

הכשרת יועצים לאוריינות: התפתחות ידע מקצועי ודפוסי ייעוץ

חנה עזר, נורית מירב

במאמר זה נציג פרויקט דו-שנתי, שבמהלכו הוכשרו צוותי מורות מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים ביישוב אחד בארץ לשמש יועצות לאוריינות בבתי הספר שלהן. המאמר יתאר התפתחות ידע מקצועי של המשתתפות והתפתחות דפוסי ייעוץ באוריינות בבתי הספר השונים. הפעילות בפרויקט צמחה מתוך המחלוקת לגבי השאלה בידי מי מופקדת האחריות לאוריינות בבתי הספר: בידי המורה העוסק בשפה, כלומר המורה ללשון, הבעה והבנה, או בידי מורים דיסציפלינריים אחרים (עזר, 1994). ההנחה הייתה שהאוריינות נמצאת בבסיס כל אחת מן הדיסציפלינות בבית הספר, לכן פעילויות אורייניות נחוצות כהשלמה לפעילויות בתחום הדיסציפלינרי. עוד הונח, שניתן להכשיר כל מורה לעיסוק באוריינות, גם אם אין לו רקע לשוני-אקדמי, והוא יוכל לשמש יועץ אוריינות בבית ספרו ולסייע למורים אחרים לשלב פעילויות אורייניות במקצועות הלימוד.

לפרויקט המתואר היו שני שלבים: שלב א' – תהליך הלמידה של תחום האוריינות ויישומי מחשב באוריינות; שלב ב' – תהליך היישום בבתי הספר. שני השלבים נתפסו יחד כחלק מתהליך ההתמקצעות (שולוב-ברקן, 1991) של יועצות האוריינות. בתהליך זה הוגדרו תנאי העבודה, שיטות העבודה וכיצד נוצר בסיס להכרה ולגיטימיות לאוטונומיה בתחום העיסוק.

תיאור הפרויקט ומטרותיו

הפרויקט התפתח במסגרת מרכז מורים מתוקשב ביישוב עירוני מבוסס במרכז הארץ. במרכז השתלמו שלוש קבוצות מורים: מורים למדעים, מורים למתמטיקה ומורים לאוריינות. המרכז נתפס כ"מתוקשב", משום שהדגש בו היה על שילוב יישומי מחשב בדיסציפלינות. מכיוון ש"מורה לאוריינות" לא הוגדר ככזה בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים ביישוב, הוחלט לצרף לתכנית ההכשרה מורים ללא הגבלה מקצועית, לפי בחירת מנהל/ת בית הספר. העיקרון שהנחה בקבלת המורים לתכנית היה הצורך של בית הספר. כך נמצא שנשלחו לתכנית מאחת עד ארבע מורות מכל

בית ספר יסודי וחיבת בניינים. המורות שנקלטו להכשרה בתחום האוריינות לא היו בעלות ידע קודם בתחום, באו מדיסציפלינות שונות כמו מתמטיקה, מדעים, היסטוריה, ספרות, לשון, ערבית ומחשבים, ולא נבדק הניסיון שלהן בתחום ההנחיה. בסך הכול הצטרפו לפרויקט האוריינות מורות משישה בתי ספר יסודיים ומשלוש חטיבות בניינים. שמונה מורות הצטרפו לפרויקט בשנתו השנייה, לפי דרישת מנהלות בתי הספר. מורות אלו מצוינות בטבלה הבאה כ"מורות חדשות":

היקף ההשתתפות בהכשרת יועצי האוריינות בשנה ב'

בית ספר	מספר משתתפות	תפקיד בבית הספר
יסודי א'	4 (2 מורות חדשות)	1 – רכזת מחשבים 2-4 מורות כוללות
יסודי ב'	3 (2 מורות חדשות)	מורות כוללות
יסודי ג'	1	רכזת אוריינות
יסודי ד'	2	מורות כוללות
יסודי ה'	1	מורה כוללת
יסודי ו'	1	מורה כוללת
חט"ב א'	3 (1 מורה חדשה)	רכזת שכבה ומורות ללשון, להבעה ולספרות
חט"ב ב'	5 (2 מורות חדשות)	1 – רכזת שכבה ומורה להיסטוריה 2 – מורה לספרות 3 – רכזת שכבה ומורה לספרות 4 – רכזת לשון והבעה 5 – מנהלת בית הספר ומורה להיסטוריה
חט"ב ג'	3 (1 מורה חדשה)	1 – מורה לספרות ולשון 2 – מורה לספרות 3 – מורה לערבית ומחשבים

תפיסת המושג "יועץ לאוריינות"

הנחת היסוד בתכנית ההכשרה הייתה שאפשר לפתח צוותי מורים כיועצים באוריינות. תפיסת "היועץ" הייתה שונה מתפיסת "רכז המקצוע", שכן מעצם מהותו היועץ הוא בעמדת סיוע, הקניה והנחיה, ואיננו מופקד על בניית תכניות הלימודים, על הקצאת שעות, על מינוי מורים לתפקידים וכיו"ב. כמו כן, בעמדת יועץ יכול לעמוד צוות, בעוד ש"רכז" הוא בודד בתפקידו.

המושג "יועץ" איננו חדש במערכת החינוך בארץ, ובעשור האחרון הוא משמש אחד המכשירים להכנסת שינויים בבתי הספר. אצל ברקול (1996), למשל, אנו מוצאות דיווח על פיתוח יועץ ארגוני בבית הספר, שתפקידו "לגרום לאחרים לאמץ גישה מערכתית שממנה משתמע, שלכל שינוי יש השפעה על הסביבה שבה הוא מתרחש" (עמ' 8). אצל עזר (1986) נמצא דיווח מחקרי על התפתחותו של יועץ קוריקולרי (לתכנון לימודים) פנימי בבית הספר, ואצל שושני (1987) יש התייחסות ליועץ קוריקולרי חיצוני לבית הספר. המחקרים מצביעים על כך שתפקידו של היועץ הקוריקולרי בעבודתם של צוותים לתכנון לימודים הוא חשוב ותורם לאיכות התוצרים. השפעתם של היועצים הקוריקולריים התבטאה בהנחלת ידע מקצועי קוריקולרי באמצעות הכנסת שיטתיות וארגון בעבודה ובאמצעות הנחלת מושגי מפתח, אשר סייעו למורים להמשיג את הפעילות היומיומית שלהם. כמו כן בלטה התערבותם בצומתי הכרעות, שבהם הציעו נקודות מבט חדשות או שיקולי דעת חדשים להתייחסות (Sabar, Silberstein, Ezer, 1993; צבר בן-יהושע, זילברשטיין ועזר, 1994). אצל עזר (1986) נמצא שתכונות היועץ הן כדלקמן: שואף להיות מומחה ומעודכן בתחומו, בעל קשר טוב עם צוות בית הספר, ביחוד עם המורים העמיתים, ובעל מנהיגות חיובית, יכולת הקשבה ויכולת ארגונית. התנאים להתפתחות היועץ (עזר, שם) מראים שיש עדיפות למי שצומח מתוך בית הספר ולמי שמשמש כבר בתפקיד בכיר כלשהו בבית הספר. חשיבות רבה נודעת גם להתקבלות היועץ על מנהל/ת בית הספר ולגיבוי מלא שהוא מקבל מן ההנהלה. כמו כן נודעת חשיבות להקצאת שעות מסודרת ומעוגנת במערכת השעות ולארגון זמן פגישות מסודר בקבוצות קטנות ובמליאה של צוות המורים בבית הספר.

בתחום האוריינות מצאנו, שעם החדירה של גישת הכתיבה כתהליך בארה"ב, למשל, בתחילת שנות השמונים, החלו להתפתח באופן טבעי מורים באמצעות פרויקטים פורמליים ואינטראקציות בלתי פורמליות. התפתחה קבוצה של מורים שהיו בעלי תחושת מחויבות חזקה כלפי חשיבות הכתיבה והוראתה, חדורים אמונה חזקה במעמד המקצועי ומשוכנעים בדרך ההוראה החדשה. מורים אלה לא היו תלויים בספרי לימוד או במבחנים ולא קיבלו מנדט חיצוני לעיסוק בתחום. הם, בעצם, הלכו וכבשו את מקומם באופן טבעי והתפתחותי (Calfée & Warshaur, 1996). גם אצל

צלרמאייר (Zellermayer, 1990) מדווח על התפתחות מורים לכתובה בעקבות חשיפה לגישה החדשה ועל תחושת מחויבות חזקה לתחום. לאור השינוי בגישה לחינוך לאוריינות ולאור התפתחות מעמד "היועץ" בארגון הבית ספרי, פותחה תכנית ההכשרה.

מטרות תכנית ההכשרה

תכנית ההכשרה הוותיקה על ידי המרכזת האקדמית של ההכשרה בתחום האוריינות הן לפי צורכי בתי הספר ביישוב והן לפי התפיסה התאורטית של האוריינות, שעל פיה התפתחות השיח הדבור והכתוב במצבים תקשורתיים שונים היא בסיס להבנה, להבעה ולחשיבה ביקורתית (Gee, 1989) והתפיסה של החינוך לאוריינות המתאפיין בגישה תהליכית, אינטראקטיבית, התפתחותית, ממוקדת-לומד וחותרת לטיפוח חשיבה ביקורתית (Gee, 1989; עזר, 1992). השאיפה הייתה לאפשר למורים המשתתפים להתמקצע בתחום האוריינות ובתחום הייעוץ באוריינות. "התמקצעות" זו נתפסה כשיפור דרכי פעולתו של המורה-הלומד (בעקבות שולוב-ברקן, 1991), דהיינו: שיפור מתמשך בידע בתחום האוריינות ויישומי מחשב באוריינות ובכישורים לייעץ ולהוביל מהלכי תכנון ושינוי בבית הספר. עשרים ושלוש המורות שהשתתפו בפרויקט חולקו לשתי קבוצות: קבוצת המורות מבתי הספר היסודיים וקבוצת המורות מחטיבות הביניים. לכל קבוצה הייתה מנחה, שתפקידה היה להקנות ידע חדש וללוות את הפרקטיקה בדיונים רפלקטיביים ובסיוע פרטני לכל בית ספר. כמו כן התקיימו מפגשי מליאה של שתי הקבוצות לצורכי למידה של נושאים חדשים ולצורכי החלפת מידע ותמיכה הדדית.

