

להנחות עבודת מחקר מתקדמת

"אלומת אור המאירה את המסע"

חנה עזר

כותבות אורחות: רחל שגיא ואילנה מרגולין



Being a Thesis Supervisor

Hanna Ezer

כתיבה: חנה עזר, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

כותבות אורחות: רחל שגיא ואילנה מרגולין

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: תמי ישראלי

עורכת אקדמית: יהודית שטיימן

עורכת תוכן ולשון: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: בלה טאובר

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבוז-לוביש, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז, נצה מובשוביץ-הדר,

אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 978-965-530-233-2

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ד/2024

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

הדפסה: דפוס הנצחון

תודות

תודתי נתונה לכל אלה שאפשרו לספר זה לצאת לאור: למרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט על התמיכה והאמון בדרכי ובעבודתי; לרשות המחקר במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט על הגיבוי והסיוע; לעמיתותי פרופ' אילנה מרגולין וד"ר רחל שגיא שחברו לדרכי הרעיונית והמחקרית וכתבו פרקים לספר זה; למרצים-מנחים שנענו למלא את השאלון; לאלה ששיתפו פעולה והסכימו להתראיין ולשתף מתוך ניסיונם כמנחי תזות; ולסטודנטים במסלול התזה שנתנו כתף לדרך ההנחיה ולאפשרויות הפרסום של התהליך שעברו בסדנת התזה ובמהלך עבודת המחקר. תודתי גם לד"ר תמי ישראלי, ראש הוצאת הספרים של מכון מופ"ת, ולצוות המסור של ההוצאה: ד"ר יהודית שטיימן, מירב כהן-דר, בלה טאובר וחני שושתרי, על האמון שנתנו בהפקת הספר, ולמעריכים שתרמו לשיפור ולבהירות של כתב היד.

תוכן העניינים

7	הקדמה
12	להיות מנחה - פדגוגיה של שחרור
17	פרק ראשון רקע תאורטי: הגורמים המעורבים בהנחיה
18	גורם המנחה וההנחיה
21	גורם הסטודנט
22	הגורם המוסדי-מחלקתי
23	גורם הכתיבה
29	סיכום
	פרק שני תפיסות מנחים וסטודנטים את תהליך ההנחיה רחל שגיא
31	וחנה עזר
31	שיטת המחקר
33	ממצאים
44	סיכום ומסקנות
49	פרק שלישי המשוב בהנחיה
50	תפיסות המנחים את המשוב
55	פרק רביעי סדנת התזה: הבניית זהות החוקר
56	התפתחות כחוקרים וככותבים
62	מהלכים במחקר
65	אתר המודל של סדנת התזה - חומרים באתר
66	סיכום
67	פרק חמישי מסע ההנחיה לתזה - סיפור מקרה אילנה מרגולין
67	ההקשר וההתלבטויות
69	תפיסת עולמי
70	ראשיתו של התהליך
72	פעילות הגומלין בין הנחייתי לבין סדנת התזה

75.....	תהליך רב-שטחות: איסוף נתונים, פעולה וקריאה
76.....	פרק סקירת הספרות בתזה
79.....	בין תאוריה לבין פרקטיקה: צמיחתן של קהילה מקצועית ומנהיגות בית ספרית
82.....	המתודולוגיה בכלל ואיסוף הנתונים בפרט
86.....	פרק הממצאים
91.....	ההיצגים עם תום שנת הלימודים
92.....	דרך חתחתים: דילמות, התלבטויות, אתגרים, עליות ומורדות
95.....	לקראת סיום: פרק הדיון, המסקנות, ההשלכות והאינטגרציה
97.....	מילות סיכום להנחיית תזה במכללות לחינוך
102.....	רשימת מקורות

