

דפים

35

כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים

תשס"ג 2002

טיפוח "אני מאמין מקצועי" בקרב מתכשרים להוראת חינוך גופני: מתאוריה למעשה

אלה שובל, נוצה נאבל-הלר, רותי לידור

תקציר

מטרתו של מאמר זה היא לבחון תהליך של טיפוח "אני מאמין מקצועי" בקרב מתכשרים להוראה, הלומדים בתכנית הכשרה לחינוך גופני. המאמר בוחן היבטים תאורטיים ומעשיים של "אני מאמין מקצועי", המוצג במאמר זה כשורה של הנחות יסוד של המורה. הוא מבטא את הרעיון שהנחות היסוד הן התפיסות, העמדות והאוריינטציות הראשונות שעליהן נשענים השיקולים, ההחלטות וההתנהגויות של השסקים בהוראה. המאמר מדגיש את ההנחה ש"אני מאמין מקצועי" בהוראה הוא חלק בלתי נפרד מתפיסות, מעמדות ומאוריינטציות ערכיות של ה"אני מאמין" הבסיסי של האדם. כך למשל, אין להפריד בין עמדה מוסרית עקרונית ביחס לאחריות הפרט לחברה שהוא חי בה לבין תפיסת התפקיד של המורה ב"אני מאמין המקצועי" שלו.

אפשר לטפח "אני מאמין מקצועי" בקרב מתכשרים להוראה כבר בשנים הראשונות של תכנית הכשרתם. המאמר מציג תהליך כן ארבעה שלבים, אשר יכול לסייע למדריכים פדגוגיים ולמורים-מאמנים לטפח "אני מאמין מקצועי" בקרב סטודנטים לחינוך גופני. ארבעת שלבי התהליך הם אלה: שלב ראשון: "אני מאמין מקצועי" - הצהרת הבסיס של המתכשר להוראה; שלב שני: "אני מאמין מקצועי" - הרחבת הבסיס של "האני מאמין המקצועי" בעקבות התמודדות המתכשר עם שאלות מנחות; שלב שלישי: "אני מאמין מקצועי" - השוואה מול תוצר התכנון. בשלב זה נדרש המתכשר להוראה לבחון כיצד "האני מאמין המקצועי" שלו בא לידי ביטוי בתהליך התכנון של שיעור בודד או של יחידת הוראה מתפתחת. המתכשר בוחן האם הוא מודע ל"אני מאמין המקצועי" שלו כאשר הוא מארגן ובוחר את פעילויות ההוראה שלו; שלב רביעי: "אני מאמין מקצועי" - בחינת ההוראה בפועל. בשלב זה המתכשר בוחן את "ישום" "האני מאמין המקצועי" שלו הלכה למעשה בשיעור. זהו תהליך של רפלקציה המיושם בתום מלאכת ההוראה.

המאמר מתאר תהליך אותנטי שעוברת מתכשרת להוראה בתחום החינוך הגופני. המנסה לגבש "אני מאמין מקצועי". ציטוטים ישירים מדיווחי הסטודנטית מובאים כלשונם כדי לתאר את שיקולי הדעת של המתכשרת להוראה בכל אחד מהשלבים. בהתבסס על שלבי ההתפתחות של "האני מאמין המקצועי" של הסטודנטית, המאמר מנתח את המעברים של הסטודנטית משלב לשלב.

מבוא

תכנית ההכשרה להוראת החינוך הגופני מבוססת על שלושה סוגי קורסים: (א) קורסים עיוניים בתחומי דעת כלליים כמו חינוך, פסיכולוגיה ופיזיולוגיה; (ב) קורסים עיוניים ייחודיים לתחום המוטורי, כגון אנטומיה, ביומכניקה, למידה מוטורית, פיזיולוגיה של המאמץ וכדומה; (ג) קורסים מעשיים שבהם נלמדות מיומנויות אישיות בתחום המוטורי, כגון התעמלות, אתלטיקה, שחייה ומשחקי כדור למיניהם (כדורסל, כדור-יד, כדורעף). הקורסים השונים מוצעים למתכשרים להוראה חלקם כקורסי תוכנית וחלקם כקורסי רשות (לידור, 2001). נוסף לקורסים אלו, על פי תכנית הלימודים נדרשים המתכשרים להוראה לשהות יום אחד בבית הספר החל בשנת הלימודים הראשונה, וזאת כדי להיחשף מקרוב ל"אווירת בית הספר" ולהתנסות ביישום, הלכה למעשה, של תומרי הלימוד שהם נחשפים אליהם בקורסים השונים. במקביל ליום ההוראה מתקיימת סדנה מתודית המשמשת חוליית חיבור בין התאוריה לפרקטיקה.

תכנית ההכשרה להוראה בתחום החינוך הגופני מספקת למתכשרים להוראה כלים מתודיים ודידקטיים רבים ומגוונים, שעתידיים להקל עליהם את ההתמודדות עם הקשיים הקיימים במקצוע ההוראה. המתכשרים להוראה נחשפים במהלך הלימודים לעבודות מחקר ולספרות יישומית עדכנית, העוסקת בהכשרה להוראה בתחום המוטורי והחינוכי. נוסף לכך, הם נהנים מניסיונם הרב של המדריכים הפדגוגיים, המנסים להקל עליהם את ההתמודדות עם תהליך ההוראה של החומר הנלמד ב"סביבה סטריילית", קרי בכיתת הלימוד במוסד ההכשרה, ומסייעים להם להעבירו לסביבת השדה, כלומר לשיעורי חינוך גופני המתקיימים בבית הספר על כל מורכבותם.

אחד הכלים המרכזיים המוצעים לעזר במעבר מידע תאורטי לידע פרקטי הוא תהליך הרפלקציה שבו מתכשרים להוראה מתבקשים לספק הסברים להחלטות שקיבלו לפני השיעור ובמהלכו (Copeland, Birmingham, de la Cruz & Lewin, 1993). בתהליך זה מצפים מהמתכשרים שיעלו טיעונים מתוך הידע התאורטי והמקצועי שרכשו, ויקשרו אותם אל החלטותיהם הפרקטיות. כדי להשתמש בכלי זה לא די שהמתכשרים יהיו בעלי מטען של ידע ולא די שיעמדו מול המצב הפרקטי של קבלת החלטות. אלא חשוב שיהיו מסוגלים לקשר בין השניים (וילברשטיין, 1998). קישור זה תלוי באופן שהמתכשרים מבינים את התאוריה ואת הפרקטיקה ומפנימים אותן (Buchmann, 1993). הפנמה זו פירושה שמשקנות הרפלקציה הופכות לחלק ממערכת הערכים, התפיסות והעמדות של המתכשרים. קרי לחלק מ"האני מאמין המקצועי" שלהם.

מטרתו של מאמ
להוראה בתכניה
המושג "אני מא
אותנטיים שעבר
הראשון מתאר
מתכשרים להור
הרלוונטיות העו
השלישי מנתח א
בבית הספר.

הצגת שני ס

שני המקרים שיו
בשלבם שונים
הפער הקיים בין
להוראה עצמם.
א" ורענן (מקרה
שהם נתקלים בו

סקרה א'

ענת, מתכשרת ל
הסמסטר התבקע
הסמסטר היא ת
המאמנת: הישגו
בנושא הכושר הג
ספורט מלאה.

המורה-המאמנת
ענת למורה-המא
בנות חלשות יח
הקריטריונים שני
שנתנה ענת וביד
שהשקיעה זמן ר

מטרתו של מאמר זה היא לבחון תהליך של טיפוח "אני מאמין מקצועי" של מתכשרים להוראה בתכנית ההכשרה בתחום התינוך הגופני. המאמר מתמקד בפר התאורטי של המושג "אני מאמין מקצועי" ובפר המעשי שלו. כמו כן מתוארים במאמר תהליכים אותנטיים שעברו מתכשרים להוראה בתהליך הכשרתם. במאמר שלושה חלקים: החלק הראשון מתאר שני מקרים המדגימים את הצורך בטיפוח "אני מאמין מקצועי" של מתכשרים להוראה, שעדיין לא עברו תהליך של טיפוח; החלק השני סוקר את הספרות הרלוונטית העוסקת בשאלה מדוע חשוב להיות מודע ל"אני מאמין מקצועי"; והחלק השלישי מנתח את תהליך הטיפוח של המתכשרים להוראה תוך כדי התנסותם המעשית בבית הספר.

הצגת שני מקרים

שני המקרים שיתוארו ממחישים מצוקות מקצועיות של מתכשרים להוראה הנמצאים בשלבים שונים של תהליך הכשרתם. מצוקות אלו באות לידי ביטוי, בין השאר, עקב הפער הקיים בין "זרישות" המורה-המאמן/ המדריך הפדגוגי לבין "רצונות" המתכשרים להוראה עצמם. טיפוח "אני מאמין מקצועי" אצל המתכשרים להוראה, ענת (מקרה א') ורענן (מקרה ב'), היה מקל עליהם את ההתמודדות עם הקונפליקטים השונים שהם נתקלים בהם במהלך עבודתם בבית הספר.

מקרה א'

ענת, מתכשרת להוראה, לימדה את תלמידות כיתה י' במשך סמסטר שלם. בסוף הסמסטר התבקשה ענת להעריך את הישגיהן של הבנות בתחום המטורי. כבר בתחילת הסמסטר היא תכננה את דרכי ההערכה על פי הקריטריונים שראתה אצל המורה המאמנת. הישגיהן כאתלטיקה, שליטתן במיומנויות שנלמדו בכדורעף, מבחן בכתב בנושא הכושר הגופני ומתן 10 נקודות "בונוס" למי שהופיעה לכל השיעורים בתלבושת ספורט מלאה.

המורה-המאמנת אפשרה לענת לתכנן את דרכי ההערכה בכוחות עצמה. כאשר הגישה ענת למורה-המאמנת את ציוני התלמידות בחינוך גופני, הופתעה המורה כראות, ששתי בנות חלשות יחסית בהישגים קיבלו ציונים גבוהים למדי שאינם תואמים את הקריטריונים שנקבעו מראש. המורה-המאמנת הביעה את אי שביעות רצונה מהציונים שנתנה ענת וביקשה ממנה לחזור ולבדוק את הערכותיה. ענת מצדה נעלבה. כיוון שהשקיעה זמן רב באיסוף הנתונים ובמתן ציונים בהתאם לקריטריונים של המורה.

על פי הבנתה, ההערכה של הישגי התלמידות כוללת הערכה בנוגע למידת המאמץ שהשקיעו בתהליך הלמידה ולשיפור היחסי שחל בהישגיהן. הבנות שהדגימו הישגים נמוכים השקיעו מאמץ רב והצליתו לשפר את הישגיהן במהלך הסמסטר ובסיומו. היה ברור לענת שאי אפשר להתעלם מהמאמץ שהשקיעו התלמידות ומהשיפור שחל בהישגיהן ולתת להן ציונים נמוכים. כלית בררה שינתה ענת את הציונים והתאימה אותם לציפיות המורה, אבל נשארה מתוסכלת וכעושה.

סקרה ב'

רענן הוא מתכשר להנראה המלמד בכיתה ז' לאורך כל השנה. רענן יודע לארגן היטב את הכיתה ושיעוריו קולחים. מאז התחיל ללמד את מיומנות ה"צעד וחצי" בכדורסל, הוא חש מיואש. בשיעור האחרון מצא את עצמו עוצר משחק כאמצע ומטיף מוסר לתלמידים. הוא יודע שכל הטפות המוסר אינן משפיעות. אבל פשוט הרגיש שאיבד את הדרך.

כבר בתחילת השיעור שבו לימד רענן את מיומנות ה"צעד וחצי" ושילובה בהתקפה מתפרצת התחילו הבעיות. רענן ביקש מהתלמידים להסתדר כרביעיות. התלמידים אמנם הסתדרו בסופו של דבר, אבל תוך כדי קריאות קולניות, קללות בעברית וברוסית ודחיפות. גם לאחר שפסקו הקללות נמשכו העימותים מתחת לפני השטח. החלק הקשה ביותר היה כשלב ההתארגנות למשחק בסוף השיעור. קבוצת ילדים סירבה לקבל ילד לקבוצתה: "העולה החדש הזה לא מבין כלום, תמיד אנחנו מפסידים בגלל...". הקבוצה האחרת אף היא סירבה לקבל את הילד והתפתחה תגרה. הילדים שאוהבים את רענן ואוהבים לשחק, נענו לבקשתו להפסיק את התגרה ולהתחיל במשחק. הילד הדחוי ישב בצד, והמשחק היה מתוח ואלים. בשלב מסוים אחד הילדים המוכשרים בכיתה ביצע פעולה מסוימת תוך כדי דחיפת ילד מהקבוצה היריבה. כאן עצר רענן את המשחק והחל בהטפת המוסר.

מדוע זה קרה? מדוע חש רענן כי איבד את הדרך? משחקי ספורט קבוצתיים, כך מאמין רענן, עשויים לטפח יחסים חברתיים בכיתה, אף על פי שהתחרותיות שבהם מהווה נדבך מרכזי ומביאה לידי ביטוי גילויים חברתיים קשים של דחיית החלש ועימותים חברתיים. רענן לא חשב אף פעם שאמנותו בהיבט החברתי של משחקי הספורט עלולה להתערער. אולם כדי להגיע למימוש אמונה זו בהנראה בבית הספר עליו לחשוב תאם טיפוח היחסים החברתיים בין התלמידים מספיק חשוב לו כדי שיקדיש לכך זמן רב במסגרת שיעורי החינוך הגופני.

