

אלי הולצר

חקר הפרקטיקה והלמידה של מורים

מבוא

בספרות המחקרית העוסקת בהשתלמות המקצועית של מורים אנו עדים לקריאה הולכת וגוברת לפיתוח מסגרות לימוד למורים. קריאה זו מבוססת על ההנחה, כי אחת הדרכים לפיתוח הידע והיכולת המקצועית של המורים היא בלימוד קבוצתי מתמשך, במה שכונה זה לא מכבר, "קהילת מורים לומדת".¹

הקריאה ללמידה מתמשכת היא אחד המאפיינים המבדילים בין שני דגמים קונצפטואליים בדבר ההשתלמות המקצועית של מורים. הדגמים כונו "הדגם הישן" ו"הדגם החדש". הדגם הישן מבוסס על גישה טכנית להשתלמות מקצועית. הוא כולל השתלמויות חד-פעמיות והתרכזות למשל בהקניית טכניקות הוראה כלליות. לעומת זאת, הדגם החדש מתאפיין בסדרה של מפגשים הפרוסים לאורך זמן, כדי לטפח תהליך למידה ממושך ומתפתח. כפי שנראה בהמשך, אחד המאפיינים של המפגשים האלה הם דיונים ופעילויות המבקשים לטפח אצל המורים גישה חקרנית ביחס להוראה וביחס ללמידה.²

דורף והולץ (Dorph and Holtz, 2000) מתארים את ההבדלים בין שני הדגמים הללו בעזרת הטבלה הבאה:

הדגם הישן	הדגם החדש
התכנסות חד-פעמית	התכנסות רב-פעמית ולאורך זמן
הלימוד בהשתלמות אינו קשור ישירות לעבודתו האישית של המורה	הלימוד בהשתלמות משולב בעבודתו האישית של המורה

1 Shulman, 1989; Lord, 1994; Miller, 1995; Sergiovanni, 1996; Wilson and Berne, 1999; Ball and Cohen, 1999; Cochran-Smith and Lytle, 1999
2 Ball and Cohen, 1999; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Little, 1993; Loucks-Horsley, 1995

דגש על תוכן הלימודים והוראתם	דגש על אסטרטגיות הוראה כלליות או על תוכן הלימודים
המשתתפים מתפקדים כקהילה לומדת	המשתתפים מתפקדים כיחידים
אוריינטציה סביב שאלות וחקר הפרקטיקה	אוריינטציה לקראת שאלות ותשובות; בעיות ופתרון
מבוסס על תפיסת ההוראה כעבודה אינטלקטואלית	מבוסס על תפיסת ההוראה כעבודה טכנית

לא נדון כאן בהבדלים בין שני הדגמים. ברם נדגיש את תשומת הלב המיוחדת הנדרשת בכל הקשור למה שהמורים ילמדו, ובמיוחד ל"כיצד" הם ילמדו, זאת כדי להבטיח כי אכן תתרחש למידה מקצועית משמעותית במסגרת ההשתלמויות (Grossman and Wineburg, 2000). בדומה למורה המתכוון ללמד תלמידים בכיתה, כך מורה המורים, האחראי ליצירת מסגרת לימוד עבור המורים, חייב יהיה לתת את הדעת על שאלות כגון: מי הם המורים? מה רצוי שילמדו ויידעו ומדוע? מה הן המטרות לימודיות של קהילת המורים הלומדת? לשון אחר, מורה המורים צריך לחשוב על הלמידה של המורים במונחים של תכניות לימודים, הכוללות מטרות, הנחות על למידה, פרופיל של הלומד, ידיעותיו וצרכיו ועוד.

