

לבעיית המורה המאמן

ההתנסות המעשית בהוראה תופסת מקום מרכזי בהכשרת המתכשר להוראה לתפקידיו. התנסות זו היא תקופה של למידה מורכבת, שבה לומד הסטודנט להכיר את ה"שדה", רוכש מיומנויות הוראה ומפתח את כישוריו בנטילת אחריות הולכת וגדלה לגבי קבוצות לומדים ותהליכי הוראה-למידה. בפרק חשוב זה שותפים מערכת ההדרכה הפדגוגית, קרי: המדריך הפדגוגי, המורה המאמן והסטודנט המתכשר להוראה, שהוא מטרת היעד של הכשרת המורים.

מאמר זה ברצוני לייחד למרכיב, הקובע במידה רבה את טיבה של ההתנסות המעשית, ועל ידי כך את טיבה של הכשרת המורים בכלל – המורה המאמן.

1. המורה המאמן – תפיסות מושגיות של התפקיד דרכי עבודתו ובעיות הקשורות בתפקודו

המורה המאמן (COOPERATING TEACHER) הוא מורה הכיתה, שבה עובר הסטודנט (STUDENT TEACHER) את תהליך ההתנסות המעשית, ואמור לשמש עבורו מודל פרופסיונאלי בעל השפעה מרכזית. המורה המאמן הוא הציר המרכזי של ההתנסות המקצועית בשדה, הוא הצוהר שדרכו מגלה הסטודנט מהי הוראה, וכיצד משתנים רבים ושונים, בסביבה המורכבת של הוראה-למידה, באים באינטראקציה זה עם זה. הוא חייב לשמש מודל המדגים התנהגויות לדוגמא, ביחסו לתלמידי כיתתו, וכן בעל כישורי הדרכה ביחסו לפרחי ההוראה. המאמן נדרש לספק למתכשרים ידע בסיסי על חוקי בית הספר, על מדיניות חינוכית, על תנאי הכיתה, מערכת השיעורים ושיקוליה, תכניות הלימודים – תכנון מול הספק וכי; לאפשר להם רכישת ידע על מקורות למידה (מדריכים למורה, ספרי לימוד, חומרים לתלמיד, עזרי הוראה וכד'); לשתף את הסטודנטים בתכנון ההתנסות הלימודית והערכתה; לקיים דיונים עם הסטודנטים על פי לוח זמנים קבוע; לזמן לסטודנטים הזדמנויות להתנסות בפעילויות חינוך והוראה; ולהעריך את התקדמות הסטודנטים באמצעות תצפיות ומשוב.

ההכשרה המעשית בביה"ס בהנחיית המורה המאמן חיונית גם כאשר ההכשרה היא בדפוס הפרופסיונאלי. ההוראה היא מקצוע מעשי, ולא ניתן להסתפק בלימודים עיוניים. למרות הקשיים בהדגמת התיאוריה בחיי המעשה בכיתה, יש לנסות לראות את היישום, ולהשתדל ליישם עד כמה שניתן את הטכניקות והגישות השונות להוראה.

מסגרת זו מחייבת בניית תכנית עבודה מעשית מדוקדקת ע"י המדריך הפדגוגי, בעוד שהביצוע הוא בידי המורה המאמן והסטודנט המתכשר להוראה. יחד עם זאת, אסור לנו לשכוח כי תפקידו העיקרי של המורה המאמן – להורות את כיתתו, לעסוק בחינוכה

(אם הוא מתנדב), ואילו אימון הסטודנט הוא תפקיד נוסף שולי, המעמיס עליו עול כבד, דורש זמן נכבד וגמול זעום בצידו. מציאות זו מקשה מאוד לקבל את הסכמתם של מורים לאמן סטודנטים. יש מקום להעיר, כי רוב המאמנים הם מורים שהוכשרו לרמת ההוראה שבה הם מלמדים, ולא קיבלו הכשרה לאימון פרחי הוראה. גם הבהרת תפקידם נעשית לפעמים בחפזה.