מקרה א' ומקרה ב' יוכל להגן על אירועים שלא מסייע בידם ל"אני מאמין מ החינוך הגופני אלו תנך דיון 1

"אני מאמין"

מקצוע ההוראה שיקולים לפני המלמד עומדו (orientations) במפגש עם דעו עצמה. נוהגים שכל משפט הו אומר, אלה הן

השימוש במונח ושאינו לבחון. מקצועי" מבט הראשוניות שע לדוגמה, אניס קבלת ההחלטו שהאוריינטציו ולתכנים של הו זו הן דעות קד לפועל בהוראה ולהשפעתן עלי על מנת להבה בהוראה מציע הבסיסי בתה

מקרת א' ומקרה ב' ממחישים שלמתכשר להוראה חסר "אני מאמין מקצועי" שבעזרתו יוכל להגן על "פילוסופיית ההוראה" שלו. גם ענת וגם רענן נאלצו להתמודד עם אירועים שלא תאמו את השקפת עולמם. ייתכן שטיפוח "אני מאמין מקצועי" היה מסייע בידם להגן על טיעוניהם המקצועיים. מהו אפוא "אני מאמין מקצועי"? מהו "אני מאמין מקצועי" של מורה, ומת חשיבותו? כיצד אפשר לסייע למתכשר להוראת החינוך הגופני בטיפוח "אני מאמין מקצועי"? במאמר זה ננסה לספק תשובות לשאלות אלו תוך דיון בחשיבות המונח "אני מאמין מקצועי" בתהליכי הכשרה להוראה.

"אני מאמין מקצועי" בהוראה

מקצוע ההוראה הוא מקצוע פרקטי מורכב, שההכרעות בו נעשות מתוך מערכת של שיקולים לפני הביצוע, בזמן הביצוע ולאחריו (Schon, 1987). בבסיס השיקולים של המלמד עומדות תפיסות (perceptions), עמדות (attitudes) ואוריינטציות ערכיות (value orientations). המעוגנות כניסיון החיים הכללי שלו, בהתנסותו כתלמיד, במפגש עם דעות של בעלי ניסיון או בעלי עמדה בתחומי ההוראה ובהתנסותו בהוראה עצמה, נוהגים לכנות תפיסות, עמדות ואוריינטציות אלו בשם "אני מאמין", כיוון שכל משפט הצהרה הנוגע להוראה יכול להתחיל במילים: "אני מאמין ש...". הווה אומר, אלה הן הנחות היסוד שמהן המורה מתחיל את מעגל החשיבה והעשייה בהוראה.

השימוש במונח "הנחות יסוד" אין כוונתו ש"אני מאמין מקצועי" אינו ניתן לשינוי ושאין לבחון את ההיגיון הפנימי ואת העובדות הנכללות בו. המונח "אני מאמין מקצועי" מבטא את הרעיון שהנחות היסוד הן התפיסות, העמדות והאוריינטציות הראשוניות שעליהן נשענים השיקולים, ההחלטות וההתנהגויות של העוסקים בהוראה. לדוגמה, אניס (Ennis, 1996) מצאה, בעקבות תצפיות על פעילויות של מורים בשעת קבלת החלטות שלהם במהלך שיעור ובראיונות שערכה להם לאחר קבלת החלטות, שהאוריינטציות הערכיות של מורים הן הבסיס לשיקולים שלהם באשר ליעדים ולתכנים של ההוראה. בהנחות יסוד אלה יש עירוב של ידע ושל מערכת ערכים, ומבחינה זו הן דעות קדומות של המורה שאין צורך להצדיק אותן בכל פעם שמוציאים אותן לפועל בהוראה. יתר על כן, על פי רוב אין המורה פועל מתוך מודעות לדעות אלה ולהשמעתן עליו.

על מנת להבחיר מהי המשמעות של הנחות היסוד בתהליך הפעלת שיקולי הדעת בהוראה מציע ארנסט (Ennis, 1989) להבחין בין תהליך החשיבה לבין מבנה החשיבה הבסיסי. בתהליך החשיבה ארנסט כולל את התכנון, את קבלת ההחלטות ואת

הרפלקציה. במבנה החשיבה הבסיסי הוא כולל ידיעות, אמונות ועמדות - אותו מונח שאנו מכנים במאמר זה "אני מאמין מקצועי". לטענת ארנסט, תהליכי החשיבה עשויים להיות בעיקרם רציונליים, בה בשעה שמבנה החשיבה הבסיסי מערב בתוכו יסודות לא-רציונליים, כמו ערכים ורגשות.

יש הרואים ב"אני מאמין מקצועי" מעין זהות אישית-מקצועית של המורה. זהות אישית מורכבת מממדים שונים המשתלבים שילוב דינמי במבנה אחיד היכול להשתנות עם הניסיון והגיל (Marcia, 1980). הממדים של הזהות המקצועית של המורה כוללים את השאלות שההוראה נוגעת בהן (Ennis & Zhu, 1991), כמו: מהי הוראה יעילה? מהי למידה מוצלחת? מהי חשיבותו ההינדית של המקצוע שאני מלמד? מה ניתן ללמוד מהמקצוע? כיצד חינוך משתלב בתוראת המקצועי? מתי מורה נחשב "מורה טוב"? מתי תלמיד נחשב "תלמיד טוב"?

"האני מאמין המקצועי" בהוראה הוא חלק בלתי נפרד מן התפיסות, העמדות והאוריינטציות הערכיות של ה"אני מאמין" הבסיסי של האדם. למשל, לא ניתן להפריד בין עמדה מוסרית עקרונית ביהס לאחריות הפרט לחברה שהוא חי בה, לבין תפיסת התפקיד של המורה ב"אני מאמין המקצועי" שלו (Kurfiss, 1986). בשלב הניבוש של הזהות המקצועית, כלומר בשלב ההתכשרות להוראה, נודעת לסביבה המקצועית, קרי עמיתים, מורים-מאמנים ומדריכים פדגוגיים, השפעה על המתכשר. בהקשר זה מצאה דה לה קרוז (de la Cruz, 1992), שניתן להרחיב את הגדרת האמונות של המתכשרים להוראה כך שיוגדרו לא רק כאמונות ברמת הפרט העוסקות במבנים מנטליים אישיים, אלא גם כתופעה חברתית העוסקת בתלות של הפרט בהשקפה המקצועית שלו. לאחר שניתק המתכשר להוראה מקבוצת ההכשרה שלו והחל בעבודתו כמורה עצמאי האחראי להוראה בכיתה, סביר להניח שמערכת השיקולים, ההחלטות וההתנהגויות שלו יתבססו על הזהות העצמית-הפרטית-המקצועית, שגיבש בזמן הכשרתו.

אין ודאות שאמונות שנשענו על קבוצת הלימוד בשלב ההכשרה יופנמו במידה כזו שיהפכו להיות האמונות הפרטיות של המורה. ייתכן מצב שהמורה הטירון, כמו בהיותו מתכשר, יושפע בתחילת עבודתו מן ה"אני מאמין" של סביבתו המקצועית החדשה - עמיתיו הוותיקים יותר כבית הספר. גם לסביבה זו יכולה להיות השפעה רבה, מכיוון שהמורה נמצא בשלבי חיברות ראשוניים ומוכן לעשות רבות כדי להסתגל למסגרת החדשה. השאיפה להסתגלות עלולה להביא את המורה לרכוש גם תפיסות, עמדות

ואוריינטציות
יתרה מזאת, י
מן הסביבה ה
נסיגה אל דעו
כמו למשל ב
לתת את הד
מאמין מקצועי

אם כן, ל"אני
השיקולים, ה
המקצועית ש
של "האני מ
בשעה שמטפ
ההכרה בקיו
בשעה שאנו
המתכשר לה

האני מאמין
השאלה "מ
להוראה?"
האני מאמין
להביא את "

האני מאמין
"אני לי אני כ
להעלות על
מתכננים שי
ההתנסות שי
שיקול דעת ו
יסוד פרטיות
מעיון בספרו
בתלמידים ו

ואוריינטציות ערכיות שסותרות את "האני מאמין המקצועי" שרכש במהלך ההכשרה. יתרה מזאת, קיימת סכנה שבמהלך המעבר מניבוש של "אני מאמין מקצועי" המושפע מן הסביבה המקצועית בתהליך ההכשרה לבין "אני מאמין מקצועי" עצמאי, תתרחש נסיגה אל דעות שגובשו אצלו עוד לפני מעורבות כלשהי בתהליך ההכשרה להוראה, כמו למשל בעת היותו תלמיד בבית הספר (Zeichner & Tabachnick, 1981). יש לתת את הדעת על פן זה של התהליך ולנסות לסייע למתכשר להוראה לפתח "אני מאמין מקצועי", המשקף בעיקר את זהותו המקצועית.

אם כן, ל"אני מאמין המקצועי" שני מאפיינים: האחד הוא בעל השפעה ניכרת על השיקולים, ההחלטות ודרכי ההתנהגות של המורה, ולכן יש לטפחו במהלך ההכשרה המקצועית של המתכשר להוראה. האחר כולל כמה נקודות שיש לראות בהן מגבלות של "האני מאמין המקצועי" באשר הוא. לכן יש לתת את הדעת על מגבלות אלה בשעה שמטפחים "אני מאמין מקצועי" אצל המתכשר להוראה בתהליך הכשרתו. ההכרה בקיומם של שני מאפייניו של המושג "אני מאמין מקצועי" עומדת לנגד עינינו בשעה שאנו דנים בשאלה של חשיבות הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות של המתכשר להוראה במהלך הכשרתו.

"האני מאמין המקצועי" והמתכשר להוראה

השאלה "מדוע חשוב להביא את 'האני מאמין המקצועי' למודעות של המתכשרים להוראה?" כוללת שתי הנחות יסוד שאינן מובנות מאליהן ויש להסבירן; האחת, "האני מאמין המקצועי" מצוי ממילא אצל המתכשרים להוראה. האחרת, ניתן להביא את "האני מאמין המקצועי" למודעות המתכשרים להוראה.

"האני מאמין המקצועי" מצוי ממילא אצל המתכשרים להוראה "אין לי 'אני מאמין מקצועי' " היא תגובה נמוצה אצל המתכשרים להוראה, המתבקשים להעלות על הכתב את "האני מאמין המקצועי" שלהם. עם זאת, מתכשרים אלה מתכננים שיעורים ואף יחידות הוראה שלמות ומלמדים כמה שעות בשבוע במסגרת ההתנסות שלהם. מכאן עולות השאלות האלה: כיצד המתכשרים להוראה מפעילים שיקול דעת ומסבלים החלטות הקשורות בפעולות אלה? האם הם פועלים ללא הנחות יסוד פרטיות-מקצועיות וללא זהות מסצועית כלשהי?

מעיון בספרות המחקרית עולה, כי מתכשרים להוראה מסתמכים על חוויותיהם כתלמידים ומנסים לשחזר חוויות "טובות" שהתנסו בהן (Feiman-Nemser &)

Remillard, 1996). כך למשל, המתכשרים להוראה מחקים דרכי חשיבה ופעולות של המדריכים הפדגוגיים והמורים-המאמנים שלהם (Anderson & Piazza, 1996) ושל עמיתיהם המתכשרים (de la Cruz, 1992). לעתים הם מנסים ליישם דרך ניסוי וטעייה דעינות או תאוריות הידועים להם מלימודיהם הקודמים, ובעיקר את אלו שנלמדו במהלך ההכשרה (Tatto, 1998).

פעולות אלה, שניתן להגדירן כשלבים לקראת גיבוש "אני מאמין מקצועי", אינן מייצגות "אני" חושב, עצמאי ועקבי המבוסס על ידע, אלא "אני" הנמצא בתהליך של עיצוב לא מבוסס ולא עקבי ותלוי במקורות מבחוץ (Wittrock, 1986). עם זאת, הפעולות מייצגות את אותן הנחות יסוד ואותה זהות שבאמצעותן, לטענת ארנסט, המתכשר להוראה רוכש את מקצוע ההוראה והופך למורה מתחיל.

ניתן להביא את "האני מאמין המקצועי" למודעות המתכשרים

היכולת להעלות את הנחות היסוד, הנמצאות במחשבה ברובד נסתר, באופן מילולי כתוב או דבור נקראת הבאה למודעות (Maifin, 1989). החשיפה המילולית מעלה את הנחות שהיו ברובד נסתר אל רובד גלוי. קיום הנחות היסוד ברובד הגלוי מאפשר לאדם עצמו ולאחרים להכיר מרכיבים בזהותו ולבחון אותם.

ניתן להעלות את "האני מאמין המקצועי" ישירות או בעקיפין. ההעלאה הישירה נעשית באמצעות הנחיה הדרגתית, שבמהלכה נשאל המתכשר שאלות באשר ל"אני מאמין" שלה להלן דוגמה לסדרת שאלות המופנית למתכשר לחינוך הגופני: מהם יעדי החינוך הגופני? לשם מה יש לשלב חינוך גופני בחינוך הפורמלי? האם לחינוך הגופני יש היבטים חינוכיים, חברתיים או אישיים? איזה מקום יש להיבטים האלה בשיעורי החינוך הגופני? מהו מקומו של החינוך הגופני בבית הספר? מהו "מורה טוב" לחינוך גופני? מהו מקומו של המורה לחינוך גופני בבית הספר?