במאמר זה נבקש לדון בהיבט נוסף אשר מורה המורים נדרש לו: דרכים העשויות לעזור למורים ללמוד (Elmore, Peterson and McCarthey, 1996). כך נמצא בבסיס "הדגם החדש" של השתלמות מקצועית למורים מספר עקרונות ביחס ללמידה של מורים. בייחוד נדגיש את תפיסת ההוראה כמלאכה מעשית ורפלקטיבית העומדת ביסוד גישה זו ונדרן באחת ההשלכות של תפיסה זו על הפדגוגיה של הלמידה של מורים. פדגוגיה זו תקבל ביטוי בחקר הפרקטיקה כפעילות לימודית עיקרית של המורים.³

תפיסת הלמידה במסגרת קהילות לומדות של מורים

כל עשייה בתחום ההשתלמות המקצועית של מורים ראוי לה שתושחת על השקפה מקצועית בדבר טיבה של מלאכת ההוראה. במילים אחרות, מן הראוי שמורה המורים,

3 אני עושה שימוש במונח "פדגוגיה" כפי שהוא רווח בספרות המחקרית בארה"ב, שהוא שילוב של המונחים "דידקטיקה" ו"פדגוגיה". בהקשר שלפנינו, המונח מתייחס לפעילויות הלימודיות שיווצרו מראש בעבור המורים.

המופקד על עיצוב ההשתלמות, יפתח את תכנית הלימודים של המורים לאור תובנות בדבר מה שעל מורה לדעת ולהיות מסוגל לעשות. כמו כן, עליו גם לתת את הדעת למה שכרוך בלמידה של מלאכת ההוראה. כל אלה יונקים מההמשגה של מלאכת ההוראה ומה שכרוך בה. נדון עתה באסכולה הרואה בהוראה מלאכה מעשית ורפלקטיבית גם יחד. לאחר מכן נדון במספר השלכות של תפיסה זו על התחום של ההשתלמות המקצועית של מורים.

ההוראה כמלאכה מעשית ורפלקטיבית

לכל פעולה מושכלת קודמת חשיבה, כדברי הפייטן: "סוף מעשה במחשבה תחילה". כך בתחומי הדעת האנושיים השונים, וכך בעשייה הדתית.⁴ ואולם במקצועות כמו הוראה, נתנו חוקרים תשומת לב מיוחדת לכך, כי בעיצומה של הסיטואציה של ההוראה נדרשת חשיבה. חשיבה זו אינה קודמת לפעולה, אלא שתיהן מתקיימת בו-זמנית לה. כיצד?

שון (Schön 1983, 1987) ביקש להבחין בין שני סוגים של רפלקציה המלווה כל פרקטיקה מושכלת: רפלקציה אודות הפעולה (reflection on action) ורפלקציה בזמן הפעולה (reflection in action).

בעקבות הפרקטיקה, האדם העורך רפלקציה משחזר, מנהיר ומבטא את שאירע בזמן עבודתו, ההקשרים שנוצרו, ההחלטות שקיבל ומה שהתפתח בעקבות כל אלה. זוהי רפלקציה אודות הפעולה. מצד אחר, שון מתאר מצב של רפלקציה במהלך הפעולה של ההוראה, והוא מכנה אותה רפלקציה בזמן הפעולה. רפלקציה זו יכולה לשנות את אופי פעילות ההוראה שבעיצומה נמצא המורה. זוהי תרומתה של המחשבה

