

'מודלינג' (Modeling) בתהליכי החונכות

אסתר פירסטין, מכללת קיי, משרד החינוך

בהדגמה אצל מורים מנוסים. ניתן למצוא ביסוס לפוטנציאל שיש למודלינג בתיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (1986). בנדורה (1986) טוען כי הגורמים השונים להתנהגותו של האדם, מצויים בהשפעות התנהגותיות, קוגניטיביות וסביבתיות. האדם יכול לרכוש דפוסים חדשים של התנהגות מתוך צפייה ותשומת לב להתנהגויות שלאחרים, ולתגובות הסביבה אליהם תוך הפעלת שיקול דעת לחיקוי ההתנהגות. מושג מרכזי בתיאוריה של בנדורה הוא "למידת חיקוי" (observational learning). לפי בנדורה, כמעט כל למידה נרכשת, יכולה להילמד בצורה עקיפה, על ידי צפייה בהתנהגותם של אחרים. תצפית של המתמחה בשיעור שמבצע החונך מהווה אינטראקציה אחת בתהליכי העבודה בניהם ולאפשרויות של למידה מתוך חיקוי. חונך המשתמש באסטרטגיה זו, יכול להעזר גם בשיתוף המתמחה בשיקולי הדעת המנחים אותו בעבודתו ובתהליכי קבלת ההחלטות שלו. שיתוף של המתמחה בתהליכים אלו יכול לאתגר את המתמחה כעמית לעבודה לשאול שאלות, להציע הצעות ולעודד ללמידה משותפת. יותר מכך, אסטרטגיה זו יכולה להוביל ללמידת עמיתים, ליצירת קשר של שותפות ולטיפול דמיוני וביטחון האישי-מקצועי של המתמחה (שץ-הופנהיימר, מנדל וזילברשטרם, 2014, Bieler, 2012). השיח בעקבות הצפייה של המתמחה בחונך עשוי לעורר חשיבה אודות הנעשה במסגרת השיעור - מה ניתן ללמוד מכך? מה ניתן לעשות אחרת? וכיצד ניתן לשפר? שיח זה מהווה נדבך נוסף למערכת יחסים המבוססת על טיפוח תחושת שייכות בין המתמחה לחונך במקביל להתפתחות המקצועית של המתמחה, אך גם של החונך. בבניית תרבות מקצועית, תצפית בפרקטיקה היישומית של החונך מהווה אמירה של אמון, שיתופיות, נאמנות ויצירת שיח אמיתי על סיטואציות המתרחשות בכיתה הן בפן הדיסציפלינרי הספציפי והן בפן הפדגוגי הרחב יותר (Ackley & Gall, 2007, Grimmett, 1992).

דיואי (Dewey, 1904/1965), בתוך: Norman and Feiman- (Nenser, 2005) מתייחס ליתרון נוסף שיכול להיות בצפייה בחונך. לטענתו, מורים צריכים להיות מסוגלים לשער קורה בתוך ראשיהם של תלמידיהם. מכאן, המתמחה שישב עם החונך בשלב התכנון, יכול כעת לצפות בחונך מעביר שיעור. בדיוק כמו שהוא יכול להתמקד בחונך וללמוד עוד אסטרטגיות הוראה, הוא יכול לבחור להתמקד בתלמידים, בהתנהגותם, בהבנתם ובדרכים שהשיעור משפיע עליהם וכיצד הם מגיבים אליו. נקודת ראות זו שונה ומאפשרת למתמחה למידה נוספת אודות התהליכים שצפה בהם והשפעתם. יישום מודל כזה מחדד את החשיבות שביצירת שיח נינוח ואינטראקציה טובה בין המתמחה לחונך (Norman and Feiman-Nenser, 2005).

הדסון (Hudson, 2012) מציג משמעות שונה למושג מודלינג. ההתמקדות היא לא רק באפשרות שהמתמחה יצפה בשיעור של החונך, אלא שהחונך ידגים למתמחה התנהלות בערוצים שונים בתוך מערכת החינוך, כמו, ניהול כיתה, התמודדות עם בעיות משמעת, מפגשים עם הורים, ניהול מערכות יחסים בין-אישיות בתוך בית הספר, ניהול זמן ועוד. התייחסות זו מתייחסת לחונך כ"מודל לחיקוי" - המתמחה צופה בחונך בהתנהלותו היום-יומית בבית הספר והפרשנות שהוא נותן להתנהלות זו למעשה מהווה

