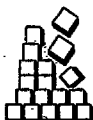


מונוגרפיות  
בחינוך

מכון מופ"ת

בית ספר למחקר ופיתוח תכניות  
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



"אנחנו נעשה את זה בינינו!"

או:

איך מחקר עלול פאנר קהילה מקבילי

אנחנו פאסלר של לחימה מאלה-שד?

מיכל צלרמאיר

עידית טבק



# "אנחנו נעשה את זה בינינו!"

או:

איך מחקר פעולה באנה קפואה מקצוליה  
אומדג במסלרג של עמיגלג מכאלה-שדה?

מיכל צלרמאיר

עידית טבק

## **כתיבה**

**ד"ר מיכל צלרמאיר, מכללת לוינסקי לחינוך  
עידית טבק, מכללת לוינסקי לחינוך**

### **הוועדה לפרסום מונוגרפיות בחינוך**

**פרופ' אהרון שי, יו"ר ועורך הסדרה**

**ד"ר ג'ודי גולדנברג**

**פרופ' ברברה פרסקו**

**ד"ר יהודית שטיימן, מרכזת וערכת**

**עריכת לשון וטקסט: אסיה שרון**

**עריכה גרפית ועיצוב השער: מאיה זמר**

**מסת"ב: 965-7182-50-6**

**© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשס"ד 2004**

**הדפסה: אופסט טל בע"מ**

# תוכן העניינים

9	מבוא
11	הקדמה
15	המסגרת התיאורטית
15	עמיתות מכללה-שדה
18	קהילה מקצועית לומדת - תרבות שלישית
21	הקשר בין עמיתות מכללה-שדה לבין מחקר פעולה
	כיצד ניתן לגייס את ההתנגדות למחקר לטובת
28	תהליך הלמידה?!
32	תיאור המחקר
32	שדה המחקר - בית הספר "גלבוע"
37	מערכי המחקר - הפנימי והחיצוני
37	מטרת המחקר ושאלות המחקר
38	המשתתפים
38	מכשירי המחקר החיצוני
40	מכשירי המחקר הפנימי
41	ניתוח הנתונים
41	תיקוף הממצאים
42	תפקידי החוקרות
45	מעגלי המחקר
	מעגל ראשון: יצירת התנאים למחקר פעולה
47	שיתופי
47	המצב ההתחלתי: בלבול, מבוכה והתנגדות

50	התגובה להזמנה לאיסוף נתונים
	הפעולה: בניית מערך עבודה נפרד עם המורים ועם
51	הסטודנטיות
56	הערכה מחודשת: הצורך להשקיע במערכות היחסים
57	המורים המאמנים והמנהלת
57	(1 האוריינטציה לידע: ידע לשם הוראה
	(2 תפיסת השליחות של המורים המאמנים והמנהלת:
70	"הסמינר שכר אותנו"
	(3 מערכות היחסים בין המורים המאמנים לבין עצמם:
73	ביקורת, ניכור, בדידות
	(4 מערכת היחסים בין המורים המאמנים לבין
77	הסטודנטיות: פטרונות
	(5 מערכת היחסים בין המורים המאמנים לבין
78	המדריכה הפדגוגית: חוסר מחויבות הדדית
80	הסטודנטיות
80	(1 תפיסת הידע: הגישה המסרנית
86	(2 תפיסת השליחות: הציפייה להובלה מבחוץ
	(3 הסטודנטיות ביניהן לבין עצמן: מתחים
93	ותחרותיות
95	המדריכה הפדגוגית
	(1 תפיסת הידע המקצועי המיוחל: עקרונות
95	שנקבעים מראש
98	(2 תפיסת השליחות: מחויבות לסטודנטיות ולמכללה
	(3 מערכת היחסים בין המדריכה הפדגוגית לבין
	הסטודנטיות: מדוע המורה המאמנת משמעותית
103	יותר עבורן?
106	סיכום

108	.....	<b>מעגל שני: איסוף הנתונים והלמידה מהם</b>
		המצב ההתחלתי: התמקדות הדרגתית בשאלת המחקר
108	.....	ובמערך המחקר
111	.....	אופן ההשתתפות באיסוף הנתונים
114	.....	הפעולות שנקטו משתתפי המחקר על מנת לקדמו
117	.....	הערכת מצב מיוחדת
118	.....	המורים המאמנים והמנהלת
118	.....	(1 הידע המקצועי המיוחל: ידע בפעולה
126	.....	(2 תפיסת השליחות: יצירת מחויבות למחקר
135	.....	(3 מערכות היחסים: חשיפת מנגנוני הכוח
142	.....	הסטודנטיות
		(1 תפיסת הידע: למידה מתוך התיעוד של
142	.....	העשייה
		(2 תפיסת השליחות: "אני בחורה בת 23. צריך
149	.....	להעיר לי?"
		(3 מערכות היחסים בין הסטודנטיות לבין עצמן
		ולבין המדריכה הפדגוגית: מאבקי כוח
157	.....	אחרונים
164	.....	המדריכה הפדגוגית
		(1 תחילת גיבוש של תפיסה קונסטרוקטיביסטית
164	.....	של הידע ושל ההדרכה
168	.....	(2 תפיסת השליחות: בדיקה עצמית
		המשולש מדריכה פדגוגית - סטודנטיות - מורות
172	.....	מאמנות
175	.....	סיכום

## מעגל שלישי: גיבוש הידע המשותף וייצוגו

178	במומבי
178	המצב ההתחלתי: "הקערה התהפכה על פיה"
180	ניתוח נתונים: איתור מעגלי המחקר
180	פעולה: ההיצגים
180	רפלקציה: במבט לאחור ובמבט קדימה
181	המורות המאמנות והמנהלת
181	(1 הידע המקצועי המיוחל: ידע על הוראה ועל הנחיה
190	(2 תפיסת השליחות: "אנחנו נעשה את זה ביננו!"
	(3 המורות ביניהן לבין עצמן ועם הסטודנטיות:
202	התייעצויות הדדיות
206	הסטודנטיות
206	(1 הידע המקצועי המיוחל: התמונה השלמה
	(2 תפיסת השליחות: היענות לצרכים המיוחדים
214	של התלמיד
	(3 מערכות היחסים בין הסטודנטיות לבין התלמידים
216	שלהן: עניין של אחריות מוסרית
	(4 מערכות היחסים בין הסטודנטיות לבין עצמן:
219	המודעות לחשיבות הקשר הבין אישי
220	המדריכה הפדגוגית: בגוף ראשון
	(1 תפיסת הידע הפרופסיונלי המיוחל: יכולת
220	חשיבה רפלקטיבית
	(2 תפיסת השליחות ומערכות היחסים: מהובלה
224	להיענות
231	סיכום

233 ..... **אפילוג - בגוף ראשון**

234 ..... המדריכה הפדגוגית

237 ..... הסטודנטיות

237 ..... רונית

238 ..... ליאורה

243 ..... **סיכום ודין**

245 ..... מבנה המחקר

245 ..... המערך הפנימי

252 ..... המערך החיצוני

255 ..... עקרונות של מחקרי פעולה שיתופיים

מה למדנו מן המחקר על בניית מערכות יחסים בתוך

257 ..... קהילה?

261 ..... מה למדנו מן המחקר הנוכחי על מחקר פעולה?

מסגרת מושגית לדיון על למידה בקהילה מקצועית

264 ..... חוקרת

268 ..... **ביבליוגרפיה**



**מבוא**

# הקדמה

מונוגרפיה זו מביאה את סיפורו של מחקר פעולה שיתופי שהתקיים במהלך שנת תש"ס. מעבר לסיפור המחקר עצמו, נציג כאן את השיבותו של מחקר פעולה שיתופי לבניית קהילה מקצועית לומדת. מן המונוגרפיה עולה שבניית קהילה מעין זו אינה עניין פשוט כלל ועיקר. זהו תהליך מורכב שבוחר מחדש את יחסי הכוחות של המשתתפים, תוך שהוא עוזר להם לבנות את התפיסות הסובייקטיביות שלהם לגבי העולם המקצועי שבו הם פועלים. תפיסות אלו עשויות לתמוך בהם בעת הובלת תהליכים חברתיים.

בהקשר של המחקר הנוכחי, תפיסות סובייקטיביות הן דעות ועמדות המעוגנות בהקשר של עשייה, וניתן להגן עליהן באמצעות דוגמאות חיות שהמשתתפים יכולים לספק מתוך עבודתם. לכאורה, נראה שאין דבר טבעי יותר מאשר יכולתם של בני אדם לעצור את שטף העשייה שלהם על מנת לדבר על עצמם ועל עבודתם. מדוע, אם כן, הם זקוקים לעזרה בעניין זה? תשובתנו לשאלה זו תתמקד בתחום ההוראה כמקצוע השייך המקצועי בתחום ההוראה נבנה במהלך שנים רבות שהיו רצופות שינויים תכופים שהונחתו על המורים על ידי מערכת החינוך. שינויים אלה הוצגו בפני המורים כאוסף של סיסמאות שחוקות, שאותן ניכסו המורים באופן בלתי מבוקר, ושהפכו עם הזמן לזרזון המקצועי שלהם. זרזון כזה הוא בדרך כלל נטול משמעות, משום שהוא חסר קשר ישיר לחוויות האותנטיות של הדוברים, למערכות היחסים שהם חולקים עם אחרים משמעותיים ולתפיסת הזהות העצמית שלהם. לפיכך דיבור כזה מטשטש את דמות הסובייקט המדבר, מעלים את קולו האישי ומוריד את מעמדו במערכת יחסי הכוחות.

במשך עשר השנים האחרונות ייחסו רבים מהתיאורטיקנים הביקורתיים בתחום החינוך את יצירת הזרזון הזה לתופעת האינסטרומנטליזם (גור זאב, 1995; ג'ירו, 1995). האינסטרומנטליזם היה תופעה שהפכה את אנשי החינוך, כמו גם את אנשי המקצועות האחרים העוסקים ביחסי אנוש, לטכנאים

שעבודתם מפורקת לפעילויות מפורטות שכל אחת מהן מצריכה כישורים ספציפיים. מערכת החינוך הואשמה בהתגייסות להקניית הכישורים האלה ובהצבת הסטודנטים להוראה, המורים והתלמידים במעמד של צרכני ידע שאין להם לא בעלות עליו ולא שליטה. האכזבה של התיאורטיקנים מהידרדרות החינוך לחרושת של תכנים, אסטרטגיות הוראה ואופני הערכה אף גרמה לכמה מהם לדרוש את ביטולו (יזהר, 1988).

במונוגרפיה זו איננו מבקשים להציע את ביטול החינוך או את ההכשרה המקצועית של המורים. מטרתנו להציע דרך שבאמצעותה ניתן להחזיר את ההוראה אל השדה האינטלקטואלי. הצעתנו היא לעזור לעוסקים בהוראה או בהכשרת מורים לבנות לעצמם קהילות שיח, שבהן יתקיימו מערכות יחסים דמוקרטיות שיאפשרו למורים ולמורי המורים להתבונן בעבודתם מנקודות ראות של אחרים משמעותיים, להקשיב ולשמע דברים שלא שמעו עד כה, ולהגיב עליהם מתוך שכנוע פנימי. ניסיונו וניסיונם של רבים אחרים מראה שמחקר פעולה יוצר מרחב שמאפשר בניית קהילות שיח כאלו, ושהשיח שמעורר מחקר הפעולה הוא אותנטי, ביקורתי, ואכפתי בדבים מן המקרים. מחקר הפעולה ברחן מחדש את הדיבור ה"שקוף" ומעלה לגביו שאלות משמעותיות תוך שהוא מחזק את אמונת המשתתפים בעצמם, מראה להם שיש להם ידע משמעותי ומשקם את יכולתם לבנות מחדש תפיסות סובייקטיביות משלהם.

מחקר הפעולה שנתאר כאן נבנה כחלק מניסיון לבנות עמיתות בין מכללה להכשרת מורים לבין בית ספר יסודי אחד. מטרתו של ניסיון זה הייתה לקדם הן את הכשרתן של הסטודנטיות של המכללה והן את ההתפתחות המקצועית של המורים. העניין שלנו בבניית עמיתות נבע מתוך האמונה שזו תיצור מסגרת קהילתית דמוקרטית שתעניק למורים ולסטודנטיות להוראה את הכוח הדרוש כדי לגבור על האינסטרומנטליזם ולפעול כאינטלקטואלים שבוחנים את מה שכביכול מובן מאליו. מתוך כך הם יבנו בעצמם את הידע שהם צורכים.

סיפור המחקר והנתונים שנביא בהמשך אכן יראו כיצד המחקר גרם לשינוי בנושאים שאותם בדק, ביכולת המחקרית של המשתתפים ובתפיסות שלנו את מחקר הפעולה. מעבר לכך נציג תיאור גדוש הלקוח מחיי בית ספר ומחיי מכללה להכשרת מורים, ואת הפרשנות שלנו לתיאור זה, בתקווה שאלו יאפשרו לקוראים להבין את שתי התרבויות האלה ואת היחסים שביניהן. כדרך המחקר האיכותי, נביא ציטוטים ופרטים תיאוריים רבים המבנים את אמינות המחקר. כמו חוקרים אחרים העוסקים במחקר איכותי, התלבטנו בין השאיפה להציג את שפע הנתונים שאספנו באופן שאפשר יהיה לחזור ולעיין בהם לבין החשש לאבד את הקוראים בים הפרטים הזעירים שתיעדנו. מה שהנחה אותנו היה הצורך להציג סיפור שממנו יוכלו לשאוב כוח העוסקים בחינוך, שרבים מהם נמצאים במצב של דיכוי, שחיקה ואובדן תקווה. באמצעות סיפור זה ביקשנו להזמין אותם אל המרחב הבין-סובייקטיבי שבנינו על מנת להקשיב אל הקולות הדומרים בו. קיוונו שהקולות יעזרו להם להיזכר באירועים דומים שעברו עליהם. ייתכן שבמהלך שגרת עבודתם היומיומית לא היו להם ההזדמנות או הכוח לעצור ולהרהר באירועים אלה, לשקול אותם ולבחון את תוצאותיהם. ההקשבה לקולות הדומרים שבסיפור המחקר עשויה לאפשר להם לעשות זאת.

באמצעות המחקר גם ביקשנו להציג בפני בעלי עניין אחרים בקרב הציבור הרחב את המציאות היומיומית של ההכשרה להוראה בישראל המחקר שלנו מראה שבמציאות זו פועלים מורים שכמעט איבדו את האמונה במה שהם עושים; סטודנטיות שבחרו בהוראה מתוך תפיסה של חולשה ושל חוסר אמונה ביכולתן להתמודד עם דרישות אקדמיות אוניברסיטאיות, ומתוך תקווה שבמסגרת לימודיהן במכללה לא ייחשפו חולשותיהן; ומדריכות פדגוגיות, שנקרעות בין הדרישות לשמש כשומרות סף של מערכת החינוך, כמורות של הסטודנטיות שלהן, כחונכות, כאימהות וכיועצות שלהן - לבין הצורך האישי שלהן לבנות לעצמן מקום בקהילייה האקדמית. באמצעות דמויות אלה רצינו להראות שגם בעת ירידת קרנו של החינוך ושל העוסקים בו, עדיין ניתן לעשות לשיפור המצב. בעיקר ניתן לעשות לחיזוק תחושתם

של העוסקים במלאכה שיש לעשייתם תוחלת, ושיש להם ידע וכוח לשנות את חייהם המקצועיים.

המחקר שנציג הוא אפוא מחקר מגויס, המחויב לקהילת המורים בישראל, לסטודנטים להוראה ולמוריהם. אולם, כפי שיתבהר בהמשך, נוסף למחויבותנו המקומית, אנו גם מחויבים לקהילייה המקצועית הבינלאומית של העוסקים במחקר פעולה בתחום החינוך: לשיח שלה ולטקסטים התיאורטיים שלה. המחקר הנוכחי מצטרף למספר רב של מחקרים דומים שנעשו במהלך עשר השנים האחרונות, שמהם שאבנו את הכוח לפעול בתוך הקהילה שאותה הקמנו ובה בעת מחוצה לה - כשותפים וכמבקרים. מהם למדנו שמחקר פעולה הוכיח את עצמו כמסוגל לפתח חשיבה רוחנית, ביקורתית, אנאליטית וחדשנית, הדרושה להתמודדות עם חוסר הוודאות הכרוכה בתהליכי שינוי מהירים בעולם האינסטרומנטלי שבו ממוקמים כיום בתי הספר והמכללות להכשרת המורים.

במחקרנו אין סיכום דרך. הוא איננו מתיימר להורות דרך, ואף אינו יכול להוכיח דבר. כל שהוא מבקש לתאר הוא מצב של השתנות, שבו רוח אחת מתחלפת ברוח אחרת. שפה חדשה עדיין לא נולדה, אולם כבר ניתן היה לעקוב אחר כיווני הרוח ולשמע דיבור מסוג אחר. דווקא ההתמקדות בקו התפר אפשרה לנו לזהות את הסימנים המבשרים את השינוי. אותם ביקשנו לתעד ולנצור, על מנת לחזור אליהם שוב ממקום אחר.

## המסגרת התיאורטית

המסגרת התיאורטית של המחקר הנוכחי יוצרת משולש שכל אחת מצלעותיו מייצגת מושג מרכזי במחקר שלנו: עמיתות מכללה-שדה, קהילה מקצועית לומדת ומחקר פעולה. בהמשך נדון בכל אחד מהמושגים האלה ונראה כיצד הם קשורים זה לזה וכיצד כל אחד מהם משמש תנאי ואמצעי לקיום האחר, וגם תוצר שלו.

### עמיתות מכללה-שדה

רעיון העמיתות בין מכללה לבין בתי ספר מאמנים הוא רעיון הקורא להעביר את כובד המשקל של הכשרת המורים אל בתי הספר תוך השקעה בפיתוח פרופסיונלי של מורים. רעיון זה עבר תהפוכות רבות במשך עשרים השנים האחרונות (אריאב וקליינארד, 2001). הגרסה האחרונה שלו (Sirotnik, 1999) מבוססת על ההנחה שעל השותפים בעמיתות להתמקד בחקירה עצמית מתמשכת וביקורתית. רק באמצעות חקירה כזו יוכלו העוסקים בהוראה ובהכשרת מורים לחדש את הערך הדמוקרטי של החינוך, להעניק הזדמנויות חינוכיות, לתמוך במורים, להסיר מחיצות מוסדיות ולהתחלק במשאבים על מנת להפיק תועלת מקסימלית ממערכת יחסים זו (Gomez, 1998).

בד בבד עם השינויים שחלו בריעיון העמיתות גברה ההשפעה שלו, וכיום מתרבים הניסיונות לממשו. בארצות הברית, למשל בא הרעיון לידי ביטוי בהקמת מסגרות של בתי ספר לפיתוח פרופסיונלי, שפועלים לשם שיפור הדדי של ההוראה ושל הכשרת המורים (Abdal-Haqq, 1997). בתי הספר האלה מפגישים בין אנשי אקדמיה לבין סטודנטים להוראה, מורים טירונים ומנוסים ומנהלים, לשם כינון דיאלוג בין האקדמיה לבין השדה. הרעיון המניע אותם הוא ש"התפתחות פרופסיונלית היא תהליך עמוק ומתמשך של התפתחות קונספטואלית, של

צמיחה אישית ושל גיבוש תפיסה חינוכית", שכולל את תקופת ההכשרה הראשונית ונמשך לאורך כל שנות החיים (קיני, תשנ"ד).

מהספרות המחקרית הענפה המלווה את בתי הספר לפיתוח פרופסיונלי ואת הניסיונות האחרים לבניית עמיתות כזו עולה, כי בניית מערכות יחסים שיתופיות בתחום החינוך אינה עניין של מה בכך. ספרות זו (זילברשטיין, 2001; Bullough & Birrell, 1999; Day, 1999; Smedley, 2001) מתארת את הקושי שבבחירת שותפים הולמים שאפשר לחלוק אתם חזון משותף, את הקושי שבניהול ערוצי תקשורת פתוחים ובבניית מערכות יחסים שיש בהם אמון וכבוד הדדי, וגם את הקושי שבהשקעת הזמן והאנרגיה הנדרשים לשם יצירת תפקידים חדשים.

למרות ההבנה שעמיתות דורשת השקעה משני הצדדים, מרבית הספרות המחקרית על העמיתות מתמקדת בעיקר בהשקעה הנדרשת מאנשי השדה, בקשיי התקשורת שלהם עם תרבות אקדמית (ראו, למשל דיון בבתי ספר להתפתחות מקצועית אצל Castle, 1997) וביתרונות של העמיתות עבורם. עדיין מעטות העבודות שבדקות את יתרונותיה של העמיתות מנקודת מבט של אנשי האקדמיה ואת הקשיים שלהם בתקשורת עם תרבות השדה. אחד החוקרים הבודדים שעסקו בכך היה מיכאל הוברמן (Huberman, 1999). הוברמן ראיין אנשי אקדמיה שהיו בעלי קשרי עמיתות ממושכים עם בתי ספר ועם מורים במטרה לברר כיצד רואים אנשי האקדמיה את מה שהם לומדים ומפיקים מהעמיתות. המודל הקונספטואלי של המחקר שלו מתאר שתי תרבויות - של החוקר האקדמי, שהידע שלו מבוסס בעיקר על מחקר, ושל המורה, שהידע שלו מבוסס בעיקר על ההתנסויות שלו בהוראה. המודל מתאר גם את האינטראקציות ביניהן, שמבנות ידע חדש שהוא משותף ורלוונטי לשתיהן.

מתוך הריאיונות שערך, הסיק הוברמן שבשיח שבין שתי התרבויות יש חשיבות מכרעת למה שכל אחד מבעלי העניין שומע מן האחר ולומד ממנו. לפי הוברמן, כל תרבות קולטת את מה שיש לאחרת לומר רק כאשר המידע נתפס אצלה כחדש וכמפתיע או אף מנוגד למה שהיא מניחה כמומן מאליו.

על כן, בשיח בין השותפים מציג כל צד בפני הצד האחר נקודות השקפה חדשות, שונות מאלו המוכרות לו, או עדויות חדשות המערערות את מה שהצד האחר מכיר ויודע, על מנת שיחול אצל הזולת תהליך של שינוי מושגי. לעומת זאת, האפקטיביות של שיח שאינו גורם לערעור ולקונפליקט קונסטטואלי היא קצרת מועד בלבד: מידע כזה לא נשאר בזיכרון לטווח ארוך של בני התרבות האחרת. עם זאת, הוברמן טוען ששתי התרבויות מגיבות באופן שונה לערעור הידע שלהן. כאשר חוקרים מן האקדמיה נתקלים בדפוסים שאינם יכולים לשייך לתבניות מוכרות, הם נכנסים לתהליך מחקרי פורה של פתרון בעיות. לעומת זאת, למורים אין אוריינטציה חקרנית מפותחת והם אינם מורגלים בהחלת תהליך של פתרון בעיות לגבי הקונפליקט שבין מה שהם מכירים לבין מה שהם חווים. משום כך המורים מוצאים את עצמם לעתים קרובות מאוימים על ידו.

לאור הבדלים אלה בין שתי התרבויות נדרשים יחסים הדדיים מתמשכים ועמוקים של עבודה חקרנית משותפת. בעבודה משותפת זו מתפתחת מחויבות לשליחות משותפת, למטרות שהוסכם עליהן החדית ולחלוקת אחריות בין השותפים. נוסף לכך מתפתחת גמישות הנובעת מהתייחסות חיובית לקונפליקט וגם לנטילת הסיכון הכרוכה בהתמודדות עם הלא-נדע. גמישות זו, אומרת הורד (Hord, 1997), היא התנאי המוקדם המאפשר את בניית העמיתות.

בעמיתות יש חשיבות לתרומתם של כל בעלי העניין, אולם בדרך כלל רק שני בעלי תפקידים הם שמובילים את העבודה החקרנית המשותפת:

- 1) המתאם של המחקר, שתפקידו לקדם את הליכי המחקר תוך אתגור מתמיד של החברים בעמיתות, 2) המדריך הפדגוגי, שעיקר תפקידו בגישור בין שתי התרבויות וביצירת האינטראקציות ביניהן (Blake, Hanley, Jennings & Lloyd, 1997). פעולת הגישור של המדריך הפדגוגי מאפשרת למתאם המחקר להוביל את הפעילות החקרנית בעמיתות. על כן, מערכת היחסים שבין שתי דמויות אלה אמורה להיות קרובה במיוחד.



## קהילה מקצועית לומדת - תרבות שלישית

עם התפתחות המודעות לחשיבות הגישור על הפערים שבין שתי התרבויות - של השדה ושל האקדמיה - עולות גם טענות שאין די בגישור כזה, שכן ההנחה היא שבעמיתות מצליחה גם אמורה להיבנות תרבות שלישית (Myers, 1996). התרבות השלישית אינה תרבות בית הספר או תרבות המכללה, אלא היא תרבות המתפתחת תוך למידה משותפת של מורים ושל מנהלים, של סטודנטים להוראה ושל מורי מורים. הנחה זו מושתתת בעיקר על הספרות המחקרית העוסקת בלמידה ובהתפתחות פרופסיונלית של בעלי מקצועות פרקטיים, והיא מדגישה את הצורך בהקמת קהילות מקצועיות לומדות בארגונים בכלל ובמוסדות חינוך בפרט. בקהילות אלה מעוצב החזון של הארגון. כמו כן, מוגשמת בהן המטרה המרכזית של היות הארגון חלק מחברה דמוקרטית פלורליסטית שבה נשמעים הקולות האינדיווידואליים של השותפים בו. בחברה דמוקרטית פלורליסטית זו נתפסת השונות שבין החברים כמשאב, ולא כמכשול, במהלך עיצוב מנהיגות שתוביל תהליכי שינוי מוסדיים (סג'י, 1995).

בראש התנועה לבניית קהילות מקצועיות לומדות ניצב וונגר (Wenger, 1998). וונגר בנה מסגרת תיאורטית מורכבת לרעיון, שלמידה יעילה נעשית בתוך הקשר של עשייה. לפי רעיון זה, הפרט הוא חלק מקהילה העסוקה כולה באותה עשייה, ולחלק מן המשתתפים יש ידע ומיומנויות מתקדמים יותר לגבי אותה עשייה מאשר לאחרים. וונגר מתאר קהילות כאלה כארגונים שמתקבצים, מתפתחים, בונים לעצמם זהות ונעלמים - כל זה על פי ההיגיון, ובהתאם לקצב ולאנרגיה החברתית המופקים מהעשייה המשותפת שלהם. נימוק חשוב נוסף העומד מאחורי התנועה לבניית תרבות שלישית של קהילות מקצועיות לומדות הוא שמרבית תהליכי השינוי הבית-ספריים מצריכים שינוי בתפיסת מושג הידע שינוי כזה דורש תמיכה של הקהילה שבתוכה פועלים המשתתפים בבניית תהליך השינוי הבית-ספרי

Darling-Hammond, 1996; Lieberman, 2000; Lieberman & Grolnick, 1996; Lieberman & Miller, 2000.

מנב, מרטץ וראסל (Munby, Martin & Russel, 2000) מסבירים שתהליכי שינוי בכלל ואלו הכרוכים בבניית קהילות מקצועיות לומדות בפרט, דורשים מהמשתתפים התייחסות שונה לידע, ליודע, למושא הידע, וליחס שבין היודע לבין מושא הידע מדובר במעבר מתפיסות פוזיטיביסטיות של הידע כאמת אבסולוטית הקיימת באופן אובייקטיבי והניתנת להעברה, להקניה ולהנחלה, אל תפיסות קונסטרוקטיביסטיות הגורסות שידע הוא תוצר של תהליך של הבניה חברתית תלוית הקשר ויחסית. שינוי בתפיסת מושג הידע מצריך הבנה שהידע האנושי הוא תוצר של פעילות רפלקטיבית בינאישית שבמהלכה היודע מגבש לעצמו פירושים ארעיים להתנסויותיו, תוך שהוא ממשיך להרחיב את הפירושים האלה ולבחון אותם. הבנה כזו מתגבשת בעקבות דיסוננס שנוצר בין התפיסה הקיימת של מושג הידע לבין אירועים היוצרים צורך לשנות תפיסה זו. המשתתפים בפרויקט הכרוך בפעילות שיתופית מתמודדים באופן רפלקטיבי עם בעיית הדיסוננס וכך מסייעים לצמיחת הבנה זו.

קוקרן-סמית ולייטל (Cochran-Smith & Lytle, 1999) מרחיבות את הדיון על הקשר שבין ידע לבין תהליכי שינוי, תוך שהן מבחינות בין שלוש גישות לידע:

- ידע אנטסטרומנטלי **לשם** ההוראה, אשר מתבסס בדרך כלל על מתכונים או על עצות שמגיעים אל המורים מבחוץ או אפילו מספרות מחקרית, ואותם המורים אמורים ליישם.
- ידע פרקטי רפלקטיבי **של** ההוראה, שנוצר מתוך התבוננות של מורים בעבודתם של מורים מומחים. ההתבוננות מובילה את המורים לחשיבה על התנסויות שהן שונות מההתנסויות שהם חווים במהלך עבודתם. ידע זה מתפתח באמצעות דיון רפלקטיבי המתקיים בין מורים עמיתים הלומדים זה מזה או כחלק ממערך של הדרכה שהם משתייכים אליו.

ידע על ההוראה, שמאפשר למורים לפעול כאינטלקטואלים שיוצרים את הידע התיאורטי שלהם מתוך מחקר שיתופי. מחקר שיתופי זה מוביל את המורים מהבנה של ההקשר המיידי אל הבנה של ההקשר המוסדי והמערכתי שבו הם פועלים. בתפקידים כמורים-חוקרים הם אינם רק צרכנים של ידע שהופק בשבילם, אלא הם סוכני שינוי המכוונים את הלמידה ואת ההתפתחות של עצמם. הם לוקחים חלק פעיל בדו-שיח שבין התיאוריה לבין המעשה, שבסופו של דבר מבנה מחדש את שניהם. קוקרן-סמיט ולייטל מדגישות את חשיבות הפעילות המחקרית שבונה את מערכות היחסים השיתופיות שבין חברי הקהילה הלומדת:

מן הדוגמאות שהבאנו ברור שיש בתפיסה השלישית של הידע דימוי של קהילה, כלומר, דימוי של מורים ושל חברים אחדים בקבוצה שמבנים ידע תוך שהם מצרפים את התובנות שלהם במהלך אינטראקציות פנים אל פנים זה עם זה לאורך זמן. למעשה, יצירת ידע על הפרקטיקה מותנה בהנחה שהידע נבנה באופן חברתי על ידי מורים שעובדים יחד וגם על ידי מורים ותלמידים שממזגים בין ההתנסויות הקודמות שלהם, הידע הקודם שלהם, התרבות שאליה הם שייכים ומקורותיה הלשוניים, המקורות הטקסטואליים שהם נסמכים עליהם והחומרים מתוך הכיתה.

(Cochran-Smith & Lytle, 1999: 9-28)

מדמיהן של קוקרן-סמיט ולייטל גם הסקנו שיש חשיבות לעבודה של מורים-חוקרים בדרך של תיאוריה המעוגנת בשדה, שעל פיה שאלות המחקר עולות מתוך הנתונים הנאספים בשדה המחקר (גבנון, 2001). פעילות כזו מאפשרת להם להתפתח כיוצרי ידע וכבני תיאוריות. התיאוריות שאותם מורים-חוקרים מפתחים נובעות מן הפעילות שלהם, והן מקבלות מאוחר יותר גיבוי באמצעות קריאה בספרות מקצועית הנעשית תוך התייחסות ספציפית לשאלות שהם העלו.

הפעילות החקרנית בתרבות השלישית המתפתחת בעמיתות מכללה-שדה היא תנאי לקיום הקהילה המקצועית הלומדת וגם תוצר שלה (קיני, 1999). זאת משום שהפעילות המחקרית של הקהילה המשתתפת בתהליך השינוי יוצרת לעתים קרובות אנרגיה המקדמת את תחושת האחריות והמחויבות של המשתתפים לגבי מטרות הפרויקט. אנרגיה זו גם מעוררת אצלם את הצורך לפעול כסוכני שינוי של עצמם ושל אחרים תוך שהם חוקרים את תהליכי השינוי שהם מובילים.

אותו עקרון חל גם לגבי מערכות היחסים שבין המשתתפים, שכן אף הן תנאי לפעילות החקרנית וגם תוצר שלה. ההשתתפות בקהילה הלומדת מותנית בקיום מערכת של יחסי אמון בין המשתתפים, שמאפשרת להם לחשוף את הדיסוננס הקוגניטיבי והרגשי שבו הם חשים במהלך הפעילות החקרנית שלהם (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2000). עם זאת, ההשתתפות בתהליך טרנספורמטיבי מסוג זה היא כשלעצמה גוררת אחריה בהכרח שינוי במערכות היחסים ויוצרת מערך של הדדיות. במהלך פעילות זו הידע שבא מן ההתנסות והידע שבא מן התיאוריה הם שווים משקל ובעלי חשיבות רבה, ולכל הצדדים יש בעלות עליו. תפיסה זו של עמיתות מכללה-שדה אינה משקפת מערכת יחסים חד-כיוונית שבה רק המכללה משפיעה על השדה, וגם לא מערכת יחסים דו-כיוונית, שבה כל אחד מהם משפיע על האחר, אלא רשת מורכבת של קשרי מחויבות ואחריות (מרגולין וצלרמאיר, 2001).

## **הקשר בין עמיתות מכללה-שדה לבין מחקר פעולה**

כאמור, כיום קיימת ציפייה מן העמיתות בין מכללה לבין בתי ספר מאמנים לתפקד כקהילה מקצועית לומדת-חוקרת שבה חברים מורים מאמנים, מנהלים, מזדיכים פדגוגיים וסטודנטים, אשר יחד מנסים לקדם תהליכי שינוי בבתי הספר ובמוסדות להכשרת מורים. לעומת זאת, הקשר בין

קהילה לומדת-חוקרת זו לבין מחקר הפעולה הוא פחות מובן מאלי. לפיכך חשוב להסביר מדוע מחקר הפעולה הוא מתודולוגיית מחקר מתאימה לקהילה כזו.

כמו עמיתות מכללה-שדה גם מחקר הפעולה מייצג שורה של הנחות ערכיות ואידיאולוגיות המבוססות על האמונה בחשיבותה של פעילות שיתופית היוזמת ומלווה שינוי בפרקטיקה, תוך שהיא מזמנת חשיבה פומבית על הפעולה. מחקר פעולה נעשה על ידי האנשים הפועלים בשטח ולמענם (צלרמאיר, 2001, 1997). כמו העמיתות הוא מבקש לבטל את הדיכוטומיה שבין אנשי השדה "העושים את הפעולה בפנים" לבין אנשי האקדמיה "החוקרים" או ה"מעריכים" אותה מבחוץ, ומנסה לגשר בין "ידע פרמלי" לבין "ידע מעשי" לשם שיפור הפרקטיקה ולמען פיתוח תיאוריה מעוגנת במעשה (הכהן וזמרן, 1999).

המערך המחקרי של מחקר הפעולה כולל מעגלים שבכל אחד מהם השותפים למחקר נדרשים: (1) לזהות קשיים בעבודתם וליוזם שינוי, (2) לתכנן שינוי וליישמו בתהליך שיש בו איסוף נתונים, ניתוח, עריכת רפלקציה והערכה מחדש תוך התמקדות בלקחים ובמסקנות, (3) לתכנן מהלך נוסף של שינוי על פי לקחים אלה. כל זה אמור לסייע לפועלים בשטח - מורים, מנהלים, סטודנטים להוראה ומדריכים - לזהות את הבעיה שמטרידה אותם ולנסות לשפר את העשייה החינוכית שלהם. התוצר המיוחל של כמה מעגלים כאלה של מחקר הוא יצירת תיאוריה (ידע על) מעוגנת בנתונים שנאספו בשדה, בידע המעשי שצברו המשתתפים, ברפלקציה השיתופית שלהם עם עמיתיהם ובידע תיאורטי חיצוני הרלוונטי לנושא הנחקר. לפיכך, המערך של מחקר פעולה נתפס כמנגנון התומך בבנייתן של קהילות מקצועיות לומדות ובטיפוחן, והעיסוק במחקר פעולה מביא לצמיחה פרופסיונלית של העוסקים בו (Lomax & Selley, 1996). החוקרת האוסטרלית זובר-סקריט (Zuber-Skerritt) טוענת בריאיון שפורסם לאחרונה על ידי מרפי (Murphy, 2000), שדבר זה נכון לא רק לגבי פיתוח סגל בתחום החינוך:

בתמש או בעשר השנים הבאות יהיה מחקר הפעולה אחת המתודולוגיות המתאימות ביותר לפיתוח פרופסיונלי וארגוני ויהיה רלוונטי ביותר לכל הסקטורים בחברה עקב השינויים המהירים שיחולו בכל הספירות של החיים. במקום להישען על מומחים חיצוניים ועל ידע תיאורטי, ארגונים יצטרכו להישען יותר ויותר על היכולות השיתופיות של העובדים בהם על מנת לפתור בעיות במהירות, כדי לקשור קשרים, לצפות שינויים ולפעול במהירות גדולה יותר מאשר תהליכי השינוי עצמם. מחקר הפעולה הוכיח את עצמו כמסוגל לפתח מיומנויות הניתנות להעברה: חשיבה רוחבית, ביקורתית, אנאליטית וחדשנית, הדרושה להתמודדות עם תהליכי שינוי מהירים בעולם גלובלי ותחרותי.

נופקה וברן (Noffke & Brennan, 1991), שהראו במחקריהן כיצד מחקר כזה תורם לפיתוח סגל הוראה בבתי ספר ובמכללות, טוענות שמחקר פעולה:

- גורם לשינוי בתפיסת הידע הפרופסיונלי המיוחל של המשתתפים.
- מפתח את היכולות של המורה ושל הסטודנט לראות את עצמם כמפתחי ידע פדגוגי.
- מפתח אוריינטציה חקרנית.
- מפתח את היכולת לראות את העשייה החינוכית בתוך ההקשר הרחב שהיא מתרחשת בו תוך בחינת מיקומם ואחריותם של הקהילה, של גורמים חברתיים-כלכליים-פוליטיים ושל האקדמיה לעשייה זו.
- מפתח את הרגישות לפערים או אף לסתירות שבין כוונות לבין מעשים, בין הצהרות לבין ביצוע ובין תיאוריה למעשה, תוך פיתוח נכונות להשקיע בצמצום פער זה.
- מחזק את תחושת השליחות של המשתתפים במחקר הפעולה ואת יכולתם להוביל שינויים מוסדיים.

○ מאפשר בניית מציאות חברתית שבה יוכלו העמיתים מן המכללה ומן השדה ליצור מערכות יחסים של הדדיות.

לפיכך, ניתן לצפות שההתפתחות המקצועית אצל המשתתפים במחקר פעולה שגועשה במסגרת עמיתות כזו תבטא בשלושה תוצרים מרכזיים (Cochran-Smith, 1994):

○ שינוי בתפיסת ההוראה של המשתתפים מפעילות מסרנית לפעילות מתמירה (טרנספורמטיבית) שבה נוצר ידע חדש מתוך העשייה עצמה.

○ פיתוח יכולות של לומדים עצמאיים, המסוגלים לכוון את עצמם ולהוביל תהליכי שינוי במקום שהם פועלים בו.

○ שינוי ביחסי הכוחות במערכות היחסים שבין מורי בית הספר לבין עצמם; בין מורי בית הספר לבין הסטודנטים להוראה; בין מורי בית הספר לבין צוות המכללה; בין הסטודנטים לבין עצמם; בין הסטודנטים לבין צוות בית הספר; ובין הסטודנטים לבין צוות המכללה.

סקירה של עמיתויות מצליחות שבנו את מערכות היחסים בין החברים באמצעות מחקר פעולה שיתופי הראתה שבמקרים רבים ציפיות אלה אמנם התממשו (Bruce & Easley, 2000). אולם ניתן גם לראות בבירור שמחקר פעולה שיתופי אינו נבנה בבת אחת. על פי בריי, לי, סמיט ויורקס (Bray, Lee, Smith & Yorks, 2000) מחקר כזה נבנה בדרך כלל בארבעה שלבים:

1. ההתקשרות, שבמהלכה נפגשים הצדדים (נציגי מערכת החינוך: מנהלים, מפקחים ומורים מובילים; ונציגי המכללה: ראש המכללה, ראש מסלול ומדריכים מובילים) על מנת לקבוע את הסדרי ההתקשרות, לסמן את המשתתפים הפוטנציאליים מטעמם ולהבהיר זה לזה את האינטרסים שלהם ואת מוקדי הלמידה המשותפת.

2. יצירת התנאים הדרושים למחקר המשותף תוך התייחסות לשאלות כמו: מה הוא מחקר פעולה? איך הוא ישרת את האינטרסים שלי? מי ישתתף במחקר? מי יוביל את התהליך? מה יהיו תפקידי המשתתפים? מה תהיה מערכת היחסים ביניהם? במה יתמקד המחקר? אילו נתונים

י'אספו? מי יהיה אחראי לניתוח הנתונים ולפירושים? כיצד, בפני מי ואיך יוצגו הממצאים? מה ייעשה אתם?

3. איסוף הנתונים תוך שימוש בהם לשם למידה משותפת.

4. הבניית הידע הקבוצתי באמצעות היצגים פומביים בעל פה ובכתב המשקפים את התהליך ומסבירים את הלמידה שהתרחשה בו.

חרף הציפיות הגבוהות שיש ממחקר פעולה ועל אף ההבנה שעל מוביליו להקפיד על פרטי ההתקשרות המתוארים בשלב הראשון, כמעט תמיד עולים קשיים ביצירת התנאים הדרושים למחקר המשותף. לדוגמה, גם במחקר הפעולה של סטיבנסון, נפקה, פלורס וגריינג' Stevenson (Noffke, Flores, Grange, 1995), שמטרתו הייתה לסייע למורים לשפר את הפרקטיקה החינוכית שלהם ולגרום לשינוי ביחסי הכוחות לקראת כיוון של צדק חברתי ושל פיתוח אכפתיות (caring), התגלו קשיים כאלה. הקשיים נבעו, לדעת החוקרים, מהאופי האינדיווידואליסטי של השותפים, מהפולרליזם ומריבוי האידיאולוגיות האישיות בקבוצה. סיבה נוספת שהעלו החוקרים הייתה המבנה הביורוקרטי-היררכי של המוסד האקדמי, המונע פיתוח של מערכות יחסים שיתופיות בין מרצים לבין סטודנטים ומציב דרישות פורמליות, הסותרות את הרוח הדמוקרטית של מחקר הפעולה. הם מציינים גם את הפרדוקס המתגלה במתח שבין פיתוח תחושה של קהילתיות מחד גיסא לבין מימוש שאיפות של הפרט מאידך גיסא. לטענתם, רק כאשר הקהילה מתגברת על הקשיים הכרוכים בהקמתה, היא מסוגלת להתפנות לאיסוף הנתונים וללמידה המשותפת מנתונים אלה.

התייחסנו בהרחבה אל המחקר של סטיבנסון וחוב' משום שהוא מציג דוגמה חשובה למחקר פעולה על מחקר פעולה. מחקר מסוג זה, המכונה מחקר ממעלה שנייה, הוא מחקר פעולה שבאמצעותו אנשי האקדמיה מלווים את מחקר הפעולה של קהילת המורים והסטודנטים המועלים "מבפנים". במחקר כזה מופעלים שני מערכי מחקר מקבילים - האחד בו החוקרים הם המורים, הסטודנטים ומורי המורים, והשני הוא מחקר שאותו עורכים מנחי המחקר הראשון ומובילי העמיתות.



ריזון (Reason, 2001) מסביר שבמחקר פעולה כזה ניתן לשמוע שלושה קולות: דיבור בגוף ראשון, בגוף שני ובגוף שלישי. מחקר שנעשה בגוף ראשון מעלה את השאלות הבאות: מי אני? מה חשוב לי? במה עליי להתמקד? אילו דפוסי חשיבה ורגש מנחים אותי? כיצד אני מתנהג? האם ההתנהגות שלי מקדמת את המטרות שלי? האם אני מודע למה שקורה בעולמי הפנימי והחיצוני? מה עליי לעשות על מנת לשפר את התקשורת שלי עם אחרים ואת המחקר שלי? מחקר בגוף שני נבנה מהצורך של המשתתפים בו להבין את המציאות החברתית-הפוליטית שבה הם עובדים או לומדים ולחולל בה תמורה יחד עם עמיתיהם. מחקר כזה מתקיים בדרך כלל במסגרת של סדנאות שאליון מובאים נתוני המחקר, ושם הם נדונים במסגרת הקבוצה. מחקר בגוף שלישי הוא מחקר שנעשה על ידי החוקרים החיצוניים, והוא יוצר את התנאים לקיומם של מחקרים בגוף ראשון ובגוף שני. זהו אפוא המרחב שבאמצעותו יוצרים החוקרים החיצוניים סיטואציות, שבהן נבנה הידע של המשתתפים ונוצרים התנאים הדרושים לבניית קהילה לומדת וחוקרת של מורים, של סטודנטים ושל מורי מורים, המשמשים גם כשותפים פעילים בקהילה זו. מחקר הפעולה החיצוני מאפשר לחוקרים לאתר ולהבין את הבעיות שצצות במהלכה של הקמת הקהילה, ולנסות דרכים שונות להתמודד אתן. המעמד הכפול שלהם כחברים בעמיתות וגם כחוקרים הבוחנים אותה מבחוץ מאפשר להם לענות על השאלות: מה קורה בתהליך של בניית תרבות חקר? כיצד משנה כל אחד מהעמיתים את תודעתו באמצעות השיח שביניהם? כיצד נבנות מערכות יחסי הכוחות שביניהם? כיצד הם משנים הנחות יסוד באמצעות העימות שביניהם? באיזה אופן הם מציבים לעצמם מטרות חדשות ומעצבים דרכים חדשות על מנת לממשן?

למחקר בשלושה קולות יש יכולת לארוג תיאור עשיר של התרבות החדשה שנבנית באמצעות החקירה המשותפת של המשתתפים. הוא מבלט את חשיבות התרומה ההדדית של כל המשתתפים באיסוף נתונים, בניתוחם ובהצבתם במסגרת התיאורטית. הוא מבנה דו-שיח בין תיאוריות הנוצרות

תוך חשיבה על העשייה לבין תיאוריות פורמליות המעשירות תיאוריות אלה ומתקפות אותן. הוא יוצר מצב שבו המשתתפים בשני מערכי המחקר לוקחים חלק בזיהוי הבעיה שבה יעסוק כל אחד ממעגלי המחקר ובהצבת שאלות המחקר בשלבים של ניתוח הנתונים ותיקופם. ניתוח הנתונים שלהם מתבצע באופן הדדי. המשתתפים של שני המערכים עוברים על הנתונים שנאספו ועל הפרשנויות שניתנו להם ומנהלים לגביהם משא ומתן, אשר גם הוא מתועד.

על פי תפיסתו של ריזון, המחקר שנעשה בגוף שלישי אינו יכול להזקיק ללא המחקרים בגוף ראשון ובגוף שני. למערך הפנימי, שבו החוקרים הם המורים, הסטודנטים ומורי המורים, יש בדרך כלל אופי של מחקר עצמי (Hamilton, 1998; Whitehead, 1993), מכיוון שהמשתתפים חוקרים את עבודתם שלהם. לכן הוא נעשה בגוף ראשון. כאשר הם דנים בנתונים שלהם במסגרת מפגשים סדנאיים המיועדים לכך, אנו שומעים אותם מדברים ביניהם ועם מנחי המחקר גם בגוף שני. קולם של מנחי המחקר נשמע בעיקר בגוף שלישי, שכן מנחי המחקר מתעדים את התפתחות המערך הפנימי של המחקר העצמי מנקודת הראות החיצונית-פנימית של צופה משתתף. כתוצאה מכך יש להם, בדרך כלל סיפור מרתק לספר על המחקר ועל התפתחותו, על בניית מערכות היחסים, על המשתתפים ועל ההעצמה שלהם. יתר על כן, הם מעניקים שמות מתוך תיאוריות פורמליות לאירועים מרכזיים שהתרחשו במעגל הפנימי. ריזון משווה את שלושת הקולות לבובה רוסיית שתחילה אנו פוגשים אותה בגוף שלישי, לאחר מכן, אנו מוציאים ממנה בובה נוספת שדוברת בגוף שני, ולבסוף אנו מוציאים את הבובה הפנימית שדוברת בגוף ראשון.

בצוננו להוסיף על טיעונו של ריזון ולומר שלקיום מערך חיצוני של מחקר יש חשיבות גדולה, לאו דווקא מפני שבאמצעותו ניתן לקדם את התהליך המחקרי המתרחש במערך הפנימי ולפקח עליו. חשיבותו העיקרית היא בכך שהוא מאפשר למצב מחדש את מערכות היחסים שבין החוקרים המובילים את המחקר לבין המשתתפים האחרים. פעולה זו נעשית תוך כדי

התייחסות למה שכל אחד מהם היה לפני תחילת המחקר ולאופן שבו כל אחד מהם השתנה במהלך עבודתם המשותפת (Kosmidou & Usher, 1991). המיצוב מחדש רלוונטי בעיקר במקרים שבהם למשתתפים במערך הפנימי יש התנגדות למחקר. התנגדות כזו אינה נדירה. להפך, החוקרים המובילים מחקר פעולה מדווחים על כך שהם נתקלים בה כמעט בכל תהליך מחקר שיתופי. האתגר שבתפקידים הוא לעזור למשתתפים להיבנות מתוך ההתנגדויות (Zellermayer, 2000). כלומר, עליהם ליצור באמצעות המחקר סיטואציות שישקפו למשתתפים את ההתנגדויות שלהם. בדרך זו יעזרו למשתתפים להתבונן בהתנגדויות אלו בעיניים ביקורתיות. רק אז נוכל לשמוע את קולם הדובר בגוף ראשון.

## **כיצד ניתן לגייס את ההתנגדות למחקר לטובת תהליך הלמידה?**

במקרים רבים עצם העיסוק במחקר פעולה נוגד את המסרים שהסטודנטים והמורים מקבלים במהלך לימודיהם האחרים לגבי מהות הידע ולגבי מקומם בתהליך הלמידה. בעקבות מסרים אלה הם תופסים את עצמם כצרכני ידע מגובש ומעובד שאת מרותו הם אמורים לקבל ללא עוררין. מחקר פעולה, לעומת זאת, דורש מהם לתפקד כיוצרי ידע וכבני תיאוריה.

קרסון (Carson, 1997) תופס את ההתנגדות לעיסוק במחקר פעולה כחלק מההתנגדות של סטודנטים ושל מורים לחשיבה רפלקטיבית. הוא טוען, שלעתים קרובות העיסוק במחקר פעולה נוגד את התפיסה שיש לסטודנטים ולמורים לגבי זהותם המקצועית. זאת, משום שבדרך כלל הסטודנטים והמורים מונעים על ידי דימוי של המורה כאדם סמכותי השולט במצב שהוא נתון בו, והוא בעל כישורים המאפשרים לו לסמוך על עצמו. מחקר פעולה, לעומת זאת, מציג את המורה כאדם שנמצא תדיר בתהליך רפלקטיבי של חיפוש דרך ושל משא ומתן עם בעיות שאינן

בשליטתו. זהו אדם המנסה להתמודד עם בעיות אלו באמצעות פירוקן למרכיבים ותוך גיוס תמיכה של עמיתים אחרים.

קרטון מזכיר בהקשר זה את חוסר הרצון הבסיסי של הסטודנטים ושל המורים להבין מדוע העיסוק במחקר פעולה חשוב עבורם. לדעתנו, דבר זה מסביר מדוע לעתים קרובות הם אינם קשובים להסברים שניתנים להם בנושא זה. קרטון מספר, שברבות מן ההתנסויות שלו במחקר פעולה הוא פתח את המחקר בהסברים כאלה, אולם במהלך המחקר הכחישו המשתתפים מכל וכול שההסברים ניתנו להם, וטענו שנדרש מהם לפעול מבלי להבין. עם התנגדות זו ניתן להתמודד באמצעות מערך המחקר החיצוני ("מחקר בגוף שלישי"). מערך המחקר החיצוני מאפשר למובילי המחקר את הדברים האלה:

1. להציג את המחקר כתהליך רב-שלבי הנמשך זמן רב, שיש בו עליות ומורדות, ושהקונפליקט הוא מאפיין מרכזי שלו.
2. לשתף את המשתתפים במערך הפנימי בתהליך קבלת ההחלטות לגבי המערך החיצוני, וליידע אותם בדבר חשיבותה של הרפלקציה השיתופית במחקר הפעולה.
3. לזמן את בעלי העניין - במהלך ריאיונות אישיים או בשיח קבוצתי מתועד - לדון בקשיים ובעיות שלהם ולתת להם עידוד ותמיכה.
4. לאפשר להם לבנות באמצעות המחקר את פרשנותיהם השונות לאירועים ולהביע אותן.
5. להציג בפניהם מודל של מחקר פעולה שיעזור להם להבין את עקרונותיו.
6. להשתמש בנתונים שהמשתתפים אוספים במסגרת המערך הפנימי כחומר למידה.
7. לפרסם את הישגי המשתתפים במחקר.
8. לכנות הישגים אלה במונחים הלקוחים מהשיח האקדמי.

כל זה יהיה אפשרי אם נזכור שתפקידם של החוקרים במערך החיצוני אינו להעריך את המחקר הפנימי ולא להציג סיפור "אובייקטיבי" יותר מזה של המערך הפנימי, אלא לקיים דיאלוג עם המערך הפנימי ולהציע לאירועים פרשנות משלהם. פרשנות זו תיצור פתח לדיון בפרשנויות האפשריות השונות של האירועים. זהו תפקיד הדומה לזה של סופר הממסגר מחדש את הסיפורים שהוא שומע, ותוך כדי כך ממצב אותם בתוך מגוון רחב יותר של פרשנויות אפשריות (Czarniawska, 1998). כמו הסופר, כך גם החוקר במערך החיצוני מציג את הסיפורים המוכרים, הממוחזרים וחסרי החשיבות לכאורה, כסיפורים חדשים, זרים ובעלי משמעויות וחשיבות שמעבר לכונת המספר.

על כן, למרות המבנה הקבוע של מחקר הפעולה, היוצר מראש אצל החוקרים מסגרת שנקבעה על ידי הספרות על מחקר פעולה (etic), ניהול דיאלוג עם המערך הפנימי של המחקר דורש מהחוקר החיצוני לבנות פרשנות מתוך הנתונים (emic). באמצעות פרשנות זו תינתן תשומת לב מיוחדת לפרטים המקומיים, אלו העולים מהנתונים של המערך הפנימי. הפרספקטיבה הפרשנית מזמנת לחוקר אפשרות לביקורת עצמית לגבי המצומחות שלו בנושא של למידה של תלמידים, של סטודנטים ושל מורים ולגבי האופן שהוא מציג אותה בפני המשתתפים האחרים. בדיאלוג אמיתי קיימים רגעים רבים שבהם הנתונים המקומיים שמציגים המשתתפים במערך הפנימי מְפָרִים את התובנות של החוקר החיצוני באופן שמעלה אצלו הרהורים לגבי מומחיותו בנושא הנחקר בפרט ובניהול מערך של מחקר פעולה בכלל להרהורים אלה צריך להיות מקום במחקר החיצוני האמור לשקף לא רק את מה שהמשתתפים במערך הפנימי למדו, אלא גם את מה שהחוקר החיצוני למד מן המחקר (Miller, 1997).

אחת הדרכים החשובות לקיום דיאלוג עם המערך הפנימי של המחקר היא באמצעות שימוש בנתונים שהמשתתפים אספו במערך הפנימי כחומר ללמידה (Brennen & Noffke, 1997; Lather, 1991). במחקר המסורתי

נתונים משמשים כהוכחות המאששות או מפריכות תיאוריות. במחקר פעולה שיתופי המטרה העיקרית של איסוף הנתונים היא בניית מערכת יחסים שיש בה תקשורת אמיתית בין המשתתפים. ניתוח הנתונים הוא תהליך קבוצתי של למידה, ומאגר הנתונים שנאספו הוא הטקסט הנלמד. ללמידה כזו יש אופי של תהליך פרשני שיתופי שכתוצאה ממנו חל שינוי בתפיסה של המשתתפים את העולם שבו הם פועלים. תפקידו של החוקר החיצוני הוא להנחות תהליך זה תוך שמירה על כללי אתיקה המאפשרים לפרטים שבקבוצה להשמיע את קולם ולהמשיך ולקיים בעלות על הלמידה שלהם.

בהקשר זה חשוב לציין, שבניגוד לסוגים אחרים של מחקרים איכותיים שבהם משתדלים החוקרים להבחין בין הנתונים לבין הפרשנות, כמו גם בין המחקר לבין הפעולה, במחקר פעולה אין אפשרות לעשות זאת משום האופי הרפלקסיבי (מחזורי) של המחקר. הנתונים הם שאמורים להביא לשינוי הפעולה, ולכן לא ניתן ואף לא רצוי להפריד בין הנתונים לבין הפרשנות (McNiff, 2001).

סומרה וקרסון (Sumara & Carson, 1997), שדנו במקומו של החוקר החיצוני במחקר פעולה ובמה שהחוקר לומד ממחקר זה, כותבים שהידע שהחוקר החיצוני מפתח כתוצאה מהנחיית מחקר הפעולה מתייחס לזהותו כחוקר וכאדם ולמערכת היחסים שלו עם הקהילה שאת המחקר שלה הוא מנחה. ידע זה צריך לבוא לידי ביטוי בטקסט שהוא יכתוב, ושבו הוא אמור לתאר לא רק את מחקר הפעולה עצמו, אלא גם את מה שלמד על מערכות היחסים עם הקהילה שאתה הוא חוקר ואת מה שלמד על מחקר פעולה בכלל.

# תיאור המחקר

## שדה המחקר - בית הספר "גלבוע"

ההקשר הרחב של המחקר היה העמיתות שנבנתה בין מסלול בית הספר היסודי במכללת לוינסקי לבין שלושה בתי ספר מאמנים. מטרת העמיתות הייתה להקים קהילה מקצועית לומדת עבור סטודנטים להוראה, עבור המדריכים הפדגוגיים שלהם וכן עבור המורים המאמנים ומנהליהם. הציפייה של ראש המסלול הייתה שהעמיתות תחולל שינוי בתרבות המכללה ובתרבות הבית ספרית, כלומר שהיא תיצור "תרבות שלישית".

המחקר הנוכחי, שנערך במהלך השנה הראשונה של העמיתות, התמקד בשותפות שבין מכללת לוינסקי - המסלול לבית הספר היסודי, לבין בית הספר היסודי "גלבוע" (שם בדוי), בית ספר ותיק בלב עיר גדולה במרכז הארץ. בית הספר "גלבוע" שוכן בבניין שנבנה לפני קום המדינה. הבניין בנוי על פי אמות המידה של התקופה שבה נבנה: כיתות מרווחות עם תקרה גבוהה, מסדרונות רחבים וגרם מדרגות נוח לעלייה ברגל הוא נמצא בקצהו של רחוב קטן ללא מוצא וגובל בגינת משחקים קטנה, זכר לזמנים שבהם הייתה אותה שכונה מבצרה של הברגנות העירונית, מקום שמשפחות אמידות גידלו בו את ילדיהן. כיום מרבית הדירות באזור משכרות לתקופות קצרות ומאוכלסות במשפחות שנמצאות בתקופת מעבר. חלק גדול מן ההורים גרושים. עם זאת, ההורים מעורבים מאוד במה שקורה בבית הספר, והם מדווחים למקומנים על התרשמויותיהם מבית הספר. המסר שמועבר על ידי ההורים להנהלת בית הספר הוא כפול: מצד אחד הם מצפים מבית הספר להיות חדשן, בעיקר לאור זאת שבית הספר קיבל בעבר את פרס החינוך, ומצד שני הם אינם מאפשרים לו לעבור תקופות של גישוש ושל למידה לשם בניית אתוס משלו, שכן כל גישוש כזה נתפס כמעידה העלולה להגיע לעיתונות. מצב זה יוצר לחץ גדול מאוד על הנהלת

בית הספר, שמתחלפת בשנים האחרונות בקצב מהיר, והוא גם השפיע על כך שאמירה (שם בדוי), המנהלת הנוכחית, קיבלה את משרתה. על כך למדנו מפי מרכזת הניסוי בבית הספר:

כשהמנהלת הקודמת החליטה לצאת לשבתון, היא בתרה מועמדת משלה למלא את מקומה. היועצת של בית הספר החליטה להגיש מועמדות. המנהלת מאוד כעסה. כנראה, היא ראתה בזה הבעת אי אמון לה ולהחלטתה. אז היועצת החתימה את המורים בעדה וחדר המורים התפלג לשניים: בעד היועצת ונגד היועצת. וההורים, שקיבלו עידוד ממורים שהעבירו להם אינפורמציה מתוך חדר המורים, פרסמו כתבה בעיתון בשם "טדור בבית ספר גלבוץ". פרסום הכתבה פתח תיבת פנדורה: נשמעו קולות הטוענים שהמנהלת לא נותנת למורים להתבטא, שיש דיקטטורה בבית הספר, טדור בתוך המורים. המנהלת עזבה את בית הספר ברעש גדול מאוד והשאירה מאחוריה אדמה חרוכה. המועמדת שלה לא ניגשה למכרו, היועצת לא קיבלה את התפקיד, ואמירה זכתה במכרו והתמנתה כמנהלת בית הספר.

המורים בבית הספר מייצגים אוכלוסייה בעלת קווי דמיון רבים לזו של ההורים. מרביתם מועסקים בבית הספר בתקופת מעבר בחייהם עד שימצאו לעצמם תעסוקה מתאימה יותר ומקום מגורים קבוע. על כן, בית הספר סובל מתחלופה גבוהה ביותר של סגל המורים. כך מתארת המפקחת את מצבם החברתי של המורים ואת השפעתו על תרבות בית הספר:

תחלופת המורים היא מאוד גבוהה בבית ספר "גלבוץ". כל שנה מתחלפים שבעה או שמונה מורים. המורים שמגיעים לעבוד בלב העיר ולגור שם הם מורים שמנסים לפתוח דף חדש, להיות יותר קרובים לאפשרויות. ברגע שהם מתחננים או פותרים את הבעיות שלהם או נקלעים למצב כלכלי שלא מאפשר להם להמשיך לשכור את הדירות, הם עוברים לגור



למקום אחד ועוזבים את בית הספר. שש שנים אני מפקחת על בית הספר ומהרגע שהגעתי, גם בתקופת המנהלת הקודמת, מצאתי בעיות של יחסי אנוש בתוך הצוות.

הקשר בין בית הספר למכללה נוצר בעקבות פנייתה של מנהלת בית הספר, אמירה, למכללה עם סיום השנה הראשונה לכהונתה. היא סיפרה שבת ספרה הוכר כבית ספר ניסויי על ידי המחלקה לזימות ולניסויים במשרד החינוך, וקיבל לשם כך תקצוב לשלוש שנים. מטרת הניסוי הייתה לפתח בבית הספר תכנית לימודים דיפרנציאלית, שתכלול הגמשה של מערכת השעות והערכה חלופית. על פי הנחיות המחלקה לזימות ולניסויים, כאשר בית ספר משיג את יעדי הניסוי הוא מתקצב לשנתיים נוספות שבהן עליו להפיץ את תורתו ולחנך מוסד חינוכי אחר. מנהלת בית הספר, אמירה, פנתה אפוא אל ראש המסלול היסודי במכללה בבקשה לחנך את הסטודנטיות של המכללה. היא ביקשה לאמן את הסטודנטיות בבית ספרה וליצור שותפות בין בית הספר לבין המכללה שבאמצעותה יועברו עקרונות הניסוי אל הסטודנטיות במכללה. מדדבי מרכזת הניסוי מטעם בית הספר, רבקה (שם בדוי), הבנו שלא זו בלבד שרעיון השותפות היה חדש למורים אלא שהם גם לא היו מורגלים בשיתוף פעולה זה עם זה או עם גורמים חיצוניים. היא תיארה את יחסי המורים כ"חדר מורים מסוכסך", וסיפרה שאין הסכמה בין המורים על זרכי העבודה בכיתות. רבקה תלתה את הבעיה ב"פערים של ידע" בין מורים ותיקים לחדשים שנוצרו בעקבות התחלופה התכופה של המורים:

...שלא לדבר על כמות המורים שהתחלפו בשנתיים האחרונות:

נכנסו מורים חדשים שלא ידעו מה נעשה כאן. לא היה להם

מושג מה זה הניסוי ואף אחד לא הודריך אותם.

לדדבי רבקה היו גם פערים בציפיות לגבי דרך העבודה של המנהלת. רבים מהמורים הוותיקים סברו שהמשך הובלת הניסוי דורש סגנון ניהול ריכוזי, כמו זה שהיו מורגלים בו:

אמירה הגיעה לחדר מורים מסוכסך שהורגל לסגנון ניהולי שונה לחלוטין: המנהלת הקודמת הייתה דומיננטית, לא נתנה למורים להתבטא, קבעה את הכול, הובילה בכיוון שהיא האמינה בו, הייתה מאוד ברורה לגבי ציפיות ולגבי דברים שצריך לעשות; לעומתה, אמירה באה עם סגנון מאפשר, רך, מקשיב, לא סגור. לחלק מהמורים היה טוב, לחלק מהמורים היה קשה. היו מורים, וגם אני בתוכם, שהרגשנו שאמירה מקלקלת את מה שנעשה ב"גלבע" וכעסנו עליה על כך. היא לא דרשה, וכאשר לא דורשים, גם מה שיש דועך.

מדברים אלה ואחרים הבינה ראש המסלול היסודי במכללה, שאמרה, שהייתה מודעת למגבלותיה, הייתה זקוקה למכללה כדי להודרך את המורים.

אמירה הפצירה בראש המסלול להיענות לבקשתה. מדבריה השתמע שהיא מעוניינת בעמיתות באופן רציני, ושהיא תיתן לרעיון את מלוא תמיכתה. לכן, למרות העובדה שבבית הספר היו פרויקטים רבים, כמו הניסוי שתואר לעיל וכמו שיתוף עם הקהילה במסגרת היות בית הספר מוגדר כבית ספר קהילתי, החליטה ראש המסלול להיענות לבקשה. בעת ההתקשרות הוסכם, שמורי בית הספר ישתתפו בקורס למורים מאמנים ובסדנה לפיתוח כישורי הנחיה, שיינתנו במכללה בפגישות שבועיות. הפגישות יהיו משותפות לבית הספר "גלבע", לבתי הספר הנוספים הנמצאים בקשרי עמיתות עם המכללה וגם לצוות המכללה. כמו כן, הוסכם שבית הספר ייקח חלק במחקר פעולה שיתופי שיכלול את כל המורים המאמנים של "גלבע" ואת המנהלת, וכן את הסטודנטיות של המכללה המתנסות ב"גלבע" ואת המדריכה הפדגוגית שלהן (ראו להלן את רשימת המשתתפים במחקר). ההנחה הייתה שמחקר שיתופי ייצור את התנאים לבניית קהילה מקצועית לומדת בבית הספר.

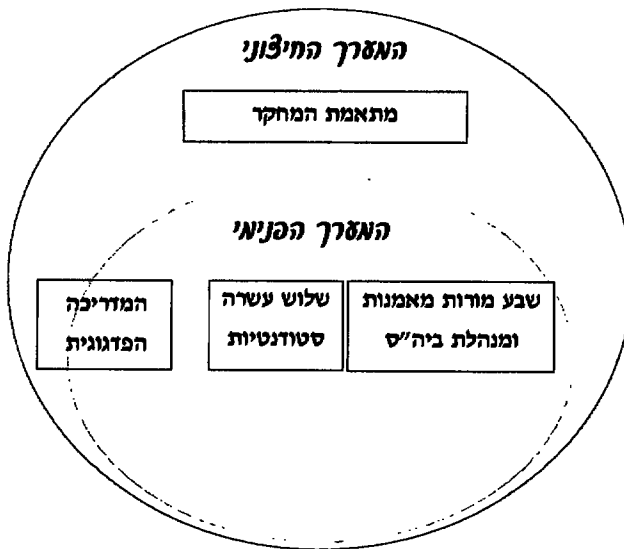
במהלך אותה שנה ערך המסלול היסודי שינוי בתכנית ההכשרה של הסטודנטיות הלומדות בשנה א'. במסגרת אותו שינוי הושם דגש על פיתוח

של מערכת יחסים פדגוגית אישית, כלומר כל סטודנטית התבקשה לפתח מערכת יחסים פדגוגית עם תלמיד אחד בלבד. כחלק מתכנית זו היה על הסטודנטית לאסוף נתונים שבאמצעותם תוכל לבנות תיאור עשיר של התלמיד, לפתח יחידות הוראה מותאמות לו, ולתאר את ההוראה שלה וכיצד ניסתה לשפר אותה. התכנית נבנתה על סמך ההנחה שהיכרות מעמיקה עם תלמיד אחד תשמש את הסטודנטית בעתיד, כאשר יהיה עליה לתכנן הוראה עם קבוצות תלמידים במליאה.

