



מאת: עינת נוטע-קורן  
עריכת לשון: נירית איטינגון  
מכון מופ"ת, 2022

## ערכת למידה בנושא

# מורכבות הפדגוגיה הקלינית בהדרכה הפדגוגית של סטודנטים להוראה בהכשרה קלינית

### פתח דבר

התעלמות מושכלת ממנו? דומה שהתשובה לשאלה זו מובנת מאליה. אולם הרהור קל עשוי להוביל להבנה שהדרכים הננקטות הן לא אחת תוצאה של החלטה אוטומטית ואינטואיטיבית, ולא של בחירה מושכלת. אם נעצור לעיתים – ייתכן שנרצה לפעול אחרת.

תחום עניין זה רלוונטי לכל מי שעוסק בהדרכה פדגוגית במוסדות הלימוד ובמוסדות ההכשרה האקדמית. בשל הרלוונטיות של הנושא, ובשל המסר הנוקב שמועבר במאמרים, אנו סבורים כי העלאתו לדיון יכולה להניב שיח משמעותי ומעורר מחשבה.

כדי להעשיר את הקריאה, הצגנו לאורך הפרק תיבות הרחבה על מונחים הלקוחים מתוך הטקסט הראשי, וגם הצענו לפרקים חיבורים לתחומי מחקר משיקים. אלה מוצגים במבזקי העשרה קצרים. מאחורי כל מבזק ניצבת ספרות ענפה, שאפשר וראוי להעמיק בה עוד. כמו כן, שילבנו ברצף הקריאה נקודות לעצירה, לחשיבה ולעיבוד אישי.

אנו ממליצים לעיין במאמר ערוך תוכן נוסף (Burns et al., 2020) שהעמדנו לשימושכם, שעוסק ברכיבי ההדרכה הפדגוגית כפי שמשתקפים בעשרות מחקרים מהשנים האחרונות (למאמר הערוך ולתהליך למידה בעקבותיו, היכנסו לדף תוצרי המופ"ת באתר מופ"ת התנסות בהוראה, מכון מופ"ת).

פרק קריאה זה מעובד על בסיס שני מאמרים של ברנס ובדיאלי (2016, 2018). המסר המועבר במאמרים אלו, ובמאמרים אחרים של המחברים, מתמקד במורכבותה ובחשיבותה של העבודה הקלינית הנדרשת בהדרכה הפדגוגית. לטענת המחברים, במוסדות להכשרת מורים אין די הכרה במומחיות הנדרשת כדי למלא את תפקיד ההדרכה. בשל כך, לא מושקעים די משאבים בהכשרה לתפקיד, בפיתוח מקצועי, בהקצאת זמן ובתגמול כספי הולם לאלה העוסקים בהדרכה. מנקודת מוצא זו, המכירה במורכבות המשימה, המחברים מנסים בעבודותיהם לפשט את המורכבות של ההדרכה הפדגוגית ולהעמיק בפרקטיקות המאפיינות אותה. מטרתם היא **להאיר את החשיבות שבעבודה המודעת, המדויקת והרגישה שהעוסקים בהדרכה הפדגוגית נדרשים לה.**

שני המאמרים שנדון בהם בפרק זה מתמקדים במה שהמחברים מכנים "הפדגוגיה הקלינית". במילים אחרות, הם עוסקים ביכולת ההבחנה החדה הנדרשת מהעוסקים בהדרכה הפדגוגית כדי לזהות אירועי מפתח ללמידה, ובמורכבותו של תהליך קבלת ההחלטות הנדרש בעקבות זאת. כלומר, אחרי שזוהה אירוע המובחן מאירועים אחרים וראוי להתייחסות, איזו דרך נוקטת המדריכה הפדגוגית: האם מינוף של האירוע לכדי תהליך של למידה בעקבותיו, או



ערכה זו  
כוללת:

1 | פרק קריאה  
הפרק פורט את הפדגוגיה הקלינית של העוסקים בהדרכה פדגוגית למודל של שבעה מסלולים, הכוללים שש מיומנויות.

2 | תמצית של מודל המסלולים  
דף עזר המציג את המודל, בנפרד מפרק הקריאה.

3 | בעקבות הקריאה  
שתי אפשרויות למפגשי למידה, שבכל אחד מהם המוקד אחר:

מפגש למידה 1 ← אני על המסלול: במפגש זה הלמידה תיעשה באמצעות השוואה בין מסלולים שונים במודל, לאחר תהליך של רפלקציה אישית.

מפגש למידה 2 ← הרחבת הידע ויצירת ידע חדש: במפגש זה המשתתפות יעסקו בלמידה שהיא מעבר למוצג בקטע הקריאה, ויאפיינו מצבים המתרחשים בעת תצפית בשיעורים ומעוררים תגובות שונות.

כל מפגש למידה מתוכנן לפרק זמן של כשעה וחצי. המפגשים מתאימים למדריכות פדגוגיות ממוסדות ההכשרה האקדמיים, וכן למורות/גננות מכשירות. אפשר לבחור אם לקיים את שני המפגשים, או רק אחד מהם.

קריאה מהנה ולמידה מעשירה!

## מורכבות הפדגוגיה הקלינית בהדרכה הפדגוגית זיהוי אירועי מפתח ובחירת מסלול פעולה בעקבות הזיהוי

מעובד על בסיס המאמרים:

[לינק למאמר באנגלית](#)

Burns, R. W. & Badiali, B. (2016). Unearthing the complexities of clinical pedagogy in supervision: Identifying the pedagogical skills of supervisors. *Action in Teacher Education*, 38(2), 156–174.

[לינק למאמר באנגלית](#)

Burns, R. W. & Badiali, B. (2018). Clinical pedagogy and pathways of clinical pedagogical practice: A conceptual framework for teaching about teaching in clinical experiences. *Action in Teacher Education*, 40(4), 428–446.

### הקדמה

קיימת הסכמה רחבה שהלמידה המשמעותית ביותר איך ללמד מתרחשת בהתנסות הקלינית במוסדות הלימוד (NCATE, 2010). ההתנסות היא שמפתחת מיומנויות רפלקטיביות ומקדמת תהליכים של צמיחה והתפתחות של הסטודנטיות להוראה (Bates et al., 2011; Burns et al., 2015; Nguyen, 2009), ומן הסתם היא מציבה בפניהן אתגרים לא פשוטים. למעשה, ההתנסות מהווה עבור הסטודנטיות מעין מרחב שלישי, הנמצא בתווך בין המרחב האקדמי למרחב החינוכי בשדה (בית ספר או גן). הניווט המוצלח בין המרחבים, שלכל אחד תרבות, תפיסות ונורמות שונות, תלוי באיכותה של ההדרכה הפדגוגית.

### על שלושה סוגי ידע הנדרשים בהדרכה הפדגוגית

#### ידע לשם הפרקטיקה

(knowledge-for-practice):

בסיס הידע הנלמד במהלך לימודי ההוראה.

#### ידע בפרקטיקה

(knowledge-in-practice):

הידע הפרקטי, הנרכש תוך כדי עיסוק בהוראה ונצבר בניסיון המעשי.