103..... פרק שישי | להנחות - פדגוגיה של הנחיה

113..... רשימת מקורות

נספחים

119.....	נספח א: שאלון למנחים ולמרצים בכירים
123.....	נספח ב: שאלון לסטודנטים מסיימי תזה
127.....	נספח ג: ריאיון עם מנחים לתזה
128.....	נספח ד: דפי דיווח
129.....	נספח ה: דרישות בכתיבה אקדמית
131.....	נספח ו: דף בקרה עצמית (להצעת מחקר)

הקדמה

בתקופתנו עתירת המידע והטכנולוגיה מוֹרָה ומוֹרָה, מרְצָה ומרְצָה אינם מלמדים ומנחים בעולם מנותק. הנחיית עבודת מחקר מתקדמת היא פרי ניסיון אישי וקולקטיבי רחב בעולם משתנה, עתיר גורמים המשפיעים על תהליך ההנחיה ומשתנים בהתאם לנסיבות. הקבוע בעולם המשתנה תדיר הוא יחסי מנחה-מונחה.¹ אילו יחסים שוררים בין מנחה לבין מונחה? מה משפיע על המונחה? מהי הנחיה אפקטיבית? מהם מנגנוני ההנחיה והליווי המשמעותיים במהלך התזה? בכך עוסק הספר הנוכחי.

כמי שמרכזת מסלול תזה במכללה לחינוך, מנחה סדנת תזה שנתית המלווה את הסטודנטים במסלול, מסייעת בבחירת מנחים לתזה ונמצאת בקשר תדיר עימם, מצאתי עניין בבחינת האופי והמהות של מנגנוני הליווי וההנחיה של התזה, שעיקרם הם המנחים וסדנת התזה. מנגנוני הליווי וההנחיה כוללים גם קורסים מתקדמים במחקר, הספרייה, ייעוצים ביחידות התמחות במכללה, ביניהם יחידת המחשבים, בנושאים הקשורים להפעלת טכנולוגיה במחקר, וייעוצים ברשות המחקר, בעיקר כאשר הסטודנטים נדרשים לסיוע בהרצת נתונים כמותיים, לדוגמה בתוכנת ה-SPSS.

ספר זה מתמקד בשתי מסגרות מרכזיות מתוך המנגנונים המוזכרים למעלה - המנחים וסדנת התזה, ומציג גישה להנחיית עבודות מחקר מתקדמות במערכת החינוכית. המיקוד הוא אומנם במערכת ההשכלה הגבוהה, מתוך ניסיוני המקצועי כאשת אקדמיה העוסקת בהכשרת מורים ובאוריינות ומתוך ניסיון מנחים במכללה לחינוך, אולם המתואר בו רלוונטי לכל מי שרואה את עצמו מנחה של עבודת מחקר. "כתיבה היא כתיבה היא כתיבה", כמו ש"מחקר הוא מחקר הוא מחקר", וכך גם "הנחיה היא הנחיה היא הנחיה", בכל מסגרת אקדמית שמתקיימים בה יחסי מנחה-מונחה.

עולמנו היום הוא עולם של למידה פורמלית ובלתי פורמלית, עולם טכנולוגי שבו המידע והידע נמצאים בקצות אצבעותינו, בחיבור שבין המקלדת לבין העולם הכלוא-נפרץ שם באינטרנט ובמרחבים האינסופיים של מידע. זהו עולם רחב

ומורכב, עולם של הוויה אישית והוויה מקצועית, עולם המאפשר לאישי ולמקצועי להשתלב זה בזה. זהו עולם אקדמי-מקצועי שבו הקשר בין מחקר לבין כתיבה וזהות הוא בלתי נמנע. לכן כמנחים וכמי שעוסקים בסוגיות הנוגעות להנחיית עבודות מחקר, איננו יכולים להתייחס למחקר מבלי להתייחס לכתיבה ולזהות החוקר. כך עולה, לדוגמה, ממחקר שערכתי בעבר על אודות נשים חוקרות בחינוך, ובמסגרתו קיימתי ראיונות נרטיביים ממוקדים שחשפו את סיפור חייהן המקצועי של מרצות-חוקרות במכללות לחינוך (עזר, 2012). במחקר עולה הקשר בין תפיסת זהות כחוקרת לבין תפיסת זהות ככותבת. "אצל רבות מהמרואיינות עולה הכתיבה בקנה אחד עם מחקר. המחקר נתפס, למעשה, בנשימה אחת עם 'כתיבה' ועם 'פרסום', והם חלק מזהותן כחוקרות [...] המחקר נתפס כהליך של כתיבה" (עמ' 65), כך ציינתי בספרי.

