

קווים לדמותו של המדריך הפדגוגי

אביגיל פרידמן ומלכה אהרונוסון

מדריך פדגוגי הוא תפקיד מרכזי בהכשרת מורים. הוא מגשר בין התיאוריה של תורת ההוראה למעשה ההוראה. המד"פ מלמד בדרך כלל במכללה, ובמקביל משתתף בעבודה המעשית, מדריך ומייעץ לפרחי ההוראה כיצד להפוך למורים מקצועיים וטובים, צופה בשיעור, נותן משוב ומערך. הוא יוצר קשר ותיאום בין לימודי הפדגוגיה התיאורטיים הנלמדים בקורסים העיוניים הדיסציפלינריים לבין העשייה והפעילות בכיתה עם התלמידים, ומכוון לפיתוח מיומנויות של הערכה עצמית ורפלקטיבית.¹ התפקיד כולל את הידע הפרקטיאיש של המורה בתוספת מרכיבים איכותיים אחרים, כמו מיומנויות ייעוץ, מיומנויות הדרכה, מיומנויות רפלקציה, מיומנויות תקשורת ומיומנויות העצמה. המדריך הפדגוגי הוא מעין 'מורה להוראה' והוא משתמש בניסיונו הרב בתחום על מנת לחנוך דורות של מורים חדשים. מדריך פדגוגי הוא בדרך-כלל מורה מומחה בעל ניסיון, ידע וכישורי-הנחיה המתרגם את ניסיונו לקורס ומכשיר סטודנטים להיות מורים. הוא מורה בעל תואר שני ובעל ניסיון רב בהוראה. המניע העיקרי לכניסה לתפקיד ההדרכה הוא הרצון לתרום לחינוך והאמונה ביכולת האישית להשפיע על מערכת החינוך.²

בהדרכה הפדגוגית משמשים אנשים שונים בעלי השכלה וניסיון מגוונים, לאו דווקא מתחום ההדרכה. התפקיד מזמין יתר גמישות ומאפשר למדריכים ליישם במהלך עבודתם את תפיסת עולמם המגוונת ואת הידע שלהם.³

גם הספרות המקצועית מספקת הגדרות שונות ומגוונות למטרות ההדרכה הפדגוגית. מטרתיה העיקריות של ההדרכה הפדגוגית הן הקניית עקרונות הוראה כלליים והבנה מעמיקה בתחומי הדעת, היכרות עם אוכלוסיית התלמידים על גווניה ומורכבותה, התבוננות והתנסות בקשרים וביחסי גומלין שבין תלמיד למורה, היכרות עם מעגלי השותפות

1. זהוריק, 1988; קטל וסלארס, 1996; גולד, 1996.

2. זיו ואחרים, 1995.

3. טל ואחרים, 2001, עמ' 12-19.

והפעולה ברמת ההורים, השכבה ובית הספר ופיתוח האישיות המקצועית האוטונומית של המתכשרים להוראה.⁴

על פי קוסטר ועמיתיו⁵ אפשר לסמן שמונה תפקידים מרכזיים של המדריך הפדגוגי: מנחה ומאפשר של תהליכי למידה על ידי יצירת תנאים מתאימים; מבצע תהליכי מודלינג ומתן משובים; מקנה מיומנויות רפלקטיביות של הערכה עצמית מתמדת; מפתח תכניות לימוד חדשות ומשפר קיימות; מספק הערכה בנוגע לכשירותם של המועמדים להוראה; מצוי במחקר האקדמי ותורם לו; משפיע על מורי בית הספר שבו הוא פועל ותורם לפיתוחם המקצועי; שותף לצוות המדריכים הפדגוגיים ומעורב בשדה החינוך אגב יצירת שיתופי פעולה עם מוסדות וארגונים מגוונים.

תפיסות שונות של תפקיד המדריך הפדגוגי:

לדעת טל וחבריה⁶ מוקד תהליך ההדרכה הוא תהליך האינטראקציה שבין המדריך למודרך. המטרה היא לתת למדריכים את היכולות ואת המיומנויות לשיפור האינטראקציה ולהתאים את ההדרכה למאפייני המודרכים ולקשייהם. איכות האינטראקציה בין המדריך למודרך במכללה ובין הסטודנטיות והמורות לילדים, היא מרכיב מרכזי בתוצאות ההדרכה וכמובן בהמשך – ההוראה.