ההעלאה העקיפה נעשית באמצעות ניתוח של פעולות התכנון וההוראה שהמתכשר מעורב בהן, ובאמצעות תהליך של הבהרת השיקולים שהובילו אותו לפעולות האלה, על ידי העלאת שאלות, כגון מדוע היעדים שבחרת חשובים? מדוע בחרת דווקא את היעדים האלה בעבור תלמידי הכיתה שאתה מלמד? האומנם ניתן להשפיע על היחסים החברתיים בכיתה בעזרת מערכת ההנחיות שבחרת? האם הנושאים שאתה מלמד בשיעור קשורים גם לשיעורים אחרים, ואם כן כיצד?

עב זאת, יכולתנו

איננו עצמאי, איננו

1. הבאה למודעו

ביכולת לחשוך

להתייחס אל ע

נכון בעיקר בו

שינוי אינטנסי

2. הבאה למודעו

טעויות וחוסר

במיוחד למתנ

ההאמתם למי

3. הבאה למודעו

ובמורה-המאנ

ומנגד ניצבים

והאידיאלי. יחו

ינסו לענות על

החלטות.

אלו הן מגבלות ו

אחת להתמודד ענ

כזמן חשיפת ה"א

היא להשלים עם

המקצועי" של הפ

"אני מאמין מקצו

הסגבלות בהכי

לכאורה אפשר לע

ניתן ללמד חומר

למשל, ניתן להצי

לגילוי (on, 1972)

לשפר את השליט

עם זאת, יכולתנו להביא למודעות של המתכשר להוראה "אני מאמין מקצועי", שעדיין איננו עצמאי, איננו מבוסס על ידע ואיננו עקבי, מוגבלת משלוש סיבות:

1. הבאה למודעות דורשת יכולת לשקף מציאות פנימית. קיים חשש לעיוות ולקושי ביכולת לחשוף את ה"אני". החשש הזה נובע לעתים מחוסר יכולתו של האדם להתייחס אל עצמו באובייקטיביות ובפרספקטיבה נכונה (Markham, 1999). הדבר נכון בעיקר בתהליך ההכשרה להוראה, שבו המציאות הפנימית נמצאת בתהליכי שינוי אינטנסיביים.

2. הבאה למודעות כרוכה בנכונות לקחת סיכונים, כיוון שהיא עלולה לחשוף חולשות, טעויות וחוסר ידע (Hatton & Smith, 1995). החשיפה עלולה להיות מאיימת במיוחד למתכשרים הנמצאים תחת מערכת הבדוקת את הישגיהם ואת מידת התאמתם למקצוע.

3. הבאה למודעות דורשת מהמתכשר להוראה להתגבר על יחסי התלות במנחה להוראה ובמורה-המאמן (Markham, 1999). המתכשרים הם חסרי ידע וניסיון מקצועי, ומגד נמצאים במדריך הפדגוגי והמורה-המאמן - "סמלים" של המורה המנוסה והאידיאלי. יחסי התלות של המתכשרים במוריהם עלולים לגרום לכך שהמתכשרים ינסו לענות על ציפיותיהם של המורים ולא לשקף את אמונותיהם בתהליכי קבלת החלטות.

אלו הן מגבלות רציניות שעל חלקן ניתן להתגבר ועם חלקן יש להשלים. אפשרות אחת להתמודד עם המגבלות היא ביצירת תנאים שבהם מידת הסיכון של המתכשרים בזמן חשיפת ה"אני מאמין" קטנה ככל האפשר (Grabam, 1991). אפשרות אחרת היא להשלים עם המגבלה שכל "אני מאמין" מוצהר מייצג רק חלק מ"האני מאמין המקצועי" של הפרט, ועם זאת יש להמשיך בניסיון לחשוף חלקים נוספים של אותו "אני מאמין מקצועי".

המגבלות בהכשרה להוראה הנעדרת מודעות ל"אני מאמין מקצועי"

לכאורה אפשר לעבור תהליכי הכשרה להוראה ללא מודעות ל"אני מאמין מקצועי"; ניתן ללמד תומר המבוסס על זיכרון ועל הבנה, בלי לחבר אותו לצד הפרסטי. כך למשל, ניתן להציג בפני המתכשרים להוראה את ספקטרום סגנונות ההוראה מצויי לגילוי (Mosston, 1972) ללא התנסות ביישום הדרגתי של המעבר ביניהם; אפשר לשפר את השליטה במיומנויות ההוראה, כמו ניהול ביתה, על ידי הצגת המיומנויות

ה"אני מאמין
מאמין".

ארלאולין,
באמונות ש
להוראה חנ
שהוצגו להנ
אופיינו בכך
המחקרים ר
ההתכשרות,
לגרום לשינו
ולא ניתן לכ
הפרט המתב

המחקרים ור
בתהליך ההכ
השפעה חינ
מאמין המקו
ושאליהם הו
בשעה שהוא

היעדר מיוזג
כפי שכתב ק
של התכנון ו
החשיבה במי
והזהות האמי
בפועל ורפלק
המעמידים א

ופיתוח תהליך של משוב על הביצוע שלהן (אלדר, 1997); אפשר אף ללמוד לערוך
רפלקציה על התכנון ועל הביצוע בעזרת קריטריונים אובייקטיביים (זילברשטיין,
1998).

תהליכי למידה אלו מתעלמים מן "האני מאמין המקצועי" ועלולים להיתקל בשלוש
מגבלות ניכרות: הראשונה, היעדר התייחסות לקושי של האדם להשתנות בעקבות
השפעה חיצונית. השנייה, היעדר מיוזג של השיקולים הרציונליים עם אלו
האינטואיטיביים. השלישית, סכנה להיווצרות טעויות בשיקולי ההוראה עקב שימוש
ביסודות לוגיים שגויים.

היעדר התייחסות לקושי של האדם להשתנות בעקבות השפעה חיצונית

מחקרים מראים ש"האני מאמין המקצועי" הוא משתנה מרכזי בהצלחת ההפעלה של
דרכי הוראה ובמימוש תכניות לימודים (כגון Ennis & Ross, 1992). הניסיונות
להציע תכניות לימודים "חסינות מורה" אינן מצליחות להחממש כאשר קיימת אי
התאמה בין "האני מאמין המקצועי" של המורה לבין תפיסת העולם של התכנית
המוצעת (Cohen & Ball, 1990). מי שמנסה להחזיר שינוי בדרכי ההוראה או בתוכני
הלימוד, נדרש להשפיע בראש ובראשונה על האמונות של המורים הקשורות לשינוי
(Froumin, 1996). לדוגמה, סטלורס (Stallworth, 1999) מצא שהשינויים שעל
מורים לעבור מתרחשים בתהליך אטי, וזאת רק כאשר המורים מכירים בצורך בשינוי.
נוסף לכך, השינויים מתרחשים כאשר המורים מבצעים בעיקר תהליכים של רפלקציה
על ניסיונותיהם ללמד חומרי למידה חדשים, להשתמש בדרכי הוראה חדשות וליישם
טכניקות ניהול חדשות (Brown, Campione & Day, 1981; Day, 1993). היעדר
התייחסות לקשיים שעל המורה לעבור כדי לאמץ שינויים שגורמים חיצוניים מציעים,
ימנע את תהליך השינוי שהמורה עובר

לדוגמה, מורה המאמינה שאין תהליך ללימוד עצמי, ושעל המורה להנחות בהדרגה על
פי הרמה, הקצב והכישורים של הלומדים, נדרשת להשתמש באסטרטגיה של קבוצות
קטנות שיתופיות. לתלמידים מיועד תפקיד מיוחד באסטרטגיה זו, כאשר קבוצת
הלמידה מנסה להתמודד עם בעיה וזה ברמה אחידה ובקצב לימוד אחיד. גם אם
מזדמן ללומדים בקבוצה השיתופית להפעיל את כישוריהם, עליהם להפנות אותם
לתהליך הלימוד הקבוצתי. הסיכוי שמורה זו אכן תצליח לאמץ את אסטרטגיית
ההוראה בקבוצות קטנות שיתופיות, שבחן אין למורה שליטה מלאה, יתאפשר רק
כאשר תוכל להכיר בהבדלים המהותיים בין ה"אני מאמין" של האסטרטגיה לבין

ה"אני מאמין" הפרטי שלה, ורק אחרי שתתגבר על הקשיים שבשינוי אותו "אני מאמין".

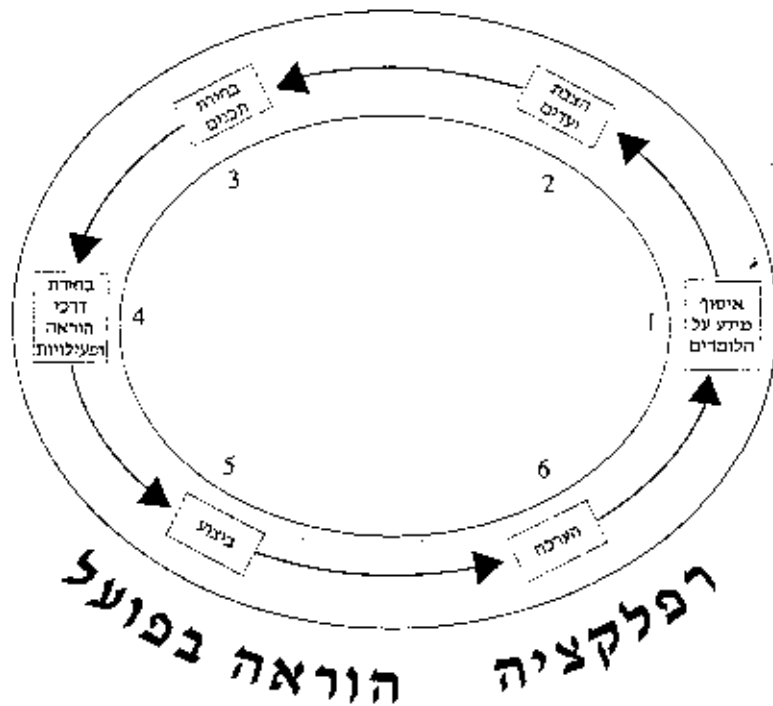
אוליאלין (O'Loughlin, 1990) ערך סדרה של מחקרים שתיעדה את השינויים באמונות של המתכשרים להוראה. במחקריו נמצאו עדויות לכך, שבמהלך ההכשרה להוראה המתכשרים מתאמצים להעניק משמעות לניסיון העבר שלהם ולרעיונות שהוצגו להם בקורסי ההוראה שלמדו במסגרת הכשרתם. האמונות של המתכשרים אנפיינו בכך שהן מהוות מערכת אידאולוגית מורכבת המתנגדת לשינוי. תוצאות המחקרים הראו שהמתכשרים לא נטו לשנות את האמונות שהיו קיימות אצלם טרם ההתכשרות, על אף הניסיון מצד המנחים להוראה לערוך רפלקציה עניינית שמטרתה לגרום לשינוי באמונותיהם. גם במקרה זה אי אפשר לגרום לשינוי בקרב המתכשר, ולא ניתן למנוע התנגדות לשינוי בלא הכרה בפער בין "האני מאמין המקצועי" של הפרט המתכשר לבין ה"אני מאמין" של הפרטים המכשירים אותו להוראה.

המחקרים והעדויות שנסקרו עד כה מרמזים שבלא התייחסות ל"אני מאמין מקצועי" בתהליך ההכשרה, אין דרך להתייחס לקושי של המתכשר להוראה להשתנות בעקבות השפעה חיצונית. קיים אף קושי לאמוד את הפער שנוצר אצל המתכשר בין "האני מאמין המקצועי" הפרטי שלו לבין הרציונל של התכנים הנלמדים בתכנית ההכשרה ושאליהם הוא נדרש להתאים את עצמו. כמו כן, הסרה התייחסות לקשיי המתכשר בשעה שהוא מנסה להתאים את עצמו לסביבה המקצועית.

היעדר חיזוג של השיקולים הרציונליים עם השיקולים האינטואיטיביים כפי שנכתב קודם לכן, ה"אני מאמין" נמצא בבסיס התכנון, ההוראה בפועל והרפלקציה של התכנון ושל ההוראה. היעדר מודעות ל"אני מאמין מקצועי" עלול "לסגור" את החשיבה במעגלים שאין בהם יציאות וחיבורים להנחות היסוד שבבסיס החשיבה והזהות האישית-מקצועית של המורה. איור 1 מתאר תהליך מעגלי של תכנון, הוראה בפועל ורפלקציה. המודל המתואר באיור זה מקובל בתהליכי הכשרה להוראה, המעמידים את החשיבה הרציונלית במרכזם (Kolb & Louis, 1986).

