

הובלת תהליכי שינוי אקדמיה־שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת־שנותי

דפנה המר

תקציר

מאמר זה עוסק בתהליכי שינוי בהכשרת מורים ומתמקד בשלב הכניסה להוראה. מטרת המאמר לשפוך אור על תהליכי שינוי הקשורים להתמחות בהוראה ולקשרי אקדמיה־שדה, מתוך התמקדות בשינוי דגם ההתמחות ובהשפעתו על השותפים לתהליך. המאמר מתאר את הרקע ואת הצרכים שהובילו לשינוי, את התהליך עצמו ואת השפעתו על השותפים לתהליך: מתמחים ומורים חדשים, בתי הספר, מוסדות ההכשרה וקובעי המדיניות. מתואר בו שינוי שהחל בשנת הלימודים תשע"ד ומגיע בימים אלה לשיאו, שהוביל לחידושים במדיניות משרד החינוך וברפורמות שהוא עורך. במסגרת התהליך נערכו במקביל דיונים ושינויים הנוגעים להיבט התאורטי של תפיסת מטרות ההתמחות והגדרתן. בהיבט המעשי נערך שינוי בדגם ההתמחות, ונבדק דגם חדש שנקרא "חממות למורים חדשים". דגם זה נבחן במשך שלוש שנים בשלוש מסגרות חינוכיות. השינוי לוה בתהליך הערכה ששילב מתודה כמותית ואיכותנית. המסקנות הראשוניות מתהליך זה מצביעות על יעילותו ועל תחושת שביעות רצון ממנו. בזירת בתי הספר מדווחים מנהלים ומתמחים על תחושות השתלבות ושייכות, העצמה אישית ומקצועית ומוטיבציה ליזום ולהוביל מהלכים בבית הספר. כל מורי החממה נשארו בבית הספר, לעומת נשירה גדולה בשנה הקודמת, והשתלבו בתפקידים משמעותיים. כמו כן מדווחים מנהלי בתי הספר על תחושת שותפות והמשכיות ביחסים עם המכללה, בניגוד לתחושת ריחוק שחשו קודם לכן. תהליך השינוי והטמעתו מורגשים בה בעת גם במכללה. היזון חוזר שהגיע מן השטח על החזקות והחוסרים בהכשרה, ועל הנדרש לצורך השתלבות מיטבית בבית הספר, הוביל לדיון בסילבוס במסלולים השונים. דיווחי

המתמחים ותובנות מראיונות עם המנהלים סייעו לדייק את תהליך ההכשרה. במבט קדימה נראה כי המודל החדש תורם ליצירת שותפות בין בתי הספר, המוסדות המכשירים וקובעי המדיניות, לטובת שיפור איכות המורים וטיב החינוך בישראל.

מילות מפתח: התמחות בהוראה; סדנאות סטאז'; חממות חינוכיות; תהליכי שינוי; קשרי אקדמיה־שדה

מבוא

שנת ההתמחות היא שלב משמעותי בפיתוח הזהות המקצועית של המורה ועמדותיו כלפי ההוראה. במחקרים שפורסמו מתקשרת הצלחה בשנה זו לגורמים כמו מסוגלות מקצועית והתמדה בהוראה (ארביב־אלישיב ולדרר, 2012; פרידמן ווקס, 2000). במהלך אותה שנה מלווה את המתמחה מורה חונך בבית הספר, ובמקביל הוא משתתף בסדנת סטאז' במוסדות להכשרה להוראה. כל אותה שנה נתון המתמחה בתהליך של הערכה, שבעקבותיו מתקבלת ההחלטה אם יקבל רישיון הוראה אם לאו (נאסר אבו־אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011). ליעילותה של הסדנה ולתרומתה האישית והמקצועית חשיבות רבה בפיתוח זהות מקצועית, מסוגלות מקצועית ורצון להתמיד בהוראה (שץ־אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2011). מטרתיה המרכזיות של סדנת הסטאז' הן ליווי, תמיכה והעצמה אישית ומקצועית.

במודל הנהוג כיום סדנאות הסטאז' נערכות במוסד המכשיר להוראה. רובן הגדול מושתת על מפגשים פנים אל פנים, וחלקן הקטן נערך באופן מקוון או מקוון חלקית. בשנים האחרונות הביאו כמה גורמים שפעלו במקביל להיווצרות קרקע פורייה לשינוי: רצון לטייב את איכות ההוראה ולמנוע נשירת מורים איכותיים, רצון לצמצם את הפער בין תהליך ההכשרה במכללות להשתלבות בבית הספר, משוב שהתקבל ממתמחים על צורכיהם בפועל, וקריאה של מנהלים לא להסתפק בפדגוגיה ולשים דגש גם על נושאים כמו הסתגלות, השתלבות בבית הספר וראיית בית הספר כמערכת (אופלטקה, 2007). בעקבות כל אלה נעשה ניסיון לפתח דגם חדש של התמחות המכונה "חממה חינוכית".

בדגם החדש נערכת הסדנה בתוך בית הספר, מחוברת למטרותיו החינוכיות והערכיות, ומעורבים בה מתמחים ומורים חדשים, מורים חונכים, צוותי הנהלה, בעלי תפקידים בבית הספר וקובעי מדיניות ברמה עירונית וארצית. את הסדנה

מנחים במשותף מנחה מהמכללה ומנחה מבית הספר, וכל אלה הנוטלים בה חלק בונים ביחד את הסילבוס ואחראים לתוכני המפגשים ולאופן שבו הם מבוצעים. תהליך אימוץ הדגם החדש מתנהל בשלושה מעגלים: בבתי הספר, במוסד המכשיר (המכללה) ובקרב קובעי המדיניות. במסגרת השינוי נפתחה בשנת הלימודים תשע"ד בבית הספר אורט חולון חממה חינוכית למורים שנכנסו זה עתה להוראה, ובשנתיים שאחריה נפתחו חממות בבתי הספר לחינוך מיוחד גיל ויחדיו, ובבית הספר תל חי. במישור התאורטי נוספו לתכנית ההתמחות שתי מטרות נוספות: השמעת קולו הייחודי של המורה החדש, ומתן אפשרות לקול הזה להשפיע על בית הספר, על ההכשרה ועל השתלבות מיטבית בבית הספר כדי שתיווצר בו עתודה של מנהיגות חינוכית.

במכללה הביא השינוי להגדלת הפתיחות בנוגע להפעלת הדגם החדש, להפקת תובנות ולנכונות ליישמן תוך שמירה על גמישות בהיבטים פרוצדורליים, ביורוקרטיים ופדגוגיים. חשוב להדגיש שהרחבת מטרות ההתמחות וההקשבה לקולם של מתמחים ומנהלים אינן מובנות מאליהן, ומעוררות סוגיות ביורוקרטיות, חינוכיות ותקציביות שדורשות פתרונות יצירתיים. אלו מקצת מן הסוגיות שהתעוררו: היציאה הפיזית מכותלי המכללה אל בתי הספר, הוויתור על הבלעדיות במעמד הגוף המקצועי המקנה ידע והמעבר לשותפות, הצורך למצוא פתרונות ביורוקרטיים ותקציביים לכך שמשותפי הקבוצה אינם תלמידי מכללה אחת, אלא תלמידי מכללות שונות המלמדים בבית ספר אחד. בהיבט הפדגוגי התהליך, הכולל חשיבה רפלקטיבית והקשבה למתמחים ומנהלים, הוליד שינויים, ובכללם דיון מחודש בסילבוסים קיימים ופתיחת קורסים חדשים בהתאם לתובנות שעלו.

