את ההתנסות האישית רבת המדדים שלה במערכת החינוך, ככזו שתרמה לגיבוש תפיסה חינוכית ערכית, שהיא מבקשת להנחיל גם לפרחי ההוראה :

הניסיון הזה הוא מאוד משמעותי. זה מכניס המון תוכן... אני רואה גם את הנושא של הוראה כניהול. זאת אומרת, אם אני בכיתה אני מנהלת את הכיתה שלי, אני מנהלת את הקבוצה, אני מנהלת את המגמה. זאת אומרת, איזושהי חשיבה טיפה יותר רחבה מאשר רק הוראה. או לפחות ככה אני מנסה להוביל אותם. למשל שאלתי אותם אתמול בשיעור איפה הם רואים את עצמם כאנשי חינוך. הרי הם מורים מקצועיים אז איפה הם רואים את עצמם כאנשי חינוך, למשל בהקשר של יום רבין, או כל ציון אחר של איזשהו חג או איזשהו ציון של יום זיכרון. איפה הם רואים את עצמם כאנשי חינוך, ואת החיבור הזה. ואז זה יוצר איזושהי חשיבה רגע לגבי התפיסה שלי כאדם, כאדם שחי בארץ, קצת תפיסה של ערכים מול מה שאני מלמדת. אני מנסה להוביל לשם.. בעיני זה קודם כל החינוך..

דנה הביאה את הניסיון הרב שצברה בתכניות חינוך שונות ברחבי הארץ ובקרב מגזרים שונים בגיל הרך כבסיס חשוב ששימש אותה בעבודתה כמדריכה לעידוד יזמות, פרקטיקות ייחודיות ודפוסים קשר רצויים בקרב פרחי ההוראה. הניסיון שצברה, לדידה, מהווה מעין גושפנקא עבור פרחי ההוראה ליכולת ליישם בהצלחה דגמים של עשייה חינוכית מיטיבה, ותומך בעקיפין בתחושת המסוגלות של פרחי ההוראה להוציאם מהכוח אל הפועל במסגרת התנסותם המעשית ;

היום כשסטודנטיות אומרות לי- אבל גננת/מורה לא יכולה לראות 35 ילדים ולהכיר אותם אחד-אחד, אז אני אומרת להן -לא מידע אקדמי - אני אומרת להם "לא", מפני שיש לי בראש את פאדוואה ממג'דל שמש שראתה כל אחד מהילדים ואת דפנה מרמת אביב ואת שושנה מאשקלון, כלומר זה באמת נותן לי ידע מבוסס... הן לא יכולות להגיד לי זה את באה אלינו מהאקדמיה עם השטויות שלך אבל בשטח זה אחרת, "לא" כי אני שולפת להן מהנייד תמונות, כלומר הן אומרות לי- לא, זה לא יכול להיות אי אפשר לעשות חצר כזאת. -בבקשה הנה חצר בנצרת, כלומר כל הדברים האלה הם... אני באמת ראייתי מאות גננות, אני ראייתי מאות פרקטיקות אז אין דבר שהן יכולות להגיד לי היום שהוא לא נעשה או בלתי אפשרי, אני יודעת מה שכיח, מה קורה, אני חושבת שיש דברים נפלאים שקוראים היום בשדה.

תמר תארה את ההיכרות עם בית הספר כארגון ואת הבנת משמעותה של תרבות ארגונית כיסוד חשוב להשתלבות במערכת, כאשר המדריכה הפדגוגית משמשת מתווכת ידע גם בהיבט מערכתי זה :

הבאתי באופן מאוד חזק את הצורך להכיר את המבנה של בתי ספר, את הבירוקרטיה, את צורת הניהול והיכולת להעביר להם את המסר, שזה לא מספיק להיות מורה טוב. זה נפלא שאתה מורה טוב בתוך הכיתה, אבל אתה חייב להתאים את עצמך ל-DNA הבית ספרי, לקו שהם מובילים. אתה חייב לדעת מה התקנון של בתי הספר, מה הדבר המוביל שלהם, איזה ערכים הם מובילים. ולא רק בהיבט הערכי, גם מאוד חזק בהיבט הבירוקרטי. אתה נכנס לארגון, אתה חייב להשתלב בו. הבאתי מאוד חזק את הקטע הארגוני.

3.3 התמודדות מעשית עם אתגרי השטח ושכלול פרקטיקות הוראה והדרכה

הידע שצברו המדריכים הפדגוגים מניסיונם במערכת החינוך שימש קרקע פורה לגיבוש תפיסתם כמדריכים ולבניית התכנים שהם מבקשים להנחיל לפרחי ההוראה. בתוכו ולצדו הדגישו המדריכים את חשיבות ניסיונם במערכת החינוך לטיוב ולשכלול פרקטיקות הוראה ובעיקר לגיבוש דפוסי התמודדות עם האתגרים הרבים שמציבה עבודת ההוראה המורכבת. אלו נתפסים כאבני דרך בעבודת ההדרכה, ומקור מרכזי לשיח ולהתנסות בתוכה. בהתייחס לניסיון העבר של המדריכים, הודגשה, פעמים רבות, למידה לא רק מהצלחות אלא גם מטעויות, שמשמשת אותם רבות בהדרכה כאסטרטגיה וכתפיסה חינוכית שמקדמת תחושת מסוגלות ומגייסת להתנסות.

כל פעם שאנחנו מדברים על משהו אני מביאה איזושהי דוגמה מדברים שאני עשיתי, שיכולתי לעשות, שאני ראייתי אחרים עושים. אני כל כך הרבה שנים מדריכה פדגוגית, כל כך הרבה סטודנטים, אני גם רואה מה הם עושים שלימדתי, שאני יודעת שזה עבד אז, אז אין סיבה שזה לא יעבוד עכשיו. הם מיישמים את זה. כל הניסיון הזה.. הוא בנה את האישיות שלי בתור מורה. אני יודעת שאם אני הצלחתי לעשות פרויקטים עם הכיתה, למרות שאז לא היה אינטרנט ולא היה מחשבים, והיום עם כל הכלים... שאפשרי יותר והרבה יותר פשוט, אין סיבה שהם לא יצליחו לעשות את זה. כל מה שאני יודעת שניסיתי ועבד לי, או שעשיתי וראיתי שזה פחות עובד איכשהו, אני מספרת להם הכול. גם את הכישלונות וגם את ההצלחות, כדי שיהיה להם דוגמה של משהו ישים ... אני רוצה שהם יבינו שזה שאני עשיתי משהו, אין סיבה שהם לא ינסו (חנה).

אחד מהאתגרי השטח המשמעותיים ביותר עוסק בניהול כיתה. כך, תארה ליאור התמודדותה האישית כמצע עשיר ללמידה

אני משתמשת הרבה מאוד בנושא שמאוד קשה לעגן אותו ברמה תיאורטית, בנושא של ניהול כיתה. שהנושא הזה, למרות שיש קורס אקדמי כזה- ניהול והנהגת כיתה, אני חושבת שזה דברים שלומדים רק תוך ניתוח סיטואציות. ועצם זה שהסטודנטים שלי רוצים לשמוע איך אני בחרתי להתמודד עם דברים, זה ממש משהו שמאוד מאוד השפיע. ואני משתדלת להצביע גם על טעויות שעשיתי לאורך הדרך... דווקא את הטעויות אני מביאה כדי ללמוד מהן. אני חושבת שזה ערך מוסף מאוד מאוד גבוה.. ההיכרות שלי עם בתי הספר ועם המורים המלווים, היא שליטה מוחלטת. לכן אני יכולה להגיד לסטודנט מסוים בתיכון מסוים- תעשה ככה ואל תעשה ככה, ולסטודנט אחר, בגלל שהוא נמצא בתיכון אחר, אני יכולה לתת עצה הפוכה... ניסיון בשטח הוא מרכיב מאוד מאוד חשוב בהדרכה הפדגוגית בעיני. לדעתי הוא המפתח להצלחה, ממש.

בהמשך לתפיסת חשיבותה של למידה מחוסר הצלחה ומטעויות, הדגישו המדריכים את חשיבות השיתוף בהתמודדויות אישיות שלהם עם אתגרי השטח כפרקטיקה חשובה בעבודת ההדרכה. לדידם, זהו מודלינג חשוב לעידוד תהליך של אינטרוספקציה בקרב פרחי ההוראה, אשר תורם, מצדו, להבנה כי עבודת ההוראה כרוכה בלמידה מתמשכת, דינמית ומתפתחת של השטח, שאין לה תאריך תפוגה.

עד היום אני מורה. אני מורה פרטית לאסטרטגיות למידה למתבגרים. אני מאוד אוהבת את זה, ומבחינתי בלי זה כל הקריירה שלי בסמינר לא הייתה נראית אותו דבר. כי אני מביאה כל הזמן מהשטח. זה ההיזון החוזר. אני יכולה לתת להם דוגמה מיום שני על תלמיד שנתקלתי בו ומה עשיתי, ואיזה התלבטות הייתה לי. כל הזמן יש תהליך של שיקוף. אני אומרת, גם אני מתלבטת, גם אני עוברת כל מיני תהליכים מטא-קוגניטיביים כאלה שאני מצפה מכן לעבור, וגם אני מביטה בצורה רפלקטיבית אחרי השיעור- מה היה נכון לתלמיד הזה, איך אפשר לשפר. אז זה בעצם המהות, להתנסות, לראות איך היה לי מול כיתה, איך אני הרגשתי. ואני כל כך זוכרת את החוויה הזאת, שאני יכולה להעביר אותה ממש כמו שהיא לסטודנטים, כל שנה לספר להם, להסביר להם איך התמודדתי, עם איזה דילמות הייתי צריכה בעצם להתמודד ומה עזר לי לפתור אותן. אז כל אלה זה עוד ארגז כלים, עוד משהו. ודרך אגב, בשיעורים כשאני נותנת דוגמאות, אני שמה לב שבחלקים של הדוגמאות מהשטח כל הסטודנטים בערנות שיא. זה הלב, הן רוצות לשמוע איך זה. (ליאת).

בסופו של דבר, לתפיסת המדריכים החוויה האישית שלהם כאנשי חינוך היא שעומדת בלב המעגל שלי להעביר את זה הלאה' לדורות הבאים דרך ההכשרה לחינוך והוראה. היטיבה לתאר

זאת שלי, כחוויה אקטיבית של למידת השטח, שעוברת דרך הגוף ומחלחלת להכרה ולהבנה עמוקה של העשייה החינוכית, כזו ששום מקור של ידע מושכל לא יוכל להחליפה ;

הייתי 13 שנה.. תמיד אני אומרת שמי שלא היה בגן ילדים ביום חורפי בשעה 13:00 בצהריים כשצריך לסדר את הגן לא יודע מה זה, זאת אומרת אני מרגישה שאני מדברת על משהו שאני חייתי אותו, אני מבינה בגוף שלי את מה שאני מלמדת אותם, זה לא סתם ילד מהשקפים, אני מדברת את מה שאני יודעת וחוויתי בעצמי בעיר, בקיבוץ, במושב, ביישוב, אני יודעת מה זה ילדים בגיל הרך... אני נותנת לסטודנטיות שלי בסוף שנה מתנה ואני קוראת למתנה, זה ספרון כזה שהכנתי שאני כותבת שם "מגננת בוגרת לגננת צעירה באהבה" ויש שם בספר הזה כל מיני דברים ששמרתי שאני הייתי עושה כגננת..או רשימת ספרים שהיו לי בגן.. אני יכולה לשלב גם דוגמאות וגם להבין מה שהן מספרות אז זה עוזר לי מאוד. וגם סטודנטיות בפידבקים שלהן תמיד אומרות לי שהן מרגישות שאני הייתי בגן, כאילו הייתי בשוחות.. אני מילואימניקית.

בנוסף על כך, יש מדריכים שבחרו להביא דוגמאות קונקרטיות יותר לתרומת ניסיונם בשטח כמצע חשוב להוראת פרקטיקות ולבניית מיומנויות פדגוגיות במסגרת ההדרכה, ובכללם מיומנויות תקשורת בעבודה מול הורים, מול צוותי חינוך ומול התלמידים עצמם, או כאלו המשויכות ישירות לתחומי הדיסציפלינה שלהם (למשל בתחום המתמטיקה)

הניסיון שלי הזה נכנס לתוך התפקיד... למשל מרכיב אחד זה עבודה אישית עם תלמידים. הסטודנטים מגיעים פעם בשבוע למקום של ההתנסות, הם פוגשים את הילד ממש מעט שעות, והם מרגישים לפעמים שהתפקיד שלהם הוא לא משמעותי. ובתור מי שעסקה בהוראה, וגם אימנה סטודנטים הרבה מאוד שנים.. אני יכולה לתת את שתי נקודות המבט האלה כשאני מלמדת את הסטודנטים. וכל מערכת הערכים והאמונות שאני מביאה איתי לתוך המקום הזה של עבודה אישית עם תלמיד. העצמה, חיזוק, למצוא את הדרך להגיע ללב התלמידים. זה מרכיב אחד. מרכיב שני זה למשל עבודה עם הורים. אני מביאה את כל הניסיון שרכשתי במהלך כל השנים, של איך עובדים עם הורים, איך עובדים עם משפחות מאתגרות, איך עושים תהליכים עם הורים, גם לתוך העבודה שלי. מרכיב שלישי זה עבודה עם כל הצוות הרב מקצועי. מורה לחינוך מיוחד היא אף פעם לא עובדת לבד בכיתה, היא תמיד עובדת עם צוות רב מקצועי. אם זה סייעת, לפעמים אפילו שתי סייעות, תרפיסטיות, פסיכולוגית, יועצת, מנתח התנהגות. זה ממש מערך שלם של צוות. והמורה צריכה לדעת לנהל את כל היחסי צוות האלה בין כולם (רויטל).

3.4 פיתוח יכולות אישיות של המדריך/ה הפדגוגית/ה החינוכית לעבודת ההדרכה

הניסיון שצברו המדריכים הפדגוגים במערכת החינוך שימש מצע חשוב לא רק לידע ולפרקטיקות הוראה המשמשים אותם בעבודת ההדרכה, אלא גם לשכלול מיומנויות ויכולות אישיות הרלוונטיות לעבודה זו, ובכללן יכולות בינאישיות לצד יכולות קוגניטיביות המשמשות להמשגה של הידע והחוויה של עבודת ההוראה בבתי הספר.