4 ראה למשל בדברי ר' יצחק עראמה: "... הנה אחר שהמעשה לא יקרא בשם המעשה על דרך האמת, אלא כשנעשה בקדימת העיון וחכמה, כמו שאמרו ז"ל, 'ושמרתם זו משנה, ועשיתם כמשמעו', ועל הדרך שביארנו, הנה יהיה גם כן תלמוד גדול, מצד שמביא המעשה לידי גמר ותשלום, שבו יקרא מעשה בעצם, כי זולתו יהיה מעשה חסר ובמקרה... ומה שאמר ר' טרפון 'מעשה גדול', על המעשה המעויין, אחר שהמעשה ממנו הוא העקר, כמו שאמר 'לא המדרש הוא העקר אלא המעשה'" (ספר עקדת יצחק, שער מז). וכן בדברי המהר"ל: "... כי האדם גם כן לא יהיה עסק שלו בחכמה אף שהחכמה היא עליונה מאוד כאשר היא חכמה ועיון בלבד, מבלי שיצטרף אל זה שום מעשה כלל, וכן לא יהיה למודו לדעת המעשה בלבד בלי שום חכמה, לא יהיה למודו כך, אבל יהיה למודו בחכמה שמצורף אליה המעשה, וזהו תלמוד תורה שהיא חכמה מביא האדם לידי מעשה, ולא שיהיה למודו בחכמות בלבד, שבזה לא מצטרף אליהם שום מעשה, וכן לא יהיה למודו בספרים אשר הם אינם מורים רק המעשה בלבד, כי שנים אלו אין קיום להם מטעם אשר אמרנו, כי אין האדם בלא שכל, וגם אין האדם כולו שכלי, רק הוא האדם בעל גוף שהשכל בו" (ספר נתיבות עולם ב, נתיב הזריות, פרק א).

הרפלקטיבית לעיצוב של הפעולה תוך כדי מהלכה. מורה המפתח תודעה גבוהה, יכולת ניתוח והתבוננות מתוך רפלקציה אודות הפעולה, יטפח גם את יכולתו הרפלקטיבית בזמן הפעולה. הוזה אומר: בבסיס גישה זו אנו מוצאים את ההנחה כי ככל שהמורה יתנסה בחשיבה רפלקטיבית במסגרות ההשתלמויות המקצועיות, כך גוברים הסיכויים שתהיה למורה יותר שגרת עבודה רפלקטיבית בשדה (Van Manen, 1991). לפי שון, רפלקציה תלויה ביכולת החשיבה אודות הפעולה בתוך ההקשר שבה היא מתקיימת וכן ביכולת לשנות את מהלך הפעולה ממה שתוכנן מראש, והדבר מחייב חשיבה ביקורתית ערה.

לפי תפיסה זו, ההוראה היא מלאכה הדורשת שימוש בסוגי ידע שונים בתוך מצבים ייחודיים ומשתנים, והכול תוך אינטראקציה בין המורה, התלמידים, התכנים הנלמדים והסביבה. לפי למפרט, הוראה היא "פרקטיקה חושבת" (Lampert, 1998). הוראה היא פעילות אינטלקטואלית המבוססת על מה שזומוולט תיאר כיכולת הדליברטיבית לחשוב ולקבל החלטות אודות הפרקטיקה (Zumwalt, 1982). מצבי הוראה הם ייחודיים וחד פעמיים, ועל כן פעילותו של המורה אינה מסתכמת בהעברת ידע על פי החלטות וטכניקות שנקבעו מראש על ידו. לסיטואציה של הוראה צדדים בלתי צפויים, ייחודיים ומפתיעים, למשל, בדמותן של שאלות וחובנות של התלמידים. בלשונם של למפרט ובל: What one should do next always depends on where one is in the content, on who is engaged, on what they are engaged in, on how tired or interested the class is, on whether students are 'getting it', and so on.⁵

מורה "טוב" הוא מורה היודע לווסת, לנהל ולעצב את ההיבטים המפתיעים ואת אי הוודאות הטמונה במלאכת ההוראה יחד עם סוגי הידע השונים שהוא נושא עמו. אין פירוש הדבר שלכל סיטואציה כזאת קיימת תשובה אחת נכונה. כוונת הדברים היא שלמורה יהיו כלים, תובנות, פתיחות ורגישות לנסות ו"לקרוא" את הסיטואציה שבה ימצא את עצמו ובעקבות כך לנקוט פעולה.⁶ ההוראה נתפסת אפוא כמלאכה מעשית ורפלקטיבית.