השפעת השינוי על קובעי המדיניות באה לידי ביטוי במעורבות ובשותפות פעילה בחשיבה החינוכית, ובבחינה עמוקה ויעילה של הדגם החדש מההיבט התקציבי. מסקנות ראשוניות העולות מתהליך השינוי מצביעות על יעילותו ועל תחושת שביעות רצון ממנו. הן בתי הספר והן המתמחים מדווחים על תחושת השתלבות ושאיכות, העצמה אישית ומקצועית ומוטיבציה ליזום ולהוביל מהלכים בבית הספר. כל מורי החממה נשארו בבית הספר בתום שנת ההתמחות, לעומת נשירה גדולה בשנה הקודמת, והשתלבו בתפקידים משמעותיים. מנהלי בתי הספר מדווחים גם על תחושות של לכידות, שותפות והמשכיות בקשרים עם המכללה, בניגוד לתחושת ריחוק שחוו קודם לכן. עם זאת, דרוש עוד זמן כדי לבחון אם

מדובר באופנה חולפת או בתהליך חינוכי עמוק אשר ישפיע על איכות ההוראה בישראל.

מטרת המאמר לתאר את השינוי שהתחולל בשלוש השנים האחרונות בתפיסת תהליך הליווי של מתמחים בהוראה בשנת עבודתם הראשונה ואת הניסיון להוסיף דגם שבו עוברות סדנאות הסטאז' מהמכללה לחממות חינוכיות בבתי הספר. המאמר מתבסס על שלושה מקרים שנבחנו במהלך שלוש שנים ויוצגו בהמשך תוך כדי בחינת התהליך והתוכנות שעלו בעקבותיו.

סקירה תאורטית

שלב הכניסה להוראה – התמחות בהוראה

התמחות בהוראה קיימת בישראל מאז שנת 2000, והיא השלב האמצעי ברצף הכולל הכשרה להוראה, התמחות בהוראה ופיתוח מקצועי (Vonk, 1993). סקירה של תכניות התמחות בעולם (McNally, 2002; Smith & Ingersol, 2004; Howe, 2006; Carver & Feiman-Nemser, 2009) מלמדת שלכולן מאפיין משותף אחד – שילוב בין האקדמיה לשדה, כלומר לבתי הספר. בבתי הספר מלווה מורה חונך את המורה המתחיל, ובמוסדות ההכשרה מלווה את המורה סדנה אקדמית, המשלבת תמיכה אישית ומקצועית (משרד החינוך, 1999; Whitaker, 2000). מטרת העל של תכנית ההתמחות בהוראה כוללות סיוע למורה המתחיל כדי שיעמוד בהצלחה בשלב הכניסה להוראה, באמצעות פיתוח דפוסי פעולה מקצועיים, התנסות בהוראה בתנאי אמת ומתן כלים למערכת שיאפשרו קליטה והערכה מעצבת של המתמחה (לזובסקי וזייגר, 2004; נאסר אבו־אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011; Whitaker, 2000). מחקרים מלמדים שתכניות אלו תורמות רבות לקליטת המתמחה בבית הספר (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000; פז וסלנט, 2012; שוובסקי, גולדנברג, שץ־אופנהיימר ובסיס, 2012; Wang, Odel & Schwillle, 2008), ובמידה רבה להתמדתו במקצוע (שוובסקי ואח', 2012; ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; פיטרסה ופלד, 2014). לסדנת הסטאז' תפקיד מרכזי בהשגת מטרת ההתמחות. היא מגשרת בין התאוריה לפרקטיקה, מסייעת למתמחה לגבש זהות מקצועית ואישית, מעודדת חשיבה רפלקטיבית, ומשמשת מסגרת לתמיכה והעצמה (פרידמן וגביש, 2001; Carver & Feiman-Nemser, 2009) וכקהילה לומדת של עמיתים (שגיא ורגב, 2002; פז וסלנט, 2012; Howe, 2006). בתום תקופת ההתמחות מוענק

למתמחה רישיון לעסוק במקצוע ההוראה, נוסף על תואר אקדמי ותעודת הוראה (זילברשטרום, משכית ואופנהיימר, 2011).

חממות חינוכיות

בשנים האחרונות אנו עדים לעלייה במספר המחקרים העוסקים במערכות התמיכה והליווי המיועדות למורים מתחילים (Ingersoll & Strong, 2011; Ingersoll, Merrill & May, 2014) ממצאי מחקר מראים כי יש בכוחם של תהליכי תמיכה מקצועיים לקדם את איכות ההוראה של המורים, ולהשפיע בכך גם על הישגי התלמידים. תהליכים אלה משפיעים גם על התמדתם של המורים במקצוע ההוראה (Ingersoll, 2014) עם זאת מצביע המחקר כי השתלבותו של מורה במערכת החינוכית לאורך זמן תלויה באיכות התמיכה, בגורם התומך ובמשך התמיכה שהמורה המתחיל מקבל (שם). גם מעורבות המנהלים במערך התמיכה וסגל המורים החונכים עשויים לתרום רבות להשתלבות מיטבית של המורים. תרומתם מועצמת באמצעות השותפות שנוצרת בין המוסדות האקדמיים ובין בתי הספר, אשר יוצרת המשכיות מקצועית בין שלב ההכשרה לתהליך הפיתוח המקצועי (Goldrick, Osta, Barlin & Burn, 2012). יצירת מעטפת תמיכה רחבה למורים בראשית דרכם עשויה אפוא לתרום לעיצוב זהותם המקצועית של המורים ולקידום קליטתם (קפלן ועשור, 2004; תם, 2005). היא מגבירה את תחושת המסוגלות המקצועית שלהם, מסייעת במימוש צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של אוטונומיה, שייכות ומסוגלות (קפלן, גלסנר והדס, 2016), ועונה על הצורך שיש למערכת לגייס הון אנושי איכותי לטובת שיפור איכות ההוראה (Goldrick et al., 2012). ההשראה לקונספט המונח ביסוד החממות החינוכיות מקורה בעולם העסקי. בדומה לחממות טכנולוגיות, מטרת החממות החינוכיות היא לקדם בנייה של רשתות יזמים מתחום החינוך, השואפים להביא לשינוי משמעותי בבית ספרם ובמערכת החינוך. החממות מאפשרות לקבל ליווי מקצועי ממומחים בנושאים שונים, לפתח אפשרויות ליישום היזמות וליהנות מסיוע בגיוס משאבים ויצירת שיתופי פעולה.

חממה חינוכית למורה המתחיל היא מסגרת תמיכה ייחודית בתוך בית הספר, המיועדת למתמחים ולמורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם. מטרתה לסייע למורים החדשים להיקלט ולהשתלב בהוראה במסגרת החינוכית ובתרבות הארגונית הספציפית שבתוכה היא מתקיימת, על ידי יצירת שותפות בין המוסד האקדמי

ובין המסגרות החינוכיות, בליווי גורמי המחוז והרשויות המקומיות ובתמיכתם (עמנואל, 2017). אל החממה מצטרפים, בהתאם לתכנון ולצורך, מורים חונכים ומלווים ומנחי החממה, הכוללים את רכז בית הספר ומנחה אקדמי. לצדם פועלים בעלי תפקידים נוספים, בהתאם לתכנית המפגשים וליעדיהם: יועצת חינוכית, רכזי שכבות ומקצועות, מנהל בית הספר וסגנו, מפקח בית הספר, נציגי הרשות העירונית ועוד. התכנים והסוגיות הנידונים בחממה נקבעים במשותף: המורים המתחילים מעלים את הצרכים שלהם, בית הספר מציג את צרכיו בהקשר הפרקטי-יישומי, ואילו נציגי המכללה מזמנים את ההקשר התאורטי. הפגישה הקבוצתית מאפשרת למורים החדשים לדון בסוגיות הקשורות לעבודתם, והמשתתפים יכולים לחשוב ביחד על דרכי התמודדות ופתרון ולהציע דרכי פעולה. המטרות המרכזיות של דגם החממה כוללות יצירת אחריות משותפת של כלל המשתתפים להשתלבות המורים ולהצלחתם, חיזוק הגשר בין ההכשרה להשתלבות בפועל בבית הספר, וקידום ההתפתחות המקצועית של המורים בתוך תרבות הארגון. נוסף על כך, במסגרת החממה מושם דגש על הרחבת הידע, פיתוח תחושת מסוגלות מקצועית וחיזוק מיומנויות רגשיות ופדגוגיות, תוך שימת דגש על שמיעת קולם המקצועי של המורים החדשים בבית הספר. מטרה נוספת של שותפות זו היא קידום תהליכי חניכה באמצעות קורסי חונכים בתוך בית הספר שבו נערכת החממה (ולא כמוסד המכשיר להוראה, כפי שנעשה בדגם המסורתי) (עמנואל, 2017).