#### ידע של פרקטיקה

(knowledge-of-practice)

שילוב בין הידע הפרקטי וחקירה תמידית שלו לבין ידע תאורטי וניסיון שנצבר על ידי אחרים (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

הדרכה פדגוגית היא משימה מורכבת. היא אינה מסתכמת בתצפית ובמשוב, אף שלא פעם היא מוצגת ככזו. המחברים מבקרים את המוסדות האקדמיים על שאינם מגלים הבנה באשר למקצועיות הרחבה והייחודית הנדרשת כדי לבצע את משימת ההדרכה הפדגוגית באופן מיטבי, ולכן גם אינם מקצים לה די משאבים.

הדרכה פדגוגית מקצועית מחייבת שליטה במגוון של סוגי ידע (ראו הרחבה בתיבה), של תחומי דעת ושל מיומנויות. נוסף על הידע הפדגוגי והדיסציפלינרי נדרשת גם בקיאות בתחומים דוגמת למידת מבוגרים, התפתחות של מורים, מנהיגות בהוראה וקהילות לומדות (Burns, 2012; Glickman et al., 2010). לצידם נדרשת גם שליטה במיומנויות דוגמת רפלקציה, תצפית איכותית, תכנון, הערכה, הקשבה ומיומנויות בין-אישיות גבוהות (Glickman et al., 2010).

ברנס ובדיאלי (2016, 2018) מצאו כי אף שהספרות המקצועית מציינת את המיומנויות הנדרשות באופן

כללי בהדרכה הפדגוגית ודנה בהן, היא אינה פורטת את הפדגוגיה לרכיביה. במענה לכך, המאמרים הנידונים בפרק זה מתמקדים במיומנויות קליניות המופעלות בהדרכה הפדגוגית, ומסייעות לפשט עבור הסטודנטים והסטודנטיות את המורכבות שבהוראה. במאמר נוסף ברנס ואחרים מתארים שורה ארוכה של שגרות פדגוגיות המופעלות בהדרכה הפדגוגית (Burns et al., 2020), ראו מאמר ערוך תוכן באתר מו"פ התנסות בהוראה).

**נציין כי מחברי המאמרים הדגישו את העיסוק בפונקציה של "הדרכה פדגוגית", ולא בהכרח בדמות של "מדריכה פדגוגית". לכן, בכל מקום שנעשה שימוש במונח "מדריכה פדגוגית" הכוונה היא לכל אדם (המועסק במוסדות החינוך או במוסדות ההכשרה האקדמיים) הממלא תפקיד רשמי של תמיכה בפרחי ההוראה בהתנסויות קליניות. במקומות שבהם נרצה לעשות הבחנה בין מורה/גננת מכשירה ובין מדריכה פדגוגית מהמוסד המכשיר, נשתמש במונחים אלו.**

## מיומנויות קליניות בהדרכה הפדגוגית

ברנס ובדיאלי (2016) אספו נתונים ומידע מגוון על פרקטיקות ההדרכה הפדגוגית בבית ספר יסודי באמצעות 40 ראיונות שקיימו עם מדריכות פדגוגיות, כ-60 תצפיות בשיעורים, 15 ראיונות עם מורות מכשירות ו-12 ראיונות עם סטודנטיות שלהן. נוסף על כך הם ניתחו כ-70 דיווחי תצפית של המדריכות ועוד כ-200 מסמכי רפלקציה של סטודנטיות שכללו הערות מצד המדריכה. בסך הכול, המידע שנותח השתרע על פני יותר מ-1,400 עמודים. בנייתו המידע זהו 6 מיומנויות של פדגוגיה קלינית שמדריכות פדגוגיות מפעילות בעת תצפית על סטודנטיות. התצפית יכולה להיות על שיעור או על ייצוג כלשהו שהכינה הסטודנטית (עבודה, מערך שיעור וכו').

### רגע להרהור (1)

היזכרי בתצפיות שערכת וחשבי באילו מיומנויות את נוהגת להשתמש. בחני אם את מודעת לסיבה ליישום דווקא של מיומנויות אלו.

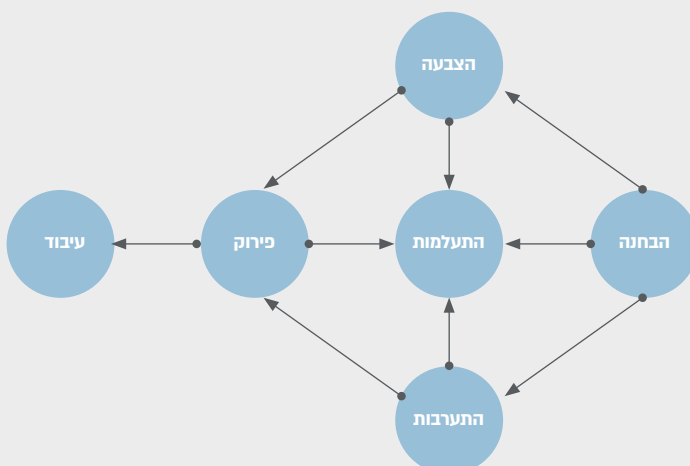
- 1. הבחנה (Noticing):** היכולת לשים לב ולזהות אירועים קריטיים במהלך ההוראה, או רגעי פרקטיקה מובחנים, ואז לסמנם מנטלית או פיזית לצורכי דיון עתידי.
- 1. התעלמות (Ignoring):** החלטה מודעת שלא לנקוט פעולה כלשהי אחרי הבחנה באירוע קריטי.
- 1. התערבות (Intervening):** החלטה מודעת לנקוט פעולה אחרי הבחנה באירוע קריטי.
- 2. הצבעה (Pointing):** היכולת להפנות תשומת לב לאירוע קריטי מסוים אחרי ההבחנה בו. בשונה מההתערבות, הפעולה פה היא רק של הצבעה.
- 3. פירוק (Unpacking):** היכולת לנתח את מורכבותו של אירוע קריטי שזוהה, בדרכים שסטודנטיות מסוגלות להבין.
- 4. עיבוד (Processing):** היכולת לקדם רפלקציה של הסטודנטית על האירוע הקריטי שהמדריכה הבחינה בו, ולפתח תוכנית פעולה שמטרתה שינוי הפרקטיקה בעתיד. חשוב להכיר את מיומנויות האלה ולדעת כיצד להשתמש בהן בפועל, אולם אין די בכך. שלב מתקדם יותר הוא חיבורן המתאים לכדי מסלולי פעולה. היכולת המודעת, המיומנת והמתחכמת הזאת היא הבסיס לפדגוגיה הקלינית.