הגישה ההומניסטית תומכת בהוראה עקיפה שבה התלמיד במרכז והמורה מסייע בלמידה על ידי יצירת תנאים מתאימים לפיתוחו. מטרת ההוראה היא לעצב אדם שלם עם עצמו, פתוח לאחרים המסוגל לפתח מטרות ואמצעים ולשנותם בהתאם לצורך, להזדהות עם אחרים ובו בזמן להיות גם בלתי תלוי בהם.⁷ דיין במחקרה זיהתה שלושה טיפוסים עיקריים של מדריכות: ה'טיפוס המכוון לילד', ה'טיפוס המכוון לסטודנטית' וה'טיפוס המכוון לפעילות'.

להלן נפרט מעט אודות שלושה טיפוסים אלה של מדריכים פדגוגיים בגן.

הטיפוס המכוון לילד

המד"פ מ'הטיפוס המכוון לילד' רואה את ההדרכה בהקשר של פעילות הסטודנטית עם הילדים ולא כמכלול מערכת היחסים בינו ובינה. ההדרכה היא לימוד משותף של המדריך עם הסטודנטית על הילדים ועל דרכי מעורבות הסטודנטית בפעילויותיהם. מטרת ההדרכה

4. גן, המר ומיכאלי, 2007, עמ' 7-9.

5. קוסטר ואחרים, 2008, עמ' 5-6.

6. טל ואחרים, 2001, עמ' 59-65.

7. קוסטר, 2003.

של הטיפוס המכוון לילד היא לעורר בסטודנטית את היכולת לראות ילד ולפתח רגישות כלפיו. ההיכרות עם הילד חשובה יותר מאשר ארגון הגן והפעילויות.

הטיפוס המכוון לסטודנטית

המד"פ מ'הטיפוס המכוון לסטודנטית', רואה חשיבות רבה בבניית מערכת יחסים רחבה עם הסטודנטית. חשוב לו להיות מעודכן בכל מה שקורה לסטודנטית, לאו דווקא בהקשר של עבודתה בגן. הוא מתעניין בחייה הפרטיים ומכיר את נטיותיה ואת כישורנותיה. הוא מגדיר את ההדרכה כמגוון האינטראקציות בינו ובין הסטודנטית, ומנסה ליצור עמה יחסים שוויוניים. מטרת ההדרכה היא הכשרת אדם שיהיה מודע לעצמו וקשוב לילדים.

המדריך מתייחס אל הסטודנטית כאל אדם בוגר שיכול לבחור בעצמו ולהחליט בעצמו מה מתאים לו ומה לא. משום כך הוא מצפה מהסטודנטית לפעול בגן על-פי בחירתה ולהחליט בעצמה מה מתאים לה וכיצד היא מעוניינת להתנסות.

הוא משאיר לסטודנטית להחליט מה תעשה בגן ואינו מחייב אותה לדברים מסוימים. הוא מאמין שאם הסטודנטית תקבל חופש רב, בסופו של דבר היא תמצא את דרכה. יחד עם זאת הוא מצפה שהסטודנטית תכיר כל ילד עם האפיונים הייחודיים שלו ותדע להתאים תכניות לכל ילד.

ה'הסתכלות על הפעילות' אינה מהווה מרכיב הכרחי בביקור. למדריך חשוב לראות את ה"כוליות" של הסטודנטית, את התהליך שהיא עוברת, את ההתפתחות שלה. מאחר שהפעילות היא מצב רגעי – היום יכולה להיות פעילות מוצלחת יותר ומחר פעילות מוצלחת פחות.