הובלת תהליכי שינוי במערכות חינוכיות

בתי ספר ומוסדות להשכלה גבוהה נתונים בין הפטיש והסדן: מצד אחד הם חייבים להתאים את עצמם לאילוצי המערכת, ומצד שני עליהם לעמוד בדרישות, סותרות לעתים, להוכיח הישגים ולעמוד בתקנים (דוניץ, 2016). במצב זה קשה לערוך שינויים משמעותיים, ולרוב נערכים שינויים באמצעות טקטיקה פרגמטית: "לשים רגל בדלת ולהתחיל בקטן". ההשקפות והפרוצדורות הקיימות תוחמות את מרחב השינוי במקום להגדיל את מעגלי ההשפעה של השינוי שרוצים לחולל. למושג "שינוי" הגדרות שונות, הנגזרות מגישות תאורטיות שונות (פרידמן, 1993; אבירם, 2000; קוטר, 2003; בן יוסף, 2005). מוריסון (Morrison, 1998) מגדיר שינוי כתהליך דינמי גדל ומתמשך הכרוך בארגון מחדש בעקבות צורך. יוזמים אותו כוחות פנימיים או חיצוניים, והוא בא לידי ביטוי בהתנהגות יחידים,

קבוצות או מוסדות. השינוי שופך אור חדש על ערכי הארגון, על פעולותיו ותוצאותיהן, ולעתים הוא מעורר התנגדויות וקושי להיפרד מתפיסות קודמות ולאמץ חדשות (Hayes, 2002; Zimmerman, 2006). הובארד ואוטוסון (Hubbard & Ottoson, 1997) מגדירים תהליכי שינוי חינוכי על פי הכיוון שממנו הגיעו: יוזמות שצמחו מלמטה, המבוססות על צורכי השדה, לעומת יוזמות של קובעי מדיניות, המבוססות לעתים על תאוריה ומופעלות מלמעלה. קינצ'לו (Kincheloe, 2007), הוגה הפדגוגיה הביקורתית, מציע להתייחס לשלוש רמות של שינוי: מיקרו – שינוי אישי הנוגע לאמונות, השקפות ותפיסות של הפרט; מצו – שינוי מוסדי, בית ספרי ומערכתי; ומקרו – שינוי חברתי. לתפיסתו, שינוי במובנו הרחב יוצא מתפיסה צרה העוסקת בכלכלה, סביבה וחברה אל עבר מודל רחב, הכולל יציאה מהאישי אל המוסדי, החברתי, הקהילתי והאקולוגי. דוניץ (2016) מציע להתייחס לשלושה מרכיבי שינוי: שינוי תודעה, שינוי ערכים ושינוי אורח חיים. השינוי שופך אור חדש על הערכים, על הפעולות ועל ההישגים של הארגון – במקרה שלפנינו המוסדות להכשרת מורים, ובאופן ספציפי יחידת ההתמחות והכניסה להוראה במכללת סמינר הקיבוצים. במבנה הצר של שינוי שמתאר קינצ'לו (Kincheloe, 2007) יש ניסיון ליצור מנגנוני שינוי בתוך הקיים, ולחפש פתרונות טכניים ואינסטרומנטליים לבעיות קיימות. לעומת זאת, המבנה הרחב שהוא מציע חותר לשינוי במובן הרחב של יצירת שותפויות וכללי משחק חדשים, הזמנה לשיח ביקורתי ורפלקטיבי מתוך חיפוש פתרונות מגוונים המותאמים לתרבות ולמקום. בשינוי מסוג זה נדרש עיצוב מחדש של יחסי מורה-תלמיד וגם עיצוב תפיסות בנושא מנהיגות וקהילה. במונחים של למידה טרנספורמטיבית, השינוי עובר מיצירת חוויה לימודית קוגניטיבית למפגש חינוכי הכולל, נוסף על חוויה קוגניטיבית, גם למידה רב-ממדית, שהיא חלק מ"סיפור רחב יותר". אם ננוע מן התאוריות לכיוון השטח, השינוי המוצג במאמר הנוכחי מתכתב עם הגדרתו של מוריסון, ועוסק בתהליך דינמי, גדל ומתמשך, שמעורב בו ארגון מחדש. הוא נוצר מצורך, כהגדרתם של הובארד ואוטוסון, מכיוון שהוא נובע מהשטח ומתקדם ממנו כלפי מעלה. המעבר המוצג במאמר, ממודל מצומצם הכולל את המשולש מורה-בית ספר-מוסד מכשיר למודל רחב של שותפויות ומעגלי השפעה הנעים מהאישי למוסדי – לחברתי, לקהילתי ולאקולוגי, מתכתב עם הגישה הטרנספורמטיבית. מודל החממה המוצג במאמר זה הוא מעבר מהסיפור האישי ומהמפגש הקוגניטיבי

הקיימים בדגם המסורתי לסיפור רחב יותר, תוך חיבור בין האישי למערכתי ובין הפרט לקהילה במעגלי השפעה הדדיים.

השקט שלפני הסערה – הרהורים לקראת שינוי

במכללת סמינר הקיבוצים נמצאים בשלב הכניסה להוראה כ-1,600 מורים, מהם כ-1,000 מתמחים בשנת הסטאז' וכ-600 מורים חדשים בשנה שלאחר הסטאז'. לפני שהוגדרה כיחידה לכניסה להוראה, המלווה את המורים החל בקליטתם כמתמחים וכלה בקבלת הקביעות במערכת החינוך, עסקה היחידה האחראית להתמחות בשנת הסטאז' בלבד, ופעלה כגוף עצמאי. עם השינויים במתווה הפיתוח המקצועי ויישום רפורמות "עזו לתמורה" ו"אופק חדש", ובהתאמה למטריה של אגף א' להתמחות וכניסה להוראה, הכוללת גם את שלב הפיתוח המקצועי של המורה החדש, עברה לאחריות היחידה קבוצה חדשה וגדולה של מורים בשנה הראשונה והשנייה להוראה, שלהם צרכים ייחודיים הדורשים מענה. כך החל להתגבש מאגר קורסים ייעודיים למורה החדש. במקביל נפתחו קורסים למורים חונכים וכן קורסים לגננות מלוות תומכות הערכה. כיום מפעילה היחידה מערך גדול ומקצועי של כ-40 סדנאות סטאז' וכ-15 קורסים למורים חדשים בשנת ההוראה הראשונה שלהם. סגל מנחי הסדנאות מונה כ-35 מנחים מנוסים בעלי רקע הוראתי רחב, אשר משמשים גם מרצים בפקולטות השונות, ובאים מתחומי החינוך, הייעוץ והנחיית הקבוצות.

במסגרת זו נערכים ימי עיון מקצועיים למורים חונכים ויום עיון למורים בשנת ההוראה הראשונה, וכן מתקיים קשר רציף עם מערך בתי הספר שבהם מלמדים המתמחים. נוסף על כך, נערכים סקרים, משוברים ומחקרים העוסקים בשלב הכניסה להוראה. בשנים האחרונות חל במכללה שינוי ארגוני נרחב, והיא עברה למבנה של פקולטות. לקראת שינוי זה נערכה חשיבה חינוכית וארגונית מקדימה נרחבת, אשר נגעה כמובן גם ביחידה העוסקת בשלב הכניסה להוראה. במסגרת חשיבה זו נשמעו אמירות המבקשות לבחון את תוכני הסדנה, מטרות ההתמחות וקשרי אקדמיה-שדה. חלקן הובעו באופן בלתי פורמלי וחלקן בצורה מאורגנת יותר, בשיחות, בישיבות צוות ובמשוברים של סטודנטים ושל מנחים כאחד. בין השאלות שעלו: מהן מטרות ההתמחות? האם הן עדיין רלוונטיות? האם במאה ה-21, בעיצומן של תמורות חינוכיות, חברתיות ואישיות, אלו עדיין המטרות החשובות לנו? האם קיימות מטרות נוספות שחשוב לפעול לקראתן? מהם התכנים שאנו מבקשים

להקנות? האם הסילבוס צריך להיות זהה בכל הסדנאות? האם מיקום הסדנאות במוסד המכשיר להוראה נכון קונספטואלית? האם הבידול המכוון בין בתי הספר ובין הסדנה המתקיימת במוסד המכשיר יעיל? האם הוא נכון? במקביל לשאלות אלו שעלו לדיון במכללה, התעוררו שאלות דומות גם בבתי הספר, הן בקרב מנהלים והן בקרב מורים חונכים השותפים לשלב הכניסה להוראה.

