



ד"ר גליה סמו,

הפקולטה לחינוך, המרכז
האקדמי לוינסקי וינגייט.

דוא"ל:

Galia.semo@l-w.ac.il

ד"ר דבורה הרפז,

הפקולטה לחינוך, המרכז
האקדמי לוינסקי וינגייט.

דוא"ל:

dharpaz100@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) – סמו,
ג' והרפז, ד' (תשפ"ה). דגמים
מתהפכים בהכשרת מורים
חמדעת, יח.

מילות מפתח:

שינוי פדגוגי וארגוני, מורה
מכשיר, היפוך כיוון דגם
ההוראה: bottom-up, top-
down

דגמים מתהפכים בהכשרת מורים

גליה סמו ודבורה הרפז

תקציר

מחקר זה עוסק בשלושה דגמי הכשרה להוראה שפותחו על ידי שלושה מורים מכשירים. המשותף לשלושת הדגמים – היפוך כיוון דגם ההכשרה: ראשיתו במדיניות בית ספרית במסגרת 'אקדמיה-כיתה', ואחריתו הובלת המהלך על ידי המורים ועיצובו על פי תפיסת עולמם המקצועית ובהתאם למאפייני אוכלוסיית בית הספר. מעקב אחר היפוך כיוונו של דגם ההכשרה מעלה כי היפוך זה הוא הגורם המרכזי להצלחת תהליך ההכשרה, שהחל בכיוון top-down והפך ל bottom-up.

התהפכות הדגם התבטאה בשינוי בשלושה מישורים: במישור הסטודנטים, במישור הרגשי-חברתי ובמישור ההוראה החדשנית. במישור הסטודנטים חל שינוי בהתייחסות לסטודנטים – מצופים ומתנסים לשותפים להוראה; במישור הרגשי-חברתי שולבו עקרונות למידה רגשית-חברתית (SEL) בהכשרה להוראה; במישור ההוראה החדשנית חל שינוי פדגוגי-ארגוני שהתבטא בשינוי אופני הוראה ומיקודם במרחב הדיגיטלי ובשינוי סדירות למידה בבית הספר.

תרומת מחקר זה בחשיפת מאפיין חשוב של המורה המכשיר – היכולת להוביל שינוי כיוון של דגמי הוראה קיימים בהתאמה לאפיוני בית הספר ואוכלוסיית התלמידים ולכישורי הלמידה במאה ה-21.

רקע תאורטי

שינוי פדגוגי

תהליכי גלובליזציה ותחרותיות, המתגברים בעשורים האחרונים, העצימו את הצורך לחולל שינויים ולהתאים מערכות ציבוריות לתמורות החלות מחוצה להן. מערכת החינוך בישראל אימצה בשלושים השנים האחרונות מספר רפורמות שכללו הן שינויים פדגוגיים והן חשיבה מחודשת על סביבות למידה חדשות כדי להתאים את הלמידה למאה ה-21 (שטאובר ועמיתים, 2021; Sasson et al., 2022).

שינוי פדגוגי הוא שינוי מערכתי מורכב, שמטרתו לשפר את הישגי התלמידים ואת אקלים בית הספר (Sasson et al., 2022). שינוי פדגוגי מוצלח תלוי במספר גורמים, בהם המניעים לשינוי, בעלי התפקידים המעורבים בתהליך השינוי, הפעולות שנקטו ליישום השינוי וביצוע ההערכה שמטרתה שיפור התוצאות שהתקבלו בתהליך השינוי (Fullan, 2019; Miedijensky & Abramovich, 2011). מחקרים מצביעים על קיום של כמה מודלים כמנגנוני שינוי פדגוגיים וארגוניים בבתי הספר (ניר, 2017; שטאובר ועמיתים, 2021; Miedijensky & Abramovich, 2019). לכולם משותפת הקביעה ששינוי מוצלח צריך להיות מתוכנן היטב, מדורג וכולל את כל השותפים האפשריים לביצוע המהלך. שטאובר ועמיתיה (שם), שחקרו רפורמות ושינויי מדיניות במערכת החינוך בישראל, הציעו מודל לשינוי פדגוגי מערכתי גמיש שמטרתו לאפשר למקבלי החלטות להוביל שינויי מדיניות ולהתאים מערכות לתנאים המשתנים ולצורכי השטח. למודל שהוצע יש ארבעה שלבים: שלב עיצוב המטרות, שלב עיצוב כלי המדיניות, שלב היישום ושלב המדידה וההערכה. מודל זה אפשר, לדעתם, לשבור את התרבות הארגונית הריכוזית הנהוגה במשרד החינוך (top-down), באמצעות יצירת כללי עבודה שיתופית בממשקים בין משרד החינוך, הרשויות המקומיות ובתי הספר. מידז'נסקי ואברמוביץ' (Miedijensky & Abramovich, 2019) הציעו מודל דומה.

יש מספר סיבות לשינויים פדגוגיים: האדרת תפיסת השינוי בבתי הספר כרמיזה לקדמה ולמודרניזציה שמטרתה הימנעות משגרה; ביקורת על הקיים; קביעת חזון על הצריך להתרחש בעקבות השינוי וחשיבה על תאוריה שלפיה ייעשו המהלכים (אופלטקה, 2015; רובינסון וארוניקה, 2016).

וינברגר (2019) מאפיינת שלושה עקרונות להובלת שינוי פדגוגי, להטמעתו ולהתאמתו

לחידושים: הגדרת חזון השינוי, שיתוף סגל ההוראה והעברת מסר ברור לגבי דרך ההובלה וקבלת החלטות מבוססת נתונים. לשינויים בבתי הספר יש השלכה על התוכניות להכשרת מורים: עידוד הסטודנטים ליצור סביבת הוראה-למידה גמישה המטפחת יצירתיות, יזמות וחשיבה ביקורתית; עידוד הלומדים להיות יצרני ידע פעיל בעלי מכוונות עצמית ויכולת פתרון בעיות (Darling-Hammond et al., 2017, Czerniawski et al., 2018).

כמו לכל שינוי, גם לשינוי פדגוגי שני כיוונים: מלמעלה למטה (top-down) הָזוּם על ידי מדיניות ממלכתית או על ידי הנהלת בית הספר, ושינוי מלמטה למעלה (bottom-up) הָזוּם על ידי מורים, בגיבוי הנהלת בית הספר. חוקרים חלוקים לגבי איכות המהלכים. האריס ועמיתים (Harris et al., 2017) טוענים ששינוי פדגוגי זָוּם על ידי המורים (bottom-up) – תוצאתו עשויה להיות חיובית ומעצימה, ואילו בשינוי top-down המורים הם רק נמעני השינוי ולא יוזמיו, מה שגורם לפסיביות של המורים ולתוצאות פחות מבטיחות. חוקרים אחרים (וינברגר, 2019; Fullan, 2007; Miedijensky & Abramovich, 2019) סבורים ששינוי מלמטה למעלה יכול להצליח אם יתאפיין בהגדרה ברורה של חזון השינוי ומהותו ויישומו בשיתוף סגל ההוראה בהעברת מסר ברור לגבי עקרונות ההובלה ובהתייחסות להתאמה אישית, לדיוק ולמתן מענה מותאם לצרכים ועם למידה מקצועית מתמשכת. שטאובר ועמיתיה (2021) מצאו ששינויים פדגוגיים מתרחשים בשני הכיוונים על פי אופי השינוי: שינויים הקשורים בעיצוב פני המדינה והחברה נמצאים באחריות השלטון, ולכן כיוונם יהיה מלמעלה למטה. פתרונות לבעיות מקומיות או מיידיות אינם יכולים להתקבל במשרד החינוך, ובאופן טבעי השטח מציע פתרונות ושינויים כאלה, וכיוונם הוא מלמטה למעלה. שילוב נכון של שני סוגי השינויים יכול לבנות, לדעת שטאובר ועמיתיה, שיתוף פעולה בונה ומצמיח המבוסס על ביזור סמכויות ומתן חופש פעולה וגמישות לאנשי החינוך בשטח.

מורים נסוכני שינוי

הבסיס לתהליך שכיוונו מלמטה למעלה נעוץ בהנחה שמורים הם סוכני שינוי ובעלי השפעה ניכרת על שיפור בית הספר והמערכת (Harris et al, 2017; Campbell et al., 2018; Sasson et al., 2022). מורים רוצים להיות סוכני שינוי עבור תלמידיהם, לעזור להם למצוא את מקומם בחיים ולהכניס לעתיד משתנה. מורים אלה מתמקדים בשיפור מתמיד של אסטרטגיות ההוראה שלהם, וככאלה, הם סוכני שינוי עבור עצמם ועבור עמיתיהם

ומשתמשים במומחיותם למציאת פתרונות לשיפור ההוראה ובכישורי מנהיגותם (ברוזה וחמו, תשפ"ב; Snoek, 2017).

מיפוי מאפייני המורה סוכן השינוי העלה שהוא מתמיד ללמוד, נגיש, חיובי, מחויב, אמין ובטוח בעצמו, יוזם ומחדש, משתף פעולה וקולגיאלי. למורים כסוכני שינוי ישנה השפעה על שיפור בשל היותם שותפים לשינוי חינוכי ותורמים מרכזיים לקביעת מדיניות, ולהשפעה רבה על שיפור הישגי הלומדים (Van der Heijden et al., 2015; Harris et al., 2017; Brown et al., 2021).

תפיסת המורים כסוכני שינוי מבוססת על התאוריה הסוציורתבותית ללמידה, לפיה למידה היא פעולה המתקיימת בקשר עם הזולת ומאפשרת גיבוש ידע בשיתוף הלומדים ובתמיכתם. כך נוצרת תרבות בית ספרית של חתירה מתמידה לרכישת ידע, לפיתוח ולהתקדמות (ברוזה וחמו, תשפ"ב; Sasson et al., 2022). למורים המובילים מהלכים כאלה ומסייעים ביצירת תרבות בית ספרית זו יש שלושה מאפיינים מרכזיים (Harris & Jones, 2019): הם רואים עצמם כמשפיעים על עמיתיהם ולא כאחראים פורמלית, הם פועלים מעבר להגדרות תפקידיהם במטרה לחלוק ייזום שינויים, הם חותרים לפיתוח מצוינות פדגוגית בכיתה. כך משפיע מורה-מנהיג על הצוות כולו. כל העדויות על מנהיגות מורים מצביעות על כך שלעבודה קולקטיבית המתקיימת בשיתוף פעולה יש השפעה משמעותית על המדיניות ועל הפרקטיקה בבית הספר (Hargreaves & Ainscow, 2015; Harris, et.al 2017; Datnow & Park, 2018).