מהן בעיות ההתנסות בהוראה והמורה המאמן?

1.1 – מנקודת מבטו של המורה המאמן

1. הוא לא הוכשר לתפקידו. אמנם נענה למשימה ברצון או מתוך לחץ כלשהו, אך יש לו חוסר בהירות כיצד הוא משתלב במערך ההדרכה, אי בהירות בקשר לציפיות ממנו וכו'.
2. קיים פער בין ציפיותיו לבין המתרחש בפועל. הוא מצפה מהמתכשרים ליזמה, התלהבות, נאמנות לביה"ס ולנכונות להקדיש מזמנם וממרחם. הוא מצפה לסיוע מצוות ההדרכה האקדמי.
3. הוא מלא חששות וחרדות:
 - א. כי מסירת חלק מן ההוראה לסטודנט תגרור חזרה נוספת על השיעור וייגרם הפסד זמן לכיתה.
 - ב. מפני ביקורת ההורים, כי ילדיהם מופקדים בידי "מתנסים".
 - ג. מדרכים וטכניקות חדשניות, שאותן רכש הסטודנט ואינן ידועות למאמן.
 - ד. הסטודנט הצעיר עשוי להתחבב על התלמידים ולהעמיד את המאמן בצל. סטודנטית צעירה בעלת קסם אישי מאיימת על מורה מבוגרת או סטודנט רציני ומשקיען, המביא לכיתה "משב רוח רענן", עשוי לאיים על מעמדו/ה של מחנך או מחנכת הכיתה.
4. יש קשיים ואי-נוחות בצורך להעריך את הסטודנטים, ובוודאי כאשר יש צורך לקבוע הערכה שלילית. היחסים הבלתי פורמליים מקשים על יכולת הערכה כנה.
5. גישתו של המד"פ, עשויה להיות שונה משלו, ולא נוה לו – למאמן – להימצא בסיטואציה של ביקורת על שיעוריו או על שיעוריו של הסטודנט (וביקורת זו היא בעקיפין גם עליו).
6. אין בתפקיד המאמן סולם לקידום מקצועי ולעלייה בסטטוס. השכר המשולם בעד ההדרכה מגוחך.
7. הדרכה טובה דורשת זמן ומאמץ, מחייבת להקדיש זמן מעבר לשהייה המקובלת בביה"ס, וכאן נכנסים גורמים נוספים המפריעים לנכונות לאמן סטודנטים.

1.2 – מנקודת מבטו של הסטודנט

1. הסטודנטים מצפים מהמאמן להיות מודל המדגים יכולת גבוהה של הוראה יעילה. הם מצפים ממנו למשוך בקשר להתנהגותם בכיתה. במציאות יש

מעט מאוד מורים מאמנים שהם "מורים לדוגמא" במלוא מובן המלה. לעתים, חולקים הסטודנטים על הטקטיקות או הטכניקות שאותן נוקט המורה המאמן. רוב המאמנים ממעיטים במשוב, ממהרים להמשיך משימותיהם, והסטודנט נשאר מאוכזב, ולעתים מתוסכל, כי לא זכה למשוב שיטתי ויעיל. כללית מוקדש זמן מועט לשיחה בין הסטודנטים ומאמנים.

2. המאמנים משנים לעתים קרובות את דרישותיהם.
3. המאמנים מטילים על הסטודנט תפקידים רבים בכיתה ומחוצה לה. העומס הרב נראה בעיני המתכשרים כ"ניצולי".
4. המאמנים מגבילים את מעורבות הסטודנט בחיי הכיתה, בעוד הוא מצפה להתמודד עם כל הקשיים של הנהגת כיתה.
5. הקשר המועט בין התיאוריה למעשה דוחה את משקלם של הלימודים העיוניים, עד שלעתים נתפס האימון, בעיני המתכשר, כבזבוז זמן, כהחמצה של הזדמנות ללמוד מהי הוראה.