מתיאוריה של רותם עלה דגש על תרומת הניסיון בהוראה בבתי ספר לפיתוח יכולות בינאישיות של המדריך/ה כאיש חינוך, שמעניק חשיבות להיבטים רגשיים-חברתיים של התלמידים, גם במקומות של קושי ואתגר. היא סיפרה על התמודדות עם אתגרים מורכבים במסגרת עבודתה בתיכון מסוג

יהזמנות שנייה' לתלמידים נושרים. לשאלתנו, כיצד התנסות זו עיצבה את תפקידה כמדריכה פדגוגית, השיבה :

קודם כל להבין שלפני שאנחנו מגיעים ללמידה של החומר, קודם כל צריך לייצב את הביטחון העצמי ורק אחר כך באמת אפשר לגעת בדברים אחרים. היה לי תלמיד אחד בכיתה י"א שאין לי דרך אחרת להגדיר את זה, אלא- אני ויתרתי עליו. ואני יכולה לתרץ את זה בכך שהייתי מה שנקרא מורה מתחילה, בלי כלים, הכול נכון. אבל אני ויתרתי עליו. הוא היה עם בעיות קשב וריכוז נורא קשות. הוא לא היה מסוגל לשבת בכיתה בשקט. והוא מאוד אהב מוזיקה. והדרך שלי, מה שנקרא, להשיג שקט לכל הצדדים, הייתה פשוט להרשות לו לשבת עם האוזניות לשמוע מוזיקה. אז לי היה שקט תעשייתי, יכולתי ללמד, הוא היה מרוצה, והמחיר היחיד היה שאני ויתרתי עליו ... אם הייתי חוזרת לאחור אני לא יודעת אם הייתי יכולה לעשות משהו שונה, אני באמת לא יודעת. כי מי שלא עמד מול כיתה מימיו, לא מבין מה המשמעות שיש לך מישהו שפשוט לא מסוגל לשבת בשקט בכיתה, והמערכת לא נותנת לך כלים. ואם את מתרכזת בו, אז את בעצם מוותרת על יתר הכיתה. אבל עדיין, עדיין זה מלווה אותי. אני חושבת שאחת ההחלטות שלי, או אחד הדברים שאני משתדלת לעשות מאז, זה לא לוותר על אף סטודנט.

בדומה לרותם גם נורית תארה את התנסותה בהוראה כקרקע פורה להצמחת מיומנויות בינאישיות הנתפסות כחיוניות להדרכה מקצועית ורגישה, ובכללן יכולת אמפתית אל מול הקשיים שמגלים פרחי ההוראה לנוכח אתגרי ההתנסות המעשית ;

אני לימדתי 17 שנים בבית ספר, אין לי ספק שאני מבינה את הסיטואציה של מה חווה מורה שעומד מול כיתה. מי שלא עבר את התהליך הזה.. יש דברים שאתה יכול להבין בשכל אבל אתה לא תמיד יכול להפנים ברגש. החוויה של לעמוד מול כיתה.. אני מאוד אמפטי כלפי המקום הזה, אני מרגישה שיש לי איזושהי יכולת להיכנס לנעלים של הסטודנטים ולהבין את הסיטואציה הרגשית שלהם כשהם עומדים שמה ואת היכולת שלהם להביא לדי ביטוי את הדברים שהם רוצים מבחינה מקצועית או את אי היכולת גם, זאת אומרת אני מבינה את המלכוד הרגשי שלהם לפעמים, וזה מסייע לי להבין אותם ולעבוד איתם משם, לא להתנגד להם... זה מאפשר לי לרכז את השיפוטיות שלי, להשהות רגע את חוסר הסובלנות ואת הביקורתיות ולהבין קצת יותר.. מתוך החוויה של להיות מורה בגילאים האלה אני מבינה גם איך מדברים עם תיכוניםטים, אני מבינה את הסיטואציות, יש לי מה להציע שרלוונטי לנקודה שהם נמצאים בה.

שירן העלתה תרומה אחרת של ניסיון ההוראה, המבטאת פיתוח יכולת קוגניטיבית במהותה. כך, היא תארה גישה אינדוקטיבית להמשגת ידע מעשי במסגרת עבודת ההדרכה - מיומנות שצמחה והתחדדה מתוך התנסותה האישית 'בזירת הפעילות' כמורה בבית ספר ;

אני לא חושבת שמד"פית יכולה להיות מד"פית שלמה אם היא לא מגיעה מהשטח... זאת אומרת יש הבדל בין לדבר על כיתה או איך נכון ללמד ולהביא איזה מאמר אפילו אם זה מאמר נורא פדגוגי, לבין לתת דוגמאות, לדבר על תלמידים שהיו לי ועל מפגשים איתם, לדבר על מהלכים שעשיתי שהצליחו ולא הצליחו, כל המתודות שלי, כל מה שבניתי אף אחד לא לימד אותי, אני בעצם המשגתי את זה עם השנים, לקחתי דברים שעשיתי והמשגתי אותם.. בעצם כל ההמשגות שלי וכל המתודות שאני מלמדת

ואני ממש נותנת סכמות וכן כבר ביססתי איזושהי תאוריה אפילו, זה הכול מתוך דברים שאני בנית. הכול זה בעצם מהשטח, וגם ככל שלימדתי אז גם דייקתי את זה.

ולבסוף, על אף החשיבות הרבה שהמדריכים מעניקים לניסיון העבר שלהם בהוראה, נראה שכתפיסה חינוכית, לפחות עבור חלקם, תהליך הלמידה אינו מסתיים, ואף זוכה לעדנה דרך הפרייה הדדית הנבנית מהאינטראקציה עם פרחי ההוראה עצמם;

והדבר הכי יפה בעיני בעבודה הזאת, זה שהסטודנטים עצמם מלמדים אותי. לפעמים יש להם כאלה רעיונות שלא הייתי חושבת עליהם בכלל, או דילמות שלא ראיתי בחיים. אז בגלל זה המקצוע הזה לא שוחק. כל פעם, כל שנה יש משהו חדש של סטודנטים ורעיונות חדשים. זאת למידה הדדית, ודרך אגב, אני גם נורא מקפידה לשקף להם את זה. כי זה גם מאוד מעצים אותן, וגם באמת אני רוצה שהן יבינו שגם עלי עוברים דברים כאלה, שעד היום אני מתלבטת ועד היום אני עושה רפלקציה. שאני מסיימת את השיעור ואני אומרת אולי בשנה הבאה נעשה את זה קצת אחרת. אני רוצה שהן ידעו שאני באותה משבצת שלהם בעצם. הרי זה לא משנה אם את מלמדת כיתה ד' או כיתה הדרכה (ליאת).

לפי זאת, שיקוף חווית הצמיחה ההדדית עשוי לסייע לפרחי ההוראה להתמיד ולהתפתח על אף הקשיים, דרך חווית ההזדהות שהוא מעורר.

עבודת ההדרכה הפדגוגית נטועה בתוך שני מוסדות: המכללה מצד אחד, ובתי ספר והגנים הקולטים/המאמנים, מן הצד השני. לאור זאת, במחקר הנוכחי נבחנו תפיסת המדריכים הפדגוגים אודות הזיקה בין ההכשרה במכללה לבין ההתנסות המעשית בבתי הספר והגנים, בדגש על הקשר עם המורים המאמנים. בנוסף על כך, המדריכים פדגוגיים התבקשו להצביע על תפיסתם אודות מעמד ההדרכה בתוך תהליך ההכשרה.

סיכום תרומות ניסיון קודם של המדריכים הפדגוגים במערכת החינוך לעבודת ההדרכה הפדגוגית

הניסיון בהוראה במערכת החינוך בישראל תואר גם הוא כגורם חשוב בעיצוב תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים. ניתוח ממד זה העלה שלוש תמות: הראשונה מהווה תמת על, והאחרות מובחנות ממנה אך נגזרות מתוכה, כמבואר בתרשים הבא:



כלל המרואיינים בטאו הכרה בחשיבות העליונה של ניסיונם כמורים לעיסוקם הנוכחי כמדריכים פדגוגים. הניסיון בהוראה במערכת החינוך תואר כערוץ הזנה מרכזי ומשמעותי מאוד לבניית ועיצוב תפקידם כמדריכים פדגוגים במוסד להכשרת מורים. בתיאוריהם התייחסו המדריכים לחשיבות היכרות מוקדמת עם בית הספר כארגון בעל תרבות ונורמות משלו אותו יש לתווך לפרחי ההוראה. להלן תובא תמצית מאפייני כל תמה, כפי שתוארה בפרק זה: (1) **ניסיון קודם במערכת החינוך כמצע הכרחי לבניית גשר בין התיאוריה לבין הפרקטיקה, בין האקדמיה לבין השדה**: בתוך תפיסה כללית זו של חשיבות והכרחיות הניסיון הקודם וההיכרות המעמיקה עם מערכת החינוך, המדריכים הפדגוגים תארו באופנים שונים ניסיון זה כגשר חיוני המחבר בין הלימודים התיאורטיים שהם מקנים לפרחי ההוראה במסגרת ההכשרה לבין ההתנסות בעבודה המעשית והבנייה של פרקטיקות הוראה והתמודדות עם אתגרים בשטח, כאלו שישמשו את פרחי ההוראה גם בהמשך דרכם המקצועית כמורים מן המניין. תפיסת חשיבות הבאת ניסיון זה לתוך עבודתם של המדריכים הפדגוגים נקשרה גם במזעור הריחוק המיוחס לפעמים לזיקה שבין האקדמיה לבין הכיתה; (2) **ניסיון קודם במערכת החינוך כמצע הכרחי לידע רלוונטי לעבודת ההדרכה הפדגוגית**: הניסיון שנצבר מעבודת ההוראה נתפס כמצע עשיר לידע הכרחי המשרת את עבודת ההדרכה ומועבר גם הלאה לפרחי ההוראה. ספציפית יותר, תוארו חשיבות ההיכרות הבלתי אמצעית עם התלמידים, המחייבת הבנה של מאפיינים ואתגרים הקשורים בהם, הבנה מערכתית הוליסטית של בית הספר כארגון חינוכי, וכן ידע הקשור בהתנסות ביוזמות חינוכיות ייחודיות המשמשות את המדריכים כמודלים מיטביים להשראה; (3) **התמודדות מעשית עם אתגרי השטח ושכלול פרקטיקות הוראה והדרכה**: לצד הידע שצברו בבסיס חשוב לפיתוח תכני

ההדרכה, הדגישו רבים מהמדריכים את חשיבות ניסיונם במערכת החינוך לטיוב ולשכלול פרקטיקות הוראה והדרכה, ובעיקר לגיבוש דפוסי התמודדות עם האתגרים הרבים שמציבה עבודת ההוראה המורכבת במערכת החינוך. אלו נתפסים כאבני דרך בעבודת ההדרכה, ומקור מרכזי לשיח בתוכה. במסגרת זו הודגשה פעמים רבות למידה לא רק מהצלחות אלא גם מטעויות, שמשמשת אותם רבות בהדרכה כאסטרטגיה וכתפיסה חינוכית שמקדמת תחושת מסוגלות ומגייסת להתנסות. במסגרת ממד זה תוארו גם פרקטיקות של ניהול כיתה, שכלול מיומנויות תקשורת בעבודה מול הורים, צוותי חינוך והתלמידים עצמם, שיתוף בהתמודדויות אישיות עם אתגרי השטח, ובאופן כללי שותפות עם פרחי ההוראה בחוויית הוראה 'תוך גופית' הכוללת רגש ותודעה, שידע חיצוני לא יוכל להשתוות לה; (4) **פיתוח יכולות אישיות של המדריך/ה הפדגוגית/ה החינוכית לעבודת ההדרכה**: הניסיון של המדריכים הפדגוגים בעבודת הוראה במערכת החינוך תרם גם לשכלול מיומנויות ויכולות אישיות הרלוונטיות לעבודה זו, ובכללן יכולות בינאישיות לצד יכולות קוגניטיביות המשמשות להמשגה של הידע והחווייה של עבודת ההוראה בבתי הספר. במסגרת היכולות הודגשו במיוחד מיומנויות בינאישיות החיוניות לטיפול היבטים רגשיים- חברתיים גם במקומות של קושי ואתגר, המלוות ביכולת מפותחת של אמפתיה.

4. הזיקה בין המכללה לבתי הספר במסגרת ההתנסות המעשית

תפיסת המדריכים הפדגוגים לגבי הזיקה בין המכללה לבתי הספר לתפיסתם העלתה כי המדריכים פדגוגיים רואים עצמם כאחראים על **פיתוח מודל לקשר מוצלח בין האקדמיה** (בעיקר המדריך הפדגוגי והסטודנטים) **לבין השטח** (בעיקר הנהלת בית הספר והמורים המאמנים). מתיאוריהם של המדריכים ניכר בבירור כי תפקיד זה דורש מהם לתמרן בין מספר מוקדים בו זמנית. **ראשית**, המדריכים הפדגוגיים עמלים על טיפול קשר ארוך טווח בינם לבין בית הספר הקולט. רוב המדריכים הפדגוגיים מתארים את ניסיונם ליצור ערך מוסף של ההדרכה הפדגוגית בבית הספר באמצעות ניסיון שכנוע של הנהלת בית הספר בכדאיות של ההתנסות. מתיאורם של מרבית המדריכים עולה כי הם מנסים לשים זרקור על תרומת ההתנסות לבית הספר המארח, תוך שהם תורמים בעצמם דרך יוזמות שהם מעלים ומעורבות פעילה, וכן מלמדים את הסטודנטים לחזק את מעמדם בבית הספר:

אני יוצרת קשרים מאוד טובים עם השטח, ואני דואגת שהשטח יקבל חזרה. זאת אומרת, **כל החומרים שסטודנטים מפיקים, אני מפיצה למורים**, אני משתפת אותם. הם מקבלים דברים חדשים ורעננים... **ואני מחייבת בתוך אותו יום התנסות, שלפחות שעה אחת תהיה שעה פרטנית שהסטודנטים יתנו**. ואז בית הספר באמת מרוויח איקס שעות, והמורים רואים את זה... (ליאור)

עשיתי מרצוני, אף אחד לא הכריח אותי, **השתלמות בחינם**, כאילו תוך כדי, השתלמות לצוות על לקויות למידה, על אבחונים, על כל נושא שהם בערך רצו... אני הייתי עושה שם גם אבחונים בחינם לתלמידים...(תמר)

אני תמיד מציע לבית ספר גם עזרה. כלומר, אולי אתם רוצים איזה הרצאה על משהו, או להתייעץ איתי על איזה משהו כי אני מדריך פדגוגי. ובתי הספר לוקחים את זה...כי חשוב לי לבסס את הקשר עם בית הספר... (אבי)

שנית, מדריכים פדגוגיים מבססים ומטפחים את הקשר בינם לבין המורים המאמנים. רוב המדריכים דיברו על המאמצים ליצור מערכת יחסים בינאישית עם המורים המאמנים, וצינו כי הם רוחשים הערכה עמוקה לעבודתם של אותם מורים. מתיאוריהם של רוב המדריכים עולה כי הם תופסים את עצמם כאחראים על טיפוח מוטיבציה בקרב המורים המאמנים לתמוך ולסייע לסטודנטים בצורה מיטבית. להלן מספר הדגמות:

אני חייבת לומר **אני מתחזקת את המורים גם לא פחות מאשר את התלמידים**... אומרים להם תודה יפה, מרימים טלפון לשאול מה קורה, שולחים ווטס-אפ, כל חג אני שולחת להם... ככה- אין עליך...**אני עוזרת להם אני באה אליהם לבית הספר ואני יושבת איתם ... ככה ליצור את מערכת היחסים האישית הזאת שיהיה להם לא נעים להגיד לי לא** (טלי)

קשרים אישיים עם המורים המאמנים, לטפח אותם. כלומר, זה לגמרי לטף להם את האגו ולחזר אחריהם... התשלום למורים המאמנים הוא מעליב... (אבי)

אני כמדריכה פדגוגית, הדבר הראשון שעשיתי ב-30 לספטמבר או אפילו לפני, זה לשלוח מייל וואטסאפ חם שמודה מקרב לב לכל המורים המאמנים שהסכימו לקחת סטודנטים שלנו... זה מבחינתי ה-א"ב...(גלית)

אני לא מדברת עם מנהלים בבתי הספר, אני מדברת עם המורים עצמם. אני עושה את הקשר עם המורים עצמם...אני לא חושבת שעבודת ליווי כזאת צריכה לבוא מלמעלה ככפיה, אלא היא צריכה לבוא כרצון... (ליאור)

שלישית, מדריכים פדגוגיים מחזקים את הקשר בין המורים המאמנים לבין הסטודנטים, דרך תווך תרומתם בעיני המורים המאמנים והמוסדות הקוליטים ככלל. מתיאוריהם עולה כי גם פה רובם נעזרים בשיקוף התרומה הדדית בה זוכים שני הצדדים. להלן מספר דוגמאות להמחשה:

היום בכל פעם שאני מגיעה להדרכה אנחנו מאוד משתדלות לשבת גם עם הגננת והשילוב הזה של סטודנטית-גננת-מדריכה, סטודנטית וגננת הוא שילוב מאוד הדוק ויש גם הרבה מאוד חילופי ידע...(דנה)

המכללה מביאה לבית ספר קבוצה של סטודנטים, צעירים באופן יחסי...הם יכולים פשוט לרענן את בית-הספר, לרענן את המורים המאמנים, קרה לי לא פעם שסטודנטים בנו איזשהו מערך מיוחד

והמורים המאמנים אמרו- וואלה אני לוקח את הדבר הזה ואני משתמש בזה בעצמי כי זה פשוט רעיון נפלא (אריאל).

מורים לא מתים לקבל סטודנטים בעיקר מורה טוב ששולט במצב, אומר- מה אני צריך את הכאב ראש הזה... אז לכן יש פה הרבה עניין של יחסי תן וקח ביני לבין השטח שאני מתחזקת אותם...(טלי)

מניתוח הראיונות עולה כי במהלך תפקידם מדריכים פדגוגים שוקדים על בניית יחסי אימון עם

צוותי בתי הספר, כאשר לטיב הקשר שיצרו ישנה השפעה ישירה על הצלחתם של הסטודנטים

בתהליך התנסותם בפרט ובתהליך הכשרתם בכלל. דבריה של רויטל מסכמים היטב את הנאמר :

הצלחתי ליצור יחסים מאוד טובים עם מנהלת בית הספר, עם הסגנית שלה ועם המורות. ממש, אני מרגישה שממש השקעתי בזה במהלך השנים. וזה מאוד משתלם, כי כשאני מגיעה עם קבוצה חדשה אני לא איזה גוף זר שנכנס לבית ספר. והמורות מכירות אותי, ואני באמת שומרת על קשר אישי עם כל אחת ואחת מהן... זאת אומרת, הקשר האישי שלי מאוד תורם גם להצלחה של הסטודנטים בבית ספר

לסיכום, נראה כי תחזוקת הקשר בין אקדמיה לשטח נתפסת כממד מרכזי בעבודת ההדרכה מאחר והיא דורשת השקעה תמידית וטיפול ארוך טווח, והיא מתקיימת בכמה ערוצים במקביל, כפי שיוצג בתרשים שלהלן:



5. מעמד ההדרכה בתהליך ההכשרה

כיצד מדריכים פדגוגיים תופסים את מעמד ההדרכה בתהליך ההכשרה? במסגרת שאלה זו ביקש המחקר לברר איזה מקום תופס מעמד ההדרכה בתודעתם וכיצד הם חווים את נקודת המבט של גורמים אחרים לגבי סוגיה זו, קרי- מה חושבים המדריכים הפדגוגים על תפיסת מעמד ההדרכה בעיני המתבונן? האם יש הלימה בין התפיסה העצמית לבין תפיסת האחר? על שאלות הללו ננסה לענות בחלק הנוכחי.

מתיאורי המרואיינים עולה כי מרביתם **בחרו להעמיד במרכז תהליך ההכשרה את ההדרכה**. הם מאמינים כי ההדרכה משחקת תפקיד מכריע בהכנתו של פרח הוראה לתפקידו החדש ומהווה את לב ליבה של ההכשרה להוראה. להלן מספר תיאורים הממחישים את תפיסתם:

מבחינת הסטודנטים זה אמור להיות הדבר הכי משמעותי. כאן הם מקבלים את הכול, כל הכלים של איך לעשות את מה שהם עושים...אני באמת שמה אותו בחשיבות עליונה מבחינת ההכשרה של הסטודנטים. **אני חושבת שמתוך כל מה שהם לומדים זה הדבר הכי חשוב** (חנה).

אני חושב שהדרכה פדגוגית היא הליבה...אני חושב שזה הדבר הכי חשוב שאני עושה בסמינר... בעיני זה הדבר... **הדרכה פדגוגית עם ההתנסות זה בעיני קודש הקודשים**...הליבה של תואר בחינוך... **אנחנו לא מכשירים היסטוריונים, אנחנו מכשירים מורים להיסטוריה**. (אבי)

המקום של ההדרכה הפדגוגית הוא הלב של הכשרה להוראה... המקצועות הדיסציפלינריים הם התבלינים, הם חומרי הגלם שלנו... יכול להיות לך ביצים מעולות, קמח נפלא, סוכר נהדר, אבל אם לא תערבב את זה במידה הנכונה ובמינונים הנכונים לא תצא לך עוגה טובה. **אנחנו המערבבים, אנחנו השף**... (טלי)

הדרכה זה לב העשייה שלי, זה הדבר הכי משמעותי שאני אעשה יותר מכל קורס... (שירן)

על פי דבריהם של המדריכים הפדגוגיים, ניתן לסכם כי קיימת תמימות דעים בתפיסותיהם באשר למרכזיות ההדרכה בתהליך ההכשרה. בשונה מכך, התייחסותם של המדריכים למעמד **ההדרכה בעיני המתבונן האחר מגלה תחושות אמביוולנטיות**. כך, חלק מהם עדיין חשים הכרה בחשיבות תפקידם מצד עמיתיהם במכללה, ואילו אחרים מתארים תפיסה או תחושה של פחיתות כבוד, ומיקום ההדרכה בתחתית ההיררכיה. להלן תגובותיהם של כמה מהמרואיינים:

אפילו ברמה חישובית, התכנית כולה היא 33 שעות, וההדרכה וההתנסות היא 10. זאת אומרת, שליש מהתכנית זה זה. והסטודנטים מקבלים גם תואר שני וגם תעודת הוראה. זאת אומרת, יש כאן משקל רחב לעניין של זה. אז אני חושבת שזה... גם האמירות שאנחנו שומעים זה שאנחנו הסגל המוביל... (ליאור)

בשנים האחרונות קיצצו לנו שעות ונאלצנו לצמצם מאוד את ההדרכה הפדגוגית... אז כל שנה, מה שקורה בעקבות זה, אנחנו צריכות לזרוק מהתכנית נושאי ליבה שפעם תפסו המון מקום. כשאני התחלתי לעבוד היו לנו 12 שעות של הדרכה פדגוגית, ועכשיו זה 7. זאת אומרת, מבחינת המכללה זה כל הזמן פחות ופחות, כל הזמן זה מצטמצם ואנחנו נלחמות בכל זאת לתת כל מה שרק אפשר... (ליאת) אני חשה שהמדריכה הפדגוגית יושבת לה שם למטה. יש את החוקרת... ויש את המרצים הבכירים שידועים המון, שלמדו באוניברסיטה העברית, בתל אביב ויש למטה את המדריכות הפדגוגיות... (נאוה)

אם כך, חלק ניכר מן המרואיינים דווח על הפער שנוצר בתודעתם בין מרכזיות ההדרכה בתפיסתם האישית לבין מעמד ההדרכה במכללה, כפי שנתפס בפועל. תיאוריהם של תמר, טומי ורותם מדגימים היטב את תחושותיהם של המדריכים:

אני אישית, ספציפית, חושבת שההדרכה הפדגוגית היא הדבר הכי מרכזי במכללה... זה הליכה שלנו, זאת המהות שלנו... כרגע יש פער מאוד גדול בין מה שאני חושבת למעמד של הדרכה פדגוגית... הסטטוס שונה לגמרי... **עצם זה שלא מקדישים לזה הרבה שעות אלא מצמצמים את השעות, הוא בעייתי. הוא אמירה.** הוא אמירה שאומרת... מקצועות אחרים חשובים יותר מהדרכה פדגוגית... (תמר)

את יודעת, יש את ההיררכיה של מדריך פדגוגי, כלומר, מעמדם של מדריכים פדגוגיים בתוך ההיררכיה של הכשרת מורים, הם איפשהו, את יודעת, בתחתית המקום הזה... מבחינתי ההיפך הוא הנכון... (טומי)

להיות מדריכה פדגוגית זה כאמור הדובדבן שבקצפת. זאת הרוח שבה באתי לתפקיד ונכנסתי אליו, וזה מה שאני מאמינה בו... כאן אני מכשירה פרחי הוראה... **להפתעתי הרבה, ואני מדברת על איזשהו דיסוננס,** להפתעתי הרבה הסתבר לי, **התברר לי, שכנראה לא כולם רואים את הדברים כמוני במכללה.** זה מאוד הפתיע אותי... (רותם)

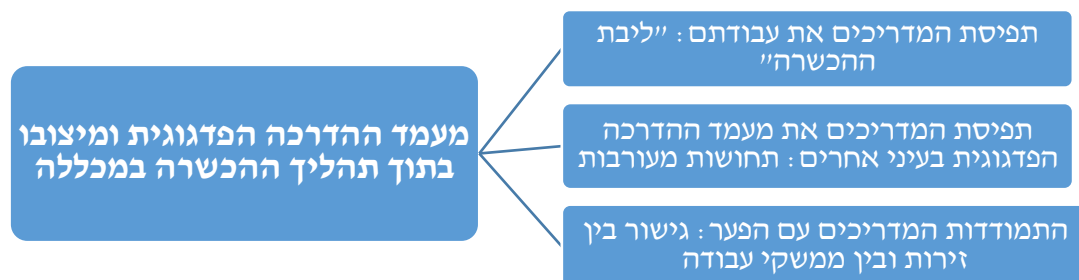
לצד זאת, מן הראיונות עולה כי הפער שנוצר אינו משתק את המדריכים אלא הופך אותם למחוללי שינוי. קרי, האמונה של המדריכים במרכזיותו של מעמד ההדרכה בתהליך ההכשרה מובילה אותם לפיתוח שיטות גישור בין שתי הזירות: **הפדגוגיה והדיסציפלינה, דרך שיח משותף ביו המצים למדריכים.** כמו כן המדריכים מצביעים על השיפור שחל במעמד ההדרכה עם השנים. כך, למשל, שירן תארה את ניסיון הגישור שלה:

כשאני הגעתי למכללה, כן, הייתה תפיסה שהפדגוגיה היא משנית לאקדמיה, והמדריכות הפדגוגיות הן משניות... וכול העיסוק בפדגוגיה זה כמו עיסוק בפעולות צופים, זה לא רצני כמו אקדמיה... **כשאני הגעתי זה לא היה ממש מרכזי בשיח ואני כן הרגשתי תחושה של second best בתור מדריכה...** פעם היה נתק מאוד גדול בין קורס דיסציפלינרי לבין מה שקורה בהדרכה פדגוגית והסטודנטים היו צריכים ממש כל הזמן לחפש את הקשר... **אני ממש-ממש עבדתי עם המרצים** ואמרתי להם- חבר'ה, הקורס שלכם לא יכול להיות רק ניתוח ספרותי או רק חקר המקרא... אתם צריכים להקדיש מקום מרכזי בקורסים למה השלכות חינוכיות, הפדגוגיות, המתודולוגיות של הטקסט שכרגע אתם מלמדים, **אתם לא מלמדים כמו באוניברסיטה, כאן במכללה אנחנו מלמדים אחרת! אנחנו מלמדים גם אקדמיה וגם פדגוגיה אנחנו מלמדים איך עושים את החיבור כשבסופו של דבר יהיה ברור לסטודנטים, מה עושים בכיתה...**

לסיכום,

נראה כי קיים פער בין תפיסתם העצמית של המדריכים כלפי מעמד ההדרכה הפדגוגית במכללה, לבין האופן בו הם חווים את תפיסות האחרים ביחס לכך. בעוד שהם רואים את

עבודת ההדרכה כליבת הכשרת פרחי ההוראה, נראה כי לחווייתם הם עדיין ממוקמים נמוך בהיררכיה בהשוואה למעמדם של חברי הסגל המרצים. לצד זאת, פער זה, על אף התחושות השליליות שהוא מעלה, מוביל לפחות אצל חלקם לעמדה אקטיבית החותרת לשינוי תוך העמקת שיתופי הפעולה בין המדריכים למרצים. להלן תרשים המציג את התמות המרכזיות שתוארו:



6. דמות הבוגר/ת הרצוי/ה: מי את/ה המורה הראוי/ה, לתפיסת המדריכים

הפדגוגים?

כזכור, מתיאוריהם של המדריכים הפדגוגיים עולה כי הם תופסים את ההדרכה הפדגוגית כיסוד מרכזי ומכריע בהכנתו של פרח הוראה לתפקידו החדש. לתחושתם, הם אלו שמפסלים את זהותם המקצועית של פרחי הוראה ואחראים על הקניית ערכים וכלים שיחפכו את הסטודנטים למורים 'ראויים' במערכת החינוך. לאור זאת, השאלה מהם מאפייני המורה 'הטוב', 'הראוי' אותם חשוב לטפח מעסיקה לא מעט את המדריכים הפדגוגיים ומכתיבה את כיווני העבודה עם פרחי הוראה שהם מלווים. בחלק זה ננסה לשים אצבע על אותם ערכים, תכונות וכלים שנתפסים על ידי המדריכים הפדגוגיים כחשובים ביותר בהכשרתו של דור המורים החדש. כמו כן, ננסה להבין באיזו דרך המדריכים בוחרים לנקוט על מנת לטפח את אותם תכונות וערכים בקרב פרחי הוראה.