איור 1. תהליך מעגלי של תכנון, הוראה בפועל ורפלקציה

תכנון



כל חוליה ב"מעגל הסגור" המתואר באיור 1 קשורה לחוליה הבאה אחריה במעגל. על סמך המידע על הלומדים ועל הכיתה ניתן להציב יעדים בתהליך ההוראה. על בסיס היעדים אפשר לבחור תכנים מתאימים, ועל פי התכנים אפשר לבחור פעילויות לימוד ודרכי הוראה מתאימות. לאחר תהליכי הבחירה והתכנון ניתן לעבור להוראה בפועל. המעגל הסגור אינו מאפשר לשלב את התפיסות והעמדות של המורה. לדוגמה, נחשוב על מתכשר להוראת החינוך הגופני, הרואה בכיתה בראש ובראשונה קבוצה חברתית. אם הדרישה ממנו היא לאסוף מידע אישי על כל תלמיד, אגב התעלמות מן הקבוצה. הוא יאלץ לפעול בניגוד ל"אני מאמין המקצועי" שלו, כשהוא מוותר מראש על שיקול דעת עצמי. במקרה שתואר לעיל, המתכשר אכן יבצע מבדק אישי לכל לומד ויתעלם מהקבוצה. ניתן להניח שמתכשר כזה עלול להיות בקונפליקט עם עצמו או לחלופין יתקשה להכיר בערך החשיבה הרציונלית. מכיוון שאין היא עולה בקנה אחד עם אופן ראיית הדברים בעיניו.

בהקשר זה מציעים לך המתכשר ל מאמין שבד בהם במהל למודעות, כ לפני השיעור ו"האני מאן

- סכנה להיוון בהצגת המו מאמין הממ המקצועית עמדות סובי אלו לחלק מ של ממש (8) הבחנה בין ר טעויות שעל 1. חשיבה ב הנפוצות שוויון או להוראת הגדרות 2. ללמד כד במושגים חייב להיו על הגוף 1 הרעיון שו להיות בר הפעילות 2. בלבול בין לערכים. 3

בהקשר זה קורטגן ועמיתיו (Korthagen, 1999; Korthagen & Wubbels, 1995) מציעים להיעזר ביומן אישי כמכשיר עזר לתיעוד תהליך החשיבה הרציונלית של המתכשר להוראה כמו גם לתיעוד מחשבותיו ורגשותיו לאחר ההוראה בפועל. קורטגן מאמין שבדרך זו המתכשר עשוי לשפר את יכולתו להתמודד עם הקשיים שהוא נתקל בהם במהלך ההוראה. יומן אישי משמש אמצעי להעלות את "האני מאמין המקצועי" למודעות, כיוון שבעזרתו המתכשר להוראה עשוי לעמת את התכנון הרציונלי שהתרחש לפני השיעור עם "האני מאמין המקצועי" הספונטני-אינטואיטיבי שלו. התכנון הרציונלי ו"האני מאמין המקצועי" קשורים זה לזה ולכן חשוב לעמת ביניהם.

סכנה להיווצרות טעויות בשיקולי ההוראה עקב שימוש ביסודות לוגיים שגויים בהגנת המושג "אני מאמין מקצועי" צוינו היסודות הלא-רציונליים הנכללים בו. "האני מאמין המקצועי" כולל, כאמור, דעות קדומות שהן הבסיס למחשבותיו ולפעילותו המקצועית של המורה. מערכת זו אינה מבחינה בהכרח בין עובדות מוצקות לבין עמדות סובייקטיביות. התעלמות מקיום יסודות לא-רציונליים עלולה להפוך יסודות אלו לחלק מן החשיבה הרציונלית ובכך לפגוע ביכולת המתכשר להוראה לפתח חשיבה של ממש (Wilson, 1978). וילסון (Wilson, 1978) מראה טעויות נפוצות, כאשר אין הבחנה בין חשיבה רציונלית לבין חשיבה לא-רציונלית. להלן תמש דוגמאות המתארות טעויות שעלולות להופיע בתהליך החשיבה של מתכשרים להוראה:

1. חשיבה במושגים מופשטים ויצירת מרחק בין המציאות לבין בחינתה. אחת הטעויות הנפוצות היא חשיבה באמצעות שם עצם מופשט ובמנותחים אידאולוגיים, כמו שוויון או אתבה, כאילו הם מושגים מוגדרים הניתנים להשגה. לדוגמה, מתכשרים להוראת החינוך הגופני מתייחסים למשפט "נפש בריאה בגוף בריא" כאילו יש הנדרות ממשיות למושגים "נפש בריאה" ו"גוף בריא", וכאילו הם יודעים מה עליהם ללמד כדי להשיגם. למעשה, שני מושגים אלו מופשטים ומעורפלים. השימוש במושגים אלה בא לבטא אמונה בסיסית, לא רציונלית, המסבירה שמה שהם עושים חייב להיות טוב במובן רחב כלשהו, ושלמעשיהם יש השפעה מרחיקת לכת. שאיננה על הגוף בלבד. הבעיה היא שביסוד המושגים האלו, בשל היותם מופשטים, עומד הרעיון שכל פעילות גופנית משפיעה על כל גוף להיות בריא, ומכאן גם על כל נפש להיות בריאה. בדרך זו משפט זה "משחרר" את המשתמש בו מן הצורך לבחור את הפעילות הגופנית המתאימה למטרות ספציפיות.
2. בלבול בין עובדות לערכים. טעויות נפוצה נוספת היא חוסר הבחנה בין עובדות לערכים. לדוגמה, האמונה שפעילות גופנית תורמת לפיתוח סבולת בכל ניכ יכולה

להתקבל כהנחת יסוד בלתי מעורערת. במצב זה המתכשר אינו רואה הכרח לאשש אותה באמצעות עיון במחקר המדעי. הוא איננו מעלה ספקות באשר לתרומת הפעילות בשיעורי החינוך הגופני לשיפור סבולת של ילדים בגיל הרך.

דוגמה נוספת היא "אני מאמין מקצועי" של מתכשר להוראה שהוא ספורטאי מקצוען, המחזיק בערכים אישיים כמו שלמות הביצוע ושאיפה להישג מיטבי. כפועל, רוב הלומדים אינם שואפים לשלמות בספורט. גם מבחינת צורכי החברה, רוב הלומדים לא צפויים להיות ספורטאים מקצוענים. כלבול זה יוצר מצב של חוסר הבחנה בין המציאות לבין האופן שהמתכשר תופס אותה, וחוסר הבחנה בין תפיסתם של אחרים את המציאות לאופן שהמתכשר תופס אותה.

3. חשיבה טאוטולוגית ויצירת סגירות חשיבתית. פעמים רבות כאשר אנשים רוצים להגן על אמונתם, הם הופכים שבויים להצהרות שהם עצמם יצרו. לדוגמה, אפשר להציג את המשפט הזה: "חינוך גופני טוב הוא חינוך נופני שבו למורה אכפת, כיוון שכאשר למורה לא אכפת, שום דבר בעל חשיבות לא יכול להתרחש בין המורה לבין התלמיד". במשפט זה אין הנימוק "כיוון" מוסיף תוכן של ממש למונח "חינוך גופני טוב", אלא חוזר על תכונת המורה כפי שכבר נכתבה בחלק הראשון של המשפט. חשיבה כזאת עלולה ליצור שטחיות וסגירות, מכיוון שהיא אינה מעמידה במבחן את הנחת היסוד ומקבלת אותה כמוכנת מאליה.

4. הרחבת המשמעות עד איבודה. לעתים אנשים המציניכ את אמונתם מעוניינים לשבח ולהלל אותה מעבר למשמעות האמתית שלה. לדוגמה, אפשר להציג משפט כמו: "חשוב שאנשים יעסקו בפעילות גופנית, כי כך הם מבטיחים לעצמם אושר ואריכות ימים". חשיבה זו באה להגן על הדעה שפעילות גופנית חשובה, אך המשמעות הרחבה המיוחסת כאן לחשיבות הפעילות הגופנית היא כה כללית, עד כי המשפט מאבד ממשמעותו.

5. פשטנות היוצרת ציפייה שדברים יתרחשו כב"מטה קסם". שגיאות רבות נובעות מהרצון להציג דברים בפשטנות. לדוגמה, האמונה שמשחק כדור קבוצתי שילדים משחקים בהפסקה תורם להגברת שיתוף הפעולה ביניהם. אמונה זו שגויה, כיוון שהיא רואה רק פן אחד של המשחק. במשחק תחרותי ישנם יסודות שמונעים השגת שיתוף פעולה. זאת ועוד, במשחק כדור שיש בו מספר רב של משתתפים, נדרשת אמנם רמה נבונה של שיתוף פעולה, אך כאשר הילדים באים למשחק כשהידע שלהם ביסודות המשחק מוגבל, קיים סיכוי נמוך שהמשחק יטפה שיתוף פעולה בין השחקנים. כפועל, כדי שתתרחש למידה חברתית, על המורים להקדים

וללמד
המיוחד
מדויקי
דברים

אפשר לומר
וההתעלמו
שהוא מתכ
"האני מא
למתכשר כ
הבאת המו
פילוסופיה
המקצועי"
יסייע לו, כ

התגברות
עד כה ציי
סקירה של
שבחן "האו

קושי האד
הגדרת "הא
מבחינת הנ
(din, 1989)
שצברו בעב
להוראה בו
ההיבט המי
השקפה קו
להתנהגות,
לבין ה"למ
כדוגניים, ל
היכולת לה

וללמד נורמות של שיתוף פעולה ולהקנות דרכים להיעזר בטכניקות שיתוף פעולה המיוחדות למשחק. הנטייה לספק הסברים פשטניים מקשה עלינו לקבל הסברים מדויקים ומורכבים יותר, ומובילה אותנו לחפש אחר דרכים פשטניות כדי ללמד דברים שאינם פשוטים.

אפשר לומר אפוא שבחשיבה על "האני מאמין המקצועי" קיימים יסודות לא-רציונליים, וההתעלמות מהם עלולה להפוך אותם לחלק משיקוליו של המתכשר להוראה בשעה שהוא מתכנן את ההוראה ומבצע אותה. הכשרה להוראה שאין בה תהליך של הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות היא מוגבלת, שכן היא חסרה כלים המאפשרים למתכשר להוראה לחשוף את היסודות הלא-רציונליים ולהתמודד איתם ביעילות. הבאת המתכשר להוראה לידי גיבוש "אני מאמין מקצועי" עשויה לתרום לו לפתח פילוסופיה חינוכית התואמת את השקפותיו, עמדותיו ותפיסותיו. "האני מאמין המקצועי" עשוי לסייע לו למצוא את היעד החינוכי שהוא שואף להגיע אליו. יעד זה יסייע לו. קרוב לוודאי, לטפח ביעילות תהליכים של תכנון ההוראה ובקרה עליה.

התגברות על המגבלות בעזרת הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות
עד כה ציינו את חשיבות התבאה למודעות של "האני מאמין המקצועי" באמצעות סקירה של המגבלות בתהליך הכשרה המתעלם ממנו. חלק זה של המאמר ידון בדרכים שבהן "האני מאמין המקצועי" מאפשר להתגבר על המגבלות שצוינו.

קושי האדם להשתנות בעקבות השמעה חיצונית הגדרת "האני מאמין המקצועי" כוללת את הזהות האישית המקצועית של המורה. מבחינת המתכשר, הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות פירושה זיון בזהות או (Maclin, 1989). בכך נפתחת האפשרות למתכשרים להוראה להעניק משמעות לניסיון שצברו בעבר ולבחון באיזה אופן הם יכולים לאמץ את התכנים הנלמדים בקורסים להוראה בהווה. הבאה למודעות עשויה לאפשר למתכשר להוראה לדעת מיהו מן ההיבט המקצועי, כיצד המרכיבים השונים של "האני מאמין המקצועי" שלו יוצרים השקפה קוהרנטית אחת, והאם יש ביכולתו לשנות דעות ועמדות הנוגעות להוראה או להתנהגות, ואם כן, כיצד לעשות זאת. יכולת ההפרדה והחיבור מחדש בין ה"אני" לבין ה"נלמד" עשויה ליצור יחס אחר בין ההברה המקצועית, קרי עמיתים ומדריכים פדגוגיים, לבין המתכשר. הווה אומר, לא עוד התבטלות וטשטוש נבולות, אלא חידוד היכולת להבחין בין התפיסות של המתכשר לבין אלה של סביבתו, כמו כן ייצוב

היכולת לזהות תהליכים שנטמעו והפכו לחלק מ"האני מאמין המקצועי" והבחנה ביניהם לבין תהליכים שלא נטמעו בו.

הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות היא הצעד הראשון בבדיקת היכולת של המתכשר להוראה לאמץ תכנית לימודים כלשהי. נחזור למקרה של המתכשרת להוראה, המאמינה שאין תחליף ללימוד עצמי על פי הרמה והכישורים של התלמיד, ולמרות זאת היא נדרשת להתמודד עם תכנית לימודים המבוססת על הוראה בקבוצות שיתופיות קטנות. מתכשרת זו, המודעת ל"אני מאמין המקצועי" שלה, תוכל עתה ללמוד את התאוריות שבבסיס ההוראה השיתופית ולבחון האם לה עצמה יש נכונות להתמודד עם הפער בין תפיסת ההוראה הקשורה בשיטת הלמידה המוצעת לבין תפיסותיה הפרטיות.