1.3 – מנקודת מבטו של המדריך הפדגוגי

1. היעדרות המאמן לאימון לאחר הפצרות מרובות (ולעתים אף לאחר לחץ מצד ההנהלה או הפיקוח) מונעת אפשרות להטיל על המאמן את מלוא משקל התפקיד, כנדרש.
2. כיצד יוצרים קשר מתוכנן, רב שנתי ובעל הפריה הדדית, שבו המורה המאמן משתלב בתכנית ההכשרה ומתאים עצמו אליה. (רואה מחויבות לתפקידו כמאמן לא פחות ממחויבותו כמחנך או כמורה, ולכן יתאים את תכנית הלימודים ואת דרכי ההוראה בכיתתו גם לצורכי פרחי ההוראה).
3. אין בתי ספר לאימונים עם צוות מאמנים/ות מאובחן, המעוניין ורואה בתפקידו אתגר ושליחות.
4. מוסד ההכשרה מתפקד **כאורח**, דבר הפוגע ביכולתו לנצל את ביה"ס כמעבדה לימודית.
5. לעתים גישתו של המאמן שונה מגישת המד"פ, והמד"פ נמצא בדילמה כיצד להדריך את תלמידיו בלי לפגוע במאמן.
6. לעתים המורה המאמן יוצר חיץ בין המד"פ והסטודנטים, מבטל את רוב התיאוריות ומציגן כבלתי מציאותיות בשטח. לא רק שאינו מאפשר לסטודנט להתנסות בתיאוריה זו או אחרת, אלא אף דוחק בו להיות מעשי ו"לשכוח" מן התיאוריה.
7. המד"פ רואה במאמן את נציגו בביה"ס, הוא מבקש לשתפו באחריות של הכשרת הסטודנט לחינוך ולהוראה. המאמן נפגש עם הסטודנט **בכל** שבוע ולעתים אף יותר מפעם בשבוע, בעוד שהמד"פ פוגש בסטודנט, **בשדה**, רק פעם בחודש או פעם בשלושה שבועות.
8. מעטים המורים הראויים לאמן, ע"פ הקריטריונים הקובעים את אופן בחירתם של מורים מאמנים. אולם צורכי ההדרכה מכתובים מציאות מתפשרת, שבה משתמשים במורים שאינם מתאימים תמיד לקריטריונים, אולם אחרים אין בנמצא.

מחקרים רבים מצביעים על השפעתם המרובה של המורים המאמנים על עיצוב עמדותיהם וסגנון הוראתם של פרחי ההוראה. הסטודנטים נוטים לקבל את שיטות ההוראה-למידה שהם רואים בהתנסות המעשית כגבול עליון לאפשרי, מאחר שהמורה המאמן משמש כמודל. התוכן והדרכים שבהם הוא מעביר את הידע והמיומנויות נתפסים כטבעיים ונכונים. תפקידו הוא לעורר את המודעות של פרחי ההוראה לאפקטים השונים של ההוראה-למידה טובה. אם רוצים שהמתלמד ישאף למודעות עצמית, לקבלת החלטות והערכה ביקורתית של החלטותיו, לשיפור מיומנותיו כאיש מקצוע, צריך לספק לו מודלים המדגימים התנהגויות אלה.