## מודל 7 המסלולים של הפדגוגיה הקלינית

המודל המוצע מארגן את מיומנויות הפדגוגיה הקלינית במסלולים, במטרה לסייע לעוסקות בהדרכה פדגוגית לשפר את המודעות לפרקטיקה שהן נוקטות. במודל שבעה מסלולים:

### רגע להרהור (2)

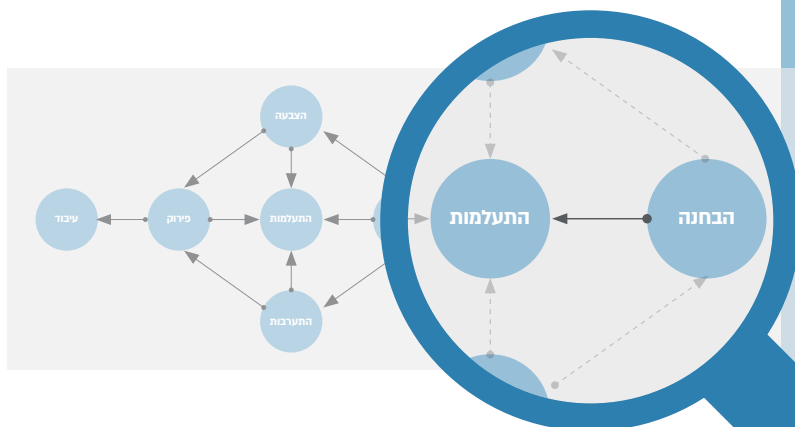
בזמן קריאת הפירוט על כל מסלול ומסלול כדאי לחשוב אם חסרים במודל מסלול או מסלולים שכדאי, לדעתך, להוסיף לו.



- מסלול מס' 1** מהבחנה להתעלמות ואז להתעלמות
- מסלול מס' 2** מהבחנה להתערבות, לפירוק, ואז להתעלמות
- מסלול מס' 3** מהבחנה להתערבות, לפירוק, ואז לעיבוד
- מסלול מס' 4** מהבחנה להתערבות, לפירוק, ואז לעיבוד
- מסלול מס' 5** מהבחנה להצבעה, ואז להתעלמות
- מסלול מס' 6** מהבחנה להצבעה, לפירוק, ואז להתעלמות
- מסלול מס' 7** מהבחנה להצבעה, לפירוק, ואז לעיבוד

להלן פירוט על כל מסלול והשיקולים לבחירה בו, בליווי דוגמאות.

## מסלול מס' 1 ← מהבחנה להתעלמות



מסלול מס' 1 עניינו המעבר מהבחנה להתעלמות. בהדרכה הפדגוגית, **מיומנות הבחנה** מתייחסת ליכולת לזהות אירוע או אירועים קריטיים בפרקטיקה. הזיהוי כרוך בהתבוננות באינטראקציה הדו-כיוונית בין המורה לתלמידים. דהיינו, בהשפעה שיש לפעולה של המורה על התלמידים, ושל פעולה של התלמידים על המורה. לאחר שזוהה האירוע הקריטי, **התעלמות** היא ההחלטה המודעת להימנע מפעולה אקטיבית בעקבותיו.

### דוגמה (1)

מדריכה פדגוגית מהמוסד המכשיר התבוננה בסטודנטית בעת שעבדה עם קבוצה קטנה של תלמידי כיתה ב'. המדריכה הבחינה בדפוס כלשהו שחזר על עצמו באינטראקציה של הסטודנטית עם התלמידים. הדפוס הזה היה אירוע קריטי, מבחינה זו שהיה זה רגע בפרקטיקה שאפשר היה להבדילו מרגעים אחרים בעבודת ההוראה. הוא היה משמעותי מספיק כדי לשקול פעולה נוספת בעניינו, אבל המדריכה הפדגוגית החליטה להתעלם ממנו. מדוע?

### מדוע בוזרים לעיתים במסלול מס' 1?

מחברי המאמר מנו שלוש סיבות: מצוקת זמן, הצורך לקבוע סדר עדיפויות, והצורך לשמר יחסים.

### 1. מצוקת זמן

מגבלת הזמן פוגעת לא אחת ביכולתן של המדריכות הפדגוגיות מהמוסד המכשיר לטפח את הלמידה של הסטודנטיות בהתנסות. אם, למשל, מדריכה אחת אחראית לסטודנטיות רבות, היא תתקשה להעמיק בקשרים עם כל אחת מהסטודנטיות ומהמורות המכשירות, ולהקדיש די זמן לתצפיות ולדינאים באירועים קריטיים שהיא זיהתה.

### דוגמה (1) - המשך

ייתכן שהמדריכה הפדגוגית בחרה להתעלם מן הדפוס שזיהתה משום שלא היה לה זמן לתאר לסטודנטית את הדפוס, לנתח אותו לעומק, או לעבד את השלכותיו להוראה. זמן הוא חיוני להפעלתה של פדגוגיה קלינית מוצלחת, ולעיתים הקצאת המשאבים הקיימת אינה תומכת בכך.

## עוד על מיומנות הבחנה

ההבחנה כרוכה בפעולה קוגניטיבית של זיהוי, שבה המדריכה הפדגוגית "מסמנת" לעצמה אירוע קריטי. סימון האירוע יכול להישאר מנטלי או להיות פיזי. הסימון המנטלי נסמך רק על הזיכרון, ובמובן זה הוא חמקמק ונתון בהמשך להטיות. הסימון באמצעות תיעוד פיזי (כתוב, מצולם, מוקלט) הוא מועדף, והוא מאפשר שיתוף, חשיפה או התייחסות אחרת בהמשך, אם יהיה צורך.

## רגע להרהור (3)

- ✓ מה יכול להיות ההסבר להתעלמות במקרה הזה?
- ✓ האם תוכלי להיזכר במקרה דומה שקרה לך? מדוע בחרת להתעלם?
- ✓ אם המקרה היה חוזר על עצמו, האם היית מגיבה שוב באותו האופן?
- ✓ באילו מקרים עדיף, לדעתך, לבחור בהתעלמות?
- ✓ האם התעלמות ואי-התערבות הן היינו הך?

## 2. תעודף

לעיתים ההחלטה להתעלם מאירוע קריטי כלשהו ולא לדבר עליו עם הסטודנטית נובעת מבחירה מושכלת לטפל בסוגיות בוערות וחשובות יותר.

### דוגמה (1) - המשך

במהלך עבודה של הסטודנטית עם קבוצת התלמידים, אחד מהם לקח טוש והתחיל לצייר על זרועו של תלמיד אחר. בתגובה צעק התלמיד השני על הראשון, וזרק עליו טוש אחר. בשל חומרת האירוע, המדריכה הפדגוגית העדיפה לדון עם הסטודנטית על "מלחמת הטושים", ולא על דפוס האינטראקציה שהיא זיהתה בינה לבין התלמידים.

עוד סיבה אפשרית לבחירה במסלול מס' 1 היא השלב שבו נמצאת הסטודנטית בהתפתחותה כמורה. ייתכן שבנסיבות שתוארו לעיל, היה זה מוקדם מכדי לצפות מהסטודנטית להתמודד בהצלחה עם דפוס האינטראקציה שעלה לצד הבעיה ההתנהגותית, שהייתה דומיננטית. לכן, עיסוק באותו דפוס שעלה עלול דווקא להציף את הסטודנטית מבחינה רגשית, ולא להיות מותאם לשלב שהיא נמצאת בו. ההדרכה הפדגוגית מחייבת הבנה ורגישות כדי להשתמש במסלול מס' 1 כאסטרטגיה הולמת מבחינה התפתחותית.