במסגרת מחקר שעסק בשיקולי דעת של מנהלים במהלך הערכת מתמחים ראיינתי כ-35 מנהלי בתי ספר. בראיונות עלתה שוב ושוב שאלת הקשר בין המכללה לשדה. נקודה חוזרת אחת נגעה לנתק הלא טבעי במעבר מההתנסות בשנה ג' ללימודים, שבה פועלים בתי הספר והמכללה בשיתוף פעולה הדוק, אל שנת הסטאז', שבה נשמרת הפרדה מכוונת בין השטח ובין מוסד ההכשרה. שאלות מסוג זה נשאלו גם בימי העיון למורים חונכים. מנגד עלתה שאלה הנוגעת לתחלופה גדולה של מתמחים ומורים חדשים, ולצורך למצוא דרך להשאיר אותם בבתי הספר. כך נולד הרעיון לשלב את הסוגיות שעלו במכללה בעניין מטרות ההתמחות והסדנאות עם הרעיון לטפח את הקשר עם בתי הספר בד בבד עם ניסיון להצמיח עבודה חינוכית מנהיגותית כבר בשלב ההתמחות. נציין כי את דגם החממות פיתח לראשונה צוות בית ברל בראשות דליה עמנואל, אורית דהן ובלי מרם. הוא יושם גם ביחידה הניסויית של מכללת קיי, לאחר שהותאם לתפיסתם התאורטית העוסקת בהכוונה עצמית, וכן במכללת לוינסקי. המאמר הנוכחי מתאר את תהליך השינוי ביחידה לכניסה להוראה במכללת סמינר הקיבוצים, וההתייחסות לדגם החממות הוא פן אחד של אותו תהליך.

הרוחות סוערות – הובלת תהליך השינוי ויישומו בפועל

תהליך השינוי ויישומו בפועל כללו שלושה תהליכים מקבילים:

1. עשיית שינוי בבתי הספר תוך עיצוב הסדנה במבנה ארגוני וקונספטואלי חדש, המחייב אחריות ושותפות של הנהלת בית הספר וצוותו.
2. החלת השינוי על המתמחים תוך פיתוח עבודה חינוכית מנהיגותית יוזמת.
3. יצירת שינוי במכללה, ובכלל זה שינוי קונספטואלי של מטרות ההתמחות ושילוב התכנים הרלוונטיים בתכנית הלימודים של הסדנאות. כל זאת

תוך שימת דגש מערכתית על יישום התובנות שנרכשו בשנת ההתמחות בתהליך ההכשרה בפקולטות השונות של המכללה.

מאמר זה מתמקד בעיקר בתיאור המעגל הראשון של השינוי, בדגם ההתנסות בבתי הספר, ולזיקות לשני המעגלים האחרים. שלושה בתי ספר נבחרו לצורך הקמת החממות: אורט חולון, גיל ויחדיו (כיחידה אחת) ותל חי. הבחירה לא הייתה אקראית, אלא מושכלת ומחוברת לתפיסה הערכית של המכללה. ההתנסות המעשית של המכללה נערכת כולה בעיר חולון. שם גם התנהלו לימודי הפיתוח המקצועי (Professional Development School – PDS) שקדמו לחממות הסטאז'.

העיר מכוונת לחדשנות מקצועית ופתוחה לרעיונות חדשים בתחום החינוך. גיל ויחדיו הם שני בתי ספר של החינוך המיוחד שאוכלוסייתם נמצאת על הרצף האוטיסטי. יחדיו הוא בית ספר יסודי וגיל הוא בית הספר התיכון הקולט אליו את תלמידי יחדיו. אם כל כניסה להוראה מלווה בשלב של "הלם הכניסה", הרי שהלם המעבר מהמכללה לבתי ספר המלמדים תלמידים על הרצף האוטיסטי גדול עוד יותר. ההסתגלות ותחושת הבדידות בעבודה עם תלמידים שאינם מתקשרים ועם הוריהם מחייבות מציאת מענה שיתאים ספציפית למורים החדשים הללו (מישורי, 2014; סימן טוב, 2014; Kaniel & Simantov, 2011).

בית ספר תל חי נבחר מכיוון שיש בו תשתית של אקדמיה-כיתה (תכנית המבקשת לחזק את השותפות בין האקדמיה לבתי הספר, לשפר את ההכשרה של סטודנטים להוראה ואת הפיתוח המקצועי של מורים מנוסים, ולקדם למידה משמעותית בכיתות באמצעות הוראה על ידי שני מבוגרים בו זמנית). תלמידי שנה ג' של המכללה מלמדים בו, ואך טבעי הוא שימשיכו בו גם את שנת הסטאז' ויקבלו מענה בתוך בית הספר. להלן אפרט את תהליכי השינוי שהתרחשו בכל אחד מבתי הספר הנ"ל.

השנה הראשונה: אורט חולון

בית הספר שבו בחרנו לבנות חממה חינוכית בשנה הראשונה היה אורט חולון. להחלטה זו היו כמה סיבות: ראשית, הנהלת בית הספר בראשותה של שולה מנור הביעה רצון לארח את קורס שנה א' למתמחים בשעות אחר הצהריים במסגרת בית הספר; שנית, בית הספר גדול דיו ואפשר לקבוצה גדולה של מורים, רובם בשנת ההוראה הראשונה לאחר הסטאז', ללמד כאותו מתחם הן בחטיבת הביניים והן

בתיכון; שלישית, בבית הספר משתלבת קבוצה של מורים שמאפיניהם התאימו לסוג הקבוצה שביקשנו ליצור, ושצריכים היו ממילא לעבור קורס במסגרת הפיתוח המקצועי שלהם; רביעית, בבית הספר הייתה תחלופה גדולה של מורים מתחילים, ונוצר צורך לפתח בו מנהיגות חינוכית יציבה ואיכותית.

לאחר בחירת בית הספר נבחנה סוגיית הנחיית הקורס. מכיוון שבנינו דגם חדש החלטנו שאת הקורס יעביר צוות של שלושה אנשי מקצוע מתחומי החינוך, המתמחים בפילוסופיה של החינוך, בייעוץ ובהנחיית קבוצות, ובהתמודדות עם אוכלוסיות בעלות צרכים ייחודיים. לאחר מכן נקבעה פגישה בין הנהלת בית הספר והצוות המוביל את התהליך ובין צוות המנחים. המפגש נערך בבית הספר, וכלל היכרות, תיאום ציפיות, וחווה למידה העוסק במחויבות בית הספר ובתרומתו לתהליך. הודגש שהכוונה היא לא לקיים קורס רגיל בבית הספר במקום במכללה, אלא קורס שיהיה שונה במהותו, ותהיה מעורבת בו קבוצה המורכבת מהמורים המשתתפים, המורים המלווים והחונכים שלהם, יועצת בית הספר, רכז חממה ומומחי ידע מבית הספר אשר ילוו את התכנית. בשלב הבא אותרו המורים שעתידיים היו להשתתף בחממה. מדובר בכ-15-20 מורים, כולם בשלב הכניסה להוראה, אשר לימדו בשלושה בתי ספר צמודים בעלי אפיונים דומים באותו אזור. לאחר איתור המשתתפים נערך מפגש ראשוני להיכרות ותיאום ציפיות, שבמרכזו עמדה בנייה משותפת של הסילבוס. הדגש היה על מציאת תכנים רלוונטיים לשלב שבו נמצאו המשתתפים וגם לצרכים הספציפיים של בית הספר. כך, נוסף על נושאים כמו דמות המורה, כוחות וקשיים, ניהול כיתה, עבודת צוות וקשר הורים-מורים, שנכללים גם בדגם הסדנאות הרגיל, הוכנסו נושאים כמו מנהיגות וזימות, יישוב סכסוכים במרחב החינוכי, דגשים עירוניים דוגמת פרויקט שלהבת (פרויקט עירוני בנושא שפה) ולמידה מבוססת פרויקטים, וכן דרכים להשמעת קולו של המורה החדש בבית הספר.