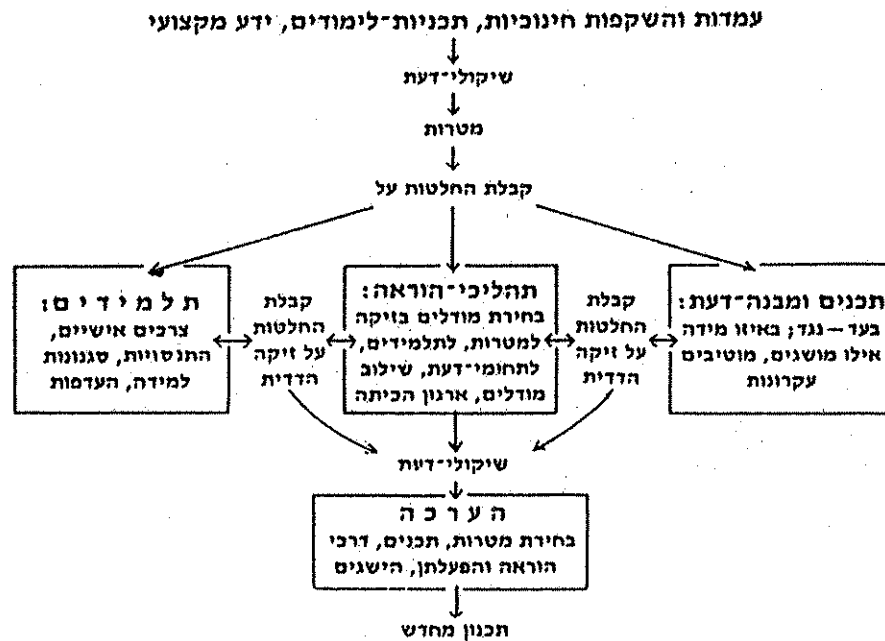
ריבוי הבעיות הביא לכך, שלצד המצביעים על חשיבות ההתנסות בהוראה והתומכים בהרחבתה נשמעים קולות הממעיטים בערכה ורואים את המורים המאמנים כאחת הסיבות לכך. מחקרים מצביעים על כך שהשפעתו של המורה המאמן על הסטודנט רבה יותר משל המדריך הפדגוגי. רבים ממורים אלה אינם מייצגים מודל ראוי לחיקוי, ולכן מחזקת השפעתם במורים החדשים את השימוש בדרכי ההוראה שגרתיות, ואינה מעודדת אותם להכנסת שינויים וחידושים. כך מקבלים הנתונים המחקריים חיזוק בדבר השפעתה השלילית של ההתנסות המעשית על פרחי ההוראה, ולחילופין, בדבר אי יכולתה של ההתנסות לבטל השפעות שליליות, שמקורן בניסיון העבר של המתכשרים. החוקרים מציינים, כי עמדותיהם החינוכיות של המורים מתפתחות במהלך ההתנסות המעשית, וכאשר היא באוריינטציה של פיקוח, של ביורוקרטיה וסמכותיות, ירידה באידיאלים ובפתירות, הם מפתחים גילויי נוקשות כלפי הלומדים וכלפי ההוראה, והניסיון לעשות את גישתם הומנית יותר, נוחלת הצלחה מועטה. תפיסת ההוראה הופכת אינסטרומנטלית-תועלתית תוך הדגשת אלמנטים המקנים ביטחון ומבטיחים הישרדות.

2. מאפייני סגנון ההדרכה המצופה מהמורה המאמן

במכלול מאפייני סגנון ההדרכה אני מבקש לכלול את הכישורים וההתנהגויות של המורה המאמן הרצוי. ברצוננו להכשיר מורה פרופסיונאלי – אוטונומי, היודע לקבל החלטות בכל שטחי החינוך וההוראה, בעל עמדות והשקפות חינוכיות וידע מקצועי כפי שמתואר בתמציתיות בתרשים הזרימה שלהלן (קרמר-חיון, 1987).

הרעיון המנחה הוא, כי התנסות המלווה חשיבה רפלקטיבית על ההוראה ושיקולי דעת על בסיס של רציונאל וידע, הם תנאי להתפתחות אישית ומקצועית במקצוע ולעבודה ברמה מקצועית גבוהה בעתיד.