מתיאוריהם של המדריכים הפדגוגיים עלו מספר מאפיינים הנוגעים לתפיסת תפקידם כמגדלים את דור המורים החדש. ראשית, חלק גדול מן המדריכים מאמין כי תפקידם דורש לטפח בקרב הסטודנטים אמונה בשליחות של תפקיד המורה כמחולל שינוי וצמיחה בקרב תלמידיו. בתוך כך, המדריכים מבקשים לטפח בקרב הסטודנטים יחס מכבד ומכיל כלפי התלמידים הנמצאים תחת אחריותם. להלן מספר תיאורים להמחשה:

אני מאמינה שאנשי חינוך הם דמות משמעותית מאוד מאוד מיוחדת בחיים של ילד. ומתוך הניסיון שלי אני גם יודעת שמורה יכול לפעמים לקבוע גורלות... ואני רוצה להעביר את זה לסטודנטים שלי, שהם יבינו שהם בחרו בתפקיד שיכול להשפיע על חיים של ילד או ילדה... אני מנסה להעביר להם גם את החוויה הזאת של דמות משמעותית שמאמינה בילד וביכולת שלו להשתנות, לצמוח, להתפתח. זה דבר מרכזי בעיני... (רויטל)

הייתי רוצה לראות אותם מאמינים בחינוך ורוצים לחנך...רוצים באמת, לא מתוך שיקולי דעת אחרים... (ליאור)

אני רוצה שנוציא לשטח גננות טובות, גננות שראות ילדים, גננות שעושות גן ילדים אחר, יצירתית וייחודי... (דנה)

הדבר שהכי חשוב לי זה לזכור, שכל עבודת החינוך זה בעצם מערכות יחסים, מערכת היחסים עם הילדים... לראות ילדים, להקשיב ילדים ולכבד ילדים... (שלי)

שנית, המדריכים ציינו כי תפקידם דורש מהם להקנות לפרחי הוראה כלים מקצועיים פרקטיים שיעזרו להם להיקלט ולתפקד בשטח בבטחה. בתוך כך, המדריכים הדגישו צורך לטפח מורה מקצועי, השולט היטב בידע דיסציפלינרי ומודע לעצמו וליכולות שלו :

בתום תהליך ההדרכה הם (הסטודנטים) באמת קיבלו כלים שבזכותם הם יכולים לעמוד מול כיתה ומול המערכת הזאת שנקראת מערכת החינוך... (ליאור); וכמובן גם מיומנויות, מיומנויות הוראה. עמידה מול כיתה, ידע פדגוגי, כלים... (רויטל); ואני חושבת שהדבר הוא להעניק להם מספיק כלים שהם יכולים לנוע בחופשיות ולעצב לעצמם את האופן בו הם רוצים ללמד... (אריאלה); אני יכולה לספק להם פרקטיקות נפלאות, אבל הם גם צריכים את הידע הדיסציפלינרי. הם צריכים אותו, זה לא יעזור... (רותם)

גם חשוב מאוד להיות מקצועי בכל מה שאתה עושה. זאת אומרת, אני גם מצפה מהם לרמה הכי גבוהה של למידה והוראה ... אני רוצה להוציא את הבוגרים שלי מאוד מודעים לעצמם. מודעים ליכולות שלהם, גם ליתרונות שלהם וגם לחסרונות שלהם, ולדעת איך לתמרן בין הכול... ואני אומרת להם- אתם צריכים תמיד לדעת מה אתם עושים, למה אתם עושים את זה, ואיך אתם עושים את זה... (תמר) להיות מקצוען, להיות עצמם, ולא לפחד משום דבר... שהם (הסטודנטים) ימצאו את המי אני בתור מורה, ושהם יראו שאין איזושהי דוגמה אחת שככה צריכה להיות מורה ... הכי חשוב לי שהם יבינו למה הם עושים את מה שהם עושים, למה הם מלמדים את מה שהם מלמדים... (חנה).

שלישית, לצד כלים פרקטיים, המדריכים ציינו כי תפקידם דורש לטפח בקרב הסטודנטים מיומנויות של תקשורת בינאישית, אמפתיה ויכולת עבודה בצוות :

אני רוצה להוציא אותו (פרח הוראה) קודם כל בן אדם נעים, מכבד, מקשיב, עם כישורי תקשורת מצוינים ... מאוד חשוב לי כבוד, ומיומנויות של תקשורת, זה דברים שהם בסיס להכול בעיני... (תמר) יכולת לעבוד בצוות, יכולת אמיתית לעבוד בצוות, לשתף, להיות שותפה בכל מיני תהליכים חינוכיים, ליוזם תהליכים חינוכיים בעצמך, להגדיל ראש מה שנקרא... (ליאת) מוטיבציה ללמידה ועל הנעה פנימית וכן הלאה, ואמפתיה, והכלה, ויצירת קשר בינאישית קרוב. כל הדברים הללו חייבים להיות. זה מבחינתי הבסיס... (רותם)

מלבד זאת, המדריכים הכירו בחובתם לעבוד על הכנה מנטלית של פרחי הוראה ולפתח בהם חוסן

נפשי אשר יאפשר לסטודנטים לשרוד את המעבר לשטח ולהתמיד בתפקיד :

אנחנו צריכים לעשות להם (לסטודנטים) **יותר הכנה מנטלית ליציאה לשדה**... דרישות אקדמיות גבוהות יותר, לחץ זמנים גדול יותר, עומס משימות גדול יותר... **כדי שהם יהיו קצת יותר קשוחים, למה הילדים הישראלים הם קשוחים**... הם יגיעו למקומות קשים, עם ילדים קשים, עם הורים קשים, עם חדר מורים קשה, עם מנהלת קשה, ואנחנו לא רוצים שהם יפרשו (אבי) יש דברים שאני מאחלת להן... בעיקר דברים שקשורים לחוסן הנפשי שלהן. כי כל הנשירה הזאת מהאקדמיה, ממערכת החינוך אחרי שנה, זה לא סתם מגיע. אז **החוסן הזה, היכולת הזאת לעמוד, להתמודד עם משבר ואפילו לצמוח ממנו**, ולראות איפה אני יכולה בכל זאת להתעלות על עצמי במקומות מסוימים... (ליאת)

צריך חוסן. לא יכולנו לעבור את תקופת הקורונה בלי חוסן. אבל כדי להפוך את זה מאמירה, אם תרצו אפילו מסלוגן, למשהו מהותי באישיות של אשת ההוראה או איש ההוראה, הם צריכים להבין מה נדרש מהם... (רותם)

בנוסף, מספר מדריכים דיברו על השאיפה לגדל דור מורים מעניין, יצירתי ורחב אופקים :

הדבר הכי חשוב שמורה צריך להתאמץ לעשות, זה להיות מעניין. אני חושב שאנחנו מקדישים בעצם חלק ארי מכל ההדרכה הפדגוגית, לשאלה מיהם מורים מעניינים, במקרה שלי לספרות, להיסטוריה... אני חושב שזה אידיאל שמורה צריך לאחוז בו. ואם אני מצליח לשכנע אותם בדבר הזה, אז אני חושב שזה דבר שהוא חשוב לי... (טומי)

יצירתיות... אני כל הזמן אומרת הכול כתוב בספר, אתם לא צריכים לחפש שום דבר, הכול, אתם צריכים רק לחפש איך הילדים יהיו פעילים, איך לקחת את הדברים האלה ולהעביר אותם בצורה חווייתית... (עדי)

כשהמטרה שלי בכל מקרה היא להוביל לקולגות ראויות וליצור מערך של מורים שהם רחבי אופקים, שהם חושבים בגדול, שהם עם תפיסה רחבה... (טלי)

רותם אף הדגישה כמה חשוב לה לעודד את הסטודנטים להתנסות ללא חשש מכישלון, מחד גיסא,

אך לדעת לקחת אחריות על מעשיהם, מאידך :

אני גם תמיד אומרת להן- תנצלו את השנה הזאת, שנה ג', להתנסות בכל מה שאתן רוצות. יש לכן רשת ביטחון... אנחנו אחר כך יכולים לחשוב איך לעשות את הדברים בצורה שונה. שנה הבאה כשאתן בסטאז' אין לכן יותר רשת ביטחון. את בכיתה. אם משהו לא עובד נכון, את תצטרכי למצוא לזה פתרונות בזמן אמת. אז עכשיו, עכשיו זה הזמן שלך להתנסות בהכול וכמה שיותר... **אם משהו לא עבד נכון כי את לא טרחת להכין את עצמך כמו שצריך לקראת השיעור, זה משהו אחר... ועל זה אני אומרת- אנחנו צריכות אולי יותר לדרוש מהן לקחת אחריות**... (רותם)

תמר חזרה והדגישה את חשיבות הטיפול של זהות מקצועית בקרב פרחי הוראה :

זהות מקצועית מאוד חשוב לי לטפח. קודם כל להסביר להם את המושג הזה... ואז אנחנו מדברים גם בהתחלה וגם בסוף, וכמובן גם באמצע, על זהות מקצועית. **איך אתה מפתח את הזהות המקצועית שלך, איזה מורה אתה רוצה להיות? מה הכי חשוב לך? מה ה-DNA שלך?** (תמר)

עוד עולה מן הראיונות כי חלק מן המדריכים הפדגוגים בוחרים להקנות את אותם ערכים והכלים שהוזכרו לעיל דרך מודולינג אישי :

ואני כל הזמן חושבת על התהליך המקביל של איך אני מתייחסת לסטודנטית, איך אני שם בשבילה, כל הזמן אני עסוקה בזה, שכשהיא תהיה גננת היא תזכור רגעים כאלה שראו אותה, שהקשיבו לה, שאף פעם לא השפילו אותה, אני כל הזמן מודעת לכוח שיש לי...(שלי)

אני גם, את יודעת, מנסה בשיעורים להיות כזה (להיות מורה מעניין). אני מקווה שאני מצליח, את יודעת, יש ימים ויש ימים, יש שיעורים ויש שיעורים, אבל זה נראה לי מאוד חשוב...(טומי)
רק התיווך והניווט הזה של הניסיון שלי, מוביל אותם להמשיך לגבש את הזהות שלהם...(תמר)
להלן תרשים הממחיש את עיקרי הערכים והמאפיינים שהמדריכים מעוניינים לטפח בקרב פרחי ההוראה :

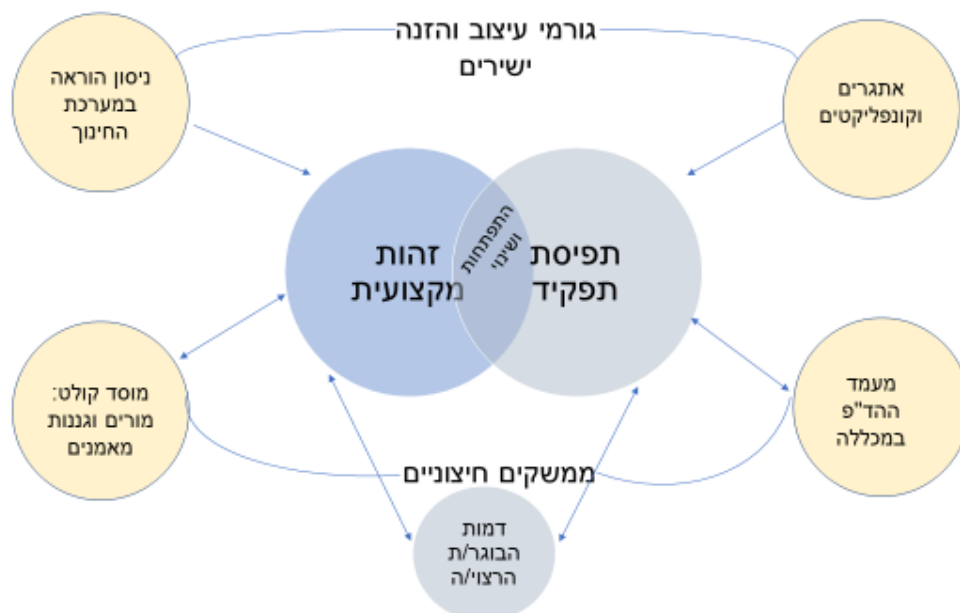


דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי עסק בתפיסתם של המדריכים הפדגוגים במכללת סמינר הקיבוצים את תפקידם וזהותם המקצועית, תוך ניסיון לבחון לעומק את מאפייניהם כמו גם את הגורמים התורמים לעיצובם. באופן ספציפי יותר, נבחנו תפיסותיהם של המדריכים לגבי התנסויות וממשקים שונים בעבודתם, אשר עשויים להזין את תפיסת תפקידם ולתרום לבניית זהותם המקצועית ולביסוס משמעותה עבורם. במסגרת חקר ממדים אלו נשאלו המדריכים לגבי ארבעה מרכיבים : הוראה בבתי הספר ובגנים כניסיון מעצב שנטוע בעיקרו בעבר מצד אחד, ומאפייני העבודה אל מול המורים המאמנים ובתי הספר הקולטים כהתנהלות מתמשכת בהווה, מן הצד השני. גורם נוסף שנבחן הוא תפיסת המדריכים לגבי קונפליקטים ודילמות בעבודתם השוטפת כאבני דרך בעיצוב מאפייני

זהותם ותפקידם. לבסוף, הוערכו גם חוויתם את מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך תהליך ההכשרה, ותפיסתם לגבי דמות הבוגרים הרצויים שהם מבקשים לטפח.

כלל הגורמים הללו מוקמו בתוך מודל המציע התבוננות מערכתית והוליסטית על תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים ועל זהותם המקצועית כמעגלים המושפעים מערוצי פעילות והתנסויות בתוך ומחוץ למכללה. בנוסף, תפיסות המדריכים לגבי דמות המורה לעתיד שהם שואפים להכשיר תחת ידם מהווה על פי המודל פועל יוצא של תפיסת זהותם, תפקידם והתנהלותם בתוכו, וגם כגורם שתורם בעצמו לעיצובם. התרשים הבא מציג את המודל, ולאחריו יפורטו בהרחבה ממדיו השונים והקשר ביניהם.