הוראה משותפת (co-teaching)

הוראה משותפת מוגדרת כמערך ארגוני והוראתי של שני מורים המלמדים בשיתוף פעולה בכיתה, כדי לספק הזדמנויות למידה לקבוצות קטנות, לזמן אפשרויות לביטוי אישי בהוראה וליצור מצב של ריבוי נקודות מבט בהוראה (משרד החינוך ומכון מופ"ת, 2017).

במחקרים זוהו חמישה מודלים להוראה משותפת (King, 2022; משרד החינוך ומכון מופ"ת, 2017). המודלים נבדלים זה מזה במידת הובלת ההוראה של כל אחד מהמורים, במידת התיאום ביניהם ובדרכי התכנון המקדים את השיעור:

1. 'אחד מלמד, השני צופה' – מורה אחד מלמד והמורה השני צופה בתלמידים או במורה הראשון, בהנחיה מוקדמת למטרה ספציפית.

2. 'אחד מלמד, השני תומך' – מורה אחד נוטל את האחריות הראשית לשיעור, והאחר עובר בין התלמידים ועוזר לפי הצורך.

3. 'הוראה מקבילה' – הכיתה נחלקת לשתי קבוצות, שני המורים מלמדים אותו שיעור בזמנית לשתי הקבוצות, וכל מורה מוביל קבוצה.
4. 'הוראה משתנה' – מורה אחד מלמד קבוצה קטנה (תלמידים מתקשים/מובילים), והשני מלמד את הקבוצה הגדולה יותר.
5. 'הוראה קבוצתית' – שני המורים חולקים אחריות להוראה באותה קבוצת תלמידים.

בעשרים השנים האחרונות נעשה שימוש נרחב בהכשרת מורים בהוראה משותפת, בעיקר בדגמים המגלמים מגוון אופני התלמודות: המורים והסטודנטים להוראה עובדים בצמידות החל משלב תכנון השיעורים, עבור דרך הביצוע המשותף ועד להתבוננות הרפלקטיבית במעשה ההוראה.

ההוראה המשותפת נחשבת למאפיין הכשרה איכותית (Tickell & Klassen, 2024). זהו תהליך שחייב להיות רציף, עקבי וממושך כדי להיות יעיל, כיוון הכרוך לעיתים מזומנות בשינויים תפיסתיים ומחייב תרגול באמצעות אינטראקציות אישיות, מקצועיות וחברתיות (Murphy et al., 2015; Clarke et al., 2014).

הוראה משותפת משמשת למורים ערוץ נוסף לפיתוח מקצועי, מאפשרת חשיבה צוותית והזדמנות לפיתוח וליישום תוכנית הלימודים, מקדמת חשיבה רפלקטיבית כזו לשינוי ומספקת הזדמנויות לחלוק אחריות קולקטיבית על ההוראה. מורים תיארו את הלמידה המשותפת כמרחב בטוח וכזירה העיקרית עבורם לסייעור מוחות, להתאמת רעיונות חדשים ולגיבוש חזון משותף ליישום תוכנית הלימודים. עוד תיארו המורים כיצד באמצעות הוראה משותפת עם סטודנטים הם הרחיבו את פרקטיקות ההוראה שלהם ופיתחו לגביהן תובנות חדשות ורגישות בכל הקשור למה שנכון עבור הסטודנטים שהם מלווים בתהליך ההוראה המשותפת (Murphy & Martin, 2015; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Neifeald & Nissim, 2019; Kavanagh et al., 2023).

מחקרים תיעדו עדויות של מורים מכשירים, שלתחושתם, באמצעות ההוראה המשותפת, הם הצליחו להשתחרר מתחושת הבדידות המקצועית, המאפיינת מורים רבים בהוראה שגרתית, ומהאפקט המגביל צמיחה מקצועית (Simon & Nissim, 2023; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016).

מתודולוגיה

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לזהות מודלים לשינוי בפעולותיהם ובתפיסותיהם הפדגוגיות של מורים מכשירים. שאלות המחקר מתקשרות אפוא למהות השינוי ולביצועו:

1. מהות השינוי: מהו השינוי שהתרחש, ומהו הצורך או מהם הצרכים שהניעו אותו? מהן האסטרטגיות שננקטו כדי לעצב אותו?
2. ביצוע השינוי: מהו אופן הובלת השינוי, מי היו השותפים ליצירת השינוי ולהתנעתו בבית הספר? מהם האתגרים שעמדו בפני המורים מובילי השינוי בהטמעת התהליך?

שיטת המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה איכותנית בגישה תיאורית-פרשנית. נקודת המוצא של הגישה התיאורית-פרשנית היא שיש לחקור פרשנויות שונות של אותה מציאות, בהנחה שאין מציאות אחת מוחלטת ונכונה (צבר-בן יהושע, 2016). בחרנו במספר כלי מחקר ובמגוון אוכלוסיות בהנחה שכל אחד מהם יכול לשקף זווית אחרת, המאפשרת להציג בוזמנית ריבוי מציאויות ולא מציאות אובייקטיבית כלשהי.

נלי המחקר

1. ראיונות עומק עם שלושת המורים המכשירים, עם הסטודנטים להוראה המתנסים בכיתותיהם של המורים המכשירים, עם מנהלות בתי הספר ועם מדריכים פדגוגיים המקיימים שותפות עם המורים המכשירים. משך הראיון 30–45 דקות. שאלות הראיון מופיעות בנספח.
2. תיעוד השיח במפגשי הקהילה הלומדת. כל מפגש נמשך 60–90 דקות. השיח היה פתוח, ללא הכוונה מראש.
3. רפלקציות שכתבו הסטודנטים להוראה בתום שנת ההדרכה, בעקבות בקשת החוקרות וכחלק מתהליך המחקר, ובהן ניתוח הקשר המקצועי עם המורה המכשיר/המכשירה. ההנחיה לכתיבת הרפלקציה הייתה פתוחה: "התייחס/התייחסי לתהליך החונכות שעברת במהלך השנה עם המורה המכשיר/המכשירה".

אוכלוסיית המחקר

1. שלושה מורים (שתי מורות ומורה אחד) המכשירים במסגרת 'אקדמיה'כיתה' בתחומי הדעת מקרא, מדעים, ספרות ולשון עברית. שלושת המורים מלמדים במערכת החינוך העל-יסודית (כיתות ז-י) בשלושה בתי ספר ממלכתיים במרכז הארץ. שלושתם בעלי ותק בהוראה של שבע שנים ומעלה ומשמשים כמכשירי סטודנטים לפחות שלוש שנים. המורים נבחרו לאחר פניית החוקרות למד"פים במסלול על-יסודי במכללה שבה מלמדות החוקרות. בפנייה זו תוארה מטרת המחקר ובקשה לציין בפני החוקרות מורים מכשירים מנוסים שמתאפיינים בדרך ייחודית במסגרת ההכשרה. לאחר שהתקבלו מהמד"פים מספר הצעות, נעשתה פנייה אל המורים המכשירים ושלושה מהם נענו לבקשה להשתתף במחקר.
2. שלוש מנהלות בתי ספר שבהם מלמדים המורים המכשירים; כל המנהלות בעלות ותק של עשר שנים ומעלה בתפקידי ניהול.
3. ארבעה מד"פים העובדים עם המורים המכשירים בתחומי ההתמחות: ספרות, מדעים, מקרא ולשון ואוריינות.
4. שלוש קבוצות סטודנטים, אחת בכל בית הספר (סך הכול שמונה סטודנטים). בכל קבוצה היו שניים-שלושה סטודנטים בשנת הכשרתם השלישית, מתוכם שלושה גברים וחמש נשים, בשנות העשרים לחייהם, המתכשרים במסלול לבית הספר העל-יסודי. בתום שנת הלימודים האקדמית פנו החוקרות לכלל הסטודנטים בשלושת בתי הספר המשתתפים במחקר, ושמונה מתוכם נענו לבקשה להשתתף במחקר.

עיבוד הנתונים

במחקר זה השתמשנו בשיטת הקידוד הפתוח, קריאת כל תמלולי הראיונות, הרפלקציות ותיעוד השיח הקבוצתי הרפלקטיבי כדי לזהות נושאים ומושגים שעלו בדברי המרואיינים. כל יחידת טקסט מוינה לקטגוריות לצורך גיבוש רשימת תמות ותתי-תמות. בשלב הראשון כל חוקרת ערכה את הקידוד לעצמה ולאחר מכן נערך בין שתי החוקרות ניתוח מגשש ראשוני שעיקרו התרשמויות מהנתונים שנאספו. לאחר דיון בממצאים הוחלט מהן התמות המרכזיות שעליהן ניתן להצביע במחקר זה.

התמה העיקרית שעלתה מן הממצאים הייתה היוזמה הייחודית לכל מורה בשינוי כיוונו של תהליכי הליווי של הסטודנטים. העמידה על ייחודיותו של תהליך זה אצל כל מורה שיקפה שלושה דגמי שינוי בהכשרה, ומהם עלו תמות המשנה שהן: תפיסת הזהות העצמית

של המורה כגורם משפיע על הובלת השינוי; השינוי: מהותו ואופן ביצועו; תגובת הסביבה לשינוי: השותפים לתהליך השינוי (ההנהלה, הצוות החינוכי, הסטודנטים, המד"פים וההורים).

מן הראוי לציין שהצוות החינוכי וההורים לא רואיינו על ידי החוקרות. התייחסותם לשינוי עולה מדברי המנהלות ומדברי המורים המכשירים.