מחקרים מלמדים על כך שמתמחים בהוראה חווים פער ניכר בין ציפיותיהם, שאיפותיהם וחלומותיהם לבין המציאות בה הם נתקלים בשדה. מתמחים רבים נכנסים למערכת החינוך באופוריה, התרגשות, תקווה ומוטיבציה, אך קשיים רבים ניצבים בפניהם: (1) קשיי הסתגלות למערכת - הצורך ללמוד את התרבות הארגונית והפוליטיקה הפנימית בבית הספר בו הם עובדים ולהשתלב בצוות המורים; (2) קשיים הוראתיים - חוסר בידע פרקטי ומיומנויות לניהול כיתה; השקעת זמן רב בחיפוש חומרי למידה, הבנת תכניות הלימודים ופיתוח יחידות הוראה דיפרנציאליות; (3) בעיות משמעת היוצרות תחושת חוסר אונים וניכור; (4) העדר פניות לשאלות של זהות מקצועית בשל אינטנסיביות המקצוע, העומס הפדגוגי, הרגשי והאדמיניסטרטיבי והלחצים הרבים עמם צריכים המורים להתחילים להתמודד (שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרם, 2014; Liston, 2012, Hudson, 2011, Carver & Feiman-Nemser, 2006, Whitcomb & Borko). המתמחים, שרק לפני מספר חודשים סיימו את הכשרתם, נדרשים, החל מהרגע הראשון, למלא אחר כל תחומי האחריות של מורה מן השורה (Patrick, Elliot, Hulmeand McPhee, 2010). הצפייה והתקוות שאינן ממומשות כמו גם הקשיים העולים בשנת ההתמחות יוצרים תחושה של תסכול, בדידות, ניכור ואיבוד הביטחון מבחינה מקצועית, אשר שמים את המתמחה בעמדה הישרדותית ועלולים להביא לנשירה ממקצוע ההוראה (Gavish & Friedman, 2010).

תכניות ההתמחות בהוראה "נולדו" מהצורך לתמוך במורים החדשים הנכנסים למערכת, מתוך מטרה למנוע נשירה של מורים חדשים וכן לטפח מורים איכותיים. תכניות ההתמחות השונות מהוות גשר בין התקופה הסטודנטאלית (pre-service) לעבודה בפועל (in-service) ומאפשרות את הרצף בין ההכשרה התאורטית לפרקטיקה המקצועית (Feiman-Nemser, 2001). רצף זה אמור לסייע למתמחים להתמודד עם האתגרים והקשיים שהזכירו (Carver & Feiman-Nemser, 2011; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Vonk, 1995).

מחקרים שונים מצביעים על החונכות כאחת מאבני היסוד החשובות ביותר, הבאות לתמוך בצורכי המורים המתמחים משלושה היבטים - אישית, חברתית ומקצועית: בהיבט האישי החונכות מהווה תמיכה רגשית וסיוע למתמחה להתמודד עם שלל האתגרים העומדים בפניו בשנה זו; (2) מהבחינה החברתית, החונך מסייע בתרגום התרבות הארגונית למתמחה ובתהליכי החיברות וההתערות בקהילת בית הספר; (3) בהיבט המקצועי, החונך משתף את המתמחה בידע פרקטי אודות אסטרטגיות הוראה, משאבים, תכניות לימוד וכו' (European Commission Staff Working Document, 2010, Marable & Raimondi, 2007, Goldrick, Lai, 2012, Osta, Barlin & Burn, 2010, שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרם, 2014).

הספרות המקצועית אמנם מתייחסת למאפייניו של החונך האידיאלי, אבל היישום הפרקטי משתנה מחונך לחונך (לזובסקי, רייכנברג וזיגר, 2007). על מנת להגשים את תפקידו משתמש החונך באסטרטגיות שונות להובלת תהליך החונכות מול המתמחה, כאשר אחת מהן היא מודלינג. מודלינג על פי לזובסקי וזיגר (2004), הוא צפייה

תרגום של התרבות הארגונית הלכה למעשה.

סוגיית המודלינג בשלב ההתמחות לא זכתה לתשומת לב מרובה בספרות המקצועית. מחקר שנערך לקראת דוקטורט (Fairstein, 2015), שבו השתתפו 609 מתמחים, הראה שרק 60% מהמתמחים השתמשו במודלינג כצפייה בהוראה. מתוכם, 29% צפו בשיעור אחד או שניים, 14% צפו בשלושה עד ארבעה שיעורים ו-17% צפו בחמישה ומעלה שיעורים.

