

הוראה בקו "מורה-מתמחה" מכוח הסמכות הפנימית ומכוח היחסים

כיתה-אקדמיה

ד"ר פלורה מור



התפיסה
החינוכית
הפסיכו-
חברתית

המדיניות שבבסיס היוזמה "אקדמיה-כיתה"

הרפורמות הגדולות של העשור האחרון (אופק חדש, עוז לתמורה, למידה משמעותית, ההכלה ועוד) נועדו, לייצר "פדגוגיה בשירות ההתפתחות".

חולשתן של הרפורמות נעוצה בפער שבין המדיניות לבין יישומה של השיטה הפדגוגיות הנושמת את התפתחות התלמיד.

הניסיון להכיל את השינויים אליהם מכוונות הרפורמות על תשתית הפדגוגיה הקיימת יוצר בהכרח נתקים ועשייה לא קוהרנטית.

הצורך בתפיסה פדגוגית אינטגרטיבית

לקוח ממסמך המדיניות של אקדמיה-כיתה עמ' 10:

”ההכשרה להוראה נבנית מחדש באופן גמיש: בשנתיים הראשונות ההכשרה עיונית, אקדמית ותאורטית יותר... בשנה השלישית מרכז הכובד עובר לעבודה מעשית בשדה החינוכי”.

♣ אפשר להבין לכאורה שתפקיד המכללה הוא להכשיר לחלק התיאורטי בעוד החלק היישומי מתקיים במרחב בית הספר.

♣ **ההפרדה בין התיאורטי-עיוני ובין היישומי-ביצועי משקפת את היות המודל הקונספטואלי והפרקטי של ההוראה בשירות ההתפתחות בתהליך התגבשות.**

♣ טרם פותחו כל הערוצים של ה”מה” ושל ה-”איך” של התפיסה האינטגרטיבית, הן בעולם ההוראה והן בעולם הכשרת המורים.

האתיקה של העיסוק ביחסים

- ♣ העיסוק ביחסים בין המורה למתמחה מעלה שאלה **אתית**.
- ♣ בעולם הטיפול הקליני - האתיקה העומדת בבסיס העיסוק **ביחסים** ברורה.
- ♣ בעולם הפדגוגיה - אי אפשר לנתק את העיסוק ביחסים מן המשימה של ההוראה בשירות ההתפתחות.
- ♣ העיסוק ביחסים כמשימה בפני עצמה עלול להביא לניסיון קוגניטיבי להנדס יחסים.

היחסים הרצויים הם יחסים אותנטיים בין הנפשות הפועלות במרחב בית הספר, הנרקמים באופן דינמי ומתוך חתירה למגע וקשר משמעותי, כתשתית להוראה בתוך יחסים ולמידה בשירות ההתפתחות.

התפיסה המטה-קוגניטיבית, אתית- פילוסופית של העיסוק ביחסים בהוראה בקו

העיסוק ביחסים בין מתמחה למורה בהוראה בקו נשען על שני
יסודות תיאורטיים המחברים בין עולם הפדגוגיה לעולם
ההתפתחות האנושית:

א היחסים מתפתחים מכוח המפגש האותנטי שבין שתי נפשות, שלכל אחת עולם פנימי המניע את התנהגותה. היחסים מתבססים על שיח מתפתח ודינמי ולא סטטי. המסגרת התיאורטית - **הגישה התייחסותית ופסיכולוגית העצמי**.

ב היחסים הם רק חלק מפאזל של מעשה ההוראה בשירות ההתפתחות. המסגרת התיאורטית - **פדגוגיה דינמית (או פסיכו-פדגוגיה)**.



א. עקרונות הגישה ההתייחסותית כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

הגישה ההתייחסותית ופסיכולוגיית העצמי מאפשרות לרדת לעומקו של עולם היחסים האותנטי שיש לחתור אליו בהוראה בקו התורם ללמידה בשירות ההתפתחות

לפי הגישה ההתייחסותית

- ♣ המפגש האנושי הוא מפגש בין שתי מערכות סובייקטיביות.
 - ♣ כל צד מעוניין להשפיע על הצד האחר וזקוק גם להשפעת האחר עליו.
 - ♣ המשתתפים אינם יכולים להישאר בעמדה ניטרלית והם מתגלים לפני האחר.
- (המורה למשל איננה יכולה לטעון שאין לה רצונות וצרכים, הקשורים במפגש עם המתמחה ואף הטיות הנובעות מאישיותה).



א. עקרונות הגישה ההתייחסותית כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

♣ לפי התורה התייחסות אינה על אובייקט זה או אחר אלא אל שדה הקשר המתקיים ההתייחסות היא לא לכל משתתף בנבדל, המוקד הוא בשדה הקשר.

♣ השפעה ההדדית של שני השותפים מתרחשת באמצעות משא ומתן וברמות שונות של תקשורת גלויה וסמויה.

♣ המתרחש בין המורה והמתמחה הוא תוצר של ה"זוג" המסוים ברגע המסוים. לאותו מתמחה יכולות להיות חוויות שונות עם דמויות אחרות ובזמנים אחרים.