הטיפוס המכוון לפעילות

המד"פ מ'הטיפוס המכוון לפעילות', רואה את ההדרכה בעיקר בהקשר של ביצוע פעילויות בגן. הוא אינו מתייחס למכלול היחסים בינו ובין הסטודנטית. הסטודנטית צריכה ללמוד את תפקידי הגננת או ללמוד ביצוע ספציפי של פעילויות, וזו נקודת המוצא להדרכה. המדריך יודע כיצד צריכה הגננת לבצע את תפקידיה, בדרך כלל ברור לו מה נכון ומה לא נכון בביצוע התפקיד, מה מתאים ומה לא מתאים, ולכן ההדרכה היא 'לתת עצות', 'לתקן דברים', לתת משוב חיובי, או לעזור לסטודנטית להבהיר לעצמה מה עשתה. היחס אל הסטודנטית הוא יחס סמכותי יותר. הגדרת ההדרכה מתמקדת ביחס המדריך

לסטודנטית ולא ביחסי הגומלין ביניהם. מטרת ההדרכה היא פיתוח החשיבה ושיקולי הדעת של הסטודנטית.

המדריך מצפה מהסטודנטית כי ביום ביקורה בגן תתפקד כגננת האחראית על תכנון סדרהיום ועל כל המתרחש בגן. הוא מצפה שהסטודנטית תגיע לגן עם פעילויות מתוכננות מראש, שתהיה מודעת למה שהיא עושה ושתפעל על פי שיקול דעת. במחקר זה בדקנו את התפיסה של גננות מאמנות את תפקיד המדריך הפדגוגי לאור הניסיון שלהן בעבודה עם ד"ר דוד ברודי כמדריך פדגוגי.

תיאור המחקר

מטרות המחקר

1. לזהות מהי תפיסת הגננת את תפקיד המדריך הפדגוגי;
2. לבדוק מהי תפיסת הגננות לגבי התרומה של ההדרכה הפדגוגית לסטודנטית, לגננת ולגן, ביחס לדמותו הפדגוגית של ד"ר דוד ברודי.
3. להציע שינויים בתפקיד המדריך הפדגוגי

שאלות המחקר

במחקר נשאלו הגננות שלוש שאלות פתוחות:

1. מהי הדרכה פדגוגית בעיניך לאור ניסיון העבודה שלך עם דוד?
2. מה למדת מדוד כמדריך פדגוגי לגבי הסטודנטית, הגננת, הגן?
3. אלו שינויים היית מציעה לעשות בתפקיד המדריך הפדגוגי או ההכשרה?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 10 גננות מאמנות, שאימנו במהלך מספר שנים סטודנטיות לגיל הרך, והוכשרו במהלך שנות לימודיהן בעבודה מעשית על ידי דוד כמדריך פדגוגי.

כלי המחקר

ראיונות חצי מובנים עם גננות מאמנות, על תפיסתן את תפקיד המדריך הפדגוגי. הראיונות שוכתבו ונותחו ביתוח תוכן.

הליך המחקר

אותרו 10 גננות מאמנות של סטודנטיות שהודרכו על ידי דוד. לאחר איתור הגננות וקבלת הסכמתן להתראיין, הן רואיינו על ידי שתי מפקחות על גני ילדים. הראיונות תוכתבו ונותחו בניתוח תוכן.

ניתוח הנתונים

נעשה ניתוח מונחה נתונים לעשרת הראיונות. הקטגוריות עלו מתוך הנתונים עצמם, ולא הוגדרו מראש.

