

## מודל הוראה משולב במנטורינג של אוריינות אקדמית

תקציר: 'סלאור' הוא המרכז להוראת למידה של אוריינות אקדמית במכללה, בו לומדים מדי שנה כ-300 סטודנטים בדרך המנטורינג. בצורתו הקלאסית, המנטורינג הוא מפגש הנחיה לימודי של אחד על אחד, ויש לו אפיונים ייחודיים. עם זאת, ניתן להצביע על נקודות השקה רבות בינו לבין דרך ההוראה "הרגילה", המתקיימת במפגש של מורה וכיתה (Martin, 1997; Noddings, 1984).

המאמר מציג חלק ממחקר רחב היקף שנערך במרכז 'סלאור' במהלך השנים 2004-2006, ונועד לבחון את השפעות המנטורינג על ההוראה והלמידה של אוריינות אקדמית. עיצוב המחקר וביצועו התבססו על עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה. המבנה האופרטיבי של המחקר היה 'חקר מרובה מקרים', שכלל עשרים נחקרות בחמישה מקרים, שכל אחד מהם מורכב ממנחה ושלוש סטודנטיות מונחות. הנתונים נאספו באמצעות חמישה כלים תוך טריאנגולציה ביניהם, כשהעיקריים הם ראיונות עומק, תצפיות מוקלטות וראיונות מאזכרים. הנתונים נתחו באמצעות ניתוח תוכן, ניתוח השיח וניתוח דיאלוגי.

ממצאי המחקר העלו כי מודל ההוראה של מנחות אוריינות ב'סלאור' הוא מודל הוראה משולב המבוסס על שלושה מודלים קיימים המוצגים בספרות. מטרת מאמר זה הן מחד, להאיר את מימד ההוראה במנטורינג של אוריינות אקדמית במרכז 'סלאור' באמצעות המשגתו ויצירת מודל תיאורטי המעוגן בפרקטיקה. ומאידך, להציע אפשרות של העברה (איכותנית) של מאפיינים רלוונטיים מהמודל המוצע אל פרקטיקות הוראה אחרות במכללה.

מילות מפתח: מודל הוראה במנטורינג של אוריינות אקדמית; דפוסי הוראה, מימדי הוראה, צירי זמן, פרודוקטיביות.

### רקע תיאורטי

ספרות המנטורינג מציעה שלושה מודלים הממשיגים את רובד ההוראה בפדגוגיית המנטורינג. כל אחד ממודלים אלה מדגיש היבטים מסוימים בדרך הוראה זו ומציג אותם באופן ייחודי. הראשון שבהם הוא מודל מתחום העסקים והתעשייה (Clutterbuck, 2004). מודל נוסף פותח בתחום הכשרת מורים (Young et al., 2005). מודל שלישי, אף הוא מתחום הכשרת מורים, פותח על ידי Norman & Feiman-Nemser (2005). המחקר המדווח בזה נסמך על מודלים אלה, מאחר שהספרות העוסקת במנטורינג בתחום האוריינות האקדמית דלה מאוד.

המודל שבנה Clutterbuck (2004) עבור מנטורינג בארגוני עסקים ותעשייה, מבוסס על שני מימדים של הוראה המצטלבים זה בזה. שני המימדים הללו נמצאים על שני רצפים: על פני הרצף של המימד האנכי, נמצא הקוטב ההוראתי מחד, ואילו בקצהו השני נמצא הקוטב

הלא-הוראתי. על פני הרצף של המימד השני, האופקי, שכאמור מצטלב עם האנכי, נמצא קוטב המתיחה /אתגור לעומת הקוטב המנוגד המבטא את הטיפוח.

מודל זה כולל גם ארבעה סוגי תמיכה בלמידה, המשובצים בתוך ארבעת ה"חלונות" שנוצרים בהצלבת מימדי ההוראה שלעיל. ארבעת סוגי התמיכה בלמידה, המשתבצים בין מימדי ההוראה בהתאמה להם, הם: Coaching, Guiding, Counseling, ו-Networking. בכך אורג קלטרבוק (2004) זה בזה היבטים של הוראה בהיבטים של תמיכה, וטוען שההוראה במנטורינג היא במהותה הוראה תומכת.

ה-Guiding – הוא סוג של הוראת תמיכה הנמצאת על המימד הכולל אמנם אפיון הוראתי, אך בו בזמן יש בו גם רכיב של טיפוח. שילוב זה של שני מימדי ההוראה נדרש בסוג זה של תמיכה בלמידה, מאחר שהאחריות על הלמידה נתונה בידי המנחה והמונחה גם יחד. ה-Coaching – הוא הוראת תמיכה המאופיינת במימד ההוראתי, משום שהמאמן הוא זה שממונה על תהליך הלמידה, ומאחר שכך, הוא גם מנסה למתוח ולאתגר את ביצועי הלומד ולהגבירם ככל שניתן. ה-Counseling – הוא הוראת תמיכה בעלת מימד של טיפוח. האחריות על הלמידה בסוג הוראה זה נמצאת בידי הלומד. המנחה תומך בלומד באמצעות הקשבה, מתן עצה, ניתוח אירועים והחלטות של הלומד, ומשמש לו מעין "קרש הצלה" בעת הצורך. ה-Networking – הוא סוג של הוראת תמיכה המתמקד ביצירת קשרים אישיים בארגון, הנדרשים לתפקוד של הלומד בארגון. תמיכה זו של המנחה בלומד אינה מאופיינת לגמרי במימד ההוראתי, עם זאת, הוא משתדל לאתגר את המונחה.

תפקידו הכולל של המנחה במודל ההוראה שלעיל הוא לתמוך בלומד ולאפשר לו להחליט בעצמו מה הוא רוצה ומה מטרותיו, לעזור לו לתכנן כיצד להשיג את אותן מטרות ולתמוך בו בתהליך השגתן. אי לכך, המנחה שואב את תפקודיו בכל אחד מהיבטי המודל באופן גמיש, על פי הצורך של הלומד. לאור הגמישות התפקודית הזו מכנה Clutterbuck (שם) את מודל ההוראה הזה במסגרת המנטורינג בשם 'מודל טרנספורמטיבי'.