א. עקרונות הגישה ההתייחסותית

כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

♣ **תקלות בדיאלוג** הן בלתי נמנעות ומבטאות את השוני שבמפגש בין שני סובייקטים המארגנים באופן שונה את המציאות החווייתית שלהם.

♣ תקלות בדיאלוג יכולות להתבטא בממדים מודעים כמו רגשות המשתתפים, למשל אכזבה, כעס, נקמנות; בדפוסי התנהגות, למשל התנגדות והתחמקות ממשימות; ואף בממד הלא מודע, למשל החלשת ערך העצמי, התגוננות על ידי התרחקות, ייאוש מהאחר.

♣ **הבנת התרומה של כל משתתף להיווצרותן של תקלות** יכולה למנוע החמרה, מאפשרת תיקון ובעלת משמעויות עמוקות לכל משתתף (למשל מגדילה את היכולת האמפתית של המשתתפים, מגדילה את רפרטואר דפוסי ההתמודדות היעילים).

א. עקרונות הגישה ההתייחסותית במצפן ליחסי מתמחה-מורה

מה שמוצע לצמד מורה-מתמחה הוא התבוננות בשדה של השתיים (מיטשל, 2009).

התבוננות זו צריכה להתקיים בד בבד עם התבוננות מעמיקה בעולמו של היחיד (המורה או המתמחה).

התשתית התיאורטית הרלוונטית להתבוננות בעולם של היחיד מצויה בגישה העצמית של קוהוט.

מיטשל סטיבן א' (2009). התייחסותיות: מהיקשרות לאינטרסובייקטיביות. תולעת ספרים.

ד"ר פלורה מור, ראש תחום בכיר, אשלים-ג'וינט ©

א. עקרונות גישת העצמי כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

גישת העצמי של קוהוט והרלוונטיות שלה לעולמם של המורה והמתמחה

♣ קוהוט יצר הבנה מחודשת למקור של הסבל האנושי ולצרכים שיש לנו כבני אנוש.

♣ לפי קוהוט האדם סובל בשל כישלון חוזר לקבל מהאנשים המשמעותיים את היחס שהוא זקוק לו להתפתחותו והגשמתו (צורכי העצמי).

♣ ההיענות האמפתית של הזולת מפעילה מחדש את הסיכוי להתפתחות תקינה.

♣ אמפתיה מתבטאת במאמץ של המנחה (או המורה) להבין את המתמחה מנקודת מבטה (וההיפך). פירושה להכיר את נקודת המבט הסובייקטיבית של המתמחה ולבטא זאת באופן שתרגיש שהובנה.



א. עקרונות גישת העצמי כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

תהליך זה מתרחש תוך הקשבה של המנחה למתמחה
וחיפוש בתוכה אחר התגובות המתעוררות בה.

בתוך הדיאלוג המתמחה מקבלת הזדמנויות להתחבר
לצדדים בחוויותיה שלא הכירה (תודעה).

הצלחתו של הדיאלוג האמפתי מתבטאת בהבנה
עצמית גוברת, לגיטימציה עצמית, חיזוק העצמי
והענקה של חיוניות, שמחה ותכלית לחיי המתמחה.




א. עקרונות גישת העצמי כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

לפי קוהוט הצרכים הנפשיים הם צרכי השתקפות, צרכי אידיאליזציה וצרכי תאומות:

צרכי השתקפות ♣ - מבטאים את הצורך שיש לכל אחד מאיתנו לקבל אישור למי שאנו, לזכות בהתפעלות ולקבל אישור והכרה לחווייתנו הסובייקטיבית. כאשר המורה מתפעלת למשל מידיעותיו של המתמחה או מכנותו או מיוזמותיו היא מעניקה לו השתקפות. השתקפות מתבטאת גם במצבים בהם היא עוזרת לו לראות שחווה תסכול כלשהו, למשל עלבון. ההשתקפות עוזרת לו להרגיש עצמו בעל ערך, להיות אסרטיבי ולהרגיש חיוניות.




א. עקרונות גישת העצמי כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

 **צרכי אידיאליזציה** – זהו הצורך להרגיש שאנו קשורים למישהו אידיאלי, חכם, מרגיע, צודק המקבל אותנו. כשהמורה מצליחה למשל להרגיע מתמחה חרדית (שחווה שביצועיה לנוכח תלמידים לא טובים) היא מסייעת לו בוויסות רגשותיו, בהגדלת יכולתו לשליטה עצמית והרגעה עצמית.