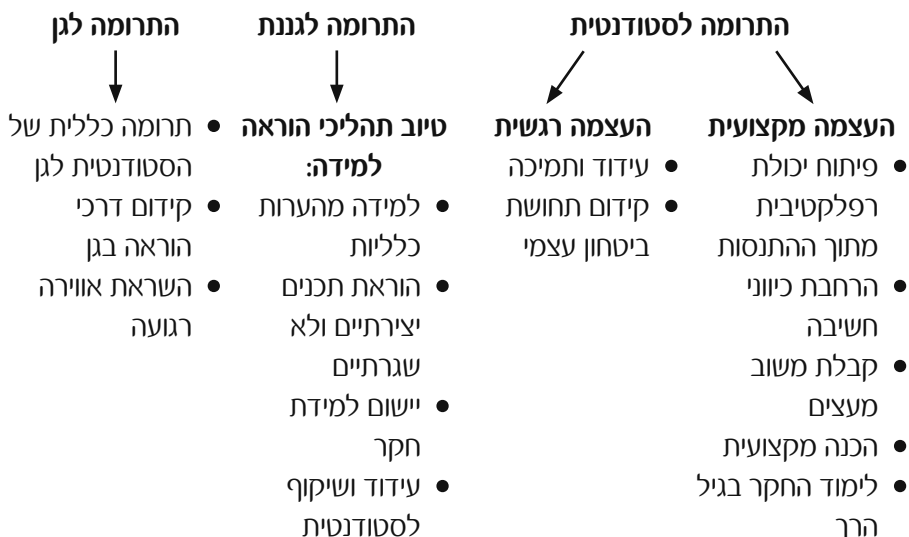
ממצאים

ניתוח התוכן לתפיסת הגננות את תפקיד ההדרכה הפדגוגית העלה שלוש קטגוריות מרכזיות המוצגות בלוח 1: העצמה מקצועית של הסטודנטית, העצמה אישית של הסטודנטית ותכונות בין אישיות של המדריך הפדגוגי.

לוח 1: קטגוריות מרכזיות של תפיסת הגננות את תפקיד המדריך הפדגוגי

פירוט הקטגוריה	קטגוריה מרכזית
הכוונה ללמידה עצמית של הסטודנטית. הסתכלות רחבה ויצירתית על תכני הלימוד	העצמה מקצועית של הסטודנטית
מתן מגוון אפשרויות ועצמאות לסטודנטית	העצמה אישית של הסטודנטית
אסרטיביות עם כבוד הקשבה	תכונות בין אישיות של המדריך הפדגוגי

התרשים להלן מציג את ניתוח התוכן לתרומה של ההדרכה הפדגוגית של דוד לסטודנטית, לגנת ולגן.



התרומה לסטודנטית מתחלקת לשני גורמים מרכזיים: העצמה מקצועית והעצמה רגשית. בכל גורם כלולים מספר תתי גורמים. גורם העצמה מקצועית כולל חמישה תתי גורמים: פיתוח יכולת רפלקטיבית, הרחבת כיווני חשיבה, קבלת משוב מעצים, הכנה מקצועית, לימוד החקר בגיל הרך. העצמה רגשית כוללת שני תתי תחומים: עידוד ותמיכה והכלה וביטחון.

ניתוח התוכן לשינויים שגננות מציעות לעשות בתפקיד ההדרכה הפדגוגית העלה ארבעה גורמים המוצגים להלן:

שינויים מוצעים בתפקיד ההדרכה הפדגוגית

1. העצמה אישית של הסטודנטית
2. מתן מרחב יצירתי להתנסות, מעבר להוראת תכנים
3. יידוע הסטודנטית בתאריך הביקור בגן
4. ביקורים תכופים וקיום למידה סדירה

סיכום ממצאי המחקר

ממצאי המחקר מצביעים על כך שתפקיד המדריך הפדגוגי כפי שמייצג אותו דוד מורכב משני היבטים: היבט מקצועי והיבט רגשי.

גננות מאמנות תופסות את ההיבט המקצועי של המדריך בשני אופנים:

1. **כמשייר את הסטודנטית ללמידה עצמית**, לדוגמה: הסטודנטית תזהה מה עשתה נכון ומה לא נכון; המדריך הפדגוגי צריך לשאול את עצמו שאלות, להציב מטרות, לברר איך הוא יכול לשכלל את העבודה שלו ולקדם את הילד מבחינה קוגניטיבית ורגשית; הוא צריך לדעת להנחות פדגוגית – מה היה טוב, מה הוא אהב; האם עשה שיקוף; האם המדריך הפדגוגי רצה לשמוע את הסטודנטית והקשיב בסבלנות עם חיוך; האם הוא עזר לסטודנטית להשיג את המרות החינוכית בדרך טובה.
2. **כנותן עצמאות לסטודנטית וכמאפשר לה לפעול**, לדוגמה: כל מה שהסטודנטית מביאה מקבל מקום אם היא מראה לו שהעולם של הילד זה מה שמנחה אותה בתהליך; המדריך הפדגוגי לא מכניס את עצמו לפעילות; הוא מאפשר מרחב למי שנמצא מולו; כשהוא רוצה להדגיש דגשים הוא עושה זאת בצורה שזה בא מהסטודנטית ולא ככפייה על ידי המדריך; כך הוא מפתח את הרצון להמשיך ולהשקיע.