המטרות האופרטיביות של תכנית ההכשרה היו לפתח את תפיסת האוריינות ואת הדרכים ליישומה במערך החינוכי אצל המורות המשתתפות; לפתח את המורות הללו כיועצות אוריינות למורים המקצועיים האחרים המשתתפים במרכז המורים המתקשב (מורי המדעים ומורי המתמטיקה) וכיועצות למורים המקצועיים בבתי הספר שלהן; ולפתח תובנות לגבי יישומי מחשב במהלכים אורייניים של הפרט ובפעילויות דידקטיות הנגזרות משילוב מחשב באוריינות.

שנת ההכשרה הראשונה הוקדשה להיכרות עם תפיסת האוריינות ולהבנתה וללמידת יישומי מחשב באוריינות. לכן השתתפו המורות בתכנית הכשרה אחת לשבוע לאורך שמונה שעות לימוד. השנה השנייה להכשרה הוקדשה להטמעת הידע החדש ולעיצוב מודלים לייעוץ בבתי הספר. בשנה זו תפקדו המורות באופן מעשי כיועצות לאוריינות בבתי הספר במסגרת שעות הנחיה קבועות, שנקבעו על ידי הנהלת בית הספר. בכל בית ספר נקבעו יעדי הנחיה וסגנון הנחיה לפי צורכי בית הספר ולפי סגנון של

היועצות. במקביל התקיימו מפגשי הכשרה, שמטרתם הייתה לתמוך בעיצוב התפקיד של היועצת באמצעות רפלקציה, העברת מידע וחיזוקים הדדיים. מפגשי ההכשרה לוו בכתיבה רפלקטיבית של המורות-היועצות (עזר, בהכנה) ובניתוח התובנות שעלו כל הזמן במהלך הפרקטיקה ובמהלך הכתיבה הרפלקטיבית. לצורך הפעלת התכנית בשנה השנייה נקבע שהמורות תעבודנה אחת לשבוע כיועצות אוריינות בבתי הספר שלהן במשך שש שעות בכל פעם, ואחת לשבוע, בשבוע האלטרנטיבי, תיפגשנה עם המנחה שלהן לצורך העמקת הלמידה, רפלקציה על ההתנסות בייעוץ וקבלת תמיכה.

הידע של המורה ומשמעותו בהתפתחותו הפרופסיונלית

במהלך השנה הראשונה בהכשרת המורים עקבנו, כאמור, אחר התפתחות הידע של המורות המשתתפות בכל מה שנוגע לאוריינות וליישומי מחשב באוריינות. השאיפה הייתה להוכיח שהקשר הכשרה ייחודי של הנחיה רפלקטיבית (Schon, 1988) ושל שילוב יישומי מחשב באוריינות (עזר ומור, 1998) מסייע לעצב את הידע של המורים גם מן ההיבט התוכני-פדגוגי וגם מן ההיבט האישי שלהם כמשתמשי מחשב בהקשרים שונים וכבעלי ידע בתחום האוריינות.

שולמן (Shulman, 1987) מתייחס לבסיס הידע של המורה הלומד (משתלם או מתכשר להוראה) כאל מרכיב משמעותי בעיצוב תכניות ההוראה ובביצוען בחדר הכיתה. ידע זה נתפס על ידי שולמן (שם) כידע משמעותי בייחוד לתחום הפרופסיונלי של ההוראה. זהו ידע המורכב מתכנים בתחום הדעת ומתכנים ושיקולי דעת בתחום הפדגוגי. כמו כן הוספנו את ההיבט האישי כמרכיב משמעותי בעיצוב תפיסת העולם החינוכית והדידקטית באוריינות. הנטייה היא להשתמש במושג ידע מקצועי לתיאור הכוללני של כל סוגי הידע ולהבחין בין סוגי הידע באמצעות שני היבטים של הידע: ההיבט התוכני-פדגוגי וההיבט האישי.

קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1996) טוענים שפנסטרמכר (Fenstermacher, 1944) הציב אתגר למחקר על ידע המורים באומרו שמחקר כזה צריך לא רק להראות לנו שמורים חושבים, מאמינים או שהם בעלי דעות משלהם, אלא להראות לנו שהם יודעים, ויתרה מזאת – להראות לנו שהם יודעים שהם יודעים. מה שמורים יודעים, טוענים קלנדינין וקונלי (שם) תלוי במידה מרובה בהקשר המקצועי שלהם, או במילים אחרות, בממשק שבין התאוריה לבין הפרקטיקה. זהו ידע מקצועי מרחבי (Professional knowledge landscape), המורכב מהידע של המורה הבודד, מרחב העבודה שלו והדרך שבה מתייחס המרחב הזה למדיניות הציבורית ולתאוריה. ההדגשה כאן היא על ההקשר (הקונטקסט) כמרכיב מרכזי בהתפתחות הידע של המורים. גם אנו מתמקדות במאמר זה בהקשר כמרכיב משמעותי בעיצוב הידע של המורה.

אנו מתייחסות אל הידע, בעקבות דלנדשרה ופטרוסקי (Delandshre & Petrosky, 1994), לא רק כאל אוסף של אמירות, אלא יותר כאל מה שהמורים יוצרים ומביעים במהלך סוגי שיח שונים. מכאן, שראייתנו היא שהידע נוצר בהקשר המקצועי במהלך השיח המקצועי. את הידע הזה אשר נוצר במהלך שיח ההכשרה המקצועית אנו רוצות לתאר כאן.

הקשר ההכשרה והשיח המקצועי

גישת ההכשרה נבעה, כאמור, משני מקורות: מתפיסת האוריינות והחינוך לאוריינות ומהתפיסה האינטגרטיבית של יישומי מחשב אותנטיים באוריינות (ראו על כך בפרק "תיאור הפרויקט עמ' 5). הידע על האוריינות ועל יישומי מחשב אותנטיים באוריינות נבנה בעקבות הגישה הקונסטרוקטיביסטית-חברתית (Hawisher, 1992), המדגישה את הבניית הידע בהדרגה בתוך המארג החברתי. גם סלומון (1996) מתאר גישה זו בהתייחסו לסביבת למידה מתווכת-מחשב, המספקת אמצעים לקידום החשיבה והלמידה המהווה אתגר ללמידה טובה יותר. זאת, על ידי כך שהיא מזמנת למידה פעילה בצוות, מתרכזת בפתרון בעיות-אמת ורלוונטיות ללומד. המודל היישומי של שילוב אוריינות ומחשבים מתאפיין בשילוב קבוע ואותנטי בין מהלכי השיח האורייני, יחסי הגומלין המתרחשים במהלך כזה או אחר של השיח ויישומי המחשב הנדרשים ב"זמך אמת" (עזר ומור, 1998). את התפיסה הזו מבטאת אחת מן המורות המשתתפות בשיח ההכשרה:

...למשל, העניין של כתיבת ביבליוגרפיה, כשכותבים עבודה בנוסח "נושא אישי". זה הופך להיות מאוד אמיתי והרבה יותר פשוט כשמשתמשים במחשב. הרשימה כל הזמן מצטברת ואחר כך אפשר רק לבקש מהמחשב שיסדר אותה לפי סדר הא"ב.

ומורה אחרת מבהירה את התפיסה הזו כך:

כל הנושא של ההגה והעריכה, ובעקבות זה השכתוב, הופך להיות ממש, מובן יותר וקל יותר לביצוע כשעובדים עם מחשב. "הרווחנו" את התלמידים עם שגיאות הכתיב.

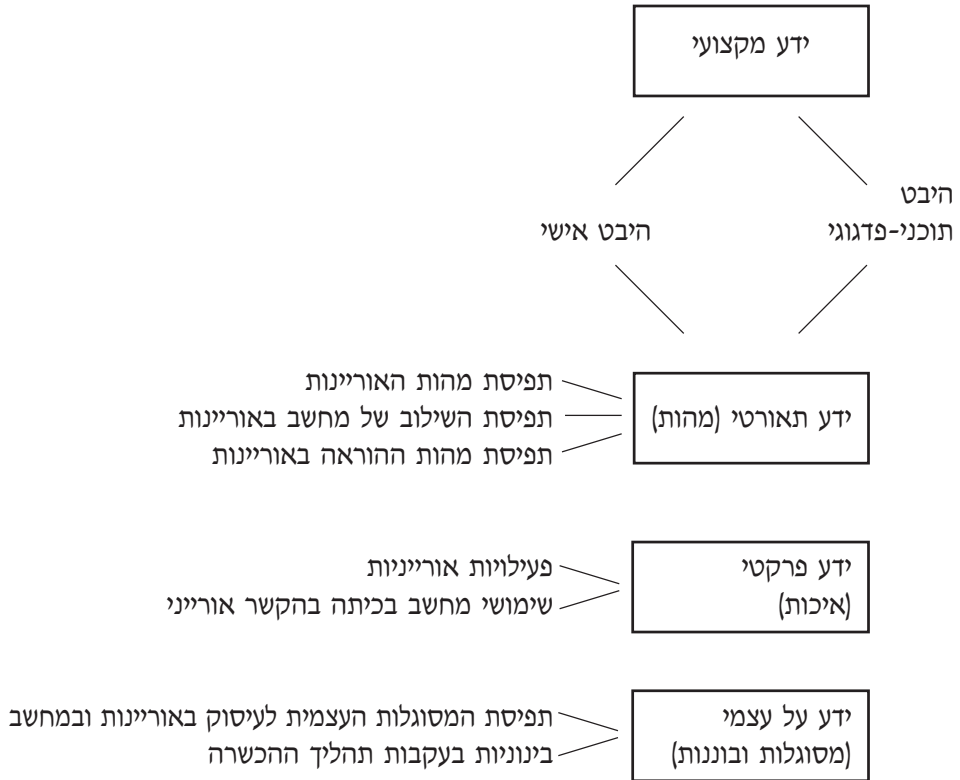
המנחה בכל אחת מן הקבוצות שימשה מאמנת (coach), שתפקידה (על פי Schon, 1986; Shulman, 1987; Fenstermacher, 1988) לעורר תהליכים קונסטרוקטיביים אצל המונחים, לסייע להם להפעיל חשיבה רפלקטיבית ולעודד אותם לבנות את תכניות ההוראה שלהם על בסיס הידע והחשיבה הרפלקטיבית שלהם. זוהי הנחיה דיאלוגית, המתאפיינת באיזון בין סמכותיות המנחה/מורה לבין תשומות המונחה, שכן המנחה

הוא שמוביל את הדיאלוג, אך הוא בונה אותו באופן קבוע על בסיס התשומות של המורים-המונחים (Shor, 1992).