עם סוף שנת הלימודים הראשונה לשותפות עם המכללה חלה שוב הידרדרות של מערכת היחסים בין בית הספר לבין ההורים, והמנהלת עזבה את תפקידה. בעקבות זאת הגיעו נציגי המכללה ונציגי בית הספר להחלטה משותפת להשהות את המשך יחסי השותפות ביניהם. מצב זה, שלא היה בשליטתנו, גרם לעצירת התהליך של בניית "התרבות השלישית" בראשיתו. אולם דבר זה לא מנע מאתנו להמשיך בפעילות המחקרית של ניתוח הנתונים ושל בניית הפרשנות, שאפשרה לנו ללמוד לקחים חשובים על בניית עמיתות עם בתי ספר ועל חלקו של מחקר הפעולה בתהליך זה. דווקא ההתמקדות בקו התפר שבין התרבות המסורתית לבין "התרבות השלישית" האירה בפנינו נושאים חשובים הקשורים לבניית מערכת יחסים עם בית ספר מאמץ, שאותם יישמנו בעבודתנו עם בתי ספר אחרים.

## מערכי המחקר - הפנימי והחיצוני

הפעילות המחקרית כללה שני מערכי מחקר, פנימי וחיצוני. המערך הפנימי כלל שלושה מחקרים עצמיים: (א) של המורים והמנהלת, (ב) של הסטודנטיות ו-ג) של המדריכה הפדגוגית. המערך החיצוני כלל מחקר פעולה אחד על שלושת מחקרי הפעולה שהתבצעו במערך הפנימי. איסוף וניתוח הנתונים בשני המערכים בוצע על פי עקרונות המחקר האיכותי. התרשים הבא מציג באופן גרפי את מערכי המחקר.



תרשים מס' 1: מערכי המחקר

## מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת העל של המחקר הייתה לתאר כיצד מחקר פעולה יוצר מרחב לבניית קהילה מקצועית לומדת המקדמת את הצמיחה המקצועית - מבחינת הידע, תחושת השליחות והיכולות הבינאישיות - של המורות המאמנות, של המנהלת, של הסטודנטיות ושל המדריכה הפדגוגית.

השאלות שהנחו את המערך הפנימי של המחקר היו אלה:

1. מהי הבעיה שבה עלינו לטפל תחילה?
2. כיצד נבנה תהליך מחקר שיתופי שיטפל בבעיה זו?
3. כיצד ניתן פומביות ללמידה שלנו?

השאלות שהנחו את ניתוח הנתונים במערך החיצוני היו אלה:

1. מהם מעגלי המחקר?
2. כיצד התפתחה תפיסת הידע של המשתתפות במחקר בכל אחד מהמעגלים?
3. כיצד התפתחה תפיסת השליחות שלהן?
4. כיצד השתנו מערכות היחסים ביניהן והתקשורת ביניהן?

## המשתתפים

המערך החיצוני הובל על ידינו, שתי חברות הסגל האקדמי של המכללה: ד"ר מיכל צלרמאיר, מתאמת המחקר של העמיתות, שהנחתה את מחקר הפעולה, ועידית טבק, המדריכה הפדגוגית, שהובילה את העבודה המעשית של הסטודנטיות בבית הספר.

במערך הפנימי השתתפו שבע מורות מאמנות ומנהלת, שלוש עשרה סטודנטיות הלומדות בשנה א' במכללת לוינסקי והמדריכה הפדגוגית עידית טבק. במערך זה היה למתאמת המחקר, ד"ר מיכל צלרמאיר, תפקיד של מנחה, שאותו חלקה עם המדריכה הפדגוגית.

## מכשירי המחקר החיצוני

כמקובל במחקר איכותי, הנתונים נאספו בדרכים האלה:

1. צפייה משתתפת. אחת מאתנו, שתי החוקרות של המערך החיצוני, שלא מילאה תפקיד פעיל באותה פגישה, תיעדה את הדיונים הבאים:

- מפגשים סדנאיים עם כל המורות המאמנות בפרויקט העמיתות,
  - מפגשים סדנאיים עם המורות המאמנות בבית הספר,
  - מפגשים סדנאיים עם המורות המאמנות ועם הסטודנטיות,
  - מפגשי ועדת היגוי של הניסוי הבית ספרי,
  - מפגשים של צוות המכללה בנושא העמיתות,
  - מפגשים קבוצתיים ואישיים עם הסטודנטיות בבית הספר ובמכללה.
2. פרוטוקולים של ישיבות במכללה ובבית הספר בנושא הניסוי הבית ספרי ובנושא העמיתות. פרוטוקולים אלה נכתבו על ידי המדריכה הפדגוגית ועל ידי המורות המאמנות.
3. תמלילי הקלטות של שיחות משוב מתוך מפגשים שנערכו במכללה ובבית הספר בין המורות המאמנות לבין עצמן, בין המורות המאמנות לבין הסטודנטיות, בין המדריכה הפדגוגית לבין הסטודנטיות ובין הסטודנטיות לבין התלמידים שלהן.
4. ריאיונות אישיים עם המנהלת, עם המורות המאמנות ועם הסטודנטיות.
5. חומרי הוראה שנאספו על ידי הסטודנטיות כחלק ממשימה של בניית תלקיט.
6. יומנים רפלקטיביים של הסטודנטיות ושל המדריכה הפדגוגית.
- חלק מהנתונים נאסף על ידינו עבור המערך החיצוני, וחלקו האחר נאסף על ידי המשתתפות במערך הפנימי והובא לשימוש במערך החיצוני על ידי המדריכה הפדגוגית.

## מכשירי המחקר הפנימי

כאמור, במערך הפנימי התקיימו שלושה מחקרים עצמיים. כל אחד מהם התמקד בנושא שנבחר על ידינו, החוקרות שהובילו אותו, והנתונים שבו נאספו על פי שיקול דעתנו. לוח מס' 2 מציג את המכשירים לאיסוף נתונים במערך הפנימי.

לוח מס' 2: המכשירים לאיסוף נתונים במערך הפנימי

החוקרות	מדריכה פדגוגית	מורות מאמנות ומנהלות	סטודנטיות
<b>הנושא</b>	הזהות המקצועית שלי	מערכות יחסים בבית הספר	אני והתלמיד שלי
<b>המכשירים</b>	יומן רפלקטיבי; סיכומים של מפגשים עם בית הספר; תיעוד של הסטודנטיות את העבודה המעשית; קלטות של שיחות משוב; ריאיונות עם סטודנטים.	תמלילים של שיחות משוב; ושל ישיבות צוות; דוחות למשרד החינוך; יומן של המנהלת על פגישות אישיות עם המורות המאמנות.	תמלילים של מפגשים עם התלמיד ושל שיחות משוב עם עידית ועם המורה המאמנת; ריאיונות עם התלמיד, המורה המאמנת וההורים; תצפיות על התלמיד; יומן רפלקטיבי.

באמצעות מכשירים אלה אספה המדריכה הפדגוגית נתונים על תהליכי הלמידה של הסטודנטיות, של המורות ושלה עצמה; המורות והמנהלת אספו נתונים על התקשורת שביניהן לבין מורים עמיתים ולבין הסטודנטיות; והסטודנטיות אספו נתונים על תהליכי למידה של תלמידים, על דרכי הוראה של מורים ועל תהליכי הלמידה של עצמן.

## **ניתוח הנתונים**

ניתוח הנתונים נערך במהלכים דיאלקטיים בין הנתונים לבין התיאוריה. בעקבות מהלכים אלה זוהו מעגלי המחקר ואותרו קטגוריות למיון הנתונים - חלקן עלו מתוך הנתונים וחלקן מתוך התיאוריה. לאחר תהליכים חוזרים של השוואה ושל הנגדה בין הקטגוריות, שהייתה ביניהן מידה מסוימת של חפיפה, התמקדו בשלוש קטגוריות עיקריות, המתוארות גם בספרות על למידה ועל התפתחות פרופסיונלית של מורים. שלוש קטגוריות אלו מתייחסות לתפיסת הידע, לתפיסת השליחות ולתפיסת מערכות היחסים. שייכנו ציטוטים מן הנתונים לקטגוריות אלה ובנינו את הפרשנות.

## **תיקוף הממצאים**

ביצענו שני סוגים של הצלבות של הממצאים: האחד בין הנתונים שנאספו באמצעות כלי המחקר השונים, והשני בין הנתונים לבין תיאוריות פורמליות על למידה של מורים במסגרת של קהילות חוקרות. לאחר בניית הפרשנות הראשונית הוצגו הממצאים והפרשנות בפני המשתתפות השונות כדי לקבל את חוות הדעתן. קיבלנו מהן אישור לגבי הפרשנות שלנו, וכן קיבלנו את רשותן להציג את הנתונים בפומבי ואת אישורן לגבי אופן ההצגה. אישור זה היה תוצר של דיון קבוצתי שנערך עמן על הממצאים. גם האישור תועד וצורף אל הנתונים לניתוח. כתוצאה מכך, כללה הפרשנות הסופית גם את חוות הדעתן של המשתתפות האחרות.



## תפקידי החוקרות

במסגרת המערך הפנימי היה עלינו, חברות הסגל האקדמי של המכללה, לא רק להוביל את המחקר של המשתתפות האחרות, אלא גם לעזור להן לפתח מודעות לבעייתיות הקיימת בעבודתן ובמערך היחסים שביניהן לבין אחרים משמעותיים. כמו כן, היה עלינו לסייע להן לפתח מודעות לחשיבות הדיון בבעייתיות זו. עודדנו את המשתתפות למקד את הבעיה המטרידה אותן ולתת לה שם. הראינו להן כיצד לאסוף בצורה שיטתית נתונים הנוגעים לבעיה זו תוך שיתוף אחרים משמעותיים. הקפדנו על כך שהתיעוד שלהן יהיה קפדני, ושיעשה שימוש באופני תיעוד שונים הכוללים תצפית משתתפת, שיחות ויומן רפלקטיבי. כמו כן, הנחינו אותן כיצד להעלות מתוך הנתונים שאלות רלוונטיות לבעיה שמטרידה אותן, כיצד לבנות פעולת התערבות שתעזור להן להתמודד עם הבעיה, כיצד לתעד אותה באמצעות הכלים החדשים שלמדו, כיצד לסמן על גבי הנתונים שלהן קטעים שמתייחסים לבעיה שלהן וכיצד לבנות באמצעותם פרשנות שתאפשר להן להעריך את הפעולה שנקטו מתוך התייחסות לבעיה שהעלו. במהלך בניית הפרשנות עזרנו להן לקשר בין ממצאיהן לבין תיאוריות פורמליות שקראנו יחד. תיאוריות אלו אפשרו להן להעמיק את פרשנותן וליצור ידע חדש העשוי לעזור להן בעבודתן היומיומית. לבסוף, עודדנו אותן להציג את המחקרים שלהן באופן פומבי ולחשוב על כיוונים עתידיים להמשך הפעילות החקרנית.

במסגרת המערך החיצוני היה עלינו לאסוף נתונים שיאתרו את הקשיים השונים שבבניית קהילת חקר בכל אחד ממערכי המחקר ולתכנן פעולה שתעזור לנו להתמודד עם קשיים אלה. גם את הפעולה שנועדה לסייע בהתמודדות עם הקשיים תיעדנו באמצעות אותם כלים. בעת ניתוח הנתונים נעזרנו בתיאוריות שעזרו לנו לבנות פרשנויות לנתונים שאתם הצגנו לשם תיקוף בפני משתתפי המערך הפנימי. לעידית, המדריכה הפדגוגית שבין שתינו, היה תפקיד מורכב במיוחד. כמדריכה פדגוגית היא הייתה אחת מהמשתתפות במערך הפנימי, ולכן חקרה את עבודתה במחקר עצמי

(self-study), כפי שעשו זאת המורות המאמנות, המנהלת והסטודנטיות. המחקר העצמי שלה תיאר את קשייה כמדריכה פדגוגית ואת הדרכים שבאמצעותן התמודדה אתם. עם זאת, כחלק מהמערך החיצוני היא הייתה שותפה למחקר הפעולה על מחקר המורות והסטודנטיות, שתעד והפעיל את המעגל הפנימי. לפיכך, עידית הייתה במצב פרובלמטי ורגיש של מי שצופה מבחוץ ומשתתף מבפנים גם יחד.

בכל המהלכים שנקטו במערך החיצוני ובמערך הפנימי הקפדנו לעמוד בכל העקרונות של מחקר פעולה: רפלקסיביות, דיאלקטיות, שיתופיות, סיכון, פלורליזם ותמורה (צלרמאיר, 2001). האופן שבו באו עקרונות אלה לידי ביטוי יפורט בהמשך במסגרת הפרקים על הממצאים ועל הדיון.

במהלך ניתוח הנתונים אותרו שלושה מעגלים של המחקר: מעגל ראשון - יצירת התנאים למחקר פעולה שיתופי; מעגל שני - איסוף הנתונים והלמידה מהם; מעגל שלישי - גיבוש הידע המשותף וייצוגו בפומבי. בכל אחד מן המעגלים היו ארבעה מהלכים:

- המצב ההתחלתי - מתאר את התייחסותן של המורות המאמנות, של המנהלת, של הסטודנטיות ושל המדריכה הפדגוגית אל המחקר.
  - איסוף הנתונים - מתאר את תגובות המשתתפות להזמנה לאיסוף נתונים ואת אופן ההשתתפות שלהן באיסוף הנתונים עבור המחקר ובניתוחם.
  - פעולה - הפעולה שנקטה על ידינו, החוקרות מיכל ועידית, לשם קידום המחקר.
  - הערכה - ההערכה שלנו, החוקרות את הפעולה ואת מה שיש לעשות בהמשך לשם קידום המחקר.
- ההערכה בכל אחד מהמעגלים נבנתה על סמך הנתונים שנאספו לגבי האוריינטציה לידע של המשתתפות, לגבי תחושת השליחות שלהן ולגבי מערכות היחסים שביניהן.

# מעגלי המחקר

## מעגל ראשון - יצירת התנאים למחקר פעולה שיתופי

המעגל הראשון, שנמשך סמסטר שלם, מתאר את המעבר מהתנגדות למחקר אל ההחלטה להשתתף באופן פעיל במחקר אצל המורים המאמנים<sup>1</sup>, אצל הסטודנטיות ואצל המדריכה הפדגוגית.

### המצב ההתחלתי: בלבול, מבוכה והתנגדות

המצב ההתחלתי שיקף מצב של בלבול ושל תהייה אצל כל המשתתפים במעגל הפנימי של המחקר. מן התייעוד של המצב ההתחלתי עלו בעיקר שאלות, מתחים והתנגדויות. במהלך ניתוח הנתונים ניתן משקל לחששם של המורים שזהותו של בית הספר כבית ספר ניסויי, שנבנתה במהלך השנים האחרונות, תשתנה עם הצטרפותו לפרויקט העמיתות עם המכללה. המורים התקשו להבין את הקשר שבין החניכה של הסטודנטיות לבין הניסוי של בית הספר. כך ביטא את הדברים המורה המאמן אלי<sup>2</sup>:

אלי: מה הקשר בין מה שקורה ב"גלבוץ" לבין הסמינריסטיות?  
אני יכול להבין שאנחנו עוסקים עכשיו במה שקורה ב"גלבוץ"  
ברמה של צוות ניהול, ואנחנו ננסה להוביל משהו. אבל מה  
בין זה לסמינריסטיות?<sup>3</sup> (28/12/99)

1. במעגל הראשון השתתף מורה מאמן אחד, אלי, שפרש מאוחר יותר. על כך נקטנו כאן לשון זכר.
2. שמות כל המשתתפים בדויים, פרט לשמותינו, כותבות מוטגריפיה זו וחברות הסגל האקדמי של המכללה: מיכל (ד"ר מיכל צלרמאיר), מתאמת המחקר והמנחה של מחקר הפעולה, ועידית (עידית טבק), המדריכה הפדגוגית. כאשר התייחסנו לשתינו יחד השתמשנו בגוף ראשון רבים. כאשר התייחסנו לאחת מאתנו בנפרד, השתמשנו בגוף שלישי. ההתייחסות לעידית בגוף שלישי נראתה נחוצה במיוחד, מכיוון שעידית הייתה אחד ממושאי המחקר.
3. ציון מפורט של תאריך מופיע במקרים שראו לנו חיוניים למעקב.

יתר על כן, המורים לא הבינו כיצד מחקר הפעולה מתקשר לניסוי הבית ספרי או לחניכה של הסטודנטיות. הם שאלו: מהו מחקר פעולה? על מה יהיה מחקר הפעולה? מה הקשר בין מחקר פעולה לבין הסטודנטיות? האם מדובר בשני מחקרים שונים?

רחל: אני לא מבינה מה המחקר. האם מחקר פעולה הוא משהו שקורה פה בינינו? שאנחנו עושות? או שיש מחקר פעולה גם על הסמינריסטיות? על מה? על מי? זאת אומרת, מחקר פעולה. אנחנו דיברנו בשבוע שעבר על השיח בין המורים. מצד שני אמור להיות איזה מחקר פעולה שהסמינריסטיות עושות. אני לא מבינה מה קורה. אני בעד העניין של מחקר פעולה, במובן שמעלים דברים, אבל לא מבינה את החיבור הזה עם הסטודנטיות. רואה תרומה לי ולעצמי. לא רואה איך זה מתחבר עם הסטודנטיות. לא מבינה את המפגשים עם הסטודנטיות. למה נוצר החיבור הזה כמשהו ששייך לחונכות? (14/12/99)

העמימות וחוסר הודאות הראשוניים עוררו תסכול וכעס שבאו לידי ביטוי בשאלות נוספות: למה אין תכנית? למה לא מתמקדים? למה לא מגדירים יעדים? מה רוצים שנעשה? מדוע לא אומרים לנו מראש מה מצפים מאתנו? עמימות זו נמשכה לאורך כל הסמסטר הראשון.

רותם: רבקה, עכשיו אנחנו באמצע השנה אם לא יותר. אני בעצמי לא מבינה מהו מחקר הפעולה ומה אנחנו עושים פה בדיוק. (28/12/99)

גם הסטודנטיות היו מופתעות ונבוכות. למרות כל ההסברים של מיכל על מחקר הפעולה ועל האופי השיתופי שלו, הן הניחו שהמחקר יעשה עליהן ולא אתן:

רותם: לא אמרו לנו שעושים מחקר עלינו. (17/10/99)

הסטודנטיות הרגישו שמחקר פעולה מחייב אותן למשימות נוספות מעבר למשימות הרגילות. הן טענו שבהשוואה לסטודנטיות אחרות באותו שנתון

הן מקופחות ועמוסות יתר על המידה, והתלוננו על חוסר בהירות ועל חוסר הגדרה של משימות ושל מטרות. יתר על כן, הן לא הבינו את דרך העבודה בבית הספר ואת הניסויי הבית ספרי, ורצו לדעת למה היה צריך ניסויי ושינוי בתכנון הלימודים הבית ספרי, שכן לדעתן תוצאת השינוי הייתה אובדן של שליטה:

רונית: מה היה רע? למה היה צריך לשנות? אני ראיתי שיעור: תלמיד מעל השולחן, שני מתחת לשולחן. שום דבר לא הלך. (17/10/99)

לעידית, המדריכה הפדגוגית, לא היו תשובות על שאלות אלו. יחסים העמיתות עם בית הספר "גלבע" היו שונים לחלוטין ממערכות היחסים שהיו לה עם בתי ספר מאמנים בעבר. היה לה ברור שיש ציפיות ממנה, אך היא לא ידעה מה הן. גם היא לא ידעה עדיין מהו מחקר פעולה ולא הבינה את מה שקורה בבית הספר. לא ברורה הייתה לה חלוקת התפקידים בינה לבין מיכל, מתאמת המחקר, והיא תהתה כיצד יתרום מחקר פעולה ללמידה של הסטודנטיות ובמה. היא שאלה את עצמה:

למה נכנסתי לכל הפרויקט הזה? מה היה לי רע? (16/12/99)

בעקבות מחשבות אלו כתבה עידית לראש המסלול את הדברים האלה:

חופשת הסמסטר באה לי בזמן טוב, כי יהיה לי זמן להתאושש ולהחליט בהתייעצות אתך ועם מיכל כיצד לנהוג בהמשך בבית הספר. כעת אני מבולבלת. (10/01/00)

כל אחת מהקבוצות המשתתפות במחקר ביקשה לקבל תשובות לשאלות רבות: מה ייתן לה הפרויקט? מה תקבל ממנו? איך הוא יקדם אותה? במה הוא יעזור לה בעבודה ובלימודים? מהי התרומה היחסית של כל קבוצת משתתפים - מורים, סטודנטיות, מדריכות פדגוגיות, חוקרות - לפרויקט? ובעיקר, האם ההשקעה תהיה כדאית? מיכל שיקפה למשתתפים את המצב שהיו שרויים בו, לפי תפיסתה, וגם הציגה את תחושותיה:

**מי:** אני במצב משונה. אני באה להיניק אתכם לפני שאתם רוצים לינוק פעם ראשונה שאני נמצאת במקום הזה. פה אני יושבת עם אנשים שאומרים: זה יכול להיות מעניין. אבל עכשיו, מה זה הסיפור הזה? מי צריך אותו? איך זה קשור למה שאנו עושים בבית הספר? להיותנו מזרות מאמנות? בואו נדבר על זה. כך תעזרו לי, כי אני במבוכה. אני לא רגילה להימצא במצב זה, וגם אתם במבוכה. (14/12/99)

למרות הלחצים שהופעלו על מיכל להתקדם, היא חיכתה לאיתותים מהמורים, מהסטודנטיות ומהמדריכה הפדגוגית לגבי מה שהטריד אותם בעבודתם בבית הספר. איתותים אלו היו נחוצים לה על מנת להתחבר אליהם במקום שהם נמצאים בו.

## **התגובה להזמנה לאיסוף נתונים**

במהלך המעגל הראשון המשתתפים הוזמנו לקחת חלק באיסוף הנתונים על המתרחש בבית הספר. אולם המורים המאמנים, הסטודנטיות וגם המדריכה הפדגוגית שאלו: בשביל מה לתעד? איך לתעד? מה לתעד? בשלב זה התייעוד נראה להם מלאכותי ולא שייך לעבודתם או אף לפרויקט. דברי המורים מעידים על חוסר האמון שלהם בפעילות התייעוד:

**סי:** לי יצא לתעד פעם את ביומן הזה. זה יצא כמו "יומנה של אנה פרנק". אני לא ידעתי מה לכתוב שם. מה אני אתעד?

**אלונ:** אני ממש מתחברת למה שאלו אומר.

**רותם:** אני לא מתעדת, כי אם לא אומרים לי "תעשי ככה וככה" ונותנים לי נקודות לתייעוד, ולא "תזדמי עם המחשבות ותעשי", אני לא אעשה.

רחל: כל העניין של התייעוד פשוט. אני מבינה את החשיבות שלו. אין לי ויכוח עם זה. אבל בגלל שאין מיקוד, אז לי מאוד קשה. לא יודעת, כל התייעוד הזה, אני עוד לא כתבתי כלום במחברת הכחולה. מה מתעדים? לא מתעדים? לא מתפתח באמת איזה דו שיח אמיתי על הדברים האלה? זאת אומרת "תתעדו" - מה? (28/12/99)

רק אחת מבין הסטודנטיות נענתה למשימת התייעוד והסכימה שנשתמש בחומר שלה כדוגמה, וכך התאפשר למיכל להסביר את חשיבותה של הפעילות הזו. לבד מאותה סטודנטית, התייעוד נעשה לפי שעה רק על ידי עידי, והתמקד בעיקר ברישום פרוטוקולים של ישיבות בבית הספר ובמכללה. המדובר במפגשים שקיימו בבית הספר עם המורים המאמנים ועם הסטודנטיות ובמפגשי המליאה של כל בתי הספר העמיתים שהתקיימו במכללה. לכל אלה צורפו פרוטוקולים של ישיבות המנהלת עם הצוות כולו וגם פרוטוקולים של פגישות אישיות של עידי עם המורים המאמנים. לדברי עידי, בשלב זה היא לא הבינה את הפוטנציאל של התייעוד, ותיעדה רק משום שמיכל דרשה זאת. את פעולת התייעוד עשתה באופן מכני.

## **הפעולה: בניית מערך עבודה נכרך עם המורים ועם הסטודנטיות**

לאור הבלבול הרב ששרר אצל המורים, אצל הסטודנטיות ואצל המדריכה הפדגוגית, קיימו מפגשים עם המורים בבית הספר וגם במכללה: המפגשים במכללה היו משותפים לצוותים של שלושת בתי הספר העמיתים; למפגשים בבית הספר הוזמנו הסטודנטיות והמורים המאמנים. מטרת המפגשים הייתה לעזור למורים המאמנים להבין את הרעיון הבסיסי העומד מאחורי פרויקט העמיתות ולעזור להם לקשר בינו לבין הפרויקטים האחרים, הבית ספריים, שהם מעורבים בהם. לשם כך, ניסיונו להציג בפניהם את התפיסה הקונסטרוקטיביסטית של ההוראה ולהראות להם שכל הפרויקטים שלהם



מתקשרים לנשוא של בניית סביבת למידה קונסטרוקטיביסטית עבור התלמידים בבית ספרם, עבור הסטודנטיות של המכללה ועברם.

במפגשים במכללה הציגו מורות בתי הספר האחרים עדויות מניסיונותיהן למימוש התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, אולם המורים המאמנים של בית הספר "גלבע" היו מנותקים מן המתרחש. הם הרבו לדבר ביניהם: אלונה עם אריאלה; אמירה עם רבקה ונעמי; אלי עם נעמי. לפנייתה של מיכל: "האם אתם שומעים?" השיבו: "אנחנו מכירים את זה." מיכל ענתה להם בצניות: "גם אני מכירה." הסקנו שהשיחה במליאה נתפסה אצל המורים המאמנים של "גלבע" כטריוויאלית וכעיסוק שאינו יכול לחדש להם דבר. קיבלנו את הרושם שהם לא הכירו בדיון פומבי כדרך של למידה.

גם במהלך המפגשים המשותפים של המורים ושל הסטודנטיות שהתקיימו בבית הספר ניכרה אדישות מצד המורים כלפי מאמצינו לכוון שיתוף פעולה ביניהם לבין הסטודנטיות. הסטודנטיות ביקשו ללמוד באמצעות המחקר על המערכת הבית ספרית ועל התרבות הבית ספרית. ציפינו מהמורים לתמוך בהן בביצוע משימה זו, אולם המורים לא הראו בה כל עניין. המורים ישבו בקבוצה נפרדת ולא הגיבו לשאלות הסטודנטיות או לבקשותיהן. נוכחנו לדעת שאנחנו עובדות עם שתי קבוצות נפרדות שאין ביניהן תקשורת. נתק זה בא לידי ביטוי גם בצורת הישיבה של המורים המאמנים במהלך מפגשים אלה.

**רבקה:** היו שתי קבוצות בורות במפגש. יש אנשים שהם תמיד  
"אנשי". הישיבה של המורות המאמנות מול הסטודנטיות לא  
אפשרה אינטראקציה. (17/10/99)

המורים המאמנים הרגישו שמגיעה להם תשומת לב מיוחדת, שאותה לא יכלו לקבל בישיבה משותפת עם הסטודנטיות.

**רבקה:** לדעתי חסרה תשומת לב למורות המאמנות. יש  
המון פוקוס על הסטודנטיות. צריך לתת הנחיה מאוד ברורה.  
חשבתי על מפגש רק של המאמנות. (28/11/99)

בתגובה לבקשת מיכל לתת לסטודנטיות הסבר על בית הספר ולענות על השאלות שיישאלו, אמרו המורים המאמנים:

רת: כל הזמן הן נותנות לי הרגשה שהן גורא רוצות. זאת אומרת, הן שואלות אותי כל הזמן המון שאלות. אבל הן נמצאות במצב שאין להן מספיק ידע. אני עונה: "אני לא יודעת". אני מרגישה שאני עונה. אני כל הזמן מסבירה, מסבירה, ואני יודעת שזאת הייתה אחת המטרות, שאנחנו נחשוב על מה שאנחנו עושים פה, ובוזא שאני צריכה להסביר את עצמי הרבה אז אולי אני חושבת חשיבה על חשיבה על חשיבה. אבל עליי זה מעיק. זה פשוט מעיק עליי. לא תורם לי. (28/12/99)

הבנו אפוא שהצורך להסביר נתפס כמטרד. ייתכן שבאופן תיאורטי הבינו המורים שגם הם עצמם יוכלו ללמוד מההסבר, אולם הבנה זו לא תורגמה לשפת המעשה. לדוגמה, במפגש משותף אחד התבקשו הסטודנטיות לבדוק בשיתוף עם המורים המאמנים היבטים מסוימים של תרבות בית הספר, על פי בחירתן. בעקבות משימה זו נענתה אחת הסטודנטיות, אורנה, להזמנה להציג את המחקר שלה. ואמנם היא הציגה אותו כחלק מעבודה משותפת עם אלקי, המורה המאמן שלה:

אורנה: אני בדקתי את תכנון הזמן בכיתה יחד עם אלקי.

על סמך ההנחה שזו הייתה משימה משותפת, אלי הזמין לקחת חלק פעיל בדיווח:

אלי: רוצה להגיב?

אלי: לא.

אלי: לא היה לך חלק בזה?

אלי: חלק גדול.

אלי: נשמע שזה לקוח מריאיון אתך?

אלי: כן.

כל אותה עת ישב אלי בתנוחה של נמוס, ידיו משוכלות מאחורי ראשו ועיניו עצומות, והוא מפגין שעמום ואדישות למה שקורה. גם המורים המאמנים האחרים גילו חוסר עניין באיסוף הנתונים. נראה שהם לא האמינו שמשוה יתפתח בעקבות התייעוד. ההתנגדות שלהם לתייעוד הייתה חלק מההתנגדות לתהליך הרפלקטיבי שנדרש מהם, אשר לא נתן מענה מידי לצורכי ההוראה שלהם:

**רבקה:** האנשים לא זורמים, לא קשובים. היו לי רעיונות. מה נעשה עם זה? איך להם סבלנות. רוצים שמשוה יקרה. נכון שצריך המון סבלנות, ונכון שבאמת הנטייה המיידית היא תכלס. אנחנו נורא רוצים תכלס. (28/11/99)

גם הסטודנטיות הרגישו אי נוחות בישיבות המשותפות. הן חשו בכעס מצד המורים:

**רונית:** יש כעס. הן כועסות עלינו. קשה להגיד דברים, הן לא מקבלות.

כחודשיים לאחר תחילת הפרויקט נראה היה לנו שאנחנו נמצאות במבוי סתום בעניין השיתופיות שבין המורים לבין הסטודנטיות. על מנת להגיע להחלטה סופית בעניין זה העלתה המנהלת לדיון במהלך אחת מישיבות המורים את עניין המפגש המשותף עם הסטודנטיות. להלן ציטוטים מהדיון שהתקיים בנושא מחקר הפעולה השיתופי:

**אמיר:** מה דעתך על המפגשים ביום ראשון? [המשותפים לסטודנטיות ולמורים המאמנים]

**אביטל:** נורא ואיום! הרבה דברים שיש שם מופנים לסטודנטיות. זה לא מקדם אותנו.

**אלונה:** אני מרגישה שהדברים שנאמרים ביום ראשון לא נוגעים לאף אחד מאתנו. זאת אומרת, מי שצריך לשבת שם זה באמת הסטודנטיות שלומדות. אני מרגישה שמיכל מנסה

ללמד אותנו על הילדים בכיתה ועל העבודה בכיתה, וזה משהו שכולנו עושים שנים. זאת אומרת, אין שם שום עומק שאנחנו יכולים לצאת עם חומר ממנו. היא נותנת להם את הכלים המאוד ראשוניים והמאוד בסיסיים איך להיות מורה, אבל אף אחד מאתנו לא צריך את זה. אני לא מבינה את המקום שלנו באותן הישיבות עם הסטודנטיות. (19/1/00)

בעקבות דברים אלה נראה שלא נותרה ברירה אלא להפריד בין הקבוצות. עם זאת, מיכל לא ויתרה על דרישתה מהמורים להיות יותר מעורבים במחקר הפעולה. בהמשך לשיבת מורים זו קיימה מנהלת בית הספר מפגשים אישיים עם כל אחד מהמורים המאמנים, שבהם הסבירה להם שמצופה מהם להיות פעילים ומחויבים ללמידה המשותפת. הם ניסחו יחד מסמך שהגדיר את המחויבות שלהם כלפי המכללה וכלפי הסטודנטיות. הסעיפים המרכזיים במסמך הגדירו את אחריות המורה המאמן כלפי הסטודנטיות:

”באחריות החונך להוביל את שיחת המשוב ולזמן שאלות

אינטימיות.” (6/2/00)

עוד הפגינו המורים המאמנים במסמך את מודעותם לכך שמצופה מהם לראות את הסטודנטיות כשותפות ולא כמועסקות:

”יש לראות בנחנת שותפה לעריכת מחקר הפעולה ולא

סייעת בכיתה (בדיקת מבחנים, פלקטים, מילוי מקום

ועוד).”

המורים המאמנים ציינו שעליהם לקחת חלק פעיל במשימות של תיעוד ושל איסוף נתונים:

”התצפיות ושיחות המשוב יתועדו ביומן.”

כמו כן, נקבעו מסגרות ולוח זמנים למפגשים שוטפים של המורים המאמנים אתנו. המורים המאמנים התחייבו להשקיע זמן ותשומת לב בעריכת מחקר פעולה, והצהירו:

**“נתקדם עם מחקר הפעולה.”**

המנהלת אפשרה לכל מורה להחליט אם ירצו להמשיך בתכנית העמיתות או לפרוש. אלי ואלונה החליטו לפרוש. רותם יצאה לחופשת לידה. הקבוצה של המורים המאמנים הצטמצמה אפוא, והיה צורך לערוך שינויים בהצבת הסטודנטיות בכיתות האימון. אולם גם שינויים אלה לא עזרו למורות שנשארו בקבוצה להרגיש נוח עם המצב החדש שבו קולותיהן של הסטודנטיות שקולים לאלה שלהן. דבר זה חיזק את ההחלטה להפריד בין מפגשי המורות לבין מפגשי הסטודנטיות ולאפשר לכל קבוצה להגדיר בנפרד את מה שמטריד אותה ואת מה שהיא רוצה לחקור.

## **הערכה מחדשת: הצורך להשקיע במערכות היחסים**

המעגל הראשון הראה שאחד התנאים החשובים למחקר פעולה שיתופי הוא בניית מערכות היחסים בין המכללה לבין המורים המאמנים, ולכן זה הנושא הראשון שצריך לטפל בו. נראה שאי אפשר להניח שיחסים של אמון ושל שותפות ייווצרו מאליהם מעצם הפעילות המחקרית. התברר שגם כאשר חלק מצוות בית הספר מגלה עניין רב ונכונות להצטרף לעמיתות, עדיין צריך לעבוד עם הנציגים השונים שלו על הקשר שבין העמיתות לבין העבודה השוטפת שלהם, ולעזור להם להבין כיצד יכולה העמיתות לענות על צורכיהם היומיומיים. נוסף לכך, למדנו שיש לחזק את האמונה של הסטודנטיות בכך שניתן ללמוד על הוראה גם מעבודה עם ילד אחד, ולעזור להן לבנות מערכת יחסים דיאלוגית עם הילד שאתו עבדו באמצעות משימות תיעוד שיפתחו עבורן. מסקנה זו הוסקה מן הנתונים שנציג להלן לגבי כל אחת מקבוצות המשתתפים במחקר.

## המורים המאמנים והמנהלת

### 1) האוריינטציה לידע: ידע לשם הוראה

הידע הפרופסיונלי שהמורים ביקשו לפתח במהלך המעגל הראשון של המחקר היה בעיקר ידע לשם הוראה. המדובר בידע שהיו זקוקים לו בעבודתם היומיומית בכיתה לשם פתרון בעיות שוטפות של ניהול כיתה. למסקנה זו הגיעו החוקרות לאחר ניתוח פרוטוקולים אחדים, שביניהם היה פרוטוקול של ישיבת מורים שהתקיימה ב-24/10/99 במסגרת "מפגשי בית" של כיתות ג-ד! באותה ישיבה דנו המורים ביישום תכנית לימודים בית ספרית (תלכ"ס) שהופעלה בבית הספר בכיתות אלה במסגרת ניסויית. על פי תכנית זו, שיושמה בהיקף של שמונה שעות שבועיות, אורגנה ההוראה בקבוצות דו-גיליות. במסגרת התכנית למדו הילדים באופן אינטנסיבי ארבעה נושאים שונים. בקבוצות הדו-גיליות התחלף נושא הלימוד מדי חודשיים. במקביל התחלפה גם המורה, וכל נושא נלמד עם מורה אחרת מתוך צוות בית הספר. נלמדו נושאים אינטגרטיביים כמו "עירי", "אני והחבר'ה", "במנחת הזמך" ו"מנהיג בהזמנה", שנתפסו כרלוונטיים לחיי התלמידים. במהלך הישיבה הזאת העלו המורים את הקשיים ביישום התכנית. אחד הנושאים שהטריד את המורים המאמנים יותר מכול היה ניהול ההוראה בכיתה הטרוגנית:

רותם: היום הסתכלתי במסדרון: הכרטיסים, הכול מפורז, הילדים רצו במסדרון. זה לא היה קורה לו היו בכיתות האם. אולי זה חוסר הרגלים. אולי זה חוסר בשלוחות. אולי זה מתאים להתחלה של תהליך.

רבקה: אצלי יש ילדים שקשה לי אתם מבחינת התנהגות. הם סוחבים אותי לכל מיני כיוונים. היום ישבתי עם קבוצה אחרי אבחון. למרות שהם היו כביכול באותה רמה, בעצם כל אחד היה במקום אחר. אני לא יכולה לעבוד עם כל הכיתה,

כי יש לי רמות רבות. אני צריכה לחלק אותם לקבוצות, ואין לי מספיק זמן לעשות את זה. אני צריכה הדרכה כדי לעבוד עם תלמידים מתקשים.

לאה: אין לי הדרכה בחשבון. כל אחד ברמה אחרת. אין לי הרבה ילדים בקבוצה, אבל כדי שאוכל להגיע לכל ילד במקום שהוא נמצא אני זקוקה להדרכה אישית. לא כל יום, אבל מאוד אינטנסיבית, כי כל קבוצה במקום אחר.

למורים היו הצעות רבות לטיפול בבעיה:

לאה: לעבוד בחצאי כיתות.

רותם: אנחנו יכולים לשבת כקבוצה ולהכין חומר.

רותם: התכנון לא טוב. צריך יותר מורים לכל כיתה, אך לא מורים שיהיו לעזר אלא מורים ממש.

מ'ירה: אולי נעשה את זה ל-ג' בנפרד ול-ד' בנפרד?

לאה: אני צריכה שני דברים: הדרכה אישית ויותר שעות עם הכיתה שלי.

רבקה: אולי צריך פחות מתמטיקה וללכת יותר על הרגלים. לכן כדאי לחזור לכיתות אם: פחות חומר ויותר עיצוב התנהגות והרגלי למידה.

רותם: אני אדבר עם אביטל [המזריכה למתמטיקה]. היא תשב אתנו שעתיים בשבוע ונארגן את החומר. נעשה פינות במסדרון.

נאמ'א: אפשר בדות להורים להתייחס גם להתנהגות של הילדים. אולי זה יפתור את בעיות המשמעת.

אף שהוצעו רעיונות מעשיים, השיחה בכללותה הייתה מכוונת ל"כיבי שריפות",

ולא לבנייה שיטתית של תפיסת עולם. דבר זה בולט בשיחה הבאה:

נ'צפ: אני מציעה שנגסה לחלק את הבעיות שעולות בקורסים

כדי שהגישה תהיה יותר שיטתית ויותר עניינית. אנחנו

טועות. כל פעם מעלים נקודות נוספות. יש אוסף של בעיות ואין התייחסות שיטתית ומאורגנת. אי אפשר לפתור את זה כך באמת.

אמירה: אני חושבת שכדאי להתחבר לזה, כי תהיה לנו התנסות פעם אחת לעבוד באופן יסודי גם במחיר שאנחנו חושבים כרגע שדברים לא מסתדרים כמו שצריך, אבל לפחות נדע למקד את הבעיות.

רותם: כבר מייקדנו את הבעיות טוב מאוד גם בפעם הקודמת. במיוחד כשבאה הדרישה מהורים לפרק את כל הקורסים. אבל בכל זאת אמרתן שתשבו ותדברו ותפתרו את הבעיות. וכשאני שואלת את אביטל: מה פתרתן? היא אמרה לי: בקורס הבא.

אמירה: אין לנו פה זמן מיותר.

אמירה: אתם חוזרים לאותו הדבר, וזה שוחק כן. אנחנו רוצים כל הזמן לכיבוי שריפות. אני חושבת שאנחנו צריכים לקחת את המסמך [הפרוטוקול של הישיבה הקודמת שבה הועלתה רשימה ארוכה של בעיות]. עלו פה בעיות. נלך, נביא מהשטח דברים, ננתח אותם, ננסה להבין מנין זה נובע רותם: עד שאתם תביאו ייגמר לי הקורס, ואני לא יכולה ללמד עם כזו כמות של ילדים. (31/10/99)

המורים לא ראו את הבעיות שהם העלו כראויות להשקעה מחקרית. משמעות האירועים הייתה עבורם פשוטה ומובנת מאליה, והם לא ראו טעם ללמוד ולחקור את האירועים היומיומיים שמבנים את חייהם המקצועיים. באחת הפגישות הראשונות המנהלת ניסתה להציע את ישיבת המורים כמושא למחקר, והעלתה את הרעיון שגם ישיבת מורים יכולה להניב נתונים מחקריים, אולם המורים נשאו בדעתם שהתהליכים הבית ספריים מובנים להם גם ללא מחקר.



**מיכא:** תתחילו לתעד את השיח של חדר המורים. מה קורה בחדר המורים.

**רותם:** זה ביור מה קורה. את לא יודעת מה קורה?

(1/12/99)

מעבר לכך, המורים חשו שאין להם זמן לחכות עד שתוצאות המחקר ילמדו אותם מניין ונבעות הבעיות.

**לאה:** אין לנו פה זמן מיותר. חייבים לעשות על זה היום החלטה. אביטל אמרה "במחזור הבא", ולדעתי זה מאוחר מדי. אני צריכה כרגע מענה לזה. זה "כיבוי שריפה" שחייבים לעשות עכשיו. אין ברירה.

המורים חיפשו אפוא פתרונות טכניים שתהיה להם השפעה מיידית:

**נאמ':** אם הייתה עוד מורה, זה היה פתרון נהדר.

המורים גם ציפו לכך שהפתרונות יבואו מבחוץ ולא מהם:

**רותם:** אצלי במתמטיקה לא פתרתן לי כלום.

אולם מיכל לא התייאשה. היא המשיכה לכוון אותם לזהות בעיה שבחקירתה ירצו להשקיע זמן ומאמץ. לאחר מפגשים אחדים שבהם המורים המאמנים משלושת בתי הספר העמיתים הציגו את הפרויקטים המופעלים בבית ספרם, הוזמנו גם המורים של בית הספר "גלבוע" להציג את הבעיה העיקרית שהטרידה אותם בעבודתם בבית הספר. המפגש התקיים במכללה ב-24/11/99. מיכל הסבירה להם שתפקידו של מחקר פעולה אינו רק להציג הצלחות, אלא גם לעזור להתמודד עם קשיים.

המורים דנו בקבוצות בנושאים שהועלו. בכל קבוצה ישבו מורים מאותו בית ספר. המנהלות ישבו בקבוצה נפרדת על מנת לאפשר למורים לדון באופן חופשי יותר. מתוך מה שהתרחש בקבוצת הדיון של בית הספר "גלבוע" ניתן היה ללמוד רבות על הדרך שבה מתמודד צוות בית הספר עם

בעיות. כפי שראה מתוך הציטוטים הבאים, ניכר היה אצלם דפוס שחזר על עצמו. דפוס זה חזר במהלך המפגש הזה וכן במפגשים הבאים אחריו, שנערכו בחודשים דצמבר וינואר. התמודדות המורים עם הבעיות ותגובתם לניסיונותי לכוון אותם להגדרה של שאלת מחקר הראו אותו דפוס שהוצג קודם: המורים "ירו" בעיות, ואחר כך חיפשו להן פתרונות חיצוניים תוך הטלת האשמה על אחרים. הם האשימו את המורים המקצועיים בחוסר התייחסות לתלמידים:

**א:** אי אפשר ללמד בכיתות כאשר המחנכת לא נמצאת. יש טענות של מורים מקצועיים, שהמחנכים לא מתייחסים לתלונות שלהם. הילדים טוענים שהמורים המקצועיים נכנסים עצבניים לכיתה. יש בעיה של סטיגמה על המורה המקצועי. ייתכן שזו דרך העברת החומר של המורים המקצועיים. הילדים אומרים: היא לא מכירה אותנו. היא לא יודעת איך לדבר אלינו. חוסר הכרות אישית עם הילדים. את, כמחנכת, עומדת בין הפטיש לסדן בין תלונות הילדים ותלונות המורים המקצועיים.

**רותם:** הישיבות הפדגוגיות נראו חשובות. המורים המקצועיים לא באים. זה זלזול.

המורים גם התלוננו על התערבות מוגזמת של ההורים בעבודת בית הספר: **רמקה:** אבל אם עושים קורסים, ללכת עד הסוף ובמקצועיות. והקטע של התחשבות בהורים לא נראה לי מוגזם. צריך להקשיב להם.

**נאמ:** אבל בחלקם הם סתם דיבורים. יש פה הורים שאין להם מה לעשות ואז נטפלים למורים. יש גם מקום לקחת את ההורים בערבון מוגבל.

**אלונה:** גם הילדים מאוד מושפעים מהדעות של ההורים בבית.

הם התרעמו על גודל הכיתות:

רותם: אני לא יכולה להיות עם ארבעים ילד.

הם הביעו חוסר אמון בילדים:

נאמ': לגבי ילדים מסוימים אני צריכה להפעיל שיקולי דעת על חוות הדעת שלהם. לא יכולה לתת את אותו משקל לדעה של כל הילדים, כי יש כאלה שאצלם זה תלוי במצב רוח שלהם אותו יום.

אריאלה: מדברים על לומד עצמאי, והילדים לא יודעים לעבוד, לא הרגלי למידה, לא שום דבר.

רכקה: אפשר להגיד שהבעיה שלנו שאין תרבות למידה, אין כבוד. המסדרונות מלוכלכים. אי אפשר להוציא שום דבר מחוץ לכיתה כי הורסים את הכול: אין תערוכות במסדרונות. יש הרבה ילדים קשים.

המורים גם כעסו על הסטודנטיות:

רחל: לי מאוד קשה השנה. לא מרוצה באמת מהעובדה שהבנות הן שנה א'. קשה עם זה מהמקום שהן גורא לא יודעות. הן ראש קטן. בכיתה הן מוכנות לעזור, ונניח לשבת עם ילד אחד על עבודה נניח בזמן משימות. אבל כל מה שקשור מעבר לזה, הן לא רוצות. הן שואלות אותי המון שאלות. עליי זה מעיק, זה פשוט מעיק, זה לא תורם לי. (28/12/99)

נאמ': שנה א' זה כמו להיות אימא שלה. יש לי ילדה בבית ועוד ילדה בדרך, ויש לי אותה בכיתה. וזה קשה לי, קשה לי נפשית. אני לא יודעת, אולי הייתי רוצה מישהי שאני פחות אימהית עבודה, יותר שותפה. מישהו יותר בוגר. (23/1/00)

המורים הביעו חוסר שביעות רצון גם מתכנית ההכשרה של המכללה ומהמשימה שדורשת מהסטודנטיות לעבוד רק עם ילד אחד:

אִלֶּנֶר: לִי הֵן לֹא תֹרְמוֹת. הַתְּרוּמָה שֶׁלֹּהֵן הִיא לְהַעֲבִיר יַחֲדָת  
לְיַמּוּד וּלְקַבֵּל אֶת הָעֲזֹרָה שְׁלִי בִשְׂטַח. זֶה לֹא יִהְיֶה לִּהְיֶה אֲחֵר כִּךְ  
בִּשְׂטַח. [הֵן זְקֻקוֹת ל]מִיִּשְׁהִי מִנוֹסָה שִׁיכּוֹלָה לְעֲזוֹר לִהְיֶה. בְּרַמָּה  
הָאִישִׁית, אֲנִי לֹא נִתְרַמַּת. נִיִּסִּיתִי לְחֻשׁוֹב, וְאֲנִי לֹא רוֹאָה מֵה  
עוֹמֵד מֵאַחֲרֵי הַמְּשִׁימָה שֶׁלֹּהֵן. אֲנִי חוֹשֶׁבֶת שֶׁבִּשְׁלוֹשׁ שָׁנֹת  
הַכְּשֻׁרָה הֵן צְרִיכּוֹת לְקַבֵּל מֵה שִׁישׁ לִהְיֶה בִּשְׂטַח, וּמֵהַתְּחִלָּה  
בְּמִינוֹן הָאֲמִיתִי, כְּמוֹ שִׁיִּהְיֶה לִהְיֶה בְּמִצִּיאוֹת. אֲבָל לֹא רַק עִם  
יֶלֶד אֶחָד... זֶה לֹא נִכּוֹן. אִז מֵה הֵן לֹמְדוֹת מִזֶּה? אִם הִיִּיתִי  
מְדַרְכֵּיכָה פְּדוּגִית הִיִּיתִי נוֹתֵנֶת לִהְיֶה חוֹדְשִׁים לְצַפּוֹת בְּמֵה  
שְׁקוֹרָה בְּכִיתָה, לְהִתְחַבֵּר לְכָל הַיְלָדִים בְּזִמְנֵן מְשִׁימוֹת, אֲחֵר  
כִּךְ לְשַׁבֵּת אֶתְּךָ וּלְבַנּוֹת תְּכֵנִית קֶטְנָה שִׁיעֲבִירוּ מוֹל כִּיתָה  
שְׁלֵמָה, וְאַחֵר כִּךְ, לֹאט לֹאט, אֲחֵרִי שִׁישׁ קָשָׁר עִם הַכִּיתָה,  
עִם הַיְלָדִים, לְרַדֵּת לְרַמַּת הַפְּרֵט, וְאִז יֵשׁ קָשָׁר בְּרַמָּה הָאִישִׁית.

(26/1/00)

אִלֶּר: מֵה שֶׁהַסְּטוּדֵנְטִית עוֹשֶׂה בְּכִיתָה אִינוּ סוּד. זֶה יוֹצֵר  
בְּעִיִּיתוֹת. הַיְלָד לֹא אוֹהֵב לְשִׁתֵּף פְּעוּלָה כְּשֶׁלּוֹקְחִים אוֹתוֹ  
לְבַד. דְּבַר שְׁנֵי - שֶׁאֵר הַיְלָדִים יִשְׁאַלוּ "לִמָּה אֲנַחְנוּ לֹא, וְהוּא

כִּי?" (12/12/99)

הַמּוֹרִים בִּיקְרוּ אִף אֶת מֵאֲרַגְנֵי תְּכֵנִית הָעֵמִיתוֹת עַל כִּךְ שֶׁלֹּא הִגְדִירוּ מֵרַשׁ  
מֵטְרוֹת, לֹא הִתְמַקְדוּ בְּדַבְרִים מוֹגֵדִים וְלֹא אִמְרוּ לְמּוֹרִים מֵה מְצַפִּים  
מֵהֶם:

אִלֶּר: אֲנִי לֹא רוֹאָה שֶׁהֵם [מּוֹבִילֵי תְּכֵנִית הָעֵמִיתוֹת] מִנְחִים אֶת  
זֶה. הַנְּחִיָּה זֶה לְהַגִּיד בְּדִיוֹק לְמָה אֶתָּה מְצַפֶּה. אֲנִי לֹא רוֹאָה  
שׁוֹם דְּבַר כּוֹה פֹּה. (28/12/99)

נִרְאָה שֶׁמְרַבִּית הַקְּשִׁים שֶׁל הַמּוֹרִים נִבְעוּ מִכִּךְ שֶׁהֵם הִתְקַשּׁוּ לְעַמּוּד בְּמַצַּב  
שֶׁל אִי וְדֹאוֹת וְשֶׁל חוֹסֵר הַכּוֹנֵנָה מִבְּחוּץ:

רַחל: אֲנִי מְבִינָה אֶת הַחֲשִׁיבוֹת שֶׁל לְהִיּוֹת בְּחוֹסֵר וְדֹאוֹת. אֲנִי  
יודעת שְׁגָם אִמִּירָה אוֹהֶבֶת אֶת הָעֵצִיין שֶׁל חוֹסֵר וְדֹאוֹת. יַחַד

עם זה, בעיניי, חוסר הוודאות כרגע לא תורם. הוא [מעצבן]  
אותי באופן אישי. אני תקועה!!! לא מבינה מה אני צריכה  
לעשות.

רותם: אם אין לי דברים ממוקדים, אני לא הולכת עם זה  
הלאה. זה הכול באוויר. אין מיקוד.

נאמ': כי קשה לנו עם העמימות. (14/12/99)

אמירה: המורים לא מוכנים ללכת עם העמימות הזאת.  
(28/11/99)

דוגמאות אלה ואחרות חזקו את התרשמותנו שהידע הדרוש עבור ההוראה  
היה מיוצג אצל המורים באופן מקוטע בלי שחלקיו יהיו קשורים זה בזה  
ובלי שיהיו מחוברים לרעיון מרכזי כלשהו. לדוגמה, לשאלת אמירה:

האם צריך להפיץ את הניסוי נדך הסמינר? איך על רקע זה  
אתה רואה את המשימה הזאת - כשאתה עומד מול אפרת  
[הסמינריסטית] - להפיץ את הניסוי?

אלי ענה:

שהיא תבין מה זה תכנון זמן, פורטפוליו, הערכה חלופית,  
מחוזן, למידה הסדרוגנית מול הומוגנית, גמישות הקבוצות.  
(שיחה אישית: אלי, אמירה ורבקה, 31/1/00)

כל אחד מהמושגים שאלי השתמש בהם נתפס אצלו ואצל המורים אחרים  
כפרויקט העומד בפני עצמו, שמצריך כישורים ספציפיים, ושאינו לו קשר  
מהותי אל הפרויקטים האחרים. דבר זה בא לידי ביטוי גם בדבריה של  
רבקה:

יש לנו המון פרויקטים, לכן לא יכולים להגיד, לא מסוגלים  
לראות את הגישה, לא מבחינים בין שיטות וגישות, מטרה  
גדולה ויעדים קטנים. (28/11/99)

---

4. המשתתפים משתמשים במונח "פורטפוליו" שהיה מקובל מאוד באותה  
תקופה, במקום המונח העברי "תלקיט".

רבקה, מרכזת הניסוי, הראתה שיש קשר בין תחושת העומס של המורים לבין העובדה שלא נמצאו בדבריהם ניסיונות לקשור קשר בין הפרויקטים השונים שבהם הם מעורבים במסגרת הניסוי לבין רעיונות בסיסיים העומדים מאחורי החידושים בתחום ההוראה. במפגש שהתקיים ב-24/11/99 צפו המורים בסרט המתאר כיתה שעובדת על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית כקהילת חקר (על פי התכנית "פילוסופיה של ילדים" של ליפמן). הסרט הוקרן לאחר קריאת פרק על הוראה קונסטרוקטיביסטית. עידית ציפתה שהמורים יגלו עניין בסרט, מאחר שהוא מדגים כיצד ניתן לממש אותו רעיון שהמורים מנסים לממש בפרויקט הניסויי שלהם.

**מיכל:** "גלבוץ", מה חשבתם על הסרט? נראה לכן רלוונטי למה שאנו מדברים? למה שעושים בבית הספר?

אולם המורים השיבו:

**אריאלה:** ארוך מדי.

**מיכל:** לא רלוונטי למה שעושים כאן, וכן למה שעושים בבית הספר. צורת הפנייה לילד (בגובה העיניים), שאני מנסה ליישם בבית הספר.

**מיכל:** השוויון?

**מיכל:** כן.

**מיכל:** איך אתה עושה?

**מיכל:** משוחח אתם.

התשובה של אלי הצביעה על הקושי של המורים המאמנים לבנות תמונה לכידה של הידע שלהם. קשה היה להם לראות כיצד הפרויקטים השונים שהם עוסקים בהם במסגרת הניסוי מצטרפים לרעיון גדול אחד, שיש לו ביטויים נוספים אפשריים. המושגים המנותקים שבהם השתמשו יצרו אצלם ריטואל של ידע או ז'רגון של ביטויים שקופים, שבהם הרבו להשתמש בלי שיוכלו להסבירם. אלה היו ביטויים אופנתיים, שאף לא אחד מהם עצר לשאול: למה בעצם הכוונה? נביא כאן רשימה חלקית של מושגים שסומנו בשיח של המורים במפגש מורים מאמנים שהתקיים במכללה ב-17/11/99:

דיאלוג, אחריות אישית, מדעות, לומד אוטונומי, אסטרטגיות, זמן גמיש, פורטפוליו, תכנית לימודים, בית ספר קהילתי, מערכתי, בית ספר קונוונציונלי, אינטגרטיבי, רפלקציה, אינדיווידום, משימות אותנטיות, אני מאמין בית ספרי, בצוותא, יומן תיעודי, תל"ן, סביבה לימודית, הכשרות, הערכה חלופית, מרחבים, מיומנויות למידה, הגמשה, יצירתית, התאמת תכנים לימודיים, קורסים, רב גילאי, נושא לימודי, קיר פעיל.

כאמור, המורים לא יצרו קשר בין ביטוי אחד למשנהו, וכן איש מהם לא ראה בהם מאפיינים של גישה חינוכית זו או אחרת. על פי עדותם של המורים, גם התלמידים סבלו מהתפיסה המקוטעת של הידע וגם הם חשו עומס:

רותם: אך יש עומס גם על הילדים. אני בעד הקורסים, אבל יש עומס. יותר מדי קורסים לילדים. הם צריכים להתרגל.  
רכוק: יש בעיה לילדים, אין להם מספיק זמן להתרגל לרעיון של הקורסים. אבל צריך לתת לילדים זמן להתרגל.  
לאה: השנה הילדים צריכים להתרגל להרבה מורים. הרבה מורים התחלפו, יש להם הרבה מורים חדשים, המון דברים.  
(מתוך מפגש בית, כיתות ג'ד; 24/10/99)

הסטודנטיות, שהיו רק בשנת הלימודים הראשונה שלהן במכללה, תפסו את הזרעון של המורים המאמנים כשפה זרה, ועל כן ביקשו מהמורים המאמנים להסביר כמה מושגים שבהם השתמשו. השאלה ששאלה רונת: מה זה פורטפוליו? (17/10/99) ושאלות דומות של סטודנטיות אחרות נשאלו מתוך תמימות ומתוך רצון כן להבין "מה קורה כאן?" "מה זה הניסוי שעליו כולם מדברים?", אולם התגובה הראשונית של המורים המאמנים לשאלות אלה הצביעה על חשש ש"לא יהיו שניים שיספרו אותו דבר."

ש"ס: לאף מורה אין תשובה ברורה לגבי מה קורה כאן. אין למורים דעה אחידה. כל מורה לוקח את הניסוי למקום אחר. צריך להבין איך המורה המאמן תופס את הניסוי, ולא להתעכב כל כך על מה שקורה כאן. (17/10/99)

יש לציין, שדברים אלה לא נאמרו מתוך גאווה או מתוך כבוד לפרשנות האישיית ולייחודיותו של כל מורה בבית הספר, אלא מתוך תפיסה שצריכה להיות אחידות בידע שלהם. חוסר אחידות, לדעתם של המורים, מצביע על חוסר כיוון, על בלבול של המורים, ועל העדר ראייה כוללת:

ש"ס: פעם הייתה ראייה כוללנית, היום יש חלקים. לכל שכבת גיל ראייה משלו. היינו בדרך לשלם, היו מסרות משותפות שמהן יצאנו לחלקים. לא בכל חזרנו למסורתי. יש העמקה בחלקים, אבל יש צורך לחזור לשלם.

ש"ס: אין לנו שלם היום. אנחנו אפילו לא יודעים מהם החלקים של הפאול.

ש"ס: אין לי שמץ של מושג מה יקרה לילדים בשנה הבאה, בהמשך, במעבר מהכיתה שלי לכיתה אחרת. (27/10/99)

שאלת המחקר הראשונית שלנו: "מה קורה פה?" הייתה פתוחה מדי טעמים של המורים:

רותם: למה לא מתמקדים? "מה קורה פה?" זה לא דבר להתמקד בו.

רבקה: במה את רוצה להתמקד? בפורטפוליו?  
רותם: למשל, כן. בואו נחליט...

רבקה: ואולי אני רוצה להתמקד ב"זמן גמיש".

רחל: אז מה יקרה מזה שכולנו נדבר על כל מיני דברים?  
(28/12/99)



המורים ציפו מאתנו, מובילות התכנית, להנחיות ברורות ומגובשות מראש לגבי המחקר:

**אלון:** אני חושבת שהסמינר לא הגדיר נכון את היעדים כשהוא נכנס למחקר פעולה זוהי. אני חושבת שאם הם היו מגדירים נכון והיו באים אלינו עם הנחיות יותר ברורות, זה יכול היה להקל על כל התהליך. ההנחיות שאנחנו מקבלים מאוד מעורפלות. אני חושבת שאם הם היו מגדירים לעצמם בצורה יותר נכונה ויותר מהשטח את מה שהם רוצים מאתנו, גם אנחנו היינו מבינים יותר. (28/12/99)

הציפיות של המורים היו שגם הידע בנוגע להנחיית הסטודנטיות יהיה אינסטרומנטלי, היררכי וליניארי. היה ברור להם מהו סדר הנושאים הנכון שבו הסטודנטיות צריכות לעסוק. הם האמינו, למשל שהעיסוק בתכנון לימודים חשוב יותר מאשר ההתמקדות בבניית מערכות יחסים בין הסטודנטיות לבין התלמיד:

**רותם:** נלי ונורית היו אצלי אתמול. ישבנו לסדר את השבוע הזה. אני התנגדתי להוראה יחידנית, כי שמתי לב שאין להן כלים לבנות הקניה. תתמקדו אתן פחות בלהעמיס הקניות ויותר תלמדו איך לבנות הקניה, איך לתכנן. (12/12/99)

לדעת המורים, גם בעת בניית מערך שיעור יש להקפיד על כך שקודם לכן הסטודנטיות יקבלו מודלים פורמליים של תכנון לימודים. כאשר הסטודנטיות בשנה א' התבקשו להכין מערך שיעור, הם התפלאו מאוד:

**איל:** הבנתי שאין שום בסיס של בניית מערך. אני למדתי זאת רק בשנה השלישית בסמינר. ללכת הפוך ולהגיד "יש לכם להעביר שישה מערכים, ולמדו מזה לבנות מערכים", זה נראה לי תמוה. האם בניית מערכים תלושה ממה שלומדים בכיתה? (12/12/99)

מדברי אלי ניתן היה להבין, שעל פי תפיסתם של המורים, הידע הפורמלי קודם לידע הפרקטי. לדעתם, "ההוראה הטובה" היא יישום של עקרונות

תיאורטיים, כפי שאמרה רחל: "חסרה להן תיאוריה" (28/12/99). המורים טענו, שכאשר אין שומרים על הסדר הזה, "נותנים להן [לסטודנטיות] אגוזים בלי שיניים" (אלן, 14/12/99). לעומת זאת, את עצמם הם תפסו כמי שיש להם ידע תיאורטי וזקוקים דווקא לידע פרקטי. לדעתם, הידע הפרופסיונלי של המורה המאמן היה צריך לכלול כלים להדרכה, שגרות להנחיה ומערכי שיעור שיוכלו להעביר אותם אל הסטודנטיות. לכן, דרשו מצוות המכללה לספק להם כלים מעשיים להדרכה:

**א'ס:** הסמינר חושב שמורה מאמנת זה פרופסיה שעליה צריכים לקבל תגמול מסוים, ואם אני [המכללה] הולך לפתח מורה מאמן עד סוף השנה, אני [המכללה] אמור לתת איזה שהם כלים להבין מה זאת המורה המאמנת האולטימטיבית.

**רותם:** אני גם גורא ציפיתי לקבל כלים. (28/12/99)

**אביטל:** השנה אני רוצה מהסמינר כלים ולומר שהשנה התקדמתי כמורה וכמנחה. (19/1/00)

המורים דרשו לארגן עבורם סדנאות נוספות שיתמקדו בכישורי הנחיה. זה היה בעיניהם הנושא היחיד שבו היה צריך לעסוק במהלך המפגשים במכללה. כל השאר, כולל מחקר הפעולה, נראה להם מרוחק ולא עונה על צורכיהם המיידיים. אולם אנחנו לא ויתרנו על ציפיותינו מהמורים. במפגשים עם המורים המאמנים בבית הספר וגם בקורס שהתקיים במכללת לוינסקי, שראו למורים באותה עת כחסרי תכלית, המשכנו לעודד אותם להגדיר בעצמם את הבעיה שהטרידה אותם ולהתמקד בנושא שהם רוצים לחקור. לאורך כל אותו זמן נתפסה אצלם הבעיה שהם צריכים להגדיר כמין מטרד שאינו בשליטתם.

נקודת המפנה בתפיסת הידע שלהם וביחסם אל המחקר התרחשה במפגש מורים מאמנים שהתקיים בסוף הסמסטר הראשון. התיאור של המפנה על פרטיו יופיע בהמשך, במסגרת הדיון על מערכות היחסים של המורים. בשלב זה ניתן רק לומר, שהוא קרה לאחר סיעור מוחין ארוך, שבמהלכו העבירו

המורים את האחריות לעשה אל עצמם במקום להטיל את האחריות ואת האשמה על האחרים, כפי שנטו לעשות קודם לכן:

**אריאל:** בפגישה הקודמת התחלנו להעלות בעיות. בהתחלה האשמנו את הילדים. היום גילינו שזה לא הילדים, לא ההורים, זה אנתנו. אם יהיה בינינו שיח, זה יקדין על הילדים.

וכך, לאחר חודשים של דיונים שבהם המורים התמקדו במה שקורה מחוץ להם והאשימו את כל מי שנמצא סביבם בכישלון הפרויקט הניסויי שלהם, הם החלו להתמקד בעצמם. בעקבות זאת הם זיהו אצלם בעיה: חוסר התקשורת ביניהם. הבעיה שהעלו פרסה בפניהם בפעם הראשונה את האפשרות שידע נבנה בהקשר חברתי, ושלכן כדאי להשקיע בשיפור השיח ביניהם. נקודת מפנה זו הובילה לסימוני של המעגל הראשון של מחקר הפעולה, וממנה התחיל המעגל השני.

## **2) תפיסת השליחות של המורים המאמנים והמנהלת: "הסמינר שכר אותנו"**

כשם שהמורים המאמנים ראו את עצמם כמכשירים להפצת ידע שאינו בשליטתם, כך הם ראו את עצמם כ"מושאים" של פרויקט העמיתות. הם לא חשבו שיש להם אחריות עליו ושהם אמורים להוביל אותו. במהלך אחד המפגשים הראשונים עמם הם נתנו ביטוי לתחושה זו:

**אלונה:** השאלה, מה באמת רוצה הסמינר שלמעשה שכר אותנו...

**אי:** הוא שכר אותנו, לא למעשה.

**אלונה:** כן, מה הוא רוצה מאתנו? הוא רוצה שנקל עליהם? אז נקל עליהם. הוא רוצה שנלמד את הסטודנטיות? אז נלמד אותן.

השימוש במילה "שכר" הסגיר את ההתייחסות החפצנית של המורים אל עצמם: הם לא ראו את עצמם כישויות אוטונומיות המכוונות את עצמן על פי האינטרסים שלהן, אלא כאובייקטים, כחפצים שבהם ניתן להשתמש

בפרק זמן קצוב תמורת תשלום. תפיסה זו הפתיעה את החוקרות, מכיוון שמלכתחילה המורים הצהירו על כך שמגיעי בית הספר לחבור עם המכללה נבעו ממחויבותו של בית הספר הניסויי להפיץ את עקרונות הניסוי ולהיות גורם מוביל שינוי במערכת החינוכית:

**רבקה: במסגרת הפרויקט של בתי ספר ניסויים, יש לבית ספר "גלבע" מחויבות לחנוך מוסד חינוכי כלשהו. בית הספר בחר לחנוך מכללה. (1/7/99)**

את ההתייחסות החפצנית הזו אל עצמם השליכו המורים גם כלפי הסטודנטיות. במפגש של המורים המאמנים שהתקיים במכללת לוינסקי ב-16/10/99, התבקשו המשתתפים מבתי הספר השונים להגדיר כיצד הם תופסים את אחריותם כלפי הסטודנטים. אלונה, למשל אמרה: "אני לא השוטר שלהן". ניתן היה לפרש זאת בכך שהיא אינה מטילה מרות אלא מחפשת מערכת יחסים שיתופית, אולם על פי דברים נוספים שאמרה נראה שכוונתה הייתה לומר שהיא לא חשה אחריות כלפי הסטודנטיות שלה:

**לא מרגישה שעליי מוטלת האחריות ליזום מפגש עם הסטודנטית ולדרבן אותה לפעולה. אם הסטודנטית תפנה, אסייע לה, אך לא אהיה היוזמת והמדרבנת. (16/10/9)**

דברים אלה היו חזרה על טענה דומה שהשמיעה אלונה בישיבה שמטרתה הייתה תיאום ציפיות בין צוות בית הספר לבין צוות המכללה:  
**אני מצפה מהמכללה שתעבוד על המוטיבציה של הסטודנטיות. יש להבהיר להן שאנחנו לא המעסיקות שלהן. הן באות ללמוד מהשטח: ככל שישקיעו יותר בלמידה זו, ירוויחו יותר. (25/8/99)**

אלונה לא הייתה היחידה שלא חשה אחריות ללמידה של הסטודנטיות. גם אלי הצטרף לדבריה ואמר:

**מוטיבציה זה משהו שיש או אין. יש כאלה ששום דבר לא יעזור.**

ההתייחסות שלהם למושג "מוטיבציה" הייתה כאל גירוי שאמור לגרום לתגובה חיזונית, ושאינן לו קשר לטיב האינטראקציה הנוצרת, לאיכויות אנושיות ולסוג הקשר. לדבריהם, תפקידם היה בעיקר להעריך ולשפוט:

א: התקווה שלי היא שכשאני אגיש משוב על סטודנטית, חלק מההערכה שלה יהיה הדיווח שלי, כי אי אפשר להחדיר מוטיבציה למי שאינן לו. אני מצפה שגם אנחנו נהיה חזר באותה מסננת שמחליטה מי נשאר במכללה ומי הולך כי הוא לא מתאים להוראה.