כדי ללמוד לעומק על מהות התצפיות של המתמחים בחונכים, התקיימו ראיונות עומק חצי מובנים עם שמונה מתמחים. בעוד שניתן לצפות לכך שהמתמחים יתפסו את התצפית שלהם בחונך כהזדמנות ללמידה, זו מהווה דווקא איום על הדימוי העצמי שלהם, שכן הם עסוקים בהשוואה בין ביצועיו של החונך בהוראה בכיתה לבין תחושת המסוגלות שלהם עצמם: "יצא לי מספר פעמים לצפות בה, אבל לא הרגשתי שזה מאוד עוזר לי. אולי אפילו קצת מתסכל לראות את ההתמודדות שלה. הייתה לי תחושה שזה העצים את הקשיים שלי ולא דווקא בגללה, יותר בגללי. אולי קצת חוסר ביטחון קשה לי להסביר מה בדיוק" (Fairstein, 2015). ממציאים אלה מתאימים לטענתו של Little (1990), שמודלינג מסוג כזה עלול להקשות על המורה המתחיל בהיותה מציבה סטנדרטים גבוהים ממה שמורים מתחילים יכולים לעמוד בהם. יתכן שדווקא החונך, המדגים יישום אופטימלי של השיעור ויעדיו, מעלה את סף החרדה אצל המתמחה, מחשש כי לא יעמוד בסטנדרטים המודגמים לפניו.

ממצא נוסף שעלה בראיונות היא העדפה ללמידה מתוך התנסות וקבלת משוב מהחונכת במקום צפייה בחונכת: "... ביקשתי ממנה שתכנס לשיעורים שלי ותסייע לי להתפתח ולנהל את השיעורים והרעיונות המקצועיים ברמה שלה. אני מאמינה כי "אין חכם כבעל הניסיון" ולכן הדרך הטובה ביותר ללמוד ולהתפתח היא התנסות ועוד התנסות ועוד, וכמובן "העבודה" על ההתנסות אחר כך".

עוד עולה מהראיונות שהמודלינג יכול לחצות את גבולות הכיתה: "...דרך התנהלותה והסתכלותה על הילדים ועל המערכת, הדרך בה העמידה את הדברים החשובים על סדר היום, ניהלה את ישיבות הצוות ונתנה מקום לכולם. הדרך בה דיברה אל הילדים, המורים וצוות ההנהלה. היה לי ויש לי עוד הרבה מה ללמוד ממנה." "...ראיתי איך מיקוד ומחויבות לתפקיד משפיעים על קבלת המערכת מצד אחד, אבל גם כיצד ניתן לשנות דברים מאותו מקום..."

ממצא זה מרמז על כך שייתכן כי המשמעות של "מודלינג" היא רחבה יותר מאשר "צפייה בשיעור של החונך", והוא יכול להתייחס גם להדגמת התנהלות בערוצים השונים בתוך מערכת החינוך כפי שמציע Hudson (2012). התייחסות זו מדגימה את הרמות השונות של מהות מקצוע ההוראה לפי מודל הבצל של Korthagen (2004). מודל הבצל מתאר היבטים היררכיים שונים בתפקוד המורה, שכל אחד מהם יכול להיות מוקד לשינוי בתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורה: התנהגויות, ידע ומיומנויות שהם הבסיס חיצוניים, ותפיסות/אמונות, זהות, ושליחות, שהם הבסיס פנימיים. בהקשר המודלינג, הצפייה בשיעור החונך והפעילויות המתבצעות בעקבותיה מהוות חלק מהרמות החיצוניות של המודל, ואילו ההתייחסות של המתמחים לתפיסות חינוכיות, לעיסוק בסוגיות של זהות מקצועית עוסקות ברמות הפנימיות. התפיסה הרחבה יותר של מודלינג שמעבר לצפייה בחונך כמורה בכיתה, אף מחדדת את התרומה והחשיבות שיש לחשיפתו של המתמחה להתנהלותו היום-יומית של החונך על היבטיה השונים (אינטראקציה עם ילדים, הוריהם, סגל בית הספר וההנהלה, התמודדות עם תכנים פדגוגיים ברמה התכנונית והיישומית, השתלבות והתערות בחיי קהילת בית הספר).