1. מעגל ליבה ראשון: תפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגים – התבוננות

הוליסטית ורב-ממדית

בחינה מעמיקה של תפיסת תפקידם של המדריכים הפדגוגים העלתה כמה מאפיינים החולקים אוריינטציה משותפת, שבבסיסה ראייה הוליסטית של התפקיד הכורכת יחדיו ממדים שונים לכדי שלם אחד. שלם זה מתייחס לשני ערוצים מרכזיים: (1) **תוך עבודת ההוראה** המורכבת לפרחי ההוראה והכשרתם **להתמודדות יעילה עם אתגריה הרבים**, ו- (2) **טיפוח זהותם המקצועית של המתכשרים והמיומנויות הדרושות לביסוסה**. שני ערוצים אלו גם הם מחוברים זה לזה כך שעבודת התווך מהווה מצע חיוני לבנייה והתפתחות של זהות מקצועית מבוססת וחסונה. היסוד המכונן של עבודת ההדרכה כפי שנשזר לאורך כל המאפיינים שנמצאו הוא עבודת ה**גישור**. לפי זאת, המדריך/ה

הפדגוגיות אמורה לייצר חיבורים מהותיים בין חלקיה השונים של עבודת ההדרכה כמו גם בין מרכיביה של עבודת ההוראה של המורים לעתיד; בין הקניית ידע מקצועי (חינוכי גנרי ודיסציפלינארי) לבין מתן תמיכה רגשית וטיפוח יכולות בינאישיות, בין האקדמיה לשטח, קרי - בין העבודה בכיתת הלימוד לבין ההתנסות המעשית בבתי הספר, בין היכרות עם תיאוריות רלוונטיות העוסקות בענפי החינוך והפדגוגיה לבין ביסוס פרקטיקות הוראה וניהול כיתה ועוד. הדגש על התפירה בין הממדים השונים הן בעבודת ההדרכה והן בתפיסת ההוראה העתידית של המתכשרים מצביע על ראייתם ההוליסטית של תפקידם הן בהתייחס לעצמם והן בהתייחס לדמות הבוגר שהם שואפים להכשיר. להלן יוצגו המאפיינים העיקריים של שני הערוצים שתוארו לעיל, בדגש על תפיסת החיבור והעשייה המגשרת העומדת בבסיסם.

1.1. המדריך/ה הפדגוגית/ת כמתווך של עבודת ההוראה: גשר בין ציפייה למציאות ובין

מרכיבים שונים בעבודת ההדרכה

במסגרת תפיסת התווך של מקצוע ההוראה בעבודת ההדרכה נכללו שלוש תמות: **המדריך/ה הפדגוגית/ת כסוכן/ת חיברות לעבודת ההוראה; המדריך/ה הפדגוגית/ת כמנטור רגשי; והמדריך/ה הפדגוגית/ת כמחבר/ת בין כיתת הלימוד לכיתת השדה.** כל אחד מהם כולל חיבורים פנימיים משלו בעבודת ההדרכה והמפגש ביניהם משקף תפיסה רחבה יותר של תווך וגישור, כפי שיוסבר להלן. במרכז תפיסת תפקידם של רבים מהמדריכים הפדגוגים עמדו תהליכי חיברות של פרחי ההוראה לעבודתם בבית הספר, מתוך הבנת הצורך בתפקידם המרכזי כמתווכי ההיכרות הראשונית עם המציאות בשטח ומקדמי ההפנמה העמוקה יותר של משמעות עבודת ההוראה המורכבת. לידם של המדריכים, ההתמודדות עם האידאליזציה המוקדמת של פרחי ההוראה כלפי עבודת ההוראה או עם חוסר ההיכרות עמה מחייבת התוויה של תמונה ריאליסטית יותר לצד בניית תשתית ראויה לניהול יעיל של האתגרים והקשיים הרבים הנלווים לה. זאת, בכדי שתחת שברי 'החלום' תתגבש הבנה והכנה מיטבית כגשר בינו לבין ההתמודדות האמיתית. הגשר החיוני הזה בין החלום ושברו, בין ציפיה למציאות נבנה על יסודות איתנים המחברים בעצמם בין ממדים שונים, וממחישים תפיסה של עבודת ההדרכה כהוליסטית ורב ממדית;

כך, ההיכרות עם הלחצים והדרישות התובעניות המאפיינות את עבודת ההוראה, עם מאפייני בית הספר כארגון מסועף המתאפיין בתרבות ונורמות משלו, ובעיקר עם התנהלות בתוך מציאות משתנה ששזורים בה עמימות וחוסר וודאות המוכתבים גם ממאפייני התקופה, מחייבת, לתפיסת המדריכים, מיומנויות נרחבות המשלבות בין פדגוגיה ללמידה חברתית רגשית. חשיבות השילוב בין סוגיות פדגוגיות לבין לוי והעצמה רגשית כוללים טיפוח משאבים פנימיים של בטחון, חוסן

ומסוגלות בקרב פרחי ההוראה לצד הפגנה ישירה שלהם מצדם של המדריכים. לפי זאת, המנטורינג הרגשי מהווה מודל עבור פרחי ההוראה, ואפשר כי משרת הפנמה שלו על בסיס הזדהות עם חשיבותו ונחיצותו לתפקיד. חלק מהמדריכים תארו את מגוון הזהויות האישיות שהם יוצקים לתוך התפקיד ובכלל זאת תארו תפקיד 'הורי' שהם ממלאים עבור פרחי ההוראה בתוך המרחב המקצועי. כזה הדורש מעטפת נרחבת של תמיכה והכללה לצד התוויה של גבולות נחוצים, ו/או גישה דיפרנציאלית לעבודת ההדרכה, המכירה בצרכים נפרדים ומגוונים של פרחי ההוראה, ממש כמו אחאים בתוך תא משפחתי אחד, לצורך בנייה של תחושת עצמי חיובית. בהקשר זה הוזכרה גם הוראה דיפרנציאלית, המנסה להתאים עצמה למאפיינים שונים של לומדים שונים, במטרה לבנות תחושת מסוגלות וחווית הצלחה, ולהעביר אותה הלאה לתלמידים בבתי הספר דרך מודלינג ישיר.

מושגים שגורים בשיח שהעלו המרואיינים כמו לווי, הושטת יד, הכוונה, הובלה והחזקה ממחישים את החשיבות הרבה שהם מייחסים להנכחת המקום הרגשי במסע של פרחי ההוראה אל תוך נבכי עבודת ההוראה. התפקיד הרגשי שממלאים המדריכים הפדגוגים מגלם גם בתוך עצמו תפיסה של חיבור; חיבור בין הצרכים של פרחי ההוראה לבין דרישות התפקיד וההתמודדויות שהוא מציב. החלק הרגשי בעבודת ההדרכה מובנה גם בתפיסת תפקיד של מחנך/ת, הנחוה (על ידי פרחי ההוראה וגם על ידי המדריכים עצמם) כדמות המקבילה לזו של מחנכים בבתי הספר – מכילה ומארגנת, מגשרת ומחברת בין היחיד על מגוון צרכיו ומאפייניו לבין המערכת בתוכה הוא שלוב. לצד המסירות והמחויבות לתפקיד שדמות כזו מטפחת מבפנים, היא מערימה גם קשיים בדמות ציפייה למעורבות אינסופית שמטשטשת את הגבולות בין האישי למקצועי, וגם אינה משרתת את החוסן שהמדריכים שואפים לטפח בקרבם של פרחי ההוראה. לשם כך, היה מי שעמד על האיזון הרצוי בין לווי היוצא מתוך החוויה הרגשית של פרחי ההוראה ומגלם אמפתיה, לכוזה המתבונן על החוויה מבחוץ, מתוך מקום רפלקטיבי שמכוון לעיבוד וארגון שלה, ומתיישב עם דרישות המציאות. אחרים ציינו כי הלווי הרגשי לא תמיד נחוה כטבעי ואימננטי לתפקיד. כך, יש מי שלמדו כיצד לטפח אותו כתגובה למאפייני התקופה שחייבו אדפטציה של התפקיד ומתן מקום משמעותי יותר להיבטים חברתיים-רגשיים בתוכו.

תפיסה מחברת ורב ממדית של תפקידי המדריך הפדגוגי עלתה, כזכור, בעקיפין בתמות השונות, כפי שהודגם מהפרשנות שהוצגה, אך זכתה גם לביטוי ישיר דרך התייחסות המדריכים לחיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, ובין כיתת הלימוד במכללה לבין החוויה המעשית של ההוראה בשדה. לגישה זו חברו מדריכים פדגוגים רבים שהדגישו את תפקידם כמי שמגשרים בין ידע לכלים מעשיים ובין

ההקניה ועבודת הלווי בכיתה במכללה לבין הלווי בהתנסות המעשית בשטח. בהקשר זה הוזכר הידע כיצירה שיתופית של המדריך/ה ושל הלומדים, והמגע בינו לבין הפרקטיקה תואר כחיבור הדדי באמצעותו שני הממדים מתפתחים ומזינים זה את זה, ותורמים יחדיו לביסוס ההוראה כפרופסיה.

1.2. המדריך/ה הפדגוגי/ת כמנטור לטיפול זהות מקצועית של פרחי ההוראה: גשר בין

ערכים למיומנויות

רבים מהמדריכים הפדגוגים הדגישו את תפקידם **כמנטורים לגיבוש זהותם המקצועית של פרחי ההוראה**. לפי זאת, אין די בתווך עבודת ההוראה, לרבות התמודדות מקדמת עם האתגרים והקשיים הרבים שנגלים במסגרת ההיכרות 'האמיתית' עמה לאורך שלבי ההכשרה, במתן מקום לחלקים הרגשיים ובחיבור בין תיאוריות לפרקטיקה. לדידם, תפקידם בגיבוש ההבנה של פרחי ההוראה כי הם בראש ובראשונה עתידים להיות אנשי חינוך - שאמורים לאחוז באג'נדה חינוכית מגובשת או להשקיע בבנייתה והתפתחותה - מהווה את אחת מהמשימות החשובות ביותר בעבודת ההדרכה. כיצד מסייעים לפרח ההוראה לבסס את עשייתו החינוכית סביב עמוד שדרה חינוכי-ערכי? כיצד מטפחים אותו כאיש /אשת חינוך שיהווה מודל ראוי לתלמידיו שלו? בדומה למאפייני עבודת הדרכה שתוארו עד כה, תארו המדריכים את חשיבות המודלינג.

בהקשר זה תוארה עבודה של לווי בתהליך של חקר אישי, שלא תמיד מגיע לכדי סימני קריאה, ואולי אף קורא להצבת סימני שאלה. כך, בניית ה- 'אני מאמין' החינוכי נתפסת כתהליך דינמי ואקטיבי, שגם המדריכים עצמם עסוקים בו לאורך התפתחותם שלהם במסגרת עבודת ההדרכה וראייתה כפרופסיה, ומעלים סוגיות רלוונטיות לכך בפני המתכשרים. **השאלה 'מי אני' כמורה וכאיש חינוך מלווה בטיפול מיומנויות רלוונטיות**, שאף הן מגולמות בתוך תהליך של חקר. לפי זאת, שאלת ה- 'מי' מתורגמת במעשה עצמו לשאלה של 'כיצד', ומתוך כך המדריך הפדגוגי - כמי שאמון על הצבת השאלות והלווי בחקר המענים - מחבר גם בין שני חלקים אלו.

כך, מתיאורי המדריכים עלה דגש על טיפוח **מיומנויות פדגוגיות כמו ניהול כיתה ודרכי הוראה, ולצדן מיומנויות השייכות ללמידה חברתית רגשית ובראשן מיומנויות בינאישיות המקדמות תקשורת בונה ומיטבית עם האחר**. גם כאן עלתה בבירור אצל חלק מהמרוואיינים חשיבות המודלינג בתוך ומחוץ לתחומי הדיסציפלינה, ובכלל זאת ראיית פרח ההוראה כאדם שלם ולא רק כלומד, תוך התייחסות להקשר בו הוא פועל, הקשיים עמם הוא מתמודד והצרכים שלו בנקודות זמן משתנות. התבוננות הוליסטית שכזו לצד אינטראקציה בעלת אופי שיתופי נתפסת מנקודת מבטם

של חלק מהמדריכים כמקדמת מוטיבציה ללמידה הן אצל פרחי ההוראה והן אצל תלמידיהם לעתיד דרך מודלינג, ומתחברת לרעיון של בניית תפיסה חינוכית בה מיומנויות ההוראה נשענות על שדרת ערכים ומהוות תרגום שלה. גם כאן, גלום אפוא בעקיפין תפקיד הגישור בין חלקים שונים בהכשרת פרח ההוראה.

2. מעגל ליבה שני: הזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים – האישי והמקצועי

כלים שלובים

לצד בירור מאפייני תפיסת התפקיד של המדריכים בחן המחקר הנוכחי גם את תפיסת הזהות המקצועית שלהם, במטרה ללמוד על הקשר בין השניים. ניתוח השוואתי העלה חפיפה משמעותית, המשתקפת בהזדהות החזקה עם ליבתה ומהותה של עבודת ההדרכה ובאחריות האישית כלפיה. מתיישב עם כך הממצא לפיו בהתייחסות לזהותם המקצועית בחר חלק מהמדריכים לתאר מאפיינים של תפקיד, כך שנראה ומאפייני הזהות המקצועית מתורגמים לעשייה במסגרת התפקיד, והתפקיד, מצדו, ניזון מהמענים לשאלות של זהות - מי אני כמדריכה פדגוגית? מה מנחה את עבודתי? לאורם של אילו ערכים אני פועלת ואיזו תפיסה חינוכית אני שואפת להטמיע הלאה גם בקרב פרחי ההוראה ותלמידיהם לעתיד?

לפי זאת, ישנה חפיפה גדולה בין תפיסת תפקיד לזהות. ובכל זאת, בחינה מעמיקה של מאפייני זהותם המקצועית של המדריכים העלתה תמה אחת מרכזית ומארגנת של **אותנטיות**, אשר בלטה במיוחד בהתייחסות לסוגיות של זהות. לפי זאת, **המדריכים תופסים את מאפייני אישיותם, שלבי התפתחות בחייהם הבוגרים והניסיון שצברו, תפקידים אחרים שממלאים וערכיהם האישיים כיסודות שמבנים את זהותם המקצועית** ובהמשך גם **מנחים את עשייתם המקצועית** במסגרת תפקידם. לפי זאת, **האישי חובר למקצועי ושניהם שלובים יחדיו**. שילוב זה נתפס כמאפיין חשוב גם בצמיחתם של פרחי ההוראה, ובהתאם לכך הודגמה מתיאוריהם באופן ישיר ומודגש במיוחד עבודת **המודלינג**. לפי זאת, היכולת להיות אותנטי, ולהביא את עצמך באופן מלא ככל שאפשר נתפסת כמרכיב חשוב גם בטיפול זהותם המקצועית של פרחי ההוראה עצמם. בהתכתב עם כך הצביעו חלק מהמראיינים על תהליך מקביל של גיבוש הזהות המקצועית (או דיוקה) אצלם ואצל פרחי ההוראה גם יחד.