עדין לא נשמעו מפי המורים המאמנים דברים המעידים על שאיפה להיות שותפים להכשרת הסטודנטיות. במשך כל המעגל הראשון הסגירו דבריהם את הציפייה "לקבל" ו"להיתרם":

ב: בסדר, אבל המטרה היא שאנחנו ניתרם. את נתרמת  
השנה? (29/12/99)

ציפייתם של המורים הייתה שחלק מתרומה זו תהיה העזרה של הסטודנטיות בכיתה ככוח עזר נוסף שיקל עליהם את ביצוע המשימות השוטפות:

ג: לי הן לא תורמות. מהתרומה שלהן - להעביר יחידת לימוד ברמה האישית - אני לא נתרמת. בעבר, כשהיו לי סטודנטיות שנה ג', הן היו יד ימיני לכל דבר, היו במקומי. אז ידעתי שיש מורה שממלאת את מקומי ולא "בייביסיטר".  
(26/1/00)

ד: לכן יש סמינריסטיות בכיתה, יש לכן כוח עזר. לי אין.

המורים לא שאלו את עצמם מה הם יכולים לתרום לסטודנטיות או למכללה. מבחינתם, התרומה שלהם לפרויקט העמיתות הייתה לאפשר לסטודנטיות לגבש לעצמן מודל לחיקוי, שעל פיו יוכלו לעצב את יכולות ההוראה שלהן. אף שמלכתחילה הביעו המורים העדפה לאמן סטודנטיות הלומדות בשנה ג', הם ראו בעבודה עם סטודנטיות הלומדות בשנה א'

יתרון. הסטודנטיות המתחילות נתפסו אצלם כחומר שאותו הם יכולים לעצב ביתר קלות:

**אמ'רה:** הסטודנטיות בשנה א' הן יותר קלות ל"עיצוב",  
"חומר ביד היוצר".

**אמ'ה:** הסטודנטיות בשנה א' הן "טבולה רסה".

**אריאלה:** הסטודנטיות בשנה א' הן "לוח חלקי". (25/8/99)

על כן, הם היו מאוכזבים כאשר התברר להם שלסטודנטיות יש משימות הוראה משלהן, ושלא יוכלו להתמקד רק בצפייה במורים:

**אלונה:** השנה, היכולת שלהן לינוק ממני צרה יותר ממה שיכלו. בגלל המשימה הן מעט מאוד רואות אותי. אני מרגישה שהן הרבה פחות אתי. (26/1/00)

**איל:** אני לא אתן לה להעביר חומר, אלא אם כן צפתה בי מספר פעמים וראתה איך אני מבין את זה.

המורים היו מתוסכלים מכיוון שתכנית העמיתות ציפתה מהם לראות את עצמם כמורים של הסטודנטיות ובה בעת גם כתלמידים הלומדים יחד אתן. מצב זה השתנה כאשר החליטו מרבית המורים להשקיע תשומת לב ומאמצים במחקר שיאפשר להם להבין ולשפר את מערך היחסים שבניהם. כפי שכבר ראינו, החלטה זו הביאה אותם להתארגן מחדש על מנת להתמודד עם המשימה. הם יצרו קבוצה שבה היו שותפות מורות המעוניינות להשקיע מאמצים במשימה ולבדוק באמצעותה מה ניתן לעשות על מנת לשנות את המצב הנוכחי.

### **3 מערכות היחסים בין המורים המאמנים לבין עצמם: ביקורת, ניכור, בדידות**

בפגישה שהתקיימה בקיץ ונועדה לתיאום ציפיות בין המורים לבינינו, הביעו המורים אכזבה מכך שבשנה הקודמת "המשוב ניתן תמיד על ידי המורה לסטודנטית, ואף פעם לא הפוך" (25/8/99). כמו כן, הם הביעו

הבנה לחשיבות שבביקורים הדדיים של המורים בכיתות עמיתיהם. עם זאת, במעגל הראשון הם לא מימשו אף לא אחד מהרעיונות האלה. לדבריהם, הסיבה הייתה חששם לחשוף את הסטודנטיות לשונות שביניהם.

כאמור, ההבדלים בין המורים באופן שבו פירשו את מהות הניסוי ובאופן הבנתם אותו נתפסו אצלם כבעיה:

א': "לאף מורה אין תשובה ברורה לגבי מה קורה כאן. אין למורים דעה אחידה. כל מורה לוקח את הניסוי למקום אחר. יש עננה מעל ראש כל מורה לגבי מהו הניסוי. היום בבית הספר "גלבוץ", לא יהיו שניים שיספרו אותו דבר. כשמדברים פה על הניסוי, יוצאת תמונת פיקסו. (17/10/99)

הדרישה שלהם לאחידות בהפעלת הניסוי נבעה מכך שלא הכירו את העשייה החינוכית של עמיתיהם, ולכן לא יכלו להעריך אם ההבדל ביישום נבע משוני מהותי בתפיסה הפדגוגית או מהצורך של המורים בגיוון. הם הכירו בכך שכמעט לא קיים שיח ביניהם.

רח': התחלנו לעבוד על תכנית בית ספרית, ספירלית, הוליסטית. היום - כל שכבה סגורה בתוכה.

על רקע זה קל להבין את תגובת ההסתגרות של המורים שנתעו מלספר על הנעשה בכיתתם. הרעיון של שיתוף מורים אחרים בעשייה שלהם הפחיד אותם. הם לא היו רגילים לחשוף בפני עמיתיהם קשיים ובעיות, כפי שניתן ללמוד מדברי רחל:

זה קשור לפתיחות של המורים ולבגרות [שלהם], [ביכולת] לבוא ולשים על השולחן בעיה, ושיהיה האומץ להגיד "עם הילד הזה אני לא מצליחה". אני לא חושבת שאנחנו ב"גלבוץ" במקום הזה. (25/8/99)

מדברים אלה ואחרים ניתן היה לראות שהמורים היו מודעים לטיב מערכת היחסים שהיו נתונים בהן, והם גם ידעו שהידברות ביניהם הייתה עשויה לתרום לעבודתם:

רחל: הייתי נתרמת יותר אם, למשל, רותם הייתה נכנסת וצופה בי מאשר כשהסמינריסטית צופה בי, כי יש לנו, למורים, שפה משותפת שמתבססת על איזהו שהוא "אני מאמין" משותף.

רבקה: בשנה שעברה רותם צפתה בך?

רחל: לא.

רבקה: למה לא?

רחל: למה? כי... כי... אמירה כל הזמן מדברת על זה שנכניס את הדבר הזה, שבאמת הדו שיח בינינו יהיה יותר גלוי. היום אני יודעת, למשל, לגבי תכנון זמן: רק בעקבות הדו שיח שלי עם אלי אני התחלתי בנושא הזה, כי הרעיון והמטרות שלנו הם אותו דבר, רק שכל אחד מאתנו מבצע את זה אחרת.

(28/12/99)

ואמנם, כאשר הם התבקשו לזהות את הבעיה שהטרידה אותם ושהיו רוצים לחקור, הם השתמשו במושגים "שייכות", "תקשורת", "יידוע", "מידור", "שיתוף", "ארגון", "תכנון" ו"עקביות" על מנת להסביר את מה שמטריד אותם. דברים אלה עלו במסגרת הקורס של מורים מאמנים במכללה (1/12/99). מדבריהם ניתן היה להבין שכתוצאה מהתקשורת הלקויה שביניהם לא התקבלו אצלם החלטות משותפות, והיו חסרות להם הגדרות מוסכמות. המורים סברו שכתוצאה ממצב זה הועברו מסרים מעורפלים לתלמידים ולהוריהם.

בהקשר לעניין התקשורת הלקויה ביניהם המורים הזכירו גם את העובדה שמורים מרבים להיעדר משיבות בית הספר. לדעתם, ההיעדרויות האלה היו הסיבה וגם התוצאה של התחושה הכללית של "בזבוז זמן" ו"טחינת מים", שלה נתנו ביטוי בהזדמנויות רבות. הם הסבירו שתחושה זו נבעה בעיקר מכך שבישיבות התקבלו החלטות שלא התבצעו. כל זה היה עבורם ביטוי של תכנון לקוי ושל ניהול לא יעיל של בית הספר. המשפט "יש בעיה



עם המסר" חזר כמה פעמים בתלונות שלהם על ארגון לקוי ועל חוסר תכנון, שהם, לדעתם, הגורמים לכך שנוצר מידור ושנוצרו קבוצות של יודעים ושל לא יודעים. כלומר, מחד גיסא, המורים נגעו בבעיה מהותית שדרשה התייחסות מעמיקה ולא רק כיבי שריפות, ומאידיך גיסא, הם עדיין הטילו את האשמה על "מישהו" מחוץ להם, שלא מיידע, שממזד, ששולט במידע ושמהליט מתי ואל מי לשחרר אותו, שלא מבצע החלטות שמתקבלות, ושלא דואג לתכנון ולארגון נכון. בכל זאת, במהלך השיחה שציטטנו חלקים ממנה כאן החלו המורים להיות מודעים לניגוד שבין הדרישה לשינוי במערך התקשורת לבין הציפייה לפתרון מבחוץ. זה קרה כאשר אריאלה אמרה:

אנחנו לא מתקשרים בינינו, עם ההורים ועם הילדים. שימו לב שכל הזמן הנושא שחוזר הוא הנושא של חדר מורים. השיחה שלי כאן היא לא על ההוראה בכיתות, רק על חדר מורים...

אם כן, אריאלה הצביעה על כך שהבעיה נמצאת בין המורים לבין עצמם. בכך היא עזרה למורים לראות את עצמם כחלק מהבעיה ולהתמקד במה שמטריד אותם באמת. דבר זה בא לידי ביטוי באחד המפגשים של המורים המאמנים במכללה. מורי "גלבע" התבקשו לדון ביניהם כדי לקבוע מהו הנושא שבו החליטו להתמקד, ולאחר מכן לדווח על כך בפני המורים מבתי הספר האחרים. הפעם גם מורים אחרים מבית הספר "גלבע" העלו אותה טענה של אריאלה, ובכך חיזקו את דבריה:

אכילס: המוקד שלנו הוא שפה משותפת ואינטראקציות.

נצא: אנחנו מדברים על איזה שהוא שיח בית ספרי קוהרנטי ממנו ייצאו המסרים לילדים.

רותם: דיברנו על חדר מורים. שמנו דגש רק על התקשורת בינינו, ואמרנו שממנה נצא לילדים.

אכילס: ככל שתהיה בינינו שפה משותפת, יהיה לילדים יותר קל.

וכך, בעוד שהמורות מבתי הספר האחרים דיווחו על החלטתן להתמקד במחקרן בבעיות למידה והוראה בכיתה, הציגו מורי בית הספר "גלבוע" את מערכת היחסים שביניהם כנושא למחקר.

#### **4) מערכת היחסים בין המורים המאמנים לבין הסטודנטיות: פטרונות**

כפי שהוזכר קודם לכן, לא היה שיתוף פעולה בין המורים המאמנים לבין הסטודנטיות במהלך המפגשים המשותפים שביניהם, והמורים אף לא הקשיבו לדיווחי הסטודנטיות כאשר עלו דיווחים אלה לדיון. עם זאת, המורים ניסו לגונן או לחפות על הסטודנטיות שלהם:

**א1:** אני אבוא להגנתה של אורנה.

**א1כ:** אין מה להגן. אנחנו רק בתחילת הדרך. (28/11/99)

**אמ:** דיברתי עם הסטודנטית שלי, ואמרתי לה: "אורה, את יכולה בשקט לעשות הקניה כמו בן אדם, כמו שאנחנו עובדות את ואני, ותביאי לעידית ואל תספרי לה שיש הקניה". כאילו, אם זה מה שיוריד לך את סף המתת. וזה... כן, קטע של לשקר אבל גם קטע של... כי היא יותר מדי צעירה בשביל לבוא ולהגיד לה: "סליחה, עידית, עם כל הכבוד, אני אורה וככה אני עובדת."

**אמנ:** אין מישהו שעושה אותן ונותן להן הרגשה טובה.

**רת:** הן לא מספיק מחובקות.

**אמ:** חסר להן ליטוף. (28/12/99)

מציטוטים אלה ניתן להבין שבשלב זה המורים המאמנים ראו את מערכת היחסים שלהם עם הסטודנטיות כמערכת היררכית. במערכת זו היו תפקידים מוגדרים לכולם: גם לנמצאים בראש הסולם - סמכות, מקור ידע, מגונן, מדרוך, נותן הוראות - וגם לאלה שנמצאים בדרגות הנמוכות - מקבל

מציית, מבצע, מקשיב. כאשר סדר זה הופר, והסטודנטיות הביעו דעה שונה מוזו שביטאו המורים, הגיבו המורים המאמנים בתוקפנות, מכיוון שחשו שהתנהגות הסטודנטיות לא התאימה למודל של מערכת יחסים היררכית. דוגמה לכך נמצאה בתיעוד של ישיבת מורים מאמנים וסטודנטיות שהתקיימה ב-12/12/99, ושאותה יזמה עידית. מטרת הישיבה הייתה לנסח במשותף ממדים להערכת העבודה של הסטודנטיות בבית הספר במהלך שביע העבודה המעשית המרוכזת. באותה ישיבה נתגלו הבדלי תפיסה בין צוות בית הספר לבין תכנית ההכשרה: המורים המאמנים תקפו את המשימה שהוטלה על הסטודנטיות, שעיקרה היה עבודה עם ילד אחד בלבד. הסטודנטיות לא הסכימו עם טענות המורים המאמנים:

קרן: אנחנו שמות לב יותר לאינטראקציה עם הילד שלנו, ההתחברות לעולם הילד...

דבר זה עורר תגובה חריפה של המורים המאמנים:

ס'f: אנחנו למדנו במכללה את המושג "מושגים שקופים". זרקת הרבה מילים מפוצצות. מה את הולכת לבדוק על עצמך? תרדו מהסיסמאות. (12/12/99)

התשובה של אלי ביטאה את הפתעתו שלו ואת תדהמתם של מורים אחרים כאשר שמעו מפי הסטודנטיות טענה המביעה נקודת ראות שונה משלהם לגבי תפקיד המורה. נראה שהמורים חששו שהעבודה של הסטודנטיות תצטרף למערך הקיים של פרקטיקות שיש להן קיום רק בז'רגון, ואשר אינן מובילות לשינוי ממשי.

### **5) מערכת היחסים בין המורים המאמנים לבין המדריכה הפדגוגית: חוסר מחויבות הדדית**

כאמור, המפגש עם תכנית ההכשרה של המכללה, שמיקדה את הסטודנטיות בעבודה עם ילד אחד בלבד, עורר את התנגדותם של

חלק מהמורים. הטענות העיקריות של המורים היו שהכשרה כזו אינה מתאימה למציאות הבית ספרית:

**איל:** אני כמורה יודע כמה אני צריך להיאבק קשה בכיתה כדי שיהיה לי הזמן לילד אחד. אין לנו הלוקטוס הזה במציאות. אין מורה שנכנסת לכיתה של 40 ילד ומתחבטת לילד אחד. קודם כול היא בונה כיתה, וכשהכיתה מתפקדת ועובדת, אז היא יכולה להתפנות ולעבוד עם ילד אחד. (20/1/00)

**רותם:** אני מתנגדת להוראה של ילד אחד. (12/12/99)

המורים לא היו שותפים לבניית תכנית ההכשרה, ולכן לא ראו את עצמם מחויבים לה. למעשה, היו שתי תכניות הכשרה: תכנית המכללה ותכנית המורים המאמנים. במקביל להנחיות של המדריכה הפדגוגית, נדרשו הסטודנטיות גם לבצע משימות כיתתיות שדרשו מהן המורים המאמנים. משימות כיתתיות אלו לעתים קרובות לא הותירו להן זמן לבצע את המשימות שהטילה המדריכה הפדגוגית. דבר זה גרם למתח בין המורים לבין המדריכה. המתח בא לידי ביטוי גם בישיבות שהתקיימו במכללה: המדריכות הפדגוגיות של בתי הספר האחרים ישבו עם מורי בית הספר שלהן, בעוד שצוות "גלבוז" ישב בנפרד מעידית. באותן פגישות המורים טרחו להדגיש שהעמיתות לא הוסיפה להם דבר:

**רחל:** היו לי סמינריסטיות לפני שנה, ועד עכשיו לא נפקחו לי העיניים [לגבי תכנית ההכשרה]. אותה עמימות שהייתה לי לפני שנה ביחס למה שקורה בסמינר יש לי גם היום. לגביי אין שום שינוי. (14/12/99)

כיוון שהמורים המאמנים לא הרגישו מחויבות כלפי תכנית ההכשרה של המכללה, הם לא הצטרפו אל עידית לשיחות משוב עם הסטודנטיות. דבר זה היה נכון תמיד, פרט למקרים מיוחדים שבהם התקיימו בבית הספר ביקורים של גורמים חיצוניים כמו זה של ראש המסלול, שבאה לצפות בעבודתן של הסטודנטיות.

## הסטודנטיות

### 1) תפיסת הידע: הגישה המסרנית

המפגש הראשון של הסטודנטיות עם בית הספר העמית היה עבורן מפתיע ומבלבל. על כך העידה הסטודנטית ליאורה במהלך הצגת התלקיט שלה בסוף שנת הלימודים:

ליאורה: בהתחלה הייתי מאוד מבולבלת. לא הבנתי מה קורה שם. מה זה הקורסים האלה? מדוע יש קבוצות דו גיליות? מה פתאום לומדים במסדרונות? (7/6/00)

הסטודנטיות פגשו סביבה לימודית שונה מזו שהכירו כתלמידות במערכת החינוך ובמכללה, והתקשו להבין את הרעיון שעומד מאחורי הניסוי הבית ספרי:

נרית: אני לא אוהבת מה שהולך ב"גלבוץ", את תכנית הלימודים, האופי של הלימודים. נראה לי שהילדים הולכים לאיבוד. אני רואה ילד בכיתה ג' עם קלטר חוצצים: הוא צריך לזכור לעשות את התכנון השבועי עם המשימות. כשאני הייתי בבית הספר הייתה לי מחברת חשבון ומחברת עברית. בסוף יום המורה הייתה מכריחה אותנו להעתיק את שיעורי הבית שהייתה כותבת על הלוח. הייתי באה כל יום וידעתי מה צריך לעשות... גם מדברים אתם במושגים כל כך גבוהים. (17/12/99)

במהלך ההתנסויות שלהן בעבר, כתלמידות בית ספר יסודי, הפנימו הסטודנטיות דמות של מורה שתפקידה העיקרי הוא "להעביר" ידע לכיתה שהיא בגודל ישות אחת. כפי שאמרה תמי:

אני רואה את התפקיד שלי כמעבירה ידע ומלמדת כיתה שלמה. (12/12/99)

גם כאשר עבדו עם תלמיד אחד בלבד, דיברו בשפה המבטאת גישה מסרנית כמו "אני מעבירה לך שיעור". מעבר לכך, הן האמינו שהידע שהיה

עליהן "להעביר" לתלמיד אמור להיות קשור בעיקר לתכנים לימודיים. גם ההיצמדות שלהן לתכנון מראש הייתה ביטוי לתפיסת הידע כישות אובייקטיבית הנמצאת מחוץ ללומד וניתנת להעברה מגורם אחד אל השני - כלומר, מהן אל הילד.

דוגמה טובה ליישום הגישה המסרנית בעבודתן לקוחה מהמפגש של אורנה עם התלמיד שאתו עבדה במהלך כל שנת הלימודים. ביום שקדם למפגש היא ביקשה מהתלמיד להביא לכיתה חילון חי. המטרה הייתה ללמוד יחד על בעלי החיים של החורף. התלמיד הביא את החילון לכיתה בתוך קופסה מרופדת בעלי תות. ניתן היה להבחין שהוא התייחס אל המשימה בכובד ראש ובעניין רב. במהלך המפגש בלט הרצון שלו לחקור את הפעילות של החילון, אולם אורנה נשארה צמודה לתכנון שלה ולחומרים שהכינה מראש, ולא התייחסה לשאלות של הילד על החילון. כלומר, אף על פי שהתנאים האובייקטיביים של ישיבה ליד תלמיד אחד זימנו דיאלוג בינה לבין, הדיאלוג לא התקיים. חלק ניכר מהמפגש הוקדש למילוי כרטיסיות עבודה ולהענת קטע שהיא הכינה עבור הילד. לא נוצלה ההזדמנות לחשיבה משותפת, להתמודדות עם בעיה ולהבניית ידע.

אף על פי שהסטודנטיות לא היו קשובות לתגובות התלמיד שלהן, גם הן ניסו לגונן עליו כשם שהמורים המאמנים ניסו לגונן על הסטודנטיות שלהם. לדוגמה, במפגש של הסטודנטית ליאורה עם התלמיד שלה ניב שהתקיים במהלך השבוע של ההתנסות המרוכזת, ניסתה ליאורה בכל מחיר למנוע מיניב לשגות. באחת משיחות המשוב שבין המדריכה עידית לליאורה הציעה עידית לליאורה לאפשר לתלמיד לשגות ולהשתמש בטעותו כמנוף ללמידה. תגובתה של ליאורה הייתה: "אני פוחדת שהוא יטעה, ואז את תגידי שאני לא מלמדת אותו נכון." מדבריה ניכר שלא רק ניסתה לגונן על התלמיד שלה, אלא בעיקר לגונן על עצמה.

ניכר היה שהסטודנטיות רואות את תפקידן כמציידות את התלמיד בתכנים חדשים שעליו לשנן ובמיומנויות שעליו לתרגל. על כן, המפגש שלהן עם התלמיד היה עמוס פעילויות ללא פסק זמן שבו התלמיד יכול היה ליצור מתוכן משמעות או חיבורים לוגיים בין הפעילויות. לעתים קרובות המפגש

עם התלמיד הסתיים בתחושה של חוסר סיפוק אצל הסטודנטיות, שהיה לדבריהן תוצאה מכך ש"לא הספקתי שום דבר" (מירית, 20/12/99). למעשה, חוסר סיפוק זה נבע מתוך כך שהסטודנטיות התקשו לאתר עבר עצמן, כמו גם עבור התלמיד, את הציר המארגן של המפגש. קושי זה בא לידי ביטוי לעתים קרובות בשיחות המשוב שלהן עם עידית, שבהן הן התקשו להסביר את שיקולי הדעת שעמדו מאחורי הפעילויות שלהן.

במעגל הראשון הסטודנטיות עסקו בעיקר בתכנון פעילויות כמו הכנת חומרי למידה ובדיקת מבחנים, הנותנות מענה מידי לדרישות הנובעות מסיטואציה הוראתית. על פי דרישת המורים המאמנים ובעידודם הן הקדישו מאמץ רב להקמת פיוט למידה בכיתה. על כך העידו המורים המאמנים בגאווה רבה:

שׁי (מירית): אז החלטנו שהפעילות שלה [של הסטודנטית] תהיה הקמת פינה בכיתה. את יכולה לעלות לכיתה ולראות.  
(20/1/00)

רותם: בנינו ובאמת הכנו מרכזון כמו שצריך. עטפנו את החומר.  
(28/12/99)

על פי הנחיות המורים המאמנים, הסטודנטיות בדקו מבחנים ועבודות של תלמידים, הכינו כרטיסיות ודפי עבודה, והשקיעו עמל וזמן רב בפיתוח הצד האסתטי של המשימות שהכינו עבור התלמידים:

נורית: רותם אמרה לי להכין דפי עבודה בחשבון. השקעתי כזה את כל השבת. הילדים מאוד התלהבו מהדפים. הדבר הראשון שעשו היה לצבוע אותם. רק אחרי שאמרתי להם שיש לפתור את התרגילים הם שמו לב להוראות. (יומן מחקר של נורית, 10/11/99)

לחלקן כבר הייתה התנסות קודמת בעבודה עם תלמיד אחד בתכניות חונכות או תכניות מחויבות עצמית הנהוגות בבתי הספר התיכוניים ובמתן שיעורים פרטיים. הן טענו ש"יש לי מספיק ניסיון בעבודה אינדיווידואלית"

וביקשו "להתקדם" ו"לעמוד מול כיתה" ו"להעביר" יחידות הוראה. מקצתן אף הכינו בהנחיית המורים המאמנים יחידות הוראה ל"העברה" מסודרת לכל הכיתה:

**אליס:** שאלתי אותן מה הן רוצות להעביר. אחת רצתה משהו מתחום הפסיכולוגיה כי זה תחום עניין שלה. השנייה אמרה שאוהבת ספרות, לכן נתתי לה להעביר את הסיפור העממי.

(26/1/00)

**רותם:** בנינו יחד מספר שיעורים על הסיפור העממי. אני אוהבת לעבוד כך, בצורה מסודרת. (28/12/99).

מאפיין נוסף של התפיסה המסרנית של הידע אצל הסטודנטיות היה תחושה של חוסר בעלות עליו. לדעתן, בעלי הידע היו עידית או המורים המאמנים, והן ראו את עצמן ככלי ריק שצריך למלאו על מנת שיפעל על פי הכללים הנכונים:

**אורה:** אנחנו במכללה לא דיברנו על "הקניות", ואתם באים ובוחנים אותנו על איך אני מקנה. אני פוחדת ליצור מצב שאני אבלבל את הילד. אני לוקחת בת שמתקשה בקריאה. אולי אני אעשה משהו הפוך ממה שהיא עושה עם המורה, וזה יבלבל במקום לעזור. (19/12/99)

העדר תחושת הבעלות על הידע מסביר את הקושי של הסטודנטיות להיות שותפות פעילות בשיחות המשוב שעידית ביקשה לנהל אתן על השיעורים שלימדו. לטענתן, הן השקיעו רבות בהכנת השיעורים עד שהצליחו ליצור תוצר שהיה סופי מבחינתן. עידית ניסתה לעודד אצלן חשיבה על דרכי פעולה חלופיות, אלא שהן ראו את ניסיונותיה כביטוי לחוסר ההערכה שלה את ההשקעה שלהן, והביעו חששות מפני הצפייה שלה ושל נציגים אחרים של המכללה בהן, כפי שאורה העידה:

אבל בטוח שנהיה לחוצות, אתן באות לצפות בנו.



על מנת להפיג את החרדות שלהן הציעה עידית שהן יצפו זו בזו ויקיימו ביניהן שיחות משוב, אולם גם הצעה זו לא התקבלה. רוני, למשל התריסה: "מה פתאום ניתן משוב אחת לשנייה? הרי שתינו בתהליך למידה!" מתגובה זו ואחרות ניתן היה להסיק שהן לא האמינו ביכולתן ליצור ידע באמצעות תהליך של חשיבה שיתופית.

דבר נוסף שבו הבחנו היה שהסטודנטיות תופסות את הידע שלהן כתוצר ולא כתהליך. על כן, כל הערה של עידית התקבלה אצל הסטודנטיות כאות לכישלון שלהן. הן התבקשו למסור לעיון המזריכה טיוטות של עבודותיהן. אולם עצם המושג "טיוטה" עורר אצל הסטודנטיות התנגדות, וכל הערה של עידית בגוף העבודה שלהן נתפסה אצלן כביקורת. לכן הן סירבו למסור טיוטות לעיון המזריכה. מבחינתן, הלמידה נמדדה בטיב התוצר הסופי, והציפיות שלהן מעצמן היו להגיש עבודות מושלמות. בכתיבתן הן התייחסו בעיקר לתוצרי הלמידה של הילדים, ביטאו תחושת שביעות רצון כללית כמו "נהנית", והעריכו את עצמן על פי ההספק, "הספקתי"/"לא הספקתי", או על פי העמידה במה שתוכנן מראש: "הכול התנהל כפי שתוכנן". הן לא התייחסו לאינטראקציה עם התלמיד ולא ציינו תובנות אישיות ומקצועיות שלהן על עצמן, על תהליך הלמידה של התלמיד או על תהליך ההוראה.

מכיוון שהיו ממוקדות בתוצרים ולא בתהליכים, הסטודנטיות הרבו להתלונן על העומס הרב שהוטל עליהן עקב הדרישה לבצע משימות תיעוד וכתיבה רפלקטיבית. גם אצלן, כמו אצל המורים, נבעה תחושת העומס מהתפיסה האפיזודית של הידע. הן לא הבינו כיצד המשימות של מחקר הפעולה מתחברות לתכנים שנלמדים על ידן בקורסים אחרים במכללה או אף לעבודתן בכיתה. תחושת העומס הביאה אותן לידי כעס ותסכול הן דרשו לקבל תשובות מזורזות לשאלות הבאות:

- מה צריך לעשות?

- מה צריך לתעד?

- מדוע אתם לא אומרים לנו מראש מה הציפיות?
- מדוע כל יום אומרים לנו משהו נוסף?
- האם זה הכול? האם זאת הדרישה?
- בטוח שלא יהיו משימות חדשות? תגידי לי עכשיו כל מה שצריך.

מצב זה נמשך עד לסוף השבוע של ההתנסות המרוכזת, שבעקבותיו הסטודנטיות נדרשו לכתוב תיאור של מה שחוו במהלך העבודה המרוכזת בבית הספר. הכתיבה הרטרוספקטיבית סייעה להן להעריך ולבקר את התהליך שעברו. הן ראו כיצד מפגשי המשוב עם עידית והערותיה לטיוטות שמשרו לה לעיון יצרו עבורן הזדמנויות ללמידה. מירית, למשל, חשה שכל הערה אפשרה לה לגלות כיצד לקדם את עצמה:

עברתי על העבודה, על כל ההתייחסויות שלך. מכאן, אני רק רוצה ללכת הלאה. (2/2/00)

ההתנגדות שלה התחלפה בהנאה:

ברגע שהפסקתי להיות "אנטי", התחלתי להתקדם וליהנות.

מכאן ואילך הן ציפו בקוצר רוח לשיחות המשוב עם עידית:

רוית: תבואי לצפות בי. המשוב חשוב לי.

רונית: אני רוצה לשבת אתך, לתכנן, למשוב. תבואי לראות אותי.

בקשות אלה היו סימנים ראשונים לתפיסה של הסטודנטיות את הידע שלהן בהקשר של מערכות יחסים בינאישיים ושל חשיבה רפלקטיבית באמצעות שיח. מעבר לכך, הן הבליטו עד כמה חשובה הכתיבה עבור הלמידה של הסטודנטיות. הכתיבה היא זו שאפשרה להן ראייה רטרוספקטיבית של הידע כתהליך שאותו הן מסוגלות להבין בדיעבד.

## 2) תפיסת השליחות: הציפייה להובלה מבחון

במשך מרביתו של המעגל הראשון של המחקר הסטודנטיות היו פסיביות. פסיביות זו באה לידי ביטוי בהתנהגותן בכיתת האימון, בישיבות המשותפות עם המורים המאמנים וגם בשיעורי הדידקטיקה במכללה. המורים המאמנים דיווחו שכאשר פנו אל הסטודנטיות בבקשה להצטרף לפעילות השוטפת של הכיתה הסטודנטיות נענו, אולם לא הציעו הצעות משלהן, לא העירו הערות ולא גילו יוזמה. המורים הסבירו זאת בנימוק של חוסר הבשלות של סטודנטיות בשנה א':

נא: יש לה [לסטודנטית] דברים שמדאים על רמה של ילדותיות, שאולי היא תשתנה בהמשך. (23/1/00)

המורים המאמנים טענו שבעיקר חוסר הביטחון והפחד מהכישלון הם שמקשים על השתלבות הסטודנטיות בכיתת האימון:

רח: הן לא מגובשות, לא ממוקדות, פחות יודעות מה הן רוצות, חסרות ביטחון, לא כל כך רוצות להתנסות. הכיתה מפחדת אותן. הן חוששות. הן לא רוצות לחוש שום תחושה של כישלון. (23/1/00)

אכן, הסטודנטיות נבהלו ממשימות המחקר שניתנו בשיעורי הדידקטיקה. גם בשיעור זה, שקשור לעבודה המעשית שלהן, הן העדיפו כלומדות את ההרצאה הפרונטלית שמיצבה אותן בעמדה פסיבית, בניגוד ללמידה פעילה, והתקשו להבין את מטרת העבודה השיתופית הסדנאית:

נא: אני לא אוהבת עבודה בקבוצות.

רו: אני מעדיפה מליאה.

רונית: למה עוד פעם להתחלק לקבוצות? למה לא לעשות שיעור פרונטלי?

הן הסבירו זאת בנימוק שבמהלך ההרצאה הפרונטלית, שבה כל מה שנדרש מהן הוא לרשום את דברי המרצה, הן לומדות טוב יותר.

באחת הישיבות המשותפות למורים המאמנים ולסטודנטיות התבקשו הסטודנטיות לאסוף נתונים על בית הספר "גלביע" ולהציג את נקודות המבט שלהן על בית הספר. הן חששו שמא יגרמו למבוכה או לחוסר נוחות אצל המורים. לכך התלוותה גם תחושה של חוסר אמונה ביכולתן ללמוד על בית הספר בכוחות עצמן. הן אמרו:

- איך נדע?

- אנחנו רק סטודנטיות.

- המורים ידעים, נשאל אותם.

אף שהמשימה לאסוף נתונים על בית הספר ניתנה לסטודנטיות, ולא למורים המאמנים, הן לא סמכו על יכולותיהן להציג נתונים על סמך הצפייה שלהן בבית הספר, ופנו למורים לשם קבלת המידע הרלוונטי. ואמנם הדיווחים שלהן ביטאו באופן כמעט בלעדי את נקודת הראות של המורה המאמן. דבר זה עולה מתוך הדיווח של נורית ושל נלי על שילוב תלמידים בעלי קשיים חברתיים בכיתה רגילה:

אמרו לנו שלדניאל יש בעיה חברתית, אז שאלנו את היועצת

וזאת ג'פרי [החונך של דניאל].

לשאלתה של מיכל: "יש לכן ציטוטים מן השיחה?" ענתה נלי:

לא ידעתי שצריך להביא ציטוטים. בפעם הבאה אביא ציטוטים.

נורית הוסיפה:

אם המורה והיועצת אומרות, הן מכירות את הילד. בשביל מה להביא ציטוטים?

כדי להבהיר להן את כוונתה, מיכל הסבירה:

"אנחנו רוצים ביטויים חיים: מה קורה באופן ספציפי? בלעדיהם לא נדע דבר."

אולם נורית ונלי המשיכו להתעקש:

איך נעשה את זה? למה שנעשה את זה? המורים יכולים לספר.

עודדנו את הסטודנטיות לדווח על מה שהן רואות, שומעות, חושבות ומביעות. כל זאת, על מנת להעצים אותן, כדי לחזק את מעמדן בעיני המורים המאמנים ועל מנת לאפשר בחינה משותפת של החומרים שהן מביאות על בית הספר:

מיכל: ראיתי שהסטודנטיות קולטות דברים שונים ממה שאומרים להן. הן מגלות דברים שונים ממה שאמרו להן. אני רוצה לפתוח את זה. מה עושים עם זה? הילד מציג את עצמו בדרך חדשה. מה הן רואות שלא תמיד מתאים למה שקיבלו מראש? (19/12/99)

אולם בשלב זה היה עלינו להסתפק בנקודת המבט של המורים על התלמידים, כפי שהוצגה באמצעות הסטודנטיות. גם לכתבת היומן הרפלקטיבי שלהן הסטודנטיות ביקשו "דף עם נקודות", ושאלו:  
מה צריך לכתוב ברפלקציה? תגידי, מה צריך לכתוב ברפלקציה? (19/12/99)

כלומר, הן לא סמכו על יכולתן להיות מקור ידע, וחשבו שעליהן לפעול על פי הוראות מפורשות מבחוץ. נראה שהסטודנטיות לא ראו את עצמן כשותפות שוות לשיח הבית ספרי ולדיון המתקיים שם בסוגיות חינוכיות, אלא כממלאות אחר הוראות של אחרים. הן ציפו שיגידו להן, שיתנו להן, ושידריכו אותן באופן שיטתי על כך דיווחו גם המורים המאמנים:  
רבקה: מירית "לא יודעת לשאול". כותבת את הכול, מקבלת מן המוכן, ומי יודע אם זה נוגע לה או עושה לה משהו?  
(7/11/99)

כאשר פנו הסטודנטיות אל המורים המאמנים שלהן בשאלות לגבי בית הספר, קיבלו כל תגובה שלהם "כתורה מסיני": ללא ערעור, ללא הפעלת ביקורת וללא הטלת ספק. לדוגמה, בישיבה של מורות כיתות ג'ד' שהתקיימה ב-24/10/99 שאלה המנהלת את הסטודנטיות מה דעתן על ארגון של קורסי בחירה בבית הספר ועל נושאים אחרים שנידונו באותה ישיבה. תשובתן של אורה, של נורית ושל נלי פתחה במילים:

כמו שאומרת המורה המאמנת שלי...

בשיחות ביניהן במהלך ההפסקות שמעה עידית שיש לסטודנטיות עמדה משלהן בעניין זה. עם זאת, הן היססו להביע אותה בפומבי והעדיפו לצטט את המורה המאמנת ללא ערעור על דעתה.

המפנה בהתייחסות הסטודנטיות להגמוניה הבית ספרית חל עם תום השבוע הראשון של העבודה המעשית המרוכזת, בסוף חודש דצמבר. במהלך שיחות משוב שקיימה עידית עם כל אחת מהסטודנטיות, הן טענו שהיה פער גדול בין התנהגותן של התלמיד בשעה שהוא למד עמן לבין התיאור המוקדם שלו שקיבלו מהמורים המאמנים, והביעו תחושה של אי נחת מדיווחי המורים. במפגש המשותף שלהן עם המורים המאמנים שנערך לאחר מכן הציגו הסטודנטיות תיאור חדש של הילד, אשר במקרים רבים סתר את זה שנמסר להן קודם לכן על ידי המורה המאמן. הסטודנטיות ביטאו את עמדותיהן בביטחון רב וחיזקו את טענותיהן בדוגמאות רבות. התיאור העשיר שתיארו את הילד גרם למורים להודות בכך שגם הם למדו דברים שלא ידעו על הילד מתוך הצפייה שלהם בסטודנטיות במהלך האינטראקציה שלהן עמו. הם סיפרו שלמדו על אופני עבודה עם ילד אחד, על סגנון החשיבה של הילד ועל התנהגותו במצב של "אחד מול אחד". מתוך כך התגלה לחלק מהמורים ילד אחר, שאותו לא הכירו:

רחל: אני מצפה ממנה [מהתלמידה] קצת פחות, בגלל הקטלוג. היום [בעקבות הצפייה במפגש תלמידה-סטודנטית]

ראיתי שיש לה [לתלמידה] יכולת גבוהה מאוד. למדתי מהכיוון של הילדה שיש לה הרבה מה לתת.

אכ"ט: התרומה [של הסטודנטית] היא בשני מישורים:  
1. הקשר שהיא [הסטודנטית] יוצרת עם הילד מראה זווית ראייה. 2. בעקבות המשוב לסטודנטית על דרך ההוראה אפשר ללמוד על דרך החשיבה של הילד. לא יוצא לי ללמוד איך הילד מבנה ידע חדש. צריך להקפיד על קבלת אינפורמציה מהסטודנטית. צפיתי בהקניה של הסמינריסטית, ופתאום גיליתי הרבה דברים על איך אני חושבת, כמה חשובים החיזוקים. (1/12/99)

הייתה זו הפעם הראשונה שהסטודנטיות הבינו את חשיבות משימות המחקר שלהן ואת תרומתן למערכת הבית ספרית ולילד שאתו עבדו. מתוך כך התחילו לראות את עצמן כמקור למידע חשוב עבור הצוות הבית ספרי. באותו מפגש עם המורים המאמנים השתתפו כל הסטודנטיות באופן פעיל הן דיווחו על עבודתן, וגם הביעו את דעתן האישית לגבי הילד שאתו עבדו:

אורנה: בהתחלה ראיתי ילד שהמורה לליקויי למידה מוציא אותו. אז הבנתי שיש לו בעיה. הוא יותר אטי בקריאה. את זה ראיתי כבעיה, וכתוצאה מזה ראיתי רק דברים שליליים. אבל הופתעתי: הוא שיתף פעולה באופן מדהים, הביא חלזונות. בכיתה הוא חולם, משחק עם עטים. היום הוא שיתף פעולה, וזה כי הייתי אתו בקשר של אחד על אחד.

מלי: הקלטתי את המפגש, וכששמעתי את ההקלטה בבית גיליתי שהילד לא מגמגם אפילו פעם אחת. בכיתה הוא כן מגמגם. אשים לב לכך. (19/12/99)

הסטודנטיות אף העזו להתעמת עם המורים המאמנים על ידי הבעת עמדה ביקורתית כלפי בית הספר:

**מור:** אני חושבת ומרגישה שמהו יש כאן. מה שנלי אומרת זה מזעזע: מגמגם בכיתה, ואצלי לא. אין זמן למורה, חמש דקות, לשבת עם כל ילד בכיתה? לדעת מי הילד הזה? מעבר לייעוצים. זה לא אותו הדבר. כזה דבר נראה אבסורד. יותר מללמד חשבון יותר חשוב לשמוע את הילד. כל הקטע של האבחון, ציפיות, נשמע לי לחפש את השלילי, אבל לכל ילד יש נקודות כוח. הרעיון נראה פה לא לחזק נקודות כוח אלא לחזק חולשה. כך זה נשמע. (19/12/99)

דברים אלה עוררו תגובה חריפה מצד המורה המאמנת אלונה, שכנראה ראתה בהם איום על מעמדה המקצועי וערעור על סמכותה כמורה מאמנת. אלונה לא רק הביעה מחאה, אלא אף ניסתה לערער את ביטחונה העצמי של מור בכך שהזכירה לה שקביעת מצבו הנפשי של כל ילד וילד בכיתה הוא מעניינה של הפסיכולוגית, ולא של המורה או של הסטודנטית:

**אלונה:** אני לא לוקחת לעצמי הילה של פסיכולוגית, וכשיש לי ספק לגבי תלמיד מבקשת לאבחן אותו. (19/12/99)

על כך ענתה מור:

אם היית יושבת אתו [עם הילד שאתו מור עבדה] עשר דקות היית יודעת קודם אם הוא קורא או לא. כדי ליצור קשר עם ילד בעייתי, עשר דקות ניתן למצוא. כשהכיתה עובדת בקבוצות או על משימות, זאת הדרך להתקרב אל הילד. לגבי ילדים בעייתיים, את גם קצת צודקת. יש אבחון ויש מי שמטפל. אבל האבחון לא צריך למנוע ממורה ללמוד איך צריך לטפל בילד. (19/12/99)



למרות הוויכוח החריף בין מור לבין אלונה, המטרה של הפגישה הושגה: המורים הבינו שעליהם לקבל את הסטודנטיות כשותפות בשיחה על סוגיות חינוכיות הנוגעות לבית הספר. הם השלימו עם המצב החדש שבו הנושאים שהסטודנטיות מעלות והבעיות שהן חושפות מחייבים אותם לחשוב מחדש על העשייה שלהם.

מפנה חשוב נוסף חל בתקופה זאת. עד ישיבה זו, אף לא אחד מקרב המורים או הסטודנטיות תיעד את עבודתו ולא הציג נתונים עליה. לאחר העימות בין מור לאלונה, העזה מור להציג בפני המורים והסטודנטיות את נתוני התצפית שלה:

מור: אני בדקתי [את הבנת המושגים] "גמישות" ו"גיוון".  
חילקתי [את התצפית] לשלושה מקורות [מידע]: ילד, תצפית ומורה מאמנת. ילד: כששאלתי אותו "מה זה גיוון?" אמר: "גיוון בצמחים". שאלתי: "אבל בבית הספר, מה זה גיוון?" אמר: "בקורסים, בכרטיסיות עבודה, בטיוולים, בשנים. כל פעם ילד אחר מצטרף, בלוח, במסיבות, בכתיבה של הילדים, בברכות של השנה החדשה." (26/12/99)

הצגת התצפית של מור אפשרה למיכל לשקף למורים ולסטודנטיות מה ניתן ללמוד מנתונים מתועדים:

מיכל: מדוע הוא אמר "גיוון של הצמחים"? וכיצד ניתן להסביר שהאסוציאציה הראשונית שלו לא הייתה אסוציאציה בית ספרית? רק לאחר שמור אמרה לו להתרכז בבית הספר הוא אמר "גיוון בקורסים", והסביר את המשמעות שהוא נותן למושג גיוון על ידי מתן דוגמאות: שימוש באמצעי לימוד - כרטיסיות, שינוי בסביבה לימודית, קורסים - אך לא צמצם את משמעות המושג לתכנית הלימודים, אלא הרחיב אותה גם לחיי חברה: הצטרפות ילד חדש לחברת הילדים. במילים:

הוא שומע הנחיות שונות, קולות שונים, כנראה לא כולם  
מדברים באותו טון. (26/12/99)

המורים והסטודנטיות הקשיבו לניתוח של הטקסט קשב רב, ותגובת  
אמירה הייתה:

מדהים מה אפשר להפיק מן הכתוב. (26/12/99)

גם התיאורים של ההדרכה הפדגוגית, ביחוד אלה שהתייחסו למפגש בין  
הסטודנטית לתלמיד והיו בסיס לניהול של שיחות משוב, האירו לסטודנטיות  
ולמורים המאמנים את חשיבות התייעוד להתפתחותם המקצועית.

המעגל הזה הסתיים כאשר הסטודנטיות הבינו שהן בעלות משמעות  
חשובה עבור הילד שאתו עבדו. הן חשו שיש להן אחריות ומחויבות  
כלפיו. אף שהמורים עמדו על כך שיש להפריד ביניהם לבין הסטודנטיות,  
הסטודנטיות הרגישו שיש לנוכחות שלהן משמעות בבית הספר. הן גם הבינו  
את חשיבות התייעוד של כל מפגש עם הילד, וכיצד הן מקדמות את הלמידה  
שלהן בעקבות ניתוח הנתונים שנאספו על ידן. כולן רכשו טיפ מנהלים  
ושקעו בתהליך מוגבר של איסוף נתונים, של תיעוד ושל שימוש בחומרים  
כתובים.

### **3) הסטודנטיות בניהן לבין עצמן: מתחים ותחרותיות**

כפי שצוין קודם לכן, עם סוף המעגל הראשון ניתן היה לראות תחילתו  
של שינוי בתפיסת השליחות של הסטודנטיות. אולם דבר זה לא השפיע  
עדיין על מערכות היחסים שביניהן. כיתת הדידקטיקה במכללה הייתה  
מחולקת לשתי קבוצות: הקבוצה של עידית, שמנתה 13 סטודנטיות  
שהתאמנו בבית הספר "גלביע" וקבוצה של מדריכה פדגוגית אחרת,  
שמנתה 9 סטודנטיות שהתאמנו בבית ספר מאמן רגיל. חלוקה זאת  
יצרה מתחים בין הסטודנטיות כי נוצרו בכיתת הדידקטיקה שני סוגי  
הכשרה. הקבוצה שהתאמנה ב"גלביע" הרגישה שמוטל עליה עומס

נוסף בשל הזריחה לבצע מחקר פעולה. הסטודנטיות מן הקבוצה הזו גם היו מחויבות לקשר מורכב יותר עם צוות בית הספר, כיוון שנדרשו לבצע משימות משותפות עם המורים המאמנים. פעם בחודש הוזמנו למפגש המשותף עם המורים המאמנים, ולמפגשים אלה נדרשו להביא חומרים.

במעגל הראשון הקבוצה של עידית ביקשה להידמות אל הסטודנטיות האחרות בשנתון, שנדרשו למלא משימות רגילות, ולא נדרשו לשמש כחברות בקהילה מקצועית לומדת. הסטודנטיות של עידית האשימו אותה בדרישות גבוהות מדי בהשוואה למה שנדרש מהסטודנטיות שמחוץ לעמיתות. במסגרת שיעורי הדידקטיקה לא קיבלו הסטודנטיות של עידית כל עידוד בעקבות ההשקעה הגדולה שלהן. להפך, חברות הקבוצה האחרות האשימו אותן בכך שהן משתמשות ב"מושגים גבוהים" על מנת "לעשות רושם". לקראת השבוע הראשון של העבודה המעשית הייתה התחרות בין שתי הקבוצות גלויה, אך בתקופה זו גם בלטה תחרות בתוך כל אחת מהקבוצות: בנות זוג שעבדו יחד באותה כיתה אימון לא שיתפו פעולה ביניהן, הסתירו מידע זו מזו שמא "יגנובו להן את הרעיון", ולא תמכו זו בזו. כל זה רק הגביר את תחושת הלחץ שבו היו שרויות, וגם הסביר את התנגדותן להזמין את חברותיהן לצפות בהן ולקחת חלק בשיחות המשוב שלהן עם עידית.

בסוף השבוע הראשון של העבודה המעשית המרוכזת התגלע ריב בין נלי לנורית. כל אחת מהן טענה שהיא השקיעה יותר זמן ומאמץ מחברתה בהכנת השיעורים. הן דרשו לאפשר להן להיפרד ולא להמשיך לעבוד יחד באותה כיתה. התחרות הגיעה לשיאים חדשים בתקופת המבחנים. הסטודנטיות טענו שמערכת היחסים ביניהן השתנתה לרעה במקרים שבהם סטודנטית אחת קיבלה ציון גבוה מזה של חברתה.

## המדריכה הפדגוגית

### 1) תפיסת הידע המקצועי המיוחל: עקרונות שנקבעים מראש

המפגש של עידית עם בית הספר "גלבע" גרם גם אצלה להפרת איוון. גם היא הייתה רגילה לפעול על פי הנחיות ברורות, לאור אמיתות מוחלטות ועל פי מוסכמות והגדרות ברורות. על המביכה שלה היא כותבת ביומנה:

אני לא מבינה את התכנית ואת מהות הקשר שלי עם בית הספר. יש לי קלסר מסודר עם תכנית עבודה משנים קודמות. למה אף אחד לא מתלהב ממנו? למה הוא לא מתאים? מדוע אני לא יכולה להיעזר בו? אני לא מבינה את התכנית הזאת !!!!  
(22/11/99)

עידית לא האמינה שמחקר הפעולה יכול לעזור למשתתפים לגלות את מה שהם יודעים ואת מה שהם אמורים עוד לדעת. כמו המורים וכמו הסטודנטיות, גם היא ביקשה לקבל הגדרות ומטרות מובנות מראש: הגדרת הפרויקט, הגדרה מדויקת לבנות מה הן אמורות לעשות בבית הספר וגם למורות, הגדרת התפקיד שלי, הגדרת תפקיד המורים והגדרת תפקיד הסטודנטיות. אני חושבת שעליי לעשות שיחה מאוד רצינית עם כל הצוות הזה, ולהגדיר בדיוק מה הציפיות שלהן ממני ומהבנות.

גם עידית גילתה חוסר יכולת להתמודד עם עמימות ועם פחד מאיבוד שליטה. קושי זה בא לידי ביטוי בישיבה שהיא קיימה עם המורים המאמנים ב-12/12/99. כפי שצוין קודם, מטרת הישיבה הייתה לבנות בשיתוף עם המורים המאמנים ועם הסטודנטיות ממדים שעל פיהם ינתן משוב לסטודנטיות על עבודתן עם התלמיד שלהן. במהלך הישיבה עלתה התנגדות של המורים המאמנים לתכנית ההכשרה המדגישה את חשיבות

העבודה הפרטנית של הסטודנטיות. ההתנגדות נתפסה אצל עידית כאיום על הסמכות המקצועית שלה. היא הרגישה מותקפת באופן אישי. ביומנה כתבה כך:

כולם נגדי: הסטודנטיות, המורות, הצוות. (22/12/99)

בעבודה הקודמת שלה עם בית ספר מאמץ הייתה זו היא שקבעה את תכנית ההכשרה של הסטודנטיות, והמורים המאמנים קיבלו את החלטתה ללא עוררין. לעומת זאת, בעבודה עם בית הספר "גלבוע" היא נדרשה לנמק ולהצדיק את שיקולי הדעת של המכללה. בשלב זה הצורך להסביר הכביד עליה. היא לא הייתה מוכנה לקיים חשיבה משותפת על התכנית עם המורים המאמנים. נוסף לכך, גם עידית, כמו המורים וכמו הסטודנטיות, הרגישה שמוטל עליה עומס גדול מדי: החובה לתעד, ההשתתפות בקורס מורות מאמנות, היום הארוך של שהייה בבית הספר העמית, העומס בבדיקת החומרים המתועדים של הסטודנטיות, ישיבות הצוות ועוד. היא לא הבינה את הקשר שבין כל החובות האלה, וכיצד הן תורמות להכשרה של הסטודנטיות. בשלב זה הידע נתפס אצלה כמערכת של נורמות שאינן ניתנות לערעור, ולא כהבניה משותפת בעקבות שיח רפלקטיבי. מכאן ההיצמדות שלה להגדרות, הקושי לקבל נקודות מבט שונות מאלה שהיא ביטאה והתנגדותה להעמיד למבחן את ה"אמת" שלה.

תפיסה אינסטרומנטלית זו של הידע באה לידי ביטוי בישיבה שהתקיימה ב-16/1/00 בהשתתפות כל צוות העמיתות של המכללה. במהלכה מנתה עידית את הגורמים שמנעו, לדעתה, את מימוש פרויקט העמיתות בבית הספר "גלבוע". היא הצביעה על תקשורת לקויה בבית הספר ועל כך שהמורים המאמנים אינם מתודרכים לגבי ההסכמים שאליהם הגיעו נציגי המכללה ונציגי בית הספר. היא דיווחה על נורמות עבודה לקויות בקרב צוות המורים המאמנים: לדעתה, אחוז ההיעדרויות של המורים המאמנים היה גבוה; המורים המאמנים נהגו לעזוב את הכיתה באמצע השיעור ולהשאיר את הסטודנטיות כממלאות מקום. לטענתה, בחלק מהמקרים

ההנהלה לא ידעה על כך או שלעתים ידעה והעלימה עין. באמצעות רשימה זו של בעיות עידית ביקשה להטיל על אחרים את האשמה בקשייה. תוך כדי כך היא ציטטה בצנייות את המורים המאמנים שאמרו לסטודנטיות: מה הם מלמדים אתכן במכללה? במציאות הדברים הם אחרים.

עידית האשימה את המורים בחוסר יכולת להבין את הקשר שבין המשימה של הסטודנטיות לבין האידיאולוגיה של בית הספר. היא האמינה שהמורים אשמים במתח ובחוסר האמון שהיה קיים בין הסטודנטיות לבניה. את המנהלת עידית האשימה בכך שלא הובילה תהליכים. היא חשבה שהמנהלת נכשלה ביצירת אווירה של שיתוף פעולה עם המכללה. לדעת עידית, המנהלת הייתה עמוסה מדי בפרויקטים בבית הספר ולא הייתה פנויה דיה לפרויקט העמיתות. את הסטודנטיות היא האשימה בכך ש"כרתו ברית" עם המורים המאמנים. במסגרת "ברית" זו הסטודנטיות חיפו על המורים המאמנים שנעדרו מהכיתה, והמורים המאמנים מצדם גוננו על הסטודנטיות שהתקשו בביצוע המטלות שלהן בעבודה המעשית.

עידית גם האשימה את מארגני תכנית העמיתות. היא טענה שאלה "לא קראו נכון את התמונה הבית ספרית", לא בדקו לעומק את נכונות כל הצוות לשותף פעולה עם המכללה, לא יצרו קשרים מתאימים עם הפיקוח על בית הספר ולא הגדירו מראש את הציפיות. על מנת לחזק טענה זו היא עיינה בפרוטוקול של ישיבת המורים בנושא העמיתות. במהלך אותה ישיבה העלו המורים המאמנים נימוקים שהיו מעוגנים באינטרסים פרקטיים הקשורים לצורך שלהם בעזרה בכיתה: מילוי מקום, הכנת פינות עבודה, העברת יחידות הוראה ועוד. דברים אלה הבהירו את הניגוד שבין האינטרסים של המורים המאמנים, שהיו זקוקים לעזרה בכיתה ולכן התנגדו לעבודת הסטודנטיות עם תלמיד אחד, לבין האינטרס שלה, המנותק מאילוצים מיידים, לממש תפיסה פדגוגית. גילוי זה העלה אצלה שאלות לגבי מקומם של אינטרסים מנוגדים אלה ולגבי האפשרויות לקיימם זה לצד זה. על אפשרויות אלה כתבה ביומנה:

האם עליי להיכנע לדרישה של המורים? האם למען השקט התעשייתי כדאי לי להיענות לבקשה שלהם ולאפשר לבנות ללמד כיתה שלמה? או קבוצות? האם לנסות ליצור איזון בין הוראה במליאה להוראה של ילד אחד? האם הן תוכלנה לעמוד במשימה כפולה זו? או שמא תעשינה את שתיהן, אבל בצורה חלקית? למה שאני לא אהיה נחמדה? אולי אני קשוחה מדי? הם אמרו לאמירה שאני עקשנית. נעמי אמרה: היא ראש בקיר. האמנם? (תחילת ינואר 2000)

השאלות ששאלה עידית יצרו אצלה מפנה. החלה להתפתח אצלה ההכרה בכך שלא תוכל לפעול על פי עקרונות מוגדרים מראש. היא הסיקה שבעבודה שלה עם בית הספר היא תהיה מחויבת למעורבות עמוקה יותר בעבודת המורים המאמנים, ותידרש לראייה רחבה יותר של מערכת היחסים שבנה לביניהם. היא הבינה את חשיבות השונות שבין המשתתפים בעמיתות ואת תרומת השיתוף הגלוי להבניית האינטרס המשותף שלהם. על כן היא החליטה, בתיאום עם מנהלת בית הספר ועם המורים המאמנים, ש"פעם בשבוע עידית ואמירה תיכנסנה לכיתות ותלווה את הזוגות (מורה מאמנת-סטודנטית). אחת לשבועיים ניפגש - חונכות, סטודנטיות, עידית ואמירה - ונקיים שיחת משוב קבוצתית." בהחלטה זו ניתן לראות ניצני חשיבה ראשונית של עידית לגבי תפיסת הידע כתהליך של הבניה חברתית תלוית הקשר.

## **2) תפיסת השליחות: מחויבות לסטודנטיות ולמכללה**

עם תחילת עבודתה בבית הספר "גלבע" ראתה עידית את עצמה מחויבת בראש ובראשונה להכשרה של הסטודנטיות. היא הסכימה להיות שותפה לפרויקט העמיתות מתוך אמונה שבאמצעותו אפשר לשפר את הכשרתן. היה לה ניסיון של שלוש שנים בהדרכה פדגוגית

ובעבודה עם בתי ספר מאמנים. עד כה בית הספר נתפס אצלה כמקום התנסות שבו הסטודנטיות אמורות לבצע את המשימות שהיא מטילה עליהן. לכן, הציפיות הראשוניות שלה מהמורים המאמנים של בית הספר "גלבע" היו שהם יאפשרו לסטודנטיות לבצע את המשימות האלה. עד כה היא הייתה המחליטה הבלעדית לגבי התכנית של הסטודנטיות בעבודה המעשית. בעקבות מחקר הפעולה התברר לה שהשנה יהיו לה שותפים: מיכל והמורים המאמנים. עקב כך התעוררו אצלה שאלות לגבי חלוקת התפקידים בינה לבין המורים המאמנים:

הסטודנטיות צריכות למלא דפי תצפית. מה מקומי במשימה זו, מה תפקידי? מה תפקיד המורה המאמנת? מיכל ביקשה מהסטודנטיות לשאול את המורות המאמנות על בית הספר, על הניסוי, על מה שקורה פה. האם עליי להיות שותפה להתייעצות זאת? האם אני צריכה "להדריך" את ההתייעצות בין הסטודנטית למורה המאמנת? (27/10/99)

כן התעוררו אצל עידית שאלות לגבי חלוקת התפקידים בינה לבין מיכל: מה חלוקת התפקידים ביני לבין מיכל? מה אני אעשה במפגשים שלי עם המורות? עליי לתכנן את המפגש הראשון שלי עם כל צוות המורים. אני חושבת, איך אני אקשר בין התצפיות לנושאים אחרים? (18/10/99)

עידית התקשתה להבין כיצד עליה להשתלב בביצוע המטלות האחרות, אלו שהוטלו על הסטודנטיות במסגרת מחקר הפעולה ותכנית העמיתות, וכיצד עליה לתאם את שיתוף הפעולה בינה לבין המורים המאמנים ובינה לבין מיכל.

גם המפגש שלה עם הצוות של בית הספר "גלבע" היה שונה לחלוטין מהמפגשים שהיו לה בעבר עם מורים בבתי ספר מאמנים. הנושאים שעלו



לדיון בעקבות מחקר הפעולה היו שונים מאלה שנהגה לדון בהם בעבר עם מורים מאמנים:

כל מה שעושים פה שונה לגמרי ממה שאני עשיתי בעבר.  
חשבתי שאני יודעת מה צריך לעשות בבית ספר מאמץ. אני  
לא יודעת מה אני צריכה לעשות פה. (18/10/99)

חשוב לציין, שהמורים של בית הספר "גלבע" כבר שימשו בעבר כמורים מאמנים של סטודנטיות ממכללה אחרת, ובעקבות התנסות זו פיתחו ציפיות מתכנית העמיתות. במפגש הראשון שהתקיים אתם ב-25/8/99 הם העלו "הצעות לשיפור הקשר עם עידיית", והביעו תקווה שההתקשרות עם מכללת לוינסקי תהיה מוצלחת יותר מאשר ההתקשרות שלהם עם מכללות אחרות בעבר. הם ביקשו "להגביר את נוכחות המד"פית בבית הספר", משום שלטענתם בעבר היו מורים מאמנים שלא ראו את המדריכה הפדגוגית ולו פעם אחת במהלך שנת הלימודים. הם סיפרו שבעבר היו מנותקים מההדרכה של הסטודנטיות, ועד סוף שנת הלימודים אף לא ידעו שהסטודנטיות תיעזו את עבודתן בבית הספר. המורים המאמנים של בית הספר "גלבע" ביקשו שעידית תשהה בבית הספר לפחות יום אחד בשבוע, וציפו שכך ייווצר קשר הדוק יותר ביניהם לבינה. הם גם ביקשו מעידית ליידע אותם מהן המטלות שעל הסטודנטיות לבצע, ולשתף את המורה המאמץ בשיחות משוב. הם טענו שכך יוכלו לשלב את תכנית ההכשרה של הסטודנטיות עם תכנית ההוראה בכיתה וליצור שיתוף פעולה שיהיה טבעי ויעיל למורה, לסטודנטיות ולתלמידי הכיתה. למרות זאת, התקשתה עידיית לבנות אתם מערכת יחסים שיתופית. היא הרגישה שצוות בית הספר לא היה מוכן לקבל אותה, בניגוד להצהרת הכוונות שלו. היא תפסה את ההתנהגות שלהם כלפיה כהתנשאות:

המורות האלה מתנהגות כאילו הן יודעות הכול. אני לא רגילה  
לעבוד עם מורות כאלה. הן לא כל כך רוצות לשתף פעולה  
אתי, בקושי אומרות שלום. (20/11/99)

המנהלת, שביקשה לשפר את תחושתה של עידית, הדגישה בהודמנויות שונות שהיא סומכת עליה:

כל בית הספר היה בניסוי ארבע שנים. השנה זו השנה החמישית, ועלינו מוטלת המשימה לחנוך בית ספר - ללמד את האחרים כל מה שלמדנו במהלך הארבע שנים האלה. אנחנו בחדנו לפני שנה סמינר אחר, אך לא היה מוצלח. השנה, בעזרתכן, אנחנו רוצים לעשות את זה יותר טוב. אני שמחה שניתנה לי ההזדמנות לעבוד עם עידית. אין סיבה היום שזה לא יצליח. (17/10/99)

גם ראש המסלול היסודי במכללה שידרה ציפיות גבוהות במיוחד ממערכת היחסים עם בית הספר "גלבוע":

בכניסה שלנו לבית ספר "גלבוע" אנו משקיעים משאבים גדולים מאוד. (16/1/00)

אולם עידית הרגישה שהיא לא עומדת בציפיות, ועל כן העדיפה לשתוק להמתין ולא לזום. היא ביקשה לתת לדברים לקרות מתוך תקווה שבמהלך הזמן התמונה תתבהר, והיא תתחיל להבין מה עליה לעשות וכיצד לפעול. בתקופה הראשונה הזאת היא ביצעה ללא עוררין את כל מה שהטילו עליה, אך לא מעבר לזה: במסגרת מחקר הפעולה סוכם שהיא תאסוף נתונים על אירועים בבית הספר הקשורים לעמיתות. היא עשתה זאת מבלי שהשתמשה בחומרים שאספה ללמידה כלשהי. הכתיבה שלה ביומן המחקר הייתה בעלת אופי תיאורי בלבד וכללה רק דוחות "אובייקטיביים" על המתרחש בבית הספר.

כאשר המורים המאמנים ביקשו להפריד ביניהם לבין קבוצת הסטודנטיות והביעו רצון לקיים מפגשים נפרדים, התעוררו אצל עידית תהיות לגבי מחויבותה למחקר. היא כתבה לראש המסלול ולמיכל:

אני מעלה את הנושא של נקודות מפגש בין שני הפרומים האלה [קבוצת המורים המאמנים וקבוצת הסטודנטיות].

הרי אנחנו נמצאים בבית הספר כשביל הסטודנטיות, ומחקר פעולה אמור לסייע לעבודה המעשית. מה הטעם שהבנות תעשינה מחקר פעולה במנותק מהמורות? איך המורות תדענה להשתמש בנתונים של הבנות כבסיס לתכנון? כיצד המורות תוכלנה לתרום למחקר של הבנות? איך המורות תוכלנה להיתרם מהמחקר של הבנות? מה המטרה שלנו בעבודה עם חדר מורים? להכשיר מורים מאמנים טובים יותר? ליצור מסגרת אימון שעובדת אתנו בשיתוף פעולה על יעדים משותפים, על בסיס רעיוני משותף?  
להלן השאלות עליהן צריך לתת תשובה:

מה המטרה של העבודה שלנו עם חדר המורים?  
האם יש טעם להשקיע במורים כל כך הרבה ולקיים אתם מפגשים נפרדים ויום כל כך ארוך של ישיבות? (7/2/00)

כאמור, עידית הרגישה מחויבת בעיקר לסטודנטיות, וביקשה להגן על מעמדה בבית הספר ולדאוג לכך שלא יוצלו על ידי המורים:

המורות מנצלות את הסמינריסטיות כמילוי מקום. הבנות מחליפות אותן חצאי ימים בזמן שהן עושות כל מיני סידורים בבית הספר, מה שלדעתי פוגע בתלמידים וגם בסטודנטיות.  
(2/1/00)

עם זאת, היא הגיעה למסקנה שלטובת הסטודנטיות לא רצוי לגרום למשבר הכרוך במעבר לבית ספר מאמן אחר. לפיכך היה עליה להתמודד ביתר רצינות עם התפקיד שלה כמדריכה פדגוגית בתכנית העמיתות ולהשקיע מאמצים בבנייה של יחסי אמון בינה לבין המורים המאמנים. היא הגיעה למסקנה שהתייחסות המורים אליה נבעה מכך שהיא לא הובילה תהליכים, אלא פעלה על פי ההנחיות של מיכל. היא הבינה שאם יצונו לשפר את תנאי ההכשרה של הסטודנטיות, עליה לשנות את מקומה שלה ואת מעמדה בבית הספר.