דברי המרואיינים יכולים להעיד על ההשפעות של המודלינג כפי שמציעה הגישה הרחבה למודלינג, לפי (Hudson, 2012). המתמחים, מצינים כי בעקבות תהליכי החונכות זווית ראייתם את המערכת שונה, כפי שניתן ללמוד מהדוגמאות הבאות: "... היום אני מבינה שאני יכולה להשפיע בקטן על מה שקורה בכיתה שלי ומשם על מה שקורה בבית הספר"; "... והיום אני יודעת להרכיב "משקפים ורודים" ולהיות יותר אופטימית, להבין את המגבלות והמשאבים שניתן לנצל כדי לעשות טוב"; "... זה בא לידי ביטוי בדברים הקטנים והיום-יומיים. בתפיסתי את העומס, את ההתנהלות הנכונה, את יצירת סדר העדיפויות והעמידה מאחוריו. את ההבנה כי אני יכולה לטעות, אבל גם להודות בכך ו/או לבקש סליחה. ומכאן את ההשלכות לילדים - גם להם מותר לטעות, גם הם יכולים לבקש סליחה ממני או בינם לבין עצמם, גם הם מגיעים ממקום טוב ופשוט צריך להעצים אותו ולאפשר להם לראות וללמוד על עצמם". המתמחים מספרים כי תפיסת עולמם בכל הנוגע לתפקידם ובכל הנוגע להתבוננותם במערכת החינוך הושפעה מהחונכים בעקבות שיחות שניהלו עמם, דרך הסתכלותם על התנהלות החונכים בשגרת היום-יום מול תלמידים, מורים וצוות בית הספר ובמחויבות שהפגינו החונכים כלפיהם וכלפי התלמידים והמערכת. למשל: "... זה בא לידי ביטוי בהקפדה שלי בעקבותי על עמידה ביעדים שהצבתי לעצמי, בהתייחסות לתלמידים ואמונה ביכולתם. בתחילת השנה ראיתי הרבה צדדים לא כל כך חיוביים במערכת במילים עדינות, והיום אני יודעת להרכיב "משקפים ורודים" ולהיות יותר אופטימית, להבין את המגבלות והמשאבים שניתן לנצל כדי לעשות טוב".

לסיכום, הוצגו במאמר זה שתי משמעויות למושג "מודלינג" בשלב הכניסה להוראה. המשמעות המצומצמת יותר עוסקת בצפייה בשיעור החונך (דהיינו, בכשירויות ובהתנהגויות של החונך). לעומת זאת, המשמעות הרחבה יותר עוסקת בצפייה בחונך עצמו, על האינטראקציה שלו עם גורמים שונים וכיצד באות לידי ביטוי תכונותיו ונטייתו.

מקורות

- Grimmett P.P. (2007). Mentoring teachers in anglophonecanada: building learning communities. In: ValencicZuljan M. and Vogrine J. (2007). Professional induction of teachers in Europe and elsewhere. University of Ljubljana – Faculty of Education.European (p.p.137- 153).
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25, 207-216
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers ? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. Australian Journal of Teacher Education, 37, 70-84
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education 20, 77-97.
- Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring, Professional Development in Education, 36(3), 443-469
- Little, J., (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching, Review of Research in Education, Washington, DC: AERA.
- Marable, M.A. & Raimondi, S.L. (2007). The role of the mentor and the administrator in teacher induction. In: Valencic Zuljan M. and Vogrine J. (2007). Professional induction of teachers in Europe and elsewhere. University of Ljubljana – Faculty of Education. (p.p. 280-288)
- Norman P.J. and Feiman-Nenser S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, Teaching and Teacher Education 6, 21, 679-697
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M. and McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 36 , 277-289
- Vonk, J.H.C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions. Paper Presented at The Annual Conference of the AERA, San Francisco, CA
- לזובסקי ר' וזייגר ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים 37, 66-95, הוצאת מכון מופת.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. בכללותה דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים 45, 56-89. הוצאת מכון מופת.
- שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הנוראה חדשים, משרד החינוך - מינהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.
- Ackley B. & Gall M.D. (1992). Skills, Strategies, and Outcomes of Successful Mentor Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research association (p.p. 20-24).
- Bandura, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive View. (p.p. 94-106) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bieler D. (2012). "What New Teachers Want from Colleagues," Educational Leadership, 69(8) (p.p. 46-49).
- Carver C.L. & Feiman-Nemser S. (2011). Using Policy to Improve Teacher Induction - Critical Elements and Missing Pieces. Educational Policy Volume 23, 295-328.
- European Commission (2010).Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers; a handbook for policymakers. Brussels: European Commission
- Fairstein E. (2015). What are the factors influencing the development of the interns's professional identity, through mentoring? Ph.D. Thesis Submitted to the Senate of Tiraspol University, Moldova
- Feiman-Nemser. S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching, Teachers College Record, 103(6),1013-1055.
- Gavish, B., & Friedman, I.A.(2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout, Social Psychology of Education, 13, 141-167
- Goldrick L., Osta D., Barlin D. and Burn J. (2012). Review of state policies on teacher induction. Policy Paper – New Teacher Center.