מערכת היחסים בין המנחה ללומד במודל הוראה זה מתאפיינת בקולגיאיות, בשיתופיות ובקירבה. תוצרי הלמידה של המודל עשויים להיות 'ידע' ואף 'חוכמה', על פי פירמידת הידע שיוצר Clutterbuck (שם): 'ידע' הוא תוצר של חשיבה ועיבוד של נתונים ומידע. 'חוכמה' היא הרמה הגבוהה ביותר של תהליך ההוראה-למידה והיא היכולת ליישם את הידע בהקשרים חדשים.

מודל חשוב נוסף של הוראה, שפותח והומשג על ידי Young et al. (2005) בתחום הכשרת מורים, מציג שלושה דפוסים כלליים של הוראה במנטורינג: הדפוס 'המגיב', הדפוס 'האינטראקטיבי' והדפוס 'ההוראתי'. בדפוס ההוראה 'המגיב' המנחה פועל באופן בלעדי כמעט בתגובה להכוונה שהוא מקבל מן הלומד המונחה. המונחה הוא שקובע את אג'נדת הפעולה באמצעות הצגת מטרותיו וצרכיו. המנחה המגיב עשוי לשמש במגוון תפקידים: עוזר, יועץ, מעודד ומדריך.

דפוס ההוראה 'האינטראקטיבי' מאופיין בשוויון יחסים בין המנחה למונחה. דפוס זה מתבטא בשיחה דיאלוגית פתוחה על סוגיות בעלות עניין משותף ללומד ולמנחה, כמו גם בכך שכל אחד מן המשתתפים מביא אל המפגש הלימודי השקעה הדרתית ותרומה בעלת ערך, גם אם בצורות שונות. דפוס זה עשוי להתקיים רק כאשר המנחה והמונחה תופסים את עצמם כעמיתים במובן מסוים. בדפוס זה נקבעת אג'נדת הפעולה במשותף והיא מותאמת לשאיפות ולמטרות של שני הצדדים. המנחה 'האינטראקטיבי' מתפקד כעמית, כתומך, כיועץ נאמן ואף כחבר. הדפוס 'ההוראתי' מאופיין בכך שהמנחה הוא זה הקובע את אג'נדת הפעולה בלמידה. הוא מציב מטרות ברורות לביצוע עבור המונחה, ומשתמש במגוון אמצעים להדריכו ולעודד אותו לפעולה "בכיוון הנכון". המנחה ההוראתי מדגים למונחה אסטרטגיות ביצוע ומצפה שהמונחה לא רק ילמד מהן אלא גם יחקה אותן. המנחה ההוראתי תופס את תפקידו כמורה מומחה, כמדריך וכמאמן. המונחה, על פי השקפתו, הוא בעל חסך בתחום הנלמד, אך לא בהכרח ביכולותיו הפוטנציאליות.

כל אחד משלושת הדפוסים הללו פועל באמצעות ארבעה מימדים מרכזיים של תהליך ההוראה במנטוריינג, כשכל אחד מהם נמצא על רצף בין שני קטבים. המימד ראשון 'זמינות רגשית' נמצא על רצף שבקצהו האחד 'זמינות רגשית' לעומת קצהו האחר המבטא 'ריחוק רגשי'. מנחים הזמינים רגשית פותחים את חייהם הפרטיים למונחים, ממסדים את יחסיהם עם המונחים, שותפים להצלחות ולכישלונות שלהם ואף מאפשרים אינטימיות. לעומת זאת, מנחים המרוחקים רגשית מתנהגים בקרירות מקצועית וממסדים מערכת יחסים עסקית ולא אישית עם המונחים.

מימד 'המעורבות' נמצא על הרצף שבין הקוטב של מעורבות בתהליך לבין הקוטב של אי מעורבות בו. המנחים המעורבים נגישים למונחים ומגלים נכונות רבה לעזור להם בכל מצב ועניין, ואף יוזמים בעצמם את דרכי העזרה. לעומתם, המנחים הנמצאים בקצה השני פחות מעורבים, או לא מעורבים כלל ופחות נגישים למונחים. המונחים הם אלה שצריכים לבקש במפורש ובאופן פעיל את עזרתם.

מימד 'המושקעות', שעל פיו בקוטב אחד נמצאת מושקעות בתהליך ובקוטב המנוגד לו נמצאת חוסר מושקעות בו, עוסק במאמצים שעושים המנחים כדי לקדם את התפתחותם של המונחים בתהליך הלמידה שלהם. בקוטב של 'המושקעות' מתייחסים המנחים אל המונחים כאילו הם ילדיהם ומוכנים לעשות כל דבר למען הצלחתם. הצלחה או כישלון של המונחים נתפסים על ידם כהצלחה/כשלון שלהם.

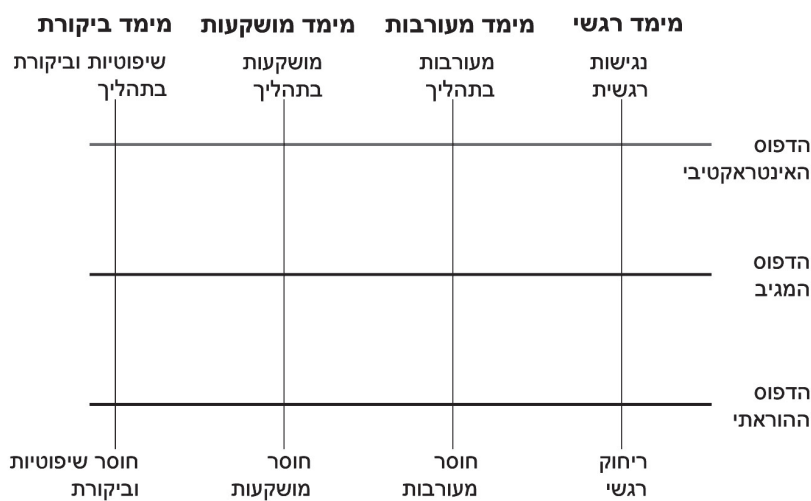
מימד רביעי במודל זה הוא 'הביקורתיות', שבקצהו האחד ביקורת, ובקצהו השני חוסר שיפוטיות. מימד הביקורת מתייחס אל האופן שבו ניתן המשוב על ידי המנחה. הקוטב האחד של הביקורתיות כולל את סוגי המשוב השונים הניתנים למונחה, ואילו הקוטב השני, חוסר שיפוטיות, מתייחס להימנעות ממתן משוב.