סגנון ההדרכה של מאמן, שעשוי לטפח סטודנט להתפתח בכיוון הרצוי, כך הוא צריך להיראות:



2.1 – בתחום האישי

1. רואה אתגר בטיפוח פרחי-הוראה, תופס שהשקעה בצעירים אלה מהווה "קרן קיימת" להמשך החינוך בעתיד.
2. מלהיב את פרח ההוראה לאתגר החינוכי הטמון במקצועו, ליעוד של שירות לאדם, לקהילה ולתרבות; מחנכו למחויבות כלפי מקבלי השירות.
3. מטפח אדם חושב, מקצוען בעל השקפת עולם חינוכית וערכית; בעל מודעות עצמית ליכולתו וליכולת תלמידיו, משוחרר מדיעות קדומות ופתוח לקבלת השונה.
4. תומך ומעודד את בטחונו העצמי של הסטודנט לפעול במצבים חדשים.
5. ניחן ביחסי אנוש טובים, יודע לפעול בצוות, לשתף פעולה ולטפח יחסים דמוקרטיים.
6. מדריך את הסטודנט כיצד לחפש משמעות אישית ורלוונטיות לבעיות קיום אנושיות בתוכני הלימוד.

2.2 – בתחום המקצועי

1. מספק לסטודנטים הזדמנויות רבות להתנסויות מגוונות (בהוראה, בהתערות ובהתערבות בחיי הכיתה, בפעילויות חוץ הוראתיות, בפעילויות עם הורים, בסיטואציות חינוכיות, בהכנת חומרי למידה לתלמידים, בהכנת אמצעי הוראה, בדחיפה להתנסויות חדשניות, בעידוד ליוזמה, בהתמודדות

- עם הוראה בכיתה הטרוגנית, בסיוע להפעלת למידה פעילה, בפתיחות לאינדיווידואליזציה של ההוראה, בהפעלת למידה אינטגרטיבית).
2. מסייע לסטודנט בתהליך תכנון ההוראה, בודק את הכנותיו לפני הפעילות; מציע לו אלטרנטיבות לבחירה. הניסיון מלמד, שיש מיתאם גבוה בין אופן ההכנה לשיעור לבין ההצלחה בהוראה. שיחה מקדימה תמיד "פותחת" ו"מכוונת", ועשויה להוביל לשינוי והשתפרות, בעוד ששיחה לאחר השיעור, חלקה נופל על אוזניים בלתי כרויות (מרבית פרחי ההוראה נמצאים בשעה זו בתהליך התגוננות ומתקשים "לקבל" ביקורת). ולכן חשובה השיחה המקדימה העשויה להעיר ולהאיר בשעה שעדיין ניתן לתקן. רצוי גם להציב **במשותף** מטרות לציפייה בשיעור העתידי.
3. מתכנן לסטודנט מסלול קידום, בתיאום עם תכנית ההכשרה העיונית ובהנחיית המדריך הפדגוגי, מסלול הכולל היכרות עם סוגים שונים של אוכלוסיות תלמידים.
4. מספק ייעוץ בבעיות השונות המתעוררות בכיתה, כגון: הנהגה ומשמעת, מבנה חברתי, שילוב החריג, כיתה הטרוגנית, מתחים על רקע שוני תרבותי.
5. מווסת את עבודת הסטודנט באופן שיימנע מצב של עומס יתר בביה"ס ומצב שבו המאמן לא יפגע במילוי חובותיו האחרות במוסד ההכשרה.
6. מנצל מיגוון רחב של דרכים ואמצעים בהוראה, אמון על דרכי הוראה אלטרנטיביות ומכוון את פרחי ההוראה להתנסות בהן.
7. **מיומן בתחום ההערכה ומגלה נכונות לשתף פעולה בנדון.**
- א. נוקט עמדה אובייקטיבית, כלפי המתכשר להוראה, בלי הזדהות יתר ובלי רגשי דחייה וללא דיעות קדומות, יודע לגלות אמפתיה.
- ב. מיומן במתן משוב (לא הערכה!) לסטודנט, מטפח את ההערכה העצמית המעצבת של הסטודנט, מסייע לו להסיק מסקנות מן המשוב.
- ג. מפנה את תשומת לבו של המד"פ, בשלב מוקדם ביותר, לבעיות שהוא מבחין אצל הסטודנט, מספק להנהלה מידע על התקדמותו.
- לסיכום:** נכון להקדיש מעתותיו וממרצו להדרכה הנחוצה ופועל בצוותא עם כל מערכת ההדרכה.