חשיפת "האני מאמין המקצועי" בשלב ההתכשרות להוראה עשויה לתרום לבהרת הקשר בין "אישיות" המתכשר להוראה לבין השינויים שהם חלק מהתפתחותו המקצועית בהוראה. תהליך החשיפה יכול להשפיע בשלושה אופנים:

1. החשיפה של "האני מאמין המקצועי" מאפשרת זיהוי של אי התאמה בין ה"אישיות" של המתכשר לבין השינוי המוצע וויתור על שינוי הנוגד את "האני מאמין המקצועי".
2. החשיפה מאפשרת חיפוש אחר האפשרויות להסב את האסטרטגיה או את תכנית הלימודים באופן שעדיין יישמרו עקרונות מרכזיים בשינוי, אבל המתכשר יוכל לקבל שינוי כזה ולהתמודד עמו.
3. החשיפה מאפשרת בחינה של "האני מאמין המקצועי" ועריכת שינויים בו תוך נילוי רגשות לגבול יכולתו של המתכשר לשנות את עמדותיו, תפיסותיו וכדומה.

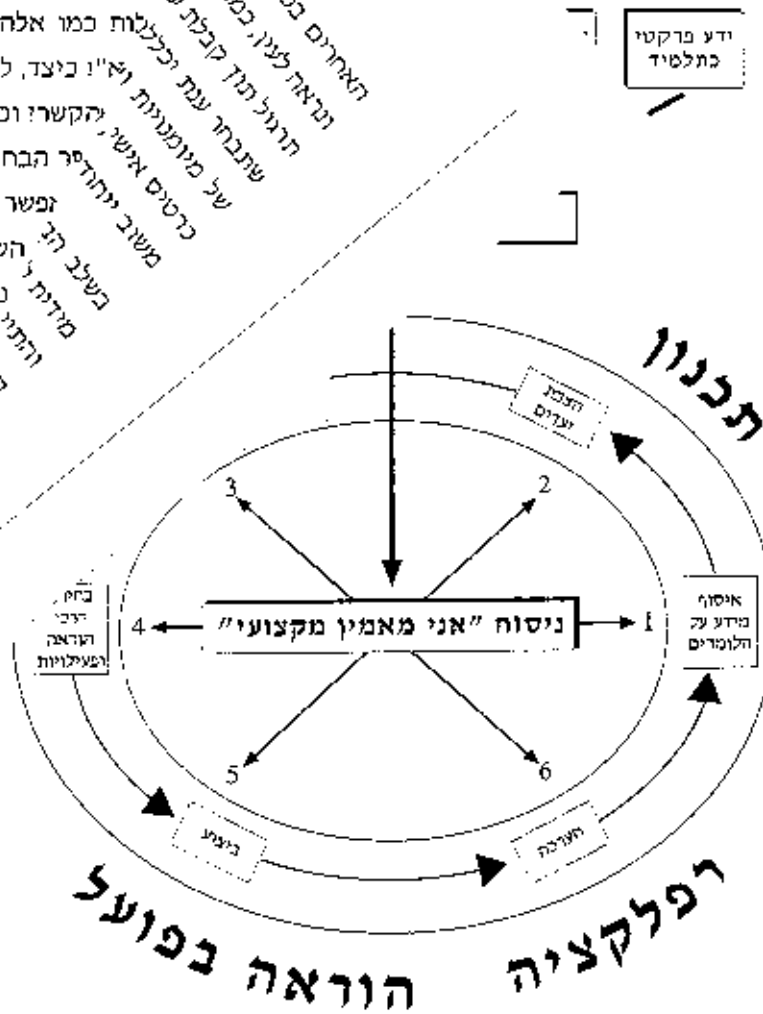
חיבור של שיקולים רציונליים עם שיקולים אינטואיטיביים

הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות בזמן תהליך ההכשרה מאפשרת לחבר את מרכיבי מעגל התכנון, שהם המרכיבים הרציונליים של התכנון, עם השיקולים האינטואיטיביים. איור 2 מתאר תהליכים רציונליים של תכנון הוראה בפועל ורפלקציה, כשהם בזיקה למקורות החיצוניים והפנימיים של תהליך התכנון.

כל חוליה הם
בין רכיבי מעגל
לאסוף מראש
לענת, המאמי
יעדים המשק

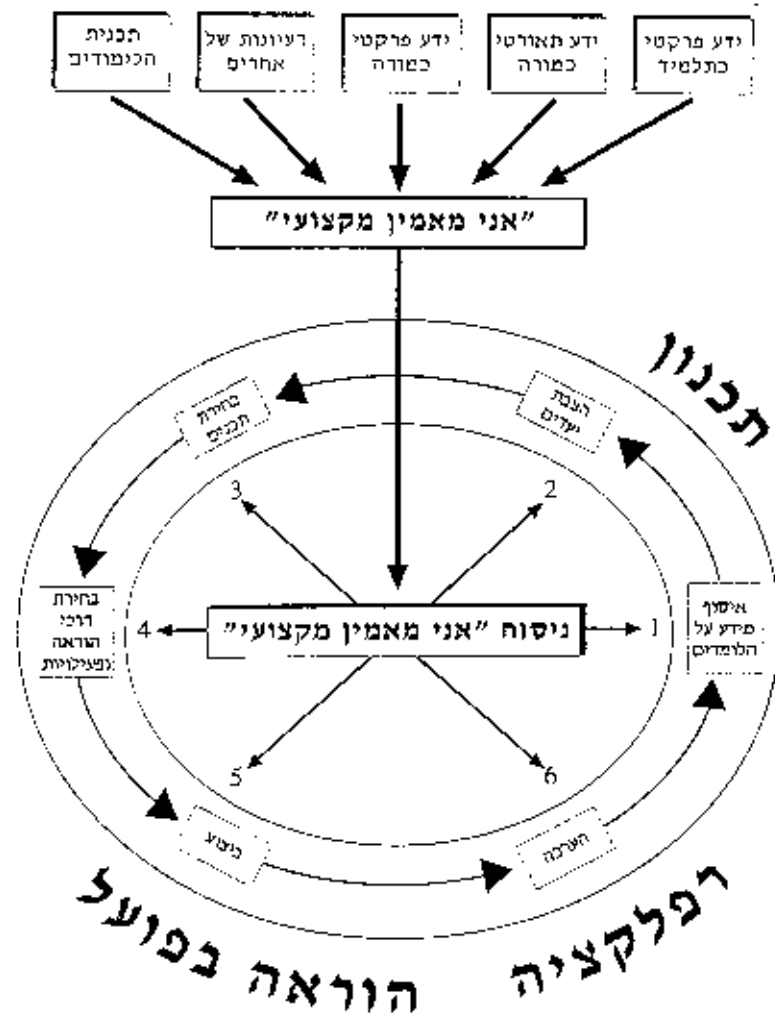
איור 2. הזיקה בין תהליכים המקוי

האחרים בכותב. התכני ניתוחו ואת בקרתו, אגב תראה לעין, כמו למשל חשיבה מסוג זה על ידי תרגילי תוך קבלת עולדוגמה, אפשר לשאול שתבחר ענת וכלללוח כמו אלה: למה של מיומנותי וא"ו כיצד, לדעתך, כרטיס אשתי, יהקשר? וכדומה. אפשר לפתח משלב זה השאיפה מידתי ותפסת והתני צעות תי חנה תיך



כל חוליה המתוארת באיור 2 וקשורה ל"אני מאמין מקצועי" מסייעת למימוש החיבור בין רכיבי מעגל התכנון. כך למשל לענת, המתכשרת להוראה ממקרה א', תינתן הזדמנות לאסוף מראש נתונים על מצב הכניסה ההתחלתי של כל אחת מהלומדות. כמו כן לענת, המאמינה בחשיבות ההתקדמות האישית של כל תלמיד, תהיה הזדמנות להציב יעדים המשקפים התקדמות מוגדרת יחסית ללומד ולא יחסית להתקדמות הלומדים

איור 2. הזיקה בין תהליכים של תכנון, הוראה בפועל ורפלקציה לבין המקורות החיצוניים והפנימיים



כל חוליה המתוארת באיור 2 נקשרת ל"אני מאמין מקצועי" מסייעת למימוש החיבור בין רכיבי מעגל התכנון. כך למשל לענת, המתכשרת להוראת ממקרה א', תיוגן הודמנות לאסוף מראש נתונים על מצב הכניסה ההתחלתי של כל אחת מהלומדות. כמו כן לענת, המאמינה בחשיבות ההתקדמות האישית של כל תלמיד, תהיה הודמנות להציב יעדים המשקפים התקדמות מוגדרת יחסית ללומד ולא יחסית להתקדמות הלומדים

הבאה ל
גילוי יסו
העלאת
את המ
התכוונת
נוצר הק
ניתן אף
עובדות י
סבולת א
שלמות
כאודאלו
העלאת ע
בין המצי
הבחנה ב
להתגבר י
מודעות י
המשמער
משום כן
המקצועי
ודרכן נית
ומדויקים

סיפוח *

כדי להמח
בחינוך גו
סדנה מתו
להוראה ג
● שלב ר
● שלב ש
● שלב ש
● שלב דו

האחרים בביתה. התכנים שתבחר ענת יכללו התנסויות המאפשרות שיפור הדרגתי ונראה לעין, כמו למשל לימוד עמידת ידיים בהתעמלות ספורטיבית. מיומנות זו דורשת תרגול תוך קבלת עזרה מחבר או שימוש באחד מקירות אולם הספורט. דרכי ההוראה שתבחר ענת יכללו אסטרטגיה של "למידה לקראת שליטה" המאפשרת תרגול אישי של מיומנויות ושיפור הישגים (מברך, 1993). הערכת התלמידים תיעשה באמצעות כרטיס אישי, המציג את ההתקדמות האישית של התלמיד, שיאפשר למורה לספק לו משוב ייחודי (Hellison, 1995).

בשלב הביצוע, כלומר בעת החוראה בפועל, הפעולות של המתכשר נעשות בתגובה מיידית למתרחש תוך כדי יצירת אינטראקציה עם הלומדים. הליך הבקרה של המתכשר והתייחסותו להערכה חיצונית משפיעים ממילא פחות בעת ההוראה בפועל, והחלטותיו הן ספונטניות וקרובות יותר ל"אני מאמין המקצועי" שלו (de la Cruz, 1992). אם תהליכי התכנון שקדמו להוראה בפועל משקפים את "האני מאמין המקצועי" של המתכשר להוראה, הרי שיש סיכוי סביר ליצירת קשר הדוק יותר בין התכנון לבין הביצוע. הסיבה לכך היא ששני התהליכים נובעים ממקור זהה: הבחירה של ה"אני".

היכולת של המתכשר להוראה להעריך את תהליכי התכנון והביצוע, קרי לבצע רפלקציה, עשויה אף היא להיות מושפעת מעיצוב הקשר בין האינטראקציה לבין החשיבה הרציונלית. כיוון שהמתכשר להוראה מתמקד בקשר שבין "האני מאמין המקצועי" לבין ההחלטות שביצע בעת החוראה בפועל, יש סיכוי שיבין טוב יותר את המניעים להחלטותיו. אם המתכשר מצליח לקשר בין המניעים להחלטות, יש סיכוי שהצלתן או אי הצלחתן ישמשו משוב לאינטואיציות ולאופן שבו הן קשורות לשיקוליו הרציונליים. כך למשל במקרה א', כאשר המורה המאמנת הביעה את אי שביעות רצונה מהציונים שנתנה ענת לתלמידותיה, ניתנה לענת האפשרות להבין מדוע העניקה ציונים גבוהים לתלמידות. כמו כן ניתנה לה האפשרות לבנות את כל התהליך מחדש, וזאת במקום להרגיש מתוסכלת.

הכרה בקיומן של טעויות בשיקולי ההוראה עקב שימוש ביסודות לוגיים שגויים הכרה בקיומן של טעויות בשיקולי ההוראה עקב שימוש ביסודות לוגיים שגויים עשויה לפתוח דרך לחיפוש אחר דרכים להפרדה בין הלא-רציונלי לרציונלי. כך למשל, הכרה בפער שבין ההתנסות האישית של ביצוע מושלם באהליקטקה, שהשאירה במתכשר להוראה חוויה טובה של למידה, לבין העובדה שאחרים לא דויקא שואפים לשלמות כזו, ומכאן שהם עלולים להתנסות בחוויה בלתי נעימה מהניסיון הלא מוצלח להגיע לביצוע מושלם.