הכוונה ללמידה עצמית דורשת מהסטודנטית לערוך רפלקציה על עבודתה ולפתח את האישיות המקצועית האוטונומית שלה.⁸ כאמור, קוסטר ועמיתיו⁹ סימנו שמונה תפקידים מרכזיים של המדריך הפדגוגי, נראה שדוד הדגיש בהדרכתו את התפקיד של המנחה המאפשר תהליכי למידה על ידי יצירת תנאים מתאימים. גישתו מתאימה לגישה ההומניסטית התומכת בהוראה עקיפה שבה התלמיד במרכז והמורה מסייע בלמידה על ידי יצירת תנאים מתאימים לפיתוחו. מטרת ההוראה היא לעצב אדם שלם עם עצמו ופתוח לאחרים המסוגל לפתח מטרות ואמצעים ולשנותם בהתאם לצורך; להזדהות עם אחרים ובו בזמן להיות גם בלתי תלוי בהם.¹⁰ הכשרת גננת שתהיה מודעת לעצמה וקשובה לילדים. לשיטתו של דוין,¹¹ דוד משקף את המדריך הממוקד בתלמידה. הוא מתייחס אליה כאל אדם בוגר שיכול לבחור בעצמו ולהחליט בעצמו מה מתאים לו ומה לא. לכן הוא מצפה מהתלמידה לפעול בגן על-פי בחירתה ולהחליט בעצמה מה מתאים

8. גן, המר ומיכאלי, 2007, עמ' 7-9.

9. קוסטר ואחרים, 2008, עמ' 5-6.

10. קוסטר, 2003.

11. דוין, 2000, עמ' 48-61.

לה וכיצד היא מעוניינת להתנסות. הוא משאיר לתלמידה להחליט מה תעשה בגן ולא מחייב אותה לדברים מסוימים. הוא מאמין שאם התלמידה תקבל חופש רב אז בסופו של דבר היא תמצא את דרכה.

ההיבט הרגשי מתייחס לתכונות הבין אישיות של המדריך הפדגוגי ונפרט:

1. אסרטיבי עם כבוד, לדוגמה: לא יותר על דברים שהוא חושב שזו הדרך שהוא מנסה להנחיל, יחד עם זאת הוא לא מעורב שלא לצורך. הוא נותן מרחב למי שנמצא מולו. מוביל את הסטודנטיות להסקת מסקנות ולא "מכתיב". יש בו צד קשוח יחד עם חיוך, הוא בא לראות יישום מטרות ויודע להגיד מילה טובה. אוהבים להתייעץ איתו.

2. מקשיב לסטודנטיות, בודק מה הצרכים, נותן התייחסות אישית לבעיות ספציפיות של הסטודנטיות.

3. כמו 'הטיפוס המכוון לתלמידה', המדריך הפדגוגי רואה חשיבות רבה בבניית מערכת יחסים רחבה עם הסטודנטית. חשוב לו להיות מעודכן בכל מה שקורה לסטודנטית, לא דווקא בהקשר של עבודתה בגן. הוא מכיר את נטיותיה ואת כישרונותיה. הוא מגדיר את ההדרכה כמגוון האינטראקציות בינו לבין הסטודנטית ומנסה ליצור עמה יחסים שוויוניים. מטרת ההדרכה היא הכשרת אדם שיהיה מודע לעצמו וקשוב לילדים.¹²

נוסף על כך, גננות מאמנות ציינו שדוד בהדרכתו תרם רבות לסטודנטית, לגנת המאמנת ולגן.

התרומה לסטודנטית התמקדה כאמור בהעצמה מקצועית והעצמה רגשית.