3. הצעות לשיפור תפקודו של המורה המאמן

- מבדיקת הבעיות עולה, כי כיווני הפעולה לשיפור תפקודו של המורה המאמן הם במישורים אלה:
- 3.1 – **איתור בתי ספר** המתאימים לשמש מרכזי אימון. במקביל ייעשה מאמץ לטפח בתי ספר לאימונים (במישור זה נדרשת עזרת הפיקוח).
- 3.2 – **בחירת מורים מאמנים** ע"פ מערך מבוקר ומוצהר של קריטריונים. COPAS (1984) מונה 28 קטגוריות, ובהן:
- התנהגויות הנדרשות ביחס לתלמידים בכיתה (כמורה וכמחנך); התנהגויות הנדרשות ביחס לסטודנט המתכשר (כמדריך וכמנחה), לדוגמא: סיוע באיתור חופ

ועזרים, הכרת הלומדים ותהליכי למידתם, מתן הזדמנויות לסטודנט להתנסות וסיוע בפיתוח מיומנויות לתכנון והערכה של התנסויות אלו.

3.3 – הכשרה והדרכה של המורים המאמנים – בניית הדמות המקצועית של "המורה המאמן" באמצעות הכשרה בסיסית והשתלמות מתמדת לאורך שנות העבודה כמורה מאמן. ההכשרה וההשתלמות כדלקמן:

א. קורס הכשרה – ייבנה ע"י המכללה, יקנה את המיומנויות בתחום

ההדרכה ובתחום ההערכה. הוא יתמקד בתפקידיו של המורה המאמן. ישלב לימודים עיוניים, התנסות מעשית וסדנאות משוב. המשתתפים בקורס ילמדו להכיר את סיטואציית ההדרכה שהיא ביסודה סיטואציה של "למידה" ו"שינוי". זהו מכלול הכולל, בצד המרכיבים האינטלקטואליים של תוכן ומידע, גם מרכיבים רגשיים והתנהגותיים הנקבעים ע"י עמדות וערכים. בקורס זה יעמוד במרכז **האיש הלומד**, ולא תוכן ההדרכה. ההדרכה, ע"פ תפיסה זו, מתכוונת ללמד את המורה המאמן להגיע לרמת תפקוד גבוהה, הן מבחינת השימוש במיומנויות ובידע והן מבחינת השימוש המקצועי והמודע באישיותו כ"כלי עבודה".

הקורס צריך להקנות "סגנון הדרכה" המביא לשינוי עמדות והתנהגויות אצל המתכשר להוראה, תוך הפחתת רמת החרדה מן המדריך ומן המודרך. הוא צריך להקנות כלי הערכה וקריטריונים שעל פיהם מעריכים את הביצוע. תהליך ההערכה חיוני לשיפור ההוראה, אולם הוא בדרך כלל מהווה איום על המורים המאמנים, ויש לטפח אווירה שבהם המעריך והמוערך שותפים להערכה. אסור שההערכה תיתפס כמאיימת, ולכן היא חייבת להיות עניינית, משוחררת משיפוטיות ומבוססת על מידע שנאסף על סמך תצפיות שיטתיות, בהתאם לקריטריונים מוגדרים וברורים. מובן שבקורס מעין זה יש מקום גם לקידום המקצועי של המורים המאמנים, תוך הרחבת ידע בתורת ההוראה והתנסות באלטרנטיבות הוראה.

קורס זה צריך להיות, להערכתך, בהיקף של כ-450 שעות במשך שנתיים, כאשר המורים מתוגמלים בגמול השתלמות, והמסיימים זכאים לגמול אימון שאינו מבייש את בעליו.

ב. השתלמויות – בצד ההכשרה הבסיסית יש צורך בקיום סדנאות

והשתלמויות סדירות במהלך שנת העבודה. בסדנאות הללו תינתן תמיכה למורה המאמן ויתבררו נושאים במכלול תפקידיו. חלק מההשתלמויות יוקדש ל"ניתוחי אירועים" מחיי ביה"ס והסיטואציות המתעוררות בין המאמן לשאר מרכיבי ההדרכה.