כל אחד משלושת דפוסי ההוראה עשוי לפעול באמצעות כל אחד מארבעת המימדים, וזאת בזמנים שונים של תהליך ההוראה, בעוצמות שונות ובאינטנסיביות שונה. דהיינו, המודל כולל

גם היבט התפתחותי בכך שדפוס של הוראה במנטורינג עשוי להשתנות במאפייניו ולפעול באמצעות כל אחד מארבעת המימדים, כמו גם על פני הרצף שלהם, בתהליך על פני זמן.

### הוראה במנטורינג בהכשרת מורים (Young et al, 2005)

(שרטוט המודל על ידי החוקרת)



מודל שלישי של הוראה במנטורינג פותח על ידי Norman & Feiman-Nemser (2005), אף הוא בתחום הכשרת מורים. החוקרות מחלקות את התייחסותן אל היבט ההוראה במנטורינג בהכשרת מורים לשתי תפיסות: צרה ורחבה. בתפיסה הצרה ההוראה מתמקדת בהקלה על כניסת המורה החדש למקצוע ההוראה באמצעות מתן מענה לשאלות נקודתיות בזמן הקרוב ככל האפשר לאירועי ההוראה. כמו כן נלווית להוראה בתפיסה הצרה גם תמיכה רגשית לפי הצורך. התפיסה הצרה עוסקת אם כן בהיבטים של הטווח הקצר.

לעומתה, התפיסה השנייה של הוראה בתהליך מנטורינג בהכשרת מורים היא תפיסה רחבה. תפיסה זו נקראת על ידי החוקרות 'מנטורינג חינוכי'. בבסיס תפיסה זו נמצא הרעיון שהמורים החדשים ממשיכים להיות לומדים, ויתרה מכך, עליהם להמשיך ללמוד לאורך החיים. על כן, ההוראה על פי תפיסה זו היא לטווח הארוך. מכאן, שהוראה זו היא תהליכית והתפתחותית במהותה. המנחה עוסק גם בהוראה לטווח קצר, בכך שהוא נענה לצרכים המיידיים של הלומדים, אך יחד עם זאת מתמקד בהיבטים של הטווח הארוך. זה כרוך בבחינה משותפת של התנסויות המונחים בהוראה באופן ביקורתי ורפלקטיבי, במטרה לקדם את הלמידה שלהם עצמם ושל תלמידיהם.

בסוג זה של הוראה המנחה כולל הדגמה והרצאה לצד שאילת שאלות רפלקטיביות וביקורתיות והקשבה פעילה. תפיסה זו של הוראה מבוססת על רעיונות הלומד והתנסויותיו, מכבדת את שאלותיו ומכוונת למשמעותיות ולהבנה בלמידה. לסיכום, כל אחד משלושת המודלים המתוארים לעיל מנסה לאפיין את מימד ההוראה במנטורינג והאופנים להשגת מטרות הלמידה, באמצעות המשגתו. לכל אחד ממודלים אלה דגשים ייחודיים, עם זאת, ניתן למצוא בהם גם מכנה משותף בדמות איתגור לצד טיפוח ותמיכה רגשית בלומד.

### שיטת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד משפיעה פדגוגית המנטורינג על מימד ההוראה של אוריינות אקדמית במרכז 'סלאור'. חשיבותו של המחקר נעוצה בכך שתחום האוריינות האקדמית נמצא בבסיס הלמידה בכל תחום דעת שהוא, ועם זאת, הוא תחום מורכב וקשה להוראה וללמידה כאחד. מכאן עולה הצורך בחיפוש מתמשך אחר פדגוגיה מיטבית לרכישתו. ההקשר של המחקר הוא כאמור מרכז 'סלאור', בו מתקיימת הוראה-למידה של אוריינות אקדמית באמצעות מנטורינג, לכל אחת ואחד מן הסטודנטים הלומדים במכללה במסלולים השונים, במסגרת התואר הראשון והשני כאחד. המנחות ב'סלאור', המשתתפות במחקר זה, הן מורות מומחיות בתחום האוריינות האקדמית כמו גם בתחומים נוספים. שמות המשתתפות במחקר המופיעים במאמר זה הינם שמות בדויים. העקרונות המרכזיים המנחים את הפעילות במרכז הם: למידה כרשות בביצוע מטלת 'אמת' אותנטית הניתנת בקורס כלשהו, והוראה תוך היענות לצרכים המדויקים של הלומד.

המבנה האופרטיבי של המחקר, המבוסס על הפרדיגמה האיכותנית, הוא חקר מרובה מקרים (Yin, 1989), הכולל חמישה מקרים. כל מקרה מורכב ממנחה ושלוש סטודנטיות מונחות, כך שבסך הכל כלל המחקר חמש מנחות ממרכז 'סלאור' וחמש עשרה סטודנטיות, דהיינו, עשרים משתתפות. הסטודנטיות המשתתפות במחקר לומדות במסלולים שונים במכללה. הן למדו במרכז מיוזמתן ונענו ברצון לבקשת המנחות שלהן לקחת חלק במחקר.