מפגשי הסדנה התקיימו בבית הספר. המרצים, מומחי הידע והמורים המשתתפים חילקו ביניהם את ניהול כל אחד מהמפגשים על פי בחירתם. בכל מפגש נערך דיון חינוכי בסוגיה כלשהי, תוך שילוב היבטים תאורטיים עם למידה פעילה, אופני למידה מגוונים ושימוש במתודות שונות. בתחילת כל מפגש נכנסה מנהלת בית הספר לחדר המפגש כדי לברך את המשתתפים ולהתעדכן בתכנים ובצרכים. הדיונים עסקו בהעלאת מחשבות, דילמות, שיתוף בדרכי הוראה, שאלות הגות וחינוך והפרקטיקה של הנעשה בכיתה. לדוגמה: איזה מורה חשבת שאהיה ומה

קורה בפועל? מהו מורה טוב לאורט חולון באופן ספציפי? מה בין חינוך להוראה? אלו כוחות וקשיים יש למורה המתחיל? מה משתנה בין השנה הראשונה להוראה לשנייה? מהו הבסיס החברתי, הערכי והלימודי שלי? האם הוא הולם את תפיסת בית הספר וערכיו? לאן הייתי רוצה להוביל את תלמידי? מה בין עיצוב סביבה להוראה מיטבית? האם מורה טוב חייב להיות גם יזם? האם כל מורה צריך להיות מנהיג? האם קולו של המורה החדש צריך להישמע? מה מידת השפעתו על המערכת? האם ביכולתו לתת לה היזון חוזר?

במפגש הסיכום התייחסו המשתתפים להיבטים האישיים והמקצועיים של חוויותיהם מן החממה. הם תיארו תהליך של שינוי, שתחילתו סקפטיות ורצון "לסמן וי" על הקורס, המשכו בהפתעה מהתהליך שהתרחש בפועל, וסופו בתחושת סיפוק ומסוגלות, שמקורה בתרומת התהליך להתפתחותם המקצועית כמורים, במחויבות לבית הספר ובשמירת הקשר עם המוסד המכשיר. כפי שציינה משתתפת אחת:

באתי צרודה וללא קול. עם התקדמות התהליך לא רק שמצאתי את הקול, אלא את האופנים להשמיע אותו. להשמיע ולהשפיע.

משתתף אחר ציין:

החממה חיזקה באופן נחרץ את הקשר שלי לבית הספר. אם בתחילת התהליך שקלתי לעזוב, הרי שהיום אני נטוע. החממה יצרה עבורי קשרים והקשרים.

משתתפת אחרת סיפרה:

פתאום ראיתי את המורה החונך שלי אחרת. יוזם, מעורר השראה. במהלך היום אין לו זמן והוא ממוקד בבגרויות.

ועוד משתתף סיפר:

למדתי בחממה תקשורת. היום אני מתנהל לגמרי אחרת עם הורים. אני מתאר התנהגויות, מברר, מציע אפשרויות ומאפשר – אך לא מתייג, לא נותן כותרות.

וכפי שציינה אחת המנהלות:

המחשבה הראשונית הייתה להקל על המתמחים טכנית, ומתוך המחשבה יצאנו להרפתקה. כולנו יצאנו מרווחים. כפי שכתב ד"ר סוס "אם יוצאים מגיעים למקומות נפלאים".

השנה השנייה: גיל ויחדיו

בשנה השנייה בחרנו להקים חממה משותפת לבתי הספר לחינוך מיוחד גיל ויחדיו. לצורך הקמת החממה נערכו ישיבות מקדימות עם קובעי מדיניות במשרד החינוך, ברשות המקומית ובפיקוח על החינוך המיוחד. לאחר מכן נערכה ישיבה משותפת עם שני בתי הספר, ונקבע מתווה שכלל 15 מפגשים של שלוש שעות אחת לשבועיים במהלך שנת הלימודים. בשלב הבא נקבע במשותף הסילבוס. מנהלות בתי הספר העלו את הצרכים הייחודיים לבתי הספר, המתמחים והמורים החדשים הגדירו את הצרכים שלהם, ומנחת החממה פירטה מה נדרש כדי לעמוד בדרישות הרישוי של משרד החינוך. כך נבנה סילבוס שכלל – נוסף על תכנים רלוונטיים לכולם, הנוגעים לקשיים של מורים לתלמידים אוטיסטים – גם שותפות שווה בין כל המשתתפים, וכל משתתף קיבל על עצמו אחריות על התכנים ועל אופן הביצוע של כמה מפגשים. כך עבר מרכז הכובד מהמוסד המכשיר כקובע בלעדי של התכנים אל כלל השותפים, ובייחוד אל המתמחים והמורים החדשים. מטרת החממה, כפי שהגדירו המשתתפים, היו השמעת קולם של המורים החדשים בבית הספר והבניית זהותם המקצועית כמורים לתלמידים אוטיסטים; הבניית ידע והרחבתו; והבניית יכולות אסטרטגיות ופדגוגיות חדשניות להוראה בבית הספר, שיהיו מותאמות לאוכלוסייה על הרצף האוטיסטי, כגון תקשורת תומכת חליפית (תת"ח) ופיתוח מאגר חונכים בעלי יכולת להתמודד עם אתגרים וקשיים בהוראה לתלמידים על הרצף האוטיסטי (אשל-פולק, 2014; מישורי, 2014). כל אלה לוו במתן היזון חוזר למוסד המכשיר בנוגע לתכנית ההכשרה. התכנים הותאמו באופן ספציפי לצורכי המתמחים בבית הספר, לדוגמה ניהול כיתה של תלמידים אוטיסטים, עבודה עם הצוות הרב-מקצועי, ארגו הכלים הנחוץ למורה מול אותה אוכלוסייה, מיניות בחינוך המיוחד, העולם החושי – חדר סנוולן (חדר לגרייה רב-חושית), יזמות וחלומות.

כך אמרה אחת המשתתפות:

קיבלתי בדיוק את מה שהייתי צריכה והיה חסר לי. ההכשרה במכללה הייתה טובה אך כללית ולא לפי אוכלוסייה. במקרה שלי נתקלתי בקשיי תקשורת, והמפגש שעסק בתקשורת תומכת חלופית היווה לי הצלה. למדתי לתקשר טוב יותר עם ג', בניתי לו לוח תקשורת, והזמנתי את הוריו להיות שותפים.

או כפי שציינן משתתף אחר:

ניהול כיתה של ילדי ASD שונה לגמרי מניהול כיתה רגילה. מאוד חששתי שייקח לי זמן ללמוד את הדברים ושארגז הכלים שברשותי אינו מתאים. בחממה ראיתי שכולם חוששים, ויחד חלקנו חוויות ובנינו עקרונות לניהול כיתה. המורים בשנה א' עזרו לנו מאוד והיותה של הקבוצה מעורבת, מתמחים ומורים יותר מנוסים, מאוד תרמה.

והוסיפה המדריכה המחוזית למיניות בחינוך המיוחד:

החממה אפשרה לי להיות שותפה שווה במעגל שיח שעסק במיניות בחינוך המיוחד והעלה דילמות ספציפיות לבית הספר שלנו. זוהי זכות להכשיר את המורים החדשים שלנו ולעזור להם להתמודד, להתמקצע ולהתמיד בבית הספר.