**3) מערכת היחסים בין המדריכה הפדגוגית לבין הסטודנטיות:  
מדוע המורה המאמנת משמעותית יותר עבורן?**

הסטודנטיות הרבו להתלונן על עידית בפני המורים המאמנים ובפני מדריכים אחרים במסלול. הן סיפרו להם על דרישות גבוהות מדי, על קשיחות, על לחץ ועל כך שמוטלות עליהן חובות נוספות בהשוואה לסטודנטיות אחרות בשנתון. עידית הייתה מופתעת מכך שהן לא פנו אליה:

למה הן לא פונות אליי? למה הן פונות למורים אחרים?  
(1/12/99)

בין השאר, פנו הסטודנטיות למדריכות פדגוגיות אחרות בבקשת סיוע או להשמעת טענות. עידית רצתה להבין מדוע, אולם במקום לנסות ולברר את העניין היא האשימה את המדריכות בבעיות שהיו בינה לבין הסטודנטיות. לדעתה, הן פגעו במערכת היחסים שבינה לבין הסטודנטיות משום שהקשיבו לטענותיהן במקום להפנות את הסטודנטיות אליה.

לא מוצא הן בעיניי. האם המורים מעודדים רכילות?  
(1/12/99)

בעניין זה התפתחו אצלה חשדות גם כלפי המורים המאמנים. היא חשבה שהם הסיתו את הסטודנטיות נגדה. ביומנה היא כתבה:

אמירה סיפרה לי שהבנות מתלוננות על עומס בגלל המשימות שאני נותנת. אני מבינה שזה נובע מכך שהן עסוקות במילוי המשימות שהמורות מטילות עליהן. לבנות לא נעים להגיד "לא" למורות, כי הן הגב שלהן: הן נותנות לבנות תחושה שהן מגינות עליהן מפניי... אז... אחת שומרת על השנייה: הבנות משרתות את המורה המאמנת ומשדררות אותה ממשימות בכיתה, לכן אין להן זמן לבצע את המשימות שאני נותנת להן, והמורות מחפות עליהן. (25/1/00)

עידית ראתה את "החתירה" של המורים תחתיה כהפגנה של כעס שיש למורים כלפיה. ואמנם היא חשה כעס מצדם, אך לא ידעה כיצד להתמודד אתו:

מאוד לא נעים לי בחדר המורים. המורים לא אומרים שלום.  
יש להם פרצוף כועס. אני לא מבינה מה קורה. (17/11/99)

כביטוי לכעסה היא נקטה דרך של התבדלות. היא התקשתה לראות בחילוקי הדעות פוטנציאל לשינוי ולצמיחה, ותחושתה הייתה שחילוקי הדעות מאיימים עליה ומסכנים את מעמדה בעיני הסטודנטיות וגם בעיני הממונים עליה. היא הרגישה שאצל מדריכות אחרות שעבדו עם בתי ספר עמיתים העבודה התקדמה, בעוד שאצלה התהלך היה "תקוע":

אני מקנאה בהן. המורות והמנהלות כל הזמן אומרות כמה הן מרוצות בבית הספר. אצלן העבודה זזה. רק אצלי לא הולך.  
(20/1/00)

בחופשת הסמסטר קיימה אמירה ישיבות עם המורים המאמנים והעבירה לצוות המכללה סיכומים בכתב של הישיבות האלה. כמו כן, התקבלו תוצאות המשוב של הסטודנטיות. כל אלה גרמו לעידית לחשוב שיש לה בעיות ביחסים שלה עם האחרים. בצר לה שוחחה עם חווה, מרצה ותיקה במכללה, שפגשה במקרה בחדר המורים. חווה סיפרה לה על האופן שבו היא חוקרת את עבודתה. לדברי עידית, חווה סיפרה לה ש"בעקבות המחקר, אחרי 34 שנות ותק, פתאום גילתה שכל השנים הסתובבה סביב עצמה, עם טענות כלפי כל העולם: הסטודנטיות, המערכת וכו', ורק עכשיו היא מגלה את מקומה וחלקה. פתאום הבינה שזו היא, לא האחרים: הקשיחות שלה, הדרישות המוגזמות, חוסר הפשרות."

בעקבות השיחה עם חווה החליטה עידית שגם עליה להתבונן באופן שיטתי בעבודתה ולנסות לזהות את הבעיה שלה. ואמנם המחקר הזה שלה על עצמה סייע לה לראות שכל אותה עת היא הייתה מרוכזת בעצמה ובעלבון שלה. האירוע שבו עידית יכלה לסמך לעצמה בפעם הראשונה הופעה של

דרך חשיבה אחרת שלה לגבי מערכות היחסים שהייתה נתונה בהן התרחש לקראת סוף הסמסטר הראשון. הדבר קרה בעקבות שיחה שקיימה עם אחת הסטודנטיות, נורית. באחד השיעורים נראתה נורית מוטרדת ומכונסת בעצמה. לפיכך עידית פנתה אליה לאחר השיעור על מנת לברר מה מטריד אותה. נורית לא התעלמה מהשאלה של עידית ואמרה:

במשך החודש שעבר עברתי איזשהו תהליך שמאוד קשה לי להגדיר אותו. בשיעור שעבר, כששוחחנו, הרגשתי שממש אבן נגולה מעל לבי. בחמש דקות שהקדשת לי נתת לי יחס אישי וחם. באמת. באותו הערב שוחחתי עם רבקה, וגם אתמול ישבנו והראיתי לה את מערך השיעור שהכנתי, והרגשתי שפשוט חזרתי גם לשיעורים וגם בכלל... המצב השתפר בצורה כל כך חדה, וכשאני נזכרת איך הייתי לפני שבוע...

על פי תגובה זאת עידית ראתה עד כמה היא יכולה להיות חשובה ללמידה של הסטודנטיות. היא הבינה עד כמה השיח הבלתי פורמלי בינה לביניהן חשוב ללמידה שלהן. לאור זאת, היא החליטה להשקיע זמן ומחשבה קודם כול בשיפור מערכות היחסים עם הסטודנטיות, ולנתב את מאמצי המחקר שלה לחיפוש הדרך שבה תוכל לעשות זאת. בשלב זה מערכת היחסים עם הסטודנטיות נתפסה אצלה כחשובה יותר מאשר מערכת היחסים עם המורים המאמנים. היא הבינה את המחויבות שלה בעיקר כמחויבות כלפי הסטודנטיות, ועל כן היה עליה לגלות דרכים להתקרב אליהן.

## סיכום

מניתוח המעגל הראשון נראה שכל המשתתפים - המורים המאמנים, הסטודנטיות ועידית - תפסו בדרך דומה את הידע הפרופסיונלי של ההוראה. הידע נתפס על ידי המשתתפים כגוף הידרכי וליניארי שיש לו ביטויים אינסטרומנטליים: כלים, שגרות, נהלים ותכנים. הוא בעל תוקף אוניברסלי, אחיד לכולם ולא נתון לפרשנויות אישיות. מקורו במחקר המדעי, באקדמיה, והוא ניתן להעברה על ידי הסמכות המקצועית: מהמורה לתלמיד, מהמורה המאמן והמדריכה הפדגוגית לסטודנטיות, ממובילי תכנית העמיתות לשותפים בה. הוא קודם לעשייה ואף מנותק ממנה, ו"הוראה טובה" מותנית בשליטה בו. כלומר, זהו ידע "לשם הוראה".

על רקע תפיסה זו לא קשה להבין את ההתנגדות של המשתתפים לתכנית העמיתות, מאחר שזו עודדה אותם להבנות את הידע בשיח קבוצתי שבמהלכו יוכלו להביע את הפרשנות האישית של כל אחד מהם. הם ראו בכך ניסיון לערער את התפיסה שלהם לגבי הידע הדרוש להוראה. כמה מסימני ההתנגדות היו חוסר שיתוף פעולה בתיעוד ובאיסוף נתונים, מבוכת המורים לנוכח השאלות של הסטודנטיות והדרישה של המורים להיפגש בקבוצות נפרדות.

אכן, מרביתו של מעגל זה מאופיין בכך שהמורים המאמנים, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית תפקדו בו כצופים מן הצד. הם לא לקחו אחריות או מחויבות לגבי מערכות היחסים שביניהם והתנהגו כצרכנים, ולא כיוצרי ידע הם ראו את עצמם ואת האחרים כמסתגלים למציאות החינוכית הקיימת וכמבצעי ההוראות של המכללה מתוך מוטיבציה אקסטרניזית: שני גמולי השתלמות שהובטחו למורים שמשתתפים בתכנית, הציון שיוענק בסוף השנה, או המשכורת המשולמת למורים עבור עבודתם כמורים וכמכשירי מורים. הסטודנטיות היו אלה שהביאו למפנה בהתייחסות זו כשהפגינו גישה שונה מזו של המורים באשר לחשיבות הקשר שבין מורה לבין תלמיד.

גישה זו שלהן, שהייתה מעוגנת בתפיסה ערכית של אכפתיות, ערערה את הגישה האינסטרומנטלית של המורים המאמנים לתלמידיהם בפרט ולעמיתות בכלל

במעגל זה עלו כמה מהבעיות הבסיסיות בבניית קהילה מקצועית לומדת: השאיפה לאחידות של התוצרים מחד גיסא והתחרותיות מאידך גיסא, ששיתקו את ניסיונותינו לבנות קהילה כזו. בשלב זה כל המשתתפים ראו את מקור הבעיה שהטרידה אותם בגורם חיצוני. לדברי המורים, הסיבה לתסכול שלהם הייתה היעדר מנהיגות כריזמטית שתוביל אותם, תאחד אותם ותכוון אותם. לדברי המדריכה, האשמה הייתה במורים המאמנים שהסיתו את הסטודנטיות, בסטודנטיות שראו במורות בנות ברית, ובצוות המדריכות הפדגוגיות האחרות במסלול שלא תמכו בה. כל אלה החמירו אצל המשתתפים את תחושת הבדידות, הנתק והמידור, שיצרה אצלם משבר בסופו של דבר. בעקבות המשבר הזה הם הבינו שהדבר הראשון שעליהם לטפל בו הוא מערכות היחסים שביניהם. המורים הזמינו זה את זה לצפות בכיתתם. גם עידית הצהירה על ציפיותיה לעבודת צוות: תכנון משותף תוך מתן אפשרות לכל אחד להביע את קולו. המעגל הסתיים בהחלטה של כל אחת מהקבוצות להתמקד במחקרה בנושא מערכות היחסים: של המורים ביניהם לבין עצמם, של הסטודנטיות עם התלמידים שלהן ושל עידית עם המורים ועם הסטודנטיות.



## **מעגל שני - איסוף הנתונים והלמידה מהם**

המעגל השני החל לאחר שהמורים והמדריכה הפדגוגית הגיעו למסקנה שעליהם מוטלת האחריות לאתר את הבעיה שיחקרו. באותה עת הסטודנטיות כבר התגברו על הלם המפגש הראשוני עם בית הספר ושאלו את עצמן כיצד יוכלו להתמודד עם המשימה שהוטלה עליהם - להתמקד בתלמיד אחד - וגם לעמוד בדרישות המורים המאמנים.

מעגל זה הובל ברובו על ידי המשתתפים: הם הגיעו להחלטה לחקור והתמקדו בשאלות שעניינו אותם, הם אספו את נתוני המחקר, והם היו אלה שארגנו מחדש את מערכות יחסי הכוח שבנייהם.

## **המצב ההתחלתי: התמקדות הדרגתית בשאלת המחקר ובמערך המחקר**

המעגל השני התחיל לאחר שהמורים הגיעו למסקנה שהבעיה לא נמצאת בחוץ אלא אצלם. בשלב זה הם הבינו שמחקר הפעולה עשוי לסייע להם בהתמודדותם עם הקשיים, ומתוך הבנה זו הביעו רצון להשקיע זמן ומחשבה במשימות הכרוכות בעריכת המחקר. באחד המפגשים עם המורים המאמנים שהתקיימו בתחילת הסמסטר השני ערכה רבקה אנלוגיה בין עבודת המורה לבין גידול ילדים, והסיקה בעקבותיה ש"אנחנו משתנים כל הזמן. כל עצירה כזאת [בין גידול הילד הראשון לבין גידול הילד השני] מאפשרת לי לבדוק מי אני עכשיו, מה אני רוצה עכשיו, במה אני שונה היום ביחס למה שהייתי כשגידלתי את הילד הראשון." כך הבינו המורים המאמנים את חשיבותה של הבניית ההתנסות. הם הבחינו בכך שהמבנה המעגלי של מחקר הפעולה יוצר הזדמנויות לקחת פסק זמן במשימות היומיומיות ולהרהר על העשייה. הם גילו שעל ידי שאילת שאלות הם יכולים להעמיק במשמעות העשייה

הבית ספרית, להבין את חשיבות הפעולות שהם מבצעים, לבחון את הקשר שבין הפעילות השוטפת לבין פרויקט העמיתות ולהשתמש בלמידה שלהם כמנוף לשיפור ההוראה. מעבר לכך, הם הבינו שלמשברים יש יכולת לקדם את הלמידה ואת העשייה שלהם:

**נאמ':** לעצור את הגלגל, לקחת משבר ולעשות אתו משהו. השאלה אם אנחנו עושים עם זה משהו. למשל, חילופי בוס, שיטות חדשות, שינוי גישה, האם אני רוצה לקחת את זה? האם אני בוחרת לעשות עם זה משהו? לא לגלות בגיל 80 שהחיים הלכו לאיבוד. (1/2/00)

בהקשר זה אמירה צינה את המתח שבין התביעות מבחוץ (הורים, פיקוח), הדוחפות אותה ואת המורים האחרים לקבל החלטות במהירות ולהציג תוצרים, לבין שאיפתה לפתח יחד תרבות המדגישה חשיבה על תהליכים:

**נאמ'ר:** יש פער בין החיים הבית ספריים שאין זמן, לבין ימי ד' [המפגשים במכללה]. פה יש לגיטימציה לאטיות, וכשאני רוצה לקחת את הלמידה שלי פה למקום אחר, יש התנגשות עם הדרישות של הפיקוח, שם התגובה היא: אין זמן, מהר... (12/2/00)

במהלך דיון זה המורים סיפרו על היותם מופעלים על ידי הסמכות החיצונית. הם גם הראו שהם מבינים שנפתחת בפניהם אפשרות לפתח ביניהם לבין עצמם וביניהם לבין אחרים מערכות יחסים מסוג אחר, כאלו המבוססות על שיח שמוביל לאופן אחר של הסתכלות על המציאות. בכוחו של אופן הסתכלות זה לסייע להם לגלות בעצמם את הנושא שמטריד אותם ושבזו רוצים להשקיע את מאמציהם. המסקנה שאליה הגיעו הייתה שעליהם להשקיע את מאמציהם במחקר הפעולה כחלק מתהליך הלמידה שלהם:

**רחל:** הרצון כל הזמן הוא שיתנו לי משהו מבחוץ במקום לשמוע את הקול הפנימי שלי, את האינטואיציה. גם אלה

הם החיים. אני מבינה שמחקר פעולה נותן לבנות את החיים מעגלים-מעגלים של התנסות. אז, למה לא לנסות ולבנות אותם כחלק מתהליך למידה?

תוך כדי חשיבה על המחקר הגיעו המורים לידי מסקנה ש"אין לנו אתוס", ושיש להשקיע מאמצים בניסיון לבנות את האתוס שלהם באמצעות המחקר. הם חיפשו את הבעיה המהותית, כלומר את הבעיה המשמעותית ביותר עבורם, שלה יקדישו את מאמצי המחקר. החיפוש אחר הבעיה המהותית נעשה באמצעות תיעוד, שממנו הסיקו המורים שיש להם בעיה של תקשורת. בעקבות זאת המורים אספו נתונים ממפגשים בית ספריים שונים על מנת להחליט באיזה אירוע מחיי בית הספר<sup>5</sup> הם מבקשים להתמקד במחקר שלהם, וכיצד יבנו מערך מחקרי שישפר את התקשורת ביניהם.

בתום הסמסטר הראשון סיימו הסטודנטיות להגיש את התלקיט הראשון שלהן לעיון המדריכה הפדגוגית. משימתן הייתה לארגן את נתוני הצפייה שלהן ולבנות תמונה כוללת של בית הספר "גלבע". העמידה במשימה חיזקה את האמון שלהן ביכולתן לחקור. כשהן חזרו לבית הספר לאחר חופשת הסמסטר הן התחילו לכוון את עצמן באופן עצמאי לנושאי צפייה ועבודה עם התלמיד שאתו עבדו. הסטודנטיות פנו מיוזמתן ליעוץ עם המדריכה הפדגוגית והציעו תחומים ונושאים לעבודה עם התלמיד, תוך שהן מתבססות על ההכרות שלהן אתו ומראות התחשבות בצרכיו:

רונית: שמתי לב שלתלמיד שלי יש בעיות התנהגות. אני רוצה לעבוד אתו על נושאים שקשורים ליחסים בין אדם לחברו, חסרות או משהו כזה. (16/2/00)

---

5. הכוונה לאירוע שהוא חלק משגרת בית הספר, למשל: ישיבת מורים, מפגש משוב וכו'.

מתוך דבריהן ניכר שהן מבינות שעליהן ליצור קשר בין נתוני הצפייה הכלליים לבין עבודתן עם התלמיד "שלהן". היה ברור שהן מחפשות דרך ליצירת קשר שגם תאפשר להן לענות על השאלה "כיצד אוכל לשפר את ההוראה שלי?"

גם המדריכה הפדגוגית חשה שרישום טכני של הפרוטוקולים בשיבות שבהן היא נוכחת אינו עוזר לה לשפר את עבודתה. עם תום המעגל הראשון היא הבינה שהמורים המאמנים שותפים לתהליך ההכשרה של הסטודנטיות, ולכן עליה להשקיע בבנייה של מערכות היחסים שלה אתם. היא החליטה להתמקד בשאלה "כיצד אוכל לשפר את ההדרכה שלי?" ולהסתייע בחומרים הכתובים על מנת למקד את הבעיה שמטרידה אותה.

## **אופן ההשתתפות באיסוף הנתונים**

עיקר איסוף הנתונים במעגל זה נעשה על ידי המורים, על ידי הסטודנטיות וכן על ידי המדריכה הפדגוגית, והוא נעשה ביוזמתם של כל אלה. המורים הביאו למפגשים במכללה חומרים מחייהם: פרוטוקולים של ישיבות הנהלה ותיעודים של שיחות משוב בנייהם לבין עצמם ובניהם לבין הסטודנטיות. המטרה שלהם הייתה לנסות ולאתר בחומרים אלה את הבעיה שאותה יחקרו. מתוך כך הם התחילו לגלות רגישות לאופן החשיבה המאפיין תיאוריה המעוגנת בשדה, שעל פיה שאלת המחקר עולה מתוך הנתונים:

**שאלה:** יש לי בעיה בית ספרית, ואני צריכה למצוא דרך לאסוף נתונים בבית הספר שלי, לאתר בעיות, ללמוד איך לחיות עם זה ולמצוא פתרון. (2/2/00)

מיכל העלתה בפני המורים אנלוגיה בין איסוף נתונים לבין בנייה של אלבום תמונות. השוואה זו עזרה למורים להבין את התנגדותם לאיסוף נתונים:

אכ"ל: אני לא אוהבת להצטלם כי אני לא אוהבת להסתכל  
איך אני נראית. עכשיו אני מבינה מדוע אני לא רוצה לתעד.

(2/2/00)

תוך כדי בחינה משותפת של החומרים התייחסו המורים אל מאבקי הכוח שבניהם, והחליטו שהשקעת המאמצים במחקר הפעולה תהיה דרך של התמודדות עם מאבקי הכוח האלה. האנלוגיה בין איסוף של נתוני מחקר לבין בנייה של אלבום תמונות סייעה גם למדריכה הפדגוגית להבין שהחומרים הכתובים הם מקור ללמידה. ביומנה היא כתבה:

הדוגמה של מיכל עם אלבום התמונות ממחישה היטב את  
החשיבות של התייעוד. גם אני אחזור לחומרים הכתובים שלי  
ואנסה לנתח אותם וללמוד מהם. אין לי ספק שאוכל לקבל  
מהם הרבה הארות לגבי דברים שנראים לי לא סדורים ולא

מובנים. (2/2/00)

ההסבר של אביטל לגבי ההתנגדות שלה להצטלם עזר למדריכה הפדגוגית להבין שהרתיעה מאיסוף נתונים קשורה לפחד מפני חשיפה. כעת היא הבינה מדוע במהלך המעגל הראשון לא השתמשה בחומרים שאספה ללמידה ולתכנון של דרכי פעולה. היא הגיעה למסקנה שהפחד להיחשף קשור לחוסר נכונות להשתנות, ולכן היא כתבה כך:

זה מעניין. בפגישה הראשונה עם רבקה ואמירה (בחדש  
יולי) עלתה השאלה האם יהיה נוח למורות להיחשף בפני  
הסטודנטיות. כנראה לא כל כך נוח. אולי מכאן הקושי של  
חלק מהן לתעד ולאסוף נתונים. אבל למה כל כך קשה  
להיחשף? כי לא רוצים להשתנות? כי פוחדים מהאילוץ  
לבצע שינוי בעקבות משהו שמסתבר כלא מוצלח עקב  
החשיפה? האם זה גם קורה לי? (2/2/00)

מתוך ראיית הקושי של האחרים המדריכה הפדגוגית הבינה גם את הקושי שלה. מודעות זו סייעה לה בהמשך להתמודד ואף להתגבר על הפחד מפני החשיפה. יתר על כן, היא נוכחה לדעת שהחומרים הכתובים משמשים מקור ללמידה שלה. לפיכך, נוסף לתיעוד ישיבות מורים, היא החליטה לתעד גם ריאיונות עם מורים ועם סטודנטיות, שיחות משוב ושיעורים, וכן הגבירה את הכתיבה ביומן המחקר שלה.

אשר לסטודנטיות, המעגל הזה מאופיין בשימוש אינטנסיבי בכלים פתוחים לאיסוף נתונים: תצפיות משתתפות, שיחות עם תלמידים ועם צוות המורים, איסוף עבודות של תלמידים, הקלטת שיעורים ותמלולם. הסטודנטיות השקיעו מאמץ רב בניתוח הנתונים ולמדו להשתמש בפרשנות החומרים הכתובים שלהן כבסיס לתכנון של תכניות ההוראה. הן גילו בעצמן את האנלוגיה שבין התיעוד לבין סידור תמונות מן העבר, והבינו את חשיבות הפעילות הזאת:

**SN:** אני לא מבינה איך יכולתי לנתח את השיעורים בלי התיעוד הזה. מזכיר לי את התמונות של החתונה שלי. כשאני רואה את האלבום, אני רואה מה היה שם. מהזיכרון שלי לא מסוגלת להיזכר בכלום. כאילו לא הייתי שם. (12/2/00)

על בסיס התיעוד הגדירו הסטודנטיות את נושא מחקר הפעולה שלהן, והחליטו להתמקד בקשר שבניהן לבין התלמיד שאתו הן עובדות באופן פרטני. גם אצלן, כמו אצל המורים ואצל המדריכה הפדגוגית, ההתנסות באיסוף נתונים לפני איתור שאלות מחקר הייתה צעד ראשון בבניית תיאוריה מעוגנת בשדה.

# הפעולות שנקטו משתתפי המחקר על מנת לקדמו

כל השותפים למחקר הגדירו את הצרכים שלהם בתחילת המעגל הזה. הגענו למסקנה שעל מנת להיענות לצרכים האלה עלינו לאפשר לכל קבוצה לפעול בנפרד. לכן, הפרדנו בין קבוצת המורים המאמנים לבין הסטודנטיות וגם בין שלושת בתי הספר העמיתים.

קבוצת המורים המאמנים של בית הספר "גלביע" החליטה לערוך מחקר פעולה והמשיכה להיפגש עם מיכל, שהובילה את המחקר. גם עידית השתתפה במפגשים האלה, ומתוך המחקר של המורים המאמנים למדה על עצמה ועל מערכות היחסים שבינה לבין המורים ובינה לבין הסטודנטיות.

בעקבות איסוף הנתונים הראשוני וההבנה שמתוך הנתונים עולות שאלות המחקר, בנו המורים עם מיכל את מערך המחקר שלהם ולקחו עליו אחריות. מערך המחקר התמקד בצפייה הדדית בשיעורים שלהם ושל הסטודנטיות, תיעוד שיחות המשוב שהתקיימו לאחר הצפייה וניתוחן. מטרתו הייתה לענות על השאלה: כיצד נשפר את התקשורת בין המורים לבין עצמם וביניהם לבין הסטודנטיות?

במהלך בנייתו של מערך המחקר ניצבו המורים בפני שאלות אתיות. אחת מהן הייתה: מי ישתתף במחקר? היו מורים מאמנים שחשבו שכדי שמחקר הפעולה יסייע להם להתמודד עם הבעיה, שהיא בעיה מהותית של בית הספר, יש צורך לשתף את כל חדר המורים:

**אורה:** הציפייה שלי היא שנרכוש כלי שאפשר יהיה לעבוד אתו בחדר מורים, משהו שיכול לשרת את כל חדר המורים. לא מעוניינת במשהו מוגבל למורים המאמנים ולסטודנטיות. זה נראה לי בזבוז זמן. מה יהיה הרווח מזה? השאלה האם לא כדאי משהו שנוכל להרוויח מזה?

**רמקה: מה את רוצה להרוויח?**

**אורנה:** לחיות באקלים טוב יותר. איך אני מנתחת שיח כדי להגיע לזה? בשביל זה צריך לשתף את כל חדר המורים.

(5/3/00)

מורים מאמנים אחרים חשבו שבשלב הראשון עדיף להתמקד בקבוצה הקטנה של המורים המאמנים:

**נאמי:** לבדוק את כל חדר המורים? מבחינת יושר אישי, אני רוצה לשפר את עצמי מול אביטל ואחרות בקבוצה הזאת לפני שאני הולכת לחדר מורים... נראה לי יותר נכון להתחיל קודם מעצמי.

**אמיר:** לאחר שחקרנו את עצמנו, נוכל להגיע לחדר מורים.  
(5/3/00)

בסופו של דבר הוחלט להתמקד רק בקבוצת המורים המאמנים. אולם היו מורים מאמנים אחדים שסירבו לעבוד בדרך זו, ולכן עלתה השאלה אם אפשר להכריח מורים לקחת חלק במחקר. כולם הסכימו שלא ניתן לכפות את המחקר על מי שאינו מעוניין. לכן, מי שעדיין סירב לעבוד בדרך זו התבקש לעזוב את הקבוצה.

שאלה נוספת שהטרידה את השותפים למחקר הייתה: על מה יהיה המחקר? המורים הרגישו שמערכות היחסים שלהם בתוך בית הספר מעניינות אותם, אך מכיוון שהנושא היה עדיין רחב מדי היה צורך למקד אותו עוד. בסופו של דבר הם הסכימו להתמקד בנושא של מתן משוב של מורה מאמן לסטודנטיות, של מורה למורה אחר ושל מנהלת למורה.

התקיים דיון בנושא השיתופיות במחקר פעולה. הוחלט שהנתונים ייאספו על ידי כולם. נקבע מתי כל אחד מתעד, כיצד מתעדים ואיך יובאו הנתונים.



השותפים נעשו מודעים לנושא השקיפות. הוחלט שיש לשתף את האחרים, גם את הסטודנטיות, בנתונים ובפרשנויות:

**רקמה:** נעבוד יחד עם הסטודנטיות. נראה להן את הנתונים, את הפרשנויות, ונשאל לדעתן.

**מיכל:** יש מסלול של אתיקה שצריך לקחת אותו בחשבון. האנשים צריכים להיות שותפים לניתוח ולהסכים לפרשנויות. צריך לבקש את אישורם. (5/3/00)

גם נושא הפומביות של המחקר הובהר:

**מיכל:** זאת התחלה של תהליך שיביא לפרסום. אתן תפרסמו, אני אפרסם. הפרשנויות שלנו לא יכולות להישאר ברמה של "אנחנו". אנחנו לומדים כלי, אך זה לא מספיק כמו הפורטפוליו: הפורטפוליו הוא היצג. אם אי אפשר להציג אותו באופן פומבי, אז זה לא זה. אותו דבר המחקר שלנו: המטרה היא היצג פומבי. (5/3/00)

אף על פי שהמפגשים של המורים ושל הסטודנטיות הופרדו, קבוצת הסטודנטיות הייתה שותפה לתהליך שעברו המורים המאמנים. לאחר שהסטודנטיות הביעו נכונות להתנסות במחקר פעולה והחליטו להתמקד באינטראקציה שביניהן לבין התלמיד שאתו עבדו באופן פרטני, הן נפגשו עם עידית וגם הציגו בפני המורים את הנתונים שאספו. לימדנו אותן לנתח את החומרים הכתובים שנאספו על ידן ולבטת פרשנויות מן הכתוב לגבי עצמן כלומדות וכמלמדות, וגם לגבי התלמיד שאתו הן עבדו. באופן כללי המחקרים של הסטודנטיות התמקדו בשאלה: כיצד אפשר את ההוראה שלי?

גם המדריכה הפדגוגית הרחיבה את הכתיבה שלה ביומן המחקר. באמצעותה היא בחנה את אסטרטגיות התיווך שהשתמשה בהן במהלך

שיחות המשוב. מטרתה הייתה לענות על השאלה: כיצד אפשר את ההדרכה שלי?

מפעולות אלה נבנו שלושה מחקרים עצמיים: של המורות המאמנות<sup>6</sup>, של הסטודנטיות ושל המדריכה הפדגוגית.

## **הערכת מצב מחדשת**

במהלך מעגל זה התחזקו מערכות היחסים שבין המורים לבין עצמם. המורים למדו לעבוד יחד, וכתוצאה מכך הם הגיעו למסקנה שהם מסוגלים לפתור את הבעיות שלהם בעצמם באופן שיתופי.

הסטודנטיות העמיקו את היכרותן עם התלמיד שלהן, וניסו לגבש מחדש את התפיסה שלהן לגבי הוראה טובה. חל אצלן מעבר מתפיסת הקבוצה כמסגרת המגינה עליהן בפני אתגרים לתפיסת הקבוצה כקהילה לומדת, שמפתחים בה חשיבה ומקבלים עידוד לביצוע משימות.

המדריכה שנתה את הגדרת התפקיד שלה ממורה למדריכה. היא הבינה שעליה להתמקד בסיוע יותר מאשר בהוראה.

הערכתנו הייתה שבאמצעות המחקרים העצמיים של כל אחת מהקבוצות ייבנה משולש היחסים שבין שלוש הקבוצות: המורים המאמנים והמנהלת; הסטודנטיות; והמדריכה הפדגוגית. משולש יחסים זה הוא שייצור את הגרעין הראשוני של קהילה מקצועית שיתופית לומדת. התהליכים, שאכן הובילו ליצירת משולש זה, מתוארים בפירוט בניתוחים שיבואו להלן. הניתוחים יתמקדו בתפיסת הידע, בתפיסת השליחות ובמערכות היחסים.

---

6. כפי שנראה בהמשך, אלי ואלונה פרשו, ואת המחקר ערכה קבוצה של שבע מורות מאמנות.

## המורים המאמנים והמנהלת

### 1) הידע המקצועי המיוחד: ידע בפעולה

במעגל השני של המחקר הציגו המורים תפיסה שונה לגבי הידע הפרופסיונלי שבו היו מעוניינים. הם פעלו בעיקר לצורך יצירת מה שנקרא בספרות "ידע בפעולה". המדובר בידע שנוצר כתוצאה מדיון של מורים בעבודתם, ושמטרתו לשנות את דרכי העבודה שלהם. מתוך תפיסה זו הם פנו, ראשית כול, לבניית שיח אותנטי. לשם כך הם בדקו את השימוש שלהם בסיסמאות:

**מאמרי:** הידע שלי "עד אחרון התלמידים" הוא רק סיסמה. אנחנו לא מכירים את התלמיד. לא לוקחים אחריות על התלמיד. למה לא הגענו לאן שרציתי, למה שאני רואה מנקודת מבט של הטיפול בילדים? למה לא קורים תהליכים טיפוליים שמתבקשים? זו דברים, אבל כמה זמן לוקח עד שדברים קורים?

המנהלת התייחסה לשילוב התלמידים המתקשים בכיתות האם, דבר שגם הוא נשאר בגדר הצהרה על אף חשיבותו, ולא היה לו ביטוי מעשי בעבודה היומיומית בכיתות. המנהלת טענה שהמורים צריכים להתבונן בעשייה שלהם אל מול ההצהרות. לדבריה, את זאת ניתן לעשות באמצעות קיום דיון בקרב המורים בנושא שילוב תלמידים מתקשים, וכן לתעד ולנתח נתונים בקבוצת המחקר. צוות ההנהלה, שכלל ארבע מחנכות (שהיו גם מורות מאמנות) ומורה טיפולית, נענה לאתגר זה. הצוות הזה ביקש להציג בפני מליאת המורים מקרה של תלמיד בעייתי ולהזמין את המורים לדון בו. נקבע שהדיון ייעשה בקבוצות מעורבות של מחנכים, של מורים טיפוליים ושל מורים מקצועיים.

זו הייתה ההזדמנות הראשונה עבור המורים המאמנים לקחת חלק פעיל בתהליך של איסוף נתונים מתוך חיי בית הספר. וכך, על דעת עצמם וללא הכוונה מצדנו, הציגו בישיבת מחנכים ומורים טיפוליים מקרה של

תלמיד בעל צרכים מיוחדים, ותיעדו את הדיונים. הם אף המשיכו בתיעוד שבע לאחר מכן: הם הקליטו ותמללו את הדיונים מתוך ישיבת ההנהלה שהתקיימה בעקבות ישיבת המורים. לבסוף, הם הביאו ביוזמתם את הפרוטוקול של ישיבת ההנהלה למפגש אתנו.

לפני שניגשו המורים המאמנים לניתוח משותף של הפרוטוקול הם תיארו בפנינו את מה שהתרחש בישיבה של המחנכים עם המורים הטיפוליים והסבירו מה גרם להם ליזום את הפעילות המחקרית. ישיבת המחנכים והמורים הטיפוליים התחילה בדיון בקבוצות בשאלת האחריות והמחויבות של המחנכים כלפי התלמידים הבעייתיים. לדעת המורים המאמנים, הדיון התנהל יפה, וניתן היה לחוש בפתירות לקראת שינוי עמדות אצל המחנכים. אולם לקראת סוף הישיבה המורים הטיפוליים הציגו שקף עם הנחיות חוזר מנכ"ל שמגדיר בצורה רשמית את חלוקת האחריות בין המחנכים לבין המורים הטיפוליים. לדעת המורים המאמנים, הצגת השקף יצרה בקרב המחנכים את התחושה שכל הדיון היה לשווא, וגרמה להם להתבצר בעמדותיהם הקודמות:

**אמ'ר:** כל הקבוצות עבדו, גם דיווחו והציעו הצעות, ופתאום [המורים הטיפוליים] שמים שקף ועוד שקף. במקום להגיד מה אני חושבת? שמו שקף עם תפקיד המחנך, וזה יצר "אנטי".

**נא'מ:** אני התעצבנתי, כי חשבתי שהצעות ותשובות יעלו מתוך דיאלוג, ולא ציפיתי שיציגו בשקף מה האחריות של כל אחד. השקפים עשו את שינוי האווירה. כשהציגו [הקבוצות] הייתה רוח חיובית, ובגלל השקפים הישיבה הסתיימה ברצ.

**אמ'ט:** בקבוצות דיון המחנכות כן לקחו אחריות. ברגע ששמו את השקף, זה לקח את הכול אחורנית.

**רקמה:** בישיבה האנשים היו יצירתיים, הציגו תכניות, היו מסקנות לגבי איך המחנכים תופסים את האחריות, ואז באה

הצגת השקף. (6/2/00)

המשבר נבע מכך שהמתנכים חשבו שהם יכולים להתמודד עם הנושא בכוחות עצמם ללא תכתיבים מבחוץ. על כן, הסתמכותם של המורים הטיפוליים על סמכות חיצונית הצטיירה בעיניהם כבריחה מהתמודדות עם הקשיים האמיתיים הכרוכים במילוי המשימות החינוכיות השוטפות שלהם:

אכ"ס: [המורים הטיפוליים נמצאים ב] מדרף אחרי מורות, על מנת שיוכלו להכין... יש להם תחושה של סתימת חורים, זקוקים לגבולות, משהו ביד. לכן בחרו בחוזר מנכ"ל. איך יעשו סדר? [באמצעות] משהו מוגדר, טון מנהל, קריטריונים, אבחונים, חוזר מנכ"ל.

רקפה: אסמכתאות מראות על חוסר ביטחון עצמי, על צורך במעמד פורמלי מול שאר המורים.

מא: לא היה מספיק ברור שמדברים על ילדים. האסמכתאות עמדו במרכז. (6/2/00)

ניתוח הפרוטוקול של הישיבה הזו אפשר למורים המאמנים (שמרביתם הם גם מחנכי כיתות) להתמודד עם הכעס שלהם ולהבינו:

מא: בעקבות קריאת הפרוטוקול התחדדה אצלי התחושה של חוסר התקשורת עם המורה הטיפולית שאתה אני עובדת. הבנתי שכשיש רצון שדברים יקרו משני הצדדים, הם קורים, ואם לא, אם רק צד אחד רוצה, שום דבר לא קורה. (6/2/00)

במהלך הניתוח הם הגיעו למסקנה שהפרקטיקות עצמן אינן מעניינות, אלא השיח שמתקיים עליהן, ושבעצם הפרקטיקות הן השיח על ההתנסות: מא: הפרקטיקות לבד לא שוות כלום.

אכ"ס: הפרקטיקות זה השיחה שלנו על זה [על ההתנסות] (6/2/00)

ניתוח השיח הזה גם עזר למורים המאמנים להחליט במה הם רוצה להשתנות וכיצד:

**מא'א:** זה [ניתוח הפרוטוקול] אפשר לי לראות מי הקולגה שלי ולחודד שאם אני רוצה להגיע לשינוי, אני צריכה לשנות דרך עבודה. (6/2/00)

זה היה המפגש המשמעותי הראשון של מורי בית הספר "גלבוע" עם עצמם באמצעות התייעוד שלהם. מכיוון שזו הייתה חוויה רבת משמעות עבורם, הם ציפו לתמיכה בתהליך המחקר שלהם מן המורים של בתי הספר המאמנים האחרים. על כן, במפגש המליאה של המורים המאמנים שהתקיים באותו שבוע בסדנה במכללה, הם סיפרו על הלמידה שלהם מתוך התייעוד. תוך כדי דיווח הם הבהירו לעצמם את הבעיה שהטרידה אותם, ראו את הקשרים בינה לבין בעיות אחרות ואף גילו מהי הבעיה המשמעותית עבורם, שבה יהיו מוכנים להשקיע את מאמצי המחקר העתידי שלהם. בראשית ההצגה שלהם את הדברים בפני מורי בתי הספר האחרים התמקדו המורים המאמנים בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, אך תוך כדי הצגה הגיעו למסקנה שהבעיה שיש לטפל בה היא העדר תקשורת נאותה בין המורה הטיפולית לבין מחנכת הכיתה:

**אכילס:** אני מרגישה שהנושא של אותה ישיבה הוצג לא נכון. אם הנושא היה לברר מדוע לא התקיים דיאלוג בין מחנכים לצוות הטיפולי, זה היה אחרת מאשר להגדיר כנושא הישיבה: תפקיד המחנך והמורה המשלבת. (1/3/00)

בעקבות ההצגה הגיעו המורים המאמנים למסקנה שהעדר התקשורת עם המורים הטיפוליים היה רק סימפטום של בעיה גדולה יותר: חוסר תקשורת בין חברי הסגל והעדר אתוס בית ספרי שיש בכוחו להוביל את העשייה שלהם:

**אריאלה:** אני מכירה את הדברים ואת האינטראקציה בינינו, המתנה. מה שלמדתי כשאני מסתכלת על הצוותים האלה

שנמצאים פה [מורים מאמנים מבתי ספר אחרים], זה איך אנחנו נראים. התהליך המעניין הוא שיושב פה צוות של בית ספר ["גלבע"], שבו הייתה תחלופה מאוד גדולה של מורים, ואין לו אתוס. הוא [הצוות] צריך להגדיר את עצמו מחדש.  
(1/3/00)

דברי אריאלה גרמו לזעזוע בין המורים של בית הספר "גלבע". הם הבינו שאם עליהם להתמקד בבניית מערכות יחסים קולגיאליות, הם יצטרכו להמשיך ולחקור את השיח שביניהם במהלך הפגישות הבאות אתנו. ההחלטה התקבלה באופן פומבי בפני המורים המאמנים מבתי הספר האחרים, שצפו בתהליך אולם לא הבינו את משמעותו:

**מורה מכית ספר אחר:** לא הבנתי את הקשר בין מה שהוצג [על ידי מורי "גלבע"] לכותרת "קורס מורות מאמנות". לא באתי לשמוע ניתוחים, כי זה מעייף.

**מורה מכית ספר אחר:** לא הבנתי מה יוצא לי מזה [מההקשבה לאירוע של "גלבע"].

**מנהלת בית ספר אחר:** הנושא. היינו בחוץ, לא דיבר אלינו.  
(1/3/00)

נוצר אפוא פער מתסכל בין התהליך שעברו מורי בית הספר "גלבע" לבין התגובה של מורי בתי הספר האחרים. בעוד מורי בית הספר "גלבע" החליטו פה אחד להעמיק בהתבוננות פנימה, המורים האחרים המשיכו להביט החוצה. הם ביקשו לנצל את המרכזים הקיימים במכללה על מנת להעשיר את הידע שלהם בתחומי ההוראה שלהם ולפתח חומרי הוראה:

**מורה מכית ספר אחר:** מה שהיינו רוצים לראות, זה לנצל את המשאבים שיש במכללה: מרכזי למידה, מרכז ליהדות. חשבנו לבנות תכנית לימודים מצומצמת בשעות אלה שאנחנו במכללה ומרצים יכולים להעשיר את תחומי הדעת שלנו. כישורי הנחיה היה פחות מדי. היינו רוצים לקבל יותר מזה.

**מנהלת כית ספר אחר:** יש הרבה מקומות שאנחנו מנצלים את המשאב מכללה בבית הספר, ואני רוצה להמשיך לנצל אותו פה. אני רוצה לבנות דברים שאוכל ליישם אותם אחר כך בשדה. בתחילת השנה נחשפנו למעבדה לתכניות לימודים. לא מוצה. אנחנו לא נגיע למכללה עוד יום בשבוע. הייתי רוצה לקבל מזה יותר לבית הספר.

**מורה מכית ספר אחר:** פה אחד הגענו להחלטה לדון בפעילות או מטרות לימודיות שנביא לכאן.

**מורה מכית ספר אחר:** הבנתי שיש פה סל"ה [סדנה להכנת חומרי הוראה]. רוצה להגיע לשם. (1/3/00)

מציטוטים אלה עולה כי בעוד המורים מבתי הספר האחרים עדיין ציפו לפתח ידע עבור ההוראה, מורי בית הספר "גלבע" היו, כפי שהם עצמם הכריזו, "במקום אחר". הם תפסו את הידע המיוחל כתהליך חקרני שאותו הם יוזמים ומובילים בתהליך קבוצתי של הידברות תוך התמודדות משותפת עם הקשיים:

**אורה:** חשבתי שאני רוכשת כלי. אבל זה לא משנה [כי] אנחנו המהות, הנושא אתו יוצאים לדרך. [המחקר] מתבשל לי בראש כתהליך אישי שאני מדברת עליו בקבוצה.

(6/3/00)

המורים המאמנים ביקשו אפוא להשקיע את מרצם בתהליכים עמוקים ולחפש את הפתרון בתוכם. מאתנו הם ציפו לקבל עזרה בעבודה בניתוח התמלילים שהם יכינו בעצמם ויביאו למפגשים אתנו:

**רכקה:** בלי להאיץ את התהליך אבל עם תדירות הרבה יותר גבוהה. אנחנו רוצים להרגיש את ההנחיה שלה [של מיכל] או של מישהו אחר. לא משנה. להרגיש את ההנחיה הזאת יותר. שבאמת ילווה אותנו, שיהיה יותר צמוד, יותר שוטף, יותר

אינטנסיבי. (1/3/00)



המורים המאמנים קיבלו את תמיכת המנהלת בכיוון הפעולה שבחרו. היא העריכה את יכולתם לזהות את הבעיה בתוכם ואת נכוונתם לעסוק בה, תוך לקיחת הסיכון הכרוך בחשיפת קשיים ובדיון עליהם, ואמרה:  
בפורום של מנהלים, בישיבות במחזור, לא ראיתי אף פעם שצוות מודים מוכן לדבר על קושי. תמיד מדברים על הצלחות. גדולתו של הצוות שלנו שאפשר להעלות קשיים.

(1/3/00)

כתגובה לבקשתם של המורים המאמנים לעזור להם ליצור את התנאים הדרושים למחקר עצמי משלהם החלטנו לפרק לתקופה מסוימת את מפגשי המליאה של בתי הספר המאמנים. החלטה זו נעשתה על מנת להיענות לצרכים השונים של כל בית ספר ועל מנת לאפשר לכל אחד מהצוותים להתקדם בתהליך הלמידה על פי הקצב שלו. בית הספר "גלבוע" היה מוכן לבנייה של מערך המחקר שלו ולהחלטה מי ישתתף בו ומה תהיה האחריות של כל אחד מהמשתתפים. לשם כך התקיימה בבית הספר פגישה שבה השתתפו אנחנו וכן כל המורים המאמנים. כדי לאתר מי מהמורים ישתתף במחקר בסופו של דבר, נבדקה נכוונת המורים להשקיע את מרצם בו. התברר שרותרם יצאה לחופשת לידה. אלי ואלונה החליטו לפרוש מהקבוצה וגם לחדול מתפקידם כמורים מאמנים. אלונה המשיכה לטעון שהיא זקוקה לכלים. היא לא הבינה מה תרומתן מן המחקר, ומדבריה ניתן היה להבין שגם לא הייתה מוכנה להסתכן בבדיקת תהליכים עמוקים. אלי הצטרף לאלונה בעניין זה ושוב הביע חרדה מחוסר הוודאות שבתהליך המחקר:

האמת היא שאני יושב כאן... אני בן אדם שמתפקד הרבה יותר [טוב] כשיש לי איזושהי מטרה. והצורה שבה הוצג מחקר פעולה... בעיניי זה מחקר שצריך לחקור משהו, אבל לא יודעים מה לחקור ומה צריך לגלות. אני בכל אופן צריך לדעת מה אני הולך לחקור, בשביל מה אני מתעד, מה אני

אמור לתעד. (1/3/00)

לבסוף הוחלט שהובלת המחקר תיעשה בידי שבע מורות ועל ידי המנהלת. שבע המורות התחילו להתלבט לגבי נושא המחקר שלהן. תחילה אמרו שהן רוצות לחקור את הבעיה המהותית שלהן: השיח בין מורי בית הספר. בהמשך, מתוך כוונה למקד את המחקר, הועלו שתי הצעות נוספות: לחקור את השיח בחדר המורים או את השיח בשיחות המשוב. המנהלת טענה שבגלל מחויבותו של בית הספר למכללה ולתפקיד החונכות היא מעדיפה לחקור את שיחות המשוב.

**אמירה:** יש יתרון למשוב. התחייבנו עם הסטודנטית לקשר

אחר. התחייבנו לבנות חונכות אחרת. (6/3/00)

אמירה הציעה שהמשוב שייחקר לא יהיה רק המשוב שהמורה נותנת לסטודנטית, אלא גם המשוב שהסטודנטית נותנת למורה וכן משוב של מורה לעמיתה שלה. אחדות מן המורות חששו שאם הטיפול יתמקד רק במשוב הוא יחמיץ את הבעיה של כלל בית הספר:

**אורה:** האם המהות זה המשוב? אני חושבת שזה קל מדי. אולי

כדאי לעשות משהו יותר טיפול שורש.

**אכילס:** מסכימה עם אורה. מיקוד סביב משוב, מקובל, אך

ברגע שנכנסתי לראש של מחקר פעולה, רוצים לבדוק שית.

כדאי לא להתמקד. מרגישה שעכשיו אני שמה לב יותר לשיח

בחדר מורים. (6/3/00)

המורות גם חששו שהמיקוד בשיח המשוב יאפשר ביחה מהבעיה המהותית ו"הליכה על מסלול קל", כפי שהן ניסחו זאת, מתוך רצון להימנע מקונפליקטים ומזעזועים גדולים בצוות:

**אכילס:** צמצום המחקר במשוב, זה להיצמד לנושא כדי שיהיה

לי יותר קל. אבל זה לא טיפול שורש. (6/3/00)

למרות החששות האלה הוחלט פה אחד להתמקד במשוב שבין מורה לסטודנטית ובמשוב שבין מורה אחת למורה עמיתה. זאת, מכיוון

שהתמקדות במשוב עשויה לאפשר בחינה עצמית של כל אחת מול האחרים  
המשמעותיים לה ביותר:

**נאמ':** אני רואה שהרווח במחקר פעולה הוא קודם כול בעבודה  
שלי עם עצמי. מתוך העבודה עם האחרים אני אשפר את  
עצמי. יש אחרים בדרגות קרבה שונות: אביטל, אחר כך ניצה  
[מורה טיפולית שעובדת עם נעמי], בתיה [הסגנית]. השיפור  
שלי מבחינת יושר אישי יתחיל מהעבודה עם הסטודנטית,  
אחר כך אביטל, ניצה ואחר כך בתיה. (6/3/00)

בהמשך נראה שהחלטה זו ביטאה את השינוי שחל בתפיסת הזהות העצמית  
של המורות כמורות מאמנות ובתפיסה שלהן את דמות הסטודנטית.

## **2) תפיסת השליחות: יצירת מחויבות למחקר**

כאמור, המעגל השני התחיל לאחר שהמורות הגיעו לזיהוי הבעיה  
שהטרידה אותן ולהגדרתה כ"אין בינינו שיח תקשורתי". מטרתנו הייתה  
לעזור להן לזהות בשיח שלהן את המשמעויות שיש לעשייה החינוכית  
שלהן עבורן, ולעודד אותן לגבש לעצמן את החזון החינוכי שלהן. ציפנו  
שבדרך זו תתברר להן תכלית עבודתן, כך שיראו את עצמן מסוגלות  
להוביל תהליכים חינוכיים. המורות הביעו רצון לבנות את האתוס  
שלהן כצוות, ועל כן יכלו שתי המטרות - שלנו ושלהן - להיפגש. לשם  
השגת המטרות האלה עודדנו אותן לקחת אחריות על ביצוע המחקר:  
המורות הגדירו את שאלת המחקר, וקבעו מה לתעד וכיצד לאסוף את  
הנתונים, וכן חילקו ביניהן את האחריות להבאת תמלילי ההקלטות  
למפגשים המשותפים עם צוות המכללה.

במפגשים המשותפים למורות ולנו עסקנו בנייתוח המשובים שתועדו על  
די המורות. במהלך הניתוח נמנענו מסגנון שיפוטי ולא מתחנו ביקורת.  
הדגשנו את הייחודיות של כל אחד מהמשובים, נמנענו מהתייחסות

לתוכן הדברים שנאמרו, והתמקדנו במהלכי השיח ובאופן שבו המשובים שיקפו את מערכות היחסים.

את המשוב הראשון שתועד הביאו המורות לסדנה בתחילת חודש מרץ. זה היה המשוב שרבקה נתנה לנעמי על שיעור שנעמי לימדה. במשוב זה בלט התפקיד הפסיבי של מקבלת המשוב (נעמי) לעומת התפקיד הפעיל של נותנת המשוב (רבקה). מכאן עלתה השאלה: של מי הבעלות על השיח?

**אוריאלה: לרבקה יש בעלות על השיח.**

**רחל: רואים שנעמי רק מגיבה. (8/3/00)**

התברר שרבקה, כנותנת משוב, חשבה שתפקידה לצייד את נעמי בעצות ובהנחיות מכיוון ש"היה לי ברור מה רציתי להגיד". המורות התמקדו באופן שרבקה "יוצרת בעלות על השיח" ומותירה לנעמי, מקבלת המשוב, רק מעט מקום להשמיע את קולה. הן הבחינו בכך שנעמי עושה זאת בדרך של "הצבת סימני שאלה לאחור", כדבריהן. הן ספרו את משפטי השאלה שרבקה ונעמי שאלו בשיח ואת התנדירות של השימוש במילים "אני" ו"את" במהלך המשוב. התברר שאף שמספר השאלות עם "אני" היה זהה למספר השאלות עם "את", השימוש בשמות הגוף האלה העמיד את מקבלת המשוב מול נותנת המשוב במצב של אי שוויון ושל תלות:

**אכיטל: אי אפשר להשוות את השאלות של נעמי לשאלות של רבקה!!!**

**רחל: השאלות של רבקה מופנות לנעמי, והיא מצפה לתשובה. השאלות של נעמי... היא לא מצפה לתשובה. אלו תהיות שלה. שומעים את הרפלקציה של נעמי בשאלות שלה.**

**רבקה: המילים "אני", "את".**

אריאל: ממש עם האצבע! "את עשית!" מרגישים את

הדיכטומיה אני - את, אני מול את. (8/3/00)

מתוך התמליל התברר למורות שבאמצעות השאלות שלה קבעה רבקה את נושאי השיחה. כך הותירה רבקה לנעמי תפקיד פסיבי של "מגיבה" שרק צריכה להשתלב בנושאים שנקבעו עברה:

רחל: רבקה מעבירה את הנושא מ[דיון בנושא] המטרות לנעמי, ואז שוב, רבקה עושה שינוי, מעבירה את השיחה על הילדים, ונעמי מגיבה.

אריאל: רבקה התחילה עם אג'נדה שנקבעה מראש, אך לא פירטה אותה לנעמי. היא התחילה עם דיון על המטרות, ולאט לאט הובילה אותה למה שרצתה להגיד מלכתחילה, ופנתה להתקפה... (8/3/00)

בעקבות ממצאים אלה שאלו המורות: מה הטעם בדיאלוג אם כיוון השיח כבר נקבע מראש? למה צריך לשוחח אם מובילת השיח יודעת מלכתחילה מה היא רוצה לומר ומה היא מצפה לשמוע? גם אצל נעמי גברה המודעות למניפולציה שנעשתה בה, והיא התקוממה ואמרה:

נעמי: אם נקבעה מראש אג'נדה, למה לא אמרת לי וסיימת, וזהו? לא יעזור, תלוי עם מי את מדברת. אם הייתה לך נקודה ברורה, היה לי חשוב שתגידי לי את זה קודם.

רבקה: רציתי לשמוע את דעתך.

נעמי: אך לא נתת לי להשמיע. (8/3/00)

רבקה קיבלה את הביקורת עליה והודתה:

אני לא נותנת לנעמי להוביל. (8/3/00)

אולם המורות לא הסתפקו בביקורת כלפי רבקה. הן גם טענו נגד נעמי שהיא אפשרה לרבקה להוביל ולקבוע עברה את המטרה ואת הכיוון:

**אמיטל:** המשפטים של נעמי מאוד קצרים. אם הנושאים של נעמי היו ארוכים יותר [רבקה לא הייתה מובילה].

**רבקה:** זו שאלה של ביצה ותרנגולת.

**אמיטל:** לך [רבקה] הייתה מטרה, ונעמי, עם התשובות הקצרות שלה, אפשרה לך להוביל. (8/3/00)

זו הייתה ההזדמנות לברר אתן מדוע בחרו לעסוק במשוב בין המורות ולא, כפי שהחליטו קודם לכן, בין המורות לבין הסטודנטיות:

**מיכל:** מה הייתה מטרת הפגישה [המשוב]? אף פעם לא דיברתם על מטרת פגישת משוב?

**רבקה:** לשקף דברים טובים ודברים הטעונים שיפור.

**נאמי:** לשפר הלאה. (8/3/00)

מתוך התשובות של רבקה ושל נעמי נראה שהן ביקשו לשפר דברים שנתפסו בעיני נותנת המשוב כטעונים שיפור. נעמי האמינה שעליה לכוון את העשייה שלה לכיוון שנקבע על ידי רבקה. בדיעבד הגדירה רבקה את המשוב הזה כ"דידקטי מאוד, ממוקד מטרה, מאוד קוגניטיבי". היא הגיעה למסקנה שאף שמטרת המשוב הזה הייתה ללמד את נעמי דבר מוגדר מאוד (שמבנה המליאה לא התאים לסוג הפעילות שנעמי ארגנה), לא התקיים כאן תהליך של למידה:

**רחל:** במשוב של רבקה, אני לא חושבת שנעמי הייתה באותו מקום [של רבקה]. [אני לא חושבת שהייתה] מוכנה לשמוע ולקחת הרבה דברים. יש [אצלה] הרבה התגוננות. (8/3/00)

אירוע זה סומך על ידינו כאירוע קריטי, משום שבמהלכו ראו המורות את הקשר בין המשוב שהן נותנות זו לזו לבין המשובים שהן נותנות לסטודנטיות:

**רחל:** רוב המשובים לסטודנטים הם כאלה. נראה לי שיש נטייה. אני האומר, ואתה שומע.

המורות הבינו שעצם הסיטואציה של מתן משוב תוננת ביטוי ליחסי הכוח שבין תוננת המשוב ומקבלת המשוב. הן ראו שסיטואציות שבהן רק אחד מהמשתתפים נמצא בתפקיד של היודע, המוביל, המכוון והמנחה מעודדות אצל האחר פסיביות, אדישות, ניכור וחוסר מעורבות. במצבים אלה יש השתקה של המובילים, שקולם לא נשמע ודעתם לא נחשבת. המורות גם הבחינו בביטויי העליונות של תוננת המשוב: היא בעלת מידע כתוב, היא מחזיקה אצלה את הטקסט ולא משתפת בו את מקבלת המשוב:

**אמ'רה:** אין יתרון לזה שצופה? יש לו כמות של ידע שהוא רשם בתצפית.

**רחל:** לנעמי אין שליטה על מה שרבקה חושבת ומרגישה.

(8/3/00)

עם זאת, המורות עמדו על כך שהאחריות לקיום השיח הדמוקרטי היא לא רק של המוביל אלא גם של המובל, שלעתים קרובות לא מנצל את האפשרויות שיש לו להשמיע את קולו ואינו מנסה לקבוע כיוון ומטרה לשיחה. ניתוח משוב זה גרם למורות לחשוב על ההזדמנויות הרבות שבהן ויתרו על זכותן להשמיע את דברן ולקבוע את הדרך שהן רוצות לנהוג על פיה בעבודה החינוכית שלהן.

עוד גילו המורות, שאת מה שלמדו בנוגע לעבודתן הן יכולות להעביר לתלומדים אחרים, ולא רק לנושא של מתן משוב:

**אמ'רה:** קחי את זה למקומות אחרים, לחיים בכלל. (8/3/00)

גם אם הדברים לא נאמרו בצורה מפורשת, היה ברור שהמורות הקישו ממערכת היחסים שבין רבקה לבין נעמי לגבי אחריותן שלהן להובלת תהליכי הלמידה שלהן. לאחר ניתוח המשוב של רבקה הן הבינו מנן נובע הקושי שלהן ליוזם. הן גם הבינו שאין די בידע כדי לחנוך אדם אחר:

**אמ'רה:** המורות במקום טוב מבחינת הידע, אך זה לא נדרש

בחזונבות.

**אמ'ל:** לא רק ידע נדרש.

אמ'רה: נכון. צריך ידע, אך יש עוד כמה דברים.

אי'ס: מה?

אמ'רה: שיתוף פעולה, עבודת צוות, לדעת להצמיח. אצל  
אלי ואלונה היה מדי קשה, אך גם לנו עדיין קשה.

המילים "לדעת להצמיח" ביטאו תפיסה שונה של המורות כלפי כיתתן  
וגם כלפי הסטודנטיות. אחד המשובים הראשונים שביטאו תפיסה חדשה  
זו של תפקידן היה זה שאביטל נתנה לרונית, הסטודנטית שהתאמנה  
בכיתה. מתוך הניתוח של משוב זה ניתן היה להבחין בכך שבמהלך  
שיחת המשוב אפשרה אביטל לרונית להביע את עצמה וגם שיתפה את  
רונית בהתלבטויותיה לגבי ההוראה בכיתה. כך שיקפה אביטל לרונית את  
העובדה שהיא מודעת לכך שלא תמיד יש לה תשובות לבעיות שעולות  
בכיתה. את זאת ניתן לראות, למשל בשאלתה של רונית:

אולי השיעור היה ארוך מדי? לו רציתי להפסיק באמצע  
ולחלק את השיעור לשניים... היית מחלקת אותו? איפה היית  
עוצרת? בספר לימוד זה מחולק לשני מערכים.

על כך ענתה אביטל:

שאלה מצוינת. אין לי תשובה. צריך לחשוב על זה. מצד אחד  
אני יוצאת עם התחושה, וואו!!! הילדה [שרונית עבדה אתה]  
למדה המון היום. אך מצד שני אני שואלת את עצמי: עם  
איזו תחושה הילדה יצאה? איך היא מרגישה? צריך לחשוב  
על זה.

כאשר המורות קראו את התיעוד של שיחת המשוב הזו בקריאה ראשונה  
הן סברו שרונית לא למדה דבר מהמשוב, מכיוון שאביטל לא אמרה לה מה  
לעשות:

רכקה: אחרי קריאה ראשונה נשארת תחושה של אווירה.  
פחות חדות של דברים. יש לי שאלה: עם איזו למידה יצאה  
רונית מהמשוב?



רנ"ל (לאביטל): התחברת לרונית - מה את הכי אוהבת? מה  
את פחות אוהבת? יש הרבה מילות עידוד. אבל מה בקשר  
להוראה שלה? (15/3/00)

אולם בעקבות הניתוח, שבו המורות סימנו מילים, ביטויים וסימנים שבהם  
השתמשה אביטל כדי לקדם את השיחה, הן הבחינו באסטרטגיות ההובלה  
של אביטל ואמרו:

אורנה: זה משוב מאוד מעניין. מתוך ההכרות שלי עם שתיכן  
אני יכולה להגיד שרונית היא שתלטנית, נמרצת, ואביטל  
היא נעימה. אך היא [אביטל] מובילה אותה כל הזמן. אני  
מרגישה את הנינוחות, אבל אביטל מאוד ממוקדת, לוקחת  
את רונית כל הזמן בקצב שלה, השיחה מתקדמת.  
רקפה: נכון, אביטל ממוקדת רונית ולא בשיעור.  
(15/3/00)

בדברים אלה זיהו המורות את האפשרות שהמורה המאמנת היא אמנם  
מנוסה יותר, אך לא כל-יודעת. הן הבינו שתפקידה להוביל להקשיב, לשקף  
לסטודנטית את התהליכים שהיא עברה ולשתף אותה בהתלבטויות. המורות  
הבינו שבמערכת זו של יחסים בין המורה המאמנת לבין הסטודנטית שרו  
יחסי כבוד בין נותנת המשוב לבין המקבלת וגם יחסי אמון בין השתיים:  
אורנה: ראיתי דיאלוג, המון אמון של הסטודנטית באדם  
שמנחה אותה. אין פה מאבקי כוח. יש דיאלוג עם חשיבה  
משותפת, כשלכל אחד החשיבה שלו. (15/3/00)

המורות הגיעו למסקנה, שהלמידה של הסטודנטית נבנית כאשר היא  
מתבוננת בתהליכים שעברה ולוקחת אחריות על הלמידה שלה, תהליך  
המתרחש בסיוע המורה המאמנת ששואלת אותה שאלות ומעודדת אותה  
להבהיר ולהסביר:

רנ"ל: אביטל נתנה לה המון מקום, לרונית, וזה מעביר לרונית  
את האחריות להבהיר ולהסביר. היא נותנת לה הרבה פידבק,  
אבל נותנת לה הרבה מאוד אחריות להבהיר, להסביר...

נאמ': ...שכל הדרך, כל המשוב, מתנהל כך שהאחריות מתחלקת חצי חצי. זאת אומרת, אני [אביטל] אחראית למשוב, אבל גם את אחראית. (22/3/00)

המורות סימנו לעצמן את השוני בין התפיסה הקודמת שלהן את המשוב לבין התפיסה שבאה לידי ביטוי במשוב של אביטל. חלקן היו מופתעות:

רחל: ...כי אם תפיסת המשוב אצלי הייתה שיש אחריות מאוד גדולה למה שאני אומרת [במהלך שיחת משוב], פתאום, דרך זה [המשוב של אביטל], אני רואה שהאחריות שלי היא לא על מה אני אומרת, אלא על איך אני מובילה כדי לגרום למקבל המשוב לדבר יותר. ואותי זה הפתיע. אני חושבת שזה הכיוון. האחריות צריכה להיות לא על גותן המשוב, אלא על איך אני מובילה את השני לדבר.

משוב זה הבהיר למורות שבעת העברת האחריות לסטודנטיות המורה המאמנת אינה אמורה להישאר פסיבית. עליה ליצור את התנאים לכך שהסטודנטית תוכל להוביל את השיח:

אביטל: המדריכה צריכה להיות מאוד פעילה, אבל הפעילות פה, היא לא מתבטאת. את (פונה לרחל) אמרת כאילו המשוב שלי, כאילו הוא דיאלוג ממוקד, אבל כאילו אני לא אומרת את דעתי א, ב, ג, ד, וזה יפה לראות איך במפגש הקודם אמרת שכשאת מקבלת משוב את מצפה שמישהו יגיד לך: זה היה טוב, זה לא היה טוב. וזה, זה לא שזה לא זה. פה העיקר הוא איך לאפשר לרונית [הסטודנטית] להוביל במשוב. אני מרגישה שנגענו באותן נקודות שיכולתי להגיד לה: אהבתי את זה, לא אהבתי את זה. אני חושבת שהגעתי לאותן הנקודות שאני, לפחות, רציתי לדבר עליהן, אבל דרכה.

תפקידה של נותנת המשוב, כפי שאביטל הגדירה אותו, הוא לתמוך במקבלת המשוב, לעודד את החשיבה הרפלקטיבית שלה ולעזור לה

בהתמודדות עם הנושאים שמעניינים אותה. ואכן, על פי המשוב ניתן לראות שאביטל ציפתה מרונית לזהות בעצמה את הנושאים שבהם רצתה להתמקד, וכן ציפתה שהיא תגדיר את הבעיה המטרידה אותה ותדון בה עם אביטל. המורות קיבלו את טענתה של אביטל, שאף שמשוב זה אינו בונה מערכת יחסים שוויונית, הוא מאפשר שותפות נכונה בין מורה מאמנת לבין סטודנטית להוראה, שבה האחריות מתחלקת בין נותנת המשוב לבין המקבלת שלו.

החשיפה לסגנון אחר של מתן משוב שכנעה אותן שיש מקום להרחיב את הרפרטואר של המשובים:

**רותם:** אני חשבתי שצריך להגיד: אחת... שתיים... שלוש...  
ארבע...

כן השתכנעו המורות שבכל סגנון של משוב יש חשיבות רבה לסיטואציה - למטרת שיחת המשוב, לצורכי הסטודנטית וכן הלאה:

**רקפת:** אבל מה שרציתי להגיד זה שהיום אני מכירה שני סוגי משוב: משוב מהסוג שאני נתתי לנעמי ואורה נתנה לי, ומשוב מהסוג הזה, שהוא משוב רפלקטיבי, שבפירוש בא לעזור למקבל המשוב לעשות רפלקציה ומכוון אותו לעשות רפלקציה. אבל יש גם את הסוג השני. (22/3/00)

בעקבות דיון זה המורות ניסו לבנות לעצמן הגדרה אחרת של תפקידן כנותנות משוב. תוך כדי התהליך הן הבחינו בין שני מושגים - אחריות ושליטה:

**רחל:** וזה מבחינתי הייתה בשבילי למידה לא פשוטה, להבין את ההבדל בין אחריות לשליטה. יש [לי] אחריות על שתי הבנות האלה. אני מקבלת אותן יפה, מה שאני יכולה אני עונה להן, להעזיק כמה שאני יכולה, אבל אין לי שליטה על מה שהן עושות. ואת ההבחנה הזאת לקח לי זרבה זמן להבין.

### 3 מערכות היחסים: חשיפת מנגנוני הכוח

כאשר המורות המאמנות שהחליטו להשתתף במחקר הצליחו למקד את הבעיה שלהן והחליטו לעבוד יחד על מנת להתמודד עמה, הן עברו ממצב של הסתגרות ושל התבודדות למצב של שיתוף. אמנם גם במעגל הראשון התקיימו בבית הספר "מפגשי בית" של מורות באותה שכבה, מה שלכאורה הצביע על שיתוף, אולם זו לא הייתה התכנסות וולונטרית. במעגל השני המורות הציבו לעצמן מטרה משותפת: להתגבר על חוסר הציבות הנובע מן התחלופה הגבוהה של המורות ולבנות את עצמן כקהילה, אף שהן לימדו בשכבות שונות וייצגו תחומי דעת שונים:

**אריאלה:** אנחנו קבוצת מורות בה התחלופה הייתה גבוהה מאוד בשנים האחרונות, ואין לנו אתוס, עלינו לבנות את האתוס שלנו כצוות.