העצמה מקצועית

פיתוח יכולת רפלקטיבית מתוך ההתנסות – לתת לסטודנטיות להתנסות בכל מצב – גם אם יש קושי שיחוו את הקושי ויצמחו מתוכו, שילמדו להתמודד; לא "להאכיל בכפית" אלא לגרום להן לשאול ולחקור; לא לוותר – גם כשקשה, לתת להן להאמין בעצמן וביכולת שלהן. לא להחליט לבדוק, לאפשר לנסות ולטעות.

הרחבת כיווני חשיבה – לפתוח את המחשבה, להרחיב את החשיבה. מדריך פדגוגי טוב הוא זה שפותח עוד כיווני חשיבה.

12. דיין, 2000, עמ' 48-61.

קבלת משוב מעצים – המשובים תורמים לסטודנטיות ומקדמים אותן. דוד השכיל לברור את הטוב בפעילויות שבהן צפה ולהעצימו.

הכנה מקצועית – דוד הקפיד לבקר ולמלא יומן פדגוגי; דאג להפתיע מתוך כוונה שתהיינה גננות מצטיינות, מוכנות גם לביקורי פתע.

לימוד החקר בגיל הרך – החקר היה גולת הכותרת; בחקר הוא הנחה לתת לילדים להביע את עצמם, לחקור, ומשם תצמח הלמידה הממשית לגן.

העצמה רגשית

חיזוק הביטחון העצמי – תמיכה בסטודנטיות חלשות ועידודן; יחס מכבד בכל מצב ולכל סטודנטית; הקרנת אמון בסטודנטיות. קוסטר ועמיתיו¹³ מסמנים כאמור לעיל שמונה תפקידים מרכזיים של המדריך הפדגוגי: דוד הקפיד ליישם חמישה מתוך שמונת התפקידים: מנחה ומאפשר תהליכי למידה על ידי יצירת תנאים מתאימים; מבצע תהליכי מודלינג ומתן משובים; מקנה מיומנויות רפלקטיביות של הערכה עצמית מתמדת; מפתח תכניות לימוד חדשות ומשפר קיימות;

ההדרכה על פי דוד ממוקדת בסטודנטית. בנוסף לכך תרומתו של המדריך הפדגוגי היא גם לגננת וגם לגן. התרומה לגננת מצויה בספרות המחקר שעל פיה המדריך הפדגוגי משפיע על מורי בית הספר שבו הוא פועל ותורם לפיתוחם המקצועי. גננות מאמנות תופסות את התרומה לגננת בטיוב תהליכי הוראה ולמידה, למשל:

1. למידה מהערות כלליות – כצופה מן הצד המדריך הפדגוגי מעיר הערות בונות ומועילות.
2. יישום למידת חקר – העבודה עם המדריך הפדגוגי ביישום החקר מפרה ומועילה.
3. הוראת תכנים יצירתיים ולא שגרתיים – הרחבת הנושאים מעבר למעגל השנה. למשל – נושא של קערות. מה הן מכילות, ממה הן עשויות וכו'.
4. עידוד ושיקוף לסטודנטית – כגננת – לתת מילה טובה ולשקף את הדברים בדרך הנעימה ביותר.

13. קוסטר ואחרים, 2008, עמ' 5-6.

התרומה שעליה דיווחו הגננות המאמנות לגן כללה:

1. תרומה כללית של הסטודנטית – הגן הרוויח מנוכחות הסטודנטיות בעבודה המעשית בגן.
 2. קידום דרכי הוראה בגן – פעילות החקר על כל שלביה, זרימת פעילות (גן זורם).
 3. השראת אווירה רגועה – המדריך הפדגוגי לא הפריע. יש בו ענווה והוא יודע את מקומו. הוא מפרגן לילדי הגן, והם יוצאים נשכרים מכך.
- גם בתרומה לגננת ולגן ניתן לזהות תכונות מקצועיות ובין אישיות המאפיינות את דרך ההדרכה המזוהה עם דוד שמוטמעת במסלול הגן ומזוהה בוודאי על ידי הגננות המאמנות שהוכשרו במכללה.
- השינויים המוצעים בתפקיד ההדרכה על ידי גננות מאמנות מתמקדים בהיבטים המקצועיים של הסטודנטית: העצמה אישית של הסטודנטית; מתן מרחב יצירתי להתנסות, מעבר להוראת תכנים, יידוע הסטודנטית בתאריך הביקור בגן, ביקורים תכופים וקיום למידה סדירה.