### 3. שימור יחסים

לעיתים הקשר בין הסטודנטית למדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר, או בין המורות המכשירות בבית הספר לבין המדריכה הפדגוגית, אינו חזק דיו. במקרה כזה המדריכה הפדגוגית עשויות לבחור במסלול מס' 1 ולהתעלם ממצבים מסוימים, מחשש שכל פעולה אחרת תסכן את הקשר שלה עם הסטודנטית או עם צוות בית הספר.

### דוגמה (1) - המשך

המדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר בחרה להתעלם מן הדפוס שזיהתה באינטראקציה בין הסטודנטית לתלמידים, משום שהמורה המכשירה ביטאה את אותה התנהגות בעבודתה-שלה. היא הרגישה שהקשר שלה עם המורה המכשירה אינו קרוב דיו, ולכן כל פעולה פרט להתעלמות עלולה לסכן את היחסים ביניהן, ואולי אף לגרור בקשה להחליף אותה במדריכה פדגוגית אחרת. לכן, היא החליטה שהיחסינות לאירוע הקריטי הקשור באינטראקציה שבין הסטודנטית לתלמידים ימתין עד שהדפוס יצוץ מחדש – בתקווה שעד אז היחסים יתהדקו דיים כדי שאפשר יהיה לנהל דיאלוג קולגיאלי.

### דילמות ואתגרים הקשורים במסלול מס' 1

ההחלטה להתעלם היא מורכבת למדי, ומעוררות שאלות אתיות. למשל, התעלמות מאירוע קריטי בדפוס אינטראקציה בין סטודנטית לתלמידים היא שונה מהתעלמות מן האירוע הקריטי של מלחמת הטושים. המדריכה הפדגוגית חייבת לשקול את הדילמות האתיות הכרוכות בהחלטה אם להתעלם או להתערב (התערבות מפעילה מסלולים אחרים בפרקטיקת הפדגוגיה הקלינית). אם, למשל, באירוע מדובר בפגיעה בילדים, אז הבחירה להתעלם רק כדי לשמור על יחסים בין-אישיים, או משום שהתערבות אינה הולמת את בשלוחה של הסטודנטית, נעשית לדילמה אתית, וממחישה את המורכבות של מסלול מס' 1 בפדגוגיה הקלינית.

## מסלול מס' 2 ← מהבחנה להתערבות, ואז להתערבות

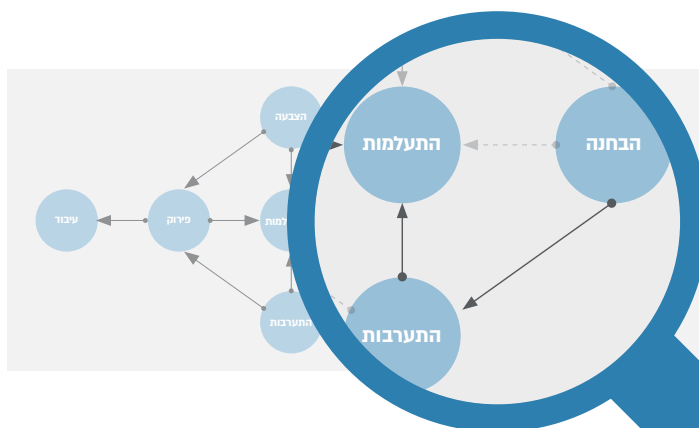
### עוד על מיומנות ההתערבות

ההתערבות נעשית כדי לסייע לסטודנטית בהתנסות או כדי לתמוך בתלמידים בלמידתם.

היא יכולה להיות התנהגותית או מילולית, והיא יכולה להיות מופנית כלפי התלמידים או כלפי הסטודנטית.

למשל, ישיבה יזומה ליד תלמיד רועש היא התערבות התנהגותית המופנית כלפי התלמיד.

לעומת זאת, הצעה לפעולה אפשרית, הנלחשת באוזנה של הסטודנטית, היא התערבות מילולית המופנית לסטודנטית עצמה.



במסלול מס' 2 המדריכה הפדגוגית מבחינה באירוע הקריטי, ובמקום להתעלם ממנו היא מחליטה לפעול (התערבות) – ואז להתעלם. דהיינו, לא לנקוט פעולה נוספת מעבר להתערבות.

ההחלטה להתערב ולעבור ממסלול מס' 1 למסלול מס' 2 היא מורכבת. **איך מחליטים שהרגע שמבחינים בו הוא קריטי מספיק כדי להצדיק התערבות?** עבור מרבית המדריכות הפדגוגיות, נקודת השבירה שמביאה אותן להתערב, היא זו שבה למידת התלמידים עלולה להיפגע, או שבעיות משמעת של התלמידים משפיעות על למידתם-שלהם, ועלולות להשפיע גם על למידה של אחרים.

### דוגמה (2)

סטודנטית לימדה בכיתה ו' שיעור במדעים שנושא תערובות ותמיסות. התלמידים עבדו בצוותים ובדקו מסיסות של ארבעה חומרים שונים באמצעות שקילת התמיסות. הסטודנטית ביקשה מנציג מכל צוות לגשת ללוח ולתעד את הנתונים שהתקבלו בעבור כל אחד מהחומרים. כשהסטודנטית החלה לבחון את הנתונים שהתקבלו, מרבית התלמידים פטפטו ולא שמו לב אליה ולעובדה שהנתונים לא הגיוניים. הסטודנטית התבלבלה, והחמיצה רגע מפתח לימודי בכך שלא התייחסה לתפיסות השגויות של התלמידים. המדריכה הפדגוגית זיהתה שלמידת התלמידים נתונה בסכנה, ולכן בחרה שלא להתעלם מן האירוע הקריטי שזיהתה אלא להתערב. היא שאלה את התלמידים שאלה שנועדה להפנות את הקשב שלהם חזרה אל הנתונים שעל הלוח. אחרי ההתערבות, המדריכה הנהנה בראשה ובכך סימנה לסטודנטית להמשיך בשיעור.

דוגמה זו ממחישה את מסלול מס' 2: המדריכה הפדגוגית הבחינה באירוע הקריטי, לאחר מכן התערבה, ואז בחרה להתעלם בלי לשוחח על כך ולהסביר לסטודנטית את פשר ההתערבות. המניע לבחירה של המדריכה הפדגוגית להתערב היה החשש מפגיעה בלמידה של התלמידים.

### אתגרים והמלצה הנוגעים ליישום

התערבות של מדריכה פדגוגית מהמוסד המכשיר מתאפשרת כאשר התלמידים רואים בה דמות סמכות, בדומה למורה או לגננת. כשמדובר במורה/גננת מכשירה, התלמידים יענו בדרך כלל להתערבותה. במקרה של מדריכה פדגוגית מהמוסד המכשיר, ההתערבות עלולה להיות בעייתית אם טרם נוצר קשר של אמון בינה לבין התלמידים, או שהיא לא מכירה אותם היטב. במקרה כזה התערבות עלולה להזיק יותר מלהועיל. דוגמה כזו יכולה להיות אם, למשל, המדריכה מעירה לתלמיד מסוים, או לוחשת לסטודנטית להעיר לו, בלי לדעת שלתלמיד זה יש קשיים רגשיים ושהתייחסות שלילית אליו רק תחמיר את התנהגותו.