3.4 – שינוי סטטוס – דומני, שאין סיכוי רב להתקדמות אמיתית בתחום זה של ההכשרה המעשית, אם לא יחול שינוי רדיקאלי בסטטוס המורה המאמן ובתנאי עבודתו. יש להכיר בתפקיד, היינו: להקצות שעות תקן במערכת השעות של בית הספר. תשלום בעל משמעות יוצר מעמד מכובד. ויש לתת עדיפות למורה מאמן בקידום מקצועי, כגון: בקבלת תפקידים בביה"ס וכדו'.

3.5 – הגברת השפעתו של המדריך הפדגוגי – כדי להשלים את הקשר בין שלושת קדקודי משולש ההדרכה, יש להגביר את השפעת המדריך הפדגוגי בתהליך ההתנסות המעשית ע"י השינוי והשיפור של דרכי ההדרכה. יש לנסח תכנית הדרכה קבוצתית ואישית ולקיים סדנאות משותפות לסטודנטים, למאמנים ולמדריכים הפדגוגיים. צריכים ליצור שותפות מלאה לתכנון ולביצוע, וזו תגביר את האחריות של המורה המאמן כשותף לתהליך. שיפור במיומנויות תקשורת בין-אישיות וטיפול רגישות לצרכים אינדיווידואליים של המודרכים יבנו מורה מאמן מקצועי היכול לשמש דוגמה כאדם וכאיש מקצוע.

מערכת החינוך מחפשת דרכים שונות לשינוי ולקידום. משאבים רבים מוקדשים לכך, ומוזר הדבר שלא הוקדשה תשומת לב של ממש לתחום כה חשוב וקובע כבעיית המורה המאמן, כישוריו ומעמדו.

ביבליוגרפיה

- אדמס ה"פ ודיקי פ"ג (1953) – **עקרונות יסוד בהכשרת מורים**, תל-אביב 1967 (תרגום: א' קרימה, עורך: א' זלקין).
- ארליך י' – "לבעיית ההדרכה הפדגוגית", בתוך: **דפים** 8, משרד החינוך והתרבות, המכון לתכנון לימודים, ירושלים 1989.
- זיו ש' – "מודעות המורים המאמנים להיבטים בהערכת שיעור בהתנסות המעשית", בתוך: **דפים** 6, משרד החינוך והתרבות, המכון לתכנון לימודים, ירושלים 1987.
- זיו ש' – **גישות חילופיות להתנסות המעשית בהכשרת מורים**, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת ת"א 1988.
- זיו ש' – "ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה – בעיות וגישות", בתוך: **דפים** 10, משרד החינוך והתרבות, המכון לתכנון לימודים, ירושלים 1990.
- לס צ' – "ההנחות התיאורטיות של האימונים המעשיים בהוראה", בתוך: **לקראת התנסות בהוראה**, שלבים ראשוניים בהדרכה פדגוגית, משרד החינוך והתרבות, המכון לתכנון לימודים, ירושלים 1989.
- עמיר מ', ועקנין ר' (עורכים) – **הדרכה בחינוך** (מקראה), הוצאת מכללה ירושלים לבנות, ירושלים 1988.
- קרמר-חיון ל' – **שיקולי דעת בהוראה**, תל-אביב 1986.

- Applegate J.H. — "Early Field Experience: Recurring Dilemmas", **Journal of Teacher Education** 36 (2) (1985).
- Copas E.M. — "Critical Requirements for Cooperating Teachers", **Journal of Teacher Education** 35 (6) (1984).
- Emans R. — "Implementing the Knowledge Base: Redesigning the Function of Cooperating Teachers and College Supervisors", **Journal of Teacher Education** 34 (3) (1983).
- Grimmett P.P. & Ratzlaff H.C. — "Expectations for the Cooperating Teacher Role", **Journal of Teacher Education** 37 (6) (1986).