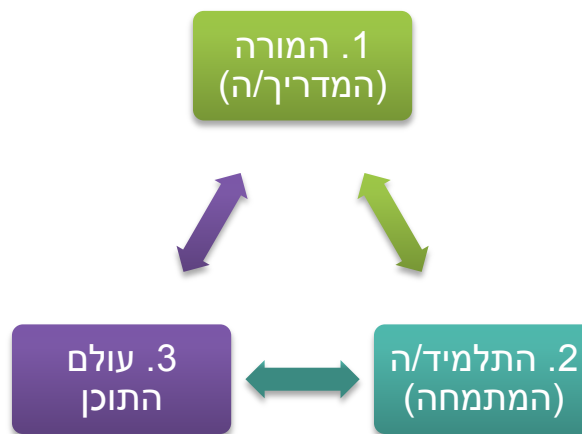


א. עקרונות גישת העצמי כמצפן ליחסי מתמחה-מורה

 **צרכי תאומות** – זהו הצורך להרגיש בעל ערך מתוך תחושת דמיון לאחרים וללמוד להיות כמו האחר. כאשר המורה מספרת למשל למתמחה על חוויה של אכזבה שעברה בראשית ההוראה, על תחושותיה והתמודדותה היא עוזרת להם לראות את עצמם כדומים לה, כאנושיים כמוה.

ב. פדגוגיה בשירות ההתפתחות

יחסי המשולש: עולם המורה, עולם התלמיד ועולם התוכן



♣ ניתן להתייחס למשולש זה כאל **מצפן** המכוון את מעשה ההוראה בקו.

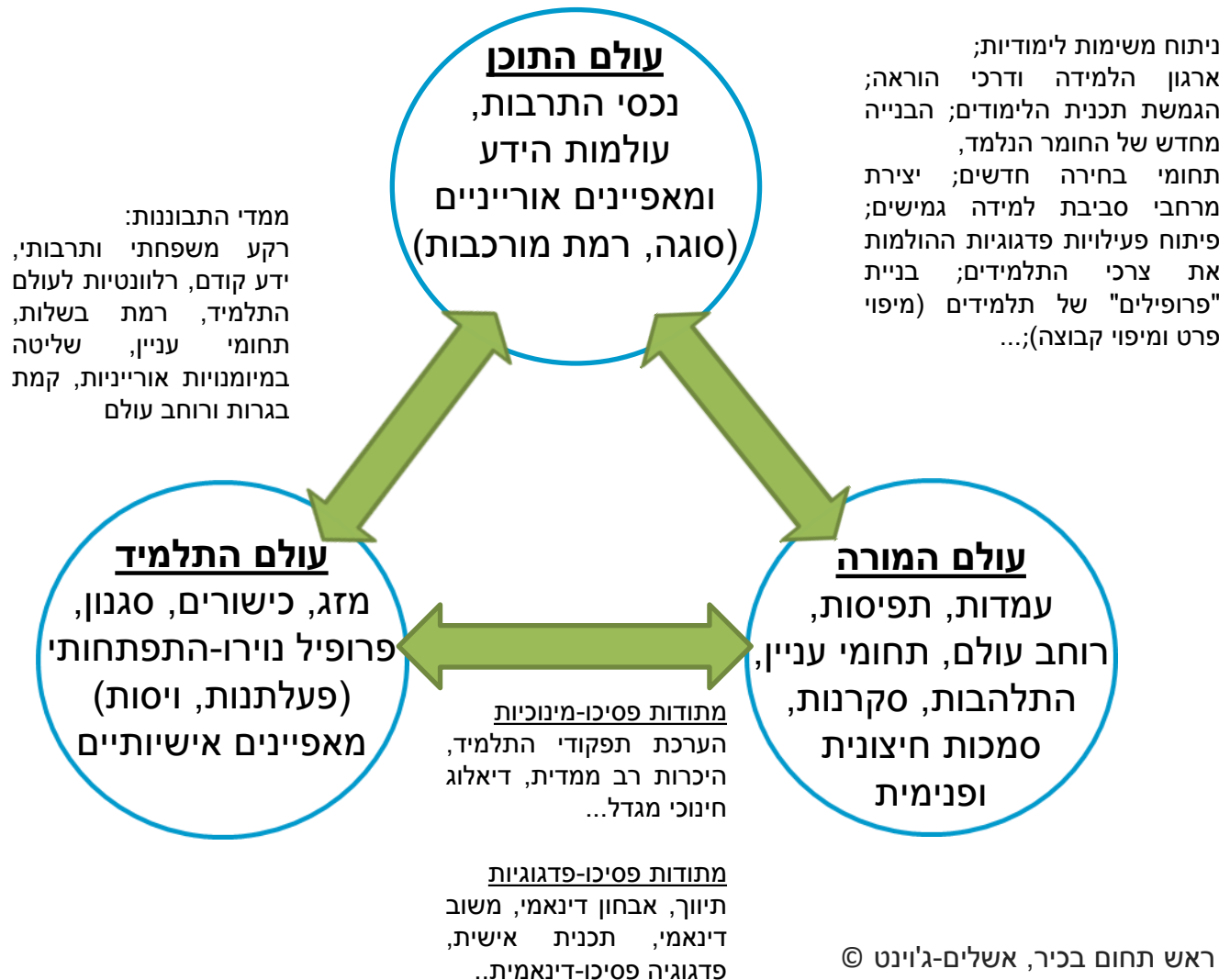
♣ מצפן זה מספק את הרקע התיאורטי והאתי של תהליכי ההדרכה.

♣ המצפן עוזר בהבנה ופירוש התמודדויות השונות העולות בין התלמיד למורה (כמו גם בין המורה למתמחה, בין המדריך/ה למתמחה).