במבט ממוקד על סוגים שונים של כתיבה כחלק מתפיסת האוריינות הרב-תרבותית אני מציעה בספרי על רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר (עזר, 2004) הסתכלות על התנסויות אורייניות ועל אירועים אורייניים. בתוך כך אני מציעה פעילויות כגון יומן כתיבה רפלקטיבי, יומן קריאה, תלקיט (פורטפוליו), אוטוביוגרפיה ביקורתית ונרטיב אישי. ואם בזהות עסקינן, במאמרי בנושא זהות הכותב באקדמיה (עזר, תשע"ו) אני מציעה תוצאות מחקר על אודות כותבים באקדמיה, וכיצד הם תופסים את זהותם ככותבים. במחקר נמצא שזהות כותב באקדמיה מורכבת מהיבטים קוגניטיביים ורוחניים. היבטים אלה של "שכל ורגש" מתבטאים בשילוב בין תפיסת הכתיבה לתפיסת מקומה וחשיבותה בחיי הכותב ולתפיסת "האני הכותב". באופן שכלתני זהות הכותב מתבטאת בהבנת התהליך שמייצר את הרעיונות תוך-כדי-כתיבה, ובאופן רגשי היא מתבטאת בתפיסה הכמעט-מיסטית המיוחסת לכתיבה בהיותה אמצעי להצפה "ממעמקים" של רעיונות ורגשות של האדם מתוך עצמו ומרכיב בלתי נמנע הקשור קשר עמוק למהותו של האדם, והוא "שאר הרוח" שלו, "נשמת חייו".

אף שהכתיבה היא חלק ממהות אינטימית פנימית של הפרט הכותב, היא משגשגת על רקע ההשתקפות החברתית הנותנת לכותב חיזוק ואישור על מי שהוא ככותב. ההשתקפות החברתית היא חלק ממיצובו בחיים ובקהילה המקצועית ובונה את זהותו ככותב באקדמיה. אנשי האקדמיה מזהים את עצמם גם כמנחים. "התהליך המחקרי שאני חווה והתהליך של הסטודנטים זה אותו דבר", אומרת מרצה-מנחה באקדמיה (Ezer, 2016, p. 83). בנוסף לקשר האמיץ

בין מחקר לכתיבה ולזהות, קיים קשר לתהליך ההנחיה. רבים מאנשי האקדמיה שרואיינו במחקר על אודות זהות כותב, משמשים כמנחים של עבודות מחקר בסמינריונים לתארים ראשון ושני, בעבודות גמר ובעבודות תזה בתואר השני. הם רואים בעבודת ההנחיה פעילות המפתחת כתיבה אצל הסטודנטים, והלכה למעשה הם מלווים את הסטודנטים בתהליך ומדגישים את חשיבות עצם הכתיבה בתהליך הלמידה וההבניה של המחקר.