השנה השלישית: בית ספר תל חי

בבית ספר תל חי נבנתה החממה על סמך לקחים מהחממות הקודמות. צעד מרכזי קדימה בתהליך השינוי היה יצירת המשכיות לפרויקט אקדמיה-כיתה, העוסק אף הוא בשינוי דגם ההכשרה. אלמנט מרכזי נוסף נגע לפיתוח המקצועי ולהכשרת החונכים, וקורס החונכים, כמו החממה עצמה, נערך במקום הטבעי – בתוך בית הספר, ולא כפי שהיה נהוג עד כה – במוסד המכשיר, במכללה. הדוגמה שבחרתי להציג כאן נערכה בתחילת סמסטר ב' ונעשה בה שימוש במתודה של "קפה פדגוגי". במפגש זה הכינו המתמחים פעילות לחונכים ולצוות ההנהלה בהנחייתה של מנחת החממה אורית אייזן. חדר המורים הוסב לבית קפה, את השולחנות כיסו מפות ועליהן עוגיות שאפו מתמחים וחונכים ביחד, מיני מתיקה, קפה ותה, ותפריטים שהביאו דילמות שבהן נתקלו המתמחים בנסיבות של חינוך והוראה. על כל שולחן הונח תפריט ובו מנת פתיחה (דילמה קטנה) מנה עיקרית (סוגיה חינוכית מורכבת לדיון) וקינוח (סיפור הצלחה). במנות הפתיחה נכללו "פתיחה משגעת – ספרי על מקרה שבו עשית משהו משוגע עם התלמידים"; "מכל תלמידי השכלתי – שיעור שלמדתי מהתלמידים"; "המנה הבלתי נשכחת – היום הראשון שלי בבית הספר השנה". דוגמאות למנה העיקרית: "במחשבה שנייה – ספרי על מקרה שבו היית צריכה לשנות כיוון בטיפול בבעיה הקשורה לתלמיד, קולגה או

הורה"; "תמרור עצור – שתף במקרה שבו רצית לקיים פעילות ומשהו כך, בסביבה או בבית הספר עצר בעדך". "האור שבי – ספרי על משהו מקצועי שהבאת אתך וחלקת עם הכיתה, הצוות או ההורים". דוגמה לקינוח: "שתפו בדבר טוב שאמרתם למישהו בבית הספר מתחילת השנה"; "שתפו בחלום שאותו הייתם רוצים להגשים בהמשך".

המפגש היה מרגש מאוד, וכך סיכם אותו אחד המתמחים:

הכי מרגש היה שאנחנו הובלנו את הפעילות. יזמנו אותה, תכננו והכנו שאלות. לא ידענו שהחונכים מכינים לנו קפה ועוגות וישבו אתנו בקבוצות הדיון. היה מאוד מרגש ומעצים. הרגשנו תחושת שייכות, שמקשיבים לנו, שאנחנו חלק חשוב לבית הספר.

גם עדויות החונכים הצביעו על הצלחת המפגש ועל תרומתו הרבה ליחסי מתמחה-חונך. כפי שציינה מורה חונכת:

עד כה הקשר שלי עם ענת היה מצוין אך פורמלי, בשעות שהייה. המפגש של "קפה אקדמי" לא רק שהיה מרגש אלא תרם משמעותית להתפתחות הקשר המקצועי שלנו. פתאום נחשפתי לחלומות שלה בתחום המקצועי, למקצועיות שלה בתחומים שאינני רואה במהלך היום-יום וליכולת שלה ליזום.

מבט קדימה: הקמת חממה לגננות בעיר חולון בתשע"ח

בשנה הבאה, בעקבות בקשה מהשטח, מתוכננת הקמת חממה עירונית בעיר חולון לגננות חדשות בשלב הכניסה להוראה.

הערכה

תהליך השינוי לווה בהליך הערכה משולב. החלק הכמותי לווה בשאלונים שנמצאו מהימנים ותקפים במחקרים קודמים. חלקו האיכותני והתבסס על ראיונות ותשובות לשאלות פתוחות, ונעשה בו שימוש במתודות ניתוח ההולמות סוג כזה של מחקר. מכיוון שמאמר זה מתמקד בתיאור תהליך השינוי מובאות המסקנות הראשוניות מנקודת מבט מתבוננת, ופחות באמצעות ניתוח סטטיסטי וכלים גרפיים.

המשתתפים התבקשו לענות על השאלונים הבאים:

א. שאלון למתמחים ולמנחים: שאלון העוסק בתוכני הסדנה, בתפקיד המנחה ובתרומה הרגשית, הפדגוגית והפרקטית של הסדנה. שאלונים אלה נמסרו לכ-251 מתמחים ולכ-30 מנחים.

ב. תת-שאלון שעוסק במסוגלות מקצועית והשתלבות בבית הספר, שאותו מילאו מתמחים.

ראיונות חצי-מובנים:

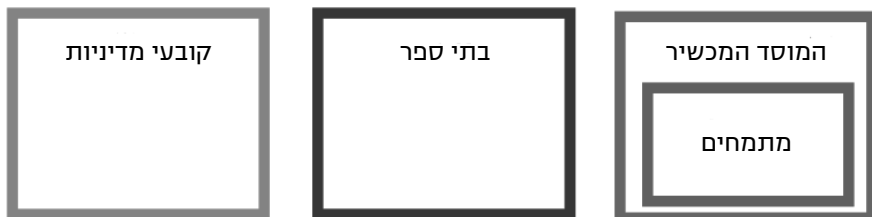
א. ריאיון חצי-מובנה העוסק בשיקול דעת של מנהלים בהערכת מתמחים. רואיינו כ-45 מנהלים.

ב. ריאיון חצי-מובנה עם מנחי סדנאות, מורים בקורסי חונכים וסגל החממה החינוכית, שכלל מורים בשלב הכניסה להוראה שהשתתפו בחממה, המורים החונכים והמלווים שלהם, צוות ניהולי מטעם בתי הספר ומערך הייעוץ.

ממצאים ראשוניים

בחרתי להציג את תהליך השינוי בדרך גרפית, המאפשרת השוואה בין המודל המסורתי לזה החדש, על שותפיו ועל הקשרים הקיימים בין רכיביו.

תרשים א: דגם ההתמחות המסורתי

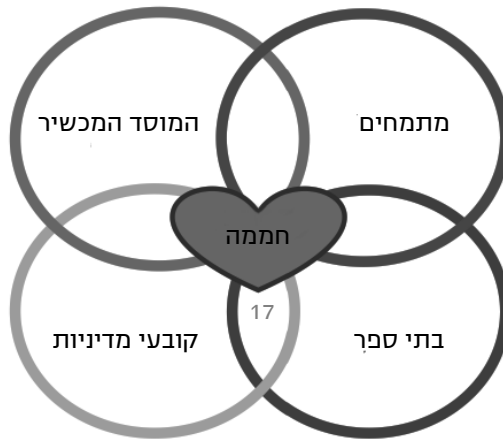


בתרשים א מוצג הדגם המסורתי של ההתמחות, שבו הסדנה נערכת בתוך המוסד המכשיר, מנחה הסדנה הוא בעל הידע, ולא רק שאין שותפות בין המוסד המכשיר,

בתי הספר וקובעי המדיניות, אלא שכל אחד שומר על מקומו וזהותו בבדידות מזהרת (כמעט).

בתרשים ב מוצגת ההתמחות בדגם החממה, וניכרות בה השותפות ונקודות ההשקה בין השותפים, כאשר בלב השותפות נמצאת החממה ובה המורים המתמחים והחדשים. כפי שצוין לעיל, כלל השותפים מקיימים שותפות באחריות, בתכנון ובביצוע של מפגשי החממה כדי למנוע נשירה ולהשביח את איכות החינוך וההוראה.