ב. הפדגוגיה בשירות ההתפתחות

הגישה הפסיכו-פדגוגית

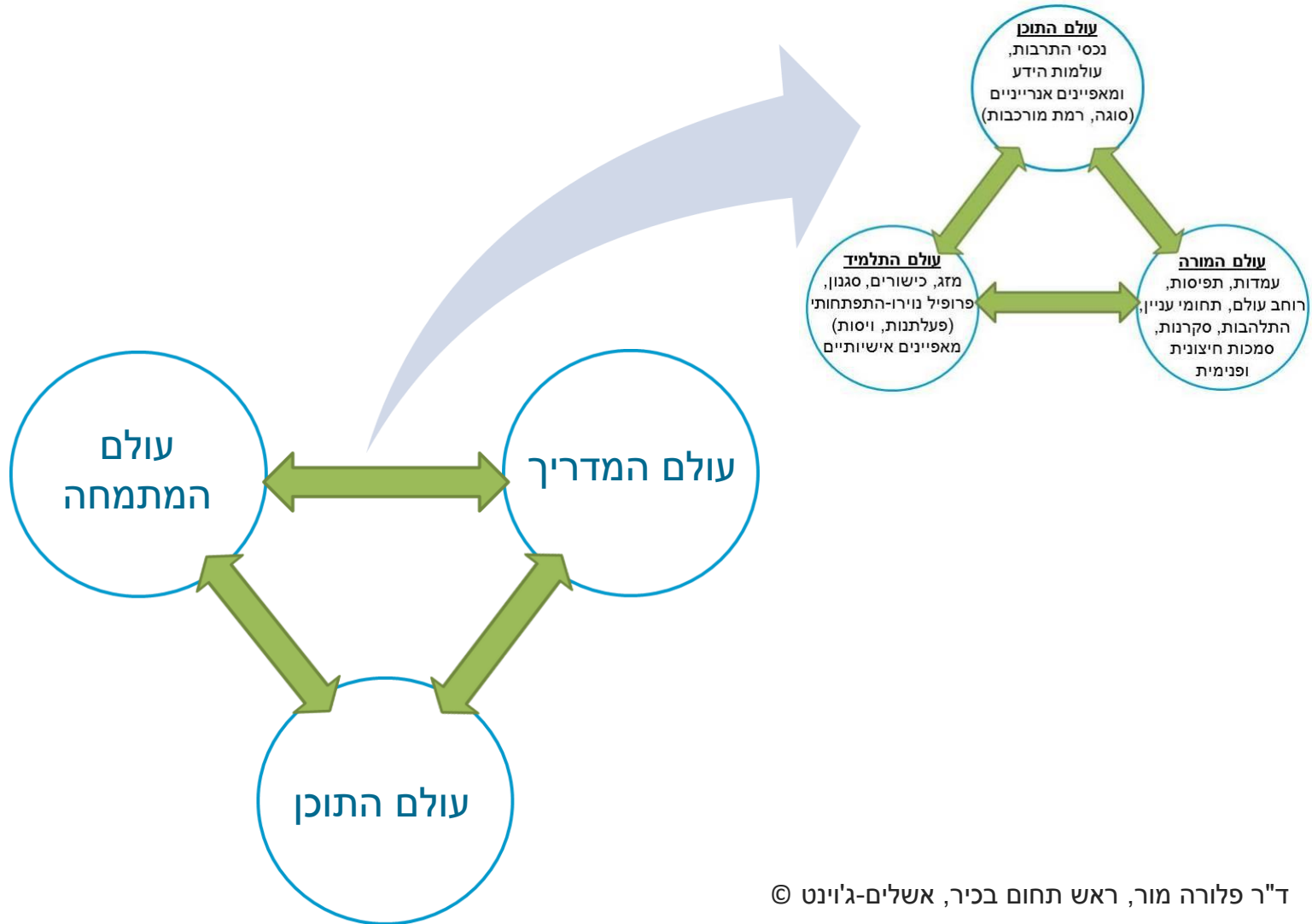
יחסי המשולש – הפדגוגיה בשירות ההתפתחות מתנהלת בתוך יחסי משולש בין המורה, התלמיד ועולם התוכן