את ועוד, התערבות של המדריכה הפדגוגית עלולה להתפרש, הן על-ידי המורה/הגננת המכשירה הן על ידי הסטודנטית, כפעולה המפריעה לשיעור, במקום להתקבל כתמיכה קולגיאליה הנובעת מאחריות משותפת ללמידת התלמידים. אי לכך, התערבויות מוצלחות של מדריכות פדגוגיות מהמוסדות המכשירים מותנות בקשרים שלהן עם המורות/הגננות המכשירות ועם הסטודנטיות.

עבור מרבית המדריכות הפדגוגיות, ההחלטה מתי ובאיזו תכיפות להתערב איננה קלה. מצד אחד מדריכה שמתערבת לעיתים תכופות מדי, ו/או מוקדם מדי, עלולה למנוע מהסטודנטית את ההזדמנות להתמודד בעצמה עם הסיטואציה. מצד אחר, כאשר למידת התלמידים מאוימת, המתנה ממושכת מדי או אי-התערבות עלולות להזיק להם. הכתרון הוא למצוא את האיזון הראוי בין השתהות מספקת, המעניקה לסטודנטית את ההזדמנות להתמודד בהצלחה עם התנהגויות התלמידים או עם תפיסות שגויות שלהם, לבין המתנה ממושכת מדי, העלולה לחבל בלמידה.

### הנפק העשרה - כוונת הראייה של מורות מכשירות

ג'ספרס ואחרים בחנו את הנטייה של מורות מכשירות בחינוך היסודי להתערב באופן פעיל בעת תצפית בשיעור שמעבירה סטודנטית (Jaspers et al., 2018; Jaspers et al., 2021). תחילה הם מיפו, על סמך תוצרי ראיונות, מאפיינים שקשורים בהתערבויות (למשל, סוגי אירועים קריטיים, ערכים שהמורות המכשירות אוחזות בהם, חומרת האירועים, מאפייני המצב וסוגי ההתערבויות). לאחר מכן הם ביצעו מחקר אמפירי שיטתי שבו בדקו מהם סיכויי ההתרחשות של התערבויות שונות במצבים שונים. הממצא החשוב ביותר שעלה במחקר הוא שמורות מכשירות מרגישות מחויבות רבה יותר כלפי תלמידיהן מאשר כלפי הסטודנטיות להוראה. כך, גם אם הן סבורות כי התערבות לא תסייע לסטודנטית, הן יעדיפו להתערב אם לדעתן היא תסייע לתלמידים. המתח הזה בין טובת התלמידים לטובת הסטודנטית מובנה בתפקידן של המורות המכשירות, והוא משפיע על התפקוד שלהן כמכשירות.

### מחקר עלו עוז כמה ממצאים מעניינים:

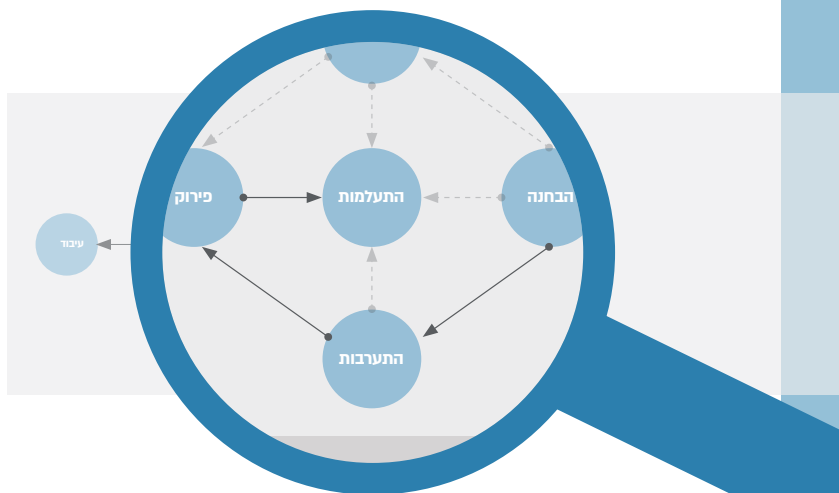
- מורות מכשירות נוטות להתערב כמעט בכל האירועים שהן מזהות כקריטיים (כ-90%). ההתערבויות הן מסוגים שונים, החל מקשר עין או סימון אחר לתלמיד, עבור בשיחה עם תלמיד וכלה בהרמת הקול על תלמיד או על קבוצה של תלמידים.
- האירועים הקריטיים הגוררים התערבות הם בדרך כלל משני הסוגים: טעות בתוכן, או קושי מסוים בניהול הכיתה (למשל, הפרעות תלמידים).
- הסיכוי להתערב באירוע גבוה בהרבה כשמדובר בטעות בתוכן מאשר כשמדובר בבעיה בניהול הכיתה. במרבית המקרים של טעות תוכן (כ-70%), ההתערבות מופנית במישרין אל הסטודנטית.
- כשמדובר בבעיות בניהול הכיתה, במרבית המקרים המורה נוטה לפנות במישרין לתלמידים (60%).



## מסלול מס' 3 ← מהבחנה להתערבות, לפירוק, ואז להתעלמות

### עוד על מיומנות הפירוק

פירוק האירוע הקריטי לחלקים קטנים וניתוח שלהם (סיבה, רציונל לפעולה). המדריכה הפדגוגית יכולה לבצע את פעולת הפירוק בעצמה ולציין את הרציונל לפעולה. זו יכולה להיות פעולה שביצעה הסטודנטית (במקרה שהמדריכה צופה בה), או המורה/הגננת (במקרה שצופים יחד בשיעור). לדוגמה, לציין בעקבות אירוע קריטי כי "השאלות מהסוג הזה ששאלת יכולות מאוד לסייע לזהות את ...", או "המורה/הגננת אמרה עכשיו ... כי ...". במקרים אחרים, הפירוק יכול להתרחש בדרך של הובלת הסטודנטית לחשיבה רפלקטיבית באמצעות שאלות מנחות. לדוגמה: "האם בדיעבד כששאלת שאלות על הסיפור הרחקת את התלמידים מהסיפור, או ששאבת אותם לתוך הסיפור ובכך קידמת את ההבנה שלהם?"



במסלול מס' 3, המדריכה הפדגוגית מבחינה באירוע קריטי ומתערבת. לאחר מכן היא הופכת את ההתערבות לתהליך למידה באמצעות שיתוף של הסטודנטית בשיקולי הדעת שהנחו אותה בהתערבות (פירוק). התהליך נעצר בשלב זה, ואינו ממשיך לשלב נוסף של חשיבה על דרכי התמודדות במקרים דומים בעתיד.