עיצוב המחקר וביצועו התבססו על עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990, 1994), כך שאיסוף הנתונים וניתוחם שולבו זה בזה עם התקדמות המחקר באופן ספיראלי. איסוף הנתונים נעשה באמצעות חמישה כלים, תוך טריאנגולציה ביניהם. הכלי המרכזי היה ראיונות עומק חצי מובנים (שקדי, 2003) עם המנחות ועם המונחות. כלי חשוב נוסף היווה תצפיות (אודיו) מוקלטות של שני מפגשי הנחיה של כל מנחה עם כל אחת מן המונחות שלה (Krathwohl, 1993). התצפיות המוקלטות אפשרו איסוף נתונים ללא הפרת האינטימיות של המפגשים, שהיא אחת מאבני היסוד של מפגש ההנחיה.

כלי מרכזי נוסף היוו ראיונות מאזכרים (שקדי, 2003), שנערכו לאחר ניתוח ראשוני של נתוני ראיונות העומק והתצפיות. במהלכם הגיבו המשתתפות על הניתוח הראשוני, אם באישוש ואם בהפרכה שלו. כלי נוסף לאיסוף נתונים הייתה קבוצת מיקוד (Fontana & Frey, 2000)

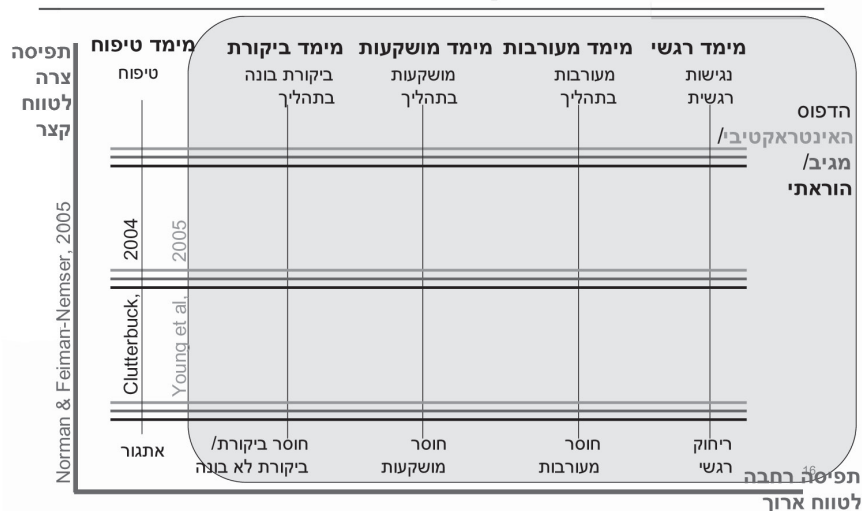
וכן נאספו מסמכים שונים הקשורים לעבודה ב'סלאור' כדי לתת משנה תוקף לנתונים שנאספו באמצעות הכלים האחרים, כמו גם לשם הבנה טובה יותר של שדה המחקר. ניתוח הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות שלושה כלים. הכלי הראשון היה ניתוח תוכן של כל הנתונים שנאספו באמצעות הכלים השונים (Strauss & Corbin, 1990). ניתוח התוכן כלל, לקראת סוף התהליך הספיראלי של המחקר, מחזור ניתוח נוסף על פי הפרמטרים של מודל ההוראה המשולב הכללי, שעלה מממצאי המחקר במחזורי הניתוח הקודמים. בניתוח זה נבחנו הנתונים של מפגשי ההנחיה של כל זוג – מנחה ומונחית, על פי דפוסי ההוראה, מימדי ההוראה וצירי הזמן בהם התמקדה ההוראה. כמו כן, נערך ניתוח משווה בין כל המקרים. ניתוחים אלה הוליכו לקבלת הממצאים המוצגים במאמר זה בפרק הממצאים. שני כלים נוספים לניתוח נתוני המחקר היו: ניתוח השיח (קופפרברג וגרין, 2001) וניתוח המימד הדיאלוגי בשיח (Hyland & Lo, 2006). חמשת המקרים נותחו תחילה באופן בדיד, ובהמשך נותחו בהשוואה זה לזה.

### ממצאים

הממצאים העולים מניתוח כל נתוני חמשת המקרים שנבדקו במחקר זה ומהניתוח המשווה, מצביעים על כך שניתן לבנות מודל הוראה כללי של מנחות 'סלאור'. מודל זה נוצר משילוב של רכיבים השאובים משלושת המודלים: של Clutterbuck (2004), של Young et al. (2005), ושל Norman & Feiman-Nemser (2005).

## ממצאים: מודל הוראה משולב במנטורינג

### של אוריינות אקדמית (נבנה ושורטט על ידי החוקרת)



מודל ההוראה המשולב עשוי שתי וערב של שלושה דפוסים בהם ארוגים חמישה מימדים. "אריג" זה נתון בתוך מסגרת של שני צירים המבטאים את היבט הזמן בהוראה. במרכז המודל המשולב החדש נמצא המודל של Young et al. (2005). עם זאת, לאור הממצאים נוצר צורך לעשות מספר שינויים במודל זה במעבר למודל המשולב: מימד 'הביקורת' מהמודל המקורי משתנה במודל החדש בכך שבקצהו האחד נמצאת 'ביקורת בונה' ובקצהו השני – 'ביקורת לא בונה'. שינוי זה מתבקש לאור ממצאי המחקר. מימד 'הביקורת' במודל המקורי (שם) כולל בקצהו השני 'חוסר שיפוטיות' שמשמעה, על פי הסברים של החוקרים, הימנעות ממתן משוב והערכה על הביצוע. הממצאים במחקר זה מראים כי אין הימנעות ממתן משוב למונחים, ומכאן הצורך בשינוי.

בנוסף, למימד 'הזמינות הרגשית' במחקר זה מיוחסת משמעות מצומצמת יותר מאשר במודל המקורי. המשמעות במחקר זה כרוכה באי נגישות לחיים האישיים של המנחה, בלבד. צמצום המשמעות של מימד זה נדרש לאור החפיפה הקיימת בין המשמעות המיוחסת למימד זה ולמימד ה'מושקעות' במודל המקורי. על פי המודל המקורי, בשני המימדים המנחים ממסדים את היחסים עם המונחים, שותפים להצלחות ולכישלונות שלהם ואף מאפשרים אינטימיות. אם כן, מיסוד היחסים ותחושת קירבה בהם מיוחסת במחקר זה למימד ה'מושקעות' ולא למימד 'זמינות רגשית'.