הבאה למודעות של "האני מאמין המקצועי" מאפשרת את ניתוחו ואת בקרתו. אגב נילווי יסודות לא-רציונליים במרכיביו. ניתן להנחות תהליך של חשיבה מסוג זה על ידי העלאת שאלות מנהות הממקדות את הטיעונים המופשטים. לדוגמה, אפשר לשאול את המתכשר שהשתמש במשפט "נפש בריאה כגוף בריא", שאלות כמו אלה: למה התכוונת כשאמרת "נפש בריאה"? למה התכוונת כשאמרת "גוף בריא"? כיצד, לדעתך, נוצר הקשר בין גוף לבין נפש? אילו פעולות צריך לנקוט כדי לממש את הקשר? וכדומה. ניתן אף להתמודד עם יסודות של "אני מאמין מקצועי" שבהם יש חוסר הבחנה בין עובדות לערכים. לצורך זה יש לשאול שאלות כמו: האם אתה מאמין שאפשר לפתח סבולת אצל ילדים? האם לייחס הנחה זו לכל הילדים בכל הגילים? האם השאיפה לשלמות היא בוגד שאיפה לאידאל בכל מקרה? באילו מצבים אין שלמות נתפסת כאידאל? האם ספורט ייצוגי הוא אינטרס של המדינה? ואם כן, באיזו מידה? באמצעות העלאת שאלות מסוג זה ניתן, בין השאר, להימנע מחוסר בהירות, הנובע מאי הבחנה בין המציאות לבין האופן שבו המתכשר תופס את המציאות, אפשר להשתחרר מחוסר הבחנה בין תפיסתם של אחרים את המציאות לבין תפיסתו של המתכשר, וכן ניתן להתגבר על חשיבה טאוטולוגית ועל השטחיות והסגירות שהיא יוצרת על ידי פיתוח מודעות להיווצרות טאוטולוגיה ולהיעדר הגדרה מספקת. אפשר לצמצם ולמקד את המשמעות שהמורה מייחס לפעולותיו בשיעורים לממדים ריאליים ועדיין, ואולי דווקא משום כך, לראות את "האני מאמין המקצועי" כחשוב. ניתוחו של "האני מאמין המקצועי" מאפשר חיפוש של משמעויות אמיתיות שאינן מצויות בהסבר הפשטני, ודרך ניתן להסב את תשומת לבו של המתכשר ליתרונות שיש במתן הסברים מפורטים ומדויקים.

טיפוח "אני מאמין מקצועי" אצל המתכשר להוראה

כדי להמחיש כיצד אפשר לטפח "אני מאמין מקצועי" במסגרת תכנית ההכשרה להוראה בחינוך גופני, אנו מתארים תהליך של ארבעה שלבים שניתנים ליישום במסגרות כמו סדנה מתודית והתנסות מעשית בבית הספר. על המנחה להוראה להדריך את המתכשר להוראה בכל אחד מארבעת השלבים. שלבי התהליך הם אלה:

- שלב ראשון: "אני מאמין מקצועי" - הצהרת הבסיס
- שלב שני: "אני מאמין מקצועי" - הרחבת הבסיס
- שלב שלישי: "אני מאמין מקצועי" - השוואה מול תוצרי התכנון
- שלב רביעי: "אני מאמין מקצועי" - השוואה מול ההוראה בפועל

נוסף לכך אנו מביאים כדוגמה "אני מאמין מקצועי" של מתכשרת להוראה בשנה ב' שעברה תהליך זה על ארבעת שלביו. המתכשרת, ספורטאית פעילה בתחום הכדורסל, עסקה בזמן הלימודים גם בהוראת חוגים של משחקי כדור לילדים בכיתות ד'-ה'. עיסוקיה אלו היו בשעות אחר הצהריים והערב. הדיווחים שיוצגו בהמשך המאמר הם של אותה מתכשרת. הם משקפים התפתחות מקצועית של סטודנטית אחת לחינוך נופני.

שלב ראשון: "אני מאמין מקצועי" - הצהרת הבסיס

המטרה: להעלות את "האני מאמין המקצועי" על הכתב, כפי שקיים אצל הסטודנט. **הנחיה למתכשר:** רשום מהם הרעיונות שאותה מאמין בהם, המכוונים את דרך הוראתך. במילים אחרות: מהו "האני מאמין המקצועי" שלך?

אני מאמין מקצועי - דיווח של המתכשרת

"אני מאמינה באהרה נפש בריאה בגוף בריא. החינוך הגופני באאפיין האוטוריטארי זמין בחוכה מאפיין נוספים: תכרתי, רגאשי והכרחי, לכן יש לעקור מהשורש את האמונה שהחינוך הגופני הוא אמת, להבליג זמן, תפקיד לבנות את היכולות הגופניות הבסיסיות, כדי שהתלמידים יוכלו לעסוק בספורט בכל גיל ולהקנות ארכיטמונציות לזרקה של הציטוק באיכות שבו. אני מאמינה בהנאה לבהנצחה של התלמידים, בעידוד הפצלות הגופנית ובהתחשבות של האורה ביכולת של התלמיד."

שלב שני: "אני מאמין מקצועי" - הרחבת הבסיס

המטרה: להסב את תשומת הלב של המתכשר להוראה לתחומים ש"האני מאמין המקצועי" נוגע בהם.

הנחיה למתכשר: שכלל את "האני מאמין המקצועי" שלך, בעת הכתיבה נסה לענות על השאלות:

1. מה נחשב בעיניך "חינוך גופני טוב"?
2. האם יש צורך לשלב את החינוך הגופני בחינוך הפורמלי? מדוע?
3. האם בחינוך הגופני יש מרכיבים נוספים לבד מהמרכיב המוטורי, ואיזה מקום יש להם בשיעורי החינוך הגופני?
4. מהו "מורה טוב" לחינוך נופני?

"אני מאמין
"חינוך גופני
הוא אספק
יתר מאשר

afel alen

אולוריק אל

אוטיביצה אל

אני מאמינה נ

השריש הרק

אורה טוב לי

בתחום הקק

מאשר לעלות

שלב שלי

המטרה: לו

למתכשר לו

הנחיה למו

כל עם סיו

ביחידת הר

השאלות, נג

שאלות מנח

1. האם יש

שתכנת

2. רשום דו

שאינם ע

3. מה ניתן י

של ההור

4. בדוק הא

מכיוון ש

"אני מאמין מקצועי" - דיווח של המתכשרת
יחידת גופני טוב הוא כזה שבאף את היכולות הבסיסיות, כדי שהילדים יוכלו לצטק בספורט בכל גיל.
הוא מספק לתלמידים את הידע ואת הצרכים החתימים והנדריים על פי אפיון הגיל. הוא הרבה
יותר מאשר מחק ובגבוץ גאו.

הוא מספק את היחידות הגופניות הפורמליות בבית הספר, כולן שהיא טמון בחולו לא רק מאפיינים
אולטיים אלא גם מאפיינים חברתיים ורגישיים. הוא תורם לשיפור סאלוה, לביטחון עצמי ולהתגברת
אופטיבית. לכן הוא בין המקצועות החשובים בבית הספר, לצד:
אני מאמין באמרה: "נפש בריאה בגוף בריא". היחידות הגופניות יכולו לא רק ללמד זכרים חדשים, אלא גם
להשריש רגזים עם הפסקות לחדוד. על סיבה נוספת לחשיבותו באצרכת היחידות הפורמליות.

אורה טוב לחינוך גופני הוא בצל ידע בתחומים שהיא אלוה. יודע להעביר מהידע של לתלמידים גם
בתחום הקוגניטיבי עם בתחום האצשי. הוא צרום לכל התלמידים והנאה והניצה בפצילות גופנית גם
אצבר לשאלות הילוד בבית הספר, יודע לפצילות ולחשב ביכולתו של כל ילד.

שלב שלישי: "אני מאמין מקצועי" - השוואה מול תוצרי התכנון

המטרה: להשוות בין תכנון יחידת ההוראה לבין "האני מאמין המקצועי" כדי לסייע
למתכשר להוראה לנסח "אני מאמין מקצועי" בעל משמעות ייחודית להוראה שלו.
הנחיה למתכשר: כתוב יחידת הוראה על פי מה שלמדת בשיעורי המתודיקה בשנה
ב'. עם סיום שלב התכנון, בדוק אם "האני מאמין המקצועי" שלך בא לידי ביטוי
ביחידת ההוראה. התייחס לשאלות המנחות המנוסחות להלן. לאחר שתענה על
השאלות, נסה להרחיב את "האני מאמין המקצועי" שלך בהתאם לתשובותיך.

שאלות מנחות:

1. האם יש התאמה בין היעדים, התכנים ודרכי ההוראה המוצעים ביחידת ההוראה
שתכנת לבין "האני מאמין המקצועי" שלך?
2. רשום דוגמאות אחדות מתוך יחידת ההוראה ליעדים, לתכנים ולדרכי ההוראה
שאינם עולים בקנה אחד עם "האני מאמין המקצועי" שלך.
3. מה ניתן לשנות ב"אני מאמין מקצועי" כדי שתהיה התאמה בינו לבין תוצרי התכנון
של ההוראה שלך?
4. בדוק האם ב"אני מאמין המקצועי" שלך יש היבטים שאינם מכוונים את עבודתך
מכיוון שהם כלליים מדי.

תשובות המתכשרת לשאלות המנחות:

1. "היצדים, התכנים ודרכי ההוראה של מידת ההוראה שלי הם שהלז *elle* במסירה ובתפיסה צם בזלן תזק כזי תנועה. בן יש התאמה כי היצדים אתיחסים ואפיינים האולוריים. אבל אין כאן אשה אלה, כי החינוך הגופני תמיד אכלון ליצדים בתחום האולורי. גם התכנים אתאיים ליאני מאמין מקצוצי, כי מסירה ותפיסה הם תכנים אולוריים. יש גם תכנים חברתיים האתאיים ליאני מאמין מקצוצי. כאשר התרגול נעשה בקצות קורים דברים חברתיים כמו שיתוף פעולה. כן יש התאמה לדרכי ההוראה; אין אומדת באמצעות משתקנים שגורמים להנאה והפיצה, כפי שכתבתי ביאני מאמין המקצוצי שלי."

2. "ביחידת ההוראה אין התחשבות ביכולתו של כל ילד. התרגילים נהים לכל הילדים ואת הצלחת הילדים אין קובעת על פי קריטריונים אחידים אלוס."

3. "עכשיל אני מבנה שאמירה כמו יש להתחשב ביכולתו של כל ילד... היא כללית מדי ובעצם כאמט ולא ניתן לייעם אותה במציאות. כשאני מנסה עכשיל להתאים אותה למשהו בשטח זה לא בשטח. אפילו בגלל הצובדה שבכיתה יש כל כך הרבה תלמידים, בית הספר ותכנית הלימודים של הפיקוח מחייבים ולצמוד בדרישות אחידות שאל פיהו ניתנים הצינים. למעשה, מורה טוב לחינוך גופני חשב שיכיר כל אחד מהילדים, ובאיוחד את היכולת הגופנית של כל אחד מהם. ייתכן ששוב להוסיף לציין גורמים לא רק על בסיס הישגים אולוריים, אלא גם אתחומים של התנהגות חברתית, מוטיבציה להתקדם וכדומה, כדי לא לפגוע בילדים מצד אחד ולצמוד בדרישות האצרכת מצד אחר."

4. "כן יש הרבה אמירות כלליות כי כך הבנתי את ההגדרה של 'אני מאמין'. כאשר כללי לא תמיד אני יודעת איך זה אמור לכולן אותי בהוראה. לדוגמה, החינוך הגופני מספק לתלמידים את הידע ואת הצרכים האתאיים על פי אפיון הגיל... החינוך הגופני הוא הרבה יותר אקסר משק ובנבזץ נאנו... אני מאמנה באמרה נפש בריאה בגוף בריא..."

"אני מצאמין מקצועי" - דיווח של המתכשרת

"חינוך גופני טוב הוא כזה שבונה את היכולת האולורית הבסיסית ומגביר מוטיבציה לפעילות גופנית. הוא מעניק לתלמידים ידע והבנה של תפקיד הפעילות הגופנית בחיים, תפקיד הלב והריאות ועקרונות הפעולה של השרירים. כמו כן הוא מעניק ידע של חוקי המשחקים הספורטיביים. מבחינת הצרכים: הניחות בספורט, יחס כבוד לגולת זכות ולחף פעולה עם אחרים.

חשב ללב את החינוך הגופני בחינוך הפורמלי בבית הספר, כיוון שהוא טומן בחובו לא רק אפיינים אולוריים אלא גם מטרות חברתיות ורגשיות. לדוגמה, החינוך הגופני תורם לשיתוף פעולה על ידי כך שהלז מבין שניתחון הקבוצה תלוי ביכולתו של כל אחד מהילדים, מחייב התחשבות באחרים וייתור על האגו. הוא תורם לביטחון העצמי על ידי כך שהוא מגביר הישגים ונותן לילדים הזדמנות להגיע אליהם.

לדעתו האמי

למרות, זה ל

בהיותם בני

בצדד.

אורה טוב ל

בתחום הק

בבית הספר

בתהליכי הר

וצורה לגולר

שלב רבי

המטרה: נ

המקצועי"

ייחודית ל

הנחיה למ

שכלל את

שאלות מו

1. מהם ד

כדורס

2. לאחר ו

המקצו

תשובות ד

1. יחצקו

א. מוט

ב. הב

ג. יכול

ד. הע

לצאתי האמרה: 'אני בריא' כדומה שהפצלות הגופנית מאפשרת לי ליהנות, להתאזר, לעלות, יש לי השפעה על מצב הרוח ועל יכולת הריכוז שלי. המינוק הגופני משפיע על הלידים לא רק כהיותם בבית הספר אלא גם לצדו, על ידי חשיפתם למגוון פעילויות שמתוכן יכלו לבחור באה לצטוק בצדו.