הדגש שניתן למודלינג בהדרכה מצא ביטוי מגוון בתיאורי המרואיינים. מלבד החיבור בין האישי למקצועי, ואולי גם כחלק ממנו, הזכירו חלק מהמדריכים בהקשר של זהותם המקצועית תפיסה של **שליחות**, הכרוכה במפגש הבינדורי המעצים עם פרחי ההוראה, ומונעת מכוח התפיסה שבעבודת ההדרכה טמון כוח **לחולל שינוי חברתי-חינוכי**. תפיסה זו חוברת לתפיסת זהותם המקצועית של

המדריכים **כאנשי חינוך ומחנכים**. השאיפה העמוקה להכשיר מורים שיוכלו להניע בתורם שינוי חיובי בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה נתפסת כחלק מהמהות של ההדרכה, ובתור שכזו היא מגולמת בזהות המקצועית ובתפיסת התפקיד.

מדריכים אחרים הדגישו בבסיס זהותם המקצועית את **המשאבים הרגשיים** שהוזכרו גם בהתייחסות לתפיסת התפקיד. בהקשר זה הועלתה בדומה מאוד למאפייני תפיסת התפקיד הזהות ההורית בתוך הזהות המקצועית, לפיה המדריך משמש לפרח ההוראה כמגדלור המאיר את דרכו המקצועית ומטפח את סלילתה ממקום אמפתי, קשוב ונוכח, המלווה את צמיחתו המקצועית תוך מתן המשאבים הנחוצים לגדילתו. בתוך כך עלה שוב יסוד **התווך** בין הכיתה לשטח, ובין הכובעים השונים שחובש פרח ההוראה כתלמיד בעצמו וכמורה לעתיד. קול נוסף שעלה התייחס לתפיסת **הזהות המקצועית כפרופסיה** המחייבת רמה גבוהה של מחויבות ומקצועיות, התפתחות ולמידה שתתמוך ברב ממדיות המאפיינת אותה.

3. ממעגלי המרכז פנימה (או: מהמעגלים למה שביניהם): תפיסת התפקיד והזהות

המקצועית – במסלול של התפתחות או יציבות?

החיבור בין תפיסת התפקיד לתפיסת הזהות המקצועית מתאפיין בממד נוסף, הגלום בשאלה של התפתחות ושינוי; האמנם הללו נשארות יציבות לאורך זמן או מתקמות במסלול של התפתחות? מדברי המרואיינים עלו שתי מגמות: יציבות ובשלות אל מול החיפוש וההתפתחות כגורמים אימננטיים לתפקיד המתיישבים עם המציאות המשתנה. על הקבוצה השנייה נמנו מדריכים אשר רואים בגדילה ובהשתנות צורך ומאפיין חיוני של עבודת ההדרכה, אשר מתגוון ומתפתח כתגובה למאפיינים סביבתיים משתנים בפדגוגיות, במגמות לימוד ובמאפייני הלומדים עצמם, ומתבטא כמובן גם במאפייני התקופה הנוכחית שבבסיסם טמונה מידה רבה של עמימות וחוסר וודאות. במהות תפיסה זו של השתנות מצויה ההבנה כי תהליך הגדילה המקצועי של המדריך הפדגוגי מחייב לא רק אדפטציה לשינויים חיצוניים אלא גם תהליך של בירור פנימי לגבי מאפייני עבודת ההדרכה לטובת דיוק ההתנהלות בתוכה, פיתוח האינטגרציה בין חלקיה הרבים, הבנת הצרכים המשתנים של המתכשרים להוראה, ומיצובה בנתיב של התפתחות מקדמת. לפי זאת החיפוש והחקר הם יסודות שנלווים לעבודת ההדרכה לכל אורכה.

קבוצת מדריכים אחרת הדגישה אף היא את חשיבות השינוי וההתפתחות אך לא כגורם אימננטי המניע תהליך עקבי, אלא ככזה אשר אמור בסופו של דבר להוביל ל'אני מאמין' מקצועי מגובש ושלם המהווה מודל ראוי. תפיסה זו מצביעה על תהליך הבשלה, שמלווה בתובנות משמעותיות

שליקטו המדריכים לאורך דרכם המקצועית והתבססו כמצפן פנימי שמנחה את עבודתם. מתיאוריה של קבוצה זו נראה כי כאשר הבנת מאפייני התפקיד ומהותו מגיעים למקום המעורר תחושה של השלמה והזדהות נשמרת גם מידה של יציבות. כך או כך שתי קבוצות מאפיינים אלו מתממשקות בהבנה כי תנועה היא חלק חשוב בעבודת ההדרכה, והיא מתקיימת (באופן תדיר ועוצמתי יותר או פחות) גם מכוח המפגש המקצועי המגוון עם גורמים רלוונטיים כמו מורים מאמנים בבתי הספר, סגל ההדרכה בשנתונים השונים והתפתחות המשאבים הפדגוגיים התורמים לצמיחת התפקיד (למשל שימוש במרכזים שונים במכללה כמו מרכז אמפתיה ומרכז הסימולציות).

4. מעגלי משנה - גורמים מעצבים: התמודדויות עם דילמות וניסיון בהוראה במערכת

החינוך כאבני דרך בבניית תפיסת התפקיד והזהות המקצועית

התפיסה המורכבת והרב ממדית שהוצגה בהתייחס לתפיסת התפקיד כמו גם עומקה של הזהות המקצועית אינן נבנות יש מאין. תהליכי השינוי וההתפתחות שתוארו בהקשרן מרמזים על נוכחותם של גורמים מעצבים התורמים לבנייתן. במחקר זה, ביקשנו ללמוד על תרומתם האפשרית של שני גורמים - האחד נטוע בעיקרו בניסיון העבר של המדריכים, ומתייחס לעבודת הוראה במערכת החינוך, והאחר עוסק בהתמודדויות עם דילמות וקונפליקטים המלווים את עבודת ההדרכה לכל אורכה. שני מרכיבים אלו השוזרים יחדיו התנסויות והתמודדויות מהעבר ומההווה ממוצבים על פי המודל המוצע במחקר הנוכחי כגורמים משמעותיים בעבודת ההדרכה, כאלו אשר עשויים להבנות תובנות ולבסס תפיסות אודות משמעות התפקיד ומרכיביו, וכן לקחת חלק פעיל בהבשלת הזהות המקצועית.

4.1. מעגל משנה ראשון: התמודדות עם דילמות וקונפליקטים במסגרת תפקיד

ההדרכה

התמודדות עם דילמות וקונפליקטים עשויה לתרום לביסוס תפיסה ועשייה מקצועית באמצעות למידה מהתנסויות טעונות המעוררות רגש וחשיבה. כך, צמתים מורכבים עשויים להוביל להתפתחות הצומחת מתוך התמודדות עם הקשיים הכרוכים בה והצורך שמתעורר 'לעשות חשיבה מחדש' תוך ריענון דרכי ההתבוננות. במחקר הנוכחי עלו שלוש תמות מרכזיות המדגימות את המתח המובנה הקיים בתפקיד ההדרכה, אך גם את האפשרויות שהוא מזמן להתפתחות הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד. תמה אחת עוסקת ביחסים עם פרחי ההוראה, השנייה במאפייני עבודת ההדרכה והשלישית משקפת חיבור בין השניים.

התמה המחברת עסקה בשאלת **התאמתם של פרחי ההוראה למסלול ההוראה** בו בחרו. היא משלבת בין התייחסות אישית-רגשית לבין שיקול מקצועי גרידא, ובמובן זה נראה כי יש כאן ביטוי לחיבור שבין האישי למקצועי ובין הרגשי לפרגמטי, חיבורים שהשתקפו באופנים שונים גם במעגלי הליבה. התחבטות בשאלות של יושרה מקצועית ועמידה מול המערכת מצד אחד, ומסירות כלפי לווין בחירתו של פרח ההוראה, מן הצד השני, הוצגה כדילמה מעוררת וסוערת רגשית. יחד עם זאת, היא נתפסה כמצע חשוב לטיפול תחושות מסוגלות במסגרת התפקיד, וביסוס תפיסת עצמי מקצועית חסונה ומגובשת, השלובה גם בהבנה מעמיקה יותר לגבי דמות הבוגר הראוי. כזכור, היבטים אלו עלו בבירור בהתייחסותם של המדריכים לבניית זהותם המקצועית ואף לתפיסת תפקידם כמי שמלווים את תהליך גיבוש זהותם המקצועית של פרחי ההוראה. העיסוק הרגשי בבחירתם ובנטיות ליבם של פרח ההוראה חוברת לתמה נוספת, העוסקת באופן ספציפי יותר **במערכת היחסים מול פרחי ההוראה**. בהקשר זה תוארו משאבים רגשיים אשר נגעו הן במדריכים עצמם והן בפרחי ההוראה, כפי שעלה גם במעגלי הליבה. בהתייחס לראשונים, עלו גם כאן היבטים של בטחון עצמי וחוסן, בעיקר במסגרת דילמות של ריצוי הלומדים אל מול שימור אותנטיות אישית ומקצועית, ובהתייחס לשניים השתקפו תובנות הקשורות בכינון מערכות יחסים מקדמות, המושתתות על שקיפות, אמון ואמפתיה התחומה בגבולות נחוצים לגדילתם. היבטים אלו התגלמו בדילמות סביב רמת ואופי מעורבות המדריכים ומעטפת התמיכה שהם מספקים לפרחי ההוראה, בדומה להתייחסויות שעלו גם בתפיסת התפקיד והזהות.

סוג נוסף של דילמות שתואר על ידי המדריכים קשור **באופייה המורכב של עבודת ההדרכה ובאתגרים שהיא מזמנת**. ספציפית יותר, העלו המדריכים דילמות פדגוגיות, המשקפות התחבטות בין צרכים מתנגשים, כדוגמת צורך בהחזקה ושליטה בהעברת ידע דיסציפלינרי ופדגוגי אל מול הצורך בביסוס אוטונומיה בלמידה והעברת אחריות מסוימת ללומדים. התחבטות כזו נתפסה כגורם המשרת אף את בניית הזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים עצמם ודיוקה, ותורם בעקיפין להבנה מעמיקה יותר של המאפיינים הדרושים לבניית תחושת מסוגלות של פרחי ההוראה כמורים לעתיד. דילמות נוספות שעלו ביטאו התנגשויות בין מאפייני ההתנהלות 'הראויים' מול פרחי ההוראה (כמו שידור בטחון ואמונה בתכנית ההכשרה), לבין תחושות ואמונות אישיות של המדריכים. הללו עלו בהקשרים של אילוצים ומגבלות הנגזרים מאופי התכנית וממאפייני השטח ואף בהקשר למעמד הרעוע של המורה בישראל, וביטאו דיסוננס שמלווה את עבודת ההדרכה ומבטא את אחד האתגרים המורכבים שלה בדמות ההתמודדות עם המצוי מול הרצוי. התמודדויות אלו הנכחו שוב את הנדבך הרגשי הדומיננטי כל כך בעבודת הדרכה, והשתקפו ברמה גבוהה של

אמפתיה ושל הזדהות עם הקשיים והאתגרים הרבים המלווים את פרחי ההוראה במפגש עם השטח, כמו גם בצורך 'להגן' עליהם ולקדם את האינטרסים שלהם מתוך התבוננות פרסונלית וקשובה. זאת, אל מול צורך אחר להתמודד עם המציאות בשטח בתוך ומחוץ למכללה, ולשמור על ממשקים חיוביים עם גורמים המעורבים בעבודת ההדרכה, לרבות המורים המאמנים ובתי הספר הקולטים. במובן זה עולה בבירור גם כאן ההתנגשות בין צרכים שונים, המבטאת את מורכבות עבודת ההדרכה, כפי ששורטטה בתפיסת התפקיד כרב ממדי וכמחייב התבוננות הוליסטית.

4.2. מעגל משנה שני: מאפייני ניסיון קודם של המדריכים הפדגוגים בהוראה

במערכת החינוך ותרומתו לעבודת ההדרכה

גורמים מעצבים של מעגלי הליכה, כפי שתוארו במעגל הקודם, עסקו בהתמודדויות מורכבות המלוות את עבודת ההדרכה בדגש על קונפליקטים ודילמות כגורמי בנייה חשובים לעמוד השדרה של הזהות ותפיסת התפקיד. גורמים מעצבים נוספים, על פי המודל המתואר, הם אלו הנטועים דווקא בניסיון עבר של המדריכים כגננות/ים וכמורים/ות בבתי ספר, בהתבסס על הרלוונטיות של ניסיון זה להכשרת פרחי ההוראה ככלל, וללווים בשטח במסגרת ההתנסות המעשית, בפרט. כיצד ניסיון זה תורם לתפיסת התפקיד ולהתנהלות בתוכו? כיצד משפיע על עיצוב הזהות המקצועית של המדריכים הפדגוגים? מן הממצאים עלה בבירור כי על אף שעבור רוב המרואיינים הוראה בבתי הספר ובגנים אינה מהווה עוד חלק מעשייתם, השפעותיה ממשכיות להדהד וללוות אותם בעבודתם הנוכחית כמדריכים פדגוגים ולתרום לשגשוגה. שלושה ממדים של תרומה זוקקו מתיאורי המרואיינים : ממד על של **תווד וגישור בין האקדמיה לשדה ובין תיאוריה למעשה**, ושני ממדי משנה הנגזרים מתוכו : **ידע רלוונטי, והתמודדות מקדמת עם אתגרי השטח דרך פרקטיקות יעילות ומיומנויות נחוצות**. בראש ובראשונה הודגשה על ידי כל המדריכים חשיבות ניסיון העבר להיכרות מעמיקה עם מערכת בית הספר ותרבותו הארגונית ולתיווכו לפרחי ההוראה. לתפיסתם, מדריך פדגוגי חייב לדעת את השטח על בוריו ולחוות אותו באופן בלתי אמצעי כדי להכשיר מורים לעתיד ולהכין אותם להתמודדות יעילה עם אתגריה הרבים, ובכך מהווה חוליה חשובה בבניית תפיסת התפקיד של המדריכים.