למרות נכונותן של המורות להשתתף במחקר ועל אף הסכמתן לדון כצוות בבעיה שהטרידה אותן, החשיפה שהמחקר דרש הייתה עדיין קשה להן. הן לקחו על עצמן את האחריות להזמין מורה עמיתה לצפות בשיעור שלהן, לקיים אתה שיחה על השיעור, להקליט, לתמלל את השיחה ולהביאה לגיתוח בקבוצת העמיתות, אולם לא כולן עמדו בכך. אריאלה, למשל לא הופיעה לפגישה שבה המורות היו אמורות לנתח את המשוב שהיא נתנה לרבקה. המורות האחרות התלבטו בשאלה אם לקיים דיון על המשוב של אריאלה ללא נכחותה. לנו היה ברור שעל מנת שהמורות יבנו את האתוס שלהן כצוות, חשוב שהן יהיו פעילות בניתוח החומרים שלהן. לכן לא ראינו טעם לדון בטקסט של אריאלה בהעדרה. אולם למורות הדבר לא היה כל כך ברור:

**רבקה:** ... אבל היא [אריאלה] יודעת שאנחנו רוצים לעבוד על זה.

אמירה: מבחינת אריאלה, היא מעדיפה לא להיות נוכחת. זאת השאלה עכשיו. היא מבחינתה הייתה מעדיפה: "קחו [את המשוב שלי] ותעשו עם זה משהו. שזה יעבור.

רבקה: אני חושבת שזה המסר. שהיא בוחרת לא להיות מעורבת בזה. לא מתאים לה להיכנס לזה. אני דיברתי עם אריאלה והבנתי ממנה שיש סיכוי שלא תגיע אמרתי לה: "אנחנו עובדים על הטקסט שלנו", והיא אמרה שזה לא משנה. שאם נעבוד על הטקסט שלנו בלעדיה, זה בסדר.

(29/3/00)

אפשר היה לראות שמשוב עדיין נתפס על ידי חברות הקבוצה כביקורת על עבודת העמיתה, ושמפאת האווירה של חוסר האמון ששררה בקבוצה, חלקן תפסו זאת כאיום:

רחל: כי אריאלה לא אוהבת לקבל ביקורת.

רבקה: אולי לא נוח לה להיחשף. (29/3/00)

למרות זאת, ניכר היה שגם בהקשר זה הייתה אצל המורות למידה חשובה. בעקבות הדיון בעניינה של אריאלה הן חשפו את חששותיהן מניתוח המשובים שהן נותנות זו לזו ולסטודנטיות:

אכילס: כשאני הבאתי את המשוב שלי עם רונית, היה ברור לי שרחל - ואמרתי לה את זה, זה לא משהו חסוי - שרחל תגיד שבעיניי זה, לא יודעת אם להגיד, זה לא משוב. זה משוב מסוג אחר. ונורא עניין אותי מה יקרה בקבוצה עם הדבר הזה, כי אני בתחושת הבטן שלי ידעתי שעם רונית זו הדרך הנכונה ביותר. אני לא יודעת אם נכונה ביותר, אבל היא דרך נכונה. ונורא אהבתי את התהליך הזה שעברנו כי תמיד הייתה לי דילמה איזה סגנון של משוב צריך...

(29/3/00)

למפגש הבא אריאלה הגיעה. היא הסבירה שיותר קל לה לתת משוב לעמיתה קרובה שיש לה אמון בה. מכאן עלה הצורך בבניית מערכת של יחסי אמון בין המורות שבקבוצה:

**אריאלה:** אני אגיד לך מה, לפני שאנחנו קוראים [את המשוב שלי]. אני כל הזמן... ורחל יושבת כאן. לכן נוח להגיד. אני כל הזמן חשבת: או קיי, אני הולכת לתת משוב לרבקה. עם רבקה אני ביחסים נורא טובים. עם רחל בקושי יש לי יחסים בכלל. זאת אומרת, כל הזמן היא דווקא יושבה לי בראש: איך אני הייתי מרגישה אילו הייתי צריכה לתת משוב לרחל? איך היא הייתה מרגישה? או כמה זמן היה לוקח לי? חוץ מזה, כמה זמן לקח לי עם רבקה להגיע למה שאני רוצה להגיע? כמה זמן היה לוקח לי, נניח, עם רחל?

המשוב שאריאלה נתנה לרבקה לאחר שצפתה בשיעורה היה שונה לחלוטין מהמשובים האחרים: הייתה בו זרימה שנבעה מהמשכיות, מהקשבה ומשיתוף פעולה הדוק בין השתיים. זרימה זו באה לידי ביטוי בשימוש במילים קצרות שחזרו על עצמן: "נכון, נכון, נכון", "כן, כן, כן", "דברי, דברי", "או קיי! או קיי!". מילים אלו יצרו תחושה של דיאלוג שבו דברי האחת משתלבים בתוך דברי האחרת, ושהאחת משלימה את המשפט של רעותה:

**איצ'ית:** אין כמעט משפטים עם נקודה בסוף. הרבה משפטים נגמרים עם שלוש נקודות, אחת נכנסת לתוך דברי השנייה, אפילו בכתיבה זה נראה.

התחושה של המשתתפות הייתה שהשיחה שהתקיימה בין אריאלה לבין רבקה יצרה מבנה של מרחב חשיבה שיתופי ושל התבוננות משותפת בטקסט שכתבה אריאלה ושתוכנו היה תיעוד השיעור של רבקה:  
**רחל:** ההתבוננות המשותפת בטקסט של אריאלה, שרבקה קוראת ואריאלה קוראת...

**איכס:** רבקה מתבוננת בחופשיות, וגם אריאלה מתייחסת לטקסט של רבקה, לשית, כמשהו שנמצא במרחב.

המורות הבינו, שהשוויוניות דורשת אינטימיות, חשיפה, פתיחות ונכונות להראות לזולת את "הטקסט" שלנו, ושכל אלה בנויים על יצירה של יחסי אמון שיפשירו את החששות הנובעים מן החשיפה. מה שקרה בין אריאלה לבין רבקה העלה למודעות המורות את העובדה שחשיבה אינה פעולה אינדוידואלית פנימית, אלא פעולה המתרחשת במרחב הבינאישי באמצעות פעילות משותפת. דברי אריאלה בהמשך ממחישים כיצד היא ורבקה יצרו תוצר חדש ומשופר באמצעות החשיבה המשותפת שלהן:

**אריאלה:** אני חושבת שהיה פה דבר מעניין כי אנחנו ישבנו, וזה מאוד חבדי. זאת אומרת, כי זו סיטואציה מאוד לא נעימה, דווקא כשאת ביחסים מאוד טובים עם מישהו... זאת אומרת, את נכנסת, את רואה משהו, את רוצה להגיד, וכשאני מסתכלת, לא כל המילים הן מאוד קלות. כשאני נכנסת לה לתוך השיעור ואני אומרת לה דברים, ... אבל היא כל כך נותנת את עצמה שבסופו של דבר ישבנו, עברנו על השיעור ביחד, והיא זורקת רעיון, אני זורקת רעיון ובסוף, בסוף של השיחה שלנו, עשינו רפלקציה שלנו על השיעור הזה, ויצרנו שיעור חדש, טוב יותר.

אריאלה עזרה למורות להבין שיש ביכולתן ליצור טקסט חדש על ידי שיתוף ולהוביל את התהליכים שבהם הן מאמינות. הן השליכו כמה מהמסקנות שלהן לגבי המשוב למצבים אחרים של פתרון בעיות בבית הספר:

**אריאלה:** השאלה באמת האם כשיש אחד שנותן משוב והתפקיד שלו עכשיו הוא צריך לתת משוב, זה כבר יוצר סיטואציה שבה אחד יותר אקטיבי? יכול להיות שאחד יותר אקטיבי ואחד יותר פסיבי?

רמקה: את אומרת, את לוקחת תפקיד של נותן משוב ואני לוקחת תפקיד של מקבל משוב.

אריאלה: אני מדברת כרגע לסיטואציה עצמה, כי אני לא יודעת, למשל, הא, את יודעת. מה אם היינו צריכים לתעד שיח שהוא סביב משהו? כלומר, פתוח לגמרי. לזרוק בעיה באוויר, ואז... כי למשל מה שאני אהבתי כשתיעדתי את זה, אהבתי את ההתפתחות, שלמעשה כשאנחנו עובדות על זה אנחנו יוצרות משהו חדש. זה לא אותו שיעור שהיה לך. זאת אומרת, שיכול להיות...

על פי הבנתן החדשה של המורות, פתרון בעיות אמור להיעשות בדרך של חשיבה משותפת שבמהלכה המורות יוצרות פתרונות משותפים לבעיות שהן מזהות ושאתן הן רוצות להתמודד. הטענה של אריאלה בסוף המעגל הראשון ש"אנחנו צוות מורות שהייתה בו תחלופה גדולה, אין לנו אתוס, אנחנו צריכים לבנות את האתוס שלנו", התחילה לקבל מענה באמצעות התהליך הזה, שבו הן גילו שיש להן יכולת ליצור חשיבה תוך כדי שיח בנייה. המורות שמו לב שבמשוב של אריאלה מערכת היחסים שבין נותנת המשוב למקבלת המשוב הייתה שוויונית ושונה לחלוטין ממערכת היחסים ההיררכית שהצטיירה מהמשוב שרמקה נתנה לנעמי (ראו סעיף קודם, "תפיסת השליחות: יצירת מחויבות למחקר"):

רחל: וכשאני ניסיתי לדמיין איך זה קרה, ניסיתי לדמיין את הישיבה שלהן, ניסיתי לדמיין את הקרבה שלהן, אז חשבתי שחייבת להיות קרבה מסוימת יותר מאשר כשאני יושבת בשולחן עגול. זה חייב להיות אחת ליד השנייה, וזה מעלה את האינטימיות ומוריד איזו שהיא חשדנות ברמה הזאת של "אני לא יודעת מה כתוב בדף של השני". ואין מה לעשות, כאן ההיררכיה היא שונה. כשאני יושבת עם סטודנטית אני בטוחה שהיא חושבת שיש דברים שאני לא אומרת. איזה חוסר



אמון חייב להיות. אז מזה אני למדתי לגבי הקרבה הפיסית והשימוש בכל הדברים האלה שאנחנו [מדברים עליהם]. לי לא קרה שום דבר לגבי התוכן אלא לגבי השימוש בדברים האלה. ובכלל, איך צריך להתייחס לדף הזה שאני כותבת בו משוב?

אם בנחילת המעגל הזה המורות חשבו שמטרת הניתוח הייתה לזהות את המשוב האידיאלי, הרי שלאחר ניתוחים אחדים המורות הבינו שהמטרה שלנו הייתה לעזור להן לגלות את הייחודיות שלהן ואת הכוח שלהן כקבוצה. מאוחר יותר, כשהתייחסו ללמידה שהפיקו מניתוח השיח שלהן, הן נתנו תשובות שהתייחסו לכמה מישורים. אחת מהן התייחסה ללמידה הישירה שהפיקו לגבי אסטרטגיות שונות של מתן משוב:

אכ'טל: בעיקר שהנושא של משוב הוא לא דבר טכני אחיד. הוא לא יכול להיות לעולם אותו דבר. אני לא יכולה לתת משוב לה ולה אותו משוב. והניתוח של המשובים ומה שעשינו חיוק לי את התחושה הזו.

רחל: אני רוצה להגיד לך שאני יוצאת מבולבלת במוכן הזה שאת תמיד נותנת הרגשה בכל משוב שאנחנו מנתחים שהוא משוב טוב. כל אחד מהמשובים היה מאוד מאוד שונה, ואני שואלת את עצמי היום, מהו משוב טוב? ויש לי המון תשובות. כנראה שצריך לדעת להתאים. מתי הובלה, מתי זרימה.

רכקה: בעקבות המשוב של אביטל אני נתתי משוב שאני הרגשתי שהוא מושלם. יצאתי החוצה לאביטל, נישקתי אותה ואמרתי לה תודה על הלמידה שאפשרת לי, כי לקחתי דברים...

במישור השני המורות גילו שהן למדו על עצמן במהלך המחקר: רחל: אני לא ממש האמנתי שיש לי משהו ללמוד ממישהו בצוות. יש לי מה ללמוד, למשל, מאביטל איך עושים הקניה

בחשבון, ומאריאלה ללכת לבנות מרכז. אלו היו הלמידות שחשבת שאוכל לעשות במוכן שמכל אחת בתחום שנחשבת לטובה, זאת באוריינות, זאת בחשבון. אבל למידות אחרות, אני לא אומרת ברמה של להכין שיעור אלא ברמה של משהו אחר, של יחסים. ומכל משוב למדתי משהו, והכי הרבה למדתי מהמשוב של אריאלה ורבקה. הכי הרבה, כי זה היה מבחינתי המשוב הכי שוויוני והכי מעמיד את נותן המשוב ומקבל המשוב באותו מקום. בעוד שאצלי תמיד הרגשתי שמשוהו בהיררכיה, אפילו במשוב של אביטל ורונית, למרות שהיה משוב מעולה, הייתה בו היררכיה. וגם במשוב של רבקה ונעמי הייתה היררכיה. מהמשוב הזה למדתי הכי הרבה. לא שהיה מביק, אבל פה למדתי הכי הרבה על שוויוניות, שפת הגוף, איך אפשר בכלל לשבת, על תפיסה אחרת של משוב, משהו משותף. היו דברים שנראים מאוד פשוטים: אחד ליד השני, מסביב לשולחן. דברים שנראים לכאורה מאוד טריוויאליים ושינו לי לגמרי את התפיסה של המשוב. לא שמה שאני עושה לא טוב. אבל אפשר לראות את הדברים בצורה אחרת. אז אני לעצמי למדתי הרבה מאוד. חבל שאין פה עוד אנשים, שזה לא היה עקבי. אבל שמחתי שהצלחתי לוותר על הכעס הזה, למרות שלא היה קל לי.

אכ"ס: קודם כול ברמה שלי, אני היום, אחרי התהליך שעברתי בפגישה, אני יכולה לפנות לאנשים ולהגיד להם יותר דברים ממה שהייתי מסוגלת קודם מהבחינה שלי. כל מיני דברים שקשורים לעבודה, אם זה מה שכן מוצא חן בעיני יותר או פחות. אני מרגישה איזו אווירה יותר פתוחה.

נכוונתן של המורות המאמנות לפתוח את כיתתן לצפייה ולמשוב הצביעה על כך שהן לקחו אחריות על מה שמתרחש אף מעבר לכיתות שלהן. הן הרגישו מחויבות כלפי עמיתותיהן וחשבו שיש להן מה ללמוד מהן. הן גם

ביקשו להרחיב את המחויבות הזו על מנת שתכלול גם את הסטודנטיות. דבר זה בא לידי ביטוי כאשר המורות המאמנות התבקשו להעלות סוגיות שבהן היו רוצות לדון לאחר שנה של התנסות מתוך כוונה ללמוד, לשנות ולהשתנות. הדבר היה במפגש מורות מאמנות שבו נכח גם ראש המכללה:

רחל: לי היה חסר, מעבר מלחזק את המיומנויות שלי כמורה מאמנת, היה חסר לי הצד השני. הקול שלי לא נשמע מספיק; איפה אנחנו יכולים לתרום בתכנית הדידקטיקה של הסטודנטיות. הייתה תחושה שיש לכם אג'נדה לגבי מה שהסטודנטיות לומדות. הקול שלי לא נשמע לא היה לי מה לומר. אני רוצה להיות שותפה לחשיבה האם אפשר ללמוד משהו מן המשימה שמקבלות הסטודנטיות? הדברים היו טובים, אך [אני מצפה ש] הרציונל יהיה משותף. יש לנו הרבה מקום בזה, ולא קיבלנו אותו. (2/5/00)

דברי רחל מצביעים על השינוי שעברו המורות בתפיסת תפקידן בקשר עם הסטודנטיות ובקשר עם המכללה. אם במהלך המעגל הראשון הייתה הציפייה שלהן לקבל תמורה כלשהי מהמכללה ומהסטודנטיות, והן ראו את תפקידן בעזרה לסטודנטיות להתאים את ההוראה שלהן למדיניות בית הספר, הרי במעגל השני הן ביקשו להיות שותפות לחשיבה והיו מעוניינות לקחת חלק פעיל בתהליך ההכשרה. הן אף הצטערו שלא היו מעורבות יותר בקביעת המשימות ובגיבוש תכנית ההכשרה של הסטודנטיות. ואמנם, במהלך המעגל השני התרבו מספר המשובים המשותפים, אלה שניתנו לסטודנטיות על ידי עידית ועל ידי המורה המאמנת, וגברה מעורבותן של המורות המאמנות בתכנון השיעורים של הסטודנטיות.

## הסטודנטיות

### 1) תפיסת הידע: למידה מתוך התייעוד של העשייה

גם הסטודנטיות עסקו בתייעוד. באמצעותו חושיהן התחדדו והן שמעו וראו דברים שלא שמו לב אליהם קודם לכן:

**מור:** כעת אני יכולה לשמוע, להקשיב, להבין מה שמתחולל  
כאן, כי לקח לי הרבה זמן להבין מה קורה כאן. (27/2/00)

הסטודנטיות ניסו להבין את שיקולי הדעת המנחים את עבודת המורות  
המאמנות:

**מורן:** עכשיו, כשהתרגלתי לניסוי בבית הספר ולדברים שהם  
שונים ממה שאני מכירה, אני שואלת את עצמי, מה המטרה?  
בשביל מה? למשל, אני רואה עבודה בקבוצות. אני רוצה  
להבין מדוע? מה הרווח? האם זה טוב? (27/2/00)

הסטודנטיות היו גם מעוניינות לשפר את עבודתן עם התלמיד או התלמידה  
שאתם עבדו. הן רכשו טייפ מנהלים, הקליטו ותמללו מפגשים שלהן עם  
התלמיד, ראינו את המורות ואת התלמידים האחרים, ערכו תצפיות וניהלו  
יומן מחקר. שיעור היחס שלהן לגבי התייעוד קרה תוך התנסות בניתוח  
הנתונים שלהן. בעקבות עיון חוזר בתייעוד, הסטודנטיות הבינו שהן לומדות  
מתוך העשייה שלהן:

**רוית:** עכשיו, שאני מדפיסה את השיעורים, הגעתי למסקנה  
שאני מעמיסה על התלמידים מבחינת הספק, ולא מבחינת  
"כניסה לעובי הקורה". (26/3/00)

**נורית:** כשהדפסתי את השיעור עשיתי שתי עמודות: בעמודה  
אחת רשמתי כל מה שאני אמרתי בשיעור, ובעמודה השנייה  
מה שיונית אמרה. גדהמתי: כמה אני מדברת!!! אני שמה לב  
לזה יותר עכשיו. לא לדבר, לתת לה להתבטא. (2/4/00)

**רוית:** זהו, ישבתי אתמול וניתחתי את השיעור הקודם, ובזכות  
הרפלקציה הבנתי שלא תכננתי נכון את הנושא. (26/3/00)

יכולתן של הסטודנטיות לתאר את הנעשה בבית הספר ולספר על העשייה  
החינוכית שלהן השתפרה. הן הציגו דוגמאות למה שלמדו מתוך הנצפה  
ומתוך עשייתן ומיינו אותן על פי קטגוריות שנקבעו על ידן מתוך נתוני  
הצפייה ומתוך התיאוריה. בעקבות הפעילות המחקרית הזו הן העלו שאלות

מעניינות בפני סגל בית הספר, דנו בהן עם המדריכה הפדגוגית ועם המורה המאמנת ופיתחו יכולת לכון את הלמידה שלהן:

לאורה: העניין של הלמידה היה בעצם דרך שאילת שאלות. כלומר, לא חיכיתי שהמדריכה הפדגוגית או המורה המאמנת תבאנה ותשאלנה אותי: "נו, מה קורה? נו, את מסתדרת?" הייתי מאוד עצמאית. כלומר, ראיתי משהו ושאלתי, ואם לא היו תשובות למורה המאמנת או הלכתי למורות אחרות שלימדו - אם זה מורה לחינוך גופני, או לדוגמה שאלתי את רבקה פעם אחת איזו שאלה. רציתי לבדוק אם מה שקורה פה במבנה הזה קורה גם בחטיבה הצעירה, כלומר, אומרים שזה ככה אבל אני רוצה לבדוק. (21/5/00)

מכיוון שמוקד העבודה המעשית היה טיפוח האינטראקציה בין מורה לבין תלמיד, החליטו הסטודנטיות לערוך את המחקר שלהן על הילד שאתו עבדו באופן פרטני. העבודה האינטנסיבית שלהן עם תלמיד אחד תוך תיעוד השיח וניתוחו סייעה להן לראות ולהבין את תהליכי הלמידה של התלמידים שלהן:

רונית: היא [התלמידה] רק זוכרת מה שהיא עושה. בשיעור הקודם נתתי לה חוט כדי שתמרח את היקף המעגל. אז בשיעור הזה לא אמרתי לה: "קחי את החוט ותמדדי." היה לי ברור שהיא תיקח אותו לבד, שגם תזכור מהשיעור הקודם, והיא לא זכרה!!! רק כאשר היא מתאמצת למצוא את התשובה בכוחות עצמה, היא זוכרת. (29/2/00)

מור: בשיעור שעבר עשינו סימולציה. גילי היה המורה שלי, והוא לימד אותי. שמתי לב לשינוי בשפת הגוף שלו: זה ילד שאף פעם לא הישיר מבט. תמיד שוכב על השולחן. פתאום, בשיעור הזה שהוא הוביל, הוא שאל, הוא יזם, הודקף, לא שכב, ישב ישר, המבט שלו בתוך העיניים שלי. (29/1/00)

מתוך העבודה האינטנסיבית עם תלמיד אחד ומתוך תיעוד השיח וניתוחו  
הן גם למדו על עצמן כלומדות. הדוגמה הבאה ממחישה זאת:

ליאורה: נדיה, כשיש מילה קשה שהיא לא כל כך מבינה, היא  
מדלגת עליה או משבשת [אותה]. אך כשאני שואלת אותה:  
מה קראת? היא יודעת למסור תוכן בפרטי פרטים. לי מפריע  
שהיא משבשת מילים. אני רוצה להרגיל אותה לסמן מילים  
שהיא לא מבינה ולא לדלג עליהן.

עירית: ליאורה, איך את קוראת טקסט באנגלית שיש בו  
מילים קשות?

ליאורה: אם המילה לא מובנת לי אבל לא מהותית להבנת  
הטקסט, אני מסתדרת בלעדיה. אני מדלגת עליה ומנסה  
להבין את הקטע בלי המילה הזאת. יכול להיות שאני דומה  
לנדיה, כן, אז יכול להיות שאין טעם שאציק לה לגבי  
הקריאה. (12/3/00)

גם דברי הסטודנטית מירית ממחישים כיצד הסטודנטיות למדו מן העבודה  
עם התלמיד על עצמן כלומדות:

מירית: אני תיקנתי אותה [את התלמידה]. הנה, אמרתי לה:  
"לא נכון", והייתי צריכה לאפשר לה לתקן את עצמה, כי  
כאשר אני טועה, אם מתקנים אותי, באותו רגע אני זוכרת.  
אחר כך, נכנס לי מאוזן אחת, יוצא לי מהשנייה. אם היא  
מתקנת את עצמה לבד, היא תזכור. (29/2/00)

יכולת זו לזהות קווים מקבילים בין התהליכים שהסטודנטיות עוברות  
כלומדות לבין התהליכים שהתלמידים עוברים הגבירה את מעורבותן  
בעשייה ותרמה אצלן להגברת תחושת האמפתיה עם התלמיד או התלמידה  
ולשיפור התקשורת אתם. על סמך למידה זו הן גיבשו מחדש את תפיסת  
ההוראה שלהן ותרגמו אותה לעקרונות של עבודה עם תלמידים. הן הבחינו

שהתלמידים מבנים את הידע שלהם כאשר הם פעילים, ולכן עליהן לדבר פחות ולאפשר לתלמידים להוביל את הלמידה שלהם:

אורנה שיתפה אותי בשיעור שהתכוונה להעביר, רוגנית שמעה את השיחה. אורנה הראתה לי טבלה שהכינה בבית על תהליך פתרון בעיות מילוליות. מטרתה הייתה לתת לתלמידה את הטבלה עם כל השלבים של תהליך פתרון בעיות. רוגנית אמרה: "מה פתאום שאת תגידי לה איך לפתור? תני לה להציע לך איך פותרים. שהיא תגיד לך מה הם השלבים. כך הם זוכרים את זה יותר טוב!!!" (מתוך יומנה של המדריכה הפדגוגית)

הסטודנטיות הבחינו בשונות שבין התלמידים וערכו השוואות בין שני התלמידים שבהם התבקשו לצפות:

ל'אורה: זה מדהים כמה אינפורמציה אפשר לשאוב משני ילדים: יניב קורא קריאה שוטפת, אך כשאני שואלת אותו "מה קראת?" הוא לא כל כך יודע לעומת זאת, נדיה לא קוראת קריאה שוטפת, אך היא מבינה את התוכן.

מ'רית: כן, חן לימדה אותי שיעור על השונות. היא כל כך שונה משירה. עם שירה זה זורם, היא טמפרמנטית, פעלתנית, וחן יותר אדישה, שלוהה, שקטה. (29/2/00)

כפי שהסטודנטיות נכחו לדעת, התלמידים מביאים לשיעור את עולמם הפנימי ומגיבים מתוכו להתרחשות. לכן הן הסיקו שעליהן להיות קשובות ורגישות לעולמם ולדאוג לחשיפת הידע הקודם שלהם כנקודת מוצא לשיחה אתם:

מ'רית: רציתי שתפרוס את המושג, שתתחבר אל הנושא, שתעלה ידע קודם.

ע'רית: מה זה היה נותן לך?

**מ'רית:** לי, כלום. אך לה, זה היה מחבר אותה עם מה שהיא יודעת.

**ע'רית:** זה חשוב?

**מ'רית:** בטח. שלא תיפול על משהו שבא לה מן השמים.

הסטודנטיות גם ראו שהקשר שהן יוצרות עם הידע הקודם של התלמיד או התלמידה מגביר אצלם את הרצון לקחת אחריות על הלמידה שלהם והופך את תהליך הלמידה למהנה יותר עבורם. כעת היה ברור להן שעליהן לאפשר לתלמידים לפקח על תהליכי הלמידה של עצמם: לתקן את טעויותיהם, להוביל את השיעור ולהיות אקטיביים, ואילו תפקידן כמורות הוא להיות קשובות להם:

**ר'ית:** ואני מוצאת את עצמי כל הזמן אומרת לו [לתלמיד] בשיעור: "אני רוצה עכשיו ש..." זה משגע אותי. כאילו, לא מצליחה להתגבר על זה. אני, כאילו, אני ממש ערנית לזה. וגם בשכתוב שלי אני ערנית לזה. ממש בעיה להתגבר על זה. הייתי רוצה להוריד את המילה "אני רוצה". הייתי רוצה לומר לו "אתה...". ואני כל הזמן רושמת לי. גם את השאלות אני מנסחת בצורה כזאת. לא של "אני רוצה", אלא בצורה של "אתה". אבל כנראה שקשה מאוד לשנות מבנה של דיבור.

ציטוט זה של ר'ית משקף תפיסה דיאלוגית של היחס בין מורה לבין תלמיד. זהו יחס שבו המורה מקשיבה ומעודדת את התלמיד להיות המוביל של תהליך הלמידה והקובע את הקצב ואת הכיוון. הסטודנטיות היו מדועות לקושי הקיים בדרך זו של הוראה:

**ל'אורה:** יש לי עדיין קושי עם זה. אני רגישה לדברים. אני שמה לב לאיך שהם חושבים, לתשובות שלהם - עובדה שאני מעלה את זה לניתוח. אך עדיין אני לא מספיק טובה כדי לנצל את זה על המקום, להיות ספונטנית, ללכת עם הילד. אני מאמינה שזה עניין של ניסיון.



עם זאת, הסטודנטיות כבר לא יכלו לחזור למה שהיו. בשלב הזה כבר הייתה להן ביקורת כלפי הגישה האינסטרומנטלית ללמידה שבה החזיקו בתחילת השנה:

**מירית:** ואני זוכרת שבסמסטר הראשון כולן רצו לניילן. למה? באופן עקרוני אני לא מניילנת, כי אני לא חושבת שזה העיקר. חשוב כל מה שקורה שם, בין המורה והילד. כל התמונות... בסדר, זה מושך את העין, אך זה לא ה-issue. לפעמים זה עושה לי כאילו אני לא בסדר. לא משתדלת. וזה לא נכון.

**נורית:** כן, כי יש תחרות כזאת: "מה, את עוד לא היית בסל"ה?" (סדנה לעזרי הוראה). אני פעם אחת הלכתי לסל"ה, ובכוח, כי הרגשתי שאני לא בסדר. את מדברת עם החברות: "איפה את? - אני בסל"ה". הייתי רואה שכולן גוזרות, מדביקות. בסמסטר הראשון המורה ביקשה מאתנו להכין פינה לכיתה, וגלי אמרה: בואי נרד לסל"ה, נניילן. ואז הלכנו. עכשיו אני מבינה שזה לא העיקר.

**אורנה:** לקראת שבוע עבודה מעשית ראשון, את זוכרת, לקראת שבוע עבודה מעשית ראשון הסתובבנו עם פלקטים, והיום אני מסתכלת על הבריסטולים האלה, כי פשוט זה כל כך... זה לא זה להיות מודה. חשוב מה אנחנו אומרים לילד, איך הוא מגיב, מה קורה שם. האסתטיקה חשובה, אך היא לא המטרה.

הסטודנטיות כבר הכירו את התלמיד או התלמידה שלהן בצורה טובה למדי, ולכן בשלב זה הן כבר היו מסוגלות להגדיר את הבעיה שהטרידה אותן בעבודה אתם ולחשוב כיצד ובמה הן היו רוצות לעזור להם. הבעיות נוסחו כדלקמן:

**נורית:** יונית מתקשה בקריאה.

אורן: בר מתקשה בשברים.  
אור: גילי מתקשה בלוח הכפל.  
מירית: חן מתקשה בקריאה.  
אורף: יניב מתקשה בהבנת הנקרא.  
ליאורה: סתיו לא רכשה עדיין את הקריאה.  
אריס: בר מתקשה בכתיבה.  
רונת: עדי מתקשה בחשבון.  
רונ: גלה עולה חדשה, חסר לה אוצר מילים.

כפי שאנו רואים מרשימה חלקית זו, הסטודנטיות שמו דגש על ההיבט האקדמי של הלומד. העזרה שהן ביקשו לתת לתלמידים הייתה אפוא בתחום הלימודי, אף שהנתונים שאספו עליהם התייחסו גם לתחום הרגשי, החברתי וההתנהגותי. לפיכך עלה הצורך להטיל על הסטודנטיות משימה של בניית תיאור שלם של הילד או הילדה, ומתיאור זה ייגזרו עקרונות פעולה. על מנת לעזור להן במשימה זו ניתן להן כלי הכולל קטגוריות לצפייה בילד (Carini, 1989). הן התבקשו לארגן את כל הנתונים שאספו על הילד או הילדה שלהן, ולבנות תלקיט המספר את הסיפור שלהן עם הילד או הילדה שאתם עבדו במהלך השנה.

## **2) תפיסת השליחות: "אני בחורה בת 23. צריך להעיר לי?"**

במעגל זה התבטאה תפיסת השליחות של הסטודנטיות בעיקר בשאיפה שלהן לעצמאות ולבעלות על תהליך הלמידה שלהן. הסטודנטיות כבר יכלו להצביע על התחומים שבהם היה עליהן להשתפר. למשל, הן הבינו שעליהן לשפר את סגנון הכתיבה והדיבור שלהן וכן את תהליכי ההתמודדות שלהן עם טקסטים תיאורטיים. הן זיהו מוקדי קושי בהוראה שלהן ושוחחו עליהם עם המורות המאמנות ועם המזדריכה הפדגוגית, אולם עדיין חשו חוסר אמון ביכולתן להתגבר על מוקדי

הקושי, והשאיפה שלהן לעצמאות לאותה בייסורים. סיפורה של רונית עשוי להדגים את השאיפה לאוטונומיה מצד אחד ואת החששות מפני הקשיים מצד שני.

המאפיינים החיצוניים הבולטים ביותר של רונית היו לבוש צעקני ומשלב לשוני נמוך בדיבור ובכתיבה. יתר על כן, רמת ידיעותיה בתכנים הבסיסיים שנלמדים בבית הספר היסודי הייתה נמוכה. בלילות עבדה כמלצרית, ובבקרים ניכרו על פניה סימני חוסר שינה. כבר ביום הראשון ללימודים, עם המפגש הראשון אתה, התקבל אצל צוות המכללה הרושם שהיא אינה מתאימה להוראה. בהמשך התברר שחלק מהקשיים של רונית אפיינו גם את שאר הסטודנטיות בכיתתה: רובן התחנכו במסגרות לימודיות שלא עודדו אותן ליטול סיכונים. הן בחרו ללמוד במכללה ולא באוניברסיטה, מכיוון שחשבו שימצאו בה מסגרת תומכת שתגן עליהן, ואילו המסגרת האוניברסיטאית נראתה להן מעוררת וקרה. הן נרתעו מהתמודדות עם משימות שהציבו בפניהן אתגרים ודרשו מהן חשיבה מקורית, והעדיפו את השגרה המתוכננת, שנתנה להן תחושה של ביטחון ושל שליטה, על פני הסיכוי להתחדשות ולשינוי. אנוחנו, לעומת זאת, ראינו לנגד עינינו מורה מסוג אחר: פעילה, מעורבת, יוזמת, מחדשת. לכן האמנו שעלינו לחזק בסטודנטיות את האמונה שלהן בעצמן ואת היכולת ליטול סיכון ולנקוט יוזמה. ציפינו שהסטודנטיות יגלו באמצעות המחקר את היכולות שלהן וירכשו ביטחון ליזום ולהוביל תהליכים. לצורך השגת מטרה זו נקטנו פעולות שונות. אחת מהן הייתה עידוד הסטודנטיות לאתר בעצמן את הקשיים שלהן ולבחור באופן עצמאי במסלולי לימוד אישיים כדי להתגבר על הקשיים שכל אחת איתרה בלמידה שלה.

מתחילת שנת הלימודים בלטו הקשיים של רונית בהבעה בכתב (מילים חוזרות, משפטים מסורבלים, רעיונות לא שלמים, היעדר סימני פיסוק, שימוש בעגה). לכן הציעה לה המדריכה הפדגוגית לקבל ייעוץ אצל

המורה לעברית במרכז לאוריינות. אולם רונית נפגעה מיחס המזדיכה  
הפדגוגית ללשון שבה השתמשה, וכתבה על כך ביומנה:

כשהמדריכה הפדגוגית העירה לי על העברית שלי, נפגעתי.  
בכל זאת, אני בחזרה בת 23. צריך להעיר לי על הדרך בה  
אני מתבטאת?

הדרך שבה רונית ניסתה להגן על כבודה הייתה התחמקות: היא לא הגישה  
עבודות בכתב, נמנעה מהבעת דעתה במהלך שיעורי הדידקטיקה במכללה,  
לא הציגה דבר במליאה והמעייטה במפגשים עם התלמידה שאתה עבדה.  
היא קיוותה שאיש מלבד המדריכה הפדגוגית לא ישים לב לקשיים שלה.  
חודשיים אחרי שהוצע לה ליצור קשר עם המורה לעברית, התברר שטרם  
עשתה זאת. התירוצים שלה היו:

- איבדתי את הטלפון של המורה.

- המורה מתחמקת ממני. השארתי לה הודעה במשיבון

ולא חזרה אליי.

- השעות של המורה לא נוחות לי.

- אני לא זקוקה לשיעורים רצופים; אני צריכה מישוהו

שיתקן לי את העבודות.

- אין לי בעיה לכתוב, רק תגידי לי את המשפט הראשון,

איך להתחיל, ואני רצה עם זה.

תירוצים אלה, שלדעתנו נבעו מהכחשה, מאי לקיחת אחריות ומגלגול  
אשמה על הזולת, אפיינו גם את התנהגותן של מרבית הסטודנטיות האחרות  
במהלך המעגל הראשון. במהלך המעגל השני פחתו התירוצים של רונית.  
המפנה חל בתחילת הסמסטר השני של שנת הלימודים בעקבות שיעור שלה  
עם עדי, תלמידה מתקשה שאתה היא עבדה. זה היה שיעור בגיאומטריה.  
רונית לימדה את המושגים: קוטר, רדיוס והיקף מעגל. התלמידה החליפה

בין רדיוס לבין היקף, וכתוצאה מכך שגתה בחישוב של היקף המעגל. רונית אמרה לה:

זה לא נכון. טעית, כי התבלבלת בין רדיוס להיקף.

בשיחה שנערכה לאחר מכן עם המדריכה הפדגוגית הייתה רונית מוטרדת מן האופן שבו תיקנה את הטעות של התלמידה:

רונית: הייתי צריכה לשאול אותה האם היא בטוחה שזה נכון. שתבדוק. אז היא הייתה מודדת את ההיקף עם חוט, והייתה מגלה בעצמה שיש לה טעות. הייתה רואה את ההפרש בין מה שיצא לה עם המחשבון לבין מה שיוצא במציאות כשהיא מודדת עם חוט.

ע'י'ת: במה זה שונה ממה שעשית?

רונית: שונה מאוד! למשל, בשיעור שעבר, כשנתתי לה למדוד את היקף המעגל, ישר הצעתי לה להיעזר בחוט. במשוב חשבנו שיכולתי להציע לה כל מיני דברים ויכולתי לאפשר לה לבחור בעצמה, להחליט בעצמה מה כדאי לה לקחת כדי למדוד את ההיקף. היום נתתי לה אפשרות לבחור. הייתי בטוחה שהיא תזכור שהיקף המעגל מודדים עם חוט, והיא לא זכרה. אבל אם היא הייתה חוקרת את זה לבד, אם הייתי נותנת לה לבחור לבד, אם הייתה צריכה לגלות את זה בעצמה, [שאפשר למדוד היקף מעגל עם חוט] היא הייתה מבינה את זה אחרת וזוכרת.

כאשר רונית הבינה את חשיבותה של השתתפות התלמידה בתהליך הלמידה שלה, היא גם הבינה את חשיבות ההובלה של תהליכי הלמידה של עצמה. היא הבינה שאם היא רוצה להתקדם ולהתפתח עליה להיות אקטיבית: לפתח מודעות לגבי הטעויות שלה ולנסות בעצמה לתקן אותן. כתוצאה מכך חל שינוי משמעותי בתפקוד של רונית כסטודנטית: היא התחילה להשתתף

בשיעורי דידקטיקה, הגישה חומרים כתובים לעיון המזריכה הפדגוגית והפכה להיות שותפה פעילה בשיחות המשוב. על שינוי זה הצביעה גם אביטל, המורה המאמנת:

**אכילס:** והיכולת שלה [של רונית] לבקר את עצמה! היא בחזרה סופר מודעת. היא יודעת מהן הנקודות הבעייתיות.

בשיחות משוב אחדות שבין רונית לבין אביטל וכן בינה לבין עידית חשפה רונית את הקשיים שלה, הצביעה על נקודות שרצתה לשפר, וניתחה את השיפור שחל בה בתחומים שבחרה לדבר עליהם:

**רונית:** דיברתי יותר מדי.

**רונית:** השתפרתי בשאלות שאלות. בהתחלה הייתי שואלת ונותנת את התשובה לתוך הפה של התלמידה.

לאחר שזכתה בהערכה על הביקורת העצמית שלה, פנתה רונית לקבל סיוע בכתיבה ואף התמידה במפגשים עם המורה לעבדית. היא הרבתה להעביר לעידית עבודות לעיון וביקשה לקבל משוב. הכתיבה שלה השתפרה מאוד וכן חל שיפור משמעותי בעבודתה עם התלמידה שלה.

אולם זה לא היה המשבר האחרון שלה. כפי שצוין קודם, במהלך המעגל הזה נדרשו הסטודנטיות להתמודד עם משימה חדשה: כתיבת תלקיט שבו הן מספרות את הסיפור שלהן עם הילד שאתו עבדו לאורך שנת הלימודים. לשם ביצוע משימה זו היה עליהן לארגן בכתב את המידע שאספו על הילד (תצפיות, ריאיונות, שיחות, פרוטוקולים של שיעורים, עבודות של התלמיד) תוך הדגשה של חשיבות הנתונים שאספו לעבודתן עם התלמיד. מטרתה של עידית הייתה לאפשר לכל אחת מהן לראות את התמונה השלמה ולתת משמעות אישית לכל התהליך שעברו במהלך שנת הלימודים הראשונה שלהן. זאת, מתוך הנחה שהראייה הרטרופקטיבית של התהליך והניתוח בדיעבד של העשייה החינוכית שלהן יעזור להן לגלות את יכולותיהן בהכוונה עצמית של הלמידה ושל העשייה החינוכית שלהן.

ההתנגדות של הסטודנטיות למשימה זו הפתיעה את עידי. היו להן הסברים שונים להתנגדות. סוג אחד של טענות התייחס לקושי שלהן לארגן את הזמן ולעמך במשימות שונות שניתנו להן:

**מירית:** אין לי זמן. אני עמוסה. אני צריכה להגיש עבודת חקר בהתמחות ועוד לא התחלתי אותה. איך אספיק גם לכתוב פורטפוליו?

סוג אחר של טענות הראה לנו שהסטודנטיות לא רואות את הקשר בין מה שעשו במהלך השנה לבין העבודה הזאת. מתוך התגובה שלהן אפשר היה להבין שהן תפסו את הכנת התלקיט כמשימה חדשה, בעוד שכל מה שנדרש מהן היה רק סיכום התהליך שעברו במהלך השנה:

**אורנה:** אין לי מספיק חומר על הילד. עכשיו להתחיל לעשות את כל זה? לא נספיק, אין לנו זמן, זה עומס.  
**אורה:** פתאום את מפתיעה אותנו עם משהו חדש.

נראה היה שהסטודנטיות בשלב הזה עדיין ראו בגורם חיצוני כמו ציון את המניע ללמידה שלהן:

**רויט:** הדבר החשוב ביותר בשבילי זה הממוצע שלי בלימודים. אני לא רוצה לעשות את העבודה הזאת. מוכנה לוותר על הקורס הזה. אני פוחדת לקבל ציון נמוך שיקלקל לי את הממוצע.

סטודנטיות אחרות טענו שהמשימה מיותרת כי הן כבר יודעות הכול על הילד. לדעתן, שום חשיבה חדשה לא תצמח מעבודה זו, והן גם לא ירכשו כלים חדשים במהלכה:

**רוי:** מה יצא לנו מהעבודה הזאת? איזה כלים חדשים נקבל מזה שנעשה אותה? אנחנו מכירים את הילד. כל השנה עבדנו אתו.

הנחנו שביסוד כל הטענות האלה היה מונח חוסר האמון שלהן ביכולתן לארגן באופן אינטגרטיבי את כל המידע שהיה קיים אצלן. לכן לא הופתענו מכך שרונית הייתה המתנגדת הראשית למשימה. היא הגיבה בכעס רב וחזרה לאסטרטגיה הישנה של התחמקות: חוסר השתתפות בשיעורי דידקטיקה, אי העברת חומרים כתובים לעיון המדריכה הפדגוגית וניתוק הקשר עם המורה לעברית. עידית שיקפה לה את תהליך ההתפתחות שעברה במהלך השנה, והסבירה לה שכל נסיגה עלולה לפגוע בהמשך לימודיה, אולם הסבר זה שוב עורר כעס ועלבון:

אני לא תינוקת. אני בתיכון? הרי אני לומדת כי אני רוצה.  
לא צריך לאיים עליי, להתייחס אלי כאל תינוקת. (5/3/00)

בדמעות סיפרה שבמקרה שמעה את שיחת המשוב שהתקיימה בין עידית לבין רות, סטודנטית אחרת, ונבהלה. לדברי רונית, השפה הייתה גבוהה מדי עבורה ולכן לא הבינה דבר. היא הבינה שאמנם עדה תהליך משמעותי והיא "לא אותה רונית שהתחילה את שנת הלימודים", אולם כדי להיות מורה כפי שהיא רוצה עדיין יש צורך בהשקעה רבה מצדה. אירוע זה, שבו יצרה השוואה בינה לבין סטודנטית אחרת, אפשר לה לבחון את ציפיותיה מעצמה ולסמן לעצמה את המטרה הקרובה שאליה היא שואפת להגיע ואמנם, לאחר שקבעה לעצמה את היעד המתאים לה, חל שינוי בהתנהגותה. היא החליטה לסגת מהתנגדותה לכתיבת התלקיט ולגשת למשימה. היא הודיעה לשאר הסטודנטיות שיש לה די חומר עבור התלקיט, ושהיא מתכוונת לשקוד על המלאכה. עידית הציעה לה תמיכה. רונית קיבלה את ההצעה ונסעה לירושלים בחול המועד פסח כדי להיפגש עם עידית בזמן החופשה. קשה היה להאמין שרונית תקדיש ביוזמתה יום מהחופשה שלה לצורך הלימודים, אך זה קרה. החלטתה של רונית השפיעה על שאר הסטודנטיות. בעקבות רונית שינו גם הן את יחסן כלפי המשימה. מכך רונית הבינה שיש לה השפעה על שאר חברות הקבוצה, וידיעה זו נתנה לה הרבה כוח.



הטיוטה הראשונה של התלקיט שרונית הגישה לעידית לעיון הפתיעה לטובה: ניכר שיפור בסגנון הכתיבה שלה וניתן היה לראות את רגישותה לילדה שעמה עבדה. כאשר העריכה את התהליך שעברה, היא אמרה:  
היום אני יודעת שכל זה היה לטובתי, כי העלית למודעות שלי את נושא העברית שלי. והיום, כל הזמן, אני אפילו מתקנת את האנשים שמדברים לא נכון. לא יכולה לשמוע אפילו לאימא שלי, כשהיא מדברת לא נכון, אני מעירה לה. גם החברים שלי אומרים לי: מה קרה לך פתאום? אף פעם לא היה אכפת לך. (23/4/00)

כיום רונית יודעת שיש לה יכולת לתקן את עצמה, והיא אכן עושה כך. התהליך שעברה רונית תואר פה בהרחבה, מכיוון שהוא מאפשר להבין את התהליך שעברו הסטודנטיות בתפיסת התפקיד שלהן כמובילות את הלמידה של עצמן וכיזומות את העשייה החינוכית שלהן עם התלמידים בבית הספר ובכיתת האימון. את התהליך הזה סיכמה רוית בתלקיט שלה:

כאשר יידעה אותנו עידית בתחילת הסמסטר לגבי כתיבת הפורטפוליו חשתי כעס כלפיה. לא הבנתי מדוע לא יידעו אותנו בתחילת השנה כי עליי לעבור תהליך כזה, הגזול זמן, הכנה והשקעה מרובה. בנוסף, למדתי בבית ספר מסורתי וחונכתי על פי כללי פעולה מאוד בדורים מראש; עידית, שעבדה על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, הוסיפה והמשיכה לתת מטלות מדי שבוע (אשר היו כאבן ריחיים על צווארי). היום, ברפלקציה לאחור, אני מבינה שהקשיים שלי לא נבעו מאי הבנת התיאוריה או יישומה כמורה, אלא מהעובדה שאני ישבתי בכיסא התלמידה ונאלצתי לסגל לעצמי מחדש דרך חדשה, הדורשת ממני להסתגל כל פעם לאינפורמציה חדשה, לעבד אותה, לפרש אותה וממנה ליצור מידע חדש. היום אני חשה כי עברתי מטמורפוזה: התנגדות - הבנה - קבלה - עשייה - רפלקציה, ביחסי ובהבנתי את

הדרך הקונסטרוקטיביסטית של מחקר הפעולה, וזה יועיל לי בדרכים שונות בעתיד.

ההתמודדות עם המשימה ותהליך הכתיבה עצמו הבהירו לסטודנטיות בדיעבד את מה שהן למדו במהלך השנה:

**נא':** ברגע שהתחלתי לכתוב את הפורטפוליו, חלקי הפאזל הצטרפו לתמונה אחת ברורה.

**נורית:** כתיבת הפורטפוליו סייעה לי להעלות לרמת מודע את הלמידה שלי ולהבין את התהליכים שעברתי, אשר במשך כל הזמן היו שם, אך לא ידעתי להמשיג אותם ולהבין את מהותם, וכתיבת הפורטפוליו סיכמה לי את התהליך שעברתי.

**רונית:** במהלך כתיבת הפורטפוליו שיניתי את המטרות שלי כמורה. כשהגעתי לבית ספר "גלבוץ", חשבתי שתפקידי כמורה להעביר ידע במהלך הכתיבה הבנתי שיש קשר בין התפקוד החברתי של התלמיד לתפקוד הלימודי שלו, ואני כמורה אחראית עליו, ולא אוכל להסתפק בכך שאעביר לו ידע בלבד.

ארגון החומרים שהסטודנטיות אספו במהלך שנת הלימודים וניתוחם עזר להן לגלות את היכולות שלהן:

**אורנה:** כתיבת הפורטפוליו גרמה לי להבין שגם אני יכולה.

כעת כל שנותר לסטודנטיות היה להציג את התלוקיט באופן פומבי על מנת לשתף אחרים בתהליך הלמידה שלהן.

### **3) מערכות היחסים בין הסטודנטיות לבין עצמן ולבין המדריכה הפדגוגית: מאבקי כוח אחרונים**

כפי שנאמר קודם, הקבוצה שעבדה עם עידית למדה באותה כיתה דיסקטיקה עם קבוצה אחרת. העובדה שבאותה כיתה דיסקטיקה

למדו שתי קבוצות שונות שהאחת התאמנה בבית ספר עמית והשנייה התאמנה בבית ספר מאמץ רגיל גרמה למתח בין שתי קבוצות הסטודנטיות, שהלך והחריף במהלך המעגל הזה. עדות לכך נמצאה בדברי סטודנטית שלא השתייכה לעמיתות:

לדעתי, הבעיות נובעות מההבדלים בין שתי הקבוצות שקשור לחלוקה בעבודה המעשית. מה ששמעתי מבנות "גלבע" הוא שהעומס המוטל עליהן מכביד במיוחד בשל השעות הרבות בבית הספר תוך השתתפות במחקר. זו, לדעתי, הסיבה העיקרית לפערים בין שתי הקבוצות, שכן אצל הבנות שבקבוצה שלי המטלות קלות יותר. (13/3/00)

יחסן של בנות קבוצה אחת כלפי בנות הקבוצה השנייה היה של "הן" מול "אנחנו":

נורית: בעבודה המעשית אני נתקלת המון בשיחות כגון "הבנות האלה" או "הן" ו"אנחנו". זו עובדה שיש שתי קבוצות בכיתה. (13/3/00)

אולם בעוד שבמהלך המעגל הראשון הסטודנטיות שהתאמנו בבית הספר "גלבע" הרגישו מקופחות בשל העומס הנוסף של עריכת מחקר הפעולה ובשל השהייה הממושכת בבית הספר המאמץ במסגרת העבודה המעשית, הרי במהלך המעגל הזה היה ברור לכיתה כולה שהמשימות שהן מבצעות במסגרת מחקר הפעולה תורמות ללמידה שלהן ומקדמות אותן. הסטודנטיות השייכות לעמיתות השתמשו שימוש רב יותר במושגים מקצועיים, הביעו את רעיונותיהן בצורה בהירה יותר, הכתיבה שלהן הייתה מעמיקה ורפלקטיבית יותר, והציונים שלהן במבחנים היו גבוהים יותר. כתוצאה מכך, נוצר מצב של תחרות בין שתי הקבוצות. אחת הדוגמאות לכך הייתה באחד משיעורי הדידקטיקה שבו הציגה רות (סטודנטית מהקבוצה של העמיתות) במליאה את סיכום העבודה השיתופית שביצעה קבוצתה. חלק מהסטודנטיות של הקבוצה השנייה טענו ש"רוית מנסה לעשות רושם", ולכן משתמשת ב"מושגים במבסטיים שאף אחד לא מבין".

"שוונות" הייתה אחד הנושאים המרכזיים בתכנית הלימודים של הסטודנטיות. גם במסגרת העבודה המעשית הן נדרשו להתמודד עם השונות בין תלמידים. למרות זאת, נראה שהן לא ויתרו עדיין על השאיפה לאחידות, שכן היה להן קושי לקבל את השונות שביניהן:

נ' (מן הקבוצה של עידית): עצוב לחשוב שיש לנו, לבנות בכיתה, כזה חוסר פתיחות, כזה חוסר קבלת האחר ממני, וזה נושא שאנו עוסקים בו יום יום ולומדות אותו אפילו בקורס הזה. נכון שזאת שונות מסוג אחר, אבל זה משהו שצריך לקבל ובטח שלא לשפוט ולהכליל, שאם מישהו מתבטא בצורה מסוימת, אז הוא מתנשא. (13/3/00)

על כך שאלה עידית:

מדוע כל כך קשה לנו לקבל את האחר? מדוע יש לנו נטייה לשאוף לאחידות?

תשובת הסטודנטיות הייתה:

זה מאיים עלינו.

ביטוי זה הראה לנו שהסטודנטיות ראו בקבוצה מסגרת שמגינה עליהן, ומשום כך דאגו לכך שהקבוצה תתפקד ברמה אחידה. היסקנו שהסטודנטיות האמינו שבדרך זו הקבוצה תחזק את תחושת הביטחון שלהן ותמנע מהן לעמוד במצבים שיש בהם סיכון. ואמנם הן ביקשו לנצל את הקבוצה להפעלת לחצים על המדריכות להוריד את רמת הציפיות מהן. כבר תואר כאן המשבר שחל ביחסי עידית עמן בקשר לארגון התלקיט. משבר נוסף חל בנוגע לתכנון ההיציגים. הסטודנטיות כתבו מכתב קבוצתי שאותו קראו בפני עידית לפני שהפיצו אותו בין גורמים שונים במכללה. במכתב הן הביעו התנגדות להיציגים ונסוגו מהסכמתן לכתוב את התלקיט. הטיעונים שהעלו היו:

- זה לא אתי לנבור בצורה כל כך אינטנסיבית בחיי הפרט

[התלמיד].

- אין לנו עניין בביצוע משימה על מנת שמישהו אחר יפיק

מזה תועלת אישית.

- לא אמרו לנו מראש מה מצופה מאתנו.

- הפתיעו אותנו עם דרישות חדשות.

עידית ניסתה להסביר לסטודנטיות שהעבודה כבר כמעט מוכנה, שכן החומרים כבר נאספו על ידן במהלך שנת הלימודים ולכן כעת לא נותר להן אלא למיין ולארץ אותם. אולם הן סירבו לשמוע לה (באותו יום נעדרו רונית וליאורה). עידית הסבירה לסטודנטיות מדוע, לפי דעתה, כדאי להציג את התלקיט. היא הציעה להן לשקול את העניין שוב. היא הדגישה שההחלטה צריכה להיות אישית, ושעמדתה של כל אחת מהן תובן ורצונה יכובד. בסוף המפגש ניגשה תמי לעידית ואמרה לה שהיא רוצה להגיש את העבודה כי היא כמעט גמורה. גם מור הצטרפה אליה ואמרה:

**מור:** הייתה פה היסחפות איומה. אני עושה את הקורס הזה אידיאולוגית, כי אני חושבת שהוא חשוב, ולכן אכתוב את הפורטפוליו.

באותו ערב התקשרה רונית לעידית ואמרה לה ששמעה על המכתב שכתבו הסטודנטיות, אך התנגדה לו בחריפות. היא החליטה להגיש את התלקיט, כי "יש לי הרבה חומר על עדי, ואני מרגישה שאני יכולה להתמודד עם המשימה." היא ציטטה מתוך הדברים שאמרה לחברותיה:

אני לא נלחמת. אני אנסה לדבר עם עידית. אם עידית עומדת על כתיבת הפורטפוליו, אעשה מה שצריך לעשות. יש לי הרבה חומר על עדי, ובכלל, על הפורטפוליו כולן הסכימו כבר, אז מה יש לדבר על זה פעם נוספת?

עידית הביעה את שמחתה על ההחלטה האמיצה, אך רונית הבהירה: קשה לי ללכת נגד כולן.

דברי רונית חזיקו אצל עידית את התחושה שהגיבוש החברתי היה בעיניהן חשוב מכול. ההחלטה של רונית להגיש את התלקיט גרמה לאחרות לשנות את דעתן ולהסכים לביצוע המשימה: רוני טלפנה להודיע שהיא תגיש את העבודה וכמוה גם רות, ליאורה ואורנה. בשיעור דיסקטיקה למחרת הבחינה עידית בעיניה האדומות של מירית, שבכתה מתוך אכזבה מה"בגידה" של הקבוצה:

אני לא מבינה מה עשו כל כך הרבה בלגן: אין חומר, קשה לנו, לחוץ לנו, ובסוף שינו את דעתן ברגע האחרון. ופתאום לכולן יש חומר, ולא נורא, אפשר להסתדר, וכולן מגישות את הפרטפוליו.

עידית עודדה את מירית לקבל החלטה אישית בנדון והציעה להדריך אותה באופן יחידי כמו גם את טרית, את רונית, את אורנה ואת רוני. היחס האישי של עידית, שאפשר להן להתקדם על פי הקצב שלהן, זכה להערכה רבה בעיני הסטודנטיות, והן אף הסיקו ממנו מסקנות לגבי תפקידן כמוורת לעתיד:

טריית: בחמש הדקות שהקדשת לי נתת לי יחס אישי וחם, ובאמת מתוך רצון לעזור. ומלבד הבנת המצב שבו היית גם אמרת לי "בואי נהיה קונקרטיים ונחשוב מה לעשות..."  
הראית לי שמורה טובה יודעת ללמד גם מקצועות לחיים, מקצועות שלצערי לא נכנסים לתכנית הלימודים אך חשובים לא פחות. (27/3/00)

לאחר אותו אירוע זימנה עידית את הסטודנטיות לשיחה קבוצתית מתוך כוונה למצוא פתרונות משותפים לבעיות שעלו. על כך כתבה עידית ביומנה:

בעקבות ההתנגדויות שלהן התחילה להתפתח מערכת יחסים אחרת לחלוטין ביני לביניהן. הבנתי שהסיבות האמיתיות להתנגדויות שלהן הן לא ברמה הטכנית, לכן השיחות שלי

אתן היום הן לא ברמה שטחית, אלא ברמה הרבה יותר מהותית שנוגעת לפעמים בעמדות שלהן בחיים בכלל, בדפוסים התנהגותיים חוזרים לאורך כל השנים. מרגישה נוח לשאול אותן: האם תמיד את מגיבה כך? רוצה שיבדקו בעצמן מה הן מביאות לסיטואציה הזאת, כלומר ברמה של אמונות, תפיסות עולם.

נוצרה אפוא מערכת יחסים שונה מזו שקיימה עידית עד כה עם הסטודנטיות:

אני מרגישה שבנוסף לחניכה מורה מאמנת-סטודנטית ולחניכה סטודנטית-ילד, מתפתחת חניכה נוספת: חניכה מד"פית-סטודנטית. החלטתי להשקיע בקשר זה.

לשיחות שניהלה כעת עידית עם הסטודנטיות היה אופי שונה:

הדיאלוגים הם שונים לגמרי מהדיאלוגים שידעתי לקיים עד כה: לא רק דיאלוג אינטלקטואלי-קוגניטיבי, אלא דיאלוג אינטימי יותר, דיאלוג שנוגע לא רק למה שאת עושה בכיתה: עוד כרטיסייה, שיר כזה או סיפור אחר, אלא דיאלוג שנוגע להתנסות הקודמת שלך, לתפיסות העולם שלך, לערכים שלך. מדוע את מתנגדת? למה את מתנגדת? האם זה קורה לך בחיים? מה את מדווחת בזה? מה את עלולה להפסיד בגלל זה? זו הרמה הגבוהה ביותר של הרפלקציה, הרפלקציה הביקורתית, שמה שעומד למבחן זה "התיאוריות שלך".

אירועים אלה עזרו גם לעידית להבין את המושג "שטוח". עד כה ידעה רק להטיף להתייחסות דיפרנציאלית לתלמידים בכיתה ככל מורה טובה שהתחנכה ב-50 השנה האחרונות. אולם רק עכשיו הבינה כיצד לתת לו ביטוי בעבודתה עם הסטודנטיות. בנושא זה חלה אצלה טרנספורמציה ששינתה

את מערכות היחסים שבינה לבין הסטודנטיות. היא חשה שההיכרות שלה את הסטודנטיות העמיקה, ושהיחס שלה אליהן הפך להיות יחס של כבוד, של אמון ושל הבנה. גם הסטודנטיות הרגישו שהן יכולות להיועץ עמה, ושיתפו אותה בהתלבטויותיהן:

ליאורה: אני מדברת אתך יותר ממה שאני מדברת עם החברות שלי.

הן הרבו לכתוב לה ביומן הדיאלוגי שלהן:

ליאורה: יש לי יומן. זה יומן שלמעשה עידית מסתכלת עליו מבחינה מקצועית. אבל אני, מאז שהייתי ילדה קטנה אני כותבת יומן ויש בו גם דברים אישיים. כלומר, אולי גם בניסוח אמרתי דברים מאוד אישיים. אולי גם קצת שגיאות, אבל זה דברים שכתבתי אותם אחרי שיעור, כשהתלהבתי ממשוה שהיה לי אתו, ואמרתי: אני חייבת לכתוב, כי אם לא, אני אשכח. ודברים ששוכחים מאוד קשה לשחזר. כל דבר שעשיתי, כתבתי. כל דבר שלא הבנתי ממה שקורה בבית הספר, כתבתי, ואחד כך מסרתי את זה לעידית לבדיקה. ובסוף כל בדיקה, עידית החזירה לי את היומן והייתה שאלה. אז התייחסתי לזה כשאלה מנחה, כלומר, אמרתי: זה הצעד הבא שאני הולכת לבדוק אותו. וגם אם היא לא כתבה לי כלום, אז אמרתי: מה, לא כתבת לי שום דבר? בטוח יש איזה משהו שצריך לבדוק.

הסטודנטיות גם הבינו שהמשבר שנבע בעקבות משימת התלקיט הצמיח אותן:

מירית: התחלתי להתפתח ברגע שהפסקתי להתנגד. כשהפסקתי להיות אנטי, התחלתי ללמוד.



## המדריכה הכתגוגית

### 1) תחילת גיבוש של תפיסה קונסטרוקטיביסטית של הידע ושל ההזדרכה

את המעגל השני התחילה עידית בתחושה של תוסר שביעות רצון מדרך ההוראה שלה. ככל שנכנסה לעובי המחקר היא זיהתה סתירות בין ההוראה לבין העקרונות של מחקר הפעולה: עד כה היא שמה דגש על יישום עקרונות תיאורטיים בתכנון העבודה המעשית ועל התקדמות ליניארית על פי תכנית לימודים קבועה מראש. מחקר הפעולה, לעומת זאת, דרש ממנה להגיב לבעיות שאותרו במהלך ניתוח הנתונים שאספה.

לעומת זאת, המחקר העצמי של המורות אָתגר אותה כחוקרת. היא החלה לעקוב אחרי עבודת ההזדרכה שלה, וכמו המורות גם היא קבעה לעצמה מה לתעד בהתאם לצרכיה ועל פי הבנתה את התהליך של בניית הקהילה הלומדת. אף שעמד לרשותה תקציב מחקר שבו יכלה להשתמש לצורך תמלול ההקלטות שלה, הקפידה לעשות בעצמה את מלאכת התמלול כפי שעשו הסטודנטיות וגם המורות:

עידית: מניסיוני אני רוצה להגיד לך, כשאני מתמללת, התובנות שלי באות לי תוך כדי תמלול.

מיכל: זה גם מה שהמורות ב"גלבוץ" אמרו. הן לא מוכנות שמישהו אחר יתמלל להן. (9/5/00)

מתוך ניתוח התייעוד שלה עידית קיבלה חיזוק לתחושה שאם היא רוצה שהלמידה תהיה משמעותית עבור הסטודנטיות שלה, עליה לאפשר להן ליצור חיבורים בין האירועים שמעסיקים אותן לבין העקרונות התיאורטיים. לפיכך, עליה לשנות את דרכי ההכשרה שלה ולהשתמש בחומרים של הסטודנטיות ובתייעוד שלה כמקור ללמידה עבורן. כעת היה לה ברור שעל מנת לבצע כראוי את התפקיד שלה כמדריכה עליה להתנסות בעצמה בהעמקת החשיבה הרפלקטיבית שלה. לשם כך נקטה שתי

פעולות: הראשונה הייתה בדיקת היומן שלה. בבדיקה זו הופתעה לגלות שהכתובה שלה עד כה התאפיינה בשחזור אירועים בלבד, כלומר בתיאור טכני של התרחשויות. היא החליטה לשנות את סגנון כתיבתה: להביע את דעתה, לבנות פרשנויות של האירועים ולהסיק מהן מסקנות לגבי החיים המקצועיים והאישיים שלה. זה לא היה לה קל. הקושי הזה שלה גרם לה להבין את הקשיים של הסטודנטיות בכתיבת היומנים שלהן.

לעידית גם היה חשוב לחקור את השיחות שלה עם הסטודנטיות. היא ביקשה לאתר את אסטרטגיות התיווך שלה ולבדוק באיזו מידה הן מקדמות את החשיבה הרפלקטיבית של הסטודנטיות. השיחה הראשונה שאותה ניתחה הייתה המפגש עם מור. עידית ומור נפגשו לפני דיון בתכנית העמיתות בישיבה של הנהלת מחוז המרכז של משרד החינוך, שאליו מור הוזמנה כנציגת הסטודנטיות. במהלך ניתוח השיחה עידית נדהמה לגלות שהיא זו שדיברה רוב הזמן וכן ששידרה לסטודנטית מסר כפול: מחד גיסא הזמינה את מור לתת ביטוי לפרשנות שלה, ומאידך גיסא כיוונה אותה לתשובות ספציפיות. מתוך כך היא זיהתה אצל עצמה פער בין ההצהרות שלה לבין מעשיה. מודעות חדשה זו גרמה לעידית לשאול את עצמה שאלות חדשות לאחר ניתוחי שיחות שקיימה עם הסטודנטיות. למשל לאחר ניתוח של שיחת הדרכה שקיימה עם רונית שאלה עידית:

האם לא הייתי יותר מדי מכוונת כשהדרכתי את רונית בארגון  
הפורטפוליו? האם אפשרתי לה להשמיע את קולה? האם  
השתדלתי לפעול בצורה קונסטרוקטיביסטית או הכתבתי  
לה יותר מדי? לגבי מסירת דפי הנחיה שהכנת, האם אני  
מעצימה אותה או שוב מאכילה?

שאלות אלה ביטאו את המתח שבין הרצון לתת לבין הרצון לאפשר צמיחה והעצמה שהולם יותר את תפקידה כמדריכה. היא כתבה עליו ביומנה:  
כל כך אני עובדת על עצמי במעבר מהגישה המסרנית לגישה  
יותר מאפשרת, ואני באמת חושבת שהרבה יותר טוב לתת  
לבנות להתפתח מהמקום שלהן. ומה אני עושה? למה לא

קראתי קודם את המאמר הזה [על תפקיד המתווך] ועכשיו, אחרי שקראתי, כבד השתגיתי? אני רוצה לעזור לבנות, אבל בסוף יצאו כל תיקי הפורטפוליו זהים, כי אני הכתבתי. ומה עם הלמידה שלהן? מצד שני, חשוב התיווך שלי. הבודק הייתי מרוצה ממנו. מה קורה לי עכשיו? אני פוחדת שזה היה יותר מדי. ממש זו הליכה על חבל דק. לא לזרוק את הילד באמצע הים בלי גלגל הצלה. אבל כמה אמצעי הצלה לתת לו? מחר אני יושבת עם מירית ונורית. יש לי עוד הזדמנות. עליי לזכור: לאפשר להן להשמיע את קולן, לתמוך בהן, להשתדל להתחבר אליהן, לא להאכיל.