תרשים ב: התמחות בדגם החממה



מסקנות ראשוניות העולות מעיבוד הנתונים מצביעות על שביעות רצון של כל השותפים מתהליך השינוי. מנקודת המבט של המתמחים ניכרת עלייה בתפיסת המסוגלות העצמית ונטייה לפעלתנות יוזמת ולפרואקטיביות, אשר נוצרו בעקבות השינוי. כפי שציין אחד המתמחים:

עברתי מתחושת זרות בשל היותי חדש, חלש ונוזקק לעזרה, לעמדה של משתתף שווה בתהליך, שותף בעל ידע אשר מביא מכישוריו לטובת בית הספר. למדתי להשמיע את קולי, ליזום ולהצליח, וכיום תחושת המסוגלות שלי גבוהה. מבחינתי השמים הם הגבול...

מנקודת המבט של בתי הספר המסקנות מצביעות על שביעות רצון מהתהליך ומיעילותו. המנהלים והמורים מדווחים על תחושת השתלבות ושייכות, העצמה אישית ומקצועית ומוטיבציה לזוּם ולהוביל מהלכים בבית הספר. כל מורי החממה נשארו בבית הספר לעומת נשירה גדולה בשנה הקודמת, והשתלבו בתפקידים משמעותיים. כמו כן מדווחים מנהלי בתי הספר על תחושות לכידות, שותפות והמשכיות ביחסים עם המכללה, בניגוד לתחושת הבידול שחשו קודם לכן. המנהלים דיווחו כי השינוי יצר מערכת יחסים חדשה בתוך בית הספר ומחוצה לו. בבית הספר נערכו שינויים מערכתיים: שינויים במערכת הלימודים לטובת קשרי מתמחה-חונך, צירוף נציג של המורים החדשים להנהלה, הוספת תפקידים חדשים כמו רכז קליטה של מורים חדשים, ובניית מודל מסודר לקליטת מתמחים ומורים חדשים. מחוץ לבית הספר השתנה מערך היחסים בין בית הספר והמכללה, ונוצרה שותפות במקום שבו היה קודם נתק ולעתים אף ניכור. כפי שציין אחד המנהלים:

השינוי גרם טלטלה גדולה אך אילץ אותנו לבדוק את עצמנו ולהסתכל פנימה. היציאה מהאיזון הובילה בסופו של דבר לשינויים משמעותיים, אשר תרמו לבית הספר הן בהיבט הארגוני והן בהיבט החינוכי, ועשו אותו שותף אמיתי להעצמת מורים, לפיתוח מקצועי של מורים וחונכים ולמניעת נשירה.

מנקודת המבט של קובעי המדיניות. בעקבות השינוי בדגם ההתמחות באו גלי שינוי גם אצל קובעי המדיניות ובקשרי אקדמיה-מטה (רשויות ומשרד החינוך). אם במודל הקיים נערכו סדנאות ההתמחות בתוך המוסד המכשיר והוא היה האחראי הבלעדי על הקניית הידע, הרי שבמודל החדש מתקיים שיתוף פעולה הדוק עם קובעי המדיניות ברמה העירונית, ברמת הפיקוח וברמת אגף ההתמחות. קובעי המדיניות מעורבים הן בקביעת התכנים והן באופן הביצוע. הדגם שצמח מן השטח וצבר תאוצה עורר גם שאלות הנוגעות לצורת התגמול לחונכים. הוא נידון במסגרת הרפורמות והדיון המחודש בחוזים, ומונח כרגע על שולחן הוועדות העוסקות בעיגון ההחלטות במסמכי המטה. כפי שציינה אחת המפקחות:

מעולם לא הייתי שותפה כה פעילה בהכשרה כמו בדגם הזה, שבו במקום לכתוב מסמכים אני מוציאה מהכוח אל הפועל את תפיסתי המקצועית, ואחראית בפועל על הפעילות במפגשי החממה, הן ברמת התכנים והן באופן

הביצוע. זה מזכיר לי שוב למה בחרתי לעבוד במקצוע ומחבר אותי שנית לשטח.

מנקודת המבט של המוסד המכשיר, המכללה, מתקיים מעבר מורכב מעריכת סדנאות במכללה אל עריכתן בבתי הספר. השינוי אינו רק גאוגרפי, כמובן, אלא מייצג שינוי מדיניות שמחייב ויתור מצד המכללה על מעמדה כגוף המקצועי הבלעדי האחראי לידע, ומעבר ליצירת שותפות אמיתית עם השטח ועם קובעי המדיניות. השינוי ניכר גם ברצון לאפשר למתמחים ולמורים החדשים להשמיע את קולם, להקשיב בפתיחות לשטח, לקבל היזון חוזר, וליישם אותו בפועל במכללה על ידי פתיחה מחדש של סילבוסים קיימים ובניית קורסים חדשים העוסקים, למשל, בהשתלבות בבית הספר כמערכת.

השקט שאחרי הסערה – הרהורים, תובנות ומסקנות לקראת מחקר עתידי

מאמר זה דן בהיבטים תאורטיים ומעשיים של תהליכי שינוי בשלב הכניסה להוראה. מטרתו לשפוך אור על תהליכי שינוי הקשורים לאופי ההתמחות בהוראה ולקשרי אקדמיה-שדה, תוך התמקדות בשינוי דגם ההתמחות והשפעתו על השותפים לתהליך. המאמר תיאר את הרקע ואת הצרכים שהובילו לשינוי בהכשרת מתמחים, את תהליך השינוי עצמו ואת מעגלי ההשפעה שנוצרו בעקבותיו – על המתמחים והמורים החדשים, על בתי הספר, על המוסדות המכשירים ועל קובעי המדיניות. כפי שצוין בפתח המאמר, תהליך השינוי ויישומו בפועל נערכו בשלושה תהליכים מקבילים, שהראשון שבהם נוגע למתמחים. הבסיס לשינוי בקרב המתמחים נבנה בסדנאות ההתמחות במכללה, והוא עדיין בהתהוות. במגוון הסדנאות נערכים דיונים וחשיבה רפלקטיבית על מטרות ההתמחות ועל תפקידיה ומיקומה של סדנת הסטאז'. כן נבחנת השאלה אם המתמחים נמצאים בשלב הדורש תמיכה והעצמה מסיבית או שניתן להתחיל ולקדם מטרות כמו השמעת הקול הייחודי של המורה החדש בבית הספר, יצירת הנהגה חינוכית כבר בשלב ההתמחות, ובחינת ההשפעה האפשרית של המתמחים על ההכשרה במוסדות המכשירים (המכללות והאוניברסיטאות) באמצעות התובנות שרכשו. בהקשר זה ניתן לומר שהמתמחים אינם מקשה אחת, ולפיכך יש בהם כאלה שעדיין אינם בשלים להתקדם מהשלב

הרגשי הדורש ליווי ותמיכה, אך ישנם גם כאלה שבשלים להכוונה לקראת שינוי, ומוכנים לנסות ולהיות הנהגה חינוכית המשמיעה את קולה בשדה ומסוגלת להשפיע על אופן ההכשרה במוסדות המכשירים. חשוב לציין שגם בקרב המנחים ישנן דעות שונות על בשלות המתמחים בשנה מורכבת זו, ומידת הפניות שלהם להפוך לעתודה מנהיגותית חינוכית בבתי הספר. יש גם הבדלים בדרך שבה מנחים שונים תופסים את תפקידם במעבר בין הדגמים.

יצירת התשתית הנחוצה במכללה היא השלב האחרון לקראת הטמעת השינוי, כיוון שקל יותר להציג את השינוי ולשכנע ביעילותו לאחר שנערך בפועל וזכה להצלחה בשטח, והוא מאפשר מתן היזון חוזר לתכניות ההכשרה. כפי שצינו, התנאים הבשילו לעשיית שינוי משורה של טעמים: גידול במספר הסטודנטים, התרחבות פעילות המכללה ופתיחת מגמות חדשות לתארים מתקדמים בד בבד עם שינויים פיזיים ובנייה מחודשת בעקבות צמצום הקרקעות והמרחב הפיזי; לכך מצטרפים המעבר למבנה של פקולטות והמעבר של המכללה לות"ת, שהפר את האיזון ושינה הסדרי רגולציה. יצירת שינוי אינה פשוטה. זהו תהליך מורכב הדורש זמן, רצון ומיומנות. יחידים וגופים כאחד נרתעים משינוי המוציא אותם בדרך כלל מאזור הנוחות שלהם. עם זאת, מכללת סמינר הקיבוצים היא גוף חושב, פתוח וקשוב לרחשי הסטודנטים והסגל, גוף ששם לו למטרה להכשיר אנשי חינוך רחבי אופקים, ערכיים ומשפיעים, אשר יובילו רפורמות חדשניות ופרויקטים חינוכיים משמעותיים במערכת החינוך.