יש להטעים: נוסף על סוגי הידע השונים הנדרשים מן המורה, הוא נדרש לפתח מה שמכונה "גישה חקרנית" (investigative stance) ביחס למצבי ההוראה שבהם הוא נוטל חלק. "גישה חקרנית" באה לציין את הפתיחות והסקרנות כלפי מה שמתרחש בזמן ההוראה, היכולת לתהות מול המפתיע, הניסיון לפרש ולהבין את המתרחש, וכן היכולת לשקול את הצעדים הבאים. כל אלו ייעשו מתוך ההנחה כי המורה מפרש פירוש אפשרי וסביר את הסיטואציה, לאו דווקא פירוש אובייקטיבי. יש להוסיף

Lampert and Ball (1998), p. 29 5

6 על השורשים הפילוסופיים של ידע מעשי זה, ראה (Dunne 2000).

ולהדגיש: מה שמתרחש בפועל בסיטואציה של ההוראה אינו בהכרח שקוף למורה. עליו לעמול כדי להבין ולהגיב למה שמתרחש בפועל. מכאן הדגש על יכולת הפרשנות של המורה ובמיוחד על טיפוח גישה חקרנית אצל מורים (Schön, 1983; McDonald, 1992; Lampert and Ball, 1998).

תפיסת ההוראה כמלאכה מעשית-רפלקטיבית יונקת מאסכולות פסיכולוגיות ופילוסופיות שונות, שהבולטת בהן היא האסכולה ההבנייתית (constructivism). אסכולה זו מבוססת על מספר הנחות, כגון: הבנתנו את המציאות היא תלויה הקשר ותלויה פרשנות. ההבנה מובנית על ידי האדם באמצעות סמלים ומושגים ותוך כדי פרשנות של המציאות שהוא נפגש. גם "משמעות" הינה תוצר של תהליך פרשני ותלוי בהתנסויות ובהבנה של הלומד. מאחר שאין לבני אדם גישה ישירה למציאות ויכולת לצלם תמונה אובייקטיבית של המציאות, הרי שקיימות הבנות ותמונות שונות של המציאות (Cobb, 1994; Jonassen, 1992; Philips, 1995).

בתוך האסכולה ההבנייתית אנו מוצאים תת-אסכולות שונות (Cobb, 1994; Prawat and Floden, 1994). נציין כאן שתי אסכולות, האסכולה האישיה והאסכולה הסוציו-תרבותית. ההבדל בין שתיהן נמצא במוקד העיקרי של הבניית הידע. לפי האסכולה של ההבנייתיות האישיה, הידע מובנה בעיקר בתודעתו של הלומד, וזה האחרון מארגן את התנסויותיו ואת התובנות הקוגניטיביות שלו (Piaget, 1970; Von Glasersfeld, 1989). לעומת זאת, לפי האסכולה של ההבנייתיות הסוציו-תרבותית, הידע מובנה בקהילות של פרקטיקה באמצעות האינטראקציה החברתית (Brown, 1978; Vygotsky, 1991; Lave and Wenger, 1989; Collins and Duguid, 1989). כמו קוב (Cobb, 1994) גם אנו סבורים כי שתי תת-אסכולות משלימות זו את זו. הווה אומר: הידע מובנה גם באופן אישי וגם באופן קבוצתי.

מהדברים שנאמרו עד כה משתמע, כי להוראה "טובה" מתלווה פעילות חשיבתית רבה אצל המורה, פעילות שהיא בדרך כלל נסתרת מעין המתבונן במורה מן הצד.

השלכות להשתלמות המקצועית של מורים

מה הן ההשלכות של הדברים שנאמרו עד כה על האופן שבו נעצב את ההשתלמות המקצועית של מורים?