הציטוט מתוך היומן של עידית מבטא את הבעיה המרכזית של ההוראה הקונסטרוקטיביסטית: כיצד בונים את האחריות של הלומדים ללמידה שלהם תוך מתן התמיכה הדרושה? כיצד שומרים אתם על מערכת יחסים תומכת שאינה מידרדרת ליחסי תלות? בשלב זה עידית לא ראתה את השאלות שהעסיקו אותה בהקשר הרחב הזה, ולכן גם לא קישרה ביניהן לבין השאלות שהטרידו את המורות המאמנות, שעסקו באותה עת במערכת היחסים ביניהן. היא גם לא הבינה כיצד העיסוק של המורות במערכות היחסים שביניהן יקדם את ההוראה שלהן ומה הקשר בין מערכות יחסים לבין הדרכת סטודנטיות:

הם [המורות] מביאים את המשובים לניתוח, ומה שעולה מהם בצורה מאוד בולטת הוא שהם מתמקדים במערכות יחסים. הם לא דנים בדרכי ההוראה ולא בתכנים. שום דבר. רק במערכות יחסים. תיכנסו לחדר מורות של "גלבוץ". זה לא נראה חדר מורים. זה נראה חדר עובדים של כל מפעל שאתם מכירים. אני שם שנה שלמה ואני מקשיבה. בחיים לא שמעתי דיון על נושא שקשור להוראה: לא על ילד ולא על התלבטויות או קשיים, ואפילו לא ראיתי דפי עבודה, לא ראיתי פורטפוליו, לא ראיתי שום דבר. אלו דברים שכן

קיימים כנראה בתוך הכיתה, אולם הם לא מגיעים לחדר מורים ולא לשיח בין המורים. (9/5/00)

בשיחה שקיימה עידית עם רבקה היא שיתפה את רבקה בתחושתה שעדיף היה לו היו המורות מקדישות מזמנן לבדיקת תכנית הלימודים שלהן. בכך רמזה לכך שאלו הם הדברים החשובים ביותר במקצוע ההוראה:

לטעמי, לא ייתכן שבבית ספר ממלכתי לא מלמדים חגים וגם לא תורה. אני אישית מייחסת חשיבות רבה מאוד למורשת, לקשר שלנו עם העבר שלנו, עם הערכים ששואבים מהמקורות שלנו, ומאוד מפריע לי שיש ויתור על תכנים אלה, במיוחד כשאת, רבקה, לא ידעת להציג רציונל כלשהו ולהסביר מדוע אתם לא מלמדים חגים. כנ"ל מפריע לי שלא נלמדים כמו שצריך תכנים מתחום המדע והמתמטיקה. אם אני הייתי הורה בבית ספר זה, הייתי מתריעה על תכנית הלימודים ועל דרכי ההוראה. חלק מהתלמידים הנם ברמה מאוד גבוהה, ולדעתי הם מאוד משתעממים בבית הספר. לדעתי, בית הספר צריך לדון באיכות ההוראה בבית הספר. (12/4/00)

מכיוון שהסטודנטיות היו בראש מעייניה היא סברה שעל המורות המאמנות למקד את המחקר שלהן בתחום ההוראה, ולשתף בו את הסטודנטיות. למורה אחת אמרה עידית:

אם לא תשני שם את הפדגוגיה, אז זה לא יהיה הוגן להמשיך עם הסטודנטיות. (9/5/00)

ההצעה שלה הייתה לנסות ולהתמקד בעקרונות פדגוגיים ודידקטיים של ההוראה:

אני גם חושבת שלפחות בשנה הראשונה בחלק הראשון מאוד חשוב לעבוד קודם כול על תפיסת הוראה, על משהו דידיקטי, לגבש איזושהי שפה משותפת, לעבוד על כמה עקרונות פדגוגיים ודידקטיים, לבחון את איכות ההוראה. (9/5/00)

מתוך דבריה אלה נראה שאף שעידית כבר לא הסתמכה על תכנית הלימודים כבסיס לידע ובנתה את ההדרכה בעיקר על הידע של הסטודנטיות, עדיין לא גיבשה לעצמה תפיסה מערכתית של הידע היא לא הייתה מודעת לכך שהתהליכים שהמורות עוברות משפיעים על הסטודנטיות, שמעבירות את מה שכן חוות עם המורות למערכת היחסים שלהן עם התלמידים שלהן.

## 2) תפיסת השליחות: בדיקה עצמית

גם במהלך המעגל השני עידית לא הייתה מרוצה מהאופן שבו הובילה את המורות המאמנות. במפגש של המורות המאמנות שהתקיים בסמסטר השני בנוכחות ראש המכללה ביקשה ראש המסלול לחינוך היסודי לדעת "מהם ההבדלים שהמורות מבחינות בקשר בין בית הספר לבין המכללה במסגרת פרויקט העמיתות, לעומת הקשר שהן קיימו בעבר עם המכללה?". עידית שמה לב שהמורות של בתי הספר האחרים ציינו הבדלים רבים כגון:

אנא: במפגשים עם שרי [המדריכה הפדגוגית] פעם בשבועיים נתרמת ונהנית. שרי, שבאה מבחוץ, מאירה כל מיני דברים שעושים בבית הספר ונראים לנו בדורים מאליהם. ההערות שלה מקדמות אותנו.

נ'רפ (מנהלת בית ספר): היום אני רואה את המדריכה הפדגוגית וגם את הסטודנטיות כפונקציה רצינית בתוך בית הספר. יש לזה משמעות בשבילי כמנהלת. יש לי "פרטנר" לעשייה החינוכית. לי כמנהלת זה מערער הרבה דברים וזה מצמיח.

ד'נא: נוצר גם גיבוש אחר בצוות. אחת לשבועיים כל הצוות נשאר לישיבה והסטודנטיות משתתפות. בשנים הקודמות לא היה קשר עם הסטודנטיות האחרות, היה לי רק קשר עם הסטודנטית שלי. השנה כל בית הספר מרגיש

את הסטודנטיות. למשל, אני מלמדת מדעים. פנו אליי  
סטודנטיות אחרות שרוצות לצפות בשיעור שלי והסכמתי. זה  
תוצאה מהקשר שנוצר. בשנים קודמות לא הייתי מסכימה.

(2/3/00)

מורות בית הספר "גלבוץ" אמרו שהן לא מבחינות בהבדלים, לבד משינויים  
שטחיים שלדעתן מבטאים את ייחודו של פרויקט העמיתות:

רתל: אני לא רואה שום הבדל בין העמיתות לבין הקשר שהיה  
בין בית הספר לבין המכללה לפני שנה. אולי ההבדל העיקרי  
שהשנה הבנות הן סטודנטיות שנה א', אבל לא רואה שום  
הבדל, לא בקשר עם המכללה ולא בקשר עם הבנות. היו לי  
סמינריסטיות לפני שנה, ועד עכשיו לא נפקחו לי העיניים:  
אותה עמימות שהייתה לי לפני שנה ביחס למה שקורה  
בסמינר יש לי גם היום. לגביי אין שום שינוי.

בתגובתן זו המורות שידרו תחושה של אי נחת שהביאה את עידית לשאול  
את עצמה: "מה הבעיה שלי?" מתוך השוואת תשובותיהן של מורות  
מבתי ספר שונים הבניה עידית שהבעיה היא בקשר שבינה לבין המורות  
המאמנות. ביומנה היא כתבה:

היום הייתה לי הארה: אני בקפיצות גדולות בקשר עם בית  
הספר. מה שלי נראה ברור אני חושבת שברור לכולם. אני  
חושבת שכולם רואים את הדברים בדיוק כפי שאני רואה  
אותם. אני מצפה שיבינו למה אני מתכוונת מבלי להשקיע  
בניסיון להסביר, להבהיר. ברור לי שעלי להשקיע בבניית  
מערכת יחסים. אני צריכה לקיים מפגשים לעתים קרובות  
יותר עם צוותים של המורות המאמנות, הסטודנטיות ואני.  
חשוב שנסכם את השבוע יחד, שאשמע מהם את הצרכים  
 שלהם, שאקשיב לדעות שלהם. עליי לראות איך הרציונל  
שלי (פיתוח אינטראקציה בין הסטודנטיות לבין ילד אחד,

במגמה להכיר את דרכי החשיבה של הילדים, את הקשיים, לחוש את השונות ולגדול בתוך הרעיון של התאמת הלמידה לילד ולא התאמת הילד למסגרת), הופך להיות הרציונל "שלנו". כנראה אני לא בניתי נכון את מערכת היחסים אתה [עם רחל] ואתן. אין לי סיבה לצפות שיקבלו אותי כמו את המשיח (לא ביקשו אותי, לא בחרו בי, אני מסתובבת להן בין הרגלים, מעמיסה עליהן בנוסף לכל העומס שלהן). עליי לשפר את מערכת היחסים, להשקיע בזה. לו זה היה קיים, הייתה ניגשת מיד אליי ושואלת את השאלות שמציקות לה, כלומר אם הייתה נוצרת אווירת אמון, היה קל לשאול שאלות כאלה ולתאם ציפיות.

אולי בהשפעת מחקרן של המורות הגיעה עידיית למסקנה שגם לה יש בעיה של תקשורת, וכתבה על כך ביומנה:

תקשורת! יש לי בעיה של תקשורת! לא יעזור כלום!

היא תהתה: מנין נובעת בעיית התקשורת שלה? מה גורם לנתק בינה לבין אנשים אחרים? מדוע הייתה לה התחושה שהיא "נלחמת עם כולם"? עם הסטודנטיות, שמסרבות לכתוב את התלקיט ולהציג אותו בפני צוות המורות והמכללה, ועם צוות המורות המאמנות, שמביעות אי שביעות רצון מסוג הקשר אתה? על כך כתבה ביומנה:

אולי אני יותר מדי ביקורתית? אולי אני לא נותנת מספיק חיזוקים? אני צריכה להשתפר בתחום זה: יותר לפרגן, להיות פחות לחוצה, פחות ביקורתית, יותר נינוחה.

אולם תוך כדי כתיבה היא הבינה ששוב היא מייחסת את הבעיות שלה לסיבות חיצוניות ומחפשת פתרונות טכניים לבעיות מהותיות: יותר קל לתת חיזוקים ולהימנע מביקורת, אך פתרון זה לא יענה על הבעיה. הבעיה האמיתית היא עמוקה יותר ועליה להתמודד אתה:

אולי כי אני שופטת את האחרים על פי אותן אמות מידה שאני שופטת את עצמי. [אני חושבת שלכולם יש את] המוטיבציה שלי והרצון שלי ללמוד, להתקדם ולהצליח, ואולי זה לא נכון. אולי לאנשים יש מגיעים אחרים. כל אחד מונע על ידי אינטרסים אחרים, לא כולם מייחסים לדברים אותה חשיבות שאני מייחסת להם.

אם כן, עידית יצאה מתוך ההנחה שהמורות והסטודנטיות מונעות על ידי אותם אינטרסים שמניעים אותה. לכן ציפתה מהן למה שציפתה מעצמה. היא לא בדקה את הציפיות שלהן מעצמן, התעלמה מהאינטרסים שלהן וציפתה מהן לפעול על פי אמות מידה שהתאימו לה. כעת היא הבינה שהלחץ שלה עליהן הוא שהביא להתנגדות, לנתק ולחוסר הבנה:

אני צריכה להבין שהן לא אני. יכול להיות שה-*overdoing* שלי מביא אותי למצב של ציפיות לפרפקציוניזם, ואז אני יוצרת אווירה מתוחה שבסוף מוציאה לאנשים את הרוח מהמפרשים.

עידית הבינה שעליה להיות קשובה יותר ולאפשר לאחרים לזהות את רצונותיהם ולהגשים את ציפיותיהם מעצמם. אולם היא גם הבינה שתוכל לסמוך על האחרים רק אם היא תוכל לסמוך על הכוחות שלה ולהיות שלמה עם העשייה שלה:

צריך לעבוד קשה, אך להיות אופטימית! צריך למצוא את שביל הזהב: לא "להרוג" את עצמי עם דרישות, וגם לא "להרוג" את האחרים. ליהנות מהדרך, לתת קצת זמן לתהליכים, והכי חשוב, לסמוך עליהם.

בניסיונותיה להבין מנין טובע הצורך שלה להפעיל לחץ על אחרים הסיקה, שאולי היא שמה דגש יתר על התוצר ולא על התהליך. היא סברה שיתכן שהלחץ הזה שלה טובע מרצונה להיות "בסדר" עם האחרים ולרצות את הממונים עליה:



מדוע אני כזאת? אולי הצורך בלהגיע לתוצרים. אולי הרצון "להיות בסדר" עם האחרים? אבל כנראה שלא הכול זה התוצרים. אולי חשובים יותר התהליכים, כי הם גורמים לכך שהאנשים יידעו ללכת למד בעתיד. בשביל זה צריך סבלנות, אורך רוח והאמונה ש"יש תמורה לאגרה". מדוע אני נוהגת כך? בגלל חוסר ביטחון עצמי? אולי חוסר הערכה עצמית? מניין נובע ה"לחץ" שלי? הצורך להיות בסדר עם כולם? הדחף לרצות את האחרים?

זו הייתה הפעם הראשונה שעדיית בדקה את עצמה, את המניעים להתנהגות שלה ואת האמונות שלה. כתוצאה מכך החליטה להמשיך ולהעמיק בתהליכי ההתבוננות פנימה בדרך להתפתחות אישית ומקצועית ולשם הבנת הזולת.

## **המשולש מדריכה כדגוגית - סטודנטיות - מורות מאמנות**

כאמור, במרבית בתי הספר המאמנים שפועלים על פי מתכונת ישנה המורה המאמנת אינה נוכחת בשיחת המשוב המתקיימת בין המדריכה הפדגוגית לסטודנטית. מבחינתה, המדריכה הפדגוגית היא רק "אורחת" שבאה לצפות בסטודנטיות פעמיים בשנה. אולם בהקשר הנוכחי הדברים היו שונים: המורה המאמנת הפכה להיות חלק בלתי נפרד מן השיעור של הסטודנטית ושותפה מלאה להכנתו, ומכאן המעורבות הרגשית הגבוהה שלה בשיחת המשוב.

מערכת היחסים שנוצרה בעקבות שיחות המשוב עם המורה המאמנת רחל הייתה רגישה במיוחד. ב-20/2/00 ביקרה ראש המסלול היסודי בכיתה של רחל וצפתה בשיעור של הסטודנטית. ראש המסלול התערבה במהלך השיעור על מנת להדגים לסטודנטית אפשרויות לפיתוח מעמיק יותר של

האינטראקציה מורה-תלמיד. רחל שהרגישה אחריות כלפי הסטודנטית, ביקשה להשתתף בשיחת המשוב שנערכה עם הסטודנטית לאחר השיעור. במהלך שיחת המשוב הבינה עידית שרחל הרגישה שהמשוב מיועד גם עבורה. ביומנה כתבה עידית:

היה לי קצת קשה [לתת משוב לסטודנטית] בסיטואציה שנוצרה. השיעור היה גרוע, והיה לי ברור שהוכן יחד עם רחל. ידעתי שכל מילה שאני אומרת פוגעת ברחל ובייעוץ שנתנה לי. היה לי ברור שהיא אמרה לה לעבוד ישר להבדלה בכתב, ולא להאריך בשיחה עם הילד, כי עד אותה רגע העבודה עם ילד אחד לא נתפסה אצל המורים כדיאלוג בין מורה לילד, כאינטראקציה עם הילד, אלא מין "עבודה עצמית", כאשר המורה יותר "שוטרת" ואומרת לילד מה לעשות. (20/2/00)

עידית חשה עד כמה מורכב הקשר החדש שנוצר בינה לבין המורה המאמנת. ביומנה היא כתבה:

נוצר פה מצב שדורש הרבה יותר תיאום. (20/2/00)

עידית פנתה לרחל ואמרה לה:

אני יודעת שאת עובדת אתן [עם הסטודנטיות]. אני יודעת שאת אתן בהכנה, אך העיבוד והביצוע הוא שלהן [של הסטודנטיות], וכשאני נותנת משוב ומתייחסת לביצוע, אני לא נותנת לך משוב אלא להן.

במהלך הפגישה לסיכום שנת הלימודים שהתקיימה ב-17/5/00 התייחסה רחל לשיחה זו ואמרה לעידית:

אני רוצה להגיד שמה שאת אמרת לי בא מאוחר מדי. זה היה רק לפני חודשיים שאת באת ואמרת שאת יודעת שאני עובדת אתן. מבחינתי זה הגיע מאוחר מדי לשמוע את זה ממך, כי זה לא פשוט.

מתוך הערה זו הבינה עידית שהזמץ עד לחשיפת המתח שבמשולש מדריכה פדגוגית-סטודנטית-מורה מאמנת היה ממושך מדי. ביומנה היא הוכיחה את עצמה: "מדוע לא דיברנו על זה קודם!! מדוע לא יזמתי שיחה על נושא זה עם רחל ועם מורות מאמנות אחרות?!" הכעס על עצמה עורר אצלה שאלות לגבי יכולות ההתמודדות שלה עם ביקורת:

מדוע היה לי כל כך קשה לתקשר עם רחל? אולי בגלל הכנות שלה, כי היא אומרת בדיוק מה היא חושבת, מזה אני נפגעת. אבל אולי היא עושה לי טובה כשהיא אומרת לי דברים שקשה לי לשמוע כי מהשיקוף שלה יש לי מה ללמוד. (15/4/00)

מתוך השאלות שעידית שאלה את עצמה היא הגיעה למסקנה שבמשולש מדריכה פדגוגית-סטודנטית-מורה מאמנת קונפליקט וביקורת יכולים דווקא לשמש מנוף לצמיחה גם עבורה. כעת נותר לראות באיזו מידה עידית תוכל ליישם מסקנה זו לגבי עצמה.

## סיכום

המעגל השני מתאר כיצד המשתתפות במחקר הפכו לחוקרות. מניתוח המעגל השני של המחקר עולה שרבות מן המשתתפות שינו את תפיסת הידע המקצועי המיוחל שלהן במהלך המחקר. אותן משתתפות פעלו באופן שהראה שהן תופסות את הידע המקצועי כידע המעוגן בעשייה. הן ראו את הידע המקצועי שלהן כידע שנוצר על ידן בתהליך קבוצתי תוך דיון בסיטואציות החינוכיות שנבחרו על ידן ושהטרידו אותן. מכאן נראה שתפיסתן אכן השתנתה. שינוי זה בא לידי ביטוי בעיקר בהתייחסות למשימות התייעוד. המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית גילו שניתוח הנתונים שאספו עזר להן לזהות את הבעיה שלהן ולמצוא לה מענה. על בסיס ידע זה אפשר היה להתחיל לעבוד אתן על בניית תיאוריה המעוגנת בשדה.

המשתתפות בחרו לעסוק במחקר עצמי: המורות המאמנות התמקדו בשיחות המשוב שביניהן לבין הסטודנטיות, הסטודנטיות חקרו את מערכת היחסים המתפתחת ביניהן לבין התלמידים שלהן, והמדריכה הפדגוגית התמקדה בשיחות המשוב שלה עם הסטודנטיות. המורות, הסטודנטיות והמדריכה החלו להקליט ולתמלל את המפגשים שאותם ביקשו לחקור.

אף שבכל מהלך המעגל הזה המשתתפות פעלו בנפרד וכל קבוצה ביקשה להגדיר לעצמה את הבעיות שלה, הן הלכו במסלולים דומים: כולן עסקו בתייעוד ובניתוח של מערכות יחסים; המחקר העצמי הגביר את המודעות העצמית של המשתתפות ואת היכולת שלהן להתמודד עם הבעיות שלהן באופן פתוח ושיתופי; המורות והסטודנטיות הקליטו את המפגשים שלהן עם התלמיד והציגו את התמלילים שלהן לדיון פומבי במפגשי ההדרכה; גם עידית הקליטה את המפגשים שרצתה לחקור, וגם היא דנה בהם בפומבי בכך ששיתפה את צוות העמיתות במכללה בהתלבטויותיה ובבעיות שהתעוררו בקשר שבינה לבין צוות בית הספר.

במהלך המעגל הזה התמודדו הסטודנטיות, המדריכה הפדגוגית והמורות המאמנות, כל אחת מנקודת הראות שלה, עם המושגים: שונות, ייחודיות וגיבוש. הסטודנטיות גילו את השונות הקיימת ביניהן ואת הקולות השונים שלהן. בתחילה ההבדלים ביניהן עוררו אצלן התנגדות, והן ניסו להפעיל את הקבוצה כאמצעי לדיכוי השונות. בהמשך הן הבינו שהתנגדות זו אינה אלא אמצעי להתגוננות בפני איום של אתגרים שיש בהם סיכון ואי ודאות. באמצעות תובנה זו הן גילו את המניעים שלהן, את אמונותיהן, את דעותיהן ואת התיאוריות האישיות שלהן. גילוי זה חיזק את הייחודיות של כל אחת מהן, וסייע להן לשוב כוח על מנת להתמודד עם כתיבת התלקיט ועם הצגתו הפומבית.

מהניתוח של שיחות המשוב שהמורות המאמנות הביאו לדיון עם צוות המכללה הן הגיעו למסקנה שאין "משוב אידיאלי", וכי השיח הקבוצתי הוא המרחב שבו כל אחת מהן מבטאת את הייחודיות שלה תוך התייחסות לקולותיהן של האחרות. כך הן גילו שכל אחת מהן יכולה ללמוד מן האחרות בנושא המשוב ובנושאים אחרים.

במהלך המעגל הזה גילתה כל אחת מהקבוצות בתוך עצמה כוחות המקדמים את התקשורת שלה עם הזולת וכוחות אחרים המעכבים את התקשורת. המדריכה הפדגוגית זיהתה את הדיבור הלא פסקני כמקדם את השיח, גילתה ששיתוף אנשים בשיח הוא בתחום האחריות שלה והבינה שעליה לעודד אנשים לפעול על פי המניעים של עצמם ולא על פי תכתיבים חיצוניים. המורות גילו אסטרטגיות שיוצרות אינטימיות וזרימה בשיח: התבוננות משותפת בטקסטים ויצירה של טקסט משותף. הסטודנטיות הבינו שהשמירה על הייחודיות דווקא עוזרת להן להשתלב טוב יותר בקבוצה.

התנסותן של משתתפות המחקר בשיח שיפרה את היכולות המקצועיות שלהן. המורות המאמנות הציגו במהלך המשובים שנתנו לסטודנטיות נתונים לדיון, ותוך כדי כך גם שיפרו את יכולותיהן לקיים שיח עם הסטודנטיות.

המדריכה הפדגוגית למדה מהמחקר של המורות המאמנות כיצד לקיים שיח עם הסטודנטיות. הסטודנטיות התנסו בשיחות עם המדריכה הפדגוגית ועם המורות המאמנות ומתוך כך שיפרו את היכולות שלהן לקדם את התלמידים שלהן בלמידה.

בעקבות הלמידה הזו השתפרו מערכות היחסים, ותהליך העבודה המשותפת קיבל תאוצה. נוצר משולש יחסים בין המדריכה הפדגוגית, המורות המאמנות והסטודנטיות, ששלושת מרכיביו מזינים אלה את אלה ותומכים אלה באלה.

המשתתפות חשו סיפוק והנאה מן העובדה שהן עצמן הובילו את עצמן, וביקשו לשקף תחושה זו לחברים האחרים בעמיתות. הדרך הטובה ביותר לעשות זאת הייתה באמצעות ההיצגים שיכינו המשתתפות ובהם יתארו את המחקרים שלהן. החוקרות ציפו שבאמצעות ההיצגים ישקפו המשתתפות זו לזו את התהליכים שעברו, וכך יוסיפו ויתחדקו היחסים שבין המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית. בעיקר הן ציפו שההיצגים יקדמו את בניית התיאוריה של המשתתפות לגבי העבודה שלהן.

# מעגל שלישי - גיבוש הידע המשותף וייצוגו בפומבי

## המצב ההתחלתי: "הקערה התהפכה על פיה"

במעגל זה, שארך חודש ימים בלבד, ניתחו המורות המאמנות בדיעבד את התהליך שעברו במהלך מחקר הפעולה. במבט לאחור המורות גילו שמחקר פעולה הוא תהליך של שינוי שיש בו משברים. בראש ובראשונה הן למדו שהן נמצאות בתהליך התפתחות ארוך כמו שלמדו קודם לכן מניתוח התיעוד, ואף ששנת הלימודים עומדת להסתיים הן עדיין נמצאות בראשיתן:  
אמיטל: לי זה עכשיו מראה שזו התחלה.

לפי דברים שהוסיפה רחל ניתן לראות שעתה הן נהנות להתבונן ממרחק באותם בלבול ועמימות שחוו בתחילת התהליך ובעמדה הביקורתית שנקטו קודם כלפי אותן תחושות של בלבול ועמימות. העמדה הנוכחית שלהן אפשרה להן לנתח את הדברים ברוח טובה ובהומור:

אפשר להציג את זה עם המון הומור, להציג איך שאנחנו נפגשנו בהתחלה אתך ואת דיברת על משהו, כאילו לצייר סערה שהיא מאוד לא ברורה וכל אחד מאתנו עמד במקום אחר, וכאילו הסערה הזאת התהפכה לים שקט יותר, ברור יותר, מרגיע יותר. (24/5/00)

גם אצל הסטודנטיות ניתן היה להבחין בגישה דומה כלפי התהליך שעברו. בעיקר הן שמחו על כך שהן מצליחות לראות את התמונה השלמה מתוך שפע הפרטים שעמם היה עליהן להתמודד:

אריאלה: בהתחלה, אני מתייחסת למפגש הראשון שהיה לנו עם כל המורות, הרגשתי מאוד מבולבלת, כי הכרתי משהו אחר, למדתי במסגרת שונה לגמרי. פשוט בלגן שלם היה נראה לי. היה לי גם חשש. וגם שהפילו עלינו שאנחנו

צריכים לעבוד עם ילד אחד. ציפיתי שאני אכנס לכיתה ואלמד. אמרו: ילד אחד. שאלתי את עצמי: מה יצא לי מזה? אחרי זה בא השלב שבעצם לספוג את הכול: ההיכרות עם הילד, להתחיל לנסות להבין מה קורה בכלל. עדיין אני חושבת שהייתי מבובלת. ועכשיו, אחרי שעברתי את הכול, אני מאוד שלמה עם ההחלטה לעבוד עם ילד אחד. וכשכתבתי את הפורטפוליו, אז הבנתי שזה נתן לי המון. התחלתי להבין הרבה יותר את בית הספר וגם להשלים עם הרבה דברים שקורים שם ולקבל אותם. (1/6/00)

בחודש אחרון זה של שנת הלימודים חשה גם המדריכה הפרדוגית הקלה ותחושה ש"הקערה התהפכה על פיה":

זה היה שבוע מאוד טעון מבחינה רגשית. כל הקערה התהפכה על פיה. פתאום הדברים התחילו להתבהר, ובסוף מה שמתברר זה שכאילו ב"גלבוע" קרו התהליכים העמוקים ביותר. שלושת רבעי שנה אני הולכת עם הראש באדמה. הקשר עם "גלבוע" לא זורם, המשוב של הבנות בסמסטר א' היה גרוע, השותפות לא הייתה מוצלחת במיוחד. אך לא ויתרתי והמשכתי לעבוד קשה. גם הסמסטר לא הרגשתי שדברים טובים קורים: כל הנושא של מחקר הפעולה, הפורטפוליו של הסטודנטיות, ה"פה" הגדול שלהן. הייתה לי תחושה ששום דבר טוב לא קורה. אך בשבוע האחרון התחלתי לראות כמה נקודות אור בתהליכים שעברו הבנות ובהצגת המחקר על ידי הצוות של "גלבוע". וגם אני השתניתי. (3/6/00)

וכך, מתוך מודעות עצמית ומתוך תחושה של סיפוק ושליטה הביעו המשתתפות רצון לקחת חלק בניחוח המחקר, בהצגתו הפומבית ובקביעת כיווני חשיבה לעתיד. תוך כדי כך הן הפגינו שיש להן תחושה של בעלות על האירועים שבהם השתתפו.



## **ניתוח נתונים: איתור מעגלי המחקר**

ניתוח הנתונים התמקד בניתוח התהליך שביצעו המשתתפות בהנחייתה של מיכל ובשאלות שעלו בעקבות הניתוח. המורות המאמנות סרטטו את מעגלי הפעולה של המחקר: זיהו אירועים קריטיים, ציינו שלבים בהתפתחות האישית והקבוצתית ושייכו ציטוטים לקטגוריות שנקבעו על ידן במהלך ניתוח הנתונים שאספו. גם הסטודנטיות זיהו את מעגלי המחקר שלהן. פעולה זו נעשתה תוך התייחסות ללמידה שלהן על עצמן, על התלמיד שאתו עבדו במהלך השנה ועל האינטראקציה שביניהן לבינו. המדריכה הפדגוגית ניתחה את כל התיעודים שלה. היא ראתה את השיטי שחל בה במהלך שנת הלימודים וזיהתה את המשבים ואת הקונפליקטים שזירזו את הצמיחה שלה.

## **פעולה: ההיצגים**

הפעולה המרכזית שנקטו כל המשתתפים הייתה ההיצג. המורות המאמנות הציגו את המחקר שלהן במפגש של מורות מאמנות מבתי ספר אחרים. הסטודנטיות הציגו את מחקרן בפני המורות המאמנות, בפני הסטודנטיות האחרות ובפני צוות המכללה. המדריכה הפדגוגית הציגה את המחקר שלה בפני מורי בית הספר, בפני המורות המאמנות של בתי ספר עמיתים אחרים ובפני המדריכות הפדגוגיות של המסלול.

## **רכלקציה: במבט לאחור ובמבט קדימה**

אחד הגילויים החשובים שעלו במהלך ההיצגים היה הלמידה ההדדית שהתרחשה בין המשתתפות: הסטודנטיות למדו מן המורות, המורות מן הסטודנטיות, הסטודנטיות מן התלמידים, והמורות מן התלמידים. יתר על כן, המורות, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית גילו קווים דומים בתהליכים שעברו, והתברר שאף שכל קבוצה פעלה בנפרד, כולן עסקו באותם נושאים

ובאותם מושגים. לאור זאת, הזמינו המורות והמנהלת גם תלמידים והורים למפגש של ועדת ההיגוי של הניסויי הבית ספרי, ואלה דיווחו שם על התהליכים שעברו במסגרת תכנית העמיתות. המעגל הסתיים כאשר המשתתפות מנסחות את השאלות החדשות המטרידות אותן ושאותן היו רוצות לחקור בעתיד.

## **המורות המאמנות והמנהלת**

### **1) הידע המקצועי המיוחד: ידע על הוראה ועל הנחיה**

במהלך המעגל השלישי של המחקר היה הידע הפרופסיונלי שהמורות ביקשו לפתח בעיקר ידע על הוראה ועל הנחיה. בעקבות הניתוח של מפגשי המשוב שלהן זו עם זו ועם הסטודנטיות הן כבר היו מודעות לכך שידע כזה נבנה בתהליך חברתי שבו כל אחת מהן לומדת ומלמדת. ניתוח נתונים הבהיר להן שהמפגשים עם הסטודנטיות משמשים עבורן הזדמנות חשובה לצמיחה מקצועית. הן הכירו בכך שהעבודה האינטנסיבית של הסטודנטית עם תלמיד אחד עזרה להן להכיר טוב יותר את התלמיד הזה:

**אביטל:** איך שאני עובדת עם התלמידים, לוקח לי הרבה זמן להכיר אותם. לרוב אני יכולה להגיד שאני מכירה תלמיד חדש בפסח. השנה הגיע לכיתתי ילד חדש. בזכות העבודה של גלי אתו הכרתי אותו מהר מאוד. היא [הסטודנטית] סיפקה לי מידע שעזר לי מאוד בקשר שלי אתו. (21/5/00)

המורות המאמנות אף למדו מעבודת הסטודנטיות כיצד לעבוד באופן פרטני עם תלמיד בעל צרכים מיוחדים:

**אמיר:** באמת, ובכל זאת, סטודנטיות משנה א' הצליחו לעשות עבודה עם הילד היחיד, להכיר לנו את הילדים. אנחנו למדנו מהן איך עובדים עם ילד יחיד ועם ילדים שאנחנו לא הצלחנו להגיע אליהם, ואני אומרת את זה עם יד על

הלב, הצליחו לעשות דברים. אני לא אגיד את השם של המורה ואת השם של הילד. אני אוכל לומר שהילד שליאורה [הסטודנטית] עבדה אתו, לגביו המורה בפירוש אמרה: "אני לא מסוגלת, אני לא יכולה אתו, שתיקה אותו ממני." בצורה מאוד נקייה זאת אומרת, "אני לא יכולה, בואו ניתן לה לעבוד עם הילד," והסטודנטית הצליחה. (21/5/00)

המורות הדגישו שהסטודנטיות הצליחו לקדם את התלמיד שאתו עבדו מעבר למה שהן הצליחו לעשות במסגרת הכיתתית:

נאמ': זה הילד שהיה צריך אותי וקיבל את זה דרך הסטודנטית בצורה הרבה יותר טובה, לפי דעתי, ממה שאני הייתי גותנת, כי אני לא הייתי מגיעה אליו. אני, אפילו כשהגעתי אליו ונגעתי קצת, היה לי קשה להתמודד אתו ודי ברחתי, כי יש לי בכיתה הזאת המון עבודה. זו כיתה מלאת התמודדויות והיא [הסטודנטית] עשתה את זה. (14/6/00)

המפגש עם הסטודנטיות חיזק את היכולות המקצועיות של המורות גם בתחומים שמעבר לעבודה עם תלמיד בעל צרכים מיוחדים. מפאת הצורך להתייחס לשאלות של הסטודנטיות בנוגע לניסויי הבית ספרי, הן העמיקו את ההבנה שלהן לגבי מהות הניסוי הזה:

רבקה: כשאני ישבתי ובעצם נדרשתי להסביר מה אני עושה, לא רק לה [למירית, הסטודנטית] אלא גם לעוד שתי סטודנטיות אחרות שאני חונכת אותן, ובמהלך ההסברים, זה באמת להסביר לבן אדם שבא ממקום שלא מכיר את הדברים האלה, אלא, להפך, מכיר בתי ספר מאוד שמרניים מהתוויה שלהם, אז פשוט להתחבר בעצם לכל הרציונל שעומד בבסיס של העשייה שלנו. ומבחינתי זו הייתה הזדמנות לעשות מהם רפלקציה על כל העשייה. (21/5/00)

כשהמורות התבקשו על ידי הסטודנטיות לנמק את דרכי הפעולה שלהן, הן היו צריכות לחשוף את שיקולי הדעת שלהן ולהעמיד אותם למבחן מחדש:

אמיטל: ובגלל זה שאני יושבת ואני צריכה להסביר את שיקולי הדעת שלי ובחירת איזושהי קבוצה ואיזה שיעור, אז אני בעצם יוצרת אצלי איזושהי חשיבה על מה שאני עושה, וזה בהחלט מאוד בא לידי ביטוי בישיבות שלנו עם הסטודנטיות. (21/5/00).

רחל: אחד הדברים שהיו חשובים זה העניין של ההערכה העצמית, ההתמקדות פנימה בתוך בית ספר ניסויי. זה חלק ממה שהיינו צריכים לעשות. (7/6/00)

מנהלת בית הספר הגדירה את מה שהתרחש אצל המורות בעקבות השיחות עם הסטודנטיות כבניית תיאוריה על בית הספר ועל העשייה שבו: המורים בנו את התיאוריה שלהם מתוך זה שהיו צריכים להסביר לסטודנטיות על העשייה הבית ספרית. (21/5/00).

ואמנם, המורות חידדו את התפיסות החינוכיות שלהן, אך לא רק זאת: מחקר הפעולה חייב אותן לשאול שאלות ולפתח עמדה ביקורתית כלפי העשייה של עצמן:

אמיטל: אני יכולה לומר שהיום הגענו למצב שאנחנו במחקר פעולה בודקים את עצמנו ממש ככה בקישקע, עמוק בפנים, ובמיוחד אנחנו שואלים על הקשרים, לא על הפורטפוליו או משהו כזה. וזה בשנה שעברה לא הצלחנו. הפורטפוליו הוא כלי חיצוני או סממן חיצוני. היום אנחנו בודקים דברים מאוד מאוד אינטימיים, את מערכות היחסים שלנו. ועם כל האמונות שלנו, לא האמנתי שנגיע למקום הזה. (21/5/00)

המורות הרגישו שמתוך בדיקה מעמיקה זו הולך ומתפתח הידע המקצועי שלהן. הן נכחו לדעת שהוא יחסי ותלוי הקשר. לפיכך, אין טעם להתנצחויות

על ה"אמת". הדבר החשוב הוא הבדיקה המעמיקה של התיאוריות של כל אחד והחשיפה לגבולות של האחר ולשיקולים שמניעים את ההתנהגות שלו:

אמ"ר: היו מקומות שנורא רצינו להגיע אליהם, שמורה ייכנס למורה וייתן לו משוב. אבל לא משוב מן הסוג הזה שכולנו מתנצחים על האמת, ועל מי אמר ומי לא אמר, אלא לרדת לעומק אחר ולא־ינטימיות שהמשוב מזמן. וזה לא עוד שית בחדר מורים ולא עוד מישוה שבא וחוקר את האחרים, אלא אנחנו הולכים עכשיו וחוקרים את עצמנו. אני ראיתי איך אנחנו צוללים ומגיעים לרמות ניתוח שלא רוצה להגיד... לא האמנתי, אבל לא האמנתי שנגיע לשם. (7/6/00)

המורות הבינו שהן חוו תהליך משמעותי של גילוי שנבע מעצם השיח שביניהן:

אמ"ר: מעיין מה שקורה, שקבוצת אנשים [המורות המאמנות] יושבת ולא יודעת בכלל על מה הם הולכים לעבוד. כל אחד מציע משהו אחר לגמרי, ואיך פתאום מגיעים למקד את כל הדברים בדבר אחד. באמת, וזה לדעתי העיין של מחקר פעולה. (24/5/00)

על פי דברי רחל למידה כזו אינה תלויית נושא, אלא תלויית תהליך. כל עוד התהליך הוא אותנטי, הוא מוביל אל הבעיה המהותית:

בהתחלה דיברנו על הפורטפוליו ועל הרפלקציות. היו המון דברים. כל פעם וכל דיון כזה העלה מחדש בעיה אחרת. היה משהו באווירה באותו זמן: מה קורה בחינוך המיוחד? איך משלבים? מה הקשר בין המורים? זה עלה, ולכן עשינו דיון. רשמנו פרוטוקול על הדיון ומניתוח הפרוטוקול בצוות יותר אינטימי ראינו שהבעיה היא אחרת, והגענו למקום הזה שאנחנו רוצים לחקור, להעמיק, להסתכל במראה: איפה ואיך

אנחנו מנהלים שית, כשהתוכן כרגע לא משנה. סביר להניח, היום אנחנו בטוחים במאה אחוז, שאם היינו מעלים בעיה אחרת, נניח: מה לעשות בהשתלמות מוסדית? היינו מגיעים לאותה מסקנה, לאותה בעיה. זה לא משנה כרגע התוכן של מה שגילינו, וזה מה שאני מנסה להגיד, שבעצם העבודה הזאת של המעגלים, ממעגל למעגל, התעמקנו וראינו שבעצם התכנים כרגע הם פחות משמעותיים, ומה שעולה מאוד חזק הוא שיש בעיה בשית. (7/6/00)

אריאלה ורחל הצביעו אפוא גם על גישה שונה של המורות לתהליך של פתרון הבעיות עצמו. מטרתו של תהליך פתרון בעיות, כפי שהמורות תפסו אותו במעגל השלישי, הייתה למצוא מהי הבעיה המהותית שממנה נגזרות כל הבעיות האחרות ולהתמודד אתה, ולא דווקא למצוא פתרון מידי לבעיה.

על מנת להמחיש את השינוי הזה נציג את סיפורה של רחל, אשר קולה כבר נשמע במעגלים הקודמים. רחל מחנכת כיתה ב', היא בחורה צעירה, נמרצת, בעלת אינטליגנציה גבוהה, כושר ניתוח ויכולת ביטוי, בעלת ותק של שבע שנים וניסיון רב במסגרת הדרכת קבוצות הורים במכון אדלר. בתחילת השנה, כשהובחר לה שכל סטודנטית תעבוד עם תלמיד אחד בלבד, היא הביעה לכך התנגדות חריפה וטענה שאין מתחשבים בצרכים שלה כמחנכת כיתה. כעת היא מבינה שגם כשסטודנטית עובדת עם ילד אחד יש בכך תרומה עבורה. אולם, לשם כך היה עליה ללמוד להיעזר בסטודנטיות בדרך אחרת מזו שבה הייתה מורגלת:

אני זוכרת את היום שאמירה באה ואמרה שמי שלא רוצה להמשיך [בתכנית העמיתות], מותר לו. היו לי התלבטויות כי ראיתי שאין לי מהן [מהסטודנטיות] שום דבר, ובכל זאת נשארתי. לא יכולה להגיד שלא נתרמתי מהן ישירות. אריאלה, הסטודנטית, עזרה לי עם סתיו. בימים שהן נמצאות

היא לוקחת את סתיו לשעתיים. זה עוזר לי, צריך להקריא לה. אותו דבר רינה, לקחה את ס. או למדתי להיעזר בהן בדברים הייחודיים שהן יכולות לעזור לי.

התפנית ביחס של רחל כלפי הסטודנטיות חלה כשהסטודנטיות התחילו בכתיבת התלקיט על הקשר בנייה לבין התלמיד שאתו עבדו, והידע שלהן הפך להיות גלוי בפניה:

אני הייתי בין אלה שמאוד התנגדו לנושא של עבודה עם ילד אחד, כי חשבתי שאני משקיעה הרבה בסמינריסטיות, ואם הן רק עובדות עם ילד אחד, זה לא מספיק עוזר לי. אבל אחרי שראיתי את התוצרים שלהן והלמידה שלהן מכל התהליך, אז חשבתי לעצמי, שהלוואי שלכל אחת מאתנו היה את הזמן להכיר ככה ילד. כי אני חושבת שהדבר האמיתי ביותר הוא האינטראקציה בין מורה ותלמיד. לו הייתי כל שנה לוקחת ילד אחד ובונה עליו פורטפוליו כפי שעשו הסטודנטיות, הייתי לומדת הרבה מאוד על הילד, על עצמי ועל ההוראה.

(14/6/00)

מדבריה של רחל נראה שאף שחשבה בתחילה שאין לה עוד מה ללמוד, חל שינוי בקשר שבינה לבין התלמידים שלה ובתפיסת תפקידה כמורה מאמנת בעקבות התנסות הסטודנטיות בעבודה עם תלמיד אחד. כמו כן, היא הבינה שאף שהסטודנטיות לא למדו ישירות ממנה, הן חוו למידה משמעותית שנבעה מההתנסות ומהחשיבה שלהן על הקשר שנוצר בנייה לבין התלמיד שאתו עבדו. גילוי זה שינה אותה. היא הגיעה למסקנה שאין לה שליטה על הסטודנטיות, ולעומת זאת יש לה אחריות כלפיהן:

זה מבחינתי הייתה בשבילי למידה לא פשוטה, להבין את ההבדל בין אחריות לשליטה. יש [לי] אחריות על שתי הבנות האלה, אני מקבלת אותן יפה, מה שאני יכולה עונה להן, להעניק כמה שאני יכולה, אבל אין לי שליטה על מה שהן

עושות. ולקח לי זמן להכיר לעצמי, להבין שמהרגע שאני שולחת אותן זה לא בשליטה שלי. (19/5/00)

בעקבות מסקנה זו הצטרפה רחל לצפייה של עידית בסטודנטיות ולקחה חלק פעיל בשיחת המשוב. במקביל שינתה רחל גם את יחסה כלפי המכללה. היא השתתפה באופן פעיל בתהליך של הערכה עצמית שבו נקודת המוצא הייתה המציאות שבה היא ועמיתותיה עובדות והבעיה שאיתן וחקרו:

**רחל:** מאוד חשוב לומר שבעצם המציאות קדמה לתיאוריה, ואני רוצה להסביר למה אני מתכוונת. אנחנו לא קיבלנו איזושהי תיאוריה ממיכל ואז ניסינו לראות איך אנחנו בעצם משתלבים לתוך התיאוריה ומה אנחנו עושים. בעצם הייתה איזושהי בעיה שפרצה. ורק בשלבים האחרונים של העבודה, ואני מדברת ממש על לפני שבוע, רק אז בעצם הבנו, הלבשנו את התיאוריה, שהיא תיאוריה קיימת, על התהליכים שעברנו. ובעצם גילינו שעבדנו במעגלים. (7/6/00)

שאר המורות הבינו גם הן עד כמה חשוב לבדוק את המציאות לפני שמקשרים אותה עם התיאוריה, ולא להפך. הן ראו כיצד תהליך זה מועצם באמצעות תהליכים שיתופיים:

**אריסל:** אני נהנית מהעובדה שאני יושבת ולמעשה לא עומדת מול מרצה שמדקלמת תיאוריה או עוד גישה ועוד תיאוריה או מציעה לי שורה של פטנטים, אלא פשוט דבר שאתה עושה וזה גבנה תוך כדי עשייה. אתה נכנס ממש להרפתקה, והכיף הכי גדול שלך שאתה מגיע לשבת. בשבוע שעבר ישבנו, ופתאום עולות לך כל התובנות של כל הדברים שאתה עשית שנה שלמה, וזה התהליך פה, זה הכיף.

(7/6/00)

מדברי אריאלה אנחנו לומדים שאיטוף הנתונים, התיעוד, הניתוח ופרשנות הנתונים הפכו להיות משמעותיים עבור המורות המאמנות. תיעודי המשובים



שהמורות הביאו לניתוח הפכו יותר ויותר עשירים. המשוב האחרון, שהובא לניתוח במפגש המשותף עם צוות המכללה, תומלל תוך הקפדה מרבית על כל פרט. אפשר היה להתרשם מן האווירה שנוצרה בסיטואציה של מתן המשוב, לחוש את מקצב השיח ואף לדמיין את שפת הגוף של נתן המשוב ושל מקבל המשוב. בעזרת סימני פיסוק, מרווחים, צבעים שונים והערות שוליים המורות כתבו תסריט שנתן תחושה של אותנטיות ושל ממשיות. עבודה זו, שהייתה כרוכה בהשקעה גדולה של זמן, נעשתה על ידי המורות מתוך הבנה שהחזרה לתנונים מאפשרת להן להעמיק את הפרשנות שלהן:

**אמירה:** אני מדרכת על ההקלטות. ערכה של מילה או ערכו של טקסט, מבחינתי, זה להגיע למקום טוב יותר. (24/5/00)

**נעה:** אני רוצה להתייחס רגע למעבר מהמילה הדבורה לטקסט הכתוב. מבחינתי זה היה גילוי מחדש ועוד יותר מעמיק של היכולת והתרומה שיש לטקסט הכתוב של הדברים שאני אומרת. הטקסט הכתוב שמתאר את כל הפעולות שאנחנו עושים והניסיון לפענח אותו מעבר לקול, מעבר לצליל של הדברים שנשמעים. וזו חוויה ממש מדתקת. זה פתאום מגלה עולם אחר. זה מתחבר למה שאמירה אמרה להעמיק ולהשתנות, כי ברגע שזה נאמר - זה עבר. ברגע שזה כתוב - אתה רואה את זה, ויש לך את האפשרות לדרת יותר לעומק. (24/5/00)

החזרה אל התנונים והמעגליות שבתהליך המחקר היו במדד הרפתקה עבור המורות. במהלכה הן אפשרו לעצמם לותר על שליטה ולהיסחף על ידי תהליכי המחקר:

**אמירה:** מה שמאוד אהבתי במחקר פעולה זה שאני לא יודעת מאיפה אני מתחילה ואני גם לא יודעת איפה אני אסיים. (7/6/00)

עתה, כשהמורות התבקשו לספר מה היה מחקר הפעולה עבורן, היה להן הרבה מה לומר:

- אנשים מביאים את עצמם, לא בתיאוריות ולא במחקרים.
- להוריד מסכות ולחפש את האמת שלך.
- זה לא בהכרח עוד ידע, אלא ללכת עם הידע שיש לך.
- צמצום פערים בין הצהרת כוונות לבין המציאות.
- לחשוף את עצמך לביקורת עצמית ולמשוב של הקבוצה.
- מזמן פורום עמיתים בו נדרשים להעמקות והסברים.
- בגרות מקצועית מהכיוון של לקחת סיכון.
- לשפר את יכולת התפקוד בתחום המקצועי.
- בדיקה מתמדת של המציאות והצרכים ולהיענות להם ממש מייד.
- שיפור האינטראקציות של כולם עם כולם.
- לבחון את יכולות/גבולות האחר.
- לצאת מהכיתה.
- לא לצטט דברים, אלא לגלות דברים, לדבר על זה ולחשוב מה לשפר.
- לפנות זמן לחשיבה.
- שיתופיות של הנחקר.
- תיעוד תהליכים שמתרחשים במקום וטיפול בתיעוד.
- כלי רפלקטיבי כדי לשקף לך את התהליך שאתה נמצא בו ואת הדרך שבה אתה מתמודד עם התהליך.
- לחפש מה מעייין אותי ומה הכי חשוב לי.
- לחקור את הפעולות המשותפות שאני נמצאת בהם כל

יום. (24/5/00)

הדברים האלה של המורות משקפים את האמונה שהידע הפרופסיונלי שלהן נוצר במהלך התבוננותן בעצמן ובעשייתן, בעת שחשפו את עצמן

לביקורת במפגשים עם העמיתות שלהן. לשם בניית הידע הזה עליהן להשתתף בתהליך חקרני שיתופי שמביא לצמצום הפער שבין ההצהרות לבין המעשה.

בדוח לסיכום הניסוי כתבה רבקה, מרכזת הניסוי בבית הספר בשנים תשנ"ז-תש"ס:

החונכות הניסויית ומחקר הפעולה שהתחלנו בהם בשנה החמישית [של הניסוי], הוכחו, לדעתי, ככלי נכון ומתאים להפצה ולבחינה של מהותו של אורח החיים בבית ספר ניסויי ולהערכה רפלקטיבית של תוכני הניסוי.

המחקר עוסק בשאלות בסיסיות, מהותיות לכל אוכלוסיות בית הספר: מהו ניסוי? מה אנתנו יודעים על הניסוי? מה אנחנו עושים שקשור לניסוי? מה אנחנו רוצים וחושבים שצריך לעשות טוב יותר בניסוי? מה עוד אנחנו רוצים לדעת על מה שאנחנו עושים ורוצים לעשות? מה הלאה?

המסמך שלה הסתיים במשפט:  
תם ולא בשלם...

נראה שעם סיום השנה הראשונה ראתה רבקה את עצמה בעיצומו של תהליך שעוד לא מוצה על ידה.

## **2) תפיסת השליחות: "אנחנו נעשה את זה בינינו!"**

על מנת להבין את השינוי שחל בתחושת השליחות של המורות עלינו לחזור אל התקופה שלפני העמיתות, שעליה למדנו מהמורות ומהמנהלת. כאמור, הייתה זו השנה החמישית והאחרונה לניסוי הבית ספרי, ובה היה על בית הספר להפיץ את עקרונות הניסוי בקרב בני ספר אחרים במערכת החינוך כחלק מהמחויבות שלו למשרד החינוך. בית הספר החליט להעריך את הניסוי הבית ספרי:

אמירה: היו לנו שתי מטרות. מטרה אחת - לקדם את הניסוי בבית הספר, והמטרה השנייה, וזה בעצם לעשות הערכה מחודשת או מצב של הערכה ולבדוק את התהליכים שעברנו במהלך הניסוי.

אמירה סיפרה שלהתקשרות עם מכללת לוינסקי קדמה התקשרות עם מכללה אחרת, אך מטרות ההתקשרות לא הושגו עקב חוסר שיתוף פעולה מצד המורים:

לפני שנה היה יועץ אקדמי שליווה את התהליך, ובשלב ההערכה הביאו מעריכה חיצונית שנפגשה עם צוות מצומצם, ואחרי שני מפגשים אמרה לי: אמירה יקירתי, חשבתי שבית הספר "גלבו" מסוגל, אך קשה מאוד לקדם תהליכי הערכה, רפלקציה וכל התהליכים של הערכה עצמית. אני לא מסוגלת להעביר זאת. אין כאן שום אפשרות לעשות מחקר הערכה. הצוות לא מסוגל ולא רוצה. חבל על הכסף. אולי בשנה הבאה זה יהיה. (6/7/00)

לדברי אמירה, הקושי של המורים להעריך את עצמם נבע משתי סיבות. סיבה אחת הייתה התחושה שלהם שאין להם צורך בהערכה כי "אנחנו יודעים את הכול" ו"אנחנו נמצאים במקום טוב יותר ביחס לבתי ספר אחרים":

אני יודעת מה זה היה בשבילי להיכנס "על אמת" אל תוך בית הספר. זה קושי אדיר. בתוך החבורה הזאת, מן המקום שכולם חושבים ש"אנחנו הכי טובים ואת הכול יודעים". בצוות חברים אנשים מאוד אינדיווידואליסטים. זה מאוד קשה.

הסיבה השנייה הייתה נעוצה בפחד של המורים שהערכה תוביל לחשיפת בעיות שיאיימו על יציבות בית הספר. הם חשבו שההערכה מסכנת את הניסוי, כי היא מחייבת חשיבה מחודשת על עקרונות שנחשבו על ידם

למקודשים. הם האשימו את אמירה שהיא "הורסת את הניסוי" מכיוון שהיא פותחת אותו לפרשטיות שונות ולביקורת:

רבקה: אמירה, עם הסגנון המאפשר שלה, נותנת לניסוי לדעוך או ללכת לכיוונים אחרים. חלק מן המורים מאוד כועסים עליה, לחלק זה טוב.

אכן, סגנון המנהיגות של אמירה היה שונה מזה שהמורים הכירו, והם התקשו להתרגל אליו. אמירה הציבה סימני שאלה לגבי המטרות הקיימות של בית הספר, ולא הציעה כיווני הליכה חלופיים. בכך היא ערערה את המסגרת הבטוחה הקיימת ובמקומה פתחה מרחב של אפשרויות לקראת עתיד לא מוגדר ולקראת יעדים חדשים.

המנהיגות של אמירה הייתה שונה גם ממנהיגותן של מנהלות בתי הספר האחרים שהשתתפו בתכנית העמיתות. המנהלות האחרות היו דומיננטיות: במהלך הדיונים שהתקיימו במסגרת הקורס של המורות המאמנות הן הביעו את דעתן בצורה ברורה, ושידרו לצוות שלהן מסר חד משמעי לגבי המרכזיות של תכנית העמיתות בבית ספרן. לעומתן, אמירה הייתה שקטה, בייחוד במהלך המעגל הראשון ובחלק הראשון של המעגל השני. היא אפשרה למורות המאמנות לבטא את עצמן ולא העמידה את דעתה במעין תחרות עם דעתן של המורות המאמנות. גם בישיבות שהתקיימו בבית ספרה נמנעה אמירה מלכפות את דעתה על המורות. למשל במפגשים האישיים שהיא קיימה עם המורות המאמנות במהלך חופשת הסמסטר, אמירה לא אמרה כיצד היא רואה את השותפות של בית הספר עם המכללה: היא הקשיבה למורות ועודדה אותן להגדיר בעצמן את המחויבות שלהן למכללה. היא שאלה אותן שאלות פתוחות כגון:

- איך את תופסת את המושג "חונכות"?
- מה ההבדל בין חניכה שנה א' לחניכה שנה ג'?
- מה דעתך על משימת הסטודנטיות לעבוד עם תלמיד אחד?
- מה הרווח שלך כמורה מאמנת?

- איך את מסתדרת עם זה שאנחנו נותנים ילד עם קשיים לסטודנטית שנה א' והיא מצליחה אתו יותר, במקומות שאנחנו לא הצלחנו?
- איזו מורה את רוצה שהסטודנטית שלך תהיה?
- מה מקום המדריכה הפדגוגית בתהליך החונכות?
- מה היתרון במפגש המשולש בין סטודנטית, מדריכה פדגוגית ומורה מאמנת?
- האם יש מקום לקחת את קבוצת החונכים ולעשות עם קבוצה זו משהו אחר? אם כן, מה? (ינואר 00)

ניתן לראות שאמירה לא ניסתה לכוון את המורות. כך גם היה בישיבה עם כלל המורות המאמנות שהתקיימה בחודש דצמבר. משפט הפתיחה שלה היה:

המטרה של הישיבה הזאת, האמת, לשמוע בשנה שעברה עשינו סיכומים בסוף וזה לא היה נכון. התחלנו איזה שהוא תהליך עם המכללה ואנחנו רוצים להצליח, ולכן אם אנחנו רוצים להפיק לקחים ולראות איפה רוצים לשפר, אז זה הזמן.  
(28/12/99)

לאורך כל הישיבה הזאת אמירה הקשיבה והתערבה רק לצורך קידום הדיון, ולא לצורך קביעת כיוון. מציטוטים אלה ניכר שהיא האמינה שהמורות צריכות להגדיר בעצמן את תפקידן בניסוי הבית ספרי ובקשר שלהן עם המכללה. המורות, לעומת זאת, העדיפו הנחיות ברורות, ולכן טענו נגדה ש"היא לא סוגרת דברים". סגנון הניהול של אמירה יצר מצב של חוסר ביטחון ושל עמימות. המורות אמרו לה שהן מתקשות לעמוד במצבים של אי ודאות. גם עידית ציפתה ממנה שתנקוט דרך החלטית יותר בהובלת התהליך ושתפעיל את סמכותה על המורות המאמנות שלא מבצעות את תפקידן כמצופה, לנוכח הקשיים שהתעוררו בקשר שבין צוות בית הספר לצוות המכללה.

אולם אף שציפיות הסביבה מאמירה היו להנהגה ריכוזית יותר, היא לא שינתה את סגנון הניהול שלה. נהפוך הוא: היא טענה ששינויים עמוקים מתחילים להתרחש בקרב צוות בית הספר, ולכן לא כדאי "לקצר תהליכים" על ידי הנחתת הוראת. רק בתחילת המעגל השני, לאחר שצוות בית ספרה הביע נכונות להשקיע זמן ומאמצים במחקר פעולה, היא ביקשה להאיץ את התהליך: כשהצוות איתר את הבעיה שלו והביע נכונות להתמודד אתה, אמירה חשבה שהצוות בשל ושאפשר להתקדם בקצב מהיר יותר. בשלב זה היא ביקשה לקיים מפגשים תכופים יותר בהנחיית מיכל:

אני חושבת שאין קיצורי דרך. הגענו למקומות [ש]קודם לא היה לי נעים להיות בהם. היום אני אומרת: כן להאיץ את התהליך, לעבוד בקבוצות קטנות במשהו שמאוד רלוונטי לבית ספר שלנו ולא רלוונטי לבית ספר אחר, וכן אולי לנסות לשתף בתהליכים שאנחנו עוברים, בקשיים בדרך של ההבנה הדידית של הקבוצה שלנו. עם תדירות הרבה יותר גבוהה. להרגיש את ההנחיה שלה [של מיכל]. להרגיש את ההנחיה הזאת יותר. שבאמת תלווה אותנו. שיהיה יותר צמוד, יותר שוטף, יותר אינטנסיבי. (1/3/00)

אמירה האמינה שהצוות הגיע למצב זה של בשלות בעקבות ניתוח החומרים הכתובים שהמורות הביאו למפגשים עם מיכל:

היום, כשקוראים טקסט, אני קוראת אחרת. למדתי להסתכל מי אמר, מה אמר, למה הדברים האלה נאמרו, מה ההשלכות של זה. הרבה פעמים הקריאה של הטקסט משפיעה על תהליכים. פתחנו [במסגרת ההתקשרות עם המכללה] בניתוח ישיבה שהייתה בבית הספר על הקשר בין המורה המתכת לבין המורה המשלבת, תיעדנו אותה והתחלנו לנתח את הטקסט. אתה מכיר את הקושי. זה לא חידש את הקושי שיש לנו בצוות, אבל זה חידד איך הוא מתיישב הכי חזק, לי, כמנהלת, זה חידד איפה ההתערבות שלי צריכה להיות. זה

הציק לי למה תהליכים מסוימים שנורא רציתי שיקרו, באמת לא קרו. מה שחסר לי ונחוץ לי עכשיו, שמיכל תבוא ותגיד ומה הלאה, איך ממשיכים הלאה. (1/3/00)

התמיכה של אמירה בתהליך המחקרי הביאה לכך שכבר במעגל השני הקדים בית הספר "גלבו" את שני בתי הספר האחרים באיתור ובניתוח הבעיה שמטרידה את הצוות ובכוחות להיחשף ולעמוד במצבים של אי ודאות. זאת, למרות ההתנגדויות החריפות שעלו במהלך המעגל הראשון.

מסיבה זאת אמירה סיכמה את התהליך כהישג משמעותי עברה:

באחד במרץ ישבנו כל הפורום שנוכח פה [מורים מאמנים של שלושה בתי ספר], ואמרנו שאנחנו הולכים לעשות חשיבה מתודשת על התכנים של קורס המאמנות. כל צוות [כל בית ספר בנפרד] ישב עם עצמו, ובצוות של בית הספר "גלבו" הייתה תמימות דעים לגבי המשך מחקר פעולה עם מיכל. הייתה דילמה האם לחקור את השיח בחדר מורים או את שיחות המשוב. זה היה הרגע שמאוד הייתי גאה בצוות. הרגשתי שעלו מדרגה. אם כל הצוות מוכן ללכת על זה והדילמה היחידה היא מה הנושא, בלי לפגוע בבתי ספר אחרים, זה עשה לי מאוד טוב. כל השנה ישבתי, לאורך תקופה מאוד ארוכה - עד האחד במרץ - והרגשתי שאנחנו [צוות "גלבו"] במקום פחות טוב משאר בתי הספר. על הנייר אין סיבה. התלמידים משלושת בתי הספר הם בחתך דומה, המורים הם אינטליגנטיים. מה קורה? למה אצלי לא מתקדם? כשבא בית ספר "גלבו" ואומר: אנחנו הולכים למשהו מאוד עמוק, זה לא תכניות לימודים, פינות למידה, ולא רוצה לפגוע בבתי ספר אחרים, זה בשבילי היה רגע מאוד משמעותי. אחרי שנה וחצי עם בית הספר שאתה רוצה להגיע למקום הזה, אני מרגישה שסוף סוף מגיעה למקום



שבית הספר מוכן להתעמת עם עצמו ולוקח אחריות על

עצמו. (7/6/00)

גם המורות סברו שבאמצעותה של אמירה הן חוו מנהיגות מסוג חדש:

**רבקה:** לפני שנתיים היה ניהול בכיוון אחד. השנה הניהול

הוא בכיוון שונה לגמרי. אמירה לקחה את הצוות למקום אחר.

(12/4/00)

המורות לא הרגישו צורך לרצות את אמירה, כי היא יצרה אווירה של קבלה ושל לגיטימציה לקול האישי של כל אחת מהן. המורות לא היו מאוימות על ידה. להפך, הן חשו שאמירה מעריכה כנות, ולכן ביטאו את דעתן באופן ישיר. אולם דווקא הישירות שלהן הקשתה על צוות המכללה בתחילת ההתקשרות: בעוד בבתי ספר אחרים התנהלו היחסים בצורה רגועה ושקטה, בקשר עם בית הספר "גלבע" היו התנגדויות ותלונות. אך הנכונות של אמירה להוביל את חברות הצוות לביטוי אמיתי של דעתן והעידוד שלה להתמודד עם הבעיות קידמו פיתוח של מערכות יחסים אותנטיות. האקלים שיצרה אמירה עודד את המורות לפתח רמה גבוהה של מעורבות ושל אחריות. אמירה לא ברה ממתח ומקונפליקטים, אפשרה לקבוצה להוביל ועודדה את המורות להעמיד את המטרות שלהן למבחן ולבדיקה.

את ההוכחה שמטרות אלה הושגו או רואים באופן ההכנה של צוות המורות לקראת המפגש שהתקיים ב-7/6/00. במפגש זה הציג בית הספר "גלבע" את המעגלים של מחקר הפעולה שלו בפני המורות המאמנות של שני בתי ספר אחרים ובפני סגל המכללה. הנכונות שלהן לשתף את האחרים בתהליך שיקפה את התפיסה החדשה שלהן את עצמן כבית ספר שמסוגל להוביל תהליכים. לקראת הצגת המחקר התקיים מפגש משותף של המורות עם מיכל. המסקנות של המורות על התהליך שעברו הצביעו על הפנמה של תפקידן כיוזמות וכשותפות לקביעת דרך העבודה בבית ספרן. הן הבינו את חשיבות ההשתתפות שלהן בעיצוב מדיניות בית הספר וביהוי קשיים

ונושאים שהיו מעוניינות להתמודד אתם. כמו כן הבינו שמחקר הפעולה סיפק להן הזדמנות לבחון את העשייה שלהן ולשנות אותה בהתאם: אכ"ט: באמצעות מחקר הפעולה הייתה לנו הזדמנות לשקף את התהליך שאנחנו נמצאים בו, לשקף לנו את הדרך שבה אנחנו מתמודדים עם התהליך, שבה אנחנו פועלים עם התהליך, וזה עוזר לך לשפר מהלכים. (24/5/00)

ר'נת: השיתופיות של הנחקר, שאנחנו נוטלים חלק פעיל במחקר ושהנושא של המחקר נקבע על פי צורכי הנחקרים עצמם. (24/5/00)

האחריות שלקחו המורות עם סיום השנה בעת הכנת ההיצג שלהן בפני המורות המאמנות של שני בתי הספר האחרים הייתה מרשימה. זאת ביחוד לאור העובדה שבתחילת השנה המורות ציפו מצוות המכללה להובלה ולהגדרה מדויקת של מטלות ושל ציפיות. כשמיכל שאלה אותן: מה אנחנו מסכמות? אתם שלמים עם המסגרת הזאת? בואו נחלק את זה בין האנשים. נחליט מי אומר מה, איך תציגו, מי יציג... (24/5/00)

תשובתן של המורות הייתה:

אנחנו נעשה את זה בינינו! (24/5/00)

משום החשש שמא המורות יתקשו בתיאום ביניהן, שאלה מיכל: אתם תעשו את זה ביניכם? כי אני פשוט פוחדת להשאיר דברים תלויים ככה. (24/5/00)

תשובת המורות הייתה:

מה פתאום? ככה את מכירה אותנו?

מתשובה זו אנו רואים שהן כבר היו מסוגלות לעבוד בשיתוף פעולה ולקחת על עצמן אחריות קבוצתית.

ב-7/5/00 התקיים מפגש משוב לסיכום שנת הלימודים עם קבוצת המורות המאמנות של בית הספר "גלבע". במהלך השיחה הביעו המורות רצון לקחת חלק פעיל ומשמעותי יותר בתהליך הכשרת הסטודנטיות. הן חשבו שמעורבותן בעמיתות יכולה להתרחב מעבר למתן משוב לשיעורים של הסטודנטיות:

**רמקה:** מעבר למפגשים של המשוב, אולי שווה לחשוב שההדרכה הפדגוגית של הסמינריסטיות לא תיפול כולה עלייך (פונה לעידית). פה צריך שתהיה איזושהי עבודת צוות שלך כמד"פית ושל המורות המאמנות, שכל אחת מושכת לכיוון שהיא יותר חזקה בשטח. את קודם אמרת לרחל על הנקודות החזקות שלה, זאת אומרת לעשות איזה שהוא איגום של משאבים יותר נכון, כדי להעשיר את הסמינריסטיות בנושאים שונים. אלו הם דברים שהם יותר מערכתיים, אבל נראים לי מאוד מרכזיים.

נראה שהמורות המאמנות הבינו שיש להן ידע ייחודי, ולכן הביעו נכונות לשתף בו את הסטודנטיות וגם את המדריכה הפדגוגית. הן ראו את עצמם כמשאב חשוב להתפתחות הסטודנטיות, ועל מנת להיות משמעותיות יותר ביקשו לעשות "איגום משאבים". רחל חזקה דברים אלה כאשר אמרה:

**רחל:** אתן ממשיכות אתנו עוד שנה? כי לרשתי יש פה ואפשר למצוא פה אנשים שייקחו את המשימה פעם נוספת, כי יש פה המשכיות. יש פה הבנה של הדברים.

מדברים אלה אנו רואים שמורות בית הספר "גלבע" חשו שהן נמצאות בתהליך דינמי של למידה, והיו מעוניינות להמשיך בתכנית העמיתות מתוך תפיסת תפקידן כשותפות להכשרת הסטודנטיות.

במפגש זה נערך דיון על הזמן הדרוש לביצוע התפקיד. מערכת השעות לא אפשרה למורות המאמנות, למדריכה הפדגוגית ולסטודנטיות לשבת יחד כדי לדון בנושאים שונים. דבר זה הפריע במהלך השנה ליצירת קשר משמעותי

בין המכללה לבין המורות המאמנות. אולם אמירה עזרה למורות להבין שהקושי בקיום שיתוף פעולה נעוץ בגורם מהותי ולא באילוצים טכניים:

**מאירה:** אני נמצאת במקום שאני לא מאמינה באילוצים טכניים, כי אפשר ליצור את זה, למצוא זמן. אז לא העדר מסגרת טכנית או ריבוי פרויקטים. זה נכון שזה לא תרם, אבל לא זאת הבעיה העיקרית. בשנה שעברה הייתה לנו מבחינה טכנית שעת משוב. לכל מורה היה לה שעת משוב. האם כולן עשו שעת משוב? נשאל את נועה, לדוגמה. האם שעת משוב שעשתה לפני שנה הייתה כמו שעת משוב היום? עוד מורים. לא אותה רמה של שעת משוב.

שני ציטוטים אלה ודברי אורה בהמשך מראים לנו שהמורות הבינו את ההבדל בין פתרון טכני או אינסטרומנטלי של בעיה על ידי סמכות חיצונית לבין פתרון בעיה מתוך מחויבות אישית ומתוך רצון לממש חזון:

**אורה:** הבעיה לא הייתה טכנית. היה צורך בטיפול שורש. היינו צריכים להגיע למצב שנשאל את עצמנו איפה האחריות שלי כמוסד חינוכי שפותח את השערים שלו? האם יש לי בשלות לפתוח את השערים שלי? אתה פותח את הדלת ואתה מכניס סמינר אליך, זאת אומרת, אתה רוצה לשתף פעולה.