היכרות זו מתיישבת היטב עם מרכיב הידע, אותו תארו חלק מהמדריכים כגורם חיוני להתמודדות עם אוכלוסיית היעד- התלמידים, דרך הבנת מאפייני הגיל והשונות הרבה המגולמת בתוכה. הידע, שנרכש מההתנסות במערכת החינוך – לעיתים גם מחוץ לבית הספר, נתפס כגורם המשרת גם גיבוש

תפיסה חינוכית וזהות חינוכית הן של המדריך/ה והן של פרח ההוראה. אל מול גיבוש התפיסה החינוכית, מהווה הידע גם בסיס חשוב להיכרות עם דגמי עשייה חינוכית מיטיבה ויוזמות חינוכיות מוצלחות והחזרתם לשטח דרך פרחי ההוראה. במובן זה הידע שנשאב מהניסיון הממשי מהווה גושפנקא לחוויית הצלחה אפשרית, ותומך בתחושת המסוגלות של פרחי ההוראה. בכך, הוא מהווה חוליית גישור חשובה בין הכיתה באקדמיה לכיתה בשטח – אחד מהממדים המרכזיים של תפיסת התפקיד, כפי שעלה, כזכור, מתיאורי המדריכים.

ממד נוסף שנגזר מניסיון ההוראה הקודם בבתי הספר והגנים מתייחס ספציפית לפרקטיקות הוראה ולמאפיינים פדגוגיים שמקבלים ביסוס מהשטח, מתוך התמודדות של המדריכים עם אתגרי ההוראה שליוו אותם עצמם כמורים. הניסיון שצברו בהקשר זה תואר על ידי המדריכים כמצע פורה וחיוני ללמידה והתפתחות של פרחי הוראה מתוך שיתוף בהצלחות לצד כישלונות, וכמודל חשוב להתמודדותם של פרחי ההוראה עם הצפוי להם בראשית הדרך כמו גם בהמשכה. בכך, ניסיון העבר תורם למאפיין הדרכה מרכזי ומייצר מרחב חשוב לשיח מקדם עם פרחי ההוראה אודות האתגרים שעולים מהמציאות בשטח. השיתוף בניסיון האישי נתפס כגורם התורם לטיפול תחושת מסוגלות של פרחי הוראה ולגיוסם להתמודדות איתנה גם אל מול המהמורות שבדרך.

נראה כי החוויה האישית של המדריכים כאנשי חינוך שצמחו בתוך המערכת תורמת לתפיסת האוטנטיות שמאפיינת, כזכור, את תפיסת הזהות מקצועית של המדריכים ומתורגמת גם לתפיסת תפקידם ועבודתם בפועל כמדריכים. לפי זאת הם לא מדברים על העשייה הכרוכה בהוראה וחינוך אלא דוברים את שפתה מתוכה. כך צומחת תודעה עמוקה לגבי מורכבות עבודת ההוראה, כזו שעוברת דרך חוויה ממשית המשלבת גוף, רגש ומחשבה, ומעוררת הזדהות בקרב פרחי ההוראה – הדור החדש שלומד צעד צעד לפסוע בדרכיה. במסגרת ממד זה התייחסו המדריכים לאתגרים של ניהול כיתה, ולמיומנויות שונות - בעיקר למיומנויות פדגוגיות ובראשן תקשורת בעבודה מול הורים, מול צוותי חינוך ומול התלמידים עצמם. בהתאמה לכך, הניסיון הקודם בהוראה נתפס גם כגורם חשוב לפיתוח מיומנויות של המדריכים עצמם החיוניות לתפקידם, ובראשן מיומנויות בינאישיות, המתייחסות להיבטים רגשיים וחברתיים. היבטים אלו מהווים, כזכור, חלק חשוב ומרכזי בעבודת ההדרכה כפי שתוארה דרך תפיסת תפקידם של המדריכים, בעיקר במסגרת תהליכי הסוציאליזציה של פרחי ההוראה למקצוע ההוראה.

5. מעגלי משנה – ממשקים חיצוניים: המכללה והמוסדות הקולטים/מאמנים כגורמים

המזינים את תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים ומוזנים על ידם

על פי המודל המוצג במחקר זה, לצד מעגלי ההשפעה שנזכרו בחלק הקודם (ניסיון קודם בהוראה בבתי ספר וגנים, והתמודדות עם דילמות וקונפליקטים בעבודת ההדרכה) להם תרומה מרכזית לעיצוב תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים, ישנם גורמים נוספים המשתתפים בבנייתם. הללו מוגדרים במודל כממשקים המזינים את מעגלי הליבה דרך אפיון של יחסי התקשרות ומיצוב ואף מוזנים על ידם. הם מציעים התבוננות מערכתית על עבודת הדרכה, ועוסקים בקשר של המדריכים עם שני מוסדות, אשר עבודת ההדרכה מתווכת ביניהם ונטועה בתוכם – הגנים ובתי הספר הקולטים מצד אחד, והמכללה עצמה, מן הצד השני. התפיסות של המדריכים לגבי זו האחרונה נבחנו בהקשר של מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך מסלול ההכשרה להוראה.

5.1. מעגל משנה שלישי: הזיקה בין עבודת ההדרכה לבתי הספר והגנים במסגרת

ההתנסות המעשית

כזכור, המאפיינים המרכזיים של תפיסת התפקיד של המדריכים הצביעו על המרכזיות המיוחדת לעבודת הגישור והתיווך בין חלקיה השונים של עבודת ההדרכה, לרבות הקשר בין האקדמיה לשדה, בין כיתת הלימוד לכיתת המעשה. מלאכת החיבורים הללו מצריכה, כזכור משאבים אישיים אשר קיבלו ביטוי גם בתפיסת הזהות המקצועית. לכל אלו אין קיום ממשי ללא המגע הישיר עם הגורמים הרלוונטיים – המוסדות הקולטים במסגרת ההתנסות המעשית ובתוכם הגננות והמורים המאמנים. בהתייחס למגע זה, תיאוריהם של המדריכים לימדו על האחריות שהם לוקחים על ביסוס קשרים הדדיים ומפרים בין שני המוסדות – המכללה והגנים/בתי הספר הקולטים – אשר נתפסים כחוליה הכרחית בבניית הכשרה ראויה מהמסד ועד לטפחות. בתוך כך התייחסו המדריכים לשלושה ערוצי קשר השלובים זה בזה: מול המוסד הקולט בכללותו, מול המורים המאמנים ומול פרחי ההוראה כאינדיבידואלים במסגרת מערכות היחסים שהם מקיימים בהתנסות המעשית. בכל אחד מהערוצים הדגישו המדריכים את עבודת 'הגיוס' שהם עושים ועירור המוטיבציה בקרב הגורמים המעורבים במוסד הקולט, תוך הנכחת מקומם וחיוזק מעמדם של פרחי ההוראה ותרומתם למערכת הקולטת. ההחזקה המשותפת של שני הצדדים (הקולטים והנקלטים במסגרת ההתנסות המעשית) תוארה, כזכור, גם כמקור לאתגר מתמשך ולעיתים אף לקונפליקט, כפי שהודגם במעגל ההשפעה של דילמות ואתגרים מעצבים. יחסי האמון שהמדריכים מכוננים עם המוסדות הקולטים דורשים השקעה מתמדת וארוכת טווח מתוך הבנת השפעתם על תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה ככלל ועל התנסותם המעשית, בפרט. לאור כל זאת נראה כי יש קשר של הזנה הדדית בין מאפייני הזיקה הזו לבין תפיסת התפקיד והזהות, כך שהם גם תורמים לעיצובן וגם נגזרים מתוכן. מתוך כך

יצאנו לבחינת מעגל נוסף המקיים ממשק עם תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המדריכים; מיצוב ומעמד ההדרכה הפדגוגית במכללה בתוך מסלול ההכשרה, לתפיסת המדריכים הפדגוגים.

5.2. מעגל משנה רביעי: מיצוב ומעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך תהליך ההכשרה

במכללה

כיצד נתפס מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך מסלול ההכשרה בכללותו? מתוך תיאורי המרואיינים הצטיירה בבירור מרכזיותה של חולית ההדרכה הפדגוגית בשרשרת ההכשרה, לפי תפיסת המדריכים. ביטויים כמו 'ליבת ההכשרה', 'לב העשייה', 'חומרי הגלם המרכזיים', 'הדובדבן שבקצפת' ועוד, שיקפו את תפיסת חשיבותה להכשרה, ונראה כי היא מהווה לתפיסתם את הלב הפועם של מסלול ההכשרה. תפיסה זו עשויה לתרום להבנת המאפיינים של תפיסת הזהות המקצועית ותפקיד ההדרכה, כפי שתוארו על ידי המדריכים, לרבות תחושת האחריות האישית, השליחות, ההזדהות העמוקה עם מהות העשייה ותהליך ההתפתחות הכרוך בה, המתחייב מתוקף כל אלו. לצד זאת, בהתייחסם לאופן שבו נתפסת ההדרכה הפדגוגית בעיניהם של אחרים, קרי-מעמדה בתוך מסלול ההכשרה במכללה, עלו גם קולות אחרים ששיקפו תחושות מעורבות. יש מי שהצביעו על מתן גושפנקא ישירה למרכזיות שתוארה לעיל, ויש מי ששיקפו תחושות של קיפוח והנמכה, ותפסו את מסלול ההכשרה כמבנה היררכי בו ההדרכה הפדגוגית ממוצבת בתחתית. הפער בין תפיסות עצמי לבין תפיסות של גורמים אחרים באשר למעמדה של ההדרכה הפדגוגית בתהליך ההכשרה מייצר סוג של דיסוננס שמחייב התייחסות.

לכאורה, הפער אינו משתקף בתפיסת התפקיד והזהות המקצועית כך שאפשר והללו ניזונות ממאפייני תפיסות עצמי בלבד, אשר מאדירות, אפוא, את מקומה של ההדרכה בתוך מסלול ההכשרה, וגם מזינות אותן בקשר הדדי. לצד זאת, ניתן להציע הסבר אחר, פסיכולוגי במהותו, המבטא שימוש ברציונליזציה. לפי זאת, כדי להגן על תפיסת הזהות המקצועית מפני הפגיעות והאיום שתפיסת האחרים מייצרת, אפשר כי המדריכים מרוממים אף יותר את משמעותה של ההדרכה ועסוקים בהבניה מעמיקה שלה, כפי שעלה מן התפיסה המורכבת של מעגלי הליבה. בהתאמה לכך מעוצבת גם התנהלותם בפועל. כך עלה גם בהקשר הישיר של מעמד ההדרכה; יש מי שתיארו כיצד הם פועלים להעמקת היחסים בין המדריכים למרצים, להרחבת שיתופי הפעולה וליצירת מסלול הכשרה אינטגרטיבי יותר במהותו ושובר היררכיות, אשר מאפשר התפתחות מיטיבה גם ובעיקר לפרחי ההוראה עצמם.

6. מעגל המתכשרים להוראה : מיהו 'המורה הראוי' - תפיסת מאפיינים של הבוגר

הרצוי לאור מעגלי המדריכים

זהותם המקצועית ותפיסתם תפקידם של המדריכים מקיימות יחסים הדדיים עם תפיסת הבוגר הרצוי. אחד ממאפייני היסוד שבלט בתוך כל אחד מהמעגלים ונשזר כחוט מקשר ביניהם הוא **המודלינג** שעושים המדריכים הפדגוגים במסגרת התנהלותם עם פרחי ההוראה. כך, שלל המאפיינים שתוארו במסגרת מעגלי הליבה ומעגלי המשנה מומחשים לפרחי ההוראה ומודגמים באופן ישיר ועקיף, מתוך מקום מודע ומכוון. לצד זאת, אפשר כי תפיסת מאפייני הבוגר הרצוי מזינות גם הן את המעגלים הללו ומעצבות את אופיים. לפי זאת, האופן שבו רואים המדריכים את המורה לעתיד, שזהותו המקצועית וכישוריו הרלוונטיים מתפתחים תחת הכשרתם, מעצב את תפיסת תפקידם וזהותם שלהם ותורם גם להתנהלותם בערוצי הפעילות והממשקים שתוארו במעגלי המשנה.

תיאורי המדריכים אכן העלו דמיון רב בין המאפיינים, כך שמאפייני הזהות המקצועית כמו גם הכשרים והמיומנויות שצינו במסגרת תפקידם והתנהלותם נמצאו גם בהתייחסם לתפיסתם לגבי דמות הבוגר הרצוי; ראשית, הודגשה חשיבות פיתוח זהותם המקצועית של פרחי ההוראה. לפי זאת פרחי ההוראה נקראים לעבור בעצמם תהליך רפלקטיבי של בירור עצמי לגבי 'האני מאמין' המקצועי שלהם, מתוך מודעות עצמית מפותחת ותהליך אקספלורטיבי שינחה ביסוס של מצפן פנימי ערכי באשר לדמותו של איש החינוך שירצו להיות. זאת, בהקבלה לתהליכים שתיארו לגבי התפתחותם שלהם ולגבי תפקידם כמדריכים. יתרה מכך, הדגישו המדריכים את חשיבותן של מיומנויות רבות ובראשן מיומנויות בינאישיות (כמו יכולת עבודה בצוות, הכלה ואמפתיה), לצד כשרים פדגוגים (כמו הוראה פעילה ויצירתית) ושליטה בידע דיסציפלינארי, אך נראה כי הללו נתפסו יותר כאמצעים המשרתים מטרה גדולה יותר של תפיסת החינוך בידי המורה לעתיד כתפקיד רחב אופקים, מחייב, המונע מתוך תחושת שליחות ואחריות אישית. כל אלו תוארו גם במסגרת המעגלים האחרים, כך שנראה והם תורגמו במישרין לתפיסת תפקידם ותחומי אחריותם כלפי הכשרת פרחי ההוראה. ואכן, תיאוריהם לגבי הבוגר הרצוי כרכו בתוכם את המחויבות שלהם לטפח את כלל המרכיבים הללו בקרב פרחי ההוראה- ממצא שממחיש היטב את הקשר בין המעגלים כמו גם את התפיסה המורכבת ורבת הממדים של עבודת ההדרכה.

לסיכום,

מודל המחקר מבטא את תפיסת המדריכים הפדגוגים לגבי עבודתם ושם זרקור על משמעותה ומאפייניה; לדידם, עבודת ההדרכה היא מלאכת מחשבת מרובת ממדים המחוברים זה לזה

ומתכנסים לידי התבוננות הוליסטית הן על תפקידם והן על פרחי ההוראה המתכשרים לתפקיד תחת ידם. המאפיין המרכזי שעלה הוא גישור ואינטגרציה בין החלקים השונים השלובים בתפקיד, ובראשם החיבור בין כיתת הלימוד (ההנחיה והלמידה במכללה במסגרת ההדרכה) וכיתת המעשה (הלמידה וההתנסות בשטח), תוך התייחסות לצרכים ולאתגרים העולים משתי הזירות. מלאכת החיבור המסועפת, הכוללת גם תווך של 'המציאות בשטח', ומתייחסת להתמודדויות הצפויות למורים לעתיד, מצריכה שלל מיומנויות פדגוגיות וחברתיות-רגשיות כאחד. הללו מצטרפות אף הן לתפיסה ההוליסטית של התפקיד ושל זהותם המקצועית של המדריכים, ומלוות במודלינג ישיר שהודגש רבות בתיאורי המדריכים. יתרה מכך, נראה כי על כל אלו מנצחת תפיסה של הזדהות עמוקה עם התפקיד במהותו, הכרוכה בתחושה של שליחות ואחריות אישית. כך, ניכר כי רבים מהמדריכים תופסים עצמם כאנשי חינוך עליהם מוטלת הזכות והחובה לטפח את הדור הבא של המחנכים בישראל כמורים ערכיים ואקטיביסטים, הפועלים לאור מצפן פנימי ברור וזהות מקצועית מפותחת. ככאלו, יוכלו להוות מגדלור לצמיחה מיטבית אישית וחברתית גם עבור תלמידיהם.