זאת ועוד, לארבעת המימדים במודל המקורי (שם) נוסף במודל המשולב מימד חמישי – מימד 'הטיפוח-אתגור', השאוב מן המודל של Cluterbuck (2004). הרצף על מימד זה נע בין הקצה האחד המאופיין בטיפוח, שיש בו הבנה רבה וקבלה של התנהגות המונחה, לבין קצהו השני המאופיין באתגור, שיש בו המרצה ועידוד ליתר מאמץ. הוספת מימד זה למודל המשולב נדרשה גם היא לאור הממצאים.

דפוס ההוראה של המודל החדש המשולב ומימדיהם נתונים בתוך מסגרת של שני צירים, אנכי ואופקי, היוצאים מנקודה משותפת בקצה השמאלי של תחתית המודל. צירי הזמן שאובים מן המודל של Norman & Feiman-Nemser (2005). שני הצירים מייצגים את היבט הזמן במודל ההוראה המשולב. הציר האופקי מייצג את היבט הטווח הארוך ואילו הציר האנכי מייצג את היבט הטווח הקצר.

ממצאי כל אחד מחמשת המקרים שנחקרו במחקר זה וממצאי ההשוואה ביניהם מעלים כי לכל מנחה יש מודל הוראה ספציפי האופייני לה, במסגרת המודל המשולב. מודל ההוראה של כל מנחה מתאפיין בדפוס בולט אחד, ובתמהיל ייחודי של מימדים.

המחקר בדק גם את רמת הפרודוקטיביות של ההוראה של כל מנחה והישווה ביניהן. ההנחה בבסיס בדיקה זו הייתה שרמת הפרודוקטיביות מתבטאת בהישגים הלימודיים של המונחות, ומושפעת ממודל ההוראה של המנחה. ההישגים הלימודיים מתבטאים בציון על העבודה (שניתן על ידי המרצה בקורס האם, במנותק מן ההנחה ב'סלאור'). כמו כן, מתבטאים ההישגים בתפיסת התפתחות הידע והלמידה של המונחת על ידי המנחה והמונחת כאחד. בנוסף, מתבטאים ההישגים בהתפתחותה של תחושת המסוגלות האקדמית של המונחת, כפי שהיא העידה על עצמה בראיונות עימה.

**טבלה 1: ריכוז של דפוס ההוראה הבולט, תמהיל המימדים, מכוונות לטווח הזמן ורמת הפרודוקטיביות**

המנחות	דפוס ההוראה הבולט במנטורינג	תמהיל המימדים בהוראה במנטורינג (על פי סדר יורד של בולטות אצל כל מנחה)	מכוונות לטווח זמן ארוך/קצר	רמת הפרודוקטיביות בהוראה במנטורינג (בסדר יורד)
1. סימה	אינטראקטיבי-הוראתי	מושקעות רבה, מעורבות רבה, ביקורת בונה, אתגר וטיפוח	השקעה בטווח הקצר עם כוונות לטווח ארוך	רבה ביותר
2. עליה	אינטראקטיבי	מושקעות רבה, מעורבות רבה, ביקורת בונה, אתגור וטיפוח	"	רבה מאוד
3. ורדה	אינטראקטיבי	טיפוח, אתגור, ביקורת בונה, מעורבות רבה, מעורבות, מושקעות	"	רבה מאוד
4. שולה	אינטראקטיבי-הוראתי עד הוראתי	זמינות רגשית, ביקורת לא בונה, מעורבות	"	רבה מאוד (עם מונחית אחת) חלקית (עם שתי מונחות)
5. צלילה	הוראתי	נגישות רגשית, ביקורת לא בונה, מעורבות	"	חלקית מאוד

הממצאים העולים מטבלה 1 הם: מתוך חמש המנחות המשתתפות במחקר, שתיים – הראשונה והרביעית, הן בעלות דפוס הוראה משולב 'אינטראקטיבי-הוראתי'. שתי מנחות נוספות, השנייה והשלישית, הן בעלות דפוס הוראה 'אינטראקטיבי', והמנחה החמישית היא בעלת דפוס הוראה 'הוראתי'. תמהילי המימדים של חמש המנחות הם כדלהלן: שתי מנחות, הראשונה והשנייה, פועלות במימדים – מושקעות רבה, מעורבות רבה, ביקורת בונה, אתגור וטיפוח. מנחה שלישית פועלת במימדים – טיפוח, אתגור, ביקורת בונה, מעורבות רבה ומושקעות. מנחה רביעית פועלת במימדים – אתגור, טיפוח, ביקורת בונה, ביקורת לא בונה, מעורבות ומושקעות. המנחה החמישית פועלת במימדים – זמינות רגשית, ביקורת לא בונה, מעורבות. אשר למכוונות של ההוראה על צירי הזמן, הרי שממצאי המחקר מצביעים על כך שמרבית מהלכי השיח במפגשים הלימודיים של כל חמש המנחות עוסקים בטווח הקצר. עם זאת, המכוונות היא לטווח הארוך, כפי שעולה מנתוני שיח המפגשים ומנתוני הראיונות עם המנחות.



להלן יוצגו הממצאים שעלו מניתוח מקרה אחד, כדוגמה לממצאים העוסקים בהיבט ההוראה של ההנחיה ב'סלאור'. המאמר מסתפק בהצגת ממצאים מתוך מקרה אחד כדי לא להלאות את הקוראים.