גם דברי רבקה חיזקו את הטיעון שנדרש תהליך של בשלות על מנת לבצע את תפקיד המורה המאמן מתוך אחריות ומתוך מחויבות:

**רבקה:** נכון, יש שיפור בנושא הזה, בהתכוונות, בפתוחות, בהחלט.

בשלב זה הצוות היה כבר בשל לקחת אחריות על הצמחת אנשים אחרים, במקרה זה הצמחת הסטודנטיות:

**מאירה:** לשנה הבאה אפשר לדבר על קיום מסגרת כזאת שתהיה פתוחה, שאפשר יהיה לשבת עם הבנות. הרי הגענו למצב שאמרנו: הבנות לחדר ואנחנו לחדר. זה אומר גם משהו עלינו, למקום שבו היינו ולמקום בו אנחנו נמצאים.

על תהליכים בית ספריים הנוגעים לקשר של כל מורה עם עמיתיו אמרה אמירה:

אמירה: זוהי דעתי, שאין קיצורי דרך. זה הדבר שאפשר יהיה לקפוץ לקראת השנה הבאה. אם אני אקח את עצמי לשנה שעברה, אי אפשר היה לעשות אפילו מיני מחקר פעולה. האנשים לא רצו לבדוק את העשייה שלהם. ועכשיו, שאחת תשב בשיעור של השנייה... היום אנחנו נמצאים במקום יותר טוב. אנחנו מסוגלים לבקר את עצמנו ולהחליט במה אנחנו רוצים להשתפר.

דברים על כל צוות בית הספר אמרה רחל:

רחל: אני מוכרחה להגיד שזה היה רווחי, אבל לי הפריע הנושא של הפורום הקטן. אני יודעת שאמירה ניסתה לשכנע בשיחות בינינו, ואני קצת השתכנעת, שלא הכול אפשר לעשות בפורום הגדול. לא הכול מתאים לכל חדר המורים. אבל זה היה לי קטן, ועכשיו אנחנו צריכים לחשוב איך להעביר את מה שעברנו אנחנו על כל חדר המורים.

אולם בעוד צוות המכללה חווה הרגשת התרוממות וסיפוק מתגובותיהן של המורות והמנהלת, אמירה הודיעה שלא תמשיך לנהל את בית הספר בשנה הבאה. אם כן, גם שנת לימודים זו הסתיימה בבית הספר "גלובע" עם תחושת תסכול. המורות רצו להמשיך ולחקור בעתיד בעיות חדשות שהן איתרו בצוות שלהן, אבל התאכזבו מחוסר ההמשכיות בתהליכי הלמידה שלהן:

רחל: העיין של חוסר העקביות. בהתחלה זה קצת הכעיס אותי. זה קורה לי אותו דבר עכשיו בחדר מורים עם נושא אחר, הנושא של הגישור. יש פה איזה כעס שמתפתח בעיין הזה. אני לא באתי הנה רק ללמוד בשבילי. יש משהו בזה של הלמידה של קבוצה. וקבוצה זה לא רק במובן של מספר אנשים. יש משהו בחוסר עקביות, ואותי זה משהו שמכעיס.

(24/5/00)

רק שבועות אחדים קודם לכן המליצו אמירה ורבקה בוועדת היגוי על המשך הפרויקט:

**אמירה:** אני מציעה עוד שלוש שנים להתקשרות למכללת לוינסקי. יש להם סגנון התערבות עמוק מאוד. זה כואב, אך מוכיח את עצמו.

**רבקה:** שנה זה לא מספיק זמן כדי לעשות תהליכים עמוקים. כל אחד במקום אחר, לוקח לו זמן להבין את העקרונות של מחקר פעולה. מצטרפת למה שאמירה אמרה לגבי בשלות של הצוות. חבל לי להפסיק תהליך, אפילו אם הגענו לאמצע.

(12/4/00)

המפקחת של משרד החינוך העידה באותה הזדמנות על השינוי שחל אצל המורות:

נכון, הופתעתי, אני מוכרחה לומר.

עם זאת, לאור החלטתה של אמירה לעזוב המפקחת חשבה שלא נכון לקבל החלטות לגבי המשך הפרויקט לפני כניסתה של מנהלת חדשה לתפקיד:

מדובר במספר קטן של מורים שהיו שותפים לפרויקט. בית הספר כולו לא יכול לעמוד על פרויקט כה מצומצם. אי אפשר למקד את כל בית הספר על משהו שעומד על שבע מורות. זה לא יעמוד במבחן המציאות. יחד עם זה, זה לא נכון להביא את זה למנהלת חדשה. אמירה קיבלה את זה כפרויקט והתחברה לזה. אך לא פיר להטיל את זה למנהלת חדשה.

וכך, לאחר התלבטויות מרובות, החליט צוות המכללה שאף שבית הספר צעד כסרת דרך, נכון יהיה לתת למנהלת חדשה להתבסס בבית הספר במהלך השנה הראשונה של הניהול. כאשר ראש המסלול הודיעה על סיום ההתקשרות של המכללה עם בית הספר "גלבע", התגובה של המורות הייתה:

- ומה הלאה?

- בשנה הבאה שוב תגיע מנהלת חדשה.

- בשנה הבאה לא ידוע אם נמשיך במחקר הפעולה או לא.

- בשנה הבאה לא ידוע אם נמשיך בניסוי או לא.

(דוח סיכום הניסוי עבור משרד החינוך, 20/6/00)

אם כן, בית הספר נאלץ לעצור בדיוק כאשר היה בתהליך של זינוק קדימה.

### **3) המורות בניהן לבין עצמן ועם הסטודנטיות: התייעצויות הדדיות**

במהלך המעגל הזה המורות זיהו את נושא מערכות היחסים כלב של התרבות הבית ספרית. הן הבינו ששיפור של מערכות היחסים הוא תנאי להוראה איכותית, ושהעשייה החינוכית שלהן תלויה ביכולתן לפעול כצוות. מסקנה נוספת של המורות הייתה שהעבודה בקבוצה של המורות המאמנות שיפרה את השיח ביניהן וקידמה את הלמידה שלהן כקבוצה:

**אכילס:** כי הקבוצה לומדת כולה משיח שהוא אפילו רק דו-

שיח. (7/6/00)

עוד מסקנה שהסיקו המורות הייתה שההשקעה שלהן בשיפור מערכות היחסים שבניהן השפיעה גם על האווירה הכללית בבית הספר ושיפרה את העשייה החינוכית ואת המוטיבציה של שאר המורים, אלה שלא השתתפו בפרויקט, להיות מעורבים ושייכים:

**אכילס:** אני אמרתי בשבוע שעבר שאני מרגישה שיש השפעה

שלנו לצוות. אני יום יום מחפשת את העיקרון הזה, איך אני

וכל אחת מאתנו כאן מדברת בצורה אחרת. (7/6/00)

את השיפור שחל במערכות היחסים בין המורות לבין עצמן הרגישו גם המורות המאמנות מבתי הספר האחרים. הן ציינו זאת במפגש שבמהלכו הציגו המורות של "גלבע" את המחקר שלהן ושיתפו את העמיתות בתהליך שחוו:

**נתמא:** בלי לשמוע על הממצאים ועל התהליכים שאתם

עברתם, אני מוכרחה לספר שאני מרגישה איזשהו שינוי

בתוך הקבוצה. באמת, הפנים שלכן שונות ואתם יושבים

ביחד כל הזמן. (7/6/00)

המורות המאמנות הרגישו שהתהליך שעברו במהלך השנה גיבש אותן כקבוצה מובילה, ושעתה עליהן להרחיב את מעגל הלמידה שלהן כדי לכלול בו את כל המורים בבית ספרן:

**אריאלה:** ויותר מזה, כי השיח שאחד כך היה בתוך השמינייה וכבר עלינו דרגה מדו-שית. עלינו דרגה לשמינייה, וסביר להניח שאנחנו נוכל את כל מה שלמדנו לקחת לחדר מורים. כולנו מסוגלים להוביל את מה שעברנו על שאר חדר המורים.

(7/6/00)

בד בבד עם העמקת הדיון במשובים התחזקה גם השיתופיות בין המורות המאמנות לבין הסטודנטיות. המורות המאמנות שיתפו את הסטודנטיות בשיקולי הדעת שהנחו את העשייה שלהן:

**מירית** [סטודנטית]: אני רוצה רק להוסיף שבימי ראשון רבקה הייתה עושה לנו משוב. יש לה מין מחברת כזאת שהיא הייתה "ממשבת" ושואלת. דרכי היא ראתה מה היא עושה. זאת אומרת, דרך השאלות שלי ודרך מה שאני העליתי היא ראתה. בעצם זה עלה על השטח, זה עלה למודעות. היא פשוט ראתה מה היא עושה וגם היא נימקה. לכל דבר הייתה לה תשובה. היא ידעה בדיוק מה היא עושה. היא הראתה לי את שיקולי הדעת שלה לפני זה. יש לה קלטר עם מערכי שיעור, והיא גם שיתפה אותי בזה המון. (21/5/00)

המורות קיימו עם הסטודנטיות התייעצויות תדירות בעניין תכנון הלימודים:

**אירנה:** היא גם הרבה פעמים שינתה מערכי שיעור בעקבות דברים שאמרתי לה. למשל, אמרתי לה: "תראי, אני בתור ילדה לא אהבתי את זה ואת זה וזה. לא היה נראה לי", והיא ישבה אתי, גם עם מערכי שיעור שתוך כדי שהיא בנתה אותם



התייעצה אתי. כלומר לא רק הראתה לי את המוצר המוגמר.  
גם דברים שהיא עבדה עליהם במשך כמה ימים. ואני כל  
הזמן שאלתי אותה. ראיתי משהו ושאלתי, וגם אמרתי לה מה  
דעתי. (21/5/00)

גם הסטודנטיות שיתפו את המורות המאמנות בעשייה שלהן:  
נ'אורף: היה מאוד חשוב לי לשתף את המורה במה שאני  
עושה ומה שאני אעשה, והיא גם שיתפה אותי בדברים שהיא  
עשתה. (21/5/00)

לקראת סיום שנת הלימודים ביקשה מנהלת בית הספר לקיים מפגש משותף  
לשתי הקבוצות - לקבוצת המורות המאמנות ולקבוצת הסטודנטיות:  
אמיר: אני מבקשת לשוחח עם הבנות. אני רוצה לשתף  
אותן, להסביר להן, למה חשוב לנו לשמוע על המחקר שלהן.  
(17/5/00)

המורות המאמנות ציפו להתנגדויות מצד הסטודנטיות. פעמים רבות אמרו  
הסטודנטיות שהן חוששות מחשיפת עבודתן בפני המורות המאמנות. הן  
זכרו את האדישות של המורות המאמנות כלפי העשייה שלהן בישיבות  
המשותפות שהתקיימו במהלך המעגל הראשון. אולם המנהלת האמינה  
שתוכל לעזור להן להתגבר על חששות אלה:

אמיר: אני מאוד מאמינה בכוח שלי. אני רוצה לכנס אותן  
ולהסביר להן איך אנחנו רואות את זה, וכמה חשוב לנו  
לראות את התוצרים שלהן. (17/5/00)

גם המורות הביעו עניין לשמוע על הלמידה של הסטודנטיות. ההתעניינות  
שלהן נבעה מהעובדה שהן היו עדות לשלבי ההתהוות של התלקיט, וחשו  
שהייתה להן תרומה לתהליך:

אריאל: את משקיעה שנה שלמה ומגיע המומנט של הסיום,  
ואת לא שותפה לו? (17/5/00)

מיכל ועידית הציעו שכל אחת מהמורות תפנה באופן אישי לסטודנטית שלה. בתגובה לכך אמרה רבקה:

אבל אולי אפשר לעשות זאת פחות רשמית. אני אבקש מהסטודנטיות שלי להראות לי את הפורטפוליו שלהן. אולי שלא יהיה בפני המליאה. שכל מורה מאמנת תשב עם הסטודנטית שלה, והיא תציג את הפורטפוליו שלה.

על כך ענתה אריאלה:

אבל זה לא אותו דבר. לא יוצא לי שום דבר מהישיבה רק עם הסטודנטית שלי. אני רוצה לראות את הכול. (17/5/00)

בסופו של דבר העדיפו המורות לשמוע את ההיצגים של כל הסטודנטיות. היה ברור להן שלא יוכלו להסיק מסקנות ראויות על הלמידה של הסטודנטיות מתוך כל עבודה בנפרד. רק שמיעת כל ההיצגים של הסטודנטיות תאפשר הבנה של מורכבות התהליך והבנתה של מערכת הקשרים שנקמו בין הסטודנטיות לבין עצמן, בין הסטודנטיות לתלמיד שאתו עבדו ובין הסטודנטיות לביניהן - המורות המאמנות. על כן המורות המאמנות החליטו להזמין את הסטודנטיות לאירוע חגיגי לרגל סיום השנה ולבקש מהן להציג שם את עבודתן:

**רחל:** נזמין אותן לישיבת סיכום חגיגית בספרייה, נביא

כיבוד, ונגיד להן שאנחנו מאוד רוצות לשמוע. (17/5/00)

הסטודנטיות נענו להזמנת המורות בחיוב. נראה שמערכת היחסים השיתופית בין המורות המאמנות לבין הסטודנטיות העצימה את הסטודנטיות, חיזקה בהן את תחושת הביטחון ביכולותיהן ועזרה להן להיענות לאתגרים כאלה:

**רונית:** אביטל האמינה בי לאורך כל הדרך. בלעדי האמונה

שלה בי לא הייתי עומדת מולכן ומציגה לכן את הפורטפוליו

שלי. (7/6/00)

במהלך ההיציגים ישבה כל מורה ליד הסטודנטית שלה והקשיבה הקשבה מלאה. הסטודנטיות לא ראו זאת כדבר מובן מאליו. הן דנו בעניין זה למחרת, בשיעור דידיקטיקה:

**אורן:** ראית איך ישבנו כולנו יחד? איך זה קרה?  
**רונית:** את זוכרת את הישיבה הראשונה? כזאת עוינות! איך התחלנו ואיך סיימנו!  
**אורית:** את זוכרת שאי אפשר היה להגיד מילה בישיבות המשותפות שהיו לנו בתחילת השנה? אז הסתכלו עלינו בכזה כעס!

קבוצת הסטודנטיות האחרת, שהתאמנה בבית ספר מאמן רגיל, הופתעה לשמוע על היחס השיתופי של מורי "גלבע" כלפי הסטודנטיות. הן סיפרו שבבית ספרן "למנהלת שלנו לא היה זמן לבוא להיפרד מאתנו. גם המורות המאמנות לא הסכימו להישאר אחרי סיום הלימודים." האירוע עזר לסטודנטיות שהתאמנו ב"גלבע" להבין שעתה המורות המאמנות תופסות את הקשר עמן כמשמעותי וכחשוב גם להן.

## **הסטודנטיות**

### **1) הידע המקצועי המיוחל: התמונה השלמה**

במהלך המעגל הזה עסקו הסטודנטיות בבניית התלקיט. במהלך כתיבתן על ההתנסות שלהן נוצרה אצלן תמונה שלמה יותר של הידע שלהן, שנתנה משמעות לתהליך שעברו במהלך השנה:

**טמי:** בעת כתיבת הפורטפוליו, כאשר ניסיתי לארגן את כל החומר שבידי, הרגשתי שמתבצעת הלמידה האמיתית והחשובה ביותר בכל התהליך שעברתי במשך השנה. זהו היה השלב של ארגון החומר, סידורו ועיבודו. הרגשתי כיצד לאט לאט הדברים מתבהרים: כמו פאזל, פתאום התחברה התמונה השלמה: שאלות מקבלות מענה, תובנות גוררות תובנות חדשות, ומכל רפלקציה ישגן שאלות חדשות שמחכות

למענה. הרגשתי שאני לומדת מתוך עצמי, שאני שואלת  
שאלות ואת התשובות אני מוצאת בתוך עצמי. (1/6/00)

ההתנסות של הסטודנטיות בכתיבה המחישה לך את החשיבות של ארגון  
הנתונים ובניית ראיות מתוך הנתונים באמצעות רפלקציה ופרשנות:

**תמ':** בשלב הראשון [של השנה], הרגשתי חוסר אונים, חוסר  
הבנה. לא הבנתי את המטרה של המחקר, והיה נראה לי  
מאוד מיותר. בשלב הבא, של איסוף הנתונים, אספתי נתונים  
מתצפיות, ריאיונות, תומר תיאורטי, למדתי דרכים חדשות  
להתמודד עם התצפיות.

**מיכל:** ומה גילית?

**תמ':** זה כבר השלב הבא, הרפלקציה.

**מיכל:** מה למדת מהנתונים עצמם? גילית משהו מתוך  
הנתונים?

**תמ':** מהנתונים לא למדתי כלום. למדתי בשלב הבא, של  
הרפלקציות, כאשר ניתחתי את הנתונים. למדתי שני דברים:  
גם הגעתי לתובנות חדשות, להבנה, וגם למדתי על עצמי

הרבה. (1/6/00)

נראה שהסטודנטיות כבר הבינו בשלב זה שלנתונים אין חשיבות בפני  
עצמם אלא כבסיס לתהליך של פרשנות. מעל לכול הן הבינו שהלמידה  
המשמעותית התרחשה כאשר הן - הלומדות - הובילו את תהליך הלמידה  
שלהן על ידי זיהוי שאלות שהטרידו אותן וחיפוש תשובות מתוך הנתונים  
שאספו. בפרק המסכם את התלקיט של תמי היא תיארה את הגישה  
החקרנית שפיתחה:

ורד, התלמידה שלי, סיפרה לי שהתחביב שלה הוא איסוף  
בולים. אני דמיינתי במוחי את התחביב לפי האסוציאציות  
שלי: איזה אלבום, כמה תמונות ועוד. ולעיתים התמונה  
שמצטיירת במוחי אינה דומה למציאות. השערה זו יכולה  
להקביל לתחומים אחרים בהכרות שלי עם התלמיד, מפני

שאני מתארת לעצמי דבר מסוים על התלמיד ואני לא יכולה שלא להכניס להשערות את עולמי הפרטי: האסוציאציות שלי, הנטיות שלי. לכן אני חושבת שעליי לברר כמה שיותר פרטים על תחום מסוים של התלמיד כדי שהשערותיי תהיינה מבוססות. (מתוך התלקיט, תחום עניין)

לפיכך, תמי הגיעה למסקנה שעליה להעמיד את התיאוריה שלה לביקורת של אנשים אחרים, ולתת מקום לפרשנויותיהם לצד זו שלה: אני מסיקה שאני צריכה להשאיר מקום לביקורת על תובנותיי, מקום לדעות אחרות וזוויות ראייה אחרות, מפני שאני צריכה לזכור שהתובנות שלי מובנות על ידי: על ידי עולמי הפרטי, ההיגיון שלי, הדעות שלי, הידע שלי. (מתוך התלקיט, רפלקציה מסכמת)

תמי הגיעה למסקנה שהתיאוריה האישית שלה דינמית וניתנת לשינוי: לכן, עליי להיזהר מלהפוך את התובנות שלי לעובדות קבועות שאי אפשר לשנותן, אלא שעליי לשפר, תמיד לשפר, לבדוק מחדש ולעדכן. (מתוך התלקיט, רפלקציה מסכמת)

דברים אלה של תמי מראים כיצד היא תפסה את הידע עם סיום המחקר. הידע כבר לא היה בעיניה אובייקט סטטי שנמצא מחוץ לה ושיש לו פרמטרים אובייקטיביים. היא הבנה שהיא לומדת הרבה מעצמה: תנאי: היו דברים שראיתי והעלו אצלי שאלות. שאלתי אותם, ומצאתי את התשובות אצלי. הופתעתי, כי לא הייתי מודעת שהתשובות קיימות אצלי. (מתוך התלקיט, רפלקציה מסכמת)

גם סטודנטיות אחרות כתבו שבדאש ובראשונה הן למדו בעצמן מתוך צפייה באירועים בלתי צפויים שהתרחשו בבית הספר: רונן: הכי הרבה למדתי מכל מיני דברים שקרו בבית הספר ושלא היו מתוכננים, כמו מריבה בין ילדים, שיחה עם אימא ועוד כל מיני דברים כאלה. (1/6/00)

הסטודנטיות גילו שהן למדו גם מהצפייה במורה המאמנת וכן מהשיחה אתה, שנערכה בתום הצפייה. בשיחה זו נהגו הסטודנטיות והמורות לדון בעשייה החינוכית של המורה:

**מ'רית:** מה שאני רואה בצורה מוחשית יותר ואני חושבת שזה למעשה עזר לי להבין מה עומד מאחורי רבקה, מאחורי שיקולי הדעת שהיא מפעילה, מאחורי הרעיונות, מאחורי היוזמה, מאחורי מה שהיא עושה בכלל, זאת אומרת, צורת ההתנהגות שלה בכיתה, המתן אפשרות לתלמידים להיות לומדים אוטונומיים, זאת אומרת במקום אחד לא הייתי מוצאת כזה דבר. זאת אומרת, המורה נכנס לכיתה, אומר משהו, שופך מידע והולך. ופה זה היה ללכת לאינטרנט, להשתמש במחשב, לעלות לספרייה, שהשיעורים משולבים עם הספרייה, ואני חושבת שזה דבר יוצא מן הכלל. אני קושרת את התיאוריה שאני לומדת במכללה עם הדברים שאני רואה פה ועם השיחות שלי עם רבקה [המורה המאמנת].

(21/5/99)

הצפייה של הסטודנטיות במורה לא הייתה צפייה לשם חיקוי, אלא לשם בניית פרשנות משלהן להתנהגות המורה המאמנת. יכולת פרשנית זו התחזקה בעקבות ההכרה שגם הן משמשות מקור ידע חשוב עבור המורה המאמנת:

**מ'רית:** זאת הנקודה שדרכי היא [המורה המאמנת] ראתה מה היא עושה. זאת אומרת, דרך השאלות שלי ודרך מה שאני העליתי היא ראתה, בעצם זה עלה על השטח, זה עלה למודעות. היא פשוט ראתה מה היא עושה וגם היא נימקה. זאת אומרת, לכל דבר הייתה לה תשובה. היא ידעה בדיוק מה היא עושה. היא ראתה לי את שיקולי הדעת שלה, והיא גם שיתפה אותי בזה המון, בכלל באופן כללי לגבי ההתייחסות שלי.

(21/5/00)

הסטודנטיות הכירו בחשיבות השיקוף שלהן את עבודתן של המורות המאמנות, משום שגם הן למדו על עצמן מתוך השיקוף של התלמיד שלהן. ברוח זו ליאורה אמרה לתלמיד שלה:

אתה, יניב, לימדת אותי כמה סבלנות יש לי. וזה משהו שאני עובדת עליו.

דברי ליאורה ודברי מירית בהמשך מצביעים על שינוי שחל גם בתפיסתן את שיחת המשוב. במהלך המעגל הראשון תפסו הסטודנטיות את ההוראה שלהן כמבחן שבו עליהן להוכיח "שליטה בחומר" ולעשות "רושם נכון" על המדריכה הפדגוגית. לעומת זאת, במעגל הזה הן היו מודעות לחשיבות שיש לשיח הדיאלוגי עם המדריכה הפדגוגית עבור הלמידה שלהן:

מירית: לי היה קשה לקבל הערה. היו מעירים לי, הייתי אומרת: בסדר. לא חשתי שאני צריכה להשתנות. ההערות שלך והדרישה להגיש לך עוד טיוטה, עוד טיוטה, תקני, תגישי שוב, לימדה אותי מה זה להשתנות. (7/7/00)

הסטודנטיות ראו שתהליכי הלמידה של כל המשתתפות בפרויקט העמיתות, כולל אלה של המדריכה הפדגוגית, מתרחשים בקווים מקבילים:

מירית: האם היית יכולה לעשות אתנו את הדרך הזאת בלי מיכל?

ע'צית: אני לא חושבת, כי בעצם מיכל עשתה לי את החונכות.

מירית: נכון, את אותה חונכות שאת עשית לנו. וגם את אותה חונכות עשיתי לילדה שאתה אני עובדת. (7/7/00)

התהליכים המקבילים שנגלו לעיניהן עזרו לסטודנטיות להמשיג את החשיבות של הקשר הבינאישי:

מירית: מה שאני עשיתי לחן [התלמידה], אני לא פתרתי לה את כל הבעיות, אבל נתתי לה דחיפה רצינית מאוד. עזרתי לה להבין שהיא גם יכולה. נכון שלא יהיה לה קל בהמשך, יש הרבה עבודה לפניה, אך אני בטוחה שהניסיון הטוב שהיה

לה השנה בשיעורים אתי ייתן לה כוח לנסות ולהתמודד במצבים קשים בעתיד. וזה מה שאת עשית לי. התחלתי את השנה במצב נפשי מאוד קשה. לא היה לי ראש ללימודים. זה היה בדיוק אחרי שאימא שלי נפטרה. אבל עצם העניין שאת התעניינת בי, דיברת אתי, תמכת בי, שמת לב שאני קיימת, זה נתן לי הרבה כוח להמשיך ולהצליח. (7/7/00)

הסטודנטיות נתנו ביטוי לתובנות החדשות האלה שלהן בישיבה של ועדת ההיגוי של בית הספר, שאליה הוזמנו. נציג ההורים שאל:

האם להערכתך מורה שגומרת את ההכשרה שלה בסמינר יכולה להתמודד עם שלושים-ארבעים ילד בכיתה בצורה הזאת או שבסיטואציה של שלושים-ארבעים ילד חלק לפחות יגלשו חזרה לדפוסי העבודה שאת הכרת, המסורתיים, שדיברתם בתחילת השנה?

על כך ענו הסטודנטיות:

מירית: ברור שהרבה יותר קל לי היום לבוא ולהגיד: "הצלחתי", כי יש לי את הזמן ויש לי את השעה ואת השעתיים, ואני מגיעה להישגים. אבל אם אני מסתכלת על מחנכת פה, בבית הספר הזה, זה קיים. ראיתי את זה. המחנכת של חן עובדת בהקניות שהיא מקנה נושא מסוים והקבוצות עובדות מצוין, ויש לה יכולת להגיע לילדים שאכן זקוקים לעבודה מצומצמת. היא פשוט יוצרת לעצמה את הקבוצות, והיא פשוט אוספת את המתקשים יותר, את אלה שהם קצת הולכים אחורה, והיא נותנת להם את הדחיפה הזאת. ואני חושבת שזה יכול להיות. בשיטה השמרנית, בשיטה הפרונטלית, בשיטה הישנה, ממש אני לא חושבת שאפשר להגיע לכזה דבר.



לְאִוְרָה: אֲנִי לֹא מִחְפֶּשֶׁת רַק אֶת הַמְעֲרַכַת שֶׁתִּמְוֹךְ בִּי,  
שִׁיְהִי לִי מִסְפִּיק שְׁעוֹת לְעִבּוֹד עִם יְלָדִים. אֲנִי אֹרְצָה בֹּזֵה  
גַם לְהַמְשִׁיךְ לְעִבּוֹד עִם יְלָדִים. גַּם אִם יִהְיוּ שְׁלוֹשִׁים יְלָדִים  
בְּכִיתָה, אֲנִי אֲחַלֵּק לִי אֶת הַמְעֲרַכַת לְמִצַּב שִׁיְהִיה לִי עֹשֶׂה  
דְּקוֹת-רִבַּע שְׁעוֹה. (24/5/00)

מֵהַתְּלַקִּיט שֶׁל הַסְטוּדֵנְטִיּוֹת נִיְתָן לְרֹאוֹת שֶׁהֵן נִיכְסוּ לְעִצְמָן אֶת הַמוֹשְׁגִים  
הַתִּיאֹרְטִיִּים שֶׁלְמָדוּ כְּמוֹ "מִחְקֵר פְּעוּלָה" ו"קוֹנְסְטְרוֹקְטִיבִיּוּם" מִתּוֹךְ  
הַתְּנִסוֹת וְחוּוִיָּה אִישִׁית, שֶׁכֵּן הֵן לֹא הִשְׁתַּמְשׁוּ בָהֶם כְּזָרְגוֹן:

רֹוִיָּה: הַיּוֹם אֲנִי מְבִינָה שֶׁהַקְּשִׁיִּים הַהִסְתַּגְלוֹתִיִּים שֶׁלִּי בְּמַהֲלֵךְ  
הַשְּׁנָה נִבְעוּ מִכֵּךְ שֶׁאֲנִי חוֹנְכֵתִי בְּבֵית סֵפֶר מְסוּרֵתִי, וְהִיִּיתִי  
רְגִילָה לְהוֹרָאוֹת וְהַנְּחִיּוֹת בְּרוּרוֹת עַל מְנַת שֶׁאֲדַע לְפַעוֹל עַל  
פִּיהֵן. עֵידִית, שְׁעַבְדָּה עַל פִּי הַדֶּרֶךְ הַקוֹנְסְטְרוֹקְטִיבִיּוּסִיתִי,  
יִדְעָה שְׁכַדִּי שֶׁאוֹכֵל לְהַבִּין אֶת הַתִּיאֹרִיָּה וְלִלְמּוֹד מִמֶּנָּה לְמִידָה  
מִשְׁמַעוֹתִית, עֲלִי לְעִבּוֹד אֶת דֶּרֶךְ הַתְּחַתְּחִתִּים שְׁעַבַרְתִּי. הַיּוֹם  
אֲנִי חֹשֶׂה שְׁעַבַרְתִּי מִטְמוּרְפוּזָה בִּיחֲסִי וּבִהֲבִנְתִּי אֶת הַדֶּרֶךְ  
הַקוֹנְסְטְרוֹקְטִיבִיּוּסִיתִי, וּמִחְקֵר פְּעוּלָה זֶה הוֹעִיל לִי וְיוֹעִיל לִי  
בְּדַרְכִּים רַבּוֹת בְּעֵתִיד. (מִתּוֹךְ הַתְּלַקִּיט).

לְקִרְאוֹת סוֹף שְׁנַת הַלִּימוּדִים הִצִּיגוּ הַסְטוּדֵנְטִיּוֹת אֶת הַתְּלַקִּיטִים שֶׁלָּהֶן  
בְּפְנֵי הַמּוֹרוֹת הַמֵּאֲמָנוֹת וּבְפְנֵי סֵגַל הַמְּכַלְלָה. הִצַּגְתָּ הַתְּלַקִּיט הִיִּיתָה עִבּוֹרֵן  
הוֹדְמָנוֹת לְשֵׁתֶף אַחֲרִים בְּתֵהֲלִיךְ הַלְּמִידָה שֶׁלָּהֶן וּלְתֹאֵר אֶת הַהִתְפַּתְחוֹת  
שֶׁלָּהֶן בְּמַהֲלֵךְ הַשְּׁנָה. הֵן חֲשׂוּ גֵאוּוָה בְּהִישְׁגִּיהֶן, וְהִיִּיתָה לָּהֶן תְּחוּשָׁה שֶׁל  
בְּעִלוֹת עַל הַיִּדְעָה שֶׁלָּהֶן:

לְאִוְרָה: אֶף אֶחָד לֹא יִכּוֹל לְסַתּוֹר שׁוֹם דְּבַר שֶׁאֲנִי כוֹתֵבֵת  
בְּפוֹרְטְפוּלִיּוֹ הַזֶּה, כִּי אֶף אֶחָד אֵינּוּ מְכִירִים אֶת הַיֵּלֵד הַזֶּה כֹּל כֵּךְ  
טוֹב כְּפִי שֶׁאֲנִי מְכִירָה אוֹתוֹ. (מִתּוֹךְ הַתְּלַקִּיט)  
תִּנְא': זֹאת הַפְּעַם הַרְּאִשׁוֹנָה שֶׁהִצִּיּוֹן שֶׁאֲקַבֵּל עַל הַפוֹרְטְפוּלִיּוֹ  
לֹא מְעַנִּיָּן אוֹתִי, כִּי אֲנִי יוֹדְעַת שֶׁמָּה שְׁבִנִּיתִי הוּא טוֹב, וְמָה  
שֶׁחֹשֵׁב זֶה הַלְּמִידָה שֶׁלִּי מֵהַתְּהִלֵּךְ הַזֶּה. (7/7/00)

רונית: אני גאה בעבודה זו, אשר לקחה זמן רב ונבנתה שלב  
אחר שלב. עתה אני רואה את "הבית" שבניתי, את תרומתו,  
ייחודו ואת השלכותיו העתידיות (מתוך התלקיט)  
ליאורה: את כל העבודות של השנה שעברה העברתי  
לניילוניות עם מדבקות. רק את הפורטפוליו אני שומרת  
בתוך קלסר. אני מרגישה שכתבתי ספר. הוא שלי ויעזור לי  
בעתיד. (7/7/00)

הסטודנטיות חשו שהצליחו להתמודד עם אתגר אינטלקטואלי משמעותי,  
ותחושה זו נתנה להן סיפוק רב:

מירית: לאחר התחבטויות ולבטים קשים בשאלה האם לבנות  
פורטפוליו זה, איך לעשותו וכיצד לערוך אותו, החלטתי  
שלמרות כל הקושי בריכוז החומר ועריכתו אעשה אותו.  
פורטפוליו זה נכתב כמו שנאמר בשיר "איך שיר נולד":  
"...בהתחלה זה כואב אחר כך יוצא החוצה...". (מתוך התלקיט,  
דברי פתיחה)

ליאורה: פורטפוליו זה לא נכתב ביום אחד, הוא תוצר של  
תהליך ארוך של שנה שלמה. (מתוך התלקיט, דברי פתיחה)

תחושת המסוגלות - ההרגשה של הביטחון ביכולותיהן - שחשו הסטודנטיות  
בעקבות ההצלחה בהתמודדות עם האתגר של בניית התלקיט הייתה עבורן  
נקודת צמיחה. כך הן ביטאו אותה:

רונית: לא האמנתי שאני אהיה מסוגלת לעמוד בפניכן ולהציג  
את הפורטפוליו שלי. (1/6/00)

בסוף השנה ניסחו הסטודנטיות שאלות חדשות שאותן רצו לחקור בשנה  
הבאה. הנה כמה שאלות שנשאלו על ידן:

רוני: איך אני איישם את הידע שלי על ילד אחד להוראת  
כיתה שלמה, ואיך אני יכולה ללמד כיתה שלמה כך שאני לא  
אשכח את הילד האחד?

**תמ':** איך אני יכולה לתכנן את ההוראה שלי כך שאמשיך  
ללמוד מההוראה שלי על עצמי ועל התלמיד שלי?  
**אורנ:** איך איישים על ילדים אחרים את התובנות שרכשתי  
לגבי התלמיד שלי?

משאלותיהן ניכר שהן הסיקו שהלמידה היא תהליך אינסופי, ושהמחקר שקיימו השנה הוא בסיס להמשך למידה והתפתחות מקצועית בעתיד. הן התייחסו ללמידה כאל תהליך אינסופי של ניתוח שיטתי של עשייה במטרה לשפרה, גם ללא המסגרת הפורמלית של מחקר פעולה. את הרעיון הזה ביטאו הסטודנטיות בשיחות מזדמנות במהלך שנת הלימודים החדשה (תשס"א):

**מירית:** אני על כל דבר כותבת רפלקציה. (נובמבר, 2001)  
**תמ':** את הכלים שרכשתי של איסוף נתונים וניתוח נתונים,  
אני משתמשת בהם כל הזמן ובכל המקצועות. (ינואר, 2001)  
**יאורה:** אני מרגישה שאני הולכת בשדות שכבר חרשתי.  
(דצמבר, 2001)

סטודנטיות אחרות, שלא למדו במסגרת העמיתות ולא נדרשו לבנות תלקיט, אמרו לסטודנטיות של "גלבע":

אני מצטערת שלא בנינו פורטפוליו. מה יש לי מן השנה  
שעברה? כמה קלסרים. אך אין לי עבודה כזו, שמאפשרת לי  
לראות את ההתפתחות שלי.

## **(2) תפיסת השליחות: היענות לצרכים המיוחדים של התלמיד**

תפיסת השליחות של הסטודנטיות השתנתה עם השינוי בתפיסת תפקיד המורה. עם תחילת המחקר הייתה זו הביוגרפיה של הסטודנטיות שיצרה את הדימוי המקצועי שלהן. הן הגיעו למכללה עם דעות מגובשות מאוד לגבי הוראה טובה ולגבי תפקידו של המורה:

טמ': כשהגעתי למכללה הייתה לי תפיסת הוראה: אני המורה שבאה ללמד כיתה שלמה, להעביר להם את החומר החדש וללכת. התפיסה שלי השתנתה לחלוטין במהלך המחקר בעקבות העבודה האינטנסיבית עם ילדה אחת ובעקבות ההכרות המעמיקה אתה, אליה הגעתי בזכות איסוף הנתונים. בעקבות שינוי תפיסת ההוראה שלי אני מרגישה כי נפתח בפניי עולם חדש של הוראה, אשר לילד יש מקום מרכזי בו. אני חושבת שלולא המחקר לא הייתי מבינה את התפיסה בצורה כל כך ברורה. הבנתי שאוכל לעזור לילדה באמצעות הקשבה, שיחות, היענות לצרכים שלה. בעקבות תובנות אלו ערכתי יותר שיחות אתה, לימדתי אותה שיעורים בנושאים חברתיים.

מירית: באתי מקובעת מאוד ונורא הציק לי מה שראיתי בבית הספר הזה ומה ששמעתי במכללה, כי אני רגילה מפעם לשבת בכיתה, המורה אומרת מה שהיא צריכה ושלום, זהו. זה לא משנה אם הילד הבין או לא הבין, אם היה לו קשה או לא קשה, והיום יש את הגישה הזאת שלכל אחד יש את הפן האישי יותר, ואני חושבת שזה מעולה. אני היום מאוד מתלהבת מהרעיון של המבנה הבית ספרי הזה. ממש בהתחלה היה לי מאוד קשה, אבל היום אני ממש מרגישה שזה פשוט חלק ממני. אני לא מרגישה שאני נטע זר. בכלל לא.

(21/5/00)

התהליך הרפלקטיבי שליווה את ההתנסות אפשר לסטודנטיות להבין את חשיבות הקשר האישי שביניהן לבין התלמיד. מתוך ראייה זו התחילו להבין את המטרות שמאחורי התכנית:

רו"ת: בעקבות ההכרות העמוקה שלי עם התלמיד שלי אני מבינה שהילדים שונים אחד מהשני. עכשיו יש לי ציפיות יותר גבוהות מעצמי לגבי אופן התייחסותי לתלמידים, והשאיפה שלי היא שאצליח להכיר כל תלמיד באופן בו הכרתי את התלמיד שלי. (1/6/00)

ההתנסות שלהן עם תלמיד אחד חידדה אצלן את הבנת השונות. הסטודנטיות ראו כעת בשונות אתגר מקצועי ולא בעיה של ניהול כיתה. הן הבינו שעליהן, כמוורת לעתיד, לפתח סביבות לימודיות עשירות הנותנות מענה לשונות שבין התלמידים. ואמנם, חלק מן השאלות שהן שאלו לגבי המחקר העתידי שלהן נגע ליכולתן ליישם את הידע שרכשו על טיפול בילד אחד כדי לתת מענה דיפרנציאלי לכל תלמידי הכיתה.

במהלך השנה היו לסטודנטיות הזדמנויות רבות להיווכח שההוראה דורשת מידה רבה של אוטונומיה על מנת להיענות לצרכים הייחודיים של התלמיד שלהן. הן הבינו שתפקידן קשור לא רק ליצע, אלא גם לתחום הרגשי והחברתי. לכן נדרשות מהן העזה, נכונות ליטול סיכון ויכולת לנקוט עמדה. המשימות של בניית התלקיט ושל ההיצג היו עבורן למידה משמעותית משום שאפשרו להן לבחון את היכולת שלהן לכוון את הלמידה של עצמן. הסטודנטיות דיווחו על קושי לארגן את הנתונים שאספו במהלך השנה בעזרת כלים של מחקר איכותי: יומן, תצפיות, ריאיונות, שיחות משוב ושיעורים מוקלטים ומתומללים. לא היה להן קל לתת פרשנות לחומר המתועד. הייתה זו הפעם הראשונה שהתבקשו להשמיע את הקול האישי שלהן. מתוך ההקשבה שלהן לקול האישי הן קלטו שרק הן יכולות להיענות לצרכים של התלמיד שלהן, כי הן מכירות אותו טוב מכולם.

### **3) מערכות היחסים בין הסטודנטיות לבין התלמידים שלהן: עניין של אחריות מוסרית**

מתוך ההיצגים של הסטודנטיות ניתן היה להסיק שחל שיני בתפיסת הסטודנטיות את הקשר הבין אישי עם התלמיד ואת חשיבותו ותרומתו

להתפתחות האישית והמקצועית שלהן. בעוד שבמהלך המעגל הראשון הן ראו את הקשר שביניהן לבין התלמיד כהיררכי והאמינו שהמורה הוא המלמד והתלמיד הוא הלומד, במעגל הזה הן הגיעו למסקנה שהן חוו תהליך של למידה הדדית. עם זאת, הן הבינו שלא תמיד הקשר בין המורה לבין התלמיד מבוסס על סימטריה ועל שוויוניות, ושעליהן מוטלת האחריות ליצור את התנאים ההתחלתיים לקיום יחסים של אמון ושל הדדיות. מכאן הן גזרו את האחריות שלהן בפיתוח מערכות יחסים ביניהן לבין התלמיד שלהן.

הסיפור של מור ממחיש את האמור לעיל. בתחילת השנה מור תיארה את התלמיד שאתו עבדה תוך שימוש במושגים שנתפסו אצלה כמקצועיים ומתוך ההנחה שעליה לאבחן אותו על מנת "לתקן" אותו:

- הוא בעל אינטליגנציה תוך אישית. הוא רפלקטיבי.
- נראה לי שהוא היפראקטיבי.
- אולי הוא דיסלקטי.
- הילד אובחן.

במהלך המעגל הראשון היא השקיעה מאמצים בניסיון למלא אצלו פערים בידע, והוא הגיב באדישות למאמציה אלה:

כשאני מלמדת אותו הוא שוכב על השולחן. לא מישיר מבט אליי. הוא אדיש. אומר לי "בסדר".

את המעגל השני הקדישה לניסיונות להוציא אותו מאדישותו. יום אחד ביקשה ממנו לשמש כמורה שלה וללמד אותה את מה שלמד בכיתה בהעדרה. באותו יום הוא "התעורר":

פתאום הישיר את המבט שלו אליי, ישב זקוף - בדרך כלל הוא נשכב על השולחן - הוא הוביל. הוא המציא אסטרטגיות חדשות, שונות מאלה שאני לימדתי אותו. הייתה לו סבלנות כלפיי, פתאום יזם...

ההתנסות הזאת שינתה את התפיסה של מור לגבי תפקידה כמורה, והיא החלה להבין את חשיבות הדו-סטרויות במערכות היחסים שבין מורה לבין תלמיד:

אם בתחילת שנת הלימודים ראיתי את עצמי כאדראית ללמידה של ג', היום אני מבינה שהכול השתנה ברגע שהמפגשים שלי עם ג' נעשו מתוך שוויוניות, בגובה העיניים. העליתי את ביטחוני העצמי כאשר ראיתי שאני מסוגלת להוביל אותו למטרה, וכשראיתי שאנחנו מגיעים אליה כי הוא מאמין שהוא מסוגל, ואני בעצם רק מתווכת בלמידה שלו ועוזרת לו להתקדם. נתתי לו את הזמן הדרוש לו להמליל את עצמו ולהתבטא באופן חופשי, והשתדלתי לא להמטיר עליו שאלות ולסגור אותו בשאלות סגורות ומובנות. אפשרתי לו להוביל אותי, וזה חיזק גם אותו. (מתוך התלקיט, סיכום)

בסוף שנת הלימודים הבניה מור שמערכות היחסים שנקמו בינה לבין התלמיד אפשרו לה לזהות את הכוחות הטמונים בה:

הכרתי את עצמי טוב יותר דרך יחסי עם ג', השמירה על יחסים פתוחים של דיון, מעורבות ואכפתיות הביאה אותי למקומות גבוהים יותר. לקראת סוף השנה יצרנו קשרים חברתיים: שיחות על נושאים כללים, חוויות משותפות, וכל זה בלי לשים דגש רק על הלימודים הפורמליים. (בתוך התלקיט, סיכום)

בראייה לאחור ומתוך תחושה של אחריות מוסרית, תפסה מור את הבחירה שלה בתלמיד הזה כבחירה רציונלית:

לא סתם בחרתי בג'. במבט לאחור אני מבינה שראיתי את עצמי בו. ג' שימש לי כמדאה, ומה שרציתי לשנות בי, דובבתי אותו לשנות בעצמו. דובבתי אותו לשתף פעולה

עם האחרים וגם דאגתי לאפשר לו לבטא את יכולותיו ואת  
כישורונותיו: ג' אוהב עבודה עצמית. השתדלתי לספק לו את  
זה, אך מצד שני דאגתי לפתוח אותו לאינטראקציות עם  
אחרים.

דברים אלה הראו שמור בשלב זה כבר לא שאפה "לתקן" את תלמידיה,  
אלא ציפתה להתחבר אליהם ולהעצים אותם.

#### **4) מערכות היחסים בין הסטודנטיות לבין עצמן: המודעות לחשיבות הקשר הבין אישי**

המודעות לחשיבות הקשר הבין אישי עם התלמיד ועם המורה המאמנת  
השפיעה על כך שהסטודנטיות החלו לתפוס גם את הקשר שביניהן לבין  
עצמן כקשר חשוב. הביטוי הראשון לכך היה ההתארגנות הספונטנית  
שלהן לצורך הכנת יחידת הוראה עבור שבוע העבודה המעשית שלהן.  
במהלך העבודה המשותפת הן הבינו שהבנייה המשותפת של הרציונל  
של יחידת ההוראה קידמה אותן. הן הרגישו שהן גם נתרמות מן העבודה  
שכל אחת מהן צריכה לחשוב כיצד להתאים את היחידה שפיתחו יחד  
לצרכים הייחודיים של התלמיד שאתו תעבוד. מכך הן הסיקו שעבודת  
צוות יעילה לא נמדדת על פי התוצר האחיד שהקבוצה מפיקה, אלא  
על ידי תהליכי החשיבה שהיא מאפשרת ועל ידי ההזדמנויות שהיא  
מזמנת לשותפיה לתרום מהידע האישי שלהם לשם יצירת ידע חדש,  
עשיר ומורכב יותר.

לסטודנטיות הייתה הזדמנות במהלך הפרויקט להציג את עמדתן  
האישית. במהלך הצגת התלקיט בפני החברות לכיתה ובפני סגל  
המכללה הן התוודעו לייחודיותה של כל אחת מהן. כל סטודנטית  
בחרה להציג את התלקיט שלה בדרך מיוחדת לה, ותיארה את  
המסקנות האישיות שלה מן התהליך. במהלך אירוע זה הבינו  
הסטודנטיות שהעבודה הקבוצתית האמיתית אינה מתבססת על ויתור



על הייחודיות שלהן. נהפוך הוא: העבודה הקבוצתית יעילה יותר כאשר כל אחת מהן מביאה לקבוצה את ההתנסות שלה ותורמת את תרומתה על מנת ליצור תוצר חדש, טוב יותר. רות ביטאה את הרעיון הזה בפרק הסיכום לתלקיט שלה:

**רות:** לגבי חברותי הסטודנטיות, אני יודעת שחלק גדול מהן עבר את אותו תהליך שעברתי. אני רואה שהן הגיעו לתובנות חדשות לגבי עצמן ולגבי התהליך שעברנו במהלך השנה. אני חשה כי פרט לתהליך האישי אשר עברתי, עברנו תהליך קבוצתי של תמיכה, התייעצות והבנת המושג אחוזה, לאור הקשיים שבהם נתקלנו בהמשך השנה.

דבריה של רות קיבלו משנה תוקף במהלך שיחות משוב אישיות שקיימה המדריכה הפדגוגית עם הסטודנטיות במהלך תקופת המבחנים. הסטודנטיות סיפרו שהן התארגנו בקבוצות למידה והן מתכוונות יחד למבחנים. הן טענו שכשהן לומדות יחד הן מרגישות שהן חושבות בקול רם ומגיעות להבנה שאליה לא היו מגיעות בלמידה אינדיבידואלית. הן אמרו שהקבוצה היא עבורן מקור לעידוד ולתמיכה, ובעזרתה הן מציבות לעצמן אתגרים ומטרות גבוהים שאליהם הן שואפות להגיע. מכאן הסקנו שהתהליך שעברו הסטודנטיות במהלך שנת הלימודים הוביל אותן לשינוי תפיסתן לגבי תפקיד הקבוצה ולהבנת היחסים שביניהן במושגים של קולגיאליזם ולא של תחרותיות.

## **המדריכה הפדגוגית: בגוף ראשון**

### **1) תפיסת הידע הפרופסיונלי המיוחד: יכולת חשיבה רפלקטיבית**

בסוף השנה, כאשר עיינתי ביומני, זיהיתי בו את האירועים הקריטיים שחוויתי במהלך השנה, אשר גרמו לי לחשוב על העשייה שלי ולנסות

לאתר את הבעיה המהותית אצלי. מעיון חוזר במה שכתבתי עליהם, הבנתי שתפקידי כמדריכה פדגוגית הוא לסייע לסטודנטיות ולמורות המאמנות שלהן בפיתוח מודעות למטרות של עצמן, ולעזור להן להאמין ביכולתן להשיג את המטרות שהן קבעו לעצמן. רשמתי זאת ביומני:

אני מבינה שמה שחשוב זה לתת כוח ואמונה לאדם בעצמו, לא כלים. כלים רוכשים לבד. אבל כדי שהסטודנטית תצא ללמידה עצמית כזו, היא צריכה להיות משוכנעת שהיא יודעת ללמוד לבד, שהיא מסוגלת ללמוד לבד ולהצליח. (5/7/00)

מסקנה זו הובילה אותי לשינוי תפיסת התפקיד שלי כמדריכה פדגוגית: ממורה שהיא מקור הידע ושמה דגש על מתן כלים והעברת שגרות ונהלים, למנחה שמסייעת לסטודנטיות לפתח שיקולי דעת, לנקוט עמדה ביקורתית כלפי המציאות ולהבנות את התיאוריות האישיות שלהן על ההוראה ועל הלמידה. על כך כתבתי ביומני:

אני מבינה שעליי לסייע להן בפיתוח החשיבה הרפלקטיבית, וזה דורש ממני לרדת מהאמונה שלי ב"פנטזים". מה שחשוב זה לא "מה עושים" אלא שיקולי הדעת שאתה מפעיל כשאתה פועל בדרך זו או אחרת. (7/7/00)

אולם בראש ובראשונה הסקתי, שאם בכוונתי לקדם מחקר אצל הסטודנטיות ואצל המורות עליי לעסוק במחקר בעצמי, מכיוון ש"אי אפשר לדרוש מאחרים משהו שאתה לא מתנסה בו." באמצעות מחקר הפעולה שלי התבוננתי בפעם הראשונה בשיח ובעשייה שלי באופן ביקורתי. יתר על כן, קיבלתי כלים להבין את הקשיים של הסטודנטיות ושל המורות במחקר. אולם יותר מכול, המחקר עזר לי לבנות תיאוריה משלי על עבודתי כמכשירת מורות.

ב-14/6/00 הצגתי את התהליך שעברתי השנה במסגרת הקורס של המורות המאמנות, ושיתפתי את המורות בלמידה שלי. בדבריי הסברתי כיצד ההתנסות המחקרית במהלך השנה יצקה תוכן חדש במושגים שבהם נהגתי

להשתמש באופן שגורתי, והפכה אותם לחלק בלתי נפרד מהזהות המקצועית שלי. התייחסתי באופן מיוחד למושג "חניכה":

אתם קראתם לקשר שלכם עם הסטודנטיות "חניכה". המושג "חניכה" היה בשבילי קשר מורה מאמן-סטודנט, כפי שהכרתי בדגמים מסורתיים של בתי ספר מאמנים. אולם אינטואיטיבית חשתי שיכול להיות משהו אחר, ושאלתי את עצמי: במה שונה מה שעושים ב"גלבוץ" ממה שאני מכירה? רציתי לבדוק ולהבין את המושג "חניכה". אני יכולה להניח שבזכות בניית הפורטפוליו, הדיון הבלתי פוסק בשאלה "מה זה להכיר תלמיד", הגילויים של הבנות מההכרות המיוחדת שלהן עם הילד וההכרות שלי אתן, כל אלה גרמו לכך שהקשר שלי אתן השתנה, והיום אני מבינה אחרת את המושג "חניכה".

המחקר עזר לי גם להבין את הקשר שבין עקרונות הניסויי הבית ספרי ומטרתו (מימוש הגמשה של זמן הלמידה ותוכני הלימוד) לבין המשימה השנתית של הסטודנטיות (עבודה אינטנסיבית עם תלמיד אחד):

לגבי עבודת הסטודנטיות עם ילד אחד, אף פעם לא התמדתי בזה ולא הלכתי עם המשימה הזאת עד הסוף, כי גם אני חשבתי שעד שהסטודנטית לא מתנסה עם קבוצה, לפחות, זה לא זה. תמיד הייתי לחוצה שמא "לא יספיקו להתנסות כמו שצריך", ומיהרתי לדרוש מהן עבודה עם קבוצה ועם מליאה. זאת השנה הראשונה שהלכתי עם הילד האחד עד הסוף, והמחיר היה התנגשות לא קטנה עם הצוות ב"גלבוץ". היום אני מבינה שהעבודה עם הילד האחד מתלבשת נהדר עם הרציונל של הניסוי בבית הספר "גלבוץ", שחרט על דגלו: "הגמשת זמן למידה, הגמשת קבוצות למידה, הגמשת מקום למידה והגמשת תוכני לימוד". (14/6/00)

וכך, בדיעבד, הבנתי שאף שלאורך כל השנה היה ניגוד אינטרסים בני לבין המורות, היו לנו מטרות משותפות.

גם הסטודנטיות הרגישו שחל בי שינוי, והן חשו שהן חלק מן הלמידה שלי:

מירית: נכון שאת גם למדת השנה המון?

עירית: אני למדתי אתכן, לא לידכן ולא אחריכן, ממש יחד אתכן. אתן לימדתן אותי המון: על עצמי, על האמונות שלי, על תפיסות עולם שלי. אתן הייתן מקור הלמידה שלי.

ליאורה: יניב, התלמיד שלי, לימד אותי שיש לי הרבה סבלנות, וזה חלק מן הדברים שאני עובדת עליהם המון. מה את למדת מאתנו?

עירית: אתן לימדתן אותי שהלמידה הוא לא דבר חיצוני. הלמידה היא תוצר של רצון האדם להשיג את המטרות שלו.

(7/7/00)

התיעוד והרפלקציה הפכו להיות חלק בלתי נפרד מעבודתי. ביומני כתבתי: גם אם לא אשתתף במחקר פעולה נוסף, אמשך לתעד, לנתח ולפרש על מנת לשפר את העשייה החינוכית שלי.

הכתיבה הרפלקטיבית עזרה לי במסע אל תוך עצמי ובשינוי תפיסת הידע שלי:

חלק מהדברים שאני מרגישה שהרווחתי ממחקר הפעולה זה הכתיבה והיכולת לקיים באמצעותה רפלקציה. אולי כשאני אקרא אני אזהה את המעגלים שלי ואת תהליך ההתפתחות שעברתי במהלך שנת הלימודים. (1/6/00)

אני מרגישה שהתחלתי את השנה הנוכחית (תשס"א) עם יכולות טובות יותר לנתח דברים. בית הספר החדש שבו אני עובדת מעמיד אותי בסיטואציות

דומות: הסטודנטיות דורשות ממני כלים, המורות המאמנות מבקשות ממני להגיד דברים מוגדרים. הן מתלוננות על אותם דברים שהתלוננו המורות והסטודנטיות ב"גלביע": "זורקים אותנו למים", "לא אומרים לנו מה לעשות", "איך לנו מספיק הכנה לקראת שבע עבודה מעשית", ודורשות: "תגידי לנו מה את רוצה!". היום אני מרגישה שאני יודעת איך להתייחס לתלונות ולדרישות אלו. אני לא מתפתה "לתת כלים", ומהתלונות שלהן אני מבינה שעליי לחזק בהן את האמונה שהן יכולות למצוא את התשובות אצלן, ושהן מסוגלות להבנות את הידע שלהן. אני מתעדת, מנתחת את העשייה שלי, לומדת ממנה ומשתדלת לאתר את החולשות בתמיכה שאני נותנת להן. אני מרגישה שכל יום אני משתנה.

## **(2) תפיסת השליחות ומערכות היחסים: מהובלה להיענות**

כשנפתחתי את מערכת היחסים שביני לבין המורות המאמנות ראיתי שהקונפליקטים שהתגלו בינינו במהלך השנה נבעו בעיקר מהתנגשויות בין הציפיות שלהן מעבודת הסטודנטיות בכיתות האימון לציפיות שלי. המורות המאמנות, שקרסו תחת נטל המשימות הרבות שהיו מוטלות עליהן כמחנכות כיתות, ציפו שהסטודנטיות יקלו עליהן בעבודתן השוטפת. אולם אני אסרתי על הסטודנטיות ללמד את הכיתה כולה וביקשתי מהן להתמקד בהוראת תלמיד אחד. ציפיות אלו של המורות המאמנות ושלי, שנתגלו כסותרות, נגזרו משתי תרבויות שהן שונות במהותן - התרבות הבית ספרית ותרבות המכללה. התרבות הבית ספרית מכוונת לעשייה, לפתרון בעיות מהיר, למתן מענה לצרכים מיידיים ולטיפול בכלל הכיתה; תרבות המכללה משוחררת יחסית מלחצים של כאן ועכשיו, לכן היא פנויה יותר לחשיבה לטווח ארוך, לעבודת חקר המתמקדת בפרט ולניתוח של תהליכים.

במהלך המעגל הראשון סברתי שמימוש המטרות של המורות המאמנות - הוראה במליאה - ימנע את מימוש המטרות שלי כמדריכה פדגוגית.

האמנתי שהמטרות שלי נכונות וצודקות, ולכן ביקשתי לכפות אותן על המורות. האמנתי שהמנהיגות שלי תיבחן ביכולתי להכניע את המורות, ולכפות עליהן את דעתי. גישתי זו הולידה התנגדויות מצד המורות, מאבקי כוח ותסכול של כל הנוגעים בדבר. בזכות התהליכים שהתרחשו במהלך המעגל השני הגעתי למסקנה שגם המטרות שלהן לגיטימיות.

בעקבות הגילוי נעשיתי מודעת לכך שבשותפות לא מדובר בהכרעה בין מטרות ראויות למטרות לא ראויות. מדובר במציאת דרך שתאפשר לכל אחת מהקבוצות להגשים את המטרות הייחודיות שלה ולשלב בין אינטרסים לא חופפים, על מנת שבעלי העניין יוכלו לקדם את המטרות המשותפות שלהם. הבנתי שבדיקה משותפת של הצרכים של שתי הקבוצות יכולה הייתה לאפשר קביעת יעדים משותפים תוך כיבוד הייחודי לכל קבוצה ומציאת המשותף לכולנו. אולם עדיין הטרידה אותי השאלה: כיצד עושים זאת? התיעוד אפשר לי לבחון בדיעבד את הדרך שבה נהגתי להגיב לעמדות שהיו שונות ממה שאני חשבתי כלגיטימיות וכראויות. בין השאר חזרתי אל האירוע שהתרחש בתחילת שנת הלימודים, כאשר הסטודנטיות התבקשו לבחור תלמיד שאתו יעבדו במהלך כל השנה. אורנה סיפרה על הילד שהמורה המאמן הציע שהיא תעבד אתו:

אלי רוצה שאני אקח איזשהו ילד. גם אני הבחנתי שהוא קשה בכיתה. האמת שהוא פתוח מתקשה, אני קראתי לזה שהוא היפראקטיבי. אני קלטתי שהוא לא עושה כלום בכיתה. הוא גוזר, עושה הכול, רק לא מתעסק בשיעורים. אלי אמר לי שבמקרה הוא גם מאובחן. יש לו בעיות של דיסלקציה וליקוי למידה. (24/11/99)

היה לי מאוד קשה לשמוע תיאור כזה של תלמיד. הפרע לי גם השימוש במושגים לא מוכרים על ידי הסטודנטיות. כתבתי לעצמי:

הייתכן שאין לילד שום דבר חיובי? כיצד יכול להיות שאחרי  
חדש שאורנה בכיתה אין לה שום דבר טוב להגיד על ילד  
בכיתה ב' ? מנין לה מושגים כאלה, לסטודנטית שנה א'  
שלומדת חודש במכללה?

אורנה המשיכה בתיאור:

ואני לא ידעתי את זה. אני ראיתי שהוא לא מתעסק עם  
שום דבר. את יודעת, מסתובב בכיתה. עושה הכול, רק שלא  
שייך לכיתה. לא מרוכז. לא ידעתי שזאת הבעיה שלו. והוא  
[המורה] רוצה שאני אטפל בו, ואני ככה פחדתי, כי אמרתי  
אני אגרום לו נזק, כי אני צריכה להשתמש בכלים שהם לא  
כלים רגילים של הוראה.

הרגשתי שדברי אורנה והמורה המאמץ שלה גרמו לי לכעס. לא יכולתי  
להתאפק ואמרתי:

בנות, תראו, אני במקרה, בכובע השני שלי, ההתמחות שלי  
היא החינוך המיוחד. אני עובדת עם בנות בחינוך המיוחד. אין  
שיטות מיוחדות. אין שיטות קריאה עם סדוּת. יש אהבה של  
מורה. יש עבודה קשה, יש אחריות ויש אמונה בילד. אמונה  
בילד. ואנחנו פה בשביל לעבוד עם כל הילדים שצריכים  
אותנו. זה לא חכמה לעבוד רק עם הטובים.

לאחר שסיימתי את דבריי השתררה דממה בקבוצה. נדמה לי שלאורך  
כל השנה הסטודנטיות לא העזו להשמיע באוזני התבטאויות דומות לגבי  
תלמיד. הן קלטו שתיוג תלמיד לא מקובל עליך, ולמדו לא להתבטא כך  
לידי. אך האם שיעו עמדה? האם הטפת מוסר זו השיגה את מטרתה? האם  
בעקבות דבריי המלומדים פיתחו הסטודנטיות יחס חיובי כלפי התלמיד  
בעל הצרכים המיוחדים?

לולא התהליך שעברתי במהלך השנה, שאלה זו לא הייתה נשאלת על  
ידי מעולם. באותו רגע האמנתי שהשגתי את המטרות שלי בכך שאמרתי

את מה שאמרתי והבהרתי חד משמעית, שאין מקום לדחות ילד כי הוא מתקשה. שנים רבות נהגתי להגיב בצורה נחרצת לדברים שנאמרו על ידי אחרים ולא תאמו את תפיסותיי החינוכיות. אולם כאשר צפיתי בתהליך שהובילה מיכל שבו בחנו המורות המאמנות את הדרך שבה הן מגיבות להוראה של עמיתיהן או של סטודנטיות, גם אני בדקתי את האופן שבו אני מגיבה. בניתוח של שיחות המשוב שקיימתי עם הסטודנטיות במהלך החודשים האחרונים ראיתי שהסגנון שלי השתנה. במקום הטפת מוסר מצאתי את עצמי שואלת את הסטודנטיות שאלות כמו:

- מה תכננת ?

- מה טוב בזה? ומה לא טוב בזה?

- איך אפשר היה לעשות אחרת?

- מה הייתה המטרה של הפעילות הזאת?

כמו כן התייחסתי לתחושותיהן של הסטודנטיות בעבר, וביקשתי מהן להשוות בין אלו לבין תחושותיהן במהלך פגישת המשוב. אני זוכרת שכשתכננו את השיעור, התלבטת, לא היית שלמה עם פעילות החקר.

באופן כללי ניתן היה לראות מתוך התייעוד שלי שהזמנתי את הסטודנטיות להציע אלטרנטיבות, התעניינתי בשיקולי הדעת שהפעילו בשלב התכנון ובשלב הביצוע, ואפשרתי להן להגיע למסקנות אישיות. עם זאת, נתתי ביטוי גם לעמדה שלי, ולא ויתרתי על זכותי לממש את ה"אני מאמין" שלי בהתייחס למשוב שנתתי לרונית כתבתי:

אני משווה את המשוב שנתתי לרונית למשוב שאביטל נתנה לה: שניהם משובים המפעילים חשיבה רפלקטיבית, בשניהם רונית מתבקשת להציג את שיקולי הדעת שלה. אני שואלת אותה: מדוע פעלת כפי שפעלת? מה הרווחת? האם לדעתך היה טוב? במה זה תרם לילדה? מה מחייב אותך כמורה? אך המשוב של אביטל יותר בכיוון של להעצים את רונית: יש בו הרבה מילות עידוד, הרבה התעניינות בהרגשה שלה כמורה,



דגש על התהליך שהיא עבדה, על ההתקדמות שלה, על מצבה היום ביחס לעבר, על נקודות חזק, המשוב שלי הוא במיוחד דידקטי, עם הנחיות לגבי העתיד, למשל: "אתן לך שיעורי בית: תכניי טבלה; תנסי ליצור טבלת השוואה בין שלושת הקווים: מיתר, רדיוס וקוטר, ותחשבי איך את רוצה לעשות את זה - איך אפשר להשתמש בטבלה כדי להוציא ממנה מסקנות." וגם רואים את הניסיון שלי לקחת את הפעילויות המוחשיות שרונית עשתה לרמה של הכללה והמשגה: תיקון עצמי של טעויות על ידי התלמידה. (17/4/00)

במהלך שיחות אלה נחשפתי לשיקולי הדעת של הסטודנטיות שלי, העשרתי את עצמי בהתנסות שלהן וגיליתי עולם קסום של דעות, עמדות, מחשבות, שאיפות וציפיות. הרגשתי ששיחות משוב הן עבורי אתגר אינטלקטואלי: הפכתי להיות קשובה יותר לבת שיחי והתמקדתי בקידום השיחה בנינו לקראת פיתוח תובנות חדשות. אימצתי לעצמי את דברי הפתיחה של רחל מנהלת המעבדה לתכניות לימודים, בשיחה עם הסטודנטיות:  
אני שואלת את עצמי...

למדתי ממנה לדבר עם יותר סימני שאלה ופחות סימני קריאה. דבר זה בא לידי ביטוי בתגובות שלי ליומנים של הסטודנטיות: שאלתי שאלות שהיו עבורן אתגר לחשיבה מעמיקה יותר, והזמנתי אותן להתחברות אישית שלהן עם עצמן ולהכרות מעמיקה יותר עם עצמן. חשתי שככל שאני מעמיקה את ההיכרות שלי אתן אני מעמיקה את ההיכרות שלי עם עצמי. תחושות של סיפוק, התרגשות והתרוממות רוח מילאו אותי. הייתי מאושרת.

התהליך הזה הצמיח את הסטודנטיות והצמיח גם אותי. סיימתי את שנת הלימודים עם תפיסה ברורה יותר לגבי תפקידי כמדריכה פדגוגית, והבנתי את האחריות שלי להציב בפני הסטודנטיות דוגמה אישית של מורה שמסוגלת להקשיב לאחרים ולהעצים אותם. כתבתי על כך ביומני: אתמול ושלשום היו לי ישיבות משוב עם הבנות, והייתה לי תוויה אדירה. זה מדהים. עכשיו אני יכולה להגיד שסוף

סוף אני יודעת על מה אני מדברת כשאני אומרת: שונות, אינדיווידואל, כל אחד על פי קצבו ויכולתו. את זה למדתי בזכות החונכות שלי לבנות, בזכות הרצון שלי להקשיב להן ולהכיר אותן. זה מדהים: הן למדו, אבל אני למדתי יותר מהן.

מתוך דבריהן הבנתי שאני יכולה להיות משמעותית עבורן. הן פיתחו מודעות גבוהה לתהליכים שעברו, והבינו את חשיבות ההתערבות שלי בתהליכים אלה:

**רויט:** עברתי מטמורפוזה!

**מירית:** לא האמנתי שאני מסוגלת להשתנות. פעם, כשאמרתי לי משהו על ההתנהגות שלי, ענית: בסדר. נכנס לי מאוזן אחת יצא לי מהאוזן השנייה. את, עם הטיוטות שלך וההארות שלך לעבודות שלי: עוד טיוטה ועוד טיוטה, זראית לי איך אפשר להשתפר. ראיתי את השינוי שחל בי, ולמדתי שאפשר להשתנות.

שמחתי על כך שלא הנמכתי ציפיות, ודרשתי מהן להפיק מעצמן את המקסימום:

**רויט:** דחפת אותנו להשיג את הטוב ביותר בחיים האישיים ובחיים המקצועיים.

**רון:** אני שמחה שלא ויתרת לנו. כעסנו, אך טוב שכתבתי את הפורטפוליו וטוב שהצגתי. אני יודעת שהתוצר שלי הוא לא מעולה, אך התנסיתי ואני לומדת מזה.