אתיקה במחקר

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון המשיבים והנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב. הראיונות עם הסטודנטים להוראה התקיימו בתום שנת הלימודים האקדמית, לאחר שניתנו הציונים ולא התקיימו עוד יחסי תלות בין המדריכות הפדגוגיות לסטודנטים להוראה. נוסף על כך, כיוון שהחוקרות שימשו מד"פיות בבתי הספר, הן לא רואיינו לצורך המחקר.

תמצאים

בפרק הממצאים יוצגו נתונים שנאספו באמצעות כלי המחקר לגבי שלושה מורים מכשירים במסגרת 'אקדמיה כיתה'. כל אחד מהמורים מייצג את תפיסתו הייחודית כאיש חינוך וכמורה מכשיר.

תפיסת זהות עצמית

תפיסת הזהות העצמית משקפת את נקודת המוצא של המורים, היתרון המקצועי שאותו הם מביאים, לתפיסתם, אל הכשרת הסטודנטים.

המורה י'

י' הוא מורה ותיק למדעים (26 שנים), רכז מקצוע ומכשיר סטודנטים להוראת מדעים. בבית ספרו לומדים תלמידים שרמתם בינונית-גבוהה מבחינה סוציאו-קונומית, ולכן חשוב ליי להדגיש את השכלתו ואת ניסיונו המקצועי בהוראת תחום הדעת:

ההשכלה שלי היא ביולוגיה-כימיה, תואר שני בניהול מערכות חינוך. מלמד מדעים, ביולוגיה ופיזיקה בכיתות ז-ט. היו לי הרבה תפקידים במערכת, מצאתי שאני הכי אוהב להיות מורה בכיתה, מחנך וחונך סטודנטים. אני מאוד אוהב את העבודה שלי, לא הייתי עושה שום דבר אחר. (ריאיון)

דברים אלה משקפים תפיסה עצמית של י' כמומחה בדיסציפלינה שלו ובתחום הפדגוגי וכמכשיר סטודנטים. זהות זו מועדפת עליו לעומת מגוון תפקידי ניהול שביצע בעבר במערכת החינוך. הוראת תחום הדעת, החינוך והכשרת הסטודנטים הם בעלי ערך שווה בתודעתו המקצועית: לתפיסתו, הוא מכשיר סטודנטים לא פחות משהוא מורה ומחנך. שלושת הרכיבים הללו שווי משקל בעבודתו. הוא אוהב אותה מאוד וחש שלא היה רוצה לעשות דבר אחר.

המורה א'

א' היא מורה למקרא בחטיבת ביניים במרכז הארץ ובעלת ניסיון של 30 שנה בהוראה. לפני כעשר שנים שימשה כמורה מכשירה לסטודנטים להוראה ולפני כשלוש שנים החלה ללוות סטודנטים כמורה מכשירה במסגרת 'אקדמיה'כיתה'. בתחילה ההכשרה לא עלתה יפה עקב קשיים טכניים והופסקה. הנהלת בית הספר עודדה את א' לשוב לתפקידה כמורה מכשירה בהנחה ששילוב הסטודנטים בבית הספר יחזק את הישגי התלמידים. א' נכנסה לתהליך הליווי בהיסוס, אך עד מהרה הבינה שליווי הסטודנטים פותח בפניה דרכים רבות לתרום ולהיתרם: הגישות השונות בהערכה חלופית, תפיסת הלמידה הבינתחומית והשימוש הנרחב בטכנולוגיה אפשרו לא' לחוש שתהליך ליווי הסטודנטיות משמש גם פיתוח מקצועי עבורה:

אי אפשר להתעלם מהתקופה וצורות ההגשה של הדברים ומהעולם הטכנולוגי. זה עובד יותר רב־תחומי, הערכות חלופיות. העולם השתנה, ואני שמה לב שהסטודנטיות נהנות מהגישה הזאת, ונוצר משהו יפה. התפתחתי יחד אתכם בנושא הזה. (ריאיון) מדברי א' עולה תחושה של תהליך שינוי שבזכותו "נוצר משהו יפה": שיתופיות המאפשרת הפריה הדדית משמעותית עבורה. היבט נוסף של שיתופיות עולה מדברי א' על הקהילה הלומדת בה שותפות הסטודנטיות, המד"פית וא', כחלק מתהליך ההכשרה:

כיף לי המפגשים האלה והחשיבה הזו אתכן. כמו שאתן יודעות אני המורה לתנ"ך היחידה בבית הספר, ואין לי עם מי להתייעץ ולהחליף דעות ביומיום. אתן ממש הצוות המקצועי שלי. איזה כיף זה לחשוב על ענייני תנ"ך ביחד, איך ללמד, איך לשלב בתנ"ך טכנולוגיה ותחומים אחרים. אני כל כך אוהבת את המפגשים האלה אתכן. מרגישה שותפות אתכן ועם המד"פית. (שיח קהילה לומדת)

המורה ע'

ע' היא מורה למקצועות ההומניסטיקה ורכזת מקצוע בכיתות ז-ח זה כ-15 שנים. בעשר השנים האחרונות היא מכשירה סטודנטים להוראה. ע' מעידה שאינה שוקטת אל השמרים בכל הקשור להוראה-למידה ויוזמת שינויים: "היזמות שלי היא משהו מולד, שבוער בי תמיד." (ריאיון). חידושיה בהוראה הם דיסציפלינריים ופדגוגיים בשילוב טכנולוגיה ומוכוונים ליצירת למידה חווייתית.

ע' מסבירה את יוזמותיה החינוכיות בדחף להתמיד בתחושת העניין וההתרגשות בהוראה: בשנים קודמות הייתי צמודה לתוכנית הלימודים, היום אני לא עובדת ככה. אני יוצאת מתוכנית הלימודים, מחפשת אתגרים, משהו שיגרום לי להרגיש 'WOW'! אני עוברת שינויים כל הזמן מתוך רצון לא להישאב להרצות מול כיתה. (ריאיון)

השינוי - מהותו ואופן ביצועו

בהתאם לתפיסת הזהות העצמית של המורה וגישתו הייחודית להכשרת הסטודנטים, התרחש אצל כל אחד משלושת המורים מהפך ביחס להכשרה ובדרך שבה כל מורה החליט להוביל אותה. המשותף לשלוש הגישות הוא שבכולן בוצע היפוך כיוון בדרך הניהול של ההכשרה: מ-top-down ל-bottom-up שפירושו לישה מחדש של מדיניות 'אקדמיה-כיתה' של משרד החינוך ועיצובה בהתאם לתפיסות ההכשרה הייחודיות של המורים המכשירים.

המורה י'

היוזמה הראשונית לשילוב התנסות בדגם 'אקדמיה-כיתה' בבית הספר הייתה של מנהלת בית הספר בעקבות הנחיית משרד החינוך, מדיניות שכיוונה top-down. המנהלת הסבירה את רציונל המדיניות הזו:

אני חושבת שהרווח כאן הוא ברור וכפול: הסטודנטים נמצאים בשדה, זה המקום הכי חשוב ללמוד בו. המורים מבינים כמה הם משמעותיים להכשרה והם מעמיקים יותר ומתאמצים יותר לבנות שיעורים מעניינים ומשמעותיים.

מעורבות המנהלת בהטמעת התפיסה מתבטאת רק במפגש חד-פעמי עם הסטודנטים (ההדגשות – של החוקרות):

אני מקיימת מפגש עם הסטודנטים פעם בשנה, ואני מספרת על בית הספר ועל החזון החינוכי. מעבר לזה אין לי שום נגיעה לזה. אני פחות מעורה, פחות יודעת. המורים

למדעים **הם אלה** שעושים את הכל. **הם אלה** שהחליטו שהסטודנטים ישתלבו בעבודות החקר, ויסייעו בתחומי הוראה חדשניים. (ריאיון)

דברי המנהלת משקפים את העובדה שהשותפות 'אקדמיה-כיתה' החלה בבית הספר כהחלטה "מלמעלה", ממשרד החינוך, והמסגרת הראשונית לביצועו תוכננה על ידי הנהלת בית הספר.

עם מסירת מנדט ההכשרה לידי צוות מדעים, ובראשם י' כרכז המקצוע, מתחיל תהליך חשיבה על אופן ההכשרה. י' סימן שני היבטים מהותיים לתפקיד המורה המכשיר: העשרת הסטודנטים בידע התוכן הדיסציפלינרי ובהקניית ידע תוכן פדגוגי. הוא מונה את הצעדים שנקט כדי לטייב את ההכשרה ומשווה אותם להתנהלותו בעבר:

לפני 'אקדמיה-כיתה' כל השיחות היו בערב, בזמנים שלא נוחים לי. **עכשיו** יש לנו שעה במערכת שעובדים ביחד. התקשורת עם הסטודנטים נהייתה יותר מסודרת. פעמיים בשבוע נפגשים בבית הספר. פעם בשבועיים מפגש של כולם ביחד, הסטודנטים, המד"פית והמורים המכשירים. אני מרגיש שהקשר בינינו הרבה יותר הדוק, שאני ממקצע אותם הרבה יותר **ממה שהיה לפני**. אני בונה עם הסטודנטים רצפים של הוראה, זה לא קטוע **כמו פעם**. הם מקבלים אחריות על כיתה, שזה מבחינתי אחד הדברים הכי נכונים בהכשרה. (ריאיון)

י' מונה מספר מאפייני הכשרה משותפת: יכולת לתכנן ולבצע רצפי הוראה, לקיים מפגש שבועי מורה-סטודנטים, לקיים מפגש למידה משותפת אחת לשבועיים של הצוות המכשיר והסטודנטים. לדבריו, התוצאה היא יצירת קשר חזק יותר בין המורה המכשיר לסטודנטים בפרט וקשר משמעותי יותר בין צוות המורים המכשירים לקבוצת הסטודנטים בכלל. ר', המד"פית המלווה את תהליך הכשרת הסטודנטים מאירה זווית נוספת של מעורבותו של י' בתהליך ההכשרה:

חשיבות הקהילה הלומדת כל כך ברורה למורים המאמנים, עד שכשהתעוררה בעיה של שיבוץ השעה לקהילה במערכת, י' התקשר אליי והפעיל אותי לגשת למנהלת ולומר לה שהשעה הזו חייבת להיכנס למערכת. וההתלכדות של טובת ההכשרה עם טובת בית הספר גורמת לי להרגיש שאנחנו גוף מכשיר אחד. כשאני לא נמצאת אני מרגישה ש'י' מדבר מגרוני, כאילו אני מדברת עם הסטודנטים. (ריאיון)