תפיסת ההוראה כמלאכה מעשית ורפלקטיבית הולידה שינוי חשוב בהמשגת ההתפתחות המקצועית של מורים. נוסף לידע התוכני, הדידקטי והפדגוגי של המורה, יינתן עתה דגש גם על פיתוח, ניתוח והנהרה של החשיבה המלווה את המורה

בפרקטיקה. עתה יהיה על המורים לרכוש כלים ולפתח את הנטייה הדרושה לסוג של עבודה מעין זו.⁷

מבחינה מושגית הדגם החדש של השתלמות מקצועית מעוגן בידע המעשי של המורים. גישה זו יונקת ממסורת ארוכה שראשיתה בבית מדרשו של דיואי (Dewey, 1929), ולפיה חקר הפרקטיקה החינוכית צריך להיות לב לבו של המחקר החינוכי. תפיסה זו פותחה ושוכללה בהמשך על ידי אנשים כמו שון ואחרים (Schön, 1983; Schön, 1987; Zeichner and Liston, 1996). וויטהד (Whitehead, 1987) נתן לגישה זו ניסוח פדגוגי. לדעתו, חקר הפרקטיקה מהווה פעולה של תיאוריזציה של הפרקטיקה שבכוחה לטפח אצל מורים את ה"חכמה הפרקטית" (practical wisdom).

יש להוסיף, כי הדגם החדש של השתלמות מקצועית צמח גם כתגובה לאי שביעות רצונם של מורים המשתייכים לדגם הישן של השתלמות מקצועית. כך למשל הצביעו מחקרים שונים על הנתק הרב בין מה שמורים לומדים בתכניות ההכשרה וההשתלמות ובין ההתפתחות המקצועית הממשית שלהם (Feiman-Nemser, 2000). כחוצאה מכך ניסו מורי מורים להציע תפיסות וגישות אלטרנטיביות להשתלמות המקצועית של מורים. רבים מהגישויות הללו התאפיינו בדגש על הוראה רפלקטיבית (Calderhead, 1989). עתה נתפסת התפתחות המורה כתהליך מתמשך, אשר חייב להיות מבוסס על התנסויות במצבי הוראה ועריכת רפלקציה אודות מצבים אלה בהנחיה של מומחה (זילברשטיין, בן פרץ וזיו, 1998). תכונותיו של המורה המעשי-רפלקטיבי כוללות אפוא יכולת עיון בפרקטיקה ויכולת תהייה אודות המתרחש בפרקטיקה, מעבר למה שהעין רואה. אלה אם כן דברים שיקבלו תשומת לב מיוחדת בעת הלמידה של המורים במסגרות ההשתלמות המקצועית.

ההשלכות של הדברים האלה על האופי של תהליך הלמידה של מורים הן רבות. נציין למשל את שאלת הקשר בין תיאוריה למעשה, שאלת הפדגוגיה⁸ של השתלמות מורים ואת שאלת תפקידה של העבודה המעשית בהכשרה המקצועית (Korthagen and Kessels, 1998) אנו עדים להשלכות של תפיסה זו על סוגי פעילויות הלמידה שמורי מורים מפתחים עבור מורים במסגרות של השתלמויות מקצועיות. במיוחד בולטת הגישה המזמינה מורים להתנסות בחקר ובפרשנות של הפרקטיקה של ההוראה.

7 להעמקה בנושא זה ראה גם Korthagen and Korthagen (1998), המבקשים לאפיין את הידע של המורה כידע תפיסתי (perceptual knowledge).

8 ראה לעיל הערה 3.

חקר ופרשנות של ההוראה

כדי לאפשר למידה עיונית ורפלקטיבית זקוקים המורים לתיעודים של פרקטיקה (records of practice). המורים ילמדו "לחקור ולפרש" את התיעודים של ההוראה כפי שהם ניגשים לפירוש של טקסט (McDonald, 1992). על בסיס הגישות ההכנייתיות שסיכמנו לעיל ישמשו תיעודים אלה מושא לניתוח ולרפלקציה עיונית, הן אישית והן קבוצתית.