הסטודנטים מצידם חווים על פי רוב את תהליך עבודת המחקר בתזה בתואר השני כהישג רב-ערך בהתפתחותם האקדמית והמקצועית וכאבן דרך חשובה בתהליך הלמידה ובהפיכתם למומחים בתחומם. בתהליך נדרשים הסטודנטים להציג גישת מחקר עצמאית, מתודית וקריטית, והוא כולל טווח רחב של יכולות אקדמיות, כמו גם הפגנת מומחיות בתחום הדעת הנחקר. שינוי כזה בתפיסתם וביכולת האקדמית שלהם כרוך במעורבות בתהליכי למידה עמוקים יותר ממה שהורגלו אליהם בעבר, וביכולת להציג טקסט שלם, קוהרנטי, המשקף פרספקטיבות שונות (Mendoza et al., 2022). גישה זו של לומד עצמאי המפגין מסוגלות עצמית גבוהה, עולה בתפיסה היוטגוגית שנדונה בשנים האחרונות בתחום ההוראה-למידה, ועל פיה הסטודנטים עצמם מחליטים בעניין הלמידה ודרך החקירה שלהם. זוהי למידה מוכוונת-עצמית (self-determined learning). הלומדים המקבלים תיווך באמצעות המנחה, מגדירים את הלמידה של עצמם; הם מחליטים מה, כיצד, עם מי, מתי ובאיזו סביבה ללמוד. המטרה של ההנחיה היא להעצים את הלומד כבן אנוש ולאפשר לו להיות אוטונומי, בעל אחריות, כזה שמניע בעצמו את תהליך הלמידה שלו והופך אותו למשמעותי עבורו (Glassner & Back, 2020). בפרק החמישי בספר זה מוצגת בהרחבה התפיסה היוטגוגית בהוראה-למידה ובהנחיה. העידן הדיגיטלי משפיע גם הוא על תהליכי הכתיבה וההנחיה של עבודות מחקר. זהו עידן שהפך את הכתיבה לכזו הנמצאת "בכל מקום" (עזר ואח', 2020; Yancey, 2009), ואת הקריאה למורכבת, כזו הדורשת מיומנויות שונות מאלה שהיו נהוגות בעבר, כפי שיפורט בהמשך. הדור החדש, דור ה-Y המכונה גם iGen, גדל עם הרשתות החברתיות, מחשבי הלוח (האייפד) והטלפון החכם (הסמרטפון), ונחשף לסוגים חדשים של אוריינות דיגיטלית המתבטאים בצורות קריאה, כתיבה ותקשורת שונות במדיה הדיגיטלית (Bates, 2015; Hafner et al., 2015). בעידן הנוכחי הכול - הן תלמידים בבתי ספר הן סטודנטים בהשכלה הגבוהה - משתמשים בטכנולוגיות דיגיטליות למיניהן שהפכו לחלק מהיום-יום

שלהם (Bates, 2015). סטודנטים בהשכלה הגבוהה באים במגע עם השינויים הטכנולוגיים, ויש להם נגישות לעושר מידע, כמו גם לתוכנות מתקדמות של בינה מלאכותית שחלקן מבצעות את עבודת הכתיבה עבורם. בעידן כזה מתעצם תפקידו של המנחה, והוא נדרש למודעות גבוהה לתהליכים עצמאיים של המונחה ולהיבטים אתיים במחקר. כמו כן עידן זה דורש מהמנחה מעורבות גבוהה בתהליך המחקר, כמו גם בתהליך כתיבת דוח המחקר, והקפדה על הכוונת הלומד להפוך לעצמאי, בעל בקרה עצמית גבוהה על איכות עבודתו המחקרית וכזה המסוגל להשתמש בידע הטכנולוגי הנצבר ולהתאימו לצרכיו. הטכנולוגיה גם מאפשרת נגישות גבוהה ביחסי מנחה-מונחה, תוך זימון הזדמנויות למפגשים תקופים יותר באמצעות זום, לתחלופת טיטות והערות באמצעות תוכנות במחשב ולנגישות למידע עשיר ומגוון שניתן לצפות בו לחוד וביחד, בו-זמנית.

אקדמיה-מחקר-כתיבה-הנחיה שזורים אם כך אלה באלה. בהכשרת מורים אנו עוסקים לא מעט בשאלה "מהי למידה?" כתיבת עבודה סמינריונית כרוכה בתהליך למידה, כתיבת עבודת גמר או עבודת תזה בתואר השני כרוכה בתהליך למידה. מהי הלמידה הזו? כיצד היא מתפתחת? תחת אחריות של מי היא - האם של הסטודנט החוקר וכותב את מחקרו? האם של המנחה הרשום פורמלית כמי שמנחה את הסטודנט?