סיכום

סגנון ההדרכה של דוד מושתת על הגישה ההומניסטית וממוקד בסטודנטית. הדרכתו בהכשרת הסטודנטיות כוללת היבטים מקצועיים כגון: הכוונה ללמידה עצמית של הסטודנטית, מתן עצמאות ודגש על היבטים רגשים הכוללים אסרטיביות עם כבוד והקשבה.

נמצאה הלימה בין סגנון ההדרכה של דוד ובין ההשפעה של סגנון זה על הסטודנטיות. בשניהם היבטים המקצועיים וההיבטים הרגשיים באו לידי ביטוי.

בתרומה לסטודנטית, בנוסף על פיתוח יכולת רפלקטיבית מתוך ההתנסות והרחבת כיווני חשיבה שמבטאים עצמאות, הגננות המאמנות ציינו גם את התרומה הרבה שבקבלת משוב מעצים ובלימוד החקר בגיל הרך.

גם בתרומה לגננות, הגננות המאמנות הדגישו את התרומה המקצועית של דוד כלפיהן – הן למדו מהערותיו, יישמו את החקר ולימדו תכנים לא שגרתיים. יחד עם זאת הן למדו ממנו כיצד להגיב לסטודנטית ממקום רגשי באמצעות עידוד ושיקוף.

גם התרומה לגן משלבת היבטים רגשיים ומקצועיים, קיום דרכי הוראה לצד השראת אווירה רגועה.

לסיכום, נראה כי גישתו של דוד שהיה מדריך פדגוגי בגן שנים רבות וראש החוג לגיל הרך מוטמעת בסטודנטיות ובבוגרות הרבות של המסלול. במחקר זה בדקנו את תפיסת הגננות המאמנות שהוכשרו בדרך זו ומשמעות היום מאמנות לסטודנטיות החדשות ומצאנו

כי גישתו של דוד והנחלתה גם בין המדריכים הפדגוגיים של המסלול (שביניהם גם בוגרות המסלול במכללה!) נושאת פירות נאים ומבורכים. אנו בטוחות כי תורה זו תמשיך ותלווה את המסלול שנים רבות.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- גולד, 1996
Y. Gold, 'Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction', In: J. Sikula, T.J. Buttery and E. Guyton (Eds): *Handbook of Research on Teacher Education* Library Reference, U. S. A. 1996, pp. 595–616.
- גן, המר ומיכאלי, 2007
א' גן, ד' המר ונ' מיכאלי, **יש דרך בהדרכה פדגוגית**, תל אביב 2007, מכללת סמינר הקיבוצים, עמ' 7-9 (פרסום פנימי).
- דיין, 2000
י' דיין, 'הסתכלות – מה עושה המדריכה הפדגוגית במהלך שהותה בגן?', **הד הגן**, סד, ד (2000), עמ' 48-61.
- זהוריק, 1988
J. A. Zahorik, 'The observing-conferencing role of university supervisors', *Journal of Teacher Education*, 39 (2) (1988), pp. 9-21.
- זיו ואחרים, 1995
ש' זיו, פ' כץ, מ' זילברשטיין ופ' תמיר, מאפייני עבודתם של המדריכים הפדגוגיים במערכת הכשרת מורים בישראל תל אביב 1995, ללא מספרי עמודים.
- טל ואחרים, 2001
ק' טל, א' בכר, ד' ויסברוט, ר' סנדרוביץ וא' שמר, **הדרכה כתינוך לקראת אוטונומיה**, תל אביב 2001.
- קוטר, 2003
ג' קוטר, **להוביל לשינוי**, תל אביב 2003.
- קוסטר ואחרים, 2008
B. Koster, J. Dengerink, F. Korthagen and M. Lunenberg, 'Teacher Educators Working on their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development of Teacher Educators', *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14 (2008), pp. 5-6.
- קטל וסלארס, 1996
B. Kettle and N. Sellars, 'The development of student teachers — practical theory of teaching', *Teaching and Teacher Education* 12 (1) (1996), pp. 1–24.