**טבלה 2: ממצאים המצביעים על מרכיבי מודל ההוראה המשולב של המנחה סימה, העולים מניתוח נתוני השיח במפגשים הלימודיים עם שלושת מונחיה**

עם המונחית צפי		עם המונחית זוהר		עם המונחית גפן		
מפגש II	מפגש I	מפגש II	מפגש I	מפגש II	מפגש I	
26%	50%	23%	14%	19%	62%	<b>הדפוס:</b>
17%	---	2%	4%	---	---	* אינטראקטיבי
57%	50%	75%	82%	81%	38%	* מגיב
						* אינטראקטיבי-הוראתי
	ללא...	ללא...	ללא...	ללא...	ללא...	<b>המימד:</b>
	ללא...	12%	ללא...		2%	* נגישות רגשית
6%	ללא...	56%	56%		ללא...	* מעורבות
60%	13%	2%	21%	44%	17%	* מושקעות
1%	10%	24%	18%	4%	31%	* ביקורת בונה
9%	27%	6%	6%	46%	ללא...	* טיפוח אתגור
24%	50%			6%	50%	
						<b>ציר הזמן:</b>
95%	71%	44%	86%	94%	53%	* לטווח הקצר
5%	29%	56%	14%	6%	47%	* לטווח הארוך

מטבלה 2 עולה כי ההוראה של סימה במסגרת מפגשי הנחיה של היבטי האוריינות האקדמית בביצוע עבודות כתיבה, היא הנחיה גמישה. הנחייתה משתנה ממונחית למונחית ואף ממפגש לימודי אחד למשנהו עם מונחית מסוימת. עם זאת, מסיכום הממצאים במקרה של סימה ושלוש הסטודנטיות המונחות על ידה, ניתן לראות כי הדפוס הרווח בהוראתה במפגשי הנחיה, הוא ברובו דפוס משולב הממזג בין שני דפוסים: 'אינטראקטיבי-הוראתי'. זאת כאמור, לצד ממצאים המצביעים על השימוש שהיא עושה גם בדפוס 'האינטראקטיבי', 'המגיב' וגם בדפוס 'ההוראתי'. המימדים הרווחים בהוראתה של סימה הם בעיקר 'מושקעות', 'מעורבות', 'ביקורת בונה' ו-'אתגור/טיפוח' גם יחד. המימד שאינו נמצא בהוראתה, על פי הממצאים, הוא 'הזמינות הרגשית'. זאת ועוד, על פי הממצאים, מרבית ההוראה שלה היא בטווח הקצר, אך המכוונות היא לטווח הארוך, כפי שעולה מניתוח נתוני הראיונות.

דוגמאות מדבריי המנחה סימה והמונחות על ידה, במסגרת הראיונות עמן, לגבי דפוסי הוראתה ומימדיהם, על צירי הזמן:

### דפוסי ההוראה

**דפוס אינטראקטיבי:** (סימה) "...קודם כל, אחת מן האסטרטגיות שלי היא שיחה...אני שואלת אותו שאלות...הוא שואל אותי שאלות...אני לומדת באמצעות השאלות שלו מה מעסיק אותו... הוא לומד את מה שאני רוצה להביא ללמידה שלו".

**דפוס מגיב:** (סימה) "...אני תמיד עונה על שאלות, מיד....".

**דפוס הוראתי:** (סימה) "...למשל, ציטוט לעומת פאראפראזה, אז אני מרצה את זה בצורה מאוד ברורה...הכי הרבה אני מרצה כשאנחנו מגיעים למבוא ולסיכום..."

### מימדי ההוראה

**נגישות רגשית:** (מונחית) "אני לא אגיד שזאת מערכת [יחסים] סחבקית, חברית, אלא של מורה לתלמידה. לא דיברנו על דברים אישיים שלי או שלה, אבל עם הרבה כבוד וחיבה..."

**מעורבות:** (סימה) "מגיע הרגע שהוא כבר לא צריך אותי ואז אני הכי מאושרת בעולם [בשבילן]".

**מושקעות:** (סימה) "אבל אני והוא עושים עבודה, ואז אני חושבת על זה בבית ואני מציעה חומרים ושואלת...לפעמים אני מבקשת שיתן לי איזה חומר ואני קוראת ולאור זה אנחנו עושים אז תהליך..."

**ביקורת:** (סימה) "מי שעובד איתי יודע שכל פעם שהוא ייתן לי את זה להסתכלות אז יהיו לו עוד תיקונים...אני לא שופטת, אני מנחה אותו בצורה תגליתית, אני גורמת לו לעשות בקרה, אני שואלת אותו למה לדעתו צריך להיות ככה ולא אחרת..."

**טיפוח-אתגור:** (מונחית) "היה קשה אבל קיבלתי הרבה עזרה וליווי, היה לי על מי להישען פשוט...". (מונחית) "היא התעקשה איתי מאוד, הרבה פעמים לא שמתי לב והיא כן התעקשה איתי וטוב שלמדתי את זה..."

(סימה): "אני מבקשת ממנה להמשיג את החשיבה הקונקרטי שלה וגם מהמושגי לקונקרטי. אם היא יכולה, זאת אומרת שהיא מבינה".

### ציר הזמן

**הוראה צרה לטווח הקצר:** (סימה) "...למשל הוא מביא לי קטע כתוב...אז אני סורקת את [זה] ואני מאתרת בעיות שאני מסמנת אותן...אני מנתחת את הדוגמה הזאת, מצביעה על מה שהוא עשה ואומרת ומראה איך אפשר קצת אחרת..."

**הוראה רחבה לטווח הארוך:** (סימה) "...ואני רואה פעם אחת, פעם שנייה, אם זה חוזר על עצמו [הבעיה] אז אני מתחילה איתם מההתחלה...ואני עושה גם מטה-הוראה, לא רק עושים אלא מדברים על מה שעושים, על התהליך, ולמה..."

## דין ומסקנות

מתוך ממצאי המחקר ניתן להסיק כי מודל ההוראה הכללי של המנחות ב'סלאור', בהנחייתן היבטים של אוריינות אקדמית בביצוע מטלות לימודיות אותנטיות, הוא מודל הוראה משולב, השואב את רכיביו משלושה מודלים קיימים (Norman & Feiman, 2004; Clutterbuck, 2004; Nemser, 2005; Young et al., 2005), (מוצג בפרק הממצאים).