י' מצביע על הקשר המיוחד שנוצר בין הסטודנטים לתלמידים בזכות השיתופיות כאחת מתרומות ההכשרה בהשוואה לזו שלפני 'אקדמיה-כיתה'. גם במקרה זה ננקטת לשון

העצמה כעדות להתייחסות התלמידים לסטודנטים כמורים ולא כאורחים :
 התלמידים מרגישים אותם [את הסטודנטים] **יותר**, הם פונים אליהם כאל מורים,
 מתייחסים אליהם כשותפים שלי להוראה. התלמידים אמרו לי: 'הם בדיוק כמוך,
 לפעמים הם **יותר** רגועים ממך, לפעמים הם מסבירים **יותר** טוב ממך, מה שבטוח –
 הכתב שלהם ברור **יותר** משלך!' (ריאיון)
 השיתופיות התבטאה גם בהחלטת הצוות על שינויים בדגם ההכשרה המשתקפת בקליטת
 מורה חדשה בצוות: "יש לנו מורה חדשה בצוות. עזרנו לה, והיא התחילה לחנוך סטודנטים.
 שיתפנו, ייעצנו, היא התייעצה איתנו זה היה מעולה." (ריאיון). ניכר שהובלת התהליך
 ועיצובו מסורים לחלוטין בידי צוות המדעים ש'י מוביל, ובכך הושלם שינוי כיוונה של
 ההכשרה ל bottom-up.

המורה א'

כבר בשלב מוקדם בליווי הסטודנטיות, א' הבינה שהיא יכולה להוביל כיוון נוסף בהכשרה
 בהתאם לגישתה החינוכית המשלבת עקרונות למידה חברתית-רגשית (SEL) בידע
 דיסציפלינרי. את יתרונות השילוב הזה היא ביקשה להקנות לסטודנטיות, ובכך להפוך
 אותן לשותפות ולאחראיות להצלחת התלמידים.
 א' בחרה במתן חיזוקים מתמידים לסטודנטיות כמודלינג לתפיסתה החינוכית. סטודנטית
 מעידה:

יצאתי משיעור לא טוב. היה רצף של תקלות, כלום לא עבד, התלמידים לא הבינו מה
 שלימדתי. יצאתי בפנים נפולות מהשיעור. א' יצאה אחריי ואמרה: "איך התלמידים
 אוהבים אותך! **איך** הם אוהבים שאת מלמדת אותם!" ידעתי שעוד מעט בשיחת
 המשוב היא תגיד לי את כל העניינים המקצועיים, שהם לא הבינו ושצריך ללמד מחדש
 חלק גדול מהפרק, אבל כמה כוח היא נתנה לי וכמה היא הרימה לי עם הפידבק הזה!
 (רפלקציה)

הסטודנטית ציפתה שבשיחת המשוב יועלו וידונו רכיבי השיעור שלא התבצעו כהלכה.
 ואולם הזיכרון החזק ביותר מהשיעור הוא מילותיה החמות של א' ותגובתה הרגשית.
 מעידה על כך החזרה על "איך" לצורך הבעת שמחה והערכה ובמטרה לשקף אמון ביכולות
 הסטודנטית. אלה שימשו לסטודנטית מקור כוח וחוסן לקבלת הביקורת המקצועית,
 שניתנה בשיחת המשוב.

בשיח קהילה לומדת נדון האתגר הפדגוגי בגיוס התלמידים לנטילת חלק פעיל בשיעור. גם אז א' בחרה לדון בסוגיה מנקודת מבט רגשית-חברתית:

את מסתכלת על זה מנקודת המבט של התלמיד שלא רצה להשתתף, אבל תסתכלי על זה שזה מאוד חשוב מה שעשית. לתלמיד הזה יש בעיה קשה של ביטחון עצמי, בגלל זה המלצתי שהוא ילמד בקבוצה קטנה. חשוב שהוא יקבל מקום מיוחד, שלא ייבלע בכיתה הגדולה. בקבוצה הקטנה את רואה אותו ואת שואלת אותו ואת לא נותנת לו להתחמק וזה מצוין. את גם נעימה מאוד וחייכנית ואת לא צועקת או כועסת כשהוא לא משתתף. זה טוב, את מגייסת אותו ברוח טובה. (שיח קהילה לומדת)

א' דנה בנושא פדגוגי – גיוס התלמידים ללמידה, אבל היא משתמשת בשדה סמנטי רגשי-חברתי: "ביטחון עצמי", "יקבל מקום מיוחד", "את רואה אותו", "את נעימה, חייכנית, לא צועקת או כועסת", "רוח טובה" – כל אלה מעידים על דרכה הפדגוגית של א', דרך שהיא מבקשת להקנות לסטודנטים: גיוס התלמידים ללמידה באמצעות עקרונות SEL, כפי שהיא מעידה על עצמה: "חשוב להכיר את עולמו הרגשי-חברתי של התלמיד כדי להבין את מידת השתתפותו בלמידה ומה יש לעשות כדי להניע אותו ללמידה" (ראיון). גם בנושאי ידע התוכן הפדגוגי שנדונו בקהילה הלומדת א' מתבוננת דרך עדשות SEL. הדוגמה שלהלן לקוחה מדיון בחשיבות ההבחנה בין טקסט מקראי לבין פרשנות חיצונית למקרא ובה א' מציגה את תפיסת ההוראה שלה:

אפשר גם לחזק את התלמיד ולשבח אותו על שהביא פרשנות נוספת, למצוא נקודת אור ולהפוך אותה לאור גדול. אם נגיד להם שוב ושוב שהם חכמים, מוכשרים, מבינים את הנושא – כל מחמאה כזו מגשימה את עצמה. הרבה תלמידים מקשיבים בשיעור רק בגלל הקשר האישי שיצרנו איתם. ומתוך שלא לשמו בא לשמו. (שיח קהילה לומדת) בדברים אלה משתקף השילוב שא' עושה בין הוראת תחום הדעת לעקרונות SEL, שהם חלק הארי בדבריה ושאותם היא מבקשת להוביל בהכשרה.

נראה שהסטת המיקוד בהוראה ובהכשרה לשילוב עקרונות SEL נעשית במודעות מלאה. הדבר נובע, כנראה, מהצורך בהתאמת ההוראה לאוכלוסיית בית הספר שמדד הטיפוח שלו מוגדר כממוצע ומטה, כדברי מנהלת בית הספר: "האוכלוסייה שמרכיבה את בית הספר היא ברמה סוציו-אקונומית בינונית ומטה, אוכלוסייה לא פשוטה, בעיות ביקור סדיר וקשיים רגשיים רבים" (ראיון).

המורה ע'

מתוך תפיסת עולמה המבוססת על ההוראה כשדה חדשנות ויזמות, ע' ראתה בהכשרת הסטודנטים הזדמנות לעיצוב מורים בעלי תפיסת עולם דומה: "ראינו בהם [בסטודנטים] שליחי שינוי. אמרנו: נלמד אותם להיות מורים אחרים." (ריאיון). מהות כיוון השינוי מ־top-down ל־bottom-up מזוקקת בהחלטתה של ע' להוביל הכשרה הנשענת על שלושה יסודות: שילוב טכנולוגיה בהוראה, ביִתְחומיות והוראה משותפת.

ע' הטמיעה בסטודנטים את חשיבות השילוב הטכנולוגי בהוראה והפכה זאת לאבן יסוד בתכנון כל שיעור. כך סיפרה סטודנטית: "ע' כל פעם מנסה לעשות דברים חדשים. פודקאסט, אפליקציית קומיקס, הכנת 'עיתון חי' (מתעדכן ברשת) – הכול דיגיטלי. אנחנו משלבים בהוראה טכנולוגיה ולימוד מעמיק." (ריאיון)

נוסף על כך, ע' ראתה בהוראה הביִתְחומית אחד מהעקרונות החדשניים בהוראה שביקשה להנחיל לסטודנטים, כפי שאחת מהן סיפרה: "ע' כל פעם מציעה הצעות לשלב לשון בתנ"ך או בספרות. הגישה שלה היא יותר מגוונת. אנחנו שולחים לה תכנוני שיעור, היא מציעה הצעות ייעול ובודקת גם איך זה מתבצע בכיתה. עושים פה הרבה מאוד שילובים, זה לא שיעור רגיל" (ריאיון).

ע' יזמה שינוי בתחום הקניית מיומנויות אורייניות משותפות לכלל הדיסציפלינות, וסטודנט מספר על כך: "הם [התלמידים] מתנסים במיומנות מסוימת שהם לא מכירים או מומחים בה ואז מפעילים את זה גם במקצועות אחרים. למשל מיומנות ההשוואה, בתנ"ך לקחנו את זה למיומנות השוואה בין טקסטים, בספרות לקחנו את זה להשוואות בתוך אותו סיפור או שיר". (ריאיון)

המנהלת הוסיפה: "ע' ביקשה מהם [מהתלמידים] לתרגל את המיומנות באמצעות ציור, גינה, רגש. יש פה העמקה של זוויות אחרות, ולא דווקא בדרך הרגילה שאני כותב דברים או ממליל דברים אלא יש עיבודים אחרים להבעת אותה מיומנות" (ריאיון).