### דוגמה (2) - המשך

בתום שיעור המדעים, המדריכה הפדגוגית התייחסה לאירוע הקריטי שבו היא התערבה. תחילה היא תיארה את האירוע ויידאה שהסטודנטית זוכרת אותו. להלן דבריה:

"אחרי שביקשת מהתלמידים לרשום על הלוח את הממצאים שלהם משקילת התמיסות, אני נעמדתי ומחאתי כף כדי למשוך את תשומת ליבם של התלמידים. עשיתי את זה מפני שתלמידים בארבע מתוך חמש הקבוצות פטפטו בשעה שניסית להסביר להם את הנתונים, ונראה היה שהם לא מקשיבים. רציתי מאוד שהם ישמעו את מה שאמרת, ולכן משכתי את תשומת הלב שלהם אלייך".

בדוגמה זו, המדריכה הפדגוגית "שלחה" את האירוע הקריטי מתוך השיעור והפכה אותו לרגע לימודי עבור הסטודנטית. היא המחישה את תהליך קבלת ההחלטות שלה באמצעות הסבר, ובכך סיימה. היא לא פיתחה את הדברים ולא דנה בדרכי פעולה אפשריות במצבים דומים בעתיד.

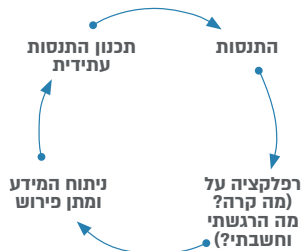
### אתגר והמלצה הנוגעת ליישום

אחת הבעיות העלולות להתעורר היא ההסתמכות על זיכרון. אם המדריכה הפדגוגית תכננה לפרק אירוע שמבחינתה היה משמעותי, אולם הסטודנטית כלל לא זוכרת שהתרחש (למרות ההתערבות), יהיה קשה להפיק ממנו למידה. לכן כדאי שהתצפית תהיה מתועדת במפורט בכתב, בהקלטה או בצילום וידאו.

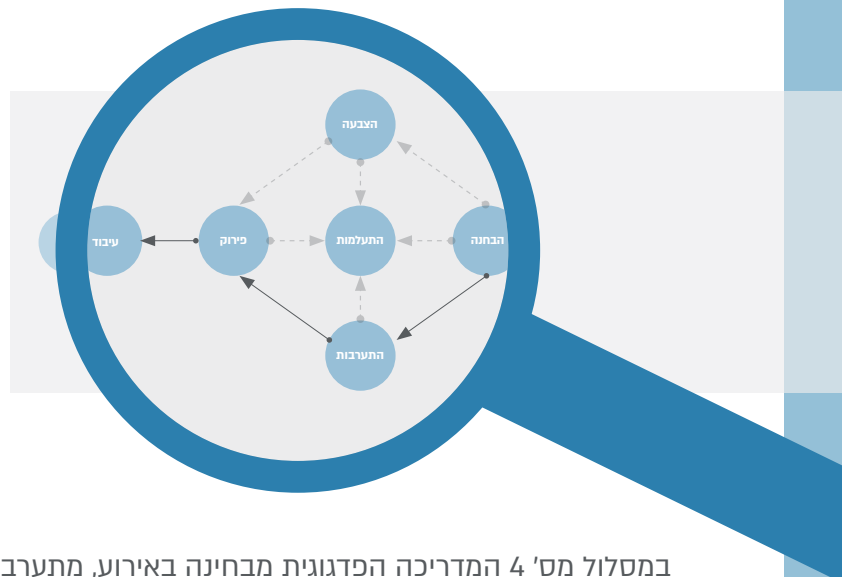
## מסלול מס' 4 ← מהבחנה להתערבות, לפירוק, ואז לעיבוד

### מבזק העשרה זיקה למעגל הרפלקציה

ההמשגה של ברנס ובדיאלי (2018) עוסקת בדרך הפעולה שנוקטת המדריכה הפדגוגית בזמן ההתנסות של הסטודנטית ובעקבותיה. בדקנו באיזו מידה המשגה זו נמצאת בזיקה עם מעגל הרפלקציה של קולב (Barnett & O'Mahony, 2006; Kolb & Fry, 1975).



מעיון בשלבי המעגל עולה כי במסלולים 4 ו-7 (מסלול 7 יתואר בהמשך) המדריכה הפדגוגית מפעילה מעגל חקירה שלם. במסלולים האחרים שבמודל יש התקדמות חלקית בלבד בשלבי המעגל.



במסלול מס' 4 המדריכה הפדגוגית מבחינה באירוע, מתערבת, מפרקת אותו לחלקים קטנים לצורך הסבר, ואז מעבדת עם הסטודנטית את אפשרויות הפעולה בנסיבות עתידיות דומות, או מנחה את הסטודנטית לעשות זאת. תהליך העיבוד, כמיומנות פדגוגית קלינית מסדר גבוה יותר, מקדם את מיומנות הפירוק בצעד נוסף: הוא מחייב לבצע רפלקציה על המצב, לחלץ ממנו משמעות, ולתכנן מה לעשות בנסיבות עתידיות דומות בהתבסס על ההבנה החדשה.

### דוגמה (2) - המשך

בהקשר של שיעור המדעים, המדריכה הפדגוגית שאלה את הסטודנטית: "נסי לחשוב שוב על המקרה, מה היית יכולה לעשות אחרת?" לאחר שהסטודנטית העלתה הצעות, המדריכה הפדגוגית והיא שקלו ביחד חלופות נוספות, ניתחו כל אחת מן ודנו בהן. לבסוף, כדי להעמיק את העיבוד העלתה המדריכה הפדגוגית כמה שאלות המשך: "מה למדת מן האירוע?"; "כיצד תדעי לזהות מצבים דומים בעתיד?"; "כיצד תפעלי במצבים דומים בעתיד?"

בדוגמה זו, המדריכה הפדגוגית סייעה לסטודנטית לפתח את היכולות הפדגוגיות שלה כך שתוכל לשנות את פעולותיה בעתיד במצבים דומים.