תפיסת הדיאלוג הזו יוצאת כנגד התפיסה המיושנת של "המונולוג הפדגוגי", שעל פיה המורה/המנחה יודע מה טוב למונחה והוא "מעביר ידע" או "מאכיל ידע". התפיסה הדיאלוגית תואמת את השינוי שחל לאחרונה בפרקטיקה ובמחקר החינוכי והמשתקף במושגים כמו "עצמה", "קול אישי" ו"בסיס ידע" השואב ממקורות שונים (עזר, 1998). בהנחיה דיאלוגית קיימת נטייה חזקה לאפשר למונחה לבטא את "הקול" שלו ובכך לסייע לו לשפר ולשנות את התנסויותיו ואת אמונותיו (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Hargreaves, 1996).

שנה ראשונה בהכשרה: התפתחות ידע מקצועי (תוכני, פדגוגי ואישי)
בתוך הקשר ההכשרה המתואר לעיל התפתח הידע המקצועי של המורים. הנתונים לגבי ידע מקצועי זה נאספו במהלך שנת ההכשרה הראשונה מן המקורות הבאים: היגדים שלוקטו מתוך תעתיקי המפגשים הקבוצתיים ומפגשי המליאה של הקבוצות המשתתפות; ריאיון אישי עם כל אחת מן המשתתפות; ריאיון קיבוצי-קבוצתי מכוון; מטלות כתיבה רפלקטיבית על למידה והפעלה. הידע המקצועי של המורות המשתתפות עולה כאן מתוך מה שהן אומרות במצבים שונים ולא מתוך פעולות ביצוע בכיתה. אנו מאמצות לעניין זה את גישתה של זוזובסקי (1998), שעל פיה ניתן לבחון את הידע באמצעות ההמללה בשתי צורות: בצורה האחת מתורגמת הידיעה ל"שיח המעשה" (על פי Fenstermacher & Richardson, 1993, אצל זוזובסקי, 1998). שיח זה הינו דין וחשבון שניתן בעל פה ומתייחס לסיטואציה ולאירוע מסוים שהתרחשו בכיתה. צורה אחרת היא באמצעות "שיח החוקר", שהינו מופשט יותר ומתבסס יותר על רפלקציה על אודות העשייה, והינו מכוון ומתרחש בדרך כלל לאחר ההתנסות. ההיבט התוכני-פדגוגי וההיבט האישי, המרכיבים את הידע המקצועי של המורות המשתתפות, מיוצגים באמצעות שלושה סוגי ידע: ידע תאורטי, ידע פרקטי וידע על העצמי, כמפורש בתרשים הבא:

תרשים 1: ידע מקצועי בהכשרת מורים



להלן הסבר לתרשים מספר 1:

ידע תאורטי – זהו הידע של המהות, והוא מורכב משלושה תחומים: תפיסת מהות האוריינות, תפיסת השילוב של מחשב באוריינות ותפיסת מהות ההוראה באוריינות. הדוגמה הבאה לקוחה מדברי מורה וממחישה מן ההיבט התוכני-פדגוגי את שלושת סוגי הידע התאורטי:

אני חושבת שאסור לנו ללכת אחורה ואנחנו צריכות ללכת כל הזמן קדימה. אנחנו לא יכולות להיות מאחור. ראשית כול מבחינת אנשי חינוך ומבחינת אנשים שחיים בעולם. אנחנו צריכות להתאים את עצמנו לרוח הזמן... הכנסת המחשב למערכת החינוך גרמה ליצירת קונפליקטים חדשים ולהעלאת שאלות חדשות. לדוגמה, אם למדנו

ולמדנו והדגשנו את חשיבותן של ארבע-חמש אופנויות השפה, אזי המחשב דוחק את הדיבור הצדה, והרי החברה הסובבת אותנו מתנהלת על יד יצירת קשרים בדיבור. על המורה למצוא את הפתרון לקונפליקט.

המורה מעידה על השתנות הידע שלה במהלך שנת ההכשרה ומתייחסת גם למהות האוריינות (שילוב בין חמש אופנויות השפה), גם ליישומי מחשב באוריינות (המחשב דוחק הצדה את אופנויות הדיבור, למשל) וגם להוראה מסוג אחר, כזו המתחשבת בטכנולוגיה המתקדמת ונדרשת למצוא פתרונות מהירים ויעילים לקונפליקט שנוצר. הידע התאורטי עולה גם מן ההיבט האישי. לדוגמה, מורה טוענת כך:

לקחתי מעולם המחשב והאוריינות את עקרון החופש. כמו שבמחשב נתנו לכל תלמיד לשוטט חופשי ולבחור לעצמו את הכלי/התוכנה שבה ירצה לעבוד, או בתוך התוכנה הוא בחר מה הוא רוצה ואיך הוא רוצה להביע את עצמו, כך אני מאפשר לו גם ללא מחשב לבחור בעצמו, להחליט לבד.

המורה לקחה עיקרון פילוסופי מן התחום החדש (מהות האוריינות), והיא שואפת ליישם אותו בהוראה (מהות ההוראה). היא מסיקה את מסקנותיה מן השילוב הזה של מחשב ואוריינות תוך החלת הידע האישי על ההוראה שלה.

ידע פרקטי – זהו הידע של האיכות, והוא מתייחס לפעילויות אורייניות ולשימושי מחשב בכיתה בהקשר אורייני. בהיבט התוכני-פדגוגי עולה הידע הזה, לדוגמה, באמירה מן הסוג הזה:

עכשיו אני מבינה יותר ילדים... כשהתחלנו בשיעורים הראשונים הייתי כל כך מתוסכלת, שחשבתי שמדברים אלי בתורכית. זה כמו אותו ילד קטן שמקבל מטלה ומסבירים לו והוא בא הביתה ורוצה ליישם את המטלה ופתאום הוא לא מסוגל. אבל הוא היה בכיתה, והוא שמע כמו כולם ואיך פתאום ולמה הוא לא מסוגל לעשות בקצב של חבר אחר מהכיתה. ככה גם אני, יש לי דעה טובה מאוד על עצמי, ובכל זאת הרגשתי ככה. אז זה עוזר לי לגבי ההוראה שלי.

מן ההיבט האישי נשמעים הדברים כך:

פתאום ראיתי שבתקשורת (דואר אלקטרוני) אני נתרמת באופן שונה. מה שלי חשוב בתקשורת זה שאני יכולה לשלוח דף כתוב ולקבל עליו מיד משוב – על הדף שלי – ולהתקדם בכתיבה, ומיד לשלוח בחזרה לנמען.

המורה משליכה ממודל העבודה בתהליך ההכשרה אל המישור האישי שלה ומגלה שגישת ההנחיה מסייעת לה הלכה למעשה. תחושת ההסתייעות והפקת הלקחים מן ההתנסות האישית עולה כידע פרקטי מן ההיבט האישי גם בדברים הבאים: אני מרגישה שאני נמצאת כל הזמן בהרפתקה של ניסוי, גילוי וטעייה לגבי מה עוד יש שם במעבד התמלילים שיכול לעזור לי בכתיבה שלי.

ידע על העצמי – ידע זה הוא ידע של מסוגלות ובוננות (תובנה), המתייחס לתפיסת המסוגלות העצמית של המורה לעסוק באוריינות וביישומי מחשב באוריינות ולבוננויות שעולות אצלה בעקבות תהליך ההכשרה. מן ההיבט התוכני-פדגוגי עולה הידע הזה בדברים הבאים, למשל:

אני דורשת מעצמי יותר כמורה – לקרוא, להתעדכן, ללמוד יותר תכנות על מנת להתקדם כל הזמן. לי עצמי אין כתב יפה ולכן המחשב חשוב לי – זה מאוד עוזר לי להוציא דפים יפים. הפכתי להיות לגמרי עצמאית בקטע הזה, ועוד מורים אחרים בבית הספר מבקשים ממני את הדפים שלי...

מן ההיבט האישי מתרחב גם הידע על העצמי. לדוגמה, אומרת מורה: זה נתן לי המון ביטחון, המחשב הזה. לנסות דברים, לפתוח, קיבלתי פתאום זקיפות קומה. התחלתי להסתכל על עצמי אחרת. גיליתי בתוכי יכולות שלא האמנתי שישנן.

ומורה אחרת מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית והבוננות החדשה: מול המחשב את צריכה להפעיל את החשיבה שלך. זאת אומרת, זה בשבילי עדיין לא כמו מחברת ועיפרון, אבל אני מודעת ליכולת של המחשב לעזור לי לחשוב ולתכנן את החשיבה שלך, במיוחד לפני שאני מתחילה לכתוב... המחשב שינה לי את צורת החשיבה, החשיבה שלי יותר מובנית ומסודרת.