ע' ניסתה להטמיע בהכשרה את עקרונות ההוראה המשותפת. סטודנט העיד: "מבחינת שיתוף הפעולה כששני מורים נכנסים לכיתה יש בזה משהו מרענן. תכננו שיעור על הניסים של אליהו הנביא. שילבנו בשיעור שיר של ט' כרמי שנקרא "על הניסים". זה המחיש ששילוב ביִתְחומי עוזר להיות יצירתי בתכנוני השיעור שלך." (רפלקציה)

סטודנטית אחרת תיארה את השפעת ההוראה המשותפת על תפיסותיה ותפיסות התלמידים את מהות ההוראה: "אני חושבת שזה יותר מעניין גם לתלמידים לראות שני מורים באותו

שיעור, כל אחד מביא את נקודת המבט שלו בשיעור. ואני הבנתי שזה חשוב כי מבחינת המקצועות זה שילוב שהוא בינתחומי, הכל מתחבר עם הכל". (ריאיון)

תפיסת השיתופיות בין ע' לסטודנטים הביאה לשינוי ארגוני־פדגוגי: אחת לשבוע התקיים מפגש קהילה לומדת בין צוות מורי ההומניסטיקה, בהובלת ע', לבין המד"פית והסטודנטים. הסטודנטים היו שותפים מלאים בתהליך הייזום. לדברי סטודנט: "לקחתי חלק בשיחות צוות, נשאלתי מה דעותיי בנושאים שונים, השתתפתי בהערכת התלמידים. קיבלתי יחס של מורה לכל דבר." (רפלקציה).

סטודנטית אחרת הרחיבה:

הלמידה המשותפת בקהילה מאוד חשובה, כי זה מיישר קו. אנחנו מדברים על מה הולך לקרות היום, מה צריך לעשות, איזה פעילויות חדשות הולכות להתקיים, מדברים על השילוב הבינתחומי שמתוכנן, מתכננים קדימה לשבועות הבאים. זה עושה סדר, ברור לנו מה צריך לעשות, זה מכין אותנו לשטח בכל יום התנסות מחדש. (ריאיון).

באמצעות הקהילה הלומדת ע' אפשרה לסטודנטים גם להתבונן בכאן ובעכשיו, בפעולות שעל סדר יומם המידי, וגם לתכנן לעתיד לטווח הקצר והארוך, לחשוב על פרויקטים עתידיים, להתלבט ולהיוועץ במורים מנוסים מהם, לקיים שיח במרחב הטעויות האפשרי.

תגובת הסביבה לשינוי

הסביבה החינוכית של המורים, הכוללת את הנהלת בית הספר, העמיתים בצוות החינוכי, המד"פים וההורים, הגיבה באופן שונה בכל אחד מהמקרים. מנעד התגובות הוא מתמיכה מוחלטת וגיבוי עקבי ורציף ועד להתנגדות קשה למהלכי השינוי שהמורים יזמו.

המורה י': הערכה והוקרת תודה

הסטודנטים מדגישים את זמינותו של י' ואת המקצועיות הדיסציפלינרית שהנחיל להם: "מאוד תמך. מה שהיה לנגד עיניו והוא תמיד חזר ואמר לנו – "אני רוצה ללמד אתכם להיות מורים". תמיד היה זמין, לא השאיר שום דבר פתוח. אני הרגשתי כסטודנטית שחשוב לי לסגור את כל הקצוות לפני שאני נכנסת לכיתה: מושגים שאני צריכה ללמד, איך ללמד את החומר. הוא הפנה אותנו לספרים, למקורות מידע, למאגרי פעילויות. בזכותו הגעתי מוכנה עם כל כלי העזר והפעילויות. חוויתי הצלחה." (ריאיון)

מדברי הסטודנטית עולים מושגים הקשורים לגיבוש הידע הדיסציפלינרי כמו "מושגים,

ספרים, מקורות מידע". היא אף מתייחסת להכוונת המורה לדרכי הוראה ולהעמקה פדגוגית ומציינת שהופנתה ל"מאגרי פעילויות, איך ללמד את החומר, כלי עזר". שילוב כל הרכיבים יחד לתכנון הוראה מוקפד היה בעיניה תמצית המקצועיות של י: "הוא לא השאיר שום דבר פתוח". מתיאור זה אפשר להבין שי' כמורה מכשיר חותר למצוינות בהוראת הדיסציפלינה ולהרחבת גבולות, לחדשנות ולשיתופיות במעשה החינוכי. גם ברפלקציות שכתבו הסטודנטים בתום השנה על תהליך הליווי של המורה המאמן מודגש שי' מקדם מקצועיות, רכישת ידע דיסציפלינרי ומיומנויות פדגוגיות:

בשנה הראשונה התמקדנו בפיתוח מקצועי ואישי: עמידה מול התלמידים, הכנת שיעורים, פעילויות בשיעור ועוד. י' ליווה אותנו באופן מעשי והיה קשוב לנו להתייעצויות ולרעיונות חדשים לאורך הדרך. הרגשתי שיש לי למי לפנות, שמישהו מלווה אותי ומכוון אותי. בשנה השנייה הקשר בינינו לקח צעד קדימה והפכתי שותפה לכל עבודתו. הרגשתי כיצד התפתחתי בעזרתו להיות מורה מן המניין. (רפלקציה)

המד"פית מדגישה את השותפות המקצועית של י' עימה ואת תחושתה שהם דוברים שפה מקצועית אחת:

באחד ממפגשי הקהילה צחקתי ואמרתי לי, אתה מדבר בלשון שלי, ציינת את כל הנושאים שרציתי לגעת בהם וסדר הדברים היה בדיוק לפי המתווה שהתווינו בהתחלה: ראשית התבוננות במקרו, לראות תהליך, ואז לגעת בכמה נקודות מיקרו. זה תהליך שלקח שנים אבל עכשיו אני מרגישה שאנחנו מכשירים אותם יחד, בתיאום ובשותפות. (ריאיון)

המורה א': דרצדיות בהערכה למורה המכשירה

השפעתה של א' על תפיסותיהן החינוכיות של הסטודנטיות ניכרה היטב. בתום שנת ההתנסות הן ראו במיומנויות SEL את עיקר ההכשרה שקיבלו ממנה:

א' מדברת בשפה רגשית. היא פעמים רבות נותנת הרבה יותר מקום לרגש בשיעורים שלה מאשר לתני"ך. אכפת לה מאוד מכל תלמיד. היא גאה בתלמידים ומחפשת את האור החיובי בכל אחד. בכל משוב היא העלתה את נושא ההרגשה בכיתה עוד לפני שדיברנו על תוכן השיעור. (רפלקציה)

בהתאמה, א' רואה את מיצוי דרכה המקצועית במתן סעד רגשי לתלמידים הזקוקים לכך:

אני כל שבוע עושה שיחות מדגמיות להורים, בוחרת 2–3 תלמידים ומתקשרת להורים לספר איך הילדים שלהם למדו אצלי השבוע. אני מקפידה להתקשר לילדים שהיו ממש בסדר השבוע ולמדו מאוד יפה. והתלמיד הזה, תדעו שהחיים שלו לא קלים. יתום מאם. וראיתי שקשה לו והרגשתי שזה במקום להגיד מילה טובה. התקשרתי לאבא שלו כדי להגיד כמה מילים טובות על הילד. האבא בכה בטלפון, הודה לי כל כך על השיחה הזו. והילד בא למחרת לבית הספר ואמר לי תודה על השיחה. וראיתן היום בשיעור איך הוא הקשיב וכמה הוא השתדל. תראו את זה ותזכרו איזה שינוי אתן יכולות לעשות בחיים של ילד. (שיח קהילה לומדת)

מדברי א' עולה כי הורי תלמידים מגיבים בהערכה ובהתרגשות לצעדים שאותם היא נוקטת בהתנהלותה מול התלמידים. עם זאת, הסטודנטיות הבחינו שמאמציה של א' לא תמיד נשאו פרי: "מתסכל לראות שלפעמים היא לא מודעת לכך שהתלמידים מחזירים בנבזיות על האהבה והאמון שלה בהם" (רפלקציה). "הם לפעמים לא מבינים את ההשקעה והם מסתכלים במבט של 'שחררי', אבל היא לא מוותרת עליהם והיא לא מוותרת להם. לא תמיד זה מצליח, לצערי". (ריאיון)

המורה ע': מהתנגדות לשיתוף פעולה ולהערכה

בסביבתה החינוכית של ע' אפשר להבחין במנעד הרחב ביותר של תגובות לשינויים שהיא ביקשה להוביל: הנהלת בית הספר, הסטודנטים והמד"פים ראו בהערכה רבה את תפיסתה החינוכית ואת יוזמתה לשנות את כיוון ההכשרה תוך כדי הובלת שינויים פדגוגיים בבית הספר, ואילו צוות המורים להומניסטיקה והורי התלמידים התנגדו לשינויים ומתחו ביקורת על ע' ועל בית הספר בכלל.

מנהלת בית הספר מתארת את יוזמת ע' ואת תגובתה שלה ליוזמה זו:

כשנערכנו לשנת הלימודים הנוכחית ע' באה עם רעיון, אמרה לי יש לי משהו שישמע לך מוזר אך מאוד מאתגר מבחינה לוגיסטית, הוא מאוד חדשני ויהיו בטח התנגדויות. דיברנו על כל האתגרים: סטיגמות של תלמידים והתמודדות עם הורים. נרתמתי לזה. אמרתי אוקיי אני אאפשר את הפלטפורמה, את המקום. (ריאיון)

תמיכת המנהלת והסכמתה לביצוע השינוי נבעו מפתיחותה לחדשנות פדגוגית ואולי מהצורך להוכיח את ייחודיות בית הספר בקונסטלציה העירונית. ואולם הסכמתה

המיידיית של המנהלת לא הייתה סימן לבאות. ע' נתקלה בהתנגדויות הצוות ובהתנגדויות הורי התלמידים: "היו לי חששות שזה לא יתקבל בצוות שלי. זה היה קשה, זה קשה עדיין. יש חודשים שיש יותר שיתוף פעולה ויש חודשים שיש פחות שיתוף פעולה. זה רק גורם לי לרצות יותר לעשות את זה." (ריאיון)

המנהלת מתארת את התנגדות צוות המורים לשינוי, ובכך מאירה תכונה נוספת המתאימה להובלת שינוי – מידת האחראיות שהיא נושאת בה לצורך הובלה: "ע' אמרה 'הכול עליי', אתם רק תצטרכו ליישם. במפגשים הראשונים אני אראה לכם, וממני תראו וכך תעשו". מורות סירבו לשתף פעולה בהתחלה, כעסו. אבל משיעור לשיעור, וכמובן עם מעקב שלי החלו לשתף פעולה. "המנהלת ממשיכה בעקביות לגבות את תהליך השינוי: "ביום שני האחרון נתתי להן להראות תוצרים של תלמידים לפני חדר המורים, זה גם כן איזושהי גאווה של הצוות של מורות ז-ח, בפני חדר המורים." (ריאיון)

המנהלת מצטטת התנגדויות של הורי התלמידים ומסבירה אותן באיבהנת מהות השינוי: "שמעתם על הסטארט-אפ החדש של בית הספר? רוצים לחסוך בשעות חינוך ובמורים, מכניסים ארבע כיתות של ילדים עם מורה אחת וחושבים שככה הילדים יוכלו ללמוד בזום, איזה מין דבר זה?! שערורייה." (ריאיון).