### אתגר והמלצה הנוגעת ליישום

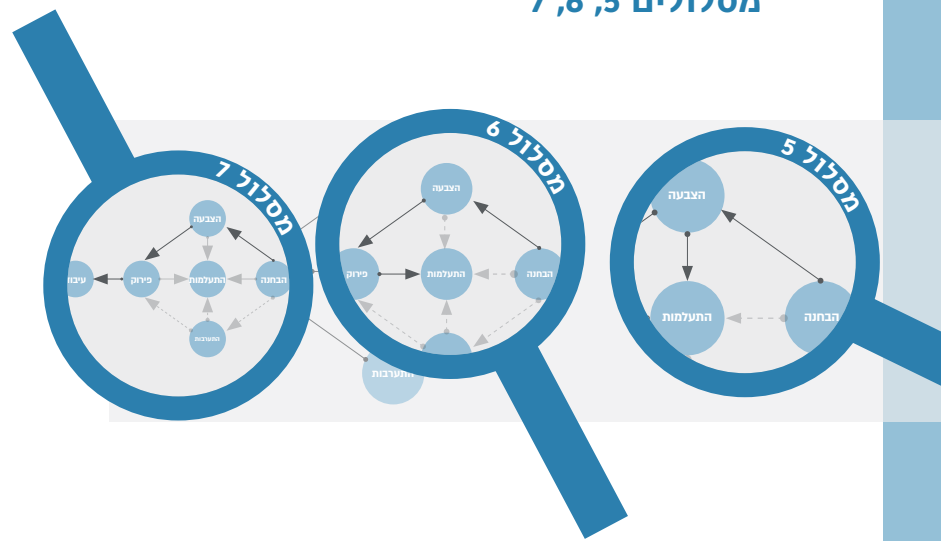
לעיתים יש פער בין תפיסתה של המדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר לבין תפיסתה של המורה/גננת מכשירה. אחד הפתרונות שקל להיגרר אליו הוא לקיים פגישות נפרדות עם הסטודנטיות. פתרון זה אינו מומלץ, משום שהוא עלול להעמיק את הקונפליקט ולפגוע בסופו של דבר בסטודנטית (Bullough & Draper, 2004). מומלץ אפוא לקיים תהליכים מסוג זה במפגש משולש שמשותפות בו המדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר, המורה/הגננת המכשירה והסטודנטית. באינטראקציה המשולשת יש פוטנציאל עשיר לשיח משמעותי וקולגיאלי על הפרקטיקה, שיח שיתמוך בהתפתחות של הסטודנטית ובתפיסה המקצועית שהיא מגבשת.

## מסלולים 5, 6, 7

### עוד על מיומנות ההצבעה

ההבדל בין הבחנה להצבעה הוא בכך שהבחנה היא פעולה קוגניטיבית של זיהוי, ואילו ההצבעה היא פעולה אקטיבית. בהצבעה המדריכה בוחרת להתמקד באירוע מסוים מתוך שלל האירועים שהיא הבחינה בהם, ולחשוף אותו.

ההצבעה יכולה להתקיים בזמן ההתרחשות או לאחריה, והיא יכולה להיות בעל פה או בכתב. למשל, אפשר להצביע או ללחוץ בעת שמתרחשת פעולה מסוימת שראוי להבחין בה (למשל, במקרה של תצפית משותפת במורה/הגנת המכשירה). לחלופין, אפשר להצביע על אירוע על גבי דפי תצפית או בכל ייצוג אחר שהסטודנטית מגישה, דוגמת מערך שיעור או יומן רפלקטיבי.



מסלולים אלו הם תמונת ראי של מסלולים 2, 3 ו-4, אולם במקום התערבות, המדריכה הפדגוגית מפעילה פרקטיקה של הצבעה. הצבעה היא פעולה מכוונת למשיכת תשומת ליבו של אדם לאירוע קריטי כלשהו. ההצבעה חושפת את הסטודנטית להתבוננות מקצועית חדה מבחינה זו שהיא מעוררת מודעות לרגעי מפתח פדגוגיים.

**במסלול מס' 5,** בהקבלה למסלול מס' 2, המדריכה הפדגוגית מבחינה באירוע קליני, ומחליטה שהוא חשוב דיו כדי להצדיק אי-התעלמות, אבל גם אינו דורש התערבות. על כן היא מסתפקת בהפניית תשומת הלב של הסטודנטית לאירוע הקריטי.

**במסלול מס' 6,** בהקבלה למסלול 3, לאחר ההצבעה, המדריכה מפרקת את האירוע לצורך הסבר, ובכך יוצרת הזדמנות ללמידה פדגוגית. בתום ההסברים התהליך נעצר, ולא ממשיכים לדון בו. **במסלול מס' 7,** כמו במסלול מס' 4, מתווספים העיבוד והפיתוח של תוכנית פעולה לטיפול במקרים דומים בעתיד.

### דוגמה 3

סטודנטית צפתה בשיעור שפה של מורה מכשירה בכיתה א'. המורה כינסה את התלמידים לישיבה במעגל כדי להקריא להם סיפור. בכך המורה המכשירה שימשה מודל לסטודנטית. המדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר, ששהתה גם היא בכיתה באותו הזמן, סייעה לסטודנטית להבחין ברגעי מפתח בעת התצפית. היא לחשה לאזננה משפטים מכוונים כמו: "תראי כיצד היא מחזיקה את הספר", "שימי לב שהיא מפסיקה ושואלת שאלות", "שימי לב שהיא משנה את קולה לאורך הסיפור". המדריכה הפדגוגית יכולה לסיים בזאת ולא לעסוק עוד בנושא (התעלמות, מסלול 5), או לבצע פירוק ולהסביר לסטודנטית את הרציונל לפעולות המורה (מסלול 6). לדוגמה: "הסיבה שהמורה המכשירה מחזיקה כך את הספר היא...". "המורה המכשירה שאלה את השאלה הזאת כדי...". "המורה שינתה את קולה בכל פעם שהתחלפה דמות כדי ש...". אם המדריכה הפדגוגית תמשיך את השיח ותוביל את הסטודנטית לחשיבה רפלקטיבית ולתכנון אירוע דומה בעתיד לצורך התנסות, אז יתקיים תהליך של עיבוד (מסלול 7).

## מסלולים 5, 6, 7 - המשך

### רגע להרהור 4 (חידוד מונחים)

- ✓ האם, לדעתך, יש הבדל מהותי בין התערבות להצבעה? אם כן, מה ההבדל?
- ✓ האם כדאי, לדעתך, לבצע "הצבעה" במהלך שיעור שמעבירה הסטודנטית? מדוע?

### המלצה הנוגעת ליישום של הצבעה

לעיתים קרובות מדריכות פדגוגיות נעזרות בהדגמה (מודלינג) כאסטרטגיה ללמידה, וסבורות שהסטודנטיות ילמדו רק מעצם ההתבוננות בהן. המחברים טוענים כי זו תפיסה שגויה. כדי שההדגמה תהיה אפקטיבית, חייבת להתלוות אליה הצבעה, שמטרתה למקד את ההתבוננות לרגעי מפתח מלמדים. ההצבעה יכולה להיות באמצעות לחישה או בכל דרך אחרת שתמקד את ההבחנה של הסטודנטית. גם במקרה זה, אם ההצבעה מתרחשת אחרי השיעור, חשוב להקפיד על תיעוד איכותי כמו צילום וידאו, תיעוד כתוב מפורט, או כל דרך אחרת לתיעוד המידע, ולא להסתמך על הזיכרון בלבד.

## חבלק העשרה - חשוב משהה לעשות חשוב בלחן את

**מתי מתקיים משוב מושהה?** לאחר השיעור.

**כיצד הוא מתבצע?** המדריכה הפדגוגית עוברת מראש על מערך השיעור שהכינה הסטודנטית, צופה בשיעור המועבר ונותנת משוב בעקבותיו. בשיחה זו, הסטודנטית נדרשת להיזכר באירועי השיעור ובהתנהגויות שלה בכיתה. בכורמט זה המשוב הוא בדרך כלל כללי למדי.