היכולת של המשתתפות לשקף את תהליך ההכשרה שלהן – גם הוא חלק מן הבוננויות החדשות המרכיבות את הידע המקצועי של המורות. היכולת של המשתתפות להצביע על נקודות ציון בהתפתחות הידע המקצועי שלהן משקפת, אולי, יותר מכול את התפתחות הידע על העצמי.

ההיגדים הבאים של המורות מדגימים את נקודות הציון המשמעותיות בהתפתחותן, לדעתן:

- אני באתי בתור נייר חלק, שלא סופג. והיה איזה רגע שהתחלתי להרגיש שאני מתחילה לספוג... לאט לאט הנייר נעשה רך יותר.

- מתי אני נתפסתי לכל הדברים? זה היה כשנתנו לי את התוכנה עם הציורים, ואז, בגלל שאני עוסקת באמנות, זה הקטע שחיבר אותי, זה הקטע ששבר את הרתיעה מן המחשוב ומן השילוב של מחשב ואוריינות.
- פתאום ראיתי שאני לא סתם יודעת, אלא אני יכולה לנצל את הידע שלי מפה [מהפרוייקט] לשם [בית הספר והחיים הפרטיים].

הידע המקצועי (התוכני-פדגוגי והאישי) על שלושת מרכיביו (ידע תאורטי, ידע פרקטי וידע על העצמי) התפתח, כאמור, בשנת ההכשרה הראשונה והלך והתעצם בשנת ההכשרה השנייה. בלטה היכולת של המורות להבנות מחדש את הידע בכל פעם, ובלטה היכולת הרפלקטיבית לתאר את הידע. נראה שיכולת זו היא תוצר מתפתח במהלך ההתנסויות הממשיות ובמהלך המשא ומתן בין התאוריה, הפרקטיקה וה"עצמי". ההכשרה נתפסה עבור המורות הללו גם כמכשיר להתפתחות הידע האישי וגם כמכשיר להתפתחות הידע התוכני-פדגוגי שלהן. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם טענתם של קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1996) שחשוב לבחון את הקשר הידע המקצועי של המורים בתוך ההקשר המרחבי מקצועי. ה"ידע" בעיניהם תמיד תלוי בדבר אחר. כאן הראינו כיצד הידע של המורות הוא פרקטי ותאורטי וכיצד הן מקשרות בין שני סוגי הידע הללו, ממש כמו שעולה אצל הרגרייבס (Hargreaves, 1996). המורות "סופגות" את הידע האישי בשימושי מחשב באוריינות תוך כדי ההתנסות בהוראה ולא כשלב נפרד, ואז הקשר בין הידע התאורטי, הידע הפרקטי והידע על העצמי מתפתח אצלן במשולב כל הזמן במהלך ההכשרה.

שנה שנייה להכשרה: התפתחות דפוסי ייעוץ

במהלך השנה השנייה השתנה אופי ההכשרה והוא התאפיין בפיתוח המורות המשתתפות כיועצות אוריינות בבתי הספר שלהן. המיקוד עבר מלמידה, התנסות בהוראת אוריינות בכיתה ויישומי מחשב באוריינות לעיסוק מעשי כיועצות אוריינות בבתי הספר. לפיכך תכנית ההכשרה בשנה השנייה כללה שני היבטים: היבט תוכני שהתמקד בהרחבת ידע בתחום האוריינות ובתחום ההנחיה, והיבט יישומי שהתמקד ברפלקציה על תהליך הייעוץ, בהפקת לקחים, בשידוד מערכות בעקבות הפקת הלקחים ובעידוד לקשר קבוע בין תאוריה לבין מעשה.

כל מפגש של המורות עם המנחה נחלק לשלושה חלקים: רפלקציה על העשייה בבית הספר, למידה חדשה, עיצוב עצמי של המשתתפות את תפיסת תפקידן ומעמדן בבית הספר. הפעילויות נעשו באמצעות שימוש בדוגמאות מן "השדה", דוגמאות שהעלו המשתתפות ודוגמאות שהובאו מניסיונם של יועצים אחרים. נערכו דיונים על דוגמאות

אלה ונשקלו אפשרויות הסיגול להקשר הספציפי של כל בית ספר. כמו כן קראו המורות חומר תאורטי שעסק בתפקיד היועץ בבית הספר, וניתחו מסמכים רשמיים וניירות עמדה של משרד החינוך, הקשורים להחדרת האוריינות לבתי הספר ולנקיטת גישות הוראה חדשניות.

דגמי ייעוץ שונים

ניתוח הנתונים העלה שנוצרו דגמים שונים של ייעוץ בבתי הספר. הללו היו תלויים בתנאים שנוצרו בבתי הספר ובתחושת המסוגלות העצמית של צוותי הייעוץ. הטבלה שלהלן מציגה את הדגמים השונים שהתפתחו בבתי הספר:

בי"ס	מס'	פרוים			זמן		יזמה		כיוון		אופן	
		מליאה	צוותים	פרטני	מוזמן	מזדמן	פרוים	נקודתי	מלמדת	מדווחת	מדגימה	מסייעת
1 (יסודי)	4	+	+	+		+	+	+	+	+	+	
2 (יסודי)	*3			+		+	+	+	+	+	+	
3 (יסודי)	1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
4 (יסודי)	*2					+	+		+			
5 (יסודי)	1			+	+		+			+	+	
6 (יסודי)	1			+	+		+		+	+	+	
7 (חט"ב)	3			+	+	+	+	+	+			
8 (חט"ב)	4			+	+	+	+	+	+			
9 (חט"ב)	3					+	+	+	+			

הסבר לטבלה:

- פרוים: הכוונה לפרוים ההנחיה ("הנועצות"): מליאת בית הספר, צוות שכבה, מורים בודדים, צוותים בירתחומיים, צוותים דיסציפלינריים
- זמן: הכוונה לזמן שבו התקיים הייעוץ. זמן "מוזמן" התקיים לפי תכנון מראש, בשעות קבועות, והוא מסומן במערכת השעות הבית ספרית. זמן "מזדמן" התקיים בכל מיני שעות, במהלך היום, בהפסקות או ב"חלונות" ובשעות אחר הצהריים והערב.
- יזמה: הכוונה למי שיזם את מפגשי הייעוץ. זו יכולה להיות יזמה פורמלית מצד הנהלת בית הספר ובגיבויה, וזו יכולה להיות יזמה א-פורמלית, שבאה מצד היועצת לאוריינות או הנועצת/נועצות לפי צורכיהן.

- כיוון: הכוונה לפריסת תוכן הייעוץ בחיי בית הספר. כיוון מערכתי התבטא בתהליך של מהלך בית ספרי שלם, כגון הפקת עיתון, מערכת בחירות, פרויקט שורשים, הערכה חלופית, כתיבה ב"גן חקר", הפקת שבוע הספר, בניית פרויקטים בין תחומיים. כיוון נקודתי התבטא בהיענות לצרכים ספציפיים של מורה נועצת מסוימת לפרק זמן קצר לפי צרכי הכיתה.
- אופן: הכוונה לאופן ההעברה של תוכני הידע של היועצות לעמיתותיהן בבית הספר. זו יכולה להיות העברה באחת מן הצורות הבאות: לימוד, דהיינו הוראה מתוכננת בצורת "קורס"; דיווח נקודתי על נושא מסוים שהיועצת עצמה למדה במהלך ההכשרה; הדגמה של פעילות מסוימת הלכה למעשה; סיוע למורה/מורות הנועצת/נועצות באמצעות רעיונות, עידוד, הפניה לקריאה, צפייה בשיעור ובניתוחו וכיו"ב.

השונות הגבוהה ביותר בדגמי הייעוץ בלטה בבתי הספר היסודיים, בעוד שבחטיבות הביניים נצפתה פעילות די דומה בכל אחד מבתי הספר, למעט אחד, כפי שיפורט בהמשך.

הטבלה הבאה מציגה את דגמי הייעוץ מנקודת מבט של קשרי הנהלה-יועצים:

סוג הקשר	בית הספר
הנהלה ספקנית, יועצות נלהבות ונתק בין שני הגופים	יסודי א'
הנהלה תומכת, יועצות פחות מעורבות	יסודי ב'
הנהלה נלהבת ותומכת, יועצת עונה על הציפיות והצרכים	יסודי ג'
הנהלה מעוניינת אך מהססת, יועצות פחות מעורבות	יסודי ד'
הנהלה תומכת, יועצת פעילה ונלהבת	יסודי ה'
הנהלה תומכת אך נבוכה, יועצת נלהבת ומאבקי כוח	יסודי ו'
הנהלה תומכת, יועצות נלהבות אך זהירות	חט"ב א'
הנהלה תומכת, יועצות נלהבות ויצירתיות	חט"ב ב'
הנהלה תומכת אך ספקנית, יועצות נלהבות אך הססניות	חט"ב ג'

עתה נפרט כל אחד מן הדגמים, נסקור את התנאים שהיוו בסיס לצמיחת דגם הייעוץ הזה, ננתח את הקשר שבין התנאים לבין היווצרות דגם הייעוץ ונציג את עמדת מנהלת בית הספר לגבי תפקיד היועצות לאוריינות בבית ספרה ורמת הביצוע שלהן.

יסודי א': הנהלה ספקנית, יועצות נלהבות ונתק בן שני הגופים פורום ההנחיה היה בדרך כלל במליאה, אם כי נצפו מקרים מספר של הנחית צוותים ושל הנחיה פרטנית לפי בקשות המורים הנועצים. בכל אחד מן המקרים הייתה זו הנחיה מזדמנת בשעות שונות, במועדים שונים, על פי נוחיות ההנהלה ובהכוונתה, ולא על פי הסדר קבוע מראש. היוזמה על פי רוב הייתה של היועצות בבית הספר, ורק בלחץ שלהן נקבעו על ידי ההנהלה מועדי הנחיה. לפיכך, כיוון ההנחיה היה נקודתי והוא נענה לצרכים ספציפיים של מורות או של שכבות בבית הספר. בדרך כלל היועצות לימדו (במליאה), דיווחו (לבקשת ההנהלה) והדגימו כיצד מלמדים וכיצד מבצעים יישום מחשב כזה או אחר באוריינות.