ספר זה דן בשאלות אלה ואחרות, בהנחיה בכלל ובתפקיד המנחה בתהליך ההנחיה של עבודת מחקר וכתיבת דוח מחקר בפרט, והוא מיועד לכל מנחה של עבודה אקדמית, בין שהוא מנחה בהשכלה הגבוהה ובין שהוא מנחה במסגרת בית ספרית.

- בהקדמה מוצגת הסיבה לכתיבת ספר זה ולעריכת מחקר על אודות ההנחיה. כמו כן מוצגים מבנה הספר והתפיסה שבבסיס ההנחיה, הלוא היא תפיסת הפדגוגיה המשחררת של פריירה, המדגישה מושגים כמו דיאלוג ושיתופיות.
- הפרק הראשון מציג רקע תאורטי על הנחיה באקדמיה בעולם ובארץ ומתמקד בארבעה גורמים בתהליך ההנחיה: המנחה, הסטודנט, הגורם המוסדי-מחלקתי וגורם הכתיבה, בדגש על כתיבה במאה ה-21 ועל תפקידה של המערכת האקדמית בקידום כתיבה בעידן הנוכחי.
- הפרק השני מציג תפיסות של מנחים וסטודנטים הנוגעות לתהליך ההנחיה, כפי שעלו מנתוני שאלון זהה שהופץ לשתי הקבוצות. ד"ר רחל שגיאי אשר ניתחה את הנתונים מציגה אותם.

- הפרק השלישי, המשוב בהנחיה, מתאר בהרחבה את גורם המנחה וההנחיה המוצג ברקע התאורטי, ומוסיף לתפיסות המוצגות בפרק השלישי את נקודת המבט של מנחים באקדמיה על סמך ראיונות שערכת איתם.
 - הפרק הרביעי מתמקד בסדנת התזה המלווה את תהליך המחקר במסגרת התואר השני, זאת כהדגמה לגורם המוסדי-מחלקתי שהוא חלק מתהליך ההנחיה. בפרק מודגשים תהליכים בהבניית זהות החוקר בהיבטים האלה: התפתחות עצמית כחוקר וככותב, מהלכים במחקר, שיתופיות וחלוקת ידע בין המשתתפים בתהליך ההנחיה (סטודנטים בינם לבין עצמם ועם מנחים). זאת על סמך איסוף קבוע של נתוני סדנת התזה שהנחיתי במהלך שנתיים במסגרת תפקידי כמרכזת מסלול התזה באחת מהמכללות לחינוך.
 - הפרק החמישי, מסע ההנחיה, מדגים סיפור מקרה של הנחיה מזווית הראייה של מנחה ותיקה באקדמיה, פרופ' אילנה מרגולין, על בסיס תפיסתה הקונסטרוקטיבית, היוטגוגית. הפרק מתמקד בתהליך ההנחיה של עבודת תזה של סטודנטית לתואר שני שבחרה לחקור את סביבת עבודתה באמצעות מחקר פעולה, ובקשר של מודל ההנחיה לזהותה המקצועית והמחקרית של המנחה. בסופו של הפרק מציגה מרגולין את מודל ההנחיה על פי תפיסתה וכפועל יוצא של מקרה ההנחיה המתואר.
 - הפרק שישי, להנחות - פדגוגיה של הנחיה, מסכם נקודות מרכזיות בהנחיית עבודת מחקר לנוכח מה שהוצג בספר ובמטרה לעגן את תפיסת ההנחיה של עבודות מחקר. פרק זה פונה לקהל יעד של מנחים במסגרות הנחיה שונות באקדמיה, בעיקר בתואר שני בהנחיית עבודות גמר ועבודות תזה, מתוך הגישה ש"הנחיה היא הנחיה היא הנחיה", בין שמדובר בהנחיית עבודת מחקר מתקדמת או בהנחיית עבודת מחקר מצומצמת.
- המיקוד בספר זה הוא בתפיסה שהנחיה היא דיאלוג, ברוח הפדגוגיה המשחררת (שור ופריירה, תש"ן). אין מנחה ללא מונחה, אין הוראה ללא תלמיד, אין האחד בלי האחר. נשאלת אפוא השאלה מה מקומו של המנחה בקידום המחקר והכתיבה בקרב סטודנטים? איזו למידה מתפתחת אצל הסטודנט מתוך הדיאלוג הזה שבין מנחה לבין מונחה? על כך בתת-פרק הבא המציג את תפיסת החינוך המשחרר באמצעות המטפורה של חציית הכביש והתייחסות אל המנחה כאל אֶפְשֵׁר (facilitator), ובמילים אחרות, כמי שמסייע לסטודנט "לחצות את הכביש" מה"שם" שלו ל"כאן" של המרצה-מנחה ולהקשר שהסטודנט פועל בתוכו באקדמיה.