הפער בין תפיסת ההורים את השינוי לתפיסת הצוות החינוכי מודגם בדברי המנהלת, שמציינת שהשינויים שיזמה ע' השפיעו על שגרות בית הספר: "השתנו סדירותיות בבית הספר. המערכת נבנתה מחדש ללימודים מרחוק ומקרוב לשתי שכבות." (ריאיון). גם דברי אחד המד"פים, המתאר את השפעתה של ע' על הסטודנטים כמובילי חידושים, משקפים את הערכתו לשינויים שחוללה: "ע' ישבה עם שתי סטודנטיות על יום הזיכרון ומתוך כך הן הובילו מהלך עם שאר הסטודנטים כדי לייצר משהו בין-תחומי סביב יום הזיכרון בכמה מהלכים, בכמה רמות חשיבה. זו ההוכחה שמה שע' עושה עובד." (ריאיון)

דברי המד"פ מאירים את היפוך כיוונה של ההכשרה המגולם בפעולותיה של ע': טקס יום הזיכרון הבית ספרי הפך לחלק מתהליך ההכשרה – ע' תכננה חלק מהטקס עם שתי סטודנטיות. סטודנטיות אלה היו הצוות הגרעיני, שהוביל את שאר התכנון בתוך קבוצת הסטודנטים והיה אחראי להמשך פיתוח הרעיון והפעילויות הלימודיות. קבוצת הסטודנטים כולה ביצעה את הפעילויות הלימודיות הבין-תחומיות במהלך יום הזיכרון. היוזמה של ע' – להעביר את האחראיות ללמידה ביום זה לסטודנטים, ההנחיה לשלב בין-תחומיות בפעילויות

הלמידה, הדרכת שתי הסטודנטיות כצוות גרעיני מוביל – כל אלה משקפים את הובלת ההכשרה על ידי עי' ואת ההיפוך השלם של כיוון ההכשרה: מ'bottom-up' ל'top-down'.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי מספק מענה לשתי שאלות המחקר: מהות השינוי בהכשרת הסטודנטים להוראה ואופן ביצועו. הממצאים עלו מדברי קהלי היעד: מורים מכשירים, מנהלות בתי הספר, מדריכות פדגוגיות שליוו את התהליך וסטודנטים. בשלושת המקרים הוכח קיומו של השינוי שהובל על ידי המורים המכשירים מ'bottom-up' ל'top-down'. בתי הספר של שלושת המורים המכשירים אימצו את תוכנית 'אקדמיה-כיתה'. בתוכנית זו הבחינו חוקרים (Ronen 2022; Assadi & Murad, 2017) בשינויים משמעותיים שחלו בתהליך ההכשרה להוראה לצד תהליך התפתחות מקצועי, אישי ומשמעותי אצל חלק מהמורים המכשירים. לדעת החוקרים, עיקר התרומה של תוכנית 'אקדמיה-כיתה' התבטא במתן מענה דיפרנציאלי לתלמידים, בגיוון דרכי ההוראה, בשיפור כישורי ההנחה שלהם, בחיזוק המוטיבציה האישית להמשיך לעסוק בהוראה ובהנעה ליזום וללמוד דברים חדשים. בהנחה ששינוי פדגוגי וארגוני אינו אירוע בודד וחד-פעמי אלא עקבי, תהליכי ומורכב (אופלטקה, 2015; Miedijensky & Abramovich, 2019; Sasson et al., 2022), המחקר הנוכחי מבקש לברר את התהליך של השינוי שמבצעים המורים, ההופך אותם לסוכני שינוי בבית ספרם.

הממצאים חשפו מספר ממאפייני המורה המכשיר האיכותי (בן-פרץ ושולמן, 2014; Ellis et al., 2020): שלושת המורים הם בעלי זהות חינוכית וחברתית המתייחסים להוראה כשליחות. הם בעלי כישורי הנהגה והובלה, זוכים לאמון ולהערכה ונתפסים כבעלי סמכות בעיני עמיתיהם ובעיני מנהלות בתי הספר. שלושתם פיתחו אינטראקציות חיוביות עם הסטודנטים ועם המדריכים הפדגוגיים (Neifeald & Nissim, 2019). שלושתם מומחים בתחומי הדעת שלהם ושימשו מודלינג לסטודנטים בהוראה בכיתה ובתכנון הלמידה. בהתאמה להבחנות שעושים האריס וג'ונס (Harris & Jones, 2019) לגבי מורים מנהיגים, שלושת המורים השפיעו על סביבתם בשל אופי השינוי הפדגוגי שהובילו ולא בשל היותם בעלי תפקידים הנושאים באחריות פורמלית. זאת ועוד, בדומה להבחנת האריס וג'ונס

(Harris & Jones, 2019), המורים המכשירים התייחסו לשינוי שביצעו כחלק מתהליך התפתחות אישית-מקצועית וראו בסטודנטים שותפים לתהליך התפתחות זה. שלושת המורים המכשירים עונים להגדרת 'סוכני שינוי'. בדומה לממצאי מחקרים (Van der Heijden et al., 2015; Harris et al., 2017; Brown et al., 2021), לשלושת המורים היה תפקיד מפתח במימוש שינויים מהותיים: 'י' הוביל את צוותו למהות ההכשרה שהוגדרה כשותפות שוויונית בהוראה עם הסטודנטים; 'א' קידמה תפיסה חינוכית מבוססת SEL בהוראת תחום הדעת, וע' שימשה לצוותה ולסטודנטים מודלינג למורה יוזמת ומחדשת תדיר, לומדת עצמאית בשיתוף עם קהילתה המקצועית, מחויבת לחדשנות בהוראה וממוקדת מטרה למרות אתגרים רבים שהציבו התלמידים, הוריהם והצוות החינוכי בבית הספר. יש לציין שע' הייתה מודעת לכך ששינוי ארגוני נוטה לעורר התנגדות, מכיוון שהוא מתפרש כמפריע לאוטונומיה המקצועית ויכול לגרום למורים לחוש אובדן שליטה בניהול ההוראה שלהם (Sasson et al., 2022). התכנון המוקדם של ע' בניהול השינוי מעיד שנקטה את הצעדים המתאימים לשינוי מוצלח, בדומה לאפיוני מורים ששימשו סוכני שינוי (Hargreaves & Ainscow 2015; Harris, et.al 2017; Datnow & Park, 2018).

שלושת המורים לא פעלו לבדם בעת ביצוע תהליך השינוי בבית הספר. כל אחד מהם יצר קהילה מקצועית לסיוע בקידום השינוי שהודגש בו נושא השיתופיות. הצורך ביצירת "קואליציה תומכת", כדברי שטאובר ועמיתיה (2021), יכול להיות מוסבר ברצון המורים לבדוק באופן קליני ככל האפשר את היתכנות השינוי ואת יצירת מוטת השפעה גדולה ככל האפשר בביצוע השינוי. 'י' פעל בשיתוף הצוות הדיסציפלינרי כקהילה לומדת המושתתת על כללי פעולה פנים-צוותיים. 'א' גיבשה קהילה לומדת שהורכבה מהסטודנטים שהכשירה ומהמדריכה הפדגוגית, והעידה על החשיבות המקצועית שהיא רואה במפגשי הקהילה הלומדת. בריאיון תיארה את תחושת הלמידה המתמדת שלה תוך כדי חשיפתה לדרכי ההוראה של הסטודנטיות. ע' הרחיבה את מוטת ההשפעה של השינוי באמצעות יצירת צוות שינוי מורחב: הנהלת בית הספר, עמיתיה המורים, הסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים. כמו כן, שלושת המורים פעלו בסביבה חינוכית של תמיכה מצד הנהלת בית הספר. המנהלות, שהורו לשלב את הסטודנטים בהתנסות בהוראה בבית הספר, אפשרו למורים המכשירים – בעידוד שקט מאחורי הקלעים או בתמיכה מופגנת ומפורשת – חירות מקצועית ומרחב פעולה לחדש ולחולל שינויים בהיקפי מיקרו (מתן פרשנות מקצועית חדשה לתהליך

ההכשרה) ומקרו (מבנה הלמידה, אופן הלמידה ומערכות הלמידה בבית הספר). ייחוד העשייה של שלושת המורים הוא בהתבוננות ממוקדת באופן ביצוע השינוי שהובילו. שלושתם ביצעו מהפך בכיוון השינוי המקורי מ-top-down ל-bottom-up. הם נצמדו להנחיות מנהלות בתי הספר – הכשירו סטודנטים, כמצופה מהם, אך נוסף על כך יזמו שינוי והובילו אותו בדרכם בכיוון bottom-up. כשתיארו המנהלות את ייזום השותפות בין האקדמיה לבית הספר הן לא ציינו ביקורת ממוקדת על המצב הקיים בבית הספר, לא פעלו לקביעת חזון על מה שצריך להתרחש בעקבות השינוי ולא קיימו חשיבה מקדימה מבוססת תאוריה שלפיה יתקיימו מהלכי השותפות (רובינסון וארוניקה, 2016; Sasson et al., 2022; Miedijensky & Abramovich, 2019). מטרתן לא הייתה מלכתחילה יצירת שינוי פדגוגי או ארגוני. לדבריהן, הן ראו ביכולת להכשיר מורים תוספת מבורכת לכוח ההוראה והזדמנות לגיוון מסגרות ההוראה-למידה ולהשבתן, למשל למידה בקבוצות קטנות, התנסות מורים מכשירים בהוראה משותפת ועוד. זאת במסגרת מהלך שמבחינתן כיוונו היה top-down. שלושת המורים המכשירים נענו להנחיות המנהלות והחלו לשלב סטודנטים בעבודה משותפת בדגמים שונים: אחד מלמד, והאחר צופה; אחד מלמד, ועמיתו תומך; הוראה מקבילה ועוד (King, 2022; משרד החינוך ומכון מופ"ת, 2017). בהמשך ההתנסות והעמקת האינטראקציות האישיות, המקצועיות והחברתיות המתלוות לתהליך ההוראה המשותפת, הורחבו פרקטיקות ההוראה ותובנות משותפות חדשות התגבשו, כמתואר במחקרים קודמים (Murphy et al., 2015; Clarke et al., 2014; Simon & Nissim, 2023). ואולם מהתבוננות בשלושת המורים המכשירים ניתן לדייק ולומר ששלושתם זיהו הזדמנות שנוצרה משילוב תחושת חוסר אישי-מקצועי עם צורך מערכת, החל מהנהלת בית הספר, המשך בצוות החינוכי וכלה בתלמידים. כך הפכו את הדגם שבו פעלו עד אז לדגם חדש שכיוונו bottom-up.