לפיכך בשנים האחרונות ביקשו חוקרים ומורי מורים לפתח תיעודים מעין אלה. דוגמה אחת של תיעוד היא ספרות חקר המקרים. תיעודים אלה נועדו לאפשר למורים ללמוד אודות הפרקטיקה של מורים תוך כדי שילוב בין התיאוריות החינוכיות ובין הפרקטיקה החינוכית. המורים ניגשים למקרה הנתון בגישה חקרנית, ועל בסיס זה תוהים על הטמון בפרקטיקה המסוימת הנידונה. כדי לעשות כן הם נעזרים בידע התיאורטי ומבקשים "לקרוא" את המקרה הנתון באמצעות רעיונות כלליים (Shulman, 1992; Richert, 1987).

דוגמה אחרת לתיעוד של פרקטיקה אנו מוצאים אצל מורי מורים וחוקרים שפיתחו שורה של סרטי וידיאו המתעדים הוראה בכיתה (Lampert and Ball, 1998). כך, למשל, מורים למתמטיקה עובדים בעזרת הקלטה של שיעור במתמטיקה. הם מקבלים לידהם את תמליל מהלך השיעור, את דפי העבודה ואת החוכרות והספרים שנעשה בהם שימוש בשיעור. הניתוח בעקבות הצפייה אינו מתמקד בביקורת שיפוטית על ההוראה של המורה. לעומת זאת, המורים מתחקים על דרכי ההוראה של המורה ועל פעילות התלמידים ושאלותיהם או הם מתמקדים, למשל, בתכניו השונים של השיעור. תחילה יתבקשו המורים לתאר את מה שהם רואים, ובדרך זו ילמדו, כי לא תמיד מה ש"מתרחש" הוא חד משמעי. אחר כך הם יתבקשו להעלות סברות אפשריות כדי לבאר את דברי המורה, פעילויותיו והדרך שבחר ללמד ולהדגיש דברים וכו'. בזמן הפעילות החקרנית הזאת יקשרו המורים קשרים חדשים בין ידע תיאורטי ובין המקרה שבו הם דנים.

כל וכהן (Ball and Cohen, 1999) גם ביקשו להעמיק באופי, ברציונל וכפדגוגיה של ההשתלמות המקצועית. הם הציעו לטפח יכולות מוגדרות היטב אצל המורים. נציין שלוש מתוך היכולות האלה. לדעת כל וכהן, יש לטפח אצל המורה:

- א. יכולת לנתח, להפעיל שיקול דעת ולפרש בדרכים שונות את התגובות שתעלינה בעת הצפייה בקלטת.
- ב. שיטות של פרשנות, ניתוח ויכולת שיקול הדעת ביחס לדברים שהמורים יצינו מתוך קלטת השיעור שבו הם צופים.
- ג. נטייה חקרנית (ביחס למתרחש בהוראה);

ד. נורמות חדשות לאינטראקציה מקצועית עם עמיתיו, כגון התלפת דעות, הגנה על טיעון וכו'.⁹

לפי כל וכהן, יכולות אלה יבואו לידי ביטוי בקהילת מורים לומדת, והמורים ייטלו חלק בפעילות לימודית משותפת, כדוגמת זו שתיארנו בסיוע הקלטה של שיעור במתמטיקה. ואולם יש להוסיף ולהדגיש: כל ולמפרט אינן מצפות כי המורים הנוטלים חלק בפעילות זו ישחזרו במדויק את הכוונות, המחשבות והתפיסות האובייקטיביות של המורה שצפו בו בקלטת. לעומת זאת, מוקד הלמידה של המורים המשתתפים בתרגיל הוא בהתנסות בפרשנויות השונות האפשריות של הפרקטיקה של המורה שצפו בו. העלאת פירושים שונים על ידי המורים הצופים בשיעור המוקלט, הצורך לנמק את הפירושים האלה, הכוונות והמחשבות שהמורים מייחסים למורה הנצפה, הם מוקד הלמידה של פרחי ההוראה (Lampert and Ball, 1998).