להיות מנחה - פדגוגיה של שחרור

אינך יכול להתחיל משם, אם אתה כאן [...], "הכאן" של המורה המשחררת הוא "השם" של התלמידה והתלמיד.

(פאולו פריירה)

להיות מנחה פירושו להיות מסוגל "לחצות את הכביש" עם התלמיד, ובמילים אחרות - להתמקד בפדגוגיה של שחרור, על פי פריירה, ולשמש אִפְשָׁר עבור התלמידים החוקרים והכותבים.

אם אתה מהלך בצידו האחד של הרחוב, וברצונך לעבור למדרכה השנייה, עליך לחצות את הכביש. כלומר, אינך יכול להיות במדרכה השנייה מבלי שתחצה את הכביש. אינך יכול להתחיל משם, אם אתה כאן. כל מסע אל היעד מתחיל בנקודת הזינוק שבה אנו נמצאים. ונקודת הזינוק לעולם תהיה שונה מנקודת היעד. רבים אינם מבינים ש"הכאן" של המורה המשחררת הוא "השם" של התלמידה והתלמיד. (שור ופריירה, תש"ן, עמ' 157-158)

זוהי מטפורת חציית הכביש שמציע פריירה בספרו פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים של שינוי בחינוך, ספר הכתוב כדיאלוגים בינו לבין תלמידו איירה שור. המטפורה של חציית הכביש קוראת למורות ולמורים להתחיל מעמדתם של התלמידה והתלמיד. נקודת ההתחלה של המורה היא דיאלוג המעוגן בתוך עולם הנושאים והלשון של התלמידים, כלומר במציאות שלהם. המפתח הוא לגשר על הפער בין המציאות של התלמיד לבין המציאות של המורה או למציאות ההקשר שבתוכו מתבצעת הלמידה. במילים אחרות, בין מה שהמורה מציב כיעד, והוא "השם" של המורה, לבין המציאות שבתוכה פועלים התלמידים, "הכאן" שלהם בנקודת זמן מסוימת. פירוש הדבר מבחינתנו, המורים, הוא לעצב מחדש את לשוננו המושגית ולהופכה ללשון של סיפורים ושל דוגמאות קונקרטיות המעוגנות בהתנסות של הלומדת והלומד.

סוקרטס משתמש במטפורת המורה כמיילד בתארו את ההוראה. מטפורה זו היא מושג מוביל בתפיסה של "הדיאלוג הסוקרטי", שעל פיה תפקיד המורה לשאול שאלות במקום לתת תשובות באמצעות הכוונת הלומד לחשיבה ביקורתית ועצמאית שלו. זוהי הוראה מיילדת, לתפיסתנו, כלומר הוראה באמצעות שאלות מערערות ומחשבות ביקורתיות, שיוצרת אצל הלומדים את הידיעה הנולדת אצלם מתוך גילוי משמעותי (אלוני, 2020). שאלות סוקרטיות יכולות להיות שאלות

לצורך הבהרה, כגון למה הכוונה? שאלות שבוחנות את ההנחות, כגון מה ניתן להניח במקום זאת? שאלות שבוחנות את הסיבות ואת ההוכחות, כגון מה יכול לשמש כדוגמה? שאלות לגבי נקודות מבט ופרספקטיבות, כגון באיזו דרך אחרת אפשר להסתכל על זה? שאלות שבוחנות את ההשלכות ואת התוצאות, כגון אילו הכללות ניתן להפיק מזה? שאלות לגבי שאלת מחקר שמציבים, כגון מה מקומה ומשמעותה של השאלה הזו? (Paul, 1992).