אורה טוב לחינוך גופני הוא בעל ידע בתחומים שהוא מומחה. וידע זה צריך להיות של התלמידים גם בתחום הקוגניטיבי וגם בתחום האמפטי. הוא צריך לכל התלמידים לעזור גם אצלם לעלות הלימוד בבית הספר. כמו כן, חשוב שיכיר כל אחד מהלידים ובאיחוד את היכולת הגופנית של כל אחד מהם. בתהליכי ההצרכה יתחשב ביכולת של כל אחד ויביא בחשבון גם כישורים חברתיים כמו התחשבות בצרכי אחרים.

שלב רביעי: 'אני מאמין מקצועי' - השוואה מודל ההוראה בפועל

המטרה: לבצע רפלקציה על מהות הקשר בין ההתנסות בתוראה לבין "האני מאמין המקצועי" כדי לסייע למתבשר להוראה לנסח "אני מאמין מקצועי" בעל משמעות ייחודית לתוראה שלו.

הנחיה למתבשר: ענה על השאלות המנחות אחרי תכנון השיעור ולפני השיעור בפועל. שכל את "האני מאמין המקצועי" שלך בהתאם לתשובותיך.

שאלות מנחות:

1. מהם העקרונות מתוך 'האני מאמין המקצועי' שלך שיבואו לידי ביטוי בשיעור כדורסל במסגרת יחידת ההוראה שתכננת?
2. לאחר השיעור פרט כיצד יישמת בשיעור את העקרונות שבחרת מתוך "האני מאמין המקצועי".

תשובות המתבשרת לשאלות המנחות:

1. 'העקרונות מתוך 'האני מאמין המקצועי' שיבואו לידי ביטוי בשיעור הם:
 - א. מוטיבציה לעלות.
 - ב. הבנת תפקיד הלב והריאות.
 - ג. יכולת לעוף בעולם בקבוצה.
 - ד. הצרכה שאביאה בחשבון גם כישורים חברתיים."

יאני כ
 יחזיק
 גופנית
 גם אל
 האורה
 והריא
 האורה
 חוקים
 התחל
 כדי ש
 התנהג
 לחזיק
 רק לפ
 הא ש
 בבית ו
 בתהל
 החבר
 רק על
 ניתור
 המכ
 תהליך
 "אני כ
 על שיו
 ניתוח
 התהלי
 במאמ
 ניתוח
 מרדעו
 הנחות

2. יישום העקרונות כפי שדיווחה המתכשרת:
 - א. הגברת המוטיבציה: "הענקת ניקוד לכל פעילות מוצלחת. שימוש בחיזוקים חיוביים".
 - ב. הבנת תפקיד הלב והריאות: "בחלק האכיל של השיעור נצפה חימום, אכזת התרגול של החלק הציקרי צייתי פעילות מעולה את הדופק".
 - ג. יכולת לשתף פעולה בקבוצה: "החלק הציקרי של השיעור כלל הרבה אשחקונים שחיכו שיתוף פעולה. הסבתי את חשיבות הלב של החומרים לחקיקים השונים בקבוצה וחשיבות של שיתוף פעולה על מנת להשיג את המטרה".
 - ד. הערכה שמביאה בחשבון גם כישורים חברתיים: "יציתי לשבח ילדים שראו באופן איחוד שיתוף פעולה בפעילויות השונות ובאשחקונים".

שאלות מכוונות של המנחה להוראת:

1. הגברת המוטיבציה: האם הענקת ניקוד אכן השפיעה על הגברת המוטיבציה אצל כל הלומדים? מה קרה לתלמידים שלא קיבלו נקודות?
2. הבנת תפקיד הלב והריאות: כיצד לדעתך נרמה הגברת הפעילות להבנה של תפקיד הלב והריאות בפעילות גופנית?
3. יכולת לשתף פעולה בקבוצה: אילו יסודות של שיתוף פעולה הודגשו? האם התמרחותיות לא מפריעה לשיתוף הפעולה?
4. הערכה שמביאה בחשבון גם כישורים חברתיים: מה תהיה ההשפעה של ההערכה בתחום זה על הציגנים בכלל?

תשובות המתכשרת לשאלות המכוונות של המנחה להוראה:

1. "יש כמה ילדים שהניקוד לא חרם ואוטיבציה שלהם, כי אראש לא אכזת להם מהאשחק. אנצתי האורה צריך לדאוג לכך שכל אחד מהילדים, כולל החלשים, יקבלו ניקוד בשלב כלשהו של השיעור. אורות שהניקוד חרם בציקר אוטיבציה חיזונית".
2. "הגברת הפעילות לא תראה להבנת העקרונות. אנצתי, צריך לשלב בפעילות הסברית".
3. "יסודות שיתוף הפעולה שהתקשו ראיית האחרים באגרסי, ויתור על התקדמות אצל באגרסי. התקדמות ואקוס שיעזור ואחזק הכדור לאסור את הכדור. התחרותיות יכולה להפריע, אבל היא חשובה והגברת האוטיבציה. כדי שהתחרותיות לא תקלק את שיתוף הפעולה, חשוב לקבוצ חוקים שיעודדו תחרות הגנת ושיתוף של כל הילדים באשחק".
4. "האורה צריך לאסור את כל הנתונים אכל השיעורים, ולא להסתמך רק על זיכרון או על אבחנים אכאונים, ועל סמך זה לתת את הציגן הסופי".

"אני מאמין מקצועי" - דיווח של המתכשרת

חניך ג'פני טוב היא כנה שבנה את היכולות האוטוריות הבסיסיות ואגביר אוטיביה לפעולות ג'פנית, חשוב שהאורה יצורר אוטיביה אצל כל אחד מהילדים; אצל אלה שהם בעלי אוטיביה פנימית גם אצל אלה שהם בעלי אוטיביה חיצונית. צויו לדאוג באיחוד אצורר אוטיביה אצל הילדים החושים. האורה לחניך ג'פני מעניק לתלמידים ידע והבנה של תפקיד הפעולות הג'פניות החיים, תפקיד האב והריאות וצקדונות פעולה של השרירים, כאו כן, הוא מקנה להם ידע של חוקי המשחקים הספורטיביים. האורה צריך להגיש הגינות בספורט, יחס כבוד לגוף ויכולת לשלף פעולה עם אחרים. חשוב לקבוצ חוקים שיצודדו תחרות הגנות ושיחולף של כל הילדים באשחק.

התחרויות יכולה לפצאים להפריע לחניך לקראת שיתוף פעולה, אבל היא חשובה להגברת האוטיביה כדי שהתחרויות לא תקולן את שיתוף הפעולה יש לתת משלים לא רק על הניקוד הסופי אלא גם על התנהגויות חברתיות שמתרחשות בתהליך, כמו מתן נקודה עבור אסירת כבוד לחבר. אורה טוב לחניך ג'פני הוא ככל ידע בתחומים שהוא אומד, ידע להצביר מהידע של לתלמידים, הוא לא ישלם רק לפעולות אלא גם לדרכי ההוראה על מנת שהילדים באמת יאודו את מה שהוא רוצה ללמד אותם. הוא ישלם גם לדרכי הוראה שגבירו את האומד ויצראו לכל התלמידים לפעול גם מעבר לפעולות הישוד בבית הספר. כאו כן חשוב שיכיר כל אחד מהילדים ובאמת את היכולת הג'פנית של כל אחד מהם. בתהליכי ההצרכה יתחשב האורה ביכולת של כל אחד מהתלמידים ויביא בחשבון גם את הכישורים התברתיים כמו התחשבות וצורה לגלות. כדי להיות הגון כלפי כל התלמידים, הוא לא צריך להסתמך רק על ההתרשמות הכללית ועל היכרותו של אלא לאסוף נתונים בשטחית בכל התחומים.

ניתוח המעבר מהשלב הראשון לשלב הרביעי של "אני מאמין המקצועי"

תהליך ההעלאה למודעות המתואר במאמר זה מייצג שינוי בשלבי ההתפתחות של "אני מאמין מקצועי", שאיננו קשור לשינוי באמונות ובידע של הלומד. התהליך מעיד על שינוי ברמת המודעות משלב של חשיבה מעורפלת וכוללנית לשלב בהיר ומפורט. ניתוח המעבר מהשלב הראשון אל השלב הרביעי כולל שני היבטים: האחד - ניתוח התהליך עצמו, והאחר - ניתוח ההתפתחות של "אני מאמין המקצועי", כפי שדיווחה במאמר זה המתכשרת להוראה.

ניתוח התהליך עצמו

מודעות ל"אני מאמין מקצועי" היא היכולת לחשוף באופן מיטולי, כתוב או דבור, את הנחות היסוד הנמצאות במחשבה בריבד נסתר (Matlin, 1989). למתכשרים להוראה,

כמו לכל מורה העובד במסגרת בית ספרית, יש רמת מודעות כזו או אחרת ל"אני מאמין המקצועי" שלהם. ההנחה היא שכאשר "האני מאמין המקצועי" נמצא ברוב הגלוי, יש לאדם ולסביבתו אפשרות להכיר מרכיבים בזהותו, להסתמך עליהם ולבחון אותם מול פעולותיו כמורה.

בשלב הראשון של תהליך ההעלאה למודעות המתואר במאמר זה, המתכשרים להוראה מתבקשים לרשום את "האני מאמין המקצועי" ברמת המודעות הבסיסית הקיימת ללא תהליך של הדרכה מכוונת. עצם הבקשה להעלות על הכתב את "האני מאמין המקצועי" היא הסבת תשומת הלב לתהליך שבדרך כלל מתקבל כמובן מאליו.

השלב השני של התהליך עדיין משאיר את מודעות המתכשר ל"אני מאמין המקצועי" ברמה הבסיסית, אלא שכאן מתווסף שלב של התערבות מרחוק. במאמר מוצעות שאלות שעשויות להעיד על תחומי התייחסות שאולי קיימים במודעות של המתכשרים להוראה, אך מסווגים תחת נושאים אחרים ואולי לא נתפסו בשלב הראשון כחלק מ"האני מאמין המקצועי".

ההנחיה בשלב הראשון הייתה רחבה וכללית, וזאת משום שהסתפקה בהגדרה כוללת של "אני מאמין מקצועי" ולא דרשה הגדרה מפורטת של מה כולל "האני מאמין המקצועי". השלב השני בא להסיר ערפל זה ולספק ראשי פרקים מדויקים יותר ל"אני מאמין מקצועי".

בשלב השלישי מתחילה מעורבות רבה יותר הן של המתכשר להוראה והן של המדריך הפדגוגי בעיצוב "האני מאמין המקצועי". המעורבות נעשית בשתי דרכים: האחת, המתכשר להוראה מתבקש לעמת שני דברים שכתב בעצמו - התכנון ו"האני מאמין המקצועי". האחרת, המדריך הפדגוגי מתחיל בהנחיה אישית. ההנחיה היא בסגנון "סוקרטי": שאילת שאלות שיחדדו את ההסתבלות של המתכשר להוראה על הדברים שכתב. המתכשר נדרש להכריע ולהבהיר את אמונותיו כאשר מתגלות אי התאמות בין שני הדברים הכתובים.

בשלב הרביעי ממשיכה המעורבות החודרנית באותן הדרכים המאפיינות את השלב השלישי של התהליך, אלא שבשלב זה המתכשר להוראה משווה בין התנהגותו בפועל לבין האמונות שהתנהגות זו מתבססת עליהן. הייחוד של שלב זה הוא בכך שבעת ההוראה בפועל המורה פועל ספונטנית ולכן, כפי שטענו קודם לכן, יש סיכוי שתגובותיו הטבעיות יהיו תואמות את אמונותיו ברובד הנסתר. העימות בין התנהגותו של

המתכשר, ו
מאמין מק
חשיבת ה
מידת של
מאמין המ
כאשר בוח
סיכוי טוב
מאמין מק

ניתוח הה

ההתפתחו
כפי שמתו
הראשון ה
זאת, נשאי
הדיווחים

- שלב ה
- השלב ה
- המטו
- התייח
- של הח
- של המ
- שלב ש
- בשלב ו
- הצגת ו
- רעיונו
- פירוט
- ככך ש
- לכך מ
- המנחו
- רבה, ו
- החשיכ

המתכשר, כפי שבאה לידי ביטוי בעת ההוראה בפועל, לבין מה שמוצג בכתב כ"אני מאמין מקצועי" הוא גם הפגשה של תוצרים משני מדיה שונים, ששניהם תוצר של חשיבת המורה. המדיום של ההוראה בפועל הוא מדיה של גירוי חיצוני ותגובה מידית של המורה על המתרחש בשיעורים לחינוך נופני. המדיום של כתיבת "האני מאמין המקצועי" הוא מדיה של הסתכלות פנימה ודלית מחשבות מתוך העצמי. כאשר בוחנים היכן יש לשני המדיה האלו נקודות מפגש והיכן נקודות אלו חסרות, יש סיכוי טוב להעלות למודעות פרטים חדשים שיסייעו למתכשר להוראה בעיצוב "אני מאמין מקצועי" משלו.

ניתוח ההתפתחות של "האני מאמין המקצועי"

ההתפתחות של ארבעת השלבים של "האני מאמין המקצועי" של המתכשרת להוראה, כפי שמתוארת במאמר זה, מעידה כבר ממבט ראשון על הבדל בהיקף הכתוב. השלב הראשון הוא קצר ומכיל משפטים בודדים; השלב הרביעי הוא תיבור של ממש. עם זאת, נשאלת השאלה האם תהבדל בהיקף הכתוב משקף אף הבדל מהותי בין שני הדיווחים של המתכשרת להוראה.