ב. פדגוגיה בשירות ההתפתחות

הגישה הפסיכו-פדגוגית

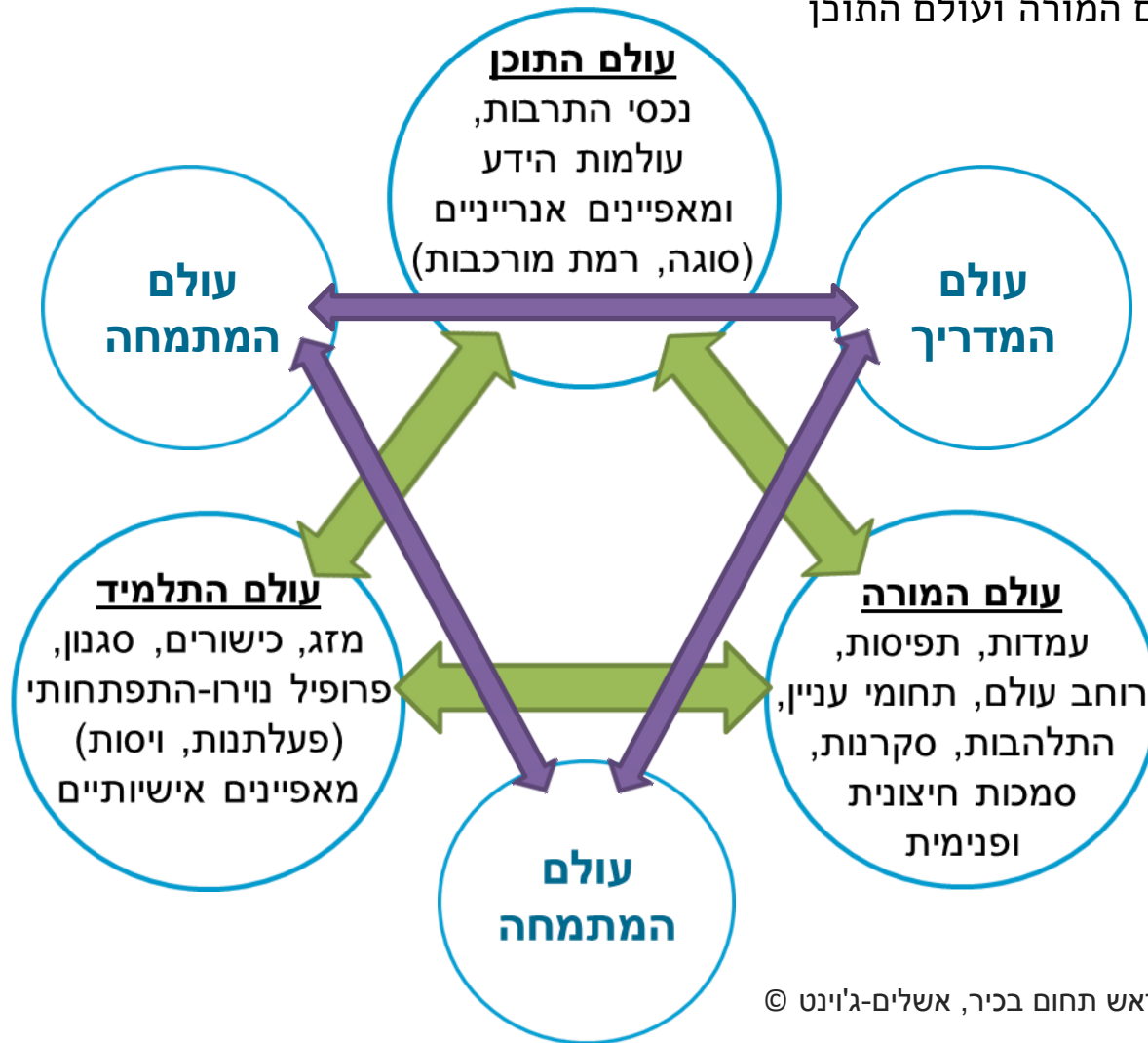
יחסי המשולש: עולם המדריך, עולם המתמחה ועולם התוכן על רקע יחסי המשולש: עולם התלמיד עולם



ב. פדגוגיה בשירות ההתפתחות

הגישה הפסיכו-פדגוגית

יחסי המשולש: עולם המדריך, עולם המתמחה ועולם התוכן על רקע יחסי המשולש: עולם התלמיד עולם המורה ועולם התוכן



ב. פדגוגיה בשירות ההתפתחות

הגישה הפסיכו-פדגוגית

למידה בשירות ההתפתחות מהזווית של התלמיד

♣ למידה בשירות ההתפתחות מקדמת את ההתפתחות **בכל תחומי החיים** ולא רק בתחום הקוגניטיבי, זוהי למידה שמתחברת לעצמי השלם של התלמיד.

♣ למידה בשירות ההתפתחות מונעת בידי התשוקה להרחיב ולהעמיק את ה"עצמי" ולשנות את אופן הקיום שלי בעולם באמצעות מעורבות התהליכי למידה ויצירה.

♣ למידה בשירות ההתפתחות נותנת משמעות חדשה לתכנים, מושגים, רעיונות, הבנות ועמדות שנלמדו בעבר ופותחת נתיבים ללמידה של תכנים חדשים, מורכבים יותר בעתיד.

♣ הלומד **בונה מחדש את תובנותיו** ויוצר תשתית לתובנות עשירות יותר בעתיד.

ב. פדגוגיה בשירות ההתפתחות

הגישה הפסיכו-פדגוגית

למידה בשירות ההתפתחות מהזווית של המורה

♣ הוראה בתוך יחסים מתאפשרת כאשר המורה עובר בעצמו התפתחות אשר משחררת אותו מלהיצמד ל"לוח וגיר", "הקניית ידע" ו"טיפול בבעיות משמעת".

♣ המורה מגלה את נפשו של התלמיד, את עולמו, יכולותיו וידיעותיו וחותר להגשמתו האופטימלית.