במילים אחרות, זהו ליבו של החינוך המשחרר, על פי פריירה (שור ופריירה, תש"ן), אידיאלוג, חוקר ואיש חינוך ברזילאי (1921-1997), שפעל רבות למען הפצת האוריינות וההשכלה בקרב ציבור רחב שלא ידע קרוא וכתוב בשנות השישים עד התשעים של המאה ה-20, בברזיל ובעולם כולו. "החינוך המשחרר", לדבריו, "הוא ביסודו של דבר, מצב של למידה שבו המורה ותלמידיו, שניהם כאחד, מהווים קהילה של לומדים ולומדות, קהילה של סובייקטים החושבים ביחד, למרות ההבדלים ביניהם" (עמ' 7). הדגש הוא אפוא על כך שמדובר במצב של הוראה-למידה שבו המורה ותלמידיו הם קהילה של לומדים ולומדות החושבים ביחד.

בקהילה זו תפקיד המורה הוא "להעביר את התלמיד את הכביש" באמצעות דיאלוג, שהוא מצב שבו בני אדם נפגשים כדי לחשוב בצוותא על המציאות שלהם, על התהוותה ועל עיצובה. הדיאלוג מסייע לחשוב יחד על אודות הדברים שיודעים ועל אלה שאין יודעים, ולפעול מתוך עמדה ביקורתית לשינוי המציאות. עם זאת, המצב הדיאלוגי מחייב היעדר סמכותיות ומזמן עוצמה וכוח לתלמיד.

צעד ראשון בחינוך הדיאלוגי המשחרר, טוען פריירה (2016), הוא הכרה בהזתנתו, הכרת הווייתנו בפעילות שבה אנו מתנסים, הכרת האופן שבו אנו פועלים, חושבים, מדברים בשפה מסוימת. עלינו כמורים וכמנחים לשים בצד את חוסר הסובלנות, הוא טוען, המתבטא בהנחה המוטעית שהדרך שלנו "להיות" אינה רק טובה, אלא טובה יותר משל אחרים השונים מאיתנו. נקודת המוצא שלנו כמורים או כמנחים היא לדעת שחינוך הוא פרקטיקה פוליטית בסופו של דבר, ועלינו לדעת מה מתרחש בעולמם של תלמידינו, להכיר את חלומותיהם, את שפתם, מה הם יודעים ואיך הם לומדים. ההבנה והידע של התלמידים והתלמידות יהיו מעמיקים יותר ככל שנצליח יחד לחבר את המושגים העולים בחוויה הבית ספרית, למושגים השייכים לעולם היום-יומי שלהם, כלומר נצליח להכיר את המציאות שלהם ולהעצים אותם ואת הלמידה שלהם דרך מציאות זו ובאופן הבנייתי ומתפתח.

בהקשר זה, טוען פריירה, "קריאת העולם קודמת לקריאת המילה" (פריירה, 2016, עמ' 41). ובמילים אחרות, מעשה הלמידה נושא בחובו גם את מעשה

הקריאה ואת הקשר בין הקריאה הקודמת של העולם לבין קריאת המילה הכתובה. חשוב לא פחות הוא הצורך בהתנסות ממשית של הלומד, כזו הנבנית בהדרגה, ועל פיה "איש לא כותב אלא אם הוא כותב, בדיוק כפי שאיש לא שוחה אלא אם הוא שוחה" (עמ' 50). תפיסה זו משקפת לא רק את ההתנסות בכתביה אלא כל התנסות שהיא בלמידה. דבר לא יתפתח אם לא תהיה התנסות. דבר לא יתפתח אם לא יתבצע שוב ושוב, ובכל פעם יקדם את הלומד על בסיס הקריאה הקודמת שלו את המציאות שלו, ואם תרצו - את העולם, ועל בסיס הביצועים הקודמים שלו. תפיסה הבנייתית זו היא בלב החינוך המשחרר, על פי פריירה, ובלב הקידום של האוריינות, כל אוריינות שהיא, של האדם.