**מתי מתקיים משוב בזמן אמת?** משוב זה מתקיים בזמן שהאירוע מתרחש, לכן הוא יכול להיות מאוד ממוקד.

**כיצד הוא מתבצע?**

**נוכחות פיזית בכיתה של המדריכה הפדגוגית:** למשל באמצעות עצירה והדגמה, לחישה או מתן פתק כתוב. לעיתים נעשה שימוש בסימנים שנקבעו מראש, או בקודים שנאמרים או נכתבים. הדוגמאות שהבאנו מהמאמרים של ברנס ובדיאלי מתארות כולן מצבים שבהם המדריכה הפדגוגית נוכחת בכיתה.

**צפייה מרחוק:** טכנולוגיית הבלוטות' פתחה ליישום של משוב המתקיים בעת השיעור, אך מתבצע מרחוק באמצעות אוזנייה ומצלמה (Bug in Ear, BIE). המדריכה הפדגוגית יכולה לשבת במוסד ההכשרה, לצפות בשיעור שהסטודנטית מעבירה בכיתה, וללחוץ באוזנייה הערות מכוונות ("חזרי על ההסבר", "שימי לב שדניאל לא איתך", "עני לשאלות"). ההערות הן קצרות וברורות, והן לרוב לפי קודים שנקבעו ותורגלו מראש, תוך התמקדות במיקרו-פרקטיקה מסוימת (Coninx et al., 2013; Regan & Weiss, 2019; Schaefer & Ottley, 2018).

ברנס ודיאלי (2018) מכירים בשיטת הבלוטות' ובתועלת שעשויה להיות בה, ומביאים אותה כדוגמה לשיטה המאפשרת התערבות מרחוק. אולם הם מזהירים כי ליווי הנעשה רק מרחוק עלול ליצור ניתוק ולמנוע מהמדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר להגיע להיכרות מעמיקה דייה של מוסד הלימוד. לדבריהם, אם למדריכה הפדגוגית מהמוסד המכשיר לא יהיו יחסים קרובים עם המורה/הגננת המכשירה והיכרות טובה עם התלמידים, ההנחיות באוזנייה עלולות לגרום נזק. יותר מזה, אם מעורבותה של המדריכה מהמוסד המכשיר תסתכם תמיד רק בהערות באוזנייה, בלי להמשיך בפירוק ובעיבוד כשהם נחוצים, ההתפתחות המקצועית של הסטודנטית תיפגע.

## שימושי מודל המסלולים

המחברים מציעים להיעזר במודל כדי לקדם את הנושאים האלה:

### 1. העמקת המודעות ושכלול המיומנויות הפדגוגיות של העוסקים בהדרכה פדגוגית

מודל המסלולים עניינו שש מיומנויות פדגוגיות המתארגנות לשבעה רצפים. המודל ממחיש את המורכבות שבהדרכה הפדגוגית ואת המומחיות שהיא דורשת, והוא יכול לתמוך בקידום המיומנות הקלינית ובהשבחה בקרב העוסקים בה. נוסף על כך הוא מהווה בסיס לחקירה עצמית שיטתית ולפיתוח המודעות על הפרקטיקה.

### 2. הכשרה מקצועית

המודל יכול לסייע בעיצוב התכנים עבור הכשרה מקצועית משמעותית להדרכה הפדגוגית של מורות/גננות מכשירות ושל מדריכות פדגוגיות מהמוסדות המכשירים. יותר מזה, ראוי לפתח תוכניות להכשרה שיכללו כלים לשיפור כל אחת ממיומנויות הפדגוגיה הקלינית. כלים אלו ימחישו מסלולים אפקטיביים בפרקטיקת הפדגוגיה הקלינית, תוך כדי השוואתם למסלולים פחות אפקטיביים.

### 3. השפעה על שינוי הקצאת המשאבים המופנים להדרכה הפדגוגית

תפקידי ההדרכה הפדגוגית השתנו באופן מרחיק לכת עם ההרחבה וההעמקה של ההתנסות הקלינית במוסדות הלימוד. המדריכות הפדגוגיות מהמוסדות המכשירים חייבות כיום להקדיש די זמן לשהות בבתי הספר כדי להכיר את התלמידים, לפתח יחסים קרובים עם המורות/גננות המכשירות, וכדי להעמיק בדיונים ובמפגשים עם הסטודנטיות, בשיתוף עם המורות/גננות המכשירות. אי לכך, נדרשת חשיבה מחודשת על הקצאת המשאבים (זמן, תקנים, שכר) המופנים למשימה זו.

## רשימת מקורות

American Association of Colleges of Teacher Education Clinical Practice Commission (AACTE). (2018). *A pivot toward clinical practice, its lexicon, and the renewal of educator preparation: A report of the AACTE Clinical Practice Commission*.

<http://www.nysed.gov/common/nysed/files/cpc-aactecpreport.pdf>

Barnett, G. B., & O'Mahony, G. R. (2006). Developing a culture of reflection: Implications for school improvement. *Reflective Practice, 7*(4), 499–523. <https://doi.org/10.1080/14623940600987130>

Bates, A. J., Dritz, D., & Ramirez, L. A. (2011). Self-awareness and enactment of supervisory stance: Influences on responsiveness toward student teacher learning. *Teacher Education Quarterly, 38*(3), 69–87.

Bullough, R. V. Jr., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education, 55*(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>

Burns, R. W. (2012). *Conceptualizing supervision in the professional development school context: A case analysis* (Unpublished doctoral dissertation). The Penn State University, State College.

Burns, R., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2020). A Framework for naming the scope and nature of teacher candidate supervision in clinically-based teacher preparation: Tasks, high-leverage practices, and pedagogical routines of practice. *The Teacher Educator*, *55*, 214-238.

Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015, April). *The state of preservice teacher supervision within field experiences in a decade of reform*. Presentation at the American Education Research Association, Chicago, IL.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, *24*, 249–305.

Coninx, N., Kreijns, K., & Jochems, W. M. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*, *36*, 164–182. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.717613>

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Glickman, C., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (8th ed.). Allyn and Bacon.

Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass.

Jaspers, M., Prins, F., Meijer, P. C., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2021). Mentor teachers' intended intervening during student teachers' lessons: A vignette study in Dutch primary education, *Teaching and Teacher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103342>

Jaspers, M., Prins, F., Meijer, P. C., & Wubbels, T. (2018). Mentor teachers' practical reasoning about intervening during student teachers' lessons. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 327–342. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.004>

Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning (pp. 33–57). In C. Cooper (Ed.), *Theories of group process*. John Wiley.

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (2010, November). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning, Washington, DC.

Nguyen, H. T. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching & Teacher Education*, *25*(5), 655–662. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.001>

Regan, K., & Weiss, M. (2019). Bug-in-ear coaching for teacher candidates: What, why, and how to get started. *Intervention in School and Clinic*, *55*(3), 178–184. <https://doi.org/10.1177/1053451219842218>

Schaefer, J. M., & Ottley, J. R. (2018). Evaluating immediate feedback via bug-in-ear as an evidence-based practice for professional development. *Journal of Special Education Technology*, *33*, 247–258. <https://doi.org/10.1177/0162643418766870>