♣ ילדים זקוקים ללמידה בעזרת מבוגר המהווה דמות משמעותית, שמתווך בינם לבין הסביבה ומארגן אותה כך שתתאים לתחומי ההתעניינות שלהם ולרמת יכולותיהם.

♣ המבוגר פועל כדי להתאים את תכניתו החינוכית לילד – ליכולותיו, לרמת פעילותו, למצב ערנותו, לטווח הקשב שלו, ולמשתנים נוספים שהוא לומד עליהם מתוך התנהגותו של הילד במהלך האינטראקציה עימו.

♣ התאמה זו מתאפשרת בעקבות היכרות מקיפה וארוכה עם הילד.

העיסוק ביחסים באופן המחובר למשימת ההוראה – דוגמא

הדוגמא ממחישה:

♣ כאשר העיסוק ביחסים נעשה במנותק מהמשימה הוא נותר כ"הינדוס" קוגניטיבי של היחסים, מטשטש את מקומן של הנפשות הפועלות ואינו מאפשר התמודדות אמיתית עם המשימה.

♣ כאשר עולם היחסים נוגע בעולם הפנימי של הנפשות המעורבות הוא איננו יכול עוד להתקיים כשיח סטאטי שהכללים שלו ידועים מראש (כפי שקרה כשהמדריכה פגשה בעצמה את יוסי והתמלאה בזעם על המורה).

♣ כאשר העיסוק ביחסים נעשה מתוך מחויבות למשימה הממוקדת ביחסי המשולש – המשימה הופכת למצפן באופן שמאפשר:

♣ לגייס עמדה רגשית המתאימה

♣ לפעול ממקום שרואה בו זמנית את הצרכים של כל הנפשות הפועלות

♣ לשמור על טיב היחסים ממקום של התמודדות ולא ממקום של התעלמות וויתור

הסמכות הפנימית

הגישה הפסיכו-פדגוגית

שני ממדים מרכיבים את סמכותה של המורה, המתמחה והמדריכה, המכוונים להוראה בשירות ההתפתחות:

הממד הסובייקטיבי

הסמכות הפנימית שהאדם יוצר באופן שבו הוא ממלא את התפקיד.

הממד האובייקטיבי

הסמכות החיצונית הנובעת מדרישות התפקיד ומהמשימה שהארגון מגדיר, כגון עמידה בדרישות תכנית הליבה של משרד החינוך או המוסד להכשרת מורים.

הסמכות פנימית

הגישה הפסיכו-פדגוגית

חויית הסמכות ניזונה ממכלול של גורמים והתנסויות ונמצאת מעבר להיבטים מבניים ופורמליים של הארגון.

חוויה זו מעידה על המידה שבה המורה או המתמחה "ממלאת" או "מרוקנת" את התפקיד, או את המשימה העומדת לפניה מנוכחותה* ועצמיותה.

* **"נוכחות"** מוגדרת כ"הימצאות במקום האירוע, מי שמצוי באותו מעמד ומשתתף". יש כאן התייחסות לנוכחות חיה, של כאן ועכשיו.
* **"סמכות"** היא אוטוריטה, מומחיות שאפשר לסמוך עליה.
מן השורש הזה באות המילים "לסמוך" ו"סמוך, מכאן שאדם בר-סמכא הוא מי שנמצא סמוך וניתן לסמוך עליו ולהישען עליו.

ריקון המורה מסמכותו הפנימית

♣ יכולתו של המורה או המתמחה לפעול מתוקף סמכותה הפנימית-סובייקטיבית, בשילוב עם הסמכות החיצונית-אובייקטיבית, איננה פונקציה של אישיותה בלבד.

♣ פעמים רבות זוהי תולדה של **תרבות ארגונית שלמה**, שיש לה השפעה רבה על הפרטים העובדים באותו ארגון.

♣ כפי שביון* חידש: ארגון יכול לקיים הוויה נפשית שלמה המושפעת מהנפשות הפועלות בו, ובראש ובראשונה מהמנהיג, בצד קבוצת עבודה המוגדרת על ידי המשימה שלשמה קם הארגון. **הסתכלות דינמית זו חשובה בתפיסת מסוגלות איש החינוך למימוש סמכותו המלאה.**

*ביון, ו"ר (2004). ללמוד מן הניסיון. תל-אביב: תולעת ספרים.

ריקון המדרוך מסמכותו הפנימית

ריקון המדרוך מעצמיותו והתייחסות למודרך כאל אובייקט למילוי "משימות" מביאה להעלמת הסטודנט כסובייקט – התעלמות מהמניעים הפנימיים והבין-אישיים שמניעים את התנהגותו מותירה את אזור ההשפעה האישי והבין-אישי לא נגיש.

שימת הסטודנט כסובייקט באופן שמוחק את קיומו של המדרוך ואת צרכיו גורמת לסטודנט, באופן פרדוקסאלי, לחוש בודד, מוזנח. המדרוך הרואה את הסטודנט כסובייקט שהווייתו בלתי תלויה בו מתעלם מכך שכל סטודנט זקוק להכרתו והתפעלותו לבניית תחושת מסוגלות אישית ומקצועית.