בחינוך משחרר תפקידו של המורה או המנחה הוא רב-חשיבות. זהו מורה משתף ומסייע, כזה שאיננו סמכותי אלא תורם להעצמת התלמיד והתלמידה. זהו מורה הנתפס כמנחה (שור ופריירה, תש"ן). למורה המשחרר יש מטרה ברורה משלו. עם זאת, אין הוא רשאי להפעיל מניפולציות על תלמידו. זהו מתח שעל המורה לעמוד בו. מצד אחד, אל לו להיות מניפולטיבי, אך גם אל לו להניח את התלמידים והתלמידות לנפשם. בחינוך, טוען פריירה, בכל חינוך יש ותמיד יהיה קורטוב של הנחיה, ולכן אין הוא יכול להיות ניטרלי.

בהקשר זה מעניין הקשר שבין מנחה לבין מונחה. מצד אחד, המנחה תופס עצמו, כאמור, כאפשר (facilitator) שמתפקידו ללוות את הסטודנט-חוקר-כותב מ"השם" שלו ל"כאן" המצופה ממנו. מצד שני, המנחה נמצא בעמדת כוח, ועולות תהיות באשר לאתיקה במחקר של סטודנט-חוקר והמנחה המלווה את המחקר. במחקר בנושא אתיקה במחקר (גלושנקוף ועזר, 2012), עמיתה-חוקרת ואנוכי בחנו את השיח במרחב שבין מרצה לבין סטודנט. במחקר שהצגנו עלה ש"השם" של המרצה-מנחה הוא היותו חוקר ומנחה כאחד, ו"הכאן" של הסטודנט הוא בהיותו לומד וחוקר, ולעיתים אף נחקר בעצמו. במצב זה, כך הראינו, כרוכים זה בזה סמכות וכוח מצד אחד, ואכפתיות ותמיכה של המנחה בפיתוח למידה, מיומנויות מחקר והכשרה להוראה מן הצד האחר. יחסי מנחה-מונחה באקדמיה מורכבים וטומנים בחובם חוסר איזון מבחינת יחסי הכוח, ולעיתים גם יחס תלוות (Howe & Moses, 1999). פעמים אף מעורבות בהם סוגיות אתיות המופרות בעולם האקדמי, כגון הסכמה מדעת לשמש כנחקר, בעלות על הנתונים וזכויות פרסום. עם זאת, במכללות לחינוך שדה המחקר של המרצים החוקרים הוא לרוב גם מרחב ההוראה שלהם או שדה ההתנסות של הסטודנטים שלהם. אכן, מטבע הדברים קיימת א-סימטריה ביחסים בין המנחה המשמש כמרצה וכמנחה מחקר

כאחד, אך גם כחוקר בעצמו, לבין הסטודנט המשמש גם כלומד וגם כחוקר, אך לעיתים גם כנחקר עצמו, למשל במקרה שבו המנחה עורך מחקר פעולה שבו הוא בוחן היבטים של הנחיה בקורס מחקרי. הדילמה של המרצה-מנחה היא אם כך בין מרכיבים של כוח וסמכות כמורה-מלמד וכבעל מוניטין וניסיון אקדמי-מחקרי, לבין מרכיבים של אכפתיות ותמיכה כמנחה וכמכשיר מורים. עם זאת, יחסי מנחה-מונחה אינם מתקיימים בחלל ריק אלא בהקשר שמעורבים בו גורמים נוספים, כפי שמתואר בפרק הבא.