בנוסף על כך, מודל זה הציע כמה גורמים המשתתפים בתהליך עיצוב התפקיד והזהות המקצועית: ניסיון ההוראה במערכת החינוך בעבר, דילמות ואתגרים המלווים את עבודת ההדרכה, והממשקים עם שני הארגונים בתוכם מתבסס התפקיד: המכללה מחד, והמוסדות הקולטים/מאמנים, מאידך. לצד זאת, המודל לא נגע במישרין בגורמים מרכזיים נוספים המשויכים לתפיסת תפקיד וזהות מקצועית לרבות תחושת מסוגלות מקצועית וכן זהות מוסדית במובן הרחב והעמוק שלה, הכוללת התייחסות למגוון תפקידים בארגון ולמערכת הערכים והנורמות שלו, בזיקה למעגלי שייכות שונים (כך, למשל, המחקר לא התייחס למקומם של המדריכים כחוקרים וכסגל אקדמי בארגון, ולמילוי תפקידים נוספים בתוכו, ולא בחן את ההשפעות שיש לאלו על עיצוב תפקידם ותפיסת מהותו ומאפייניו). זאת ועוד, ניסיון הוראה במערכת החינוך נחוה כרלוונטי למרואיינים במחקר זה, אולם לעיתים הוא עלול להוות גם חסם להתערות והשתלבות בסגל האקדמי, בשל הנורמות השונות שמאפיינות אותו. כאמור, המחקר הנוכחי לא בחן לעומק את תפיסת ההשתלבות בארגון מפרספקטיבה זו. בנוסף על כך, לא כל המדריכים הפדגוגים היו בעברם גם מורים או גננות, וחשוב לשמוע גם את קולם של אלו, תוך ניסיון להבין האם ניסיון זה חסר, או שמא יש ניסיון אחר רלוונטי וחשוב שתורם להתפתחותם המקצועית כמדריכים פדגוגים. בנוסף, לא נעשתה הבחנה בין מדריכים

פדגוגים שעיקר עבודתם מתרכז בהדרכה דיסציפלינרית, לבין מדריכים שעוסקים בפדגוגיה גרידא או בשילוב עם דיסציפלינה, וייתכן כי יש לכך משמעות בהיבטים שנחקרו.

הזרועות השונות של המודל העלו כמה מאפיינים הנתפסים כמקומות מוחלשים של ההדרכה הפדגוגית, ונחווים כאיום על מעמד של המדריכים: מערכות יחסים מאתגרות עם סטודנטים במסגרת שינויים שחלו במבנה ההיררכי של יחסי מרצה-סטודנט מצד אחד, ומיצובה הנמוך, יחסית, של ההדרכה הפדגוגית במכללה, מן הצד השני. הראשון מצביע על השלכותיה של שבירת ההיררכיה והשני דווקא על קיבעונה. אמנם, תחושות אלו תורגמו לרוב דווקא להתמודדות קונסטרוקטיבית ומצמיחה מצד המדריכים, אולם עשויים להיות בצדם מחירים רגשיים שיש לתת עליהם את הדעת (פגיעה ברווחה אישית שעלולה להתבטא גם בהתמדה בתפקיד). יתכן כי קידום עשייה מחקרית של המד"פים במכללה – נושא שכלל לא עלה בקרב המרואיינים במחקר זה ולא קיבל התייחסות מכוונת במחקר - תסייע להעלאת מעמדם ושייכותם לקהילה האקדמית. זאת לצד צעדים נוספים שעשויים לתרום לחיזוק תחושת הערך שלהם במסגרת עבודתם במכללה (ראו בהמלצות שלהלן).

המחקר הנוכחי זימן התבוננות רפלקטיבית של המדריכים הפדגוגים על תפקידם וזהותם בראייה הוליסטית. מחקרים נוספים עשויים לחזק את ההבנה של מאפייניהם ולהוסיף ידע מבוסס נתונים כמותיים גם באשר לגורמים התורמים לעיצובם, בדגש על מגמות חדשות בשדה הכשרת מורים. ידע זה עשוי לתרום להבנה כיצד משתנה לאורך גם תפקידה ומקומה של ההדרכה הפדגוגית בתהליך ההכשרה

לאור הממצאים עולות ההמלצות הבאות:

1. **בניית קהילה מקצועית של מד"פים** ללא קשר לתחומי דעת, אשר תעסוק בהיבטים פרופסיונליים כמו הגדרת יעדים משותפים וייחודיים, בניית 'אני מאמין' מקצועי משותף, וכן גיבוש והבהרת כללי אתיקה. בנוסף, הקהילה המקצועית של המד"פים תהווה מרחב נגיש ומאפשר לשיתוף בהיבטים רגשיים הקשורים בעבודת ההדרכה ולתמיכה בשלומות של המדריכים.
2. **התמודדות עם חלקים רגשיים בתפקיד:** המד"פים מהווים דמויות משמעותיות מאוד בלוי ההתמודדות הרגשית של פרחי ההוראה עם אתגרי ההכשרה, ומתמודדים בעצמם עם

תפקידי רוחב מתישים, כנגזרת של עבודת החיבור והגישור בין חלקים שונים בעבודתם. מומלץ לספק למד"פים הכשרה בנושאי למידה חברתית רגשית, שתוכל לתרום לרווחתם האישית ולחוסן האישי בהתמודדות מול העומס הרגשי שהם חווים בתפקיד, וגם כאמצעי להעניק לסטודנטים כלים רלוונטיים ויעילים להתמודדות עם האתגרים הרבים שההתנסות המעשית מזמנת להם. ניתן להוסיף סדנאות מצמיחות בנושאים רגשיים, אשר מאפשרות ונטילציה ודיאלוג מקדם לצד כלים פרקטיים.

3. **תמיכה ולווי סביב ההתקשרות עם המורים המאמנים** : אחריות המד"פים על יצירת ושימור קשרים עם בתי הספר הקולטים והצוות החינוכי המאמן נתפסת כמשימה לא פשוטה, שכרוכה בעבודת 'שיווק' מאתגרת ותובענית, ולעיתים אף בתחושה של ניגוד עניינים. מומלץ לחשוב על מתן ייעוץ ולווי ייעודי לסיטואציות מאתגרות בנושא, אשר יאפשרו לא רק ונטילציה רגשית אלא גם תמיכה פרקטית מקדמת.

4. **הגדרת גבולות התפקיד** : חלק מהמד"פים תארו תפיסת בעייתית של גבולות התפקיד, גם מנקודת מבטם של הסטודנטים. לפי זאת, דמותם מקבילה לדמות מחנך כיתה, מה שיוצר ציפייה להכלה אינסופית של אתגרי הלמידה וההתנסות של הסטודנטים גם מחוץ למסגרת ההדרכה, ולעיתים אף לטשטוש גבולות בין תפקידם שלהם לאלו של מרצים בתכנית. מומלץ לנסות להגדיר קווי מתאר ברורים ככל שניתן לתפקידם, בשיתוף עם סגל התכניות כדי לבסס את הנפרדות הרצויה כמו גם את גבולות גזרת עבודתם.

5. **מיצוב מעמד ההדרכה הפדגוגית בתוך התכנית/המחלקה: העמקת הקשר עם חברי סגל בתכנית וביסוס תחושת שייכות** : חלק מהמד"פים חווים עצמם כחלק פחות משמעותי בתכנית/מחלקה, בהשוואה ליתר חברי הסגל, מבחינת סטטוס התפקיד. מומלץ להעמיק שיתופי פעולה בין המרצים למד"פים, ולייצר חיבורים שיסייעו להרחבת ממשקי העבודה שלהם ולהיכרות מעמיקה יותר עם תחומי התוכן ודרכי ההוראה של כלל המרצים בתכנית, תוך חיזוק הקשר הבינאישי בינם לבין המד"פים.

6. **מיצוב מעמד ההדרכה הפדגוגית במכללה** : לאור תפיסתם של חלק מהמד"פים את מעמד ההדרכה הפדגוגית כנמוך יותר בהשוואה לתחומי ההוראה הדיסציפלינאריים, מומלץ לחזק שיתופי פעולה בעבודת הסגל והמד"פים כאחד, במסגרת מהלכים מכללתיים ויוזמות רלוונטיות. חשוב לטפח את מעמד ההדרכה הפדגוגית כפרופסיה ייחודית בעלת ערך מוסף חשוב וחיוני בתהליך ההכשרה. לשם כך יש צורך בקידום קהילות למידה רוחביות כתהליך מכללתי אינטרדיסציפלינרי מתמשך, אשר מצמיח את חבריו דרך יצירה משותפת של ידע.

שותפות מקצועית כזו תוכל לתרום להיכרות מעמיקה עם מהותה, מאפייניה ואתגריה של ההדרכה הפדגוגית ולחזק את מעמדה במכללה.

7. **אחריות על קביעת ההתאמה של פרח ההוראה :** מהווה את אחת מהדילמות המרכזיות

בעבודת ההדרכה ומלווה בתחושות מקדמות שחיקה של לחץ ומתח. לאור זאת, מומלץ להעניק למי שמעוניין/ת בכך מרחב רלוונטי לליווי והתייעצות במסגרת הקהילה המקצועית של המד"פים ו/או מחוצה לה על ידי גורמים מקצועיים נוספים.

מקורות

- בר-זיו, י. (2009). תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בזיקה לסגנונות הקיום. בתוך: י. רנדוד. שקולניק, סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים. הוצאת מכון מופ"ת, כליל סדרת ספרים בנושאי חינוך. ע"מ 224-279.
- ליבלך, ע' ותובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני, עמ' 21-42.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני- תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Altan, M.Z. & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent education*, 2. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1086291>
- Avidov-Ungar, O., & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191.
- Beijaard, D., Meiger, C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of educational research*, 84(2): 163-202. <http://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63: 36-46.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4): 426-441.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2): 257-272.
- Kelchtermans, G., Smith, K., Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 120-134.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4): 271-283.
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British educational research journal*, 19(4), 311-322.
- Matsko, K.K., Ronfeldt, M., Nolan, H.G., Klugman, J., Reininger, M. & Brockman, S.L. (2020). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student teachers'

- perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1): 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. (2014). Identity, agency, and community: reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational*, 62(3), 249-264.
- Montenegro, M.H. (2016). The professional path to become a teacher educator: the experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*, 42(4): 527-546.
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. In: A, Swennen, and M. van der Klink (Eds), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*: 29-43.
- Olsen, B., Buchanan, R. (2017). "Everyone Wants You to Do Everything": Investigating the Professional Identity Development of Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, 44(1): 9-34.
- Richter, E., Brunner, M., Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice (research paper). *Teaching and Teacher Education*, 101: 1-10. [DOI 10.1016/j.tate.2021.103303]
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44: 117-127.
- Young, A.M., & MacPhail, A. (2015). Standing on the periphery: cooperating teachers' perceptions and responses to the role of supervision. *European Physical Education Review*, 21(2): 222-237. <https://doi.org/10.1177/1356336X14557582>

נספח מס' 1

מתווה ראיון הדרכה פדגוגית

שאלות תוכן

1. הגדרת גרעין זהות מקצועית

מי את/ה כמדריכה פדגוגית (התייחס/י למרכיבים שונים של זהותך המקצועית כמדריך/ה)?

2. תפיסת תפקיד :

כיצד את/ה תופסת את תפקידיך המרכזיים כמד"פ/ית?

- מה תרם לעיצוב תפיסתך זו?
האם ובאיזה אופן השתנתה תפיסתך את עצמך כמד"פ/ית עם הזמן? מה השפיע על שינויים אלו מנקודת מבטך?
אילו שיתופי פעולה את מקיימת במסגרת תפקידך כמדריכה פדגוגית?
3. **ניסיון הוראה קודם:**
האם לימדת בבית ספר?
אם כן - מה הביא הניסיון ההוראתי הקודם שלך לתפקידך כמדריך/ה פדגוגית?
אם לא – איך זה השפיע על התפקיד? מה את מביאה מניסיון החיים האחר?
4. **תפיסת הקשר בין המכללה ובתי הספר המאמנים.**
כיצד את/ה חווה את הזיקה בין שתי המסגרות? (זירות ההתנסות שלך ובתוכן קשריך עם אחרים, תרבות המקום, ניסיון מקצועי קודם וכו')?
5. **באיזה אופן את/ה תופסת את מעמד ההדרכה בתהליך ההכשרה?**
6. **מהם המרכיבים שהכי חשוב לך לטפח בקרב פרחי ההוראה כמורים לעתיד?**
7. **קונפליקטים/דילמות כבוני זהות:**
תארי קונפליקטים / אתגרים מרכזיים או דילמות מרכזיות שחווית במסגרת תפקידך כמד"פ/ית.
כיצד התמודדת איתם?
כיצד תרמו לעיצוב תפיסת תפקידך? תן/י דוגמא קונקרטית למצב כזה.

שאלות רקע לסיום :

1. כמה זמן את/ה עובד/ת במכללה? _____
2. כמה זמן את/ה מכהנת כמד"פ/ית? _____
3. אילו תפקידים נוספים יש לך במכללה? _____
4. האם עסקת בהוראה בבתי ספר בעברך?
אם כן, אנא התייחס/י לניסיוןך זה : _____
אם לא, ספר/י כיצד התגלגלת לתפקיד מד"פ? _____
5. **פעילותך הנוכחית כמדריך/ה במכללה :**
מחלקה _____
שנת התואר של הסטודנטים ומספרם בשנה זו _____
האם כל הסטודנטים נמצאים בהתנסות באותו בית ספר? _____
אופי התנהלות ההדרכה הפדגוגית (קבוצתית, אישית, אקדמיה כיתה) _____
6. **ביקורים בבתי הספר :**
תכיפות : _____
מספר בתי ספר : _____

האם יש מורה/ים מאמן/ים: _____

כמה תצפיות אתה עורך / ערכת בשיעורי הסטודנט: _____