התנאים בבית הספר הם שהכתיבו את המודל הזה: ההנהלה שיתפה פעולה ברמת ההצהרה, אך לא ברמה הפרקטית, ורק לאחר בקשות חוזרות ונשנות הוקצה הזמן ליעוץ, אך בתנאים של ההנהלה לגבי אופן היעוץ, הכיוון שלו והפורום שבו ייערך. ההנהלה הכתיבה את תוכני היעוץ וכיוונה אותם לתחום הספציפי של יישומי מחשב באוריינות. למרות התנאים המגבילים מצד ההנהלה, עבד צוות היעוץ בהתלהבות מרובה והיה בעל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה. שני הגורמים הללו השפיעו על עבודה מרובה של הצוות בכל אחת ממסגרות הפורום ועל אופן הנחיה מגוון. התנאים המגבילים של ההנהלה השפיעו על זמן ההנחיה (מזדמן) ועל הכיוון שלה (נקודתי), דבר שגרם לתסכול מתמשך ולכעס מצטבר אצל היועצות כלפי הנהלת בית הספר. את הספקנות שלה לגבי היכולת של היועצות להנחות את עמיתותיהן בבית הספר ביטאה המנהלת בהתייחסות אישית לאחדות מהן: "זו ממילא שואפת לעבור למקצוע אחר, לכן לא כדאי להשקיע בה"; והאחרת "קודם שתתגבר על בעיות בכיתה שלה ואחר כך נראה".

הספקנות נשמעת גם מדברי סגנית המנהלת: "אצלנו נושא התקשוב פחות מורגש בבית הספר", אך היא מסבירה את פשר התנאים המגבילים: "יש לנו בעיה: את ההשתלמויות המוסדיות כבר סגרנו בתחילת השנה, ולצערנו לא יכולים לפנות את המליאה לאוריינות. מורות האוריינות לא מוכנות לתת הדרכה מעבר לזמן הזה של יום ב' בבוקר". ההנהלה ויועצות האוריינות אינן רואות עין בעין.

יסודי ב': הנהלה תומכת, יועצות פחות מעורבות גם בבית ספר זה היוזמה ליעוץ הייתה בלתי פורמלית ובאה מצד היועצות ומצד מורות בודדות בבית הספר. לפיכך הכיוון היה נקודתי, ההתייעצויות היו פרטניות, לפי צרכי מורות או צוותים בודדים, ואופן היעוץ היה דיווחי ומדגים. התנאים המגבילים בבית הספר הזה נבעו מצוות היעוץ ולא מן ההנהלה. עם צוות

הייעוץ נמנו מורה אחת בשבתון, שלא נכחה בבית הספר, לכן מידת מעורבותה הייתה מזערית, ושתי מורות נוספות, אשר היו חדשות בהכשרה. אחת מהן הייתה חדשה בהוראה בכלל, דבר שהקרין על ביטחונה העצמי ועל תחושת המסוגלות שלה להנחות. היועצות עבדו כצוות, ושתי החדשות למדו רבות מן הוותיקה. אולם לנוכח העובדה שהוותיקה הייתה בשבתון, התעכבו כל תהליכי הייעוץ בבית הספר למגינת לבה של המנהלת. בכל זאת, המעורבות המזדמנת של היועצות התמקדה בהנחיית מורים בודדים לשילוב הגישה האוריינית בכתיבת עבודת חקר, כתיבה הרווחת בבית ספר זה מעצם היותו בית ספר למדעים המפתח גן חקר.

למרות התנאים המגבילים, מגלה מנהלת בית הספר אורך רוח ומביעה את שביעות רצונה מן ההשתתפות של המורות בתהליך ההכשרה: "אני מרגישה שאנשים מתקדמים, וזה סוחף את כולם קדימה: הגישה למחשב, הגישות החדשות באוריינות. מדברים בשפה חדשה, והדברים מחלחלים לתכנית הלימודים. זה תלוי בפרסונות המשתתפות, כי יש אחדות בשבתון... קיבלנו כיוונים לחשיבה". היא מעריכה שיש פוטנציאל הנחיה לשנים הבאות: "אנו בונים על המורה שתחזור משבתון. אני רואה אותה כמי שמובילה בגדול את הדברים בבית הספר. אני בונה על המורה השנייה, שעובדת בגיל הרך, ועל המורה החדשה שמשתלבת בכיתות הבינוניות. אני לוקחת אותה כהשקעה לטווח ארוך. בכל צוות יש שגריר של אוריינות, המדבר בשפת האוריינות. אני רואה בהחלט כבר עכשיו התקדמות מאוד גדולה בשכבות ב' ד'. יש יישום, כי עבודתן מטפטפת מתכניות הלימודים לעשייה של כל הצוות".

יסודי ג': הנהלה נלהבת ותומכת, יועצת עונה על הציפיות והצרכים בבית ספר זה היוזמה להנחיה הייתה פורמלית. ההנהלה שיתפה פעולה והקצתה זמן, מקום וגיבוי מורלי לעבודת היועצת. לפיכך, עבודת הייעוץ התבצעה בכל מסגרות הפורום – במליאה, בצוותים ובאופן פרטני – וכיוונה היה מערכתי וגם נקודתי, לפי צורכי המורות הנועצות. באופן מערכתי התוותה היועצת את תכנית ההוראה של הכתיבה כתהליך בבית ספרה, ואת מודל ההערכה החלופית – באמצעות פורטפוליו. את שביעות רצונה המלאה ואת שיתוף הפעולה שלה מבטאת המנהלת במילים הבאות: "אני חוגגת. מרוצה מאוד. היועצת מעבירה השתלמויות מצוינות".

יסודי ד': הנהלה מעוניינת אך מהססת, יועצות פוזות מעורבות בבית ספר זה הייעוץ מתקיים רק בפורום המליאה. הוא דיווחי במהותו בשל דרישות ההנהלה ובשל חוסר התלהבותן של היועצות, הוא פורמלי, שכן הוא מוזמן ומאורגן על ידי ההנהלה, ולכן הוא גם מערכתי, לפי תפיסת ההנהלה את צורכי בית הספר.

הכיוון המערכתי התבטא בעיקר בפיתוח עיתון בית ספרי ובפרויקט מערכת בחירות. עיסוקים מערכתיים אלה צמחו מתוך תחומי המומחיות האחרים של יועצות האוריינות: האחת, המשמשת גם רכזת חברתית בבית הספר, רתמה את ידיעותיה באוריינות להפעלת מערכת בחירות בבית ספר, והשנייה, מומחית בגיל הרך, נרתמה על ידי ההנהלה לפיתוח עיתון. מכיוון שזו (השנייה) הייתה בשנת שבתון ותפסה עצמה כמומחית לגיל הרך אשר אין מנצלים את כישוריה בתחום כראוי, היא נתפסה כפחות משתפת פעולה וכפחות מעורבת. היועצת הראשונה נטתה להתרכז בתפקידה כיועצת חברתית, ולכן גילתה פחות מעורבות ופחות התלהבות להנחיה בתחום האוריינות אלא אם כן האוריינות משרתת את תפקידה הרשמי בבית הספר.

המנהלת גילתה רצון להשתמש בכישורי יועצות האוריינות בבית ספרה, אך כדבריה: "באוריינות יש בעיה. אחת בשבתון ואני לא רואה אותה בכלל. השנייה משתלמת הרבה וממהרת ליישם. יש לה עוד שבע מאות תפקידים אחרים והיא לומדת עוד שלוש מאות דברים. ניסינו לחבר אצלה את הקצוות, אך זה לא הלך. היו באמת בחירות, אך תרומת האוריינות הייתה מועטה. היה לה יותר חשוב להפגין את כוחה כרכזת חברתית".

יסודי ה': הנהלה תומכת, יועצת מתפתחת ונלהבת

בבית ספר זה הביעה ההנהלה רצון לתמוך בתהליך ולהיתרם על ידו, לכן יזמה את הייעוץ ואפשרה פורום עבודה קבוע בצוותים ובאופן פרטני. גם היועצת יזמה מפגשים, בעיקר עם מורות בודדות, לכן הפעילות היא גם פורמלית וגם בלתי פורמלית. הכיוון היה מערכתי, ועיקר העבודה נסב סביב פיתוח עיתון בית ספרי בגישה התהליכית. היועצת הרבתה להדגים בכיתתה דרכי הוראה ויישום באוריינות ובמחשבים ושימשה בתפקיד מסייעת באמצעות הצעות, רעיונות, הפניה לקריאה וניתוח שיעורים שצפתה בהם.

המנהלת תופסת את מודל ההנחיה כהתפתחותי, רואה את תרומתו המידית, אך מגלה אורך רוח לגבי התפתחויות אפשריות בעתיד: "אחרי שהגדרתי לעצמי מה הציפיות יש פחות אכזבה... בית הספר נראה היום אחרת בכל תחומי ההוראה... יש שינויים אדירים... אנחנו בעולם אחר של עבודה. מדברים היום בשפה מקצועית לגמרי אחרת בבית הספר... היא (היועצת לאוריינות) תמיד מוליכה את הצוות שליטה. היא מוליכה את עיתון בית הספר, דבר שאנו גאים בו. בימי ב' בצהריים יש לה קבוצת מחנכים להנחיה. לאט לאט הצורך עולה, ואני לא מתערבת. למשל, אני רואה שהיא לפעמים מנחה מורה בכיתתה, לפי בקשת המורה, והכיתה עובדת בעבודה עצמית. כשיש נושא מרכזי, כמו הציונות, היא תורמת את חלקה מתוך תחום המומחיות שלה".