אצל י' חל תהליך שינוי דר-כיווני. י' היה ממוקד בזהותו המקצועית שנבעה מתפיסתו העצמית כמומחה בדיסציפלינה, וככזה הוא ראה עצמו כמוביל בלעדי של תלמידיו. בהתאמה לאופי ההוראה בבית הספר ולחתימה למצוינות הישגית, עם התקדמות תהליך ההכשרה ועל פי שיחותיו עם תלמידים, י' הבין שעליו לשנות את דגם ההכשרה ולהפכו לדגם של שותפות עם הסטודנטיות כדי למקסם את הידע של התלמידים. השינוי התפיסתי לווה בתכנון מוקדם לקידום הסטודנטיות מבחינה דיסציפלינרית ופדגוגית. בסוף התהליך כל השותפים

ציינו את תחושת הצלחתם. י' חש שיש לו שותפות בניהול הכיתה, והסטודנטיות תיארו את תהליך הליווי ככזה שקידם אותן במידה רבה מבחינה דיסציפלינרית ופדגוגית. אצל א' ההוראה המשותפת יצרה שינוי נוסף: היא הביאה להפגת תחושת הבדידות המקצועית שלה ולהתנעת תהליך פיתוח מקצועי במסגרת הקהילה הלומדת, כפי שעלה גם ממחקרים קודמים (Simon & Nissim, 2023; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). א' מעידה שעברה תהליך למידה בזכות הסטודנטיות בכמה תחומים, כגון בין-תחומיות ושימוש בכלים דיגיטליים. היא הבינה שלפניה הזדמנות ללמוד ולהעמיק בתחומים שבהם אינה מיומנת, וכך קידמה את הלמידה בקהילה הלומדת כדי למצות הזדמנות זו. לצד זאת, א' הבינה את מוטת השפעתה בשילוב עקרונות SEL בהוראת הדיסציפלינה מתוך צורך עמוק ומהותי של תלמידיה, ואף חתרה להטמעתם בתהליכי תכנון ההוראה וביצועה אצל הסטודנטים. לאורך כל התהליך א' שיקפה את הנאתה מתהליך הלמידה ההדדי והגדירה אותו כהתפתחות משותפת וכיצירה חדשה – השדה הסמנטי הרגשי-חברתי שבו השתמשה משקף התקדמות, התפתחות ועדכניות המעצבות מחדש תפיסת זהות מקצועית של כל השותפים לתהליך, וא' בכללם. תחושה זו המשתקפת מדבריה של א' שונה מהמתואר במחקרים רבים, המדגישים את ההשפעה החד-צדדית של המורים המכשירים על הסטודנטים (Darling-Hammond et al., 2017; Rekha & Ganesh, 2019; Simon & Nissim, 2023). אף על פי שההוראה המשותפת נתפסת כמסייעת למורים לרענן את הוראתם ולחשוב "מחוץ לקופסה" (Kuhn et al., 2022; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016), מנה ועמיתיו (Mena et al., 2017) מציינים כי מרבית המורים המכשירים רואים בהכשרת הסטודנטים תהליך הנחיה חד-צדדית.

בניגוד לשני המורים האחרים, ע' הגיעה לתהליך הכשרת הסטודנטים עם חזון מתוכנן מראש, פרי בשלות מקצועית ומתוך סיבות שעלו במחקרים קודמים (אופלטקה, 2015; רובינסון וארוניקה, 2016): רצון לקדמה ולמודרניזציה בהוראה-למידה, הימנעות משגרה, ביקורת על הקיים ועוד. ע' גיבשה את חזונה ושיתפה את המנהלת במהלכי השינוי ובמתוכנן להתרחש בעקבותיהם. ע' שאפה לקדם תוכנית לימודים בית ספרית חדשנית וראתה בסטודנטים נושאי חזונה ומבצעיו. אוכלוסיית התלמידים והוריהם בבית הספר של ע' הם חלק מסביבה תחרותית המשווקת ייחודיות, חדשנות ועדכניות בלמידה. לכן התוכנית הייחודית שהגתה כוונה להיענות לצורכי הקהילה. הקהילה הלומדת שימשה

מבחינת ע' כלי למימוש חזונה, והיא תכננה את מפגשי הקהילה במכוונות ללמד, להדגים ולתרגל הוראה בין-תחומית ושימוש בכלים דיגיטליים המבטאים למידה חדשנית ועדכנית. כך הפך תהליך ההכשרה בשלושת בתי הספר את כיוונו ל'bottom-up'. המורים המכשירים, שהוכיחו כישורי מנהיגות (ברוזה וחמו, תשפ"ב; Sasson et al., 2022) נטלו את הובלת התהליך, עיצבו אותו על פי העדפותיהם ומטרותיהם והפכו אותו לשינוי פדגוגי רחב שהשפיע עליהם, על עמיתיהם לצוות ועל הסטודנטים. במקרה של ע' מוטת ההשפעה הייתה רחבה יותר – על בית הספר כולו. כך, בדומה למסקנת האריס ועמיתיו (Harris et al., 2017), שביכרו שינוי שכיוונו bottom-up על פני השינוי בכיוון ההפוך, תוצאת התהליך הייתה חיובית ומעצימה למי שהשתתפו בו.

ייחוד הביצוע של שלושת המורים בהיפוך כיוון השינוי מדגים הלכה למעשה את קביעת שטאובר ועמיתיה (2021), לפיה שינוי המעצב את פני המדינה והחברה נקבע בידי השלטון וכיוונו צריך להיות top-down, לעומת שינויים מקומיים שטבעם ניסיון להתאים מדיניות לאופי המקום, לתנאי השטח ולצורכי האוכלוסייה, וכיוונום צריך להיות bottom-up. כך דגם 'אקדמיה-כיתה' נקבע כמדיניות משרד החינוך וניתנו הנחיות לביצועו, בהסתייעות בעקרונות הדגם וברכיביו, כגון יצירת מסגרת לקהילה הלומדת, שהות של 12 שעות התנסות לפחות בשבוע, הוראה משותפת ועוד. בפועל, שלושת המורים שהיו אמונים על ביצוע מדיניות זו תרגמו את ההנחיות באופן ייחודי ומותאם לאישיותם, לרקע המקצועי שלהם, לתחומי העניין שלהם ולפרשנות האישית שנתנו לתהליך הכשרת הסטודנטים. נראה שמבחינת המורים, החשיבות העיקרית מצויה בביצוע השינוי ולא במניע או במדיניות הרשמית שהניעה אותו.

מסקנות מחקר זה הן:

1. הצלחת השינוי בשלושת המקרים נובעת מהיפוך כיוון השינוי, וליתר דיוק – שילובם של שני כיווני השינוי: מהלך ארצי של שינוי מדיניות, שנכפה על מנהלי בתי הספר, יצר תנועה מאיצה לשילוב סטודנטים במסגרת התנסות שונה. נוצרה סיטואציה של שידוד מערכות שפתחה בפני המורים המכשירים אפשרות להתבונן בתהליכי ההכשרה דרך עדשת פרשנות מקצועית-אישית ייחודית ומתאימה לאוכלוסיית בית הספר. ניתן להניח ששילוב כיוון top-down ב'bottom-up' אפשר יצירת שינוי משמעותי, המותאם לאישיותו של המורה המכשיר ולפרשנות המקצועית שנתן לתהליך ההכשרה. מסקנה זו תואמת את השערתם

של שטאובר ועמיתיה (2021), ששילוב של תכנון מדויק ואחראי לצד גמישות מטעם דרגי השלטון, ושותפות מהותית עם דרגי השטח, יכול לקדם שיתוף פעולה בונה ומצמיח. המחקר הנוכחי מחדד מסקנה זו ומוסיף עליה את הקביעה שהמפתח להצלחה הוא שילוב של שני כיווני התהליך (top-down bottom-up). במילים אחרות, התהפכות דגם ההכשרה חיוני להצלחת התהליך.

2. מומלץ לקיים השתלמויות מורים מכשירים לתפקידם, שיכללו גם בחינה ועידוד אפשרויות ליוזמות חינוכיות ולשינוי כיוון בהתאם לנדרש על פי המציאות הבית ספרית.

מבולות המחקר

מחקר זה עסק בהובלת שינוי פדגוגי בהכשרת מורים מתוך התבוננות בשלושה מורים מכשירים בלבד, ומכאן גם מגבלותיו.

חשוב להרחיב את המחקר כדי שיהיה אפשר לבחון מגוון רחב יותר של דגמי הכשרה המופעלים באופנים ייחודיים בבתי ספר; מחקר רחב יותר יוכל לכלול גם מספר רב יותר של מורים המובילים שינויים בהכשרת סטודנטים. המחקר התקיים בשלושה בתי ספר במרכז הארץ, ומחקר רחב יותר יוכל לכלול בתי ספר אף מהפריפריה הגאוגרפית בישראל. ולבסוף, המחקר בחן את פעולת המורים במשך שנת התנסות אחת. חשוב לקיים מחקר שמשכו ארוך יותר כדי לבחון את השפעתם של תהליכים ארוכי טווח.