ממצאי המחקר העוסקים במאפייני ההוראה של כל אחת מן המנחות, ניתן לאפיין מודל הוראה ספציפי של מנחה בתחום האוריינות האקדמית, במסגרת מודל ההוראה המשולב הכללי. כאמור, דפוסי ההוראה האופייניים לחמש המנחות ב'סלאור' הם הדפוס 'האינטראקטיבי', הדפוס 'האינטראקטיבי-הוראתי' והדפוס 'ההוראתי'.

ממצאים אלה שונים במידה ניכרת מן הממצאים במחקרם של Young et al. (2005) – המודל המרכזי שעליו מתבסס המודל המשולב – המצביעים על דפוס 'המגיב' כדפוס ההוראה הרווח ביותר (של 16 מנחים מתוך 18). ניתן להסביר שוני זה באמצעות גורמים אישיותיים, מקצועיים והקשריים גם יחד. מן הספרות עולה כי תכונות אישיות וביוגרפיות אישיות, הן של המנחה והן של המונחת, משפיעות במידה רבה על מאפייני ההוראה של המנחים (Clarke & Hollingsworth, 2002). ייתכן שגורמים אישיים כאלה מסבירים חלק מן השוני בממצאי שני המחקרים באשר לדפוס ההוראה הרווח.

הגורמים המקצועיים המשפיעים על ההוראה במנטורינג הם תפיסת תפקיד המנחה והמונחת על ידי שניהם (Cobb et al., 2006; Wolffensperger, 2007), צרכים, מטרות וציפיות של המנחה והמונחה, מצב הידע של המונחה (Wolffensperger, 2007), כמו גם מאפייני תחום הדעת שבו עוסקת ההוראה (Stierer, 2000).

מאחר שתחום הדעת בו עוסקת ההוראה שונה בשני המחקרים – באחד (Young et al., 2005) תחום הדעת הוא הכשרה להוראה ובמחקר המדווח בזה תחום הדעת הוא אוריינות אקדמית – זהו גורם חשוב נוסף העשוי להסביר חלק מן השוני בדפוסי ההוראה הבולטים העולים ממחקר זה. ייתכן כי בהוראת תחום הדעת 'אוריינות אקדמית' נדרשת גישה יותר אקטיבית מאשר בהוראת תחום דעת אחר. גישה זו מתבטאת בדפוסים 'אינטראקטיבי' 'אינטראקטיבי-הוראתי' ו-'הוראתי' שכאמור, נמצאו במחקר.

הגורמים ההקשריים מהם מושפעים דפוס ההוראה ומימדיה, הם מאפייני הסביבה הלימודית ומאפייני התרבות המוסדית (Stanulis & Russel, 2000). סביר להניח כי הסביבה הלימודית במרכז 'סלאור', בהיותה סביבה בטוחה המאפשרת אינטימיות ודיסקרטיות במפגש ההנחה, וכתוצאה מכך בניית יחסי אמון בין המנחה למונחת מאפשרת לשתי המשתתפות לשחרר מעצורם, "לקחת יותר סיכונים" ולכן להיות יותר אקטיביות בתקשורת ביניהן. אקטיביות זו מתבטאת בדפוסי ההוראה של המנחות.

בנוסף לדפוסים, כולל המודל המשולב, כאמור, גם חמישה מימדי הוראה. התמהילים של מימדי ההוראה המאפיינים כל אחת מן המנחות, שונים זה מזה. עם זאת, ניתן להצביע על מכנה משותף של אכפתיות, המאפיין ארבע מתוך חמש המנחות, והמתבטא במימדים: מעורבות,

מושקעות, טיפוח ואתגור וביקורת בונה. הימצאותם של מימדים אלה, במיוחד במודל ההוראה של ארבע מתוך חמש מנחות, עולה בקנה אחד עם דפוסי ההוראה "האקטיביים" שלהן. תמונה זו נובעת מהתפיסה של מנחות 'סלאור' את גורם האחריות בהנחיה. על פי תפיסה זו, האחריות כלפי תהליך הלמידה בביצוע המטלה הלימודית משותפת למנחה ולמונחת גם יחד, ואינה מוטלת על המונחת בלבד (Koro-Ljunberg & Heys, 2006).

המימד 'זמינות רגשית', הוא כאמור, בעל משמעות מצמצמת יותר במחקר זה, לעומת המשמעות המיוחסת לו במחקרם של Young et al. (2005). משמעותו היא שהמנחה משתפת את המונחת בחייה הפרטיים. מימד זה נעדר מתמהיל המימדים של ארבע מתוך חמש המנחות. עם זאת, אין זה אומר שמערכות היחסים של ארבע מנחות אלה עם המונחות על ידן הן עסקיות וקרות. נהפוך הוא, מערכות היחסים שנוצרו בין ארבע מנחות (מתוך החמש) לשתיים עשרה המונחות על ידן במחקר זה, היו מערכות יחסים חמות ואכפתיות (Wolffensperger, 2007). היעדר שיתוף בחיים האישיים לא פגם במערכות היחסים, אלא להפך. ייתכן שבכך שמערכות היחסים התפתחו על בסיס מקצועי ולא אישי, היה מסר של יתר אמינות מקצועית בפעולת המנחות, שתרם בהמשך לפרודוקטיביות של ההוראה.

תמונה זו עולה באופן מפורש מממצאי המקרה של המנחה סימה (המובאים בפרק הממצאים). המימדים השכיחים במודל ההוראה של סימה הם 'מעורבות' רבה, 'מושקעות' רבה, כמו גם 'ביקורת בונה' 'אתגור' ו'טיפוח'. עם זאת, על פי הממצאים, במקרה של סימה לא נמצא המימד של 'זמינות רגשית'. אף על פי כן ההוראה במקרה של סימה ושלוש המונחות על ידה נמצאה כפרודוקטיבית ביותר מבין חמשת המקרים שנחקרו. דהיינו, כל שלוש המונחות על ידי סימה סיימו את ביצוע המטלה בהנחייתה בציונים גבוהים מאוד (שניתנו על ידי המרצה בקורס האם, במנותק מההנחיה של סימה), ומתוך הכרה עמוקה שההנחיה תרמה מאוד להתפתחות הלמידה והידע שלהן.