עמדה כזאת עלולה להביא למצב של וותרנות יתר, הזדהות יתר, מחיקת המבוגר וצמצום התביעות מהסטודנט. היא עלולה לעודד אינפנטיליות ואגוצנטריות, חוסר התחשבות וויתור על סטנדרטים, בינוניות, להצמיח עצלות, חדלות אישים במסווה של התחשבות.

מילוי המדריך בסמכותו הפנימית

מילוי המדריך מ"עצמו" מביא אותו להחזיק בו זמנית בסמכות החיצונית והפנימית המספקת לו את כוח ההשפעה וההנעה שלו, על עצמו, ועל האחרים:

♣ **מילוי המדריך מעצמיותו, תוך חיבור לעולמו הפנימי ונגישותו למשאביו האישיים והאנושיים, מאפשרים לו להכיר בצרכיו ובצורכי האחרים המושפעים ממנו. התפקיד מתמלא מההגדרה הסובייקטיבית המשמרת את הפרספקטיבה ומרחב החשיבה.**

♣ **עשייתו החינוכית מכוונת לצמיחה של האדם ומשקפת עמדה אישית וייחודית לו המגלמת את הווייתו, ערכיו, רצונותיו, מחשבותיו ודרישותיו הסובייקטיביים. הניסיון שלו להביא את התלמידים ל"משימה" שהארגון הגדיר, נעשה תוך דיאלוג עם צרכים, עקרונות, ערכים ומוסר אישי.**

♣ **הסמכות הפנימית של המדריך נובעת מהמכלול הפנימי של ניסיון, התנסות, דימוי עצמי, והיחס כלפי סמכות- התורמים לסמכות הפנימית שהוא מרגיש שניחן בה, שעומדת לרשותו ושהוא מקרין לאחרים.**

כוח "הנוכחות החיה" בכך שנוצר מפגש ממשי עם הדמויות הפועלות ב"כאן ועכשיו" ומה שנוצר ביניהם הוא הבמה של הגדילה, מרחב הפוטנציאלי של הגדילה.

מבטים של הדרכה המוטענת בסמכות פנימית

♣ **עבודת ההדרכה הינה יצירה מתמדת של פתרונות, הנעשית מתוך גישה דיאלוגית** הנושמת ומחוברת להתרחשויות החיות ומושפעת מכל הנתונים העולים ב"כאן ועכשיו".

♣ השיח מכוון להגביר את הנוכחות האישית ואת המעורבות האישית כ- modeling לחיוניות המגע המביא לצמיחה וגדילה.

♣ **הבניית מרחבי חשיבה משותפים** - מרחבים פוטנציאלי של צמיחה בהם מתגבשים הפתרונות היישומיים של העשייה החינוכית תוך כדי התייחסות לאירועים העולים בעשייה היומיומית כאל חומר הגלם של העשייה עצמה.

♣ **מעורבות ומושקעות רגשית** בנעשה בחיי הסטודנט ויכולת להתקרב, להקשיב, לכאוב, לגעת, לעמוד מול מצוקות.

הוראה בקו Co-Teaching

♣ הוראה בקו מוגדרת כמצב שבו שני אנשי מקצוע מלמדים יחד באופן שמאפשר ליהנות מהשילוב הייחודי של נקודות הראות השונות אך המשלימות שלהם.

♣ אין הכוונה למצב בו המורה נעזר/ת באיש מקצוע נוסף אלא למצב בו שני אנשי המקצוע מעורבים באופן אקטיבי בהוראה של כלל התלמידים.

♣ גם כאשר מדובר בקו של מורה וותיקה ומתמחה - שתיהן **חולקות** את התכנון, הארגון, ההגשה וההערכה של ההוראה כמו גם את המרחב הפיזי.

♣ שיטה זו מציבה **תביעות חדשות** מאנשי המקצוע המעורבים בה ומצריכה מהם לבחון מחדש את תפקידיהם המקצועיים.

הוראה בקו Co-Teaching

הוראה בקו מרחיבה את ההזדמנויות הלימודיות ♣
עבור כלל התלמידים שכן היא:

מאפשרת להגביר את האינטנסיביות והרציפות
בתהליכי הלמידה המשרתים התפתחות

מאפשרת לספק מענים מותאמים לתלמידים
עם צרכים מוגברים כמו גם לתלמידים מחוננים
ומוכשרים

מספקת אפשרויות להוראה בתוך יחסים
ולהוראה אישית ותיווך ממוקד ומגוון יותר.

הוראה בקו Co-Teaching

♣ המתמחה מעורבת בכיתה באופן מלא לצד המורה המשמשת לה כמנטורית ושתייהן **מעורבות באופן אקטיבי** בחיי התלמידים שמתאפשרת בעזרת היכרות מעמיקה, אישית לימודית וחברתית.

♣ המורה הוותיקה הופכת להיות שותפה של המתמחה במקום 'להעביר אליה' את האחריות וביחד הן מתפנות להכיר את צורכי הלמידה וההתפתחות של תלמידיהן ולהיענות אליהם.

♣ המתמחה מתנסה בעצמה בהובלה ובתכנון ההוראה עד שבאופן הדרגתי רוכשת את המיומנויות לניהול הכיתה.