אופלטקה, יי (2015). ניהול שינויים בבית הספר. יסודות מינהל החינוך מנהיגות וניהול

בארגון החינוכי (עמ' 304-781). פרדס. <https://kotar.cet.ac.il/kotarapp/index/>

<Book.aspx?nBookID=103433397>

בן-פרץ, מ' ושולמן, ל' (2014). מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך. היוזמה

למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הישראלית למדעים. <noitacude://:ptth>

<fdp.50032/seliFmetsyS/li.ca.ymedaca>

ברוזה, א' וחמו, נ' (תשפ"ב). תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים בישראל: תפיסות

מכוונות ותרגומן לפרקטיקות בשדה. חמדעת טו.

וינברגר, יי (2019). טיפוח כשירויות הבעה של סטודנטים בהשכלה גבוהה: בין הטמעה

ארגונית למימוש פדגוגי. דפים, 70, 209-231.

משרד החינוך ומכון מופ"ת (2017). הוראה בצמד: נייר עמדה מסכם של צוות החשיבה.

מכון מופ"ת.

ניר, א' (2017). שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד. פרדס.

<fed.6.249.6#899575401=DIkooBn?xpsa.reweiV/ppAratoK/li.ca.tec.ratok//:sptth>

<flua>

צבר-בן יהושע, נ' (2016). תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע

(עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תפיסות, אסטרטגיות וכלים

מתקדמים (עמ' 11-22). מכון מופ"ת. <li.ca.macam.tefom.www//:ptth>

<fdp.5583/stnemucoD/skoob/yrarbilym>

רובינסון, ק' וארוניקה ל' (2016). בתי ספר יצירתיים. כתר ספרים.

שטאובר, ד', קדרון, ח' וזליבנסקי-אדן, ע' (2021). הובלת שינוי במערכת החינוך. המכון

הישראלי לדמוקרטיה.

- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220. <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.02>
- Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: What do we currently know? findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, 3(26):26 <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>
- Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A., Rodway, J., Alexander, S., & Malik, S. (2016). *The Teacher Learning and Leadership Program: Research Report 2015–16*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/TLLP-Research-Report-October-2016.pdf>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W.S. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research* 84, 163-202. <https://dx.doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Czerniawski, G., Gray, D., MacPhail, A., Bain, Y., Conway, P., & Guberman, A. (2018). The Professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 133-148.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.

- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H.T. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. John Wiley & Sons.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappa*, 97(3), 42-48.
- Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Kavanagh, S. S., Feiman-Nemser, S., Hammerness, K., Matsko, K. K., & Wallace, J. (2023). Stepping in or Stepping On: Mentor Teachers' Preferences for Mentoring Inside and Outside of Interactive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 74(3), 274-287. <https://doi.org/10.1177/00224871221142843>
- King, A. O. (2022). Synchronizing and amending: A conversation analytic account of the "Co-ness" in co-teaching, *Linguistics and Education* 67, 101015. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101015>.
- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A. & Bach, A. (2022). Mentor teachers'

- motivations and implications for mentoring style and enthusiasm, *Teaching and Teacher Education*, 139, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441>.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47e59.
- Miedijensky, S., & Abramovich, A. (2019). Implementation of "Education for Sustainability" in Three Elementary Schools – What can we Learn about a Change Process?. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10), em1754. <https://doi.org/10.29333/ejmste/109145>
- Murphy, C., & Martin, S. N. (2015). Coteaching in teacher education: Research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 277e280. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060927>
- Murphy, C., Scantlebury, K., & Milne, C. (2015). Coteaching in science teacher professional development: A Vygotskian framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 281e295. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060291>
- Neifeald, E. & Nissim, Y. (2019). Co-Teaching in the "Academia Class": Evaluation of Advantages and Frequency of Practices. *International Education Studies* 12, 86-98. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v12n5p86>
- Rekha, K.N. & Ganesh, M.P. (2019). Factors influencing mentors' learning from mentoring relationships: insights from a serial mediation study in India. *International Journal of Training and Development*. 23. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12159>
- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case

- of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 1-10.
- Sasson, I., Grinshtain, Y., Ayali, T., & Yehuda, I. (2022). Leading the school change: the relationships between distributed leadership, resistance to change, and pedagogical practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19. <https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1080/13603124.2022.2068187>
- Simon, E., & Nissim, Y. (2023). The role and motivation of pre-service teacher (PST) mentors from pro-social to cognitive-effective perspectives. *Education Sciences*, 13(9), 930. <https://doi.org/10.3390/educsci13090930>
- Snoek, M. (2017). Teachers as agents of change in responsive schools. *School Education Gateway*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/experts/teachers-as-agents-of-change-i.htm>
- Tickell, R.M. & Klassen, R.M. (2024). Developing the Teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>

נספח - שאלות לראיונות

שאלות לראיון למורה

1. האם את/ה מרגישה/ה שעברת שינוי פדגוגי־ארגוני כמורה מכשיר/ה במסגרת 'אקדמיה' כיתה?
 2. אם תשובתך בסעיף 1 חיובית, תארי מהם מאפייני השינוי, אסטרטגיות שנקטת אותן במהלך הטמעתו של השינוי וכו'
 3. ממה היית שבעת רצון או מה גרם לך חוסר שביעות רצון בתהליך?
 4. תארי מה/מי היו המניעים לעריכת השינוי? מה/ מי הגורם שהגביר את הצורך לשינוי?
 5. תארי מה היו השלבים שעברת מהבנת הצורך בשינוי פדגוגי ועד ביצועו בבית הספר (התלבטויות, חששות, התייחסות לחוזקות וכו').
 6. מה נחוץ לך, מבחינה אישית, כדי להטמיע שינוי משמעותי ובר-קיימא?
 7. האם השינוי בתחום ההוראה שלך השפיע גם על סדירויות אחרות בבית הספר? פרטי.
 8. מה תשנה בעתיד לאור השינוי שערכת השנה? או מה תציע/י לעמיתים/ות כדי לקדם שינוי פדגוגי־ארגוני בבית הספר?

שאלות לראיון למנהל/ת

1. הסטודנטים בבית ספרך מתנסים במסגרת 'אקדמיה' כיתה'. האם תוכל לספר מעט על התרשמותך ממסגרת התנסות זו?
 2. האם את/ה מרגישה/ה שחל שינוי משמעותי בקרב מורי בית הספר עקב כניסת תוכנית 'אקדמיה' כיתה', שינוי מבחינה פדגוגית או מבחינה אחרת? מהם מאפייני השינוי?
 3. האם יש לך תובנות בנושא הכשרת צוות, פיתוח מקצועי או שילוב הכשרות פרחי הוראה בבית הספר כתוצאה משינוי זה שחל במורים?
 4. ספרי על המורה המכשיר (מושא המחקר)
 5. האם את/ה מרגישה/ה שחל במורה זה/זו שינוי משמעותי מבחינה פדגוגית או מבחינה אחרת בשנה האחרונה/בתקופה האחרונה? מהם מאפייני השינוי?
 6. האם את יודעת מהם המניעים לשינוי, מה הרקע להתרחשותו?
 7. האם השינוי שחל במורה השפיע גם על סדירויות או התרחשויות בבית הספר?

8. האם השינוי שחל השפיע על הערכתך כלפי המורה? על ראייתך אותו/אותה כחלק מצוות

המורים בבית הספר?

9. האם יש לך תובנות בנושא הכשרת צוות, פיתוח מקצועי או שילוב הכשרות פרחי הוראה

בבית הספר כתוצאה משינוי זה במורה?

שאלות לריאיון למד"פ

1. ספרי על המורה המכשיר ועל יחסיך המקצועיים איתו (מושא המחקר)

2. האם את/ה מרגיש/ה שחל במורה זה/זו שינוי משמעותי מבחינה פדגוגית או מבחינה

אחרת בשנה האחרונה/בתקופה האחרונה? מהם מאפייני השינוי? (תיאור היחסים

המקצועיים בעבר ועתה, במידת האפשר. מאפייני השותפות)

3. האם את/ה יודע/ת מהם המניעים לשינוי, מה הרקע להתרחשותו?

4. האם השינוי שחל השפיע על הערכתך כלפי המורה?

5. האם יש לך תובנות בנושא שילוב הכשרות פרחי הוראה בבית הספר או שותפות בהכשרה

מד"פ-מורה כתוצאה משינוי זה במורה?

שאלות לריאיון לסטודנטית

1. ספרי על המורה המכשיר ועל יחסיך המקצועיים איתו (מושא המחקר)

2. האם את/ה מרגיש/ה שחל במורה זה/זו שינוי משמעותי מבחינה פדגוגית או מבחינה

אחרת בשנה האחרונה/בתקופה האחרונה? מהם מאפייני השינוי? (תיאור היחסים

המקצועיים בעבר ועתה, במידת האפשר. מאפייני השותפות)

3. האם את/ה יודע/ת מהם המניעים לשינוי, מה הרקע להתרחשותו?

4. האם יש לך תובנות בנושא שילוב הכשרות פרחי הוראה בבית הספר?

Reversing models in teacher training

Galia Semo and Dvora Harpaz

Abstract

This study deals with three teaching training models developed by three teachers. The common denominator of the three models - the reversal of the direction of the training model: it started with a school policy within 'academy-class', followed by the leadership of the change by the mentor-teachers, its design according to their professional worldview and according to the characteristics of the school population. Monitoring the reversal of the direction of the training model shows that this reversal is the main factor in the success of the training process, which started in a top-down direction and became bottom-up.

The overturning of the model manifested itself in a change on three levels: on the level of the students, on the social-emotional level and on the level of innovative teaching. At the level of the students, there has been a change in the way students are treated – from viewers and teachers-students they became teaching partners; On the social-emotional level, social-emotional learning (SEL) principles were incorporated into teachers training; And in innovative teaching there has been a pedagogical-organizational change that has manifested itself in changing teaching methods and their focus in the digital field and in changing learning regularities in the school.

The contribution of this research is in revealing a significant characteristic of the mentor-teacher - the ability to lead a change in direction of existing teacher training models in accordance with the characteristics of the school and the student population, and the learning skills in the 21st century.

Keywords: pedagogic and organizational change, mentor-teacher, reversing teacher training model; bottom-up; top-down.