יסודי ו': הנהלה תומכת אך נבוכה, יועצת נלהבת ומאבקי כוח
בבית ספר זה מתאפיינת ההנחיה רק בפורומים צוותיים ופרטניים, והיא מוזמנת על
ידי ההנהלה. לכן היא פורמלית ומערכתית. הכיוון הוא בהנחיה ספציפית בתחום
החדרת יישומי מחשב באוריינות בבית הספר ופיתוח פרויקטים שכבתיים בתחום
מאה שנות ציונות. המנחה מלמדת, מדווחת לבקשת ההנהלה ומדגימה לפי הצורך.
ההנהלה רואה בחיוב רב את תרומתה של יועצת האוריינות לבית הספר, אך מתקשה
לאפשר ליועצת האוריינות לפעול בבית הספר. כך מעידה המנהלת: "יש לי צרות של
עשירים, כי יש בבית הספר סגנית מנהלת שתחום ההתמחות שלה הוא אוריינות,
וכבר עשתה דברים בתחום קודם לפרויקט ההכשרה הזה. היה עלי לנווט בין שתי
נשים חזקות ודומיננטיות. חשבנו על וריאציות, ובסופו של דבר הסגנית נותנת הדרך
בתכניות ושיטות ובהערכה אלטרנטיבית (הערכת פורטפוליו). נציגת התקשוב (יועצת
האוריינות) לקחה על עצמה את הפרויקט של מאה שנות ציונות והתקשוב. חילקנו
כל פגישות מליאה לשניים, וכל אחת הציגה את עבודותיה. יועצת האוריינות מנחה
גם באופן פרטני בהתאם לצורכי המורות, היא גם מקיימת שיעורי הדגמה בכיתות".
סגנית מנהלת שאיננה משתתפת בפרויקט ההכשרה, אך מומחית באוריינות ותופסת
את תפקידה כמי שמופקדת על הייעוץ באוריינות, אינה מאפשרת ליועצת האוריינות
שעברה תהליך הכשרה לעבוד עם מורי בית הספר. אלו הם תנאים מגבילים מסוג
שלא נצפה בכל בית ספר אחר ביישוב.

חט"ב א': הנהלה תומכת, יועצת נלהבת אך זהירות
הייעוץ בחטיבת ביניים זו הוא רק בפורום פרטני. זוהי עבודה של צוות היועצות מול
מורה אחת בכל פעם, לפי צורכי המורות ולפי בקשת ההנהלה, לפיכך הייעוץ הוא
פורמלי במהותו. לייעוץ הפרטני הוקצה זמן מוגדר, אולם הוא מתקיים לפי הצורך
גם בזמנים אחרים. הייעוץ הוא גם מערכתי, שכן הוא נענה לציפיות ההנהלה לעסוק
בנושא כתיבת עבודה בנושא אישי, אך הוא גם נקודתי, שכן היועצות נענות גם לצרכים
אחרים של המורות, לפי בקשות מזדמנות שלהן. בדרך כלל היועצות מדווחות על מה
שלמדו בהכשרה.

המנהלת רואה בעין יפה את הצעד הזה וסבורה שפעילות כזו היא צעד הכרחי בתהליך
ההתפתחות של היועצות: "בית הספר מתייחס לקבוצת היועצות לאוריינות כקבוצה
מובילת שינוי בבית הספר. זהו תהליך הדרגתי וממושך. בעבודה עקבית ומסודרת
מסוגלות המורות להקנות לכל צוות המורים את הכלים והכישורים שהן רוכשות
בהכשרה. בשלב זה, בעיקר בנושא של כתיבת עבודות, ארגון נושאים בראייה
אינטרדסציפלינרית והתנסות בכתיבה רפלקטיבית".

חט"ב ב': הנהלה תומכת, יועצות נלהבות ויצירתיות בבית ספר זה פעילות ההנחיה היא בפורומים של צוותים שכבתיים או דיסציפלינריים וגם בעבודה פרטנית עם מורים בודדים. פעילות ההנחיה גם מוזמנת על ידי הנהלה (בעיקר בעבודת הצוותים) וגם מזדמנת לפי יוזמת היועצות או לפי בקשות של מורים נועצים. לפיכך זוהי פעילות פורמלית ובלתי פורמלית כאחד. בשל עבודת הצוותים, הפעילות מצטיירת כנקודתית, שכן היא נענית לצרכים של דיסציפלינות ושל שכבות ולא לצורכי בית הספר כולו. בדרך כלל המורות מלמדות את מה שלמדו בתהליך ההכשרה שלהן.

המנהלת מעודדת מודל פעילות כזה: "הדרכת צוות מחנכות כיתות ז', ח', ט' ועיבוד חומרים בתוך צוות המקצוע". היא תומכת בתהליך הייעוץ ונותנת גיבוי מלא ליועצות: "בעיני הדבר החשוב הוא להעביר את המסר לחדר המורים. אני רוצה שבישיבה הקרובה כל חדר המורים יראה את התוצרים של עבודת הצוותים... הצוות האורייני הפך לצוות חשיבה/צוות היגוי שחושב לכמה מקצועות ניכנס, איך נפעיל דברים, משך הזמן לנושא ועל מה נשים את הדגש. המחשבה הייתה בתחילה לעבוד עם צוותי ספרות והיסטוריה, אך צוות האנגלית באו גם כן עם רעיונות טובים".

חט"ב ג': הנהלה תומכת אך ספקנית, יועצות נלהבות אך הססניות בבית ספר זה מוזמן הייעוץ על ידי הנהלה, והוא פורמלי. הייעוץ ניתן רק בפורום צוותי קטן למורי הספרות בבית הספר. לכן כיוונו הוא נקודתי: החדרת מחברות קשר, כתיבה רפלקטיבית וגישה תהליכית לשיעורי ספרות. היועצות מכינות תכנית עבודה ומלמדות את עמיתותיהן, המורות לספרות. הנהלה תומכת ביועצות, אך הייתה רוצה לראות את השפעתן בפריסה יותר רחבה: "היית רוצה לראות את התרומה במניפה יותר גדולה, יותר צוותים מונחים על ידי המורות היועצות לאוריינות". מודל ההנחיה הצוותי מקובל עליה מאוד, וכך היא רוצה לראותו מתפתח: "צריך לקחת קבוצה של מורות על פי מקצועות לימוד ולהנחות אותן לפרקי זמן קצרים". בכל זאת, היועצות לאוריינות מהססות ומרגישות שהן צריכות להתפתח בהדרגה כיועצות בבית הספר ולגדול עם ההנחיה לאט לאט. לכן הן מכוונות את פעילות הייעוץ לצוות אחד בלבד בשלב זה של עבודתן.

תפיסת היועצות את תפקידן ואת מעמדן

המשתתפות תופסות את תפקידן כיועצות לאוריינות המלוות או המדריכות בתחום האוריינות והמעבירות למורות בית הספר מידע מעודכן בתחום התאורטי ובתחום הביצועי תוך תכנון משותף בצוותים השונים וליווי היישום בכיתות. תפקידן כיועצות

מתמקד בעיניה בהיבטים הבאים: הקניית ידע חדש באוריינות, גיבוש צוות, מחויבות לתכנון ולביצוע משותף, מעורבות בתהליכי השינוי הכיתתיים או הבית ספריים, מתן ביקורת בונה לעמיתותיהן, תמיכה-הקשבה וסיוע, תיעוד תהליכי שינוי בבית הספר, סיוע בשיתוף פעולה בין-מקצועי ובין-שכבתי בתחום האוריינות.

כמעט כל המשתתפות מרגישות שהן מסוגלות ורוצות לייעץ בתחום האוריינות, ובנקודה זו אין הבדל בין היועצות מבתי הספר היסודיים לבין היועצות מחטיבות הביניים. מי שמהססות ומרגישות פחות בטוחות בתפקידן הן אלה שהצטרפו רק בשנה השנייה של הפרויקט. לדבריהן הן מרגישות "על הגדר", ובשנה הזו "אינן מסוגלות להעביר דברים". יועצות אלה הצטרפו בדרך כלל לצוות הוותיק והיו בעמדת צופות ושותפות בתהליך בניית תכנית הייעוץ, אך לא בייעוץ עצמו. המשתתפות הוותיקות בהכשרה, שזו להן שנתן השנייה בתהליך, הרגישו בדרך כלל בטוחות בידע שלהן באוריינות וביכולת שלהן להנחות: "אני נהנית מהדרכה של מורים... אנחנו רוצות לתת ומוכנות לתת". חלקן אף מרגישות שמעמדן בבית הספר עלה לנוכח התפקיד החדש שלהן. אולם רובן, בייחוד בבתי הספר היסודיים, מציינות את התנאים הבית ספריים כמגבילים וכמחבלים בתהליכי הייעוץ שלהן.

חלקן מתלוננות שלא פונה די זמן בבית הספר לייעוץ באופן רשמי: "צריך לרדוף אחרי שעות", הן אומרות. אחרות מעריכות את התמיכה של המנהלת, אך מרגישות שהן מוגבלות בשל הצוות החדש והלא מנוסה (ההתייחסות היא למשתתפות החדשות): "המנהלת מגלה נכונות רבה להכניס את נושא האוריינות לבית הספר, אך הקושי הוא שהמורות החדשות לא מרגישות בשלות לעסוק בחומר ולהעבירו בחדר המורים". חלקן, במיוחד היועצות מבית ספר יסודי א', מרגישות שיש נתק בין תפיסתן ומה שהן חושבות שהן מסוגלות לעשות לבין תפיסת המנהלה: "המנהלת טוענת שאנו צריכות להדריך מורות בודדות בשעות מסוימות בתחום התקשוב ולא באוריינות... אנו יושבות בצוות ובונות הדרכה לצוות ולא לכל מורה באופן פרטני. בנינו דגם שאתו אנחנו רוצות לשלב אוריינות ומחשבים, וכשבאנו למנהלת עם הנושא וביקשנו פינוי זמן להנחיה, המנהלת אמרה שההשתלמויות בבית הספר כבר נקבעו זמן רב מראש ושכרגע לא ניתן לבוא ולהנחות את זה".