שינוי דורש מעוף, חשיבה יצירתית, חזון לשאוף אליו וקרקע פורייה שתספק תנאים להיווצרותו. הובלת השינוי והטמעתו הן תהליך מורכב הדורש מיומנות וניסיון. לעתים נובע השינוי מצרכים קיימים וממצב נתון בשטח, ולעתים משאיפה קדימה ורצון לפרוץ גבולות. חשוב לומר כי למרות הצלחת החממה הראשונה ואף שהקרקע במכללה פורייה לשינוי, תהליך השינוי אינו פשוט למנחים ולמתמחים כאחד. הוא מתרחש בבד בבד עם שינויים פיזיים ארגוניים ותוכניים נוספים. כמו בכל שינוי, גם כאן נדרשת הסתגלות, סובלנות ובחינה לאורך זמן של הדגם, כדי לעמוד על יתרונותיו וחסרונותיו. כדי לא להיסחף בתחושת התרוממות הרוח בעקבות הדיווחים הראשונים על שביעות רצון מתהליך השינוי, ראוי להקדיש מחשבה לבחינת מגבלות הדגם החדש ולהתבוננות ביקורתית על כמה היבטים, כגון מידת התאמתו לצרכי מתמחים ומורים חדשים מדיסציפלינות שונות (האם דגם החממה נותן מענה גם לצרכים דיסציפלינריים ספציפיים? האם מתמחה באנגלית

תקבל מענה טוב יותר לצרכיה בחממה או בסדנה ייעודית לאנגלית במכללה?); מהי מידת התאמתו לבתי ספר בעלי אפיונים שונים? (האם מה שמתאים לבית ספר על-יסודי שש-שנתי יתאים גם לבית ספר יסודי? האם דגם שנבנה לחינוך המיוחד יצליח גם בחינוך רגיל?). עוד יש לבדוק אם היתרונות של קבוצה המורכבת מכמה אוכלוסיות בעלות צרכים מקצועיים שונים, כמו מתמחים ומורים חדשים, עולים על החסרונות שלה, ואם המודל הזה תורם למורים החדשים במידה מספקת? שאלה נוספת שעליה יש לתת את הדעת קשורה לאורך "חיי המדף" של החממה: החממה מיועדת כאמור למורים בשלב הכניסה להוראה, כלומר למתמחים ולמורים חדשים. מה קורה בשנה השלישית, כשהשאיפה להשתלבות מיטבית מתממשת? הרי מנהל אינו קולט מורים חדשים בכל שנה. האם אחרי ההשקעה הרבה וטיפוח יחסי הגומלין עם בית הספר החממה עתידה להיסגר? כל אלה ראוי שייחקרו בעתיד.

כפי שציינתי בפתח הדברים, שינוי מצריך פריצת דרך, חזון, יצירתיות ואמונה בדבר הצורך בשינוי ותרומתו לעשייה החינוכית. השינוי החל, אך הדרך עדיין ארוכה. היא לא סלולה ומלאה מהמורות הדורשות פתרונות יצירתיים. ועם זאת, נזכור כי כל מערכת שואפת לשיווי משקל, סוערת לקראת שינוי, מתאזנת שוב, ומיד שואפת לשינוי הבא.

מקורות

- אבירם, ר' (2000). מערכת החינוך בחברה הפוסט מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך: א' גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרניסטי (עמ' 103-120). ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת מאגנס.
- אופלסקה, י' (2007). יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: הוצאת פרדס.
- ארביב-אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2012). תהליך הכניסה להוראה: השנה הראשונה שלאחר ההתמחות, דוח מחקר. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים, היחידה למחקר והערכה ע"ש סגל.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 206-175.

- אשל-פולק, ת' (2014). "אני לא זו אל תזוזי": החוויה של הילד האוטיסט והתנועה לעבר ארגון פוסט אוטיסטי. תל אביב: הוצאת אסיה. עמ' 19-41.
- בן-יוסף, ש' (2005). הנהגת שינוי במערכות מורכבות. משאבי אנוש, 211, 36-39.
- דוניץ, ד' (2016). חינוך טרנספורמטיבי וקיימות: נתיבים ואפשרויות. בתוך: א' אבישר (עורכת), אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית סביבתית (עמ' 21-53). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- זילברשטרום, ש' משכית, ושץ-אופנהיימר, ד' (עורכות), (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה: הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. דפים, 37, 65-95.
- מישורי, ע' (2014). מסע החיים עם אוטיזם. תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (1999). התמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה: מבט כולל. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-87). תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- סימן טוב, א' (2014). הקשר בין תחושת הלחץ שחווים הורים לילדים עם אוטיזם והמשאבים של הורים אלה לבין דפוסי התמודדותם. דפים, 61, 174-204.
- עמנואל, ד' (2017). חממות למתמחים ומורים חדשים בראשית הדרך: דגם חלופי לסדנאות סטאז' ולקורסים למורים חדשים. משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- פז, ד' וסלנט, ע' (2012). שלב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פיטרסה, א' ופלד, י' (2014). "מלווה צמוד": טוויטר לצרכי הנחיה מקצועית, תמיכה חברתית והעצמה אישית בסדנת מורים מקוונת. בתוך: כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 159-168). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם.
- פרידמן, י' (1993). מנהיגות ובשלות הצוות: מודל למנהלי בתי ספר מכניסי שינויים. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 19, 29-46.
- פרידמן, י' ווקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.

- קוטר, ג' (2003). **להוביל לשינוי**. תל אביב: מטר.
- קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. **הייעוץ החינוכי**, יג, 161-189.
- קפלן, ח', גלסנר, א' והדס, ס' (2016). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית אוטונומית בהוראה. **דפים**, 63, 130-165.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). **הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה**. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-45.
- שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', שיץ-אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2012). **תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת מבט של מנהלי בתי ספר – דו"ח מחקר**. תל אביב: מכון מופ"ת, האגף להתמחות וכניסה להוראה.
- שיץ-אופנהיימר, א', משכית ד' וזילברשטרום ש' (עורכות) (2011). **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- תם, ה' (2005). האם ליווי בקליטה אפקטיבי להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים? **ממצאי מחקר אורך**. **דפים**, 39, 66-84.
- Carver, C. & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D. & Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- Hayes, J. (2002). *The theory and practice of change management*. London: Palgrave.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hubbard, L. & Ottoson, J. (1997). When a bottom-up innovation meets itself as a top-down policy: The AVID untracking program. *Science Communications*, 19(1), 41-65.
- Ingersoll, R., Merrill, L. & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition: Research Report #RR-82*.

Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.
- Kincheloe, J.L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. In: P. McLaren & J.L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). New York: Peter Lang.
- Kaniel, S. & Simantov, A. (2011). Stress and personal resource as predictors of the adjustment of parents to autistic children: A multivariate model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(7), 879-890.
- McNally, J. (2002). Development in teacher induction in Scotland, and implications for the role of higher education. *Journal of Education for Teaching, 28*(2), 149-164.
- Morrison, K. (1998). Management theories for educational change. California: Sage Publishing.
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers' turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714.
- Vonk, J.H.C. (1996). *Conceptualizing the mentoring of beginning teachers*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York.
- Wang, J., Odel, S. & Schwille, S.A. (2008). Effect of teacher induction on beginning teacher's teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 132-152.
- Whitaker, S.D. (2000). What do first year special education teachers need? Implication for induction programs. *Teaching Exceptional Children, 33*(1), 28-36.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin, 90*(3), 238-249.