- **שלב ראשון:** הנוסח של השלב הראשון מעיד על כיווני חשיבה שאפיינו גם את השלבים האחרים של התהליך: הכרה בעובדה שהחינוך הגופני נוגע לא רק לתחום המוטורי, אמונה בחשיבות החינוך הגופני, תפיסת המורה את החשיבות של דרך התייחסותו לתלמידים. עם זאת, ההכללה כל כך רחבה עד שלא ברור מהי הנניעת של החינוך הגופני לתחומים הלא-מוטוריים, ומה צריכה להיות דרך התייחסותו של המורה לתלמידי.

- **שלב שני:** בשלב זה המתכשרת להוראה מחזיקה באמונות הבסיסיות שדבקה בהן בשלב הקודם, אך מספקת להן יותר "נפח". היא הוסיפה תחומי התייחסות, כמו הצגת התפיסה של ביחס למורה הטוב לחינוך גופני. כמו כן היא הרחיבה את רעיונותיה ביחס לתרומתו של החינוך הגופני להתפתחות הילד. בשלב הראשון אין פירוט של תרומת החינוך הגופני להתפתחות הילד. בשלב השני יש פירוט מסוים בכך שמוזכרים מושגים כמו "שיתוף פעולה", "ביטחון עצמי" ו"מוטיבציה". נוסף לכך מוזהר הרעיונות סביב ראשי פרקים מוגדרים בעקבות תשובותיה לשאלות המנחות. למרות השאלות המנחות "האני מאמין המקצועי" מנוסח עדיין בהכללה רבה, ופרט לכיוון כללי אינו חושף את האמונות של המתכשרת. המכוונות את החשיבה ואת הביצוע של ההוראה.

● שלב שלישי: כאשר המתכשרת מפגישה בין "האני מאמין המקצועי" שלה לבין תוצרי התכנון של שיעוריה, יש התחלה ברורה של מעבר משימוש בהכללות לשימוש בייחוסים ספציפיים ותחילת תהליך של הצבת עמדה ייחודית של המתכשרת עצמה. להדגמת המעבר מהשלב השני לשלב השלישי נציג את המשפטים האלה: "אני אאמנה כאמרה 'נסה בריאה בגוף בריא' - (שלבים ראשון ושני). " *עש בריאה בגוף בריא פירמה שהפעילות הגופנית מאפשרת לך להנות, להתאורר, לתנועע, יש לה הפצה על אצל הרח וצל יכולת הרכב של* (שלב שלישי). פירוש זה, בין אם נסכים איתו ובין אם לא, מייצג את האמונה של המתכשרת ומצמצם את המרחק בין הנאמר לבין המתוכנן. בשלב השלישי ניכרת התייחסות מפורטת יותר לכל אחד מראשי הפרקים שטסחו בשלבים הראשון והשני. כך למשל, בשלב הראשון הוזכר התחום ההכרתי ללא מתן פירוט או הסבר. בשלב השלישי נאמר: "התחום ההכרתי מצניק לתאימים יש להבנה *le תפקיד הפעילות הגופנית בחיים... כאן כן, היא מצניק יש *le חוקי האשקיק הסטורטיבטי*". מכאן עולה שהרעיונות בדבר חשיבות החינוך הגופני ותורמתו להתפתחות הילד מוסברים והופכים להיות ברורים יותר. בשלב השני מוזכרת בהכללה תרומה אפשרית לטיפוח ולשיתוף פעולה בין ילדים. בשלב השלישי "שיתוף הפעולה" מקבל את ההסבר הזה: "יתר *leיתוף פעולה על ידי כך שהלז אבין שניתחן הקבוצה תלו בכוחו *le כל אחד מהילדים, אחייב התחשבות באחרים ויחזר על האני*".**

להבדיל מהשלב הראשון שבו ההתבטאויות הן לעתים מוגזמות ואין בהן התייחסות מחייבת לכל אמירה, בשלב השלישי יש התחלה של התייחסות מתונה ומעשית יותר. לדוגמה, בשלב הראשון מופיע הביטוי המוגזם: "יש לעקור מהשורש את האמונה...". בשלב השלישי מדובר על "להשפיע", "לחשוף", "להעניק". נוסף לכך, בשלב השלישי בא לידי ביטוי הידע המקצועי של המתכשרת, כשבשלבים הקודמים לא היה ברור אם הוא קיים. למשל, התייחסותה לתהליך ההערכה בהוראה ולמרכיבים הכלולים בתהליך מרכזי זה.

העימות שהמתכשרת מבצעת בשלב השלישי בין החלק המודע של "האני מאמין המקצועי" שלה, כפי שניסחה אותו, לבין התכנון בפועל של יחידת ההוראה מאפשר לה להשתחרר משגיאות בתשיבתה הלוגית, כפי שבאו לידי ביטוי בניסוחים קודמים של "האני מאמין המקצועי". בשלב השלישי ניסוחיה מפורטים, ברורים, מתונים ומעשיים יותר, ומעידים על שימוש רב בידע המקצועי העומד לרשותה.

● שלב רב
רמת הו
להבחין
הסטוד:
היא *ten*
kl רק צ
אסרת נ

טיפוח "אני
ולסייע למי
של הבאת
הזדמנות לו
את היכולת
בהתנהגותו
(ג) חיפוש יו
של המתכש
סביר להניח
מדריכהם ו

היתרונות ש
הם: (א) אפ
המתכשר ס
יצירת זיקה
העומד בבס
היסודות הו
כאשר לשאי
למודעות שי
למודעות ב:
המתכשרים

● שלב רביעי: בשלב זה יש המשך לתהליכים של חשיבה רחבה ומעמיקה יותר וניכרת רמת הבהירות של ניסוח "האני מאמין המקצועי". נוסף לכך, המתכשר מתחילה להבחין ביתרונות ובחסרונות של היבטים מסוימים בתהליך ההוראה. לדוגמה, הסטודנטית מדווחת: "התחלתי יכולה לפצוא לפריצ לחיך לקראת שיתוף פעולה, אבל היא מוגה להקבר האוטוביו. כד שהתחלתי כל תקלקל את שיתוף הפעולה יש אתם אטובים כל רק על הניקוד הסופי כלל נק על התנהגות חברתית שאתחלת בתהליך, כאל אתן נקודה על אסירת כדור אחר".

סיכום

טיפוח "אני מאמין מקצועי" עשוי לסייע למתכשר להוראה להשיב את תהליך ההוראה ולסייע למעצבי תכניות ההכשרה לשפר היבטים תוכניים הקשורים בהן. היתרונות של הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות מבחינת המתכשר עצמו הם: (א) יצירת הזדמנות להיכרות מעמיקה יותר עם "האני מאמין המקצועי". היכרות זו עשויה לשפר את היכולת של המתכשר להיחשף להשפעה חיצונית ולהיות פתוח יותר לשינויים בהתנהגותו; (ב) יצירת הזדמנות לשפר את מערכת השיקולים בעת תכנון השיעור; (ג) חיפוש יעיל יותר אחר היסודות הרציונליים ב"אני מאמין מקצועי". שיקולי הדעת של המתכשרים להוראה המוצגים במקרים א' ו-ב' חסרים "אני מאמין מקצועי". סביר להניח, שהמתכשרים להוראה היו מפעילים שיקולי דעת אחרים לו כיוונו אותם מדריכיהם הפדגוגים לגבש "אני מאמין מקצועי".

היתרונות של הבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות מעצבי תכניות ההכשרה להוראה הם: (א) אפשרות להשפיע על המתכשר להוראה על ידי הבהרת הקשר בין אישיות המתכשר כפי שהיא לבין השינוי הצפוי באישיותו בתהליך ההכשרה להוראה; (ב) יצירת זיקה בין מעגל התכנון, ההוראה בפועל והרפלקציה לבין "האני מאמין המקצועי" העומד בבסיסה של כל החלטה כמעגל (ראה איור 2); (ג) מתן כלים להתמודדות עם היסודות הלא-רציונליים שמוכאים למודעות במקביל ל"אני מאמין המקצועי".

באשר לשאלה שנדונה במאמר - מדוע חשוב להביא את "האני מאמין המקצועי" למודעות של המתכשרים להוראה? - ניתן לומר שהבאת "האני מאמין המקצועי" למודעות במהלך ההכשרה עשויה לסייע למעצבי תכניות ההכשרה להשפיע על המתכשרים להוראה במהלך לימודיהם ואף בסיומם, בשעה שהם עוברים לסביבה

3). The
teachers

ion for
, 26-39.

students
Barbara:

next on
ring in
(7-147).

oretical
making.

eachers'
port, 62.

ematics

to teach.
ilding a
ey-Bass.
ers' ideas
-289.

y: Does it

he beliefs
al content
aching in

r: Toward
tion, 11,

מקצועית חדשה. הסיוע יכול להיווצר בנקודת המפגש שבין המתכשר, ההופך לאדם
פתוח יותר והמוכן לשפר את יכולתו המקצועית, לבין תהליך ההכשרה להוראה הנוצר
שינוי מתוך קבלת המתכשר להוראה כפי שהוא.

במאמר זה נדונה השאלה התאורטית הקשורה בפוטנציאל הטמון בהבאת "האני
מאמין המקצועי" למודעותו של המתכשר להוראה. דיון תאורטי זה מעורר שאלות
פרקטיות העוסקות בחיפוש דרכי הוראה, שיובילו את המתכשר להביא את "האני
מאמין המקצועי" שלו למודעות ולהשתמש במודעות זו לשיפור איכות ההוראה שלו.

ביבליוגרפיה

אלדר, א' (1997). הוראה יעילה בחינוך הגופני. תל אביב: תמוז עיצובים.
זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה
השתלמות מורים. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), רפלקציה
בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה (עמ' 15-42). תל אביב: מכון מופ"ת.
לידור, ר' (2001). אסטרטגיות תרכי למידה להכשרת המורה בתחום המוטוריק מהיבט
הטכני אל ההיבט החשיבתי. תל אביב: מכון מופ"ת.
מברך, ז' (1993). למידה לקראת שליטה: כיצד אפשר להעלות את ההישגים ולהקטין
את השונות בכיתה? בתוך: ר' בן ארי ו' ריץ (עורכים), אסטרטגיות הוראה בכיתה
הטרונגית (עמ' 125-157). קדימה: רכס.

Anderson, N. S. & Piazza, J. A. (1996). Changing beliefs: Teaching and learning
mathematics in constructivist preservice classrooms. *Action in Teacher
Education*, 18, 51-62.

Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On
training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 2, 14-21.

Buchmann, M. (1993). Beyond planning and decision making: Professional
development in teaching thinking. In: L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R.
Felsler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective
approach* (pp. 1-22). Amsterdam: Lisse, Swets and Zeitlinger.

Cohen, D. K. & Ball, I. D. (1990). Relations between policy and practice: A
commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 331-338.

- Copeland, D. W., Birmingham, C., de la Cruz, E. & Lewin, B. (1993). The reflective in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teachers Education*, 9, 347-359.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 1, 26-39.
- de la Cruz, E. C. (1992). *Constructing conceptions of teachers and students through case conversation*. Unpublished doctoral dissertation, Santa Barbara: University of California.
- Ennis, C. D. (1996). A model describing the influence of values and context on student learning. In: S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance education* (pp. 127-147). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C. D. & Ross, J. (1992). Educational value orientations as a theoretical framework for experienced urban teachers' curricular decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 56-164.
- Ennis, C. D. & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-31.
- Fieman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In: F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Florio-Ruane, S. & Lensmire, J. T. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Froumin, I. (1996). The challenge of Russian mathematics education: Does it still exist? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 4, 8-34.
- Graham, K. (1991). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.

s' beliefs
Teacher

University

ck (Ed.),
New York:

ity teacher
Education,

Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Kolb, D. A. (1967). *The Learning Style Inventory*. Boston: McBer.

Kolb, D. A. & Lewis, L. (1986). Facilitating experiential learning: Observations and reflection. *New Direction for Continuing Education*, 30, 99-107.

Korthagen, F. A. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2, 191-207.

Korthagen, F. A. & Wubbels, T. L. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 51-72.

Kurfiss, J. (1986, March). *Writing and thinking in teacher education: A theory-based approach*. Paper presented at Annual Conference on College Composition and Communication, New Orleans, LA.

Kyriakides, L. (1997). Influence on primary teachers' practice: Some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal*, 28, 39-46.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-188). New York: Wiley.

Markham, M. (1999). Through the looking glass: Reflective teaching through a Lacanian lens. *Curriculum Inquiry*, 29, 55-76.

Matlin, M. W. (1989). *Cognition* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Mosston, M. (1972). *Teaching from Command to Discovery*. Belmont, CA: Wadsworth.

O'Loughlin, J. (1990). *Evolving beliefs about teaching and learning - the view from Hofstra University: A perspective on teachers' beliefs and their effects*. Paper presented at the American Educational Research Association: Boston, MA.

Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Stallworth, B. J. (1999). Diversity in the English curriculum: Challenges and successes. *Multicultural Education*, 6, 19-21.

- Tatto, T. M. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education*, 49, 66-76.
- Wilson, J. (1978). *Thinking with Concepts*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 297-314). New York: Macmillan.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.