כל המשתתפות מחטיבות הביניים סברו שתהליך הייעוץ צריך להיעשות בצוותים קטנים ועל פי צרכים דיסציפלינריים או שכבתיים. בהתאם לכך בנו יחד עם המנהלה את המודלים של הייעוץ. לעומתן, המשתתפות מבתי הספר היסודיים היו מוכנות להיענות לכל צורך של בית הספר, גם אם הוא מערכתי וגם אם ידרוש מהן עבודה עם כל מליאת המורים בבית הספר.

בשנת ההכשרה השנייה הורגשו יועצות האוריינות בבתי הספר במידה כזו או אחרת. היו כאלה שהשפעתן ניכרה כבר בשנה זו בבית הספר. הן סייעו למורים אחרים באופן פרטני, בצוותים וגם במליאה הבית ספרית. לעומתן, לפחות בשלושה בתי ספר, היועצות לאוריינות הורגשו פחות, וזאת מסיבות שונות הנעוצות כולן בתנאים מגבילים, שנבעו מבית הספר ומן היועצות עצמן, כפי שנפרט בהמשך.

ארבעה גורמים היו לכך שיועצות האוריינות תפסו מרחב מסוים בבית הספר ושנוצרו דגמי ייעוץ שונים בין בתי הספר: האוטונומיה הבית ספרית לפיתוח תכניות לפי צורכי בית הספר, אישיות היועצת והמוטיבציה שלה, מידת הגיבוי של ההנהלה לתהליכי הייעוץ והתפתחות הידע המקצועי והאישי של היועצות במהלך ההכשרה ובמהלך ההתנסות בתהליך הייעוץ בבית הספר.

הגורם הראשון נעוץ באוטונומיה של בתי הספר ושל המורות-היועצות לפתח דגם בית ספרי לפי צורכי בית הספר, לפי התנאים הנוצרים בבית הספר ולפי תפיסתה של היועצת לאוריינות את מקומה, את תפקידה ואת מסוגלותה להנחות ולהוביל תהליך של שינוי בבית הספר. תכנית הייעוץ לא הותוותה מראש ולא הוטלה על היועצות ועל בתי הספר באופן מערכתי ומחייב, לפיכך התפתח דגם ייעוץ בהדרגה בדרגות מעורבות שונות בין בתי הספר.

הגורם השני נעוץ באישיות של היועצות המשתתפות ובמוטיבציה שלהן להפעיל תהליכי שינוי בבית הספר. חיזוק לכך אנו מוצאים בדברי המנהלות: "מה שקורה אצלנו הוא בעיקר תלוי אדם", או "זה [מידת ההשפעה בבית הספר] תלוי בפרסונות של המשתתפות". יועצות שחשו שהידע שלהן באוריינות ובהנחה הוא מספיק על מנת להעבירו למורות אחרות, פעלו ביתר אינטנסיביות וביתר התלהבות בבתי הספר שלהן. **הגורם השלישי** הוא מידת הגיבוי שנתנה ההנהלה ליועצות בתפקידן. תכנית ההתערבות הותוותה תוך שיתוף פעולה בין ההנהלה לבין המורות-היועצות, ובדרך כלל מימשה את הפוטנציאל של המורות-היועצות לפי תחושתן לגבי המסוגלות שלהן להנחות בתחום האוריינות ויישומי המחשב באוריינות. בבתי הספר שבהם נוצר פער בין ציפיות ההנהלה לבין תחושת המסוגלות של המורות-היועצות, התעכב תהליך הייעוץ למגינת לבם של שני הצדדים: ההנהלה וצוות היועצות. בבית ספר יסודי א', למשל, היו להנהלה ציפיות בתחום מסוים, ואילו היועצות הרגישו שהן מסוגלות ליותר ונכונות להנחות בתחומים בעלי היקף רחב יותר ממה שרצתה ההנהלה. בבית ספר יסודי ד', לעומת זאת, המצב היה הפוך: להנהלה הייתה ציפייה רחבה מן היועצות לאוריינות, ואילו היועצות עצמן לא רצו או לא הרגישו שהן מסוגלות להנחות בתחומים רחבים לפי ציפיית ההנהלה. בתי הספר היסודיים שעבדו תוך תיאום ציפיות וצרכים,

פיתחו דגם ייעוץ שהושתת על שיתוף פעולה בין היועצות לאוריינות להנהלה, על צמיחה מן הצרכים של המורות בבית הספר ועל התפתחות הדרגתית בהיקף הייעוץ ובתחומי הייעוץ. בכל שלוש חטיבות הביניים התאפיין דגם הייעוץ בשיתוף פעולה מלא בין ההנהלה לבין היועצות, בבירור צרכים ובהתפתחות זהירה על בסיס צורכי בית הספר והמסוגלות של היועצות. רק בחטיבת ביניים אחת, בשל ההתערבות האינטנסיבית של ההנהלה ובשל גיבוי מלא ממנה, התפתח דגם ייעוץ דינמי ואינטנסיבי שהקיף את כל שכבות בית הספר וחדר לדיסציפלינות אחדות. לעומתן, שתי חטיבות הביניים האחרות התאפיינו בדגם ייעוץ זהיר והתפתחותי, שאמנם התחשב בצורכי בית הספר, אך נבנה בהדרגה על בסיס תחושת המסוגלות העצמית של היועצות להנחות מורות-עמיתות בתחום האוריינות. שיתוף פעולה בין ההנהלה לבין היועצים נמצא גם במחקרים אחרים כתנאי הכרחי להתפתחות ייעוץ בבית הספר (עזר, 1986).

שלושת הגורמים המתוארים לעיל יצרו תנאים מפתחים או תנאים מגבילים לעבודת הייעוץ ולתהליכי השינוי בבית הספר. בבית ספר שהייתה בו מודעות גבוהה של אנשי הסגל, ההנהלה והמורים לאפשרויות האוטונומיות העומדות בפניהם – נעשה מאמץ לפתח את הייעוץ בדרך ייחודית לבית הספר, על פי צורכי המקום. אישיות היועצת והמוטיבציה שלה יצרו בחלק מן המקרים תנאים מגבילים הן מבחינת תחושת המסוגלות העצמית והרצון להנחות באוריינות, דוגמת היועצות בבית ספר יסודי ד' שלא רצו להנחות באופן מערכת בתחום האוריינות, והן מבחינה פיזית, כאשר שתי יועצות שהיו בשנת שבתון לא יכלו להנחות. כל היועצות החדשות, שהצטרפו לפרויקט רק בשנתו השנייה, לא חשו שהן מסוגלות להנחות בשלב זה את המורות העמיתות. הן הצטרפו לצוות הוותיק והיו יותר בעמדת צופות וחניכות מאשר בעמדה אקטיבית של בניית תכנית שינוי ומתן הנחיה בפורומים השונים בבית הספר. מערך הגיבוי של ההנהלה הוביל לכך שבבתי ספר שבהם נקבעו מועדי ייעוץ מוגדרים על ידי ההנהלה, התפתח דגם הייעוץ ביתר דינמיות מאשר בבתי ספר שבהם היועצות היו צריכות לפלס את דרכן בעצמן ולכבוש לעצמן מרחב פיזי ואיכותי בתודעה של המורים העמיתים. נמצא שבתי ספר שלא הקצו זמן ומקום, מגבילים את התפתחות הייעוץ. **הגורם הרביעי** הוא מרכיב הידע, אשר נודעת לו השפעה רבה על תחושת המסוגלות העצמית של המורות להנחות מורים אחרים בתחום המומחיות שלהן. עובדה היא שכל המורות הוותיקות שהשתתפו בפרויקט ההכשרה במשך שנתיים חשו שהן מסוגלות להנחות בתחום האוריינות, אם כי לא כולן רצו לתפוס מעמד ותפקיד כזה בבית הספר. לעומתן, המורות החדשות שהצטרפו לפרויקט רק בשנתו השנייה, חשו שאינן יודעות מספיק ושאינן מסוגלות להנחות בתחום האוריינות בשלב זה, אך היו

נכונות להצטרף לצוות הוותיק בעמדה של מתלמדות ומסייעות. כל המורות היו נכונות להנחות בשלב מסוים מתוך תחושה גבוהה של ידע ושל אמונה בחשיבות האוריינות בהוראה בבית הספר.

הדגם המתואר כאן הסתבר כדגם הכשרה יעיל בשל שני השלבים שבו: שלב הלמידה והתפתחות הידע ותחושת המסוגלות העצמית של המורות המתלמדות, ושלב העשייה בפועל המלווה בהנחיה ליועצות, בפיתוח רפלקציה על עבודתן כיועצות ובהעמקת הידע באוריינות ובהנחיה. לא מצאנו הבדל בין בתי הספר שבהם צוות הייעוץ היה רחב, עד ארבע יועצות, כאמור, לבין בתי ספר שבהם הייתה יועצת אחת. עם זאת, הסתמנה נטייה לראות בצוות ייעוץ רחב דגם יעיל יותר בשל יכולת הפריסה היותר רחבה שלו. כך עולה, למשל, מדברי מנהלות: "זה תורם לפרט אם יש צוות גדול... הרעיון להגדיל את הקבוצה היה מעולה... יש יתרון לגודל הקבוצה. יש אפשרות לפיתוח רעיונות ברמה הרבה יותר טובה... יש אפשרות לגעת בהרבה מקומות בבית הספר. סיעור המוחות מפרה יותר בקבוצה גדולה". בכל זאת, בשני בתי הספר היסודיים שבהם הייתה יועצת אחת בלבד, נוצר דגם ייעוץ דינמי ופורה, שנשען על כתפיה של יועצת אחת בלבד. בבתי הספר האחרים הביעו היועצות עצמן את שביעות רצונן מעצם היותן חלק מצוות בשל התרומה ההדדית, תחושת השיתוף והתמיכה והעובדה שניתן לחלק את בית הספר למגזרי התערבות, שבהם לכל אחד יש תפקיד אינטנסיבי ומשמעותי.