על פי פירמידת הידע של Clutterbuck (2004), תוצרי הלמידה של הנחיה זו הם ידע, שהוא תוצר של חשיבה ועיבוד מידע, ואף חוכמה, שהיא היכולת ליישם את הידע בהקשרים חדשים. הפרודוקטיביות של מודל הוראה זה מתבטאת גם בעלייה משמעותית בתחושת המסוגלות האקדמית של המונחות (Daloz, 1999; Wolffensperger, 2007).

פעילות המנחות במכוונות לציר הזמן עוסקת ברובה בסוגיות לטווח הקצר, על פי צורכי המונחות. עם זאת, קיימת אצל כל המנחות מודעות לצורך בהוראה לטווח ארוך, והן אכן עושות זאת כפי שניתן למצוא במקרה של סימה. היא מטפלת באופן מודע ומכוון בסוגיות לימודיות לטווח הארוך, וכדי להבטיח ולהגביר את המודעות של המונחות לכך, היא פועלת לא רק ברובד הקוגניטיבי אלא גם ברובד המטה-קוגניטיבי.

ממצאי המחקר ניתן להסיק ולומר כי מודל ההוראה המשולב של מנחות 'סלאור' הוא התפתחותי במהותו. דהיינו, "מיקום" ההוראה על פני המודל הוא גמיש ומשתנה בכך שהוא נע בין הדפוסים ובין המימדים, כמו גם על שני צירי הזמן. גמישות זו מהווה חלק אינטגרטיבי מן המודל. מקורה של גמישות זו הוא בצורך להיענות לשונות במאפיינים האישיים-מקצועיים-

הקשריים של המנחות והמונחות גם יחד. לסיכום, ניתן לומר שהפרודוקטיביות של הוראת אוריינות אקדמית במרכז 'סלאור' נובעת ככל הנראה מהמיזוג הייחודי של דפוס ההוראה 'אינטראקטיבי-הוראתי' ו-'אינטראקטיבי' עם מימדי ההוראה 'מושקעות' 'מעורבות' 'ביקורת בונה' ו'אתגור וטיפוח', תוך מכוונות ההוראה לטווח הארוך. מיזוג זה מאפשר למעשה הוראה אכפתית-תומכת (Clutterbuck, 2004). מודל ההוראה המשולב הכללי, והמודלים האישיים של כל אחת מן המנחות הנגזרים ממנו, שופכים אור על רובד ההוראה של מנחות בתחום האוריינות האקדמית במרכז 'סלאור'. עם זאת, בהיותו מבוסס בעיקר על מודלים מתחום הכשרת מורים, מציע המודל אפשרות של 'העברה' איכותנית (Guba & Lincoln, 1989) של כולו או חלקים ממנו, על ידי מנחים ומורים במכללה, ליישום בהקשרים אחרים של הנחיה ושל הוראה בהכשרת מורים.

### ביבליוגרפיה

- קופפרברג ע' וגריין ד' (2001) חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית. **סקריפט**, 2, 165-149.
- שקדי, א' (2003) **מילים המנסות לגעת מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). "Elaborating a Model of Teacher Professional Growth", **Teaching & Teacher Education**, 18(8), pp. 947-967.
- Clutterbuck, D. (2004). **Everyone Needs a Mentor, Fostering Talent in Your Organization**, (Fourth Edition), London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cobb, M., Fox, D.L., Many, J. E., Matthews, M. W., McGrail, E., Tinker Sachs, G., Taylor, D. L., Wallace, F. H. & Wang, Y. (2006). "Mentoring in Literacy Education: a Commentary from Graduate Students, Untenured Professors, and Tenured Professors", **Mentoring & Tutoring**, 14(4), pp. 371-38.
- Daloz, L.A. (1999). **Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). "The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text", in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**, (Second Edition), London: Sage Publications, pp.645-670.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). **Fourth Generation Evaluation**, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hyland, F. & Lo, M. M. (2006). "Examining Interaction in the Teaching Practicum: Issues of Language, Power and Control", **Mentoring & Tutoring**, 14(2), pp. 163-186.
- Koro-Ljungberg, M. & Hayes, S. (2006). "The Relational Selves of Female Graduate Students During Academic Mentoring: From Dialogue to Transformation", **Mentoring & Tutoring**, 14(4), pp. 389-407.
- Krathwohl, D.R. (1993). **Methods of Educational and Social Science Research**, New York: Longman.
- Martin, D. (1997). "Mentoring in One's Own Classroom: an Exploratory Study of Contexts", **Teaching and Teacher Education**, 13(2), pp.183-197.

- Noddings, N. (1984). **Caring, A Feminine Approach to Ethics & Moral Education**, Los Angeles: University of California Press.
- Norman, P.J., & Feiman-Nemser, S. (2005). "Mind Activity in Teaching and Mentoring", **Teaching and Teacher Education**, **21**, pp. 679-697.
- Stanulis, R.N. & Russell, D. (2000). "Jumping In': Trust and Communication in Mentoring Student Teachers", **Teacher & Teacher Education**, **16**(1), pp. 65-80.
- Stierer, B (2000). "School Teachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master's Courses in Education", in M R Lea & B. Stierer **Student Writing in Higher Education: New Contexts**, Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). "Grounded Theory Methodology: An Overview", In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), **Handbook of Qualitative Research**, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 273-285.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**, London: Sage Publications.
- Wolffensperger, Y. (2007). "The Influence of Academic Literacy Mentoring on its Teaching and Learning", a dissertation in partial fulfillment of the requirement of Anglia Ruskin University for the degree of Doctor of Philosophy.
- Yin, R.K. (1989). **Case Study Research – Design and Methods**, (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, J. R., Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L. K., & Erickson, L. B. (2005). "Novice Teacher Growth and Personal Models of Mentoring: Choosing Compassion Over Inquiry", **Mentoring & Tutoring**, **13**(2), pp. 169-188.

e-mail: [yochiewol@gmail.com](mailto:yochiewol@gmail.com)