הוראה בקו Co-Teaching

♣ המתמחה והמורה יוצרות ברית ומנהלות שיח מתמשך על אודות התרומה של כל אחת להכרת צורכי הלמידה האישיים של התלמידים כפרטים וכקבוצה וכן על תהליכי ההוראה השונים המקדמים את הלמידה המשמעותית של כלל התלמידים: ההקניה, העיבוד המשוב וההערכה.

♣ בשיח זה שתי הדמויות מתפתחות ומתרחבות ויוצרות קרש קפיצה אחת לשנייה לטובת יצירת מוביליות בתפקוד הלימודי, האישי והחברתי של כלל התלמידים (המוביליות בהתפתחות צריכה להיבחן בציר אישי ולא רק סטנדרטי).

הוראה בקו Co-Teaching

♣ המדריכה הפדגוגית מקדמת את יכולתן של המורה והמתמחה **לקיים יחד את התהליכים** שיאפשרו להם להכיר את התלמידים לתכנן ולבצע את תהליכי ההוראה בתוך יחסים בשירות ההתפתחות.

♣ המדריכה עוזרת לכל אחת מן הצמד לזהות את **אזורי הצמיחה האישיים שלה** לקראת הוראה בתוך יחסים בשירות ההתפתחות.

♣ המדריכה עוזרת להתאים את משימות ההוראה המשמעותית לכל אחת לפי יכולותיה ואזורי ההתפתחות שלה.

תפיסה אינטגרטיבית במוסדות להכשרת מורים

♣ מומחיות בעולם התוכן והדעת בהכשרת מורים הינה
תנאי הכרחי אך לא מספיק.

♣ כאשר למידה של ידע ועקרונות מלווה בפסיכו-
פדגוגיה היא מביאה **ללמידה בשירות ההתפתחות.**

♣ יש צורך **שהסגל האקדמי יתפתח בעצמו** לעולם
יחסי המשולש.

♣ אין לצפות שכל מרצה ומדריך באקדמיה יהיה
באוריינטציה המתאימה. **מספיקה מסה קריטית של
אנשי צוות המקיימים בעצמם את יחסי המשולש.**

תפיסה אינטגרטיבית במוסדות להכשרת מורים

סגל שאמון על התפתחות של הסטודנטים צריך לעבור בעצמו תהליכי התפתחות. אין מדובר בהתפתחות לינארית אלא טרנספורמטיבית (היוצרת שינוי בתבנית פנימית).

התפתחות טרנספורמטיבית מתאפשרת במפגשי עמיתים של חברי סגל אקדמי, הפועלים לפיתוח הכשרה אקדמית שמכינה את הסטודנטים להוראה בתוך יחסים.

בכל מכללה ניתן לזהות את אנשי הסגל הנמצאים באוריינטציה להתפתחות טרנספורמטיבית ויחד איתם לחולל את השינויים בתוכנית ההכשרה האקדמית. בהדרגה, חברי סגל אחרים מתחברים למהלך.

תפיסה אינטגרטיבית במוסדות להכשרת מורים

ההתפתחות הטרנספורמטיבית של חברי סגל המרצים והמדריכים הפדגוגיים של המכללה (הוראה בתוך יחסים) נעשית בשלושה מעגלים מקבילים המזינים זה את זה:

1. סגל המרצים והמדריכים הפדגוגיים מתנסים בעצמם בתהליכי למידה כקבוצת עמיתים מודרכת.
2. חברי סגל המכללה והמדריכים הפדגוגיים מתנסים בהובלת תהליכים טרנספורמטיביים עם פרחי ההוראה.
3. המדריכים הפדגוגיים האמונים על התפתחות הפרקטיקה של כיתה-אקדמיה מייצרים תהליכי למידה מתמשכים עם המורים במרחב בית הספר.

תפיסה אינטגרטיבית במוסדות להכשרת מורים

שלושת מעגלי התפתחות הטרנספורמטיבית שבהם לוקחים חלק חברי סגל המרצים והמדריכים עוסקים ב:

הזנת התודעה האישית של משתתפי קבוצת ההדרכה מתוך התבוננות פנימית ומודעות על התנהלותם הפדגוגית והחינוכית (ראה/י שקפים 22-27 על סמכות פנימית)

פיתוח יחסי זולת עצמי המזינים את צורכי ההתפתחות ויוצרים מוביליות תוך שימוש ביחסי ההדרכה ללימוד ותרגול עולם היחסים המקדמים או מעכבים התפתחות (ראה/י שקפים 10-14 גישת העצמי של קוהוט)

עיסוק בתהליכי למידה משמעותיים מתוך מעורבות וחיבור המזינים את ההבנה לגבי האופן שבו האדם לומד למידה שיוצרת התפתחות (ראה/י שקפים 16-20 על פדגוגיה בשירות ההתפתחות)

הוראה בקו "מורה-מתמחה" מכוח הסמכות הפנימית ומכוח היחסים

כיתה-אקדמיה

ד"ר פלורה מור



התפיסה
החינוכית
הפסיכו
חברתית