סיכום והמלצות

תהליך הכשרה מבוקר, ידע מתפתח של מורות בתחום הדיסציפלינרי (אוריינות במקרה המתואר כאן) ובתחום ההנחיה בבית הספר, תנאים פיזיים של מקום וזמן בבית הספר, גיבוי של ההנהלה למתן ייעוץ למורים אחרים בפורומים שונים בבית הספר ותחושת מסוגלות עצמית ורצון לשמש בתפקיד יועצת לאוריינות – אלה הם התנאים שמאפשרים התפתחות תהליך ייעוץ באוריינות בבתי הספר. מעניין לבדוק בשלב ג' של הפרויקט, שלב ההטמעה, את תהליך המקצוענות (שולוב-ברקן, 1991) של היועצות: מהי איכות עבודתן, כיצד היא נובעת מן הידע שנרכש בשלבים א' ו-ב' של תהליך ההכשרה וכיצד הן משפיעות, אם בכלל, על עבודת המורים האחרים בבית הספר. בעניין זה רצוי לבחון באילו תחומים היה ביקוש רב יותר לייעוץ באוריינות: האם מדובר בתחום של כתיבת עבודה, למשל, או בתחום של דרכי הוראה המשלבות יותר פעילויות אורייניות, או אולי בתחום של פעילות אוריינית ספציפית דוגמת מחברת קשר או יומן כתיבה רפלקטיבי או תהליך קריאה וכיו"ב. מעניין לבדוק את תגובת המורים-הנועצים לתהליך הייעוץ: האם הם מרגישים שלמדו דברים חדשים מן העמיתה-היועצת, האם העמיתה-היועצת נתפסת כבת-סמכא בתחומה, האם תהליך

הייעוץ משיג את מטרותיו לפי תפיסתה של המורה בבית הספר וכיו"ב. מן הראוי לבדוק גם שינויים אצל הלומדים בבתי הספר: האם שינוי דרכי הוראה ושילוב פעילויות אורייניות משנה את הגישה לדיסציפלינה, את דרכי ההבעה ואת איכותן בדיסציפלינה, את ההנעה ללמידה בדיסציפלינה וכן הלאה.

על מנת שיתפתח מערך ייעוץ יעיל וענייני בבתי הספר צריך, אם כך, להכשיר תחילה את יועצות האוריינות לתפקידן בתהליך הדרגתי של למידה, ובעקבותיה יבוא יישום המלווה בהנחיה וברפלקציה על עשייה (Reflection-on-action, Schon, 1988). זהו תהליך של התמקצעות (שולוב-ברקן, 1991), המאפשר הכרה ולגיטימציה לעיסוק בתחום. האפשרות להתנסות הלכה למעשה במה שנלמד כתאוריה במהלך ההכשרה הוא, כנראה, משמעותי להתפתחות הידע של המורים. חיזוק לכך אנו מוצאות אצל הרגרייבס (Hargreaves, 1996), לפיו מורים נותנים משמעות לשינוי בכך שהם מעגנים אותו בידע האישי והפרקטי שלהם, ואז נוצרים שוב ידע והתנסות חדשים ומעצימים. הדברים הללו מחוזקים גם על ידי זילברשטיין (1996) הטוען שהמורה המנוסה יכול לתרגם הלכה למעשה את מה שלמד ולהעבירו להתנסות היומיומית שלו בהוראה. בכך יתרונו על פני מורה חדש, או סטודנט המתכשר להוראה, אשר אין באפשרותם להתנסות בפועל במידה מספקת ב"שדה".

כמו כן חשוב להקצות לייעוץ זמן ומקום המוגדרים מראש במערכת השעות למשך כל שנת הלימודים, לבסס שיתוף פעולה בין ההנהלה לבין היועצות ולהיענות לצורכי בית הספר ולמסוגלות של היועצות עצמן. צוות ייעוץ רחב יכול להקל על עבודת הייעוץ, לסייע במקרים שבהם חלק מן היועצות אינן מרגישות שהן מסוגלות לייעץ בכל תחומי האוריינות.

פרויקט זה הראה שניתן להכשיר כל מורה לתפקיד יועצת לאוריינות, גם אם אין לה ידע קודם באוריינות, ובלבד שתגלה נכונות מראש לשמש בתפקיד כזה ופתיחות לעבור תהליך של שינוי בידע והחדרתו לתחום הדיסציפלינרי שלה. אולם על מנת שתצליח בתפקידה בבית הספר, חשובה האמונה של ההנהלה ביכולתה להוביל תהליך של שינוי, וחשוב הגיבוי שנותנת ההנהלה למעורבותה של היועצת בתהליך השינוי.

ביבליוגרפיה

- ברקול, ר' (1996). **היועץ הארגוני כמסייע וכתומך בהתמודדות בית הספר עם המעבר להוראה בכיתה הטרוגנית**, מכללת בית ברל: המרכז להוראה בכיתה הטרוגנית.
- זאובסקי, ר' (1998). "ידע מורים: חשיפה והמשגה – קורס מתקדם בהכשרת מורים", בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ, ש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות מורה**, מכון מופ"ת, תל-אביב, עמ' 128-157.
- זילברשטיין, מ' (1996). **שילוב ספרות מקרים בתכניות ההכשרה וההשתלמות כציר מרכזי בצמיחה המקצועית של המורים, למה וכיצד**, הכנס הבינלאומי השני להכשרת מורים, מכון וינגייט.
- סלומון, ג' (1996). "סביבה לימודית עתירת טכנולוגיה: הצעת מסגרת מושגית", בתוך: ז' מברך ונ' חטיבה (עורכות), **המחשב בבית הספר**, עמ' 17-38.
- עזר, ח' (1986). **תכנון לימודים בית ספרי – חקר מקרה**, עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- עזר, ח' (ינואר 1992). "היבטים חברתיים-תרבותיים של האוריינות", **מחשבות כתובות**, 2, עמ' 9-14.
- עזר, ח' (1994, תשנ"ד). "פעילויות כתיבה בתחומי הדעת: אחריותם של מורים להבעה או של מורים במקצועות השונים?" **חלקת לשון**, 13, עמ' 6-20.
- עזר, ח' (1996, תשנ"ו). "אוריינות כמכלול: התנהגויות אורייניות, חשיבה אוריינית ומצבים אורייניים", **איגרת מידע**, מ"ג, משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים והפיקוח על הוראת העברית, ירושלים עמ' 14-24.
- עזר, ח' (1998). "דיאלוג מפרה כאמצעי למתן עצמה למורה ולהחדרת שינוי", בתוך: מ' זילברשטיין (עורך), **רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות מורה**, מכון מופ"ת, תל-אביב, עמ' 303-323.
- עזר, ח' ומור, נ' (1998). "קהיליית שיח בסביבה אוריינית מתווכת מחשב: מקרה הכיתה המתקשבת", **דפים**, 27, מכון מופ"ת, תל-אביב, עמ' 78-90.
- עזר, ח', (בהכנה). **רוקנת לי את הסוללות ועכשיו מילאת אותן** – מורים כותבים סיפורים דידיקטיים.
- צבר בן-יהושע, נ', זילברשטיין, מ' ועזר, ח' (1994, תשנ"ד). "יועצים קוריקולריים לקידום תכנון הלימודים הבית ספרי (תלב"ס): לקחים משני חקרי מקרה", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 9, עמ' 79-101.
- שולוב-ברקן, ש' (1991). **הוראה ופרופסיה – סקירת ספרות מקצועית ודיון**, מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות, ירושלים.

● שושני, נ' (1987). אוטונומיה בית ספרית בתכנון לימודים, עבודת גמר לקראת התואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.

- Calfee, R.C., Warshauer Freedman, S. (1996). *Classroom writing portfolios: Old, new, borrowed, blue*. in R.C. Calfee & P. Perfumo (Eds.), **Writing portfolios in the classroom**, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-26.
- Clandinin, D.J., Connelly, F.M. (April 1996). *Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools*, **Educational Researcher**, 25 (3), pp. 24-30.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (March 1990). *Research on teaching and teacher research: The issues that divide*, **Educational Researcher**, 19 (2), pp. 2-11.
- Delandshere, G., Petrosky, A.R. (June-July 1994). *Capaturing teachers' knowledge: Performance assessment*, **Educational Researcher**, 23 (5), pp. 11-18.
- Fenstermacher, G. (1986). *Philosophy of research on teaching: Three aspects*. In M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**, 3rd ed., NY: McMillan, pp. 37-49.
- Gee, P. (1989). *What is literacy?* **Journal of Education**, 171 (1), pp. 18-25.
- Hargreaves, A. (January-February 1996). *Revisiting voice*, **Educational Researcher**, 45, pp. 12-19.
- Hawisher, G.E. (1992). *Electronic meetings of the minds: Research, electronic conferences and composition studies*. In G.E. Hawisher, & P. Leblanc (Eds.), **Re-imagining computers and composition**, Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann, pp. 81-101.
- Sabar, N., Silberstein, M., Ezer, H. (Summer 1993). *The contribution of a curriculum coordinator to school curriculum development: two case studies*, **Journal of Curriculum and Supervision**, 8 (4), pp. 306-328.
- Schon, D.A. (1988). *Coaching reflective teaching*, in Grimmett, P.P., Erickson, G.L. (Eds.), **Reflection in Teacher Education**, NY: Teachers' College Press.
- Shor, I. (1992). **Empowering education**. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 85-111.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, **Harvard Educational Review**, 57 (1), pp. 1-22.
- Zellermyer, M. (1990). *Teachers' development towards the reflective teaching of writing: An action research*, **Teaching and Teacher Education**, 6, pp. 337-354.