יש להוסיף כי על ידי תרגיל זה פרחי ההוראה לומדים משהו אודות תפיסותיהם שלהם, למשל אודות המושגים וההנחות שבאמצעותם הם מפרשים מצבי הוראה. כמו כן, בחשיפה לפירושים שונים של עמיתיהם לאותו מצב, הם נקראים לבחון מחדש את ההנחות של עצמם וכן לבחון פרשנויות סבירות אחרות לאותה פרקטיקה של הוראה שנראתה לכאורה כל כך חד משמעית.

למפרט ובל (Lampert and Ball, 1998) מתנות פעילויות לימודיות מעין אלה בשלוש תנאים לפחות:

- חשוב שהאירוע של הוראה ולמידה אשר יוצג בפני המורים, למשל באמצעות צילום יהיה עשיר מבחינה תכנית. כלומר, האירוע ייתן ביטוי לסיטואציות של למידה שבהן מתקיימת אינטראקציה בין הלומדים, המורה והתוכן מבלי שניתן יהיה לפרש את המתרחש בצורה מיידית ופשוטה.
- הפרדוגיה¹⁰ המוצעת על ידי מורה המורים צריכה לטפח גישה חקרנית אצל הלומדים, קרי: המורים. זו תתאפיין בפתוחות כלפי מגוון פרשנויות שתעלינה במהלך התרגיל ובהתחקות אחרי מה שכל אחד מהלומדים מביא מתוך אישיותו וניסיונו אל תוך הדיון.
- יש לאפשר למורים לעסוק ברפלקציה אנליטית אודות ההתנסות של עצמם כלומדים במסגרת ההשתלמות.

Ball and Cohen (1999), p. 27 9

10 ראה הערה 3.

סוף דבר

ראינו כי חוקרים ואנשים האמונים על ההשתלמות המקצועית של מורים, דנים בשנים האחרונות בשאלות הנוגעות ללמידה של מורים במסגרות של השתלמויות מקצועיות. הדגשנו במיוחד את הצורך בטיפוח של גישה חקרנית אצל מורים באמצעות החקר והפרשנות של תיעודים של הוראה, כמו חקר צילומים של מצבי הוראה. מי שאמון על מסגרות יהודיות מסורתיות שבהן לומדים טקסטים יהודיים, לא יכול שלא להבחין בקווי דמיון בין המאפיינים שהוזכרו לעיל ובין מאפיינים של לימוד טקסטים יהודיים. גישה חקרנית כלפי הטקסט, הלימוד בצוותא, הפתיחות לפרשנויות שונות והצורך להתלבט ביניהן הם רק מקצת המאפיינים של מסורות לימוד יהודיות ואשר מצויים גם בדרכי הלמידה המוצעות כאן בהשתלמויות המורים. דומה אפוא, כי מן הראוי יהיה לחקור את האפשרויות הגלומות בלימוד בצוותא של טקסטים יהודיים במסגרת של הכשרת המורים, מתוך כוונה שמטרת הלימוד תהיה לא רק העשרת עולם הידע של המורה אלא גם הטיפוח של אותן תכונות של רפלקטיביות וחקרנות.¹¹ לנושא זה נקדיש דיון נפרד בעתיד.¹²

אזכורים ביבליוגרפיים

זילברשטיין מ', בן פרץ מ' וזיו ש' (1998). רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות המורה, תל-אביב: מופת

Ball, D.L. & Cohen, D.K. (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education", in L. Darling-Hammond and G. Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-32

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher* 18(1), pp. 32-42

Calderhead, J. (1989). "Reflective teaching and teacher education", *Teaching and Teacher Education* 5(1), pp. 43-51

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

Cobb, P. (1994). "Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development", *Educational Researcher* 23(7), pp. 13-20

11 על הקשר בין פרשנות של מעשים ובין פרשנות של טקסטים ראה Ricoeur, 1991

12 לדיון ראשוני בנושא ראה Holzer, 2002.

- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). "Policies that support professional development in an era of reform", *Phi Delta Kappan* 76, pp. 597-604
- Dewey, J. (1929). *Sources of a science education*, New York: Liverisht
- Dorph, G.Z., & Holtz, B.W. (2000). "Professional development for teachers: Why doesn't the model change?", *Jewish Education* 66 (1,2), pp. 67-74
- Dunne, J. (2000). *Back to the Rough Ground, Practical Judgment and the Lure of Technique*, Indiana: Notre Dame
- Elmore, R.F., Peterson, P.L. & McCarthy, S.J. (1996). *Teaching, Learning and Organization*, San Fransisco: Jossey Bass Publishers
- Feiman-Nemser, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching", *Teachers College Record* 103 (6), pp. 1013-1055
- Grossman, P. & Wineburg, S. (2000). "What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers?", Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, pp. 1-61
- Holzer, E. (2002). "Conceptions of the Study of Jewish Texts in Teachers' Professional Development", *Religious Education* 97 (4), pp. 377-403
- Korthagen, A.J. & Kessels, J. P. (1998). "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education", *Educational Researcher* 28 (4), pp. 4-17
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Jonassen, D.H. (1992). "Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?", *Educational Technology Research and Development*, pp. 39(3), pp. 5-14
- Lampert, M. (1998). "Studying teaching as a thinking practice", in J. Greeno and S.G. Goldman (eds.), *Thinking Practices*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates, pp. 53-78
- Lampert, M. and Ball, D.L. (1998). *Teaching Multimedia and Mathematics, Investigations of Real Practice*, New York and London: Teachers College Press
- Little, J.W. (1993). "Teachers' professional development in a climate of educational reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15(2), pp. 129-151
- Lord, B. (1994). "Teachers professional development: Critical collegueship and the role of professional communities", *The Future of Education Perspectives on National Standards in America*, College Entrance Examination Board, New York, pp. 175-204
- Loucks-Horsley, S. (1995). "Professional development and the learner-centered school", *Theory Into Practice* 34, pp. 265-271

- McDonald, J.P. (1992). *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*, New York: Teachers College Press
- Miller, E. (1995) "Teachers as learners: The old model of staff development survives in a world where everything else has changed", *Harvard Education Letter* 11 (1), pp. 1-2
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*, New York: Columbia University Press
- Prawat, R.S., & Floden, R.E. (1994). "Philosophical perspectives on constructivist views of learning", *Educational Psychology* 29(1), pp. 37-48
- Phillips, D.C. (1995). "The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism", *Educational Researcher* 24(7), pp. 5-12
- Richert, A. (1987). "The Voices Within: Knowledge and Experience in Teacher Education", paper presented at AERA, April 1987, Portland, OR
- Ricoeur, P. (1991). *From Text to Action: Essays in Hermeneutics II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press
- Sergiovanni, T.J. (1996). "Teacher development and schools as centers of inquiry", *Leadership for the schoolhouse, how is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Shulman, L. S. (1989). "Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms", in T.J. Sergiovanni and J.H. Moore (eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*, Boston: Allyn and Bacon
- Shulman, J.H. (ed.) (1992). *Case Methods in Teacher Education*, New York: Teachers College Press
- Van Manen, M. (1991). "Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting", *Journal of Curriculum Studies* 23(6), pp. 507-536
- Von Glasersfeld, E. (1989). "Cognition, construction of knowledge, and teaching", *Synthese* 80(1), pp. 121-140
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wilson, S. W. & Berne, J. (1999). "Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development", *Review of research in education* 24, pp. 173-209
- Whitehead, J. (1987). "Action research and the politics of educational knowledge", *British Educational Research Journal* 13(2), 175-190

אלי הולצר

Zeichner, K.M. and Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Zumwalt, K.K. (1982). "Research on teaching: Policy implications for teacher Education", in A. Lieberman and M. McLaughlin (eds.), *Policy making in education: 81st yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press