הציפיות הגבוהות שלי מן הסטודנטיות גרמו להן לעשות צעד חשוב בגיבוש תפיסת התפקיד שלהן כמורות לעתיד:

**תמי:** פעם חשבתי שללמד זה לבוא ולעמוד בפני כיתה. היום אני מלמדת כיתה שלמה, אך אני לא יכולה לשכוח את הילד כפרט. כל הזמן אני חושבת: מה הוא מבין? איפה הוא נמצא

ביחס לשאר התלמידים? וכשאני מתכננת שיעור אני חושבת  
על דברים מיוחדים על מנת שגם הוא יוכל להשתלב.

דברי הסטודנטיות סיפקו לי מילים שבאמצעותן יכולתי לתת ביטוי לתהליך  
השינוי שעברתי. כמותן למדתי לסמוך על עצמי כמקור ידע וכמובילה  
תהליכים. הבנתי שעליי לכוון את הפעולה שלי כדי שאוכל לאתר צרכים  
ולהגדיר את המטרות שאני רוצה להשיג בהדרכה. לשם כך עליי להשקיע  
בתיעוד ובניתוח של נתונים שיעזרו לי לפרש את הסיטואציות המורכבות  
שהן חלק מן העשייה החינוכית השוטפת שלי. ביומני כתבתי:

אני כל כך מלאה עם החוויה שעברתי השנה עם הבנות ששום  
דבר לא יכול לקלקל לי את זה. אפילו לבדוק את העבודות  
קשה לי, כי אני מתרגשת. כל כך הרבה מסרים שתמיד חלמתי  
להעביר עברו. אני מגסה כל פעם לשחזור כדי שזה יישאר לי  
ככלי להוראה. לכן, אני מגסה לאסוף מן הזיכרון מה שאני  
זוכרת מהשיחות עם הבנות. לא את הכול אני זוכרת. מיכל  
אמרה לי: חבל שלא הקלטת.

הסיטואציות המורכבות שאותן עליי להמשיך ולתעד מתמקדות כמעט  
תמיד במערכת היחסים בין מורה לבין תלמיד. ההתמקדות בעניין זה  
דורשת כוחות נפשיים מרובים, כיוון שיש בה עליות וירידות, והיא מלווה  
בהתמודדויות רבות. לכן, השאלה ששאלתי את עצמי ועדיין מלווה אותי  
היא:

האם יהיו לי הכוחות הנפשיים למעורבות רגשית כל כך  
גבוהה גם בשנה הבאה?

## סיכום

במהלך המעגל השלישי עשו שלוש הקבוצות - קבוצת המורות המאמנות, קבוצת הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית את הצעדים המשמעותיים הראשונים לקראת בניית קהילה מקצועית לומדת. הדבר התאפשר משום שהן הבינו שקבוצה אינה מוערכת על פי יכולתה להפיק תוצר אחיד. הן הגיעו למסקנה שתפקיד הקבוצה הוא לאפשר לכל אחד מחבריה לבטא את עצמו, וכך ליצור את הידע המשותף. בשלב זה הבינו כל המשתתפות שהמפגשים המשותפים מזמנים להן למידה מתוך השוואה בין התהליכים שכל אחת מהקבוצות עברה בנפרד, ושהשוואה זו יצרה מושגים ובסיס ידע משותפים ללמידה, להוראה ולהנחיה.

התהליך שעברו המשתתפות במהלך השנה שינה את התפיסה שלהן לגבי הארגון הרצוי של בית הספר ושל המכללה. במהלך המעגל הראשון שיקפה ההתנהגות שלהן ערכים של ארגון ביורוקרטי, מבוסס על היררכיה, שחבריו נשענים על סמכות חיצונית ועל ציפייה לפתרונות ממקור חיצוני. לעומת זאת, במעגל השלישי ההתנהגות שלהן שיקפה תמונה של ארגון מסועף, שבו לחברים חזון משלהם שמתממש תוך התחשבות בשונות שביניהם ותוך נטילת יוזמה וסיכון. הביטויים ההתנהגותיים לכך של המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית היו שאילת שאלות לגבי העשייה שלהן, חשיפת בעיות ודין משותף בהן.

הבעיה שאתה התמודדו המשתתפות במחקר הייתה כיצד להציג בפני אחרים את מה שעבר עליהן. לשם כך הן ניתחו רטרוספקטיבית את התהליך שעברו במהלך השנה, ויצרו חיבורים בין אירועים שהתרחשו לבין פרטי מידע שנאספו ושתועדו על ידן במהלך השנה. אחד ההישגים המשמעותיים ביותר שאליו הגיעו במהלך הניתוח הרטרוספקטיבי היה השינוי שלהן בהתייחסות למושגים התיאורטיים שבהן כה הרבו להשתמש: למידה, מוטיבציה, שונות, דיאלוג, רפלקציה, קונסטרוקטיביזם ועוד. מחקר הפעולה יצר עבורן הזדמנות ללמוד אותם מחדש מתוך ההתנסות.

המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית למדו מתוך הפעילות המחקרית להבחין בין אחריות לבין שליטה. המורות קיבלו על עצמן את האחריות להובלתם של תהליכי שינוי בבית הספר. תוך כדי כך, הן השתתפו בביצוע המחקר העצמי שלהן שבאמצעותו הן בנו את האתוס הבית ספרי, ועודדו את הסטודנטיות לשאול "מה קורה פה?". הסטודנטיות קיבלו על עצמן את האחריות להובלת תהליכי הלמידה של עצמן ובנייה של סביבת למידה המעודדת את התלמיד שלהן לקחת אחריות על הלמידה שלו. המדריכה הפדגוגית הבינה שהיא אחראית לתהליכים שהיא מובילה בהתקשרות עם בית הספר, ושעליה לאפשר לשותפות לקשר לפעול על פי השאיפות שלהן מעצמן.

הניתוח של התהליך והצגתו שיקפו את הלמידה ההדדית שהתרחשה במהלך השנה. אף שלא התקיימו פגישות למידה משותפות, המורות המאמנות נוכחו לדעת שהשאלות שהסטודנטיות שאלו אותן במהלך השנה עזרו להן לחדד לעצמם את שיקולי הדעת שהן הפעילו בכיתה. כתוצאה מכך הן בדקו את התפיסות החינכיות שלהן, שיפרו את דרכי ההוראה שלהן ושינו גישות ועמדות. הסטודנטיות הבינו שבמהלך העבודה שלהן עם תלמיד אחד הן למדו על עצמן, על התלמיד ועל ההוראה, וגם שיקפו למורות המאמנות היבטים בעבודתן של המורות בצורה ביקורתית.

שנת הלימודים הסתיימה מתוך הבנה שתהליך הלמידה של המשתתפות "תם אך לא נשלם". המורות המאמנות שאלו את עצמן כיצד לשתף את אלה מעמיתיהן, שאינם מורים מאמנים, בתהליך הלמידה שהן עסרו. הסטודנטיות ניסחו שאלות חדשות שברצונן לחקור בשנה הבאה, וגם המדריכה הפדגוגית נערכה לעיבוד הנתונים שאספה.

## אכילוג - בגוף ראשון

שלוש שנים עברו מאז שסיימנו את עבודתנו עם מורי בית הספר "גלביע". כאמור, הקשר עם בית הספר "גלביע" הסתיים בעקבות הודעת המנהלת שהיא עוזבת את בית הספר. גם חלק מן המורות שאתן עבדנו עזבו את בית הספר. על כן, חרף ההישגים של המורות, שהוצגו כאן, איננו יכולות לטעון שהצלחנו בעבודתנו אתן. ברור לנו שאין די בשנה אחת כדי לגרום ללמידה של המורות להיטמע ולעמוד בפני הזעזועים המינהליים והפדגוגיים שהיו צפויים לחול עקב השינוי בהנהלת בית הספר. אלמלא הסתיים המחקר טרם זמנו, היינו עובדות עם המורות על הקשר שבין ממצאי המחקר שלהן לבין תיאוריות רלוונטיות, ובונות אתן את הטקסט המתאר את המחקר שלהן. במקביל היינו עובדות אתן גם על בניית מערכות יחסים קרובות יותר עם הסטודנטיות ועם המדריכה הפדגוגית ועל שותפות אמיתית בלמידה ובמחקר.

עם זאת, חשוב לנו לציין שהלמידה שלנו מן המחקר אפשרה לנו להתקדם בבניית הקהילה של העמיתות גם ללא נוכחותו של צוות בית הספר "גלביע". המדריכה הפדגוגית הרחיבה את עבודתה לבתי ספר מאמנים אחרים, כשהיא ממשיכה שם את הפעילות המחקרית שלה. גם עבור הסטודנטיות לא הייתה הפרידה מבית הספר "גלביע" בבחינת סוף של הפעילות המחקרית. לאור הצלחתן במחקר בשנה א' החליטה ראש המסלול לבטל את הפרויקט המסורתי בשנה ג' ולהחליפו במחקר פעולה. הסטודנטיות חזרו אפוא לעסוק במחקר באופן אינטנסיבי יותר בשנת לימודיהן השלישית. בפרק זה נעסוק בקצרה בשינוי שחל אצל עידית, המדריכה הפדגוגית, וגם אצל הסטודנטיות בעקבות המחקר בבית הספר "גלביע".

## המדריכה הפדגוגית

במהלך שלוש השנים האחרונות ניסיתי לברר לעצמי מה קרה לי בעקבות המחקר בבית הספר "גלבע". נראה לי שהדבר החשוב ביותר הוא הצטרפותי לתרבות חוקרת שמתעדת, מפרשת ומציגה - ואת כל זאת היא עושה כאורח חיים. לאחר סיום המחקר המשכתי לאסוף נתונים ולתעד באופן שוטף את העשייה שלי ואת הרהוריי בעקבות העשייה. הקלטתי ותמללתי את הישיבות של צוות המדריכות במכללה, ישיבות מורות בבתי ספר עמיתים, מפגשים אישיים וקבוצתיים עם סטודנטיות ועם מורות מאמנות, וגם כתבתי יומן. כמו כן, הרביתי להציג את המחקר באופן פומבי במפגשים במכללה ובכנסים מקומיים ובין לאומיים. כל היצג כזה יצר עבורי הזדמנות להבין טוב יותר את ההתנסות שחוויתי ולחזק את יכולות ההוראה שלי. היום נתפסת אצלי הפעילות המחקרית שלי כתהליך מעגלי, דינמי ומצטבר של בניית תיאוריה מעוגנת בשדה.

מתוך תחושה זו של הצלחה ושל רצון להמשיך ללנות במחקר אותה קבוצת סטודנטיות, לקחתי על עצמי ללמד מחקר פעולה בשנתון ג' בשנת תשס"ב במקום פרויקט הגמר המסורתי. הפעם כבר לא הייתי לבד: שלוש מדריכות פדגוגיות ושש מדריכות מתודיות הנחו יחד אתי את המחקר של הסטודנטיות. זאת, נוסף לראש המסלול ולמיכל מתאמת המחקר, שליוו את התכנית לאורך כל השנה ותמכו בלמידה של הצוות. הייתה זו עבורי הפעם השלישית שהנחיתי מחקרי פעולה של סטודנטיות. הפעם, שלא כבעבר, העמימות וחוסר הודאות לא הפחידו אותי, אלא היו עבורי אתגר. יתר על כן, הזמנתי מדריכות אחרות לצפות בשיעורים שלי, ושתיים מהן אף השתתפו אתי בהוראה באותם שיעורים. במהלך מפגשי הצוות ובדיונים שהתקיימו בדואר אלקטרוני עסקנו כולנו בצפייה ההדדית של המדריכות בשיעורים של עמיתותיהן, בחילופי רעיונות כיצד לקדם את המחקר של הסטודנטיות ובמתן משובים וייעוצים משותפים לסטודנטיות. במהלכה של עבודת הצוות כתבתי אל ראש המסלול:

אין לי ספק שהוראת עמיתים, מדריכים שצופים בי כשאני מלמדת בכיתתי וכו' הם "תלום אחרית הימים": כולם לומדים מכולם, יש שקיפות במערכות היחסים בינינו, מתקיימת עבודת צוות, קהילה לומדת בהתגלמותה. אבל לי חסרה האינטימיות שלי עם הכיתה שלי. (2/11/01)

החשיפה לדעות של מדריכות אחרות והניגודים שבין תפיסותינו השונות היו עבורי הזדמנות לבחון שוב עמדות, הנחות יסוד והשקפות מקצועיות שלי:

אני לא מסכימה פדגוגית ודידקטית עם כל מה שאומרות המדריכות המתודיות. קשה לי "לחיות" עם מסרים מסוימים שאני שומעת מחלק מהן. הייתי שותפה לכמה משובים, והם סותרים חלק מהאמונות הבסיסיות שלי. הלכתי הביתה וחשבתי הרבה. אולי אני טועה? (יומן, 2/11/01)

המחקר העצמי שלי והצורך לנמק את עמדותיי בפני עמיתותיי סייע לי לזהות את הפערים בין ההצהרות לבין המעשים, שעדיין קיימים בעבודתי: לדוגמה, בישיבת צוות שהתקיימה בחודש דצמבר 2001 הבנתי שאני מייצרת פרדוקס: מצד אחד אני מלמדת בקורס דידיקטיקה על פי תכנית לימודים סגורה שהוכנה במהלך החופש הגדול ומצד שני אני מעודדת את הסטודנטיות לאסוף מידע ולקבל הכרעות קוריקולריות על סמך הנתונים שנאספו על ידן. כתוצאה מכך זנחתי את תכנית הלימודים שהכנתי מראש, ובניתי את שיעורי בקורס הדידיקטיקה תוך כדי פעולה בעזרת המידע שהפקתי מניתוח של נתוני הצפייה על עבודתי השוטפת.

המחקר שבו השתתפתי חידד את הרגישות שלי למערכות של יחסי הכוח שבעבודתי עם סטודנטיות, עם מורות מאמנות ועם חברותיי לסגל המכללה. עם זאת, התחדדה גם המודעות שלי למאפייני ההקשר של ההוראה, והתעמקה ההבנה שלי שהחינוך הוא תלוי הקשר תרבותי, כלכלי, חברתי ופוליטי. אירועי האינתיפדה, שזעזעו את החברה הישראלית, גרמו לי להרהר על תפקידי כמחנכת בשעה קשה זאת:



אנחנו ממש בתוך מערבולת. פיגוע רודף פיגוע, הציבור חסר אונים. התחלנו את השנה עם רצח שר בישראל, וכל יום שעובר נראה גרוע מהקודם. העתיד מעורפל מאוד, הפתרון לא נראה לעין... אני רוצה לעלות את הנושא בכיתה. אני מרגישה שזה תפקידי כמתנכת לאפשר דיון בדילמות שעל סדר היום. איך אפשר להתעלם ממה שקורה סביבנו? אני רוצה להקדיש לנושא מספר שיעורים. בנושא, ולא כתגובה נקודתית לאירועים הכואבים. אתייצן עם רהל [ראש המרכז לתכנון לימודים]. (יומן, 27/1/02)

בניתי תכנית הוראה בנושא "חינוך פוליטי" עם ראש המרכז לתכנון לימודים. ההתמודדות עם הסוגיות השנויות במחלוקת לא הייתה קלה. הרצון שלי היה ליצור בכיתה תנאים שיאפשרו לכל אחת מן הסטודנטיות להשתתף באופן פעיל ליצור משמעות, לגבש עמדה אישית ולחשוף את עמדותיה ואת דעותיה. המטרות של התכנית, כפי שנסחו על ידן, היו:

- בירור השקפות אישיות לגבי אירועים אקטואליים בהקשר

החברתי-הכלכלי-הפוליטי-התרבותי, תוך הסתמכות על

ידע אישי ומקורות מידע נוספים.

- התמודדות בית הספר עם נושא האקטואליה וזיהוי גורמים

המעכבים ומסייעים בטיפול בנושא.

- פתרונות, הצעות ואופני התמודדות עם אירועי

אקטואליה.

- גיבוש השקפה אישית תוך דיאלוג עם השקפות אחרות.

(רציונל התכנית, אפריל 2001)

חוה, מדריכה מתודית שהצטרפה לכל שיעורי הדידקטיקה שלימדתי, נתנה משוב בתום הוראת יחידה זו:

הנקודה החלשה הייתה אי רצון הסטודנטיות לשתף את

האחרות בדעה האישית שלהן. (20/4/02)

על כך אורנה אמרה:

שמחה שאפשרו לי לכתוב את דעתי ולא חייבו אותי להביע  
אותה בפומבי, כי לפני שנה העזתי להגיד בכיתה מה אני  
חושבת בנושא אקטואליה, וראיתי בפנים של המדריכה שהיא  
לא אהבה את הדברים שאמרת.

דברים אלו נאמרו אף על פי שהשתדלתי לתת לגיטימציה לדעות השונות  
בכיתה ועל אף התנסות הסטודנטיות במחקר הפעולה שבמהלכו עודדתי  
אותן להרבות בפרשנויות אישיות. לכן הסקתי שכנראה האווירה בכיתה  
הייתה עדיין כזו שלא מעודדת העלאת דעות מטגדות וביקורתיות. מאחר  
שלא עמדתי על כך בעצמי, הסקתי שעדיין עליי ללמוד להיות קשובה יותר  
להקשר הרחב של הלמידה של הסטודנטיות.

## הסטודנטיות

כאמור, המשכנו לעבוד עם הסטודנטיות אף על פי שלא היה זה עוד במסגרת  
"מחקר פעולה על מחקר פעולה". על כן יש לנו התרשמויות מתועדות על  
התפתחותן בעקבות המחקר. מתוך התונים שאספנו על הסטודנטיות נביא  
כאן קטעים על שתיים מהן, רונית וליאורה.

### רונית

על רונית כתבנו בהרחבה במעגל השני של המחקר הזה (ראו: תפיסת  
השליחות: "אני בחורה בת 23, צריך להעיר לי?"). כפי שמתואר שם,  
במהלך שנת המחקר השקיעה רונית מאמצים רבים כדי להתגבר על קשייה  
הלימודיים וכדי להשיג את היעדים שהיא הגדירה לעצמה. למרות זאת,  
בתחילת שנת הלימודים תשס"א היא פרשה מן הלימודים. עידית טלפנה  
אליה כדי לברר מה קרה. רונית הסבירה לה כך את החלטתה:

סיימתי את כל המבחנים, קיבלתי ציונים, ומסתבר שעליתי  
לשנה ב' בלי לגרור חובות משנה א'. האמת, אני אף פעם לא

רצייתי להיות מורה, אבל הייתי משוכנעת שזה הדבר היחיד שאני מסוגלת לעשות. לכן באתי ללמוד במכללה. כשראיתי שהצלחתי לסיים שנה א', תפסתי ביטחון, והרגשתי שאני יכולה לעזוב ולפנות לתחומים שאני באמת אוהבת. אם הצלחתי במכללה, אצליח בדברים אחרים. (אקטובר, 2000)

התברר שחוויות ההצלחה שחווה רונית במהלכה של שנת המחקר חיזקו את הדימוי העצמי שלה. ההתנסויות המוצלחות נטעו בה ביטחון ביכולותיה ועודדו אותה ליוזם שינוי אישי. למרות הצער הכרוך בעזיבתה, ראינו בכך הישג. כשעדידת שאלה את רונית "מדוע לא שיתפת אותי? מדוע לא התייעצת אתי?", השיבה רונית:

אם הייתי מתקשרת אליך, את בטח היית משכנעת אותי לא לעזוב. באתי למכללה כי אימא שלי לחצה עליי. לא רצייתי להישאר כי את לחצת עליי. קיבלתי את ההחלטה הזאת לבד, ואני שלמה אתה.

ספק אם רונית הייתה מעזה ליטול את הסיכון הכרוך בהתחלה חדשה לולא ההתנסות במחקר, שהעמידה בפניה אתגרים רבים וסיפקה לה הזדמנות להתמודד בהצלחה עם מצבי עמימות ואי ודאות.

## ליאורה

באותה עת קיימה עידית שיחה טלפונית גם עם ליאורה, שסיפרה לה על התלקיט שהיא מכינה עבור שיעור אחר במכללה:

קיבלנו דף עם הנחיה לערוך תצפית על בית הספר. בדף אומרים לנו איזה חוצצים לשים, מה לכתוב בכל חוצץ, על מה להסתכל. היה לי נורא מוזר. זה מאוד שונה ממה שעשינו לפני שנה. לפני שנה את אמרת לנו לצפות. זרקת אותנו לים, ורק בסוף השנה אמרת לנו מהם החוצצים. השנה זה הפוך...

לדעתי, מה שעשינו אתך היה יותר טוב. לפני שנה אני שאלתי דברים שמעציינים אותי, הלכתי לכל מיני מורים, חקרת הרבה דברים. השנה יש לי סקנות, הייתי רוצה לשאול כל מיני דברים, אבל בגלל שיש לי דף, אני שואלת בדיוק מה שכתוב בדף. לפני שנה כאילו טיפסתי על הר ובדרך ראיתי כל מיני דברים. השנה אני הולכת מאוד מכון. שלא תביני לא נכון. זה בסדר אצל חווה, אבל זה מוזר, ורציתי לבדוק אתך האם באמת אני מבינה נכון את ההבדל. (2/11/00)

עידית הגיבה בשאלה:

ומה את לוקחת מזה להוראה שלך?

על כך ענתה ליאורה:

לא להמטיר שאלות על הלומד, לתת לילד חופש, לא להפעיל אותו מבחוץ. זה כאילו לשים לו את התשובות בפה. הוא יודע ללמוד לבד. הוא יכול להסתדר בעצמו, אם רק נאפשר לו. הוא יכול ללמוד אפילו יותר ממה שאנחנו רוצים ללמד אותו.

ליאורה, שבתחילת דרכה כסטודנטית פחדה לאפשר לתלמיד לטעות, הסיקה שאפשר לסמוך על יכולתו של התלמיד לכוון בעצמו את הלמידה שלו. יתר על כן, מדריה אנחנו לומדים שהיא שינתה גם את תפיסת עצמה כלומדת. דבריה משקפים עתה ציפיות המאפיינות לומדים מבוגרים שמבקשים לתת ביטוי לתחושת האוטונומיה שלהם, ולהוביל את עצמם בלמידה מתוך ההתנסות שלהם.

בשנת תשס"ב הייתה ליאורה סטודנטית בשנה ג! בשנה זו היא שוב למדה אצל עידית וערכה שוב מחקר פעולה בבית הספר המאמן שלה. מחקר הפעולה הנוסף שערכו הסטודנטיות אפשר לנו לעקוב אחר תהליכי

ההתפתחות שלהן. עם תחילת שנה ג' השוותה ליאורה בין ההתנסות שלה במחקר בבית הספר "גלבע" לבין המפגש עם בית הספר החדש שלה: בשנה א' התנסיתי בבית ספר "גלבע" בתל אביב. השנה שאלתי את עצמי: מה כל כך מיוחד בבית ספר זה? וזו הדין אין כאן מסדרונות פעילים, תלמידים שיושבים במסדרון ועובדים יחד בקבוצות, קורסים לתלמידים וגם לא מחשבים המיועדים לפעילות או עבודה באינטרנט. אין תלמידים חוקרים ושואלים מורים אודות העבודה שעליהם להגיש (יכול להיות שהם עושים פרויקטים?), אין חוגים שמנוהלים על ידי צוות התלמידים, והספרייה בכלל לא דומה לספרייה בבית הספר בו הייתי, שהיה גם בית ספר עמית. אז מדוע הגענו לכאן? האם יש משהו מיוחד [בבית ספר זה] שלא הבחנתי בו קודם? ואולי כן, ולא ייחסתי לכך חשיבות? כאן לא עובדים בקבוצות, ובכיתה שלי יושבים בטורים. האם אני אוכל לשנות משהו כדי שבית הספר יהיה יותר מיוחד עבור התלמידים??? האם אוכל לגלות את זה במהלך השנה? (ומניסיוני לא על כל השאלות תהיינה תשובות). האמנם??? האם המורים מנסים לפעול למען בית הספר שייראה אחרת מחר או אולי בעוד חודש? האם המורים יודעים שקיימים בתי ספר שונים ומיוחדים משלהם? מעדיין אם יש להם מטרות משלהם או האם הם פועלים יחד בשיתוף פעולה למען שינוי או קידמה. מדוע אני לא ידעת על מטרותיהם של המורים, אף שאני מעורבת בבית הספר? אני מאמינה שאני אוכל לתרום לכל זה לקרות. האם אצליח? (יומן, 18/10/01)

מדבריה של ליאורה ניכר שהיא שואלת עתה הרבה שאלות, ושיש לה שאיפה להוביל תהליכי שינוי בבית הספר.

בסוף אותה שנה ראינו אצלה גם יכולת לבקר את עצמה. בעת הכנת ההיצג של המחקר שלה, כאשר קראה שוב את התיעודים שכתבה, היא גילתה:

רציתי להיות מורה המאפשרת ללומדים להיות אקטיביים, מורה קונסטרוקטיביסטית שסומכת על העניין של הלומדים, אך בשיעורים שלימדתי הייתי מסורתית: חושבת שהילדים עדיין לא יודעים, לא סומכת שהם ינסו בכוחות עצמם לגלות את התשובה. אני פוחדת שהם יטעו. אמנם כבר פיתחתי אמון בלומדים, אבל נראה לי שלא עשיתי זאת מספיק. היום אני מבינה ש"הקניה" עובדת על תהליך חיפוי, ולכן דורשת מהלומדים הפעלת כישורי חשיבה ברמה נמוכה, על בסיס שימוש בויכוח בלבד. דרך זאת מאפיינת את ההוראה המסורתית, כאשר אני מגדירה מושג ומצפה מהלומדים שיחזרו אחרי ההגדרה (כמו שגיליתי להם שבקטע שלפנינו קיימת "האנשה"). כיוון ההוראה שלי היה ממני אל הלומדים ולא ההפך. בדיעבד אני מבינה שלא בדרך זו רציתי ללמד. הייתה לי תיאוריה בראש: רציתי להיות מורה קונסטרוקטיביסטית שמסייעת ללומדים להבנות מושגים, ולא מורה מסורתית ש"מקנה". פעלתי בסתירה למטרה שהגדרתי לעצמי. לא היה קל לבצע וליישם את הדברים בהם האמנתי. הייתה לי תיאוריה בראש, אך לא היה קל ליישמה. חשתי במין "קיר" שעומד מולי. (6/6/02)

ליאורה הבנה שהביקורתיות שלה התפתחה מתוך התיעוד, ועל כן כתבה: אמשיך לנהל יומן רפלקטיבי. יומן זה מסייע בתהליך הצמיחה ועומד לרשותי בכל עת. כאשר ארצה לקרוא בו שוב אוכל לראות את הדברים במבט לאחור. אני בטוחה שכל פעם אגלה נושאים ותחומים חדשים על עצמי ואוכל ללמוד עוד.

בדברים של ליאורה הבחנו בניצנים של חזון שאותו קיוותה לממש בעבודתה כמורה. חזון זה מבטא את התפיסה של המורה הרפלקטיבי, זה שחוקר את עבודתו. בשלב זה כבר יכולנו לראות אצלה כיצד החזון מעוגן בערכים.

לערכים אלה היא נתנה ביטוי בשורה האחרונה של עבודתה:

אני כל הזמן מנסה לחשוב: כיצד בעתיד אוכל לזווג יותר?

כיצד להיות פחות מסורתית ופחות דומיננטית? כיצד

להשקיע במערכת יחסים?

שאלות אלו שליאורה שאלה את עצמה קשורות לתחומים שבהם היא רצתה להשקיע את מאמציה בעתיד. בשאלות אלו שמענו שוב את שלושת הנושאים המרכזיים שזיהינו במחקר שנערך בבית הספר "גלבע": תפיסת השליחות, תפיסת הידע ומערכות היחסים.

ליאורה לא הייתה היחידה ששאלה שאלות כאלה. מתוך עיון במחקרי הפעולה של סטודנטיות נוספות ובימנה של המדריכה הפדגוגית ראינו שנושאים אלה, שעלו במחקר על בית הספר "גלבע", המשיכו להטריד את הסטודנטיות. הסקנו מכך שאלה הם נושאים מרכזיים בחשיבה של מורים, ושהם מתמודדים אתם בכל פעם מחדש במעגלים שונים של התנסות במהלך חייהם המקצועיים.

# **סיכום ודיון**



פרק זה יהיה בבחינת ניסיון לבנות תיאוריה מתוך ממצאי המחקר שהצגנו. נדון תחילה בשתי המטרות של המחקר: נספר כיצד יצרנו תנאים לבניית קהילה שיתופית חוקרת ונתאר את התפתחות הלמידה בקהילה. לאחר מכן, נעסוק במסקנותינו על סוג המחקר שבו עסקנו, מחקר פעולה, ועל תפקידו כמנחים של מחקר פעולה. לבסוף, ננסה לבנות מערכת מושגית לדיון בלמידה במסגרת קהילה שיתופית חוקרת.

## מבנה המחקר

המחקר שתיארנו כאן נבנה בשני מערכים מקבילים: מערך חיצוני שבמרכזו אנחנו, החוקרות; ומערך פנימי, שבמרכזו המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה הפדגוגית. כל אחד מן המערכים האלה תרם לשינוי בהקשר אחר של פעולה, ובה בעת הם גם הזינו זה את זה וקידמו זה את זה.

## המערך הפנימי

השאלות שעלו במערך הפנימי היו: מה הבעיה שבה עלינו לטפל תחילה? כיצד נוכל לבנות תהליך מחקרי שיתופי שיטפל בבעיה זו? כיצד ניתן פומביות ללמידה שלנו? אנחנו, החוקרות, שאלנו שאלות אלו מתוך ידיעה ששאלות כאלה מאפיינות מחקר פעולה שיתופי טיפוס. שאר המשתתפות לא ידעו זאת. במחקר פעולה שיתופי מתקיימים בדרך כלל שלושה שלבים עיקריים של עבודה לאחר שלב ההתקשרות הראשונית: יצירת תנאים למחקר שיתופי; איסוף נתונים ולמידה מהם; בניית ידע משותף לקבוצה ומתן ייצוג פומבי לידע זה (ראו לוח מס' 4).

הבעיה הראשונה שהיה עלינו להתמודד איתה הייתה חוסר הרצון של המשתתפות לשתף פעולה בנייהן במהלך המחקר. הן היו מוכנות לשתף פעולה עמו, אבל לא הסכימו לקיים ביניהן מפגשים משותפים לצורך דיון בשאלות משותפות. היה עלינו אפוא לעבוד עם הקבוצות השונות במקביל

ולעזור לכל אחת מהן לאתר את הבעיה שהטרידה אותה ושבה תרצה להשקיע את מאמציה. כל עוד המשתתפות לא איתרו את הבעיה שהטרידה אותן, הן לא יכלו לאסוף נתונים למחקרים שלהן, ומרבית האנרגיה שלהן הושקעה בניסיונות למצוא תשובות מספקות לשאלות מטרימות: מה זה מחקר פעולה? מדוע עלינו להשתתף בו? כיצד הוא יענה על השאלות שלנו? כיצד הוא יענה על צרכינו? במה נתמקד? אילו נתונים עלינו לאסוף? וכן הלאה.

שאלות אלה הופנו אלינו על מנת שאנחנו נספק להן תשובות מן המוכן. אנחנו תיעדנו את השאלות של המשתתפות, את ההתלבטויות שלהן ואת הקשיים שהעלו. באמצעות התיעוד זיהינו אצל המשתתפות את הציפיה לקבל כלים להוראה בכיתה, פתרונות לבעיות של ניהול כיתה, תכנון מפורט של מערך העבודה שלנו אתן ויעדים ברורים לפרויקט העמיתות. בעיקר זיהינו אצלן את הרצון להיות מובלות ולהימנע ממצבים של אי ודאות. על כן, לא היינו מופתעות מכך שהתפיסה האינסטרומנטלית שלהן לגבי ידע, לגבי שינוי ולגבי מנהיגות לוותה באמירות שהתמקדו בעיקר בהטלת אשמה על האחרים: התלמידים, העמיתים, המדריכה הפדגוגית, המנהלת, ההורים וכן הלאה. המורות המאמנות הביעו אי שביעות רצון מהלמידה של הסטודנטיות, והסטודנטיות הביעו חוסר נחת ממערכת היחסים שלהן עם בית הספר וממטלת המחקר שהטילה עליהן המכללה.

השלב הזה מוצה לקראת סוף הסמסטר הראשון, כאשר המורות הגיעו למסקנה שהבעיה איננה מחוץ להן אלא בתוכן, ושעליהן לזהות אותה בהקשר של מערכת היחסים שביניהן. לכן הן החליטו שראשית, לפני העיסוק בכל עניין אחר, עליהן לטפל בתקשורת שביניהן. השינוי החל כאשר המורות המאמנות הודו בכך שהן עובדות באופן מבודד, ושאינן להן מושג מה קורה בכיתות של העמיתות שלהן. הן החליטו לצפות זו בעבודת זו ולחקור את השיח שביניהן באמצעות שיחות משוב שיתנו זו לזו לאחר הציפיה. גם הסטודנטיות הביעו שעליהן לבנות מערכת יחסים אחרת עם התלמיד שלהן.

הן החליטו להתמקד בשאלה כיצד יבנו מערך של יחסים אכפתיים עם התלמידים שלהן, שיאפשר להן להתחשב באישיות הכוללת של התלמיד בזמן ההוראה. המדריכה הפדגוגית, שהייתה מוטרדת ממערכות היחסים הבלתי מספקות שבינה לבין המורות ובינה לבין הסטודנטיות, ביקשה לדעת באמצעות המחקר כיצד עליה להתמודד עם ההתנגדות שחשה מצד המורות המאמנות ומצד הסטודנטיות. שאלות אלה הובילו את כולנו אל המעגל השני של המחקר. במעגל השני כבר היה למשתתפות ברור שעליהן להיות המקור העיקרי לידע עבור העמיתות, והן נכנסו למהלכים נמרצים של תיעוד ושל ניתוח נתונים. בכל שבע נפגשנו עמן בקבוצות נפרדות, כשאנחנו עוסדות אתן על הנתונים שהביאו ועוזרות להן לנתח אותם.

כך קרה שבכל שבע הזמינה אחת המורות לכיתה אחת מעמיתותיה כדי שתצפה בה במהלך עבודתה בכיתה. לאחר אותו שיעור קיימו ביניהן השתיים שיחה על מה שקרה. שיחה זו הוקלטה על ידן והובאה למפגש בינינו לאחר שתמללו אותה. על פי בקשתן לימדנו אותן לנתח את השיח שהתקיים ביניהן. במקביל הסטודנטיות תיעדו את השיחות שלהן עם התלמידים, והמדריכה תיעדה את עבודתה עמן ועם המורות המאמנות.

במהלך ניתוח הנתונים שלהן למדו המורות המאמנות שיש להן הרבה מה ללמוד זו מזו ומתלמידיהן. הן חשו שחוו למידה משמעותית, וביקשו לתת לה ייצוג פומבי. המעגל השלישי הוקדש אפוא לחיפוש דרך לשתף אתרים בתהליך למידה זה. במהלך המעגל השלישי, שהיה הקצר ביותר והופסק עם סיום שנת הלימודים, הקדישו המשתתפות את מאמציהן לארגן את הנתונים שלהן באופן שישקף את תהליך הלמידה שלהן. הן הכינו טיעונים שבעזרתם יוכלו להגן על הפעילות שבה עסקו ועל הפרשנות שנתנו לה. הן סימנו דוגמאות מתוך הנתונים שאספו, שיעזרו להן להמחיש את התהליכים שקרו ולדון בהם בפומבי תוך הזמנת השומעים להגיב למה שהציגו.

במהלך המעגל השלישי עבדו הקבוצות גם לחוד וגם בשיתוף פעולה על מנת לבנות את ההיצגים שלהן. הן הציגו שלושה מעגלי מחקר ולמידה.

המשתתפות למדו מן ההיצגים שבכל הקבוצות עברו המשתתפות תהליכים מקבילים ודומים, ושיש לכל קבוצה מה ללמוד מן האחרת. ההיצגים המחישו את ההתקדמות שלהן לכיוון של יצירת קהילה שיתופית לומדת וחוקרת. הן לא הסתפקו רק בהצגת המחקרים שלהן בפני המשתתפות האחרות במחקר, אלא גם הציגו אותם בפורומים יותר פתוחים: חברי העמיתות מבתי הספר האחרים וחברי עמיתות ממכללות אחרות.

שלושת המעגלים גם יחד עשויים לשמש דוגמה לבניית תיאוריה מעוגנת בשדה. התיאוריות שנבנו במחקר שלנו היו תיאוריה של המשתתפות על העבודה שלהן ועל מה שיכול לקדם אותה, ותיאוריה שלנו החוקרות, על השלבים הראשוניים בבניית קהילה מקצועית לומדת-חוקרת.

### לוח מס' 4: *עשה מעצמי האחקר*

#### מעגל ראשון

מטרה: יצירת תנאים למחקר שיתופי.

שאלה: מה קורה פה?

	מורים	סטודנטיות	מדריכה כדוגנית
<b>בעיה</b>	מה זה מחקר פעולה? בשביל מה אנחנו צריכים את זה?	מהו הניסוי? מיהו התלמיד שלי?	מה עלי לעשות? מדוע כולם נדי?
<b>פעולה</b>	ניתוח פרוטוקול של ישיבת מורים.	הצגת שאלות בפני המורים. איסוף נתונים על התלמיד.	תיעוד ישיבת מורים.
<b>הערכה</b>	יש לנו קשיים במערכת היחסים שלנו בבית הספר.	יש לנו הערכות אחרות מאלה של המורות.	אולי הבעיה אצלי?

## מעגל שני

מטרה: איסוף נתונים ולמידה מהם.

שאלה: כיצד נתמודד עם הבעיה?

מדריכה פדגוגית	סטודנטיות	מורות	
כיצד אפשר את מערכת היחסים עם הסטודנטיות?	כיצד אעזור לתלמיד שלי?	כיצד נשפר את מערכת היחסים בינינו?	<b>בעיה</b>
תיעוד וניתוח של שיחות עם הסטודנטיות.	צפייה וניתוח של שיעורים ומפגשים עם התלמיד.	תיעוד וניתוח של שיחות משוב בין מורות לבין עצמן ולבין הסטודנטיות.	<b>פעולה</b>
הסטודנטיות מונעות על ידי שאיפותיהן.	אנחנו מסוגלות לעזור לתלמיד.	יש לנו מה ללמוד זו מזו.	<b>הערכה</b>

## מעגל שלישי

מטרה: בניית ידע משותף לקבוצה ומתן ייצוג פורמבי לידע זה.

שאלה: מה עשינו השנה?

מדריכה פדגוגית	סטודנטיות	מורות	
כיצד אפשר את היחסים עם המורות המאמנות?	כיצד נציג את הלמידה שלנו?	כיצד נשתף אחרים בתהליך שעברנו?	<b>בעיה</b>
שיתוף המורות המאמנות בשיחות משוב.	בניית תלקיט והצגתו בפני המורים וסגל המכללה.	היצג בפני החברים בעמיתות.	<b>פעולה</b>
צריך להתחשב באינטרסים של כל העמיתים.	עלינו לחשוב על התלמיד היחיד כאשר אנחנו מלמדות כיתה.	עלינו להרחיב את הפרויקט ולשתף את שאר חברי הסגל.	<b>הערכה</b>

בלוח מס' 4 אנחנו רואים שהשלב של יצירת תנאים למחקר השיתופי כלל אצלנו בעיקר את מעבר המשתתפות מההתמקדות במה שמחוץ להן ואינו נמצא בשליטתן להתמקדות במה שקורה אצלן ונמצא בשליטתן; את המעבר מתחרותיות לשיתופיות; ואת המעבר מהתפיסה של אי ודאות כאיום לתפיסה של אי ודאות כאתגר. תוך כדי מעברים אלה התמתנו התנגדויות המשתתפות למחקר. שלב זה היה הארוך ביותר. הוא נמשך לאורך מרבית הסמסטר הראשון.

בשלב השני הגדירו המשתתפות את השאלה שיחקרו, ולאחר מכן עסקו במחקרים שלהן. יש לציין, שכל הכלים שבהן השתמשו הסטודנטיות היו כלים פתוחים. לכלים אלה הן התוודעו בהדרגה. במהלך כל הסמסטר הראשון הן לא קיבלו כלים שייסיעו להן למקד את הצפייה שלהן. גם את התלקיט הראשון, שהגישו בסוף השבוע הראשון של ההתנסות המרוכזת ושכלל את סיכום ההתנסות עם התלמיד ואת הפרופיל שלו, הן ארגנו כמעט ללא הכוונה. ההכונה היחידה שקיבלו הייתה שעליהן להציג את הדברים בצורה ברורה ומפורטת ומתוך מודעות לנמען, קורא התלקיט. כל אחת מהן בחרה בדרך מיוחדת משלה לדווח על ההתנסות. לא היה להן קל. היו להן טענות רבות, והן ביקשו מאתנו ללא הרף לכון את איסוף הנתונים שלהן: "במה את רוצה שאני אצפה?" "על מה להסתכל?" "תגידי לי מה לעשות, ואני אעשה!" אולם אנחנו לא נכנענו לדרישותיהן לקבל כלים והגדרות ברורות. הסברנו להן שחשוב שהן יכוונו בעצמן את הלמידה שלהן, ושיתנו לסקרנות שלהן להוביל אותן. הסטודנטיות הרגישו שאין להן עדיין די ידע וכלים על מנת לעשות זאת. אולם אנחנו חשנו שלא כך הדבר, כי מתוך שיחות שהיו לנו אתן מדי פעם במליאה על מושאי הצפייה שלהן ומתוך תגובותיהן לחומרים שהגישו בכתב למיכל לעיון, התגלו כיווני התבוננות חשובים. הסטודנטיות נדרשו להיות אקטיביות, ליזום ולהגיש חומרים. ההתקדמות שלהן לא הייתה אחידה. היו סטודנטיות שהגישו חומרים

בתדירות גבוהה יותר, תיקנו והגישו טיוטות לבדיקה חוזרת, והיו אחרות, שהיו פחות עצמאיות. כל אחת על פי קצבה.

הסטודנטיות התחילו ללמד. במהלך שיחות המשוב על ההוראה שלהן הן למדו להבחין בפרטים ולשים לב לדברים הקטנים שמתגלים אצל התלמיד. תחילה הן הבחינו רק בהיבטים ששייכים לתחום הלימודי. לאחר מכן הן שמו לב גם להיבטים נוספים: רגשיים, חברתיים, מוסריים ומוטוריים. הן הבינו שחשוב להסתכל על הפרטים, ואף ציינו ששיחות המשוב לימדו אותן להתבונן בילד באופן הוליסטי.

הנתונים שנאספו על ידי הסטודנטיות ועל ידי המורות שימשו עבורן כחומרי לימוד. כאמור, בכל שבוע הן הביאו תמליל של מפגש: בין מורה מאמנת לבין מורה מאמנת אחרת; בין מורה מאמנת לבין סטודנטית; בין סטודנטית לבין התלמיד שהיא מלמדת; בין המדריכה הפדגוגית לבין סטודנטית. קראנו אתן את הנתונים וניתחנו אותם. לכל אחת מהן, מורה או סטודנטית, הייתה הזדמנות לתפקד כלומדת וכמלמדת. הן למדו להכיר את עצמן ואת חברותיהן לקבוצה בדרך חדשה, ולמדו לכבד את השונות שביניהן. הן למדו שיש אפשרויות רבות לבנות תקשורת בין אישית, ושמה שחשוב הוא שהשיח יהיה אותנטי ושיקדם את הלמידה של המשתתפות. זו הייתה ההזדמנות הראשונה המשמעותית שלהן לבדוק את הדיבור שלהן בגוף שני.

במקביל לשיח שניהלו המשתתפות בגוף שני התחלנו לשמוע מהן גם שאלות בגוף ראשון שאותן הפנו אל עצמן: מי אני? מה חשוב לי? במה עליי להתמקד? אילו דפוסי חשיבה ורגש מנחים אותי? כיצד אני מתנהגת? האם ההתנהגות שלי מקדמת את המטרות שלי? האם אני מודעת למה שקורה בעולמי הפנימי והחיצוני? מה עליי לעשות על מנת לשפר את התקשורת שלי עם אחרים ואת המחקר שלי?

הדיבור בגוף ראשון עזר להן להגיע במהירות יחסית לשלב השלישי, שבו היה עליהן להציג את מה שלמדו באמצעות מושגים תיאורטיים ותוך השוואה למה שהאחרות למדו. הן הכינו מצגות של התהליך והציגו אותן בהזדמנויות שונות, עד שנוצרה שקיפות של התהליך בתוך הקהילה החוקרת ומחוצה לה. אל ההיצגים התלוותה תחושה של הערכה עצמית גבוהה ושל הערכה גבוהה להישגיהן של המשתתפות האחרות. היה בהם גם הרבה הומור שהתייחס בעיקר לשלב הראשון של בניית התנאים ללמידה של הקהילה ולתהיות, למבוכה ולהתנגדות שאפיינו אותן. המחקר הסתיים אצל כל אחת מהמשתתפות בהצהרות לגבי העתיד ולגבי הדרכים שבהן הן התכוונו להמשיך את מה שהתחילו. התחושה הכללית הייתה שהן חוו שלב ראשון בלמידה שתימשך עוד לאורך שנים רבות.

## המערך החיצוני

כאמור, מטרתו העיקרית של מסמך זה היא להראות כיצד המערך החיצוני של המחקר יוצר את התנאים הזדושים לקיום המערך הפנימי ומקדם אותו. גם המערך החיצוני כלל שלושה מעגלים. כל אחד מהם נקבע על פי מה שקרה במערך הפנימי. באמצעות המערך החיצוני עקבנו אחר תהליכי הלמידה של המשתתפות במסגרת הקהילה השיתופית הלומדת. כפי שכבר הסברנו, פירקנו את הלמידה של המשתתפות לשלושה נושאים עיקריים אשר עמדו במרכז הלמידה שלהן: תפיסת הידע, תפיסת השליחות ומערכות היחסים. את הנושאים האלה נציג בלוח מס' 5.



לוח מס' 5: נעמי הלמידה se השתתבות

מעגל שלישי	מעגל שני	מעגל ראשון	
<p>ידע על ההוראה בחינה ביקורתית של הנחות יסוד. דגש על שיקולי דעת. שינוי תפיסת הזהות המקצועית. למידה הדדית. ביטול ההבחנה בין יודע ללא יודע.</p>	<p>ידע של ההוראה הידע נוצר במרחב הבין אישי. ידע פורמלי שווה לידע מעשי. ראיית הפער בין הצהרות למעשה. הבנת חשיבות הפרשנות האישית.</p>	<p>ידע לשם הוראה אינסטרומנטלי. אפיוזדי. נזקק לאישור חיצוני. פוזיטיביסטי. אתנוצנטרי. הידרכי: ידע פורמלי קודם למעשי. ז'רגון. אשליית המופר. דגש על מסרנות. הבחנה בין יודע ללא יודע: אין למידה הדדית.</p>	<p><b>תפיסת הידע</b></p>
<p>אחריות כלפי אחרים חשיבה על חדר המורים כולו. תחושה שאפשר להצמיח את האחרים. רצון להוביל.</p>	<p>חיפוש עצמאי של הבעיה תיעוד מוגבר. רפלקציה. הגדרת מחויבות כלפי האחר. אקטיביות. לקיחת אחריות אישית וקבוצתית על המחקר. נכונות להתמודד עם אי ודאות.</p>	<p>פסיביות ציפיה להובלה, בקשה לכלים, דרישה לפתרון מבחוץ. הטלת האחריות על אחרים. דרישה למובנות. תלויות על חוסר ודאות ואי הגדרה של מטרות.</p>	<p><b>תפיסת השליחות</b></p>

מערכות היחסים	בדידות	חשיפה ונטילת סיכון	למידה מכולם
	האשמת האחר. הימנעות מקונפליקטים. התנגדות. שאיפה לאחידות. חוסר הערכה כלפי השונה. תחרותיות.	ראיית "האני" מתוך השיקוף של האחרים. פתיחת הכיתה לצפייה של עמית. נכונות לקבל משוב.	יכולת להגיב בצורה מקצועית ולא רכילותית. קבלת השונות.

לוח מס' 5 מציג בהקצנה את התרשמויותינו מניתוח התנונים שבמחקר. הקצנה מכוונת זו נעשתה לשם הצגה חדה וברורה של הדברים. על פי העדויות שאספנו ושגם הבאנו במסמך זה, המשתתפות התחילו את המחקר בציפייה להיות מובלות ולעקוב אחר הוראות של אחרים, אך במשך שנת המחקר גילו סימנים המעידים על תחילתה של אוטונומיה: זיהינו אצל ניצנים של יכולת הובלה עצמית ושל כבוד לאוטונומיה של האחרים. ככל שתחושת האוטונומיה שלהן גברה, כך הן פיתחו את הצורך לפעול כסוכנות שינוי של עצמן ולבסוף גם כסוכנות שינוי של אחרים. התנונים שלנו מראים כיצד הן הכניסו את עצמן באמצעות המחקר העצמי שלהן, שביצע בעיקר בסמסטר השני, למצבים שהיה בהם סיכון גבוה עבורן ועבורנו. לעתים קרובות היו אלה מצבים רגישים מבחינה פוליטית, שיצרו משברים שבהם נחשפה ונבחנה מערכת היחסים שלהן זו עם זו ואתנו. אירועים אלה היו קשים עבורן ועבורנו, אולם הם זירזו את פיתוחן של מערכות יחסים קולגיאליות ביניהן לבין עצמן ואת צמיחתה של אכפתיות כלפי התלמידים שלהן. השינוי הבולט ביותר היה אצל המורות, שכן הן הזמינו מורות אחרות לצפות בעבודתן. במהלך המעגל השלישי והאחרון חלקו המשתתפות זו עם זו את תחושות החרדה והגאווה שלהן וגם ערכו השוואות ביניהן לבין הקבוצות האחרות בפרויקט העמיתות. בשלב זה, שבו הפחתנו את ההנחיה שלנו, הן בחרו באופן חופשי את מה שרצו להציג בפני האחרים ואת אופן ההצגה, ואנחנו הפכנו להיות חלק מהקהל המאזין להן.

## עקרונות של מחקרי פעולה שיתופיים

בדיעבד ניתן לומר שבאמצעות המערך הפנימי והמערך החיצוני גם יחד הצלחנו לממש את העקרונות הבסיסיים של מחקרי פעולה שיתופיים: רפלקסיביות, דיאלקטיות, סיכון, שיתופיות, פלורליזם ותמורה.

הרפלקסיביות של המחקר באה לידי ביטוי בכך שהמעגלים נבעו זה מזה. המשתתפות הגיעו בעצמן אל השאלה שהטרידה אותן תוך כדי קיום שיח על הנתונים שאספו. כשהגיעו אל השאלה הן גם החליטו על דרך פעולה ועל האופן שבו יעריכו את הדרך. בהמשך עלתה מתוך הערכת הפעולה שאלה חדשה, ממוקדת מקודמתה. הרפלקסיביות נוצרה גם מתוך כך שמכשירי המחקר לא שימשו רק לשם איסוף הנתונים, אלא גם ובעיקר כאמצעי לעורר שיח על הנתונים. על כן, מה שתועד על ידנו לא התייחס רק לנתונים שנאספו אלא בעיקר לשיח שהתקיים עליהם. שיח זה שיקף את התהליך הביקורתי שחל אצל המשתתפות - המדריכה הפדגוגית, הסטודנטיות והמורות המאמנות - כשניתחו במשותף ובצורה פתוחה אירועים מכריעים שתיעדו.

הדיאלקטיות של המחקר נוצרה במהלכי השיקוף שבנינו כחלק מן המחקר החיצוני. במהלכים אלה המשתתפות הגיבו למתח שנוצר כתוצאה מהבדלי האינטרסים שלהן. הן גילו את המתח שבין הרעיונות החינוכיים שהנחו את הפרויקט הניסויי שלהן לבין אופן המימוש של רעיונות אלה. הן גם חשפו את הפער שבין הכוונות וההצהרות שלהן לבין מעשיהן וכן בין הציפיות שלהן מהתלמידים ומהסטודנטיות לבין הציפיות שלהן מעצמן.

יתר על כן, מחקר הפעולה שיקף גם את המתח שבין תפיסות הידע, השליחות ומערכות היחסים של המשתתפות לבין תפיסות הידע, השליחות ומערכות היחסים המנחים את מחקר הפעולה עצמו. מעל לכול הוא שיקף את מאבקי הכוח שבין המשתתפות לבין עצמן ובינינו, החוקרות (מיכל מרכזות המחקר, ועידית בתפקידה השני כחוקרת במערך החיצוני), לבין המשתתפות. מתחים אלה, שהיו קיימים קודם לכן ברוב הסמוי של

החיים המקצועיים של המשתתפות, עלו אל הרובד הגלוי באמצעות מחקר הפעולה. בעקבות זאת ניתן היה לטפל בהם.

הסיכון הוא חלק מההליכה לקראת הבלתי נודע והבלתי מוכר שאותה מנחה מחקר הפעולה. הוא נבע לא רק מכך שהמשתתפות לא ידעו לאן המחקר יוביל אותן, אלא גם עקב חשיפת מנגנוני ההדחקה שאותם שימרו המשתתפות לשם הגנה לפני היותן מעורבות במחקר. החשיפה של מנגנוני ההדחקה במחקר הנוכחי הציבה את המשתתפות בתוך התרבות שאליה היו שייכות ובו בזמן גם מחוצה לה, ויצרה עבורן מעמד מיוחד שאפשר להן להשוות בין החוויות שלהן ובין החוויות של אלה שלא השתתפו במחקר הפעולה הזה.

על פי עקרון השיתופיות, המשתתפות נקראו לפעילות ספונטנית לשם פיתוח רעיונות ויוזמות משלהן תוך חריגה ממגבלות הזמן והמקום ותוך הפגנת יכולתן להיענות לצרכים מזדמנים שלא היו צפויים מראש. המחקר אפשר לכל אחת מהמשתתפות לתרום תרומה ייחודית ולצאת נשכרת מהמחקר לצרכיה היא. על בסיס שיתופיות זו יכלו המשתתפות לזהות בעצמן את הבעיה שבה יעסוק מעגל המחקר הבא ולהציב את שאלות המחקר בשלבים של ניתוח הנתונים ותיקופם.

התפיסה הפלורליסטית של מחקר הפעולה יצרה מצב שבו כל אחת מהמשתתפות יכולה הייתה להבליט את ייחודה ולהשמיע את קולה האישי באמצעות הפרשנות האישית שלה לנתונים. יתר על כן, כל אחת גם הייתה יכולה "לשבש" (disrupt) את מהלכי החשיבה והפעולה של האחרות באופן שיערער את ההנחות הקודמות שלהן. נוסף לכך, לכל אחת ממשתתפות המחקר הייתה הזדמנות להראות כיצד התערערו עמדותיה וכיצד היא ערערה את עמדותיהן של המשתתפות האחרות.

כתוצאה ממימוש העקרונות שמנינו חוו המשתתפות תחושה של תמורה. הן הרגישו שהן חיזקו את היכולות של עצמן לשמש סוכנות שינוי של עצמן ושל

אחרים. כצפוי, תחושה זו יצרה אצלן צורך חזק לשתף בתהליך שחוו אנשים שלא היו חלק ממחקר הפעולה הזה.

כפי שכבר הראינו, כל אחד מהעקרונות האלה היה קשה לבנייה. כל אחד מהם יצר התנגדויות חריפות אצל המשתתפות, שאותן תיעדנו. אולם מימוש של כל אחד מהם יצר את התנאים למימושם של העקרונות האחרים: מתוך כך שלא ויתרנו על עקרון הרפלקסיביות, אפשרנו את קיום הדיאלקטיות, את יכולת המשתתפות ליטול סיכונים, את חיזוק המערכות השיתופיות שביניהן לבין עצמן וביניהן לבנינו, את היכולת שלהן לראות את עצמן באמצעות השיקוף של האחר ואת תחושת התמורה שחוו. מעגלי המחקר טוו בהדרגה את הקשרים בין העקרונות האלה לבין עצמם עד שיצרו מעין רשת ביטחון עבור המשתתפות, שאמורה הייתה לתמוך בהמשך הלמידה שלהן. רשת תמיכה זו אפשרה להן לראות את עצמן לא רק כפעולות על פי תיאוריות אקדמיות חיצוניות, אלא כמקצועניות המספקות לאנשי האקדמיה את הדוגמאות שבאמצעותן הם יוכלו להמחיש את אופי הלמידה המתקיימת במסגרת של קהילות מקצועיות שיתופיות.

## **מה למדנו מן המחקר על בניית מערכות יחסים בתוך קהילה?**

המסקנה הראשונה שלנו מן המחקר הייתה שהבעיות הראשונות שיש לטפל בהן בבניית קהילה מקצועית לומדת הן בעיות הקשורות למערכות היחסים שבין חברי הקהילה. מערכות יחסים שיתופיות מאפשרות למשתתפים להבנות תפיסה חברתית של הידע הפרופסיונלי הדרוש לעבודתם. כשתפיסה זו מתפתחת היא מאפשרת למשתתפים להגשים את הרעיון של קהילה.

המחקר הזה לימד אותנו שגם כשקבוצת מורים ומנהלת מצטרפת לעמיתות עם המכללה מיזמתה ומביעה עניין במחקר פעולה שיתופי, עדיין אין

להסיק מכך שהם בשלים לבניית קהילה מקצועית שיתופית לומדת-חוקרת עם המכללה. על הצדדים לעבור תהליך מורכב מאוד שבו הם לומדים זה את זה על מנת לבנות מוכנות להשתתפות בקהילה שבה יוכלו ללמוד זה עם זה. מוכנות כזו אינה נבנית על סמך היצג מקדים של החוקרים. זאת, מכיוון שכנראה אי אפשר להסביר למשתתפים מראש את התנאים לבניית הקהילה. אף על פי שבשלב ההתקשרות סיפרנו למשתתפות על מאפייניו של מחקר הפעולה, המשתתפות התנהגו במשך כל המעגל הראשון כאילו לא הסברנו דבר. על אף שבשלב ההתקשרות הצגנו את חשיבות השיתופיות, היה עלינו במשך כל המעגל הראשון להתמודד עם חוסר הנוכחות שלהן לשתף פעולה ביניהן. במשך כל המעגל הראשון הן הפעילו עלינו לחץ לתת להן שאלות ולספק להן פתרונות אף שכבר בשלב ההתקשרות הסברנו שאין לנו שאלות למחקר ושלא באנו להציע למשתתפות פתרונות, וכן הבהירו שנעבד אתן על שאלות שהן יעלו. יתר על כן, הן הרבו להתלונן על כך שלא סיפרנו מהי התכנית ושלא הסברנו מלכתחילה את התכניות שלנו, ועל כך שאין לנו תכנית. נראה לנו, שבמושג "תכנית" הן התכוונו לתכנים או לנושאים לימודיים עבורן. היה להן קשה להבין שהתכנית שלנו הייתה להעלות את הנושאים מתוך המחקרים שלהן.

התכנית שלנו "נתגלתה" להן רק במהלך המעגל השני, כשראו כיצד הנתונים שלהן הופכים לחומרי לימוד עבורן. את העיקרון של למידה מתוך המעשה הן הבינו רק בדיעבד, כאשר בנו את ההיצגים שלהן ושמעו את ההיצגים של חברותיהן, וכשהייתה להן ההזדמנות לבצע רפלקציה על התהליך שעברו. ההיצגים שהציגו ושראו המחישו להן שתהליך למידה הוא תהליך מורכב, ושחשוב להתייחס אליו באופן הוליסטי. מן ההיצגים הן הבינו שגם הבלבול וההתנגדות הם מרכיבים בתהליך הלמידה, ושמשום כך חשוב לתת להם זמן ומקום. המשתתפות למדו שלמידה משמעותית נבנית מתוך העשייה, ושעל כן אין טעם לתכנן אותה מראש על פרטיה. מה שחשוב הוא ליצור את התנאים לכך שהיא תתרחש. תנאים אלה קשורים אמנם לזמן ולמקום,

אולם הם תלויים בעיקר במערכות היחסים שביניהן לבין עצמן ושביניהן לבין התלמידים שלהן.

התהליכים שעברו הסטודנטיות היו דומים לאלו של המורות אף שהסטודנטיות הצטרפו לקהילה שלא מבחירתן, שכן הן היו מחויבות לעמוד במטלות אקדמיות שמזכות אותן בציון. למרות זאת, ואף על פי שעבדו על מחקריהן בנפרד מהמשתתפות האחרות, הן הצליחו להשתלב בלמידה של הקהילה. תהליכים אלו התרחשו מכיוון שהקפדו על כך שהסטודנטיות, כמו המשתתפות האחרות, יאתרו בעצמן את הבעיה שאותה יחקרו, ויטפלו בה באופן שהן יבחרו. זו כנראה הסיבה לכך שנבנתה אצלן תחושת בעלות על המחקר שלהן. מה עוד, שבאמצעות מחקר הפעולה הן היו אלה שהעריכו את עצמן. מחקר הפעולה אפשר להן להיות שותפות פעילות בתהליכי הלמידה שלהן, של התלמיד שלהן, של המורות המאמנות שלהן ואפילו של המדריכה הפדגוגית שלהן. דבר זה העצים אותן והמחיש עבורן את הרעיון של מקצוענות הנבנית בלמידה לאורך כל החיים.

להשתתפות הסטודנטיות בקהילה הייתה תרומה חשובה להתפתחות הקהילה וללמידה שלה. הסטודנטיות היו אלה שגרמו למשתתפות האחרות - המורות המאמנות, המדריכה הפדגוגית וגם מרכזת המחקר - לפקפק במה שנתפס בעיניהן קודם לכן כמובן מאליו. ההתייחסות הביקורתית של הסטודנטיות לעולם בית הספר גרמה למשברים שקידמו את מהלכי המחקר. למשל השאלות ה"נאיביות" על הניסוי שהסטודנטיות הפנו למורות המאמנות גרמו למורות להבין שיש פער בין ההצהרות שלהן לבין מעשיהן. יתר על כן, השאלות האלה גרמו להן להבין שהן משתמשות במושגים שאינם ברורים להן כלל ושאינם נובעים מתפיסה תיאורטית כלשהי שהן מחזיקות בה. דוגמה אחרת קשורה למערכת היחסים שהתפתחה בין הסטודנטיות לבין התלמיד היחיד שלימדו. למרות התלוות הרבות ששמעו מהסטודנטיות על תכנית ההכשרה שמיקדה אותן בעבודה עם תלמיד אחד, הן גילו בסופו של דבר שבמסגרת מערכת יחסים זאת הן הכירו את התלמיד

טוב יותר מאשר המורה המחנכת, מכיוון שהצליחו לבנות תמונה שלמה שלו. על בסיס תמונה זו לעתים קרובות העריכו את התלמיד באופן שונה מההערכה של המורה. מכיוון שחשו בעלות על ההערכה שלהן, לא הסכימו לוותר עליה לטובת זו של המורה. עמידתן האיתנה על דעתן גרמה לכך שהמורות שינו את יחסן כלפי התלמיד וגם כלפי תכנית ההכשרה.

הסטודנטיות ערערו גם על אופני ההדרכה של המדריכה הפדגוגית. הן הכריחו אותה להתייחס אליהן כאל לומדות מבוגרות שזקוקות להדרכה כדי לפתח את האוטונומיה שלהן. תהליך השינוי אצל המדריכה הפדגוגית התרחש מכיוון שהמחקר העצמי שלה התמקד בניית מערכות היחסים שבינה לבין המורות המאמנות ובינה לבין הסטודנטיות. במהלך המעגל הראשון של המחקר היא הגיעה למסקנה שהטלת האחריות על המורות ועל הסטודנטיות והאשמתן לא תקדם את מערכת היחסים שבינה לביניהן. לכן עליה להפנות את הביקורת שלה כלפי עצמה, מאחר שרק מעצמה היא יכולה לדרוש להשתנות, ומכיוון שרק היא יכולה לפקח על תהליך השינוי של עצמה. במהלך המעגל השני היו ההתמודדויות שלה בעיקר עם הסטודנטיות, שדרשו ממנה לתת להן אוטונומיה רבה יותר במחקר שלהן ובכתיבה עליו. במהלך המעגל השלישי היא השקיעה את מרצה בעיקר בקידום מערכות היחסים שלה עם המורות המאמנות ובשיתופן בצפייה בעבודת הסטודנטית ובשיחת המשוב על הצפייה. במשך כל השנה היא חוותה אירועים שבהם גם הסטודנטיות וגם המורות הציבו סימן שאלה על מה שהיא כבר ראתה כמובן מאליו בתחום ההדרכה. הן גם הראו לה שעליה להפגין יכולת של הקשבה כלפי האנשים שהיא עובדת אתם, כפי שדרשה מהמורות ומהסטודנטיות. באופן כללי ניתן לומר שהמשתתפות דרשו ממנה לשמש מודל של הערכים שהיא ביקשה מהן לממש.

ההתנגדויות שאותן חוותה המדריכה הפדגוגית היו עלולות למוטט את היכולת שלה להמשיך לעבוד אלמלא ראתה את עצמה לא רק כמדריכה



השותפה להקמתה של הקהילה המקצועית הלומדת, אלא גם כחוקרת במערך החיצוני. מעמדה כחוקרת במערך החיצוני דרש ממנה ריחוק הריחוק הזה הוא שאפשר לה להתבונן בנתונים שעלו במערך הפנימי מתוך מעורבות רגשית פחותה. היא קראה תיאורים של מחקרים דומים שנכתבו על ידי מדריכות כמוה שעבדו במכללות שונות בארצות דוברות אנגלית. הטקסטים האלה העצימו אותה וגרמו לה להאמין, שגם היא תצא מחוזקת מתהליך זה.

## מה למדנו מן המחקר הנוכחי על מחקר פעולה?

המחקר הנוכחי הבהיר לנו שוב שמחקר פעולה הוא מכשיר חזק ויעיל ללמידה מתוך התנסות: במהלך מפגשי פנים אל פנים עם אחרים משמעותיים בהקשר של מצבים אלה או אחרים; במהלך ניסיונות לתת ביטוי להתנסות באמצעים שונים; תוך ניסיון לעגן את הלמידה במסגרת מושגית; ותוך כדי ניסיון ליישם את מה שנלמד. למידה כזו מתאפשרת כשמתקיימים התנאים הבאים, שניתן לראותם גם כפרמטרים לתיקוף המחקר:

1. הכוונת של החוקרים במערך החיצוני גלויות ומתקיים עליהן דיון ובירור שבמהלכו המשתתפים האחרים יכולים לבחון את אמינותן.
2. הכוונת האלה באות לידי ביטוי במעשים.
3. נוצר קשר בין הלמידה של המשתתפים לבין הפעולה שנקטת במחקר החיצוני.
4. נבנים כלים לתת ייצוג פומבי ללמידה זו.
5. המחקר נעשה תוך שיתוף האחרים ומתוך כבוד לאוטונומיה ולאינטרסים שלהם.

6. הליך המחקר - אופן איסוף הנתונים וניתוחם - פתוח בפני המשתתפים האחרים ומתקיים עליו משא ומתן אתם.

7. הפרשנות של הנתונים מקבלת את אישור המשתתפים האחרים.

תפקידים של מנחי המחקר הוא לקיים תנאים אלה. בהקשר זה בלט התפקיד של מתאמת המחקר, מיכל. מיכל יכלה להקפיד על כך שכל התנאים האלה יתקיימו תוך שהיא מתפקדת כידידה ביקורתית מפאת מיקומה החיצוני, כלומר מכיוון שלה לא היה מחקר עצמי משלה. מן המחקר הנוכחי למדנו שניתן לפרק תפקיד זה של "ידיד ביקורתי" לכמה תפקידי משנה: ה"ידיד הביקורתי" יוזם את המחקר; מזמן את הנוגעים בדבר להשתתף בו ומאתגר אותם; יוצר מסגרות של השתתפות; מקשיב למה שהם מספרים בניסיון להבין מה מטריד אותם; מגיב למה שנאמר באופן רפלקטיבי תוך שהוא משקף למשתתפים כיצד הוא תופס את המצב שבו הם שרויים וגם את תחושותיו לגבי מצב זה; מתזמן אירועים רפלקטיביים שבהם המשתתפים רואים את עצמם מנקודות מבט אחרות וחווים תחושה של דיסוננס בין מה שכבר מוכר להם לבין מה שהם רואים כמוך מאליו; מנהל את האירועים כך שהמשתתפים המתרחשים במהלכם והתנגדויות המשתתפים בהם יתועלו לקידום המחקר; מזהה רגעים מכריעים שבהם קיים פוטנציאל לתפנית; מנחה את המשתתפים במחקר; מתעד את המפגשים עם המשתתפים; מסמן קטעים חשובים מתוך התיעוד וממסגר אותם בהקשר של רעיונות גדולים; כותב את סיפורו של תהליך המחקר מתוך הקשר תיאורטי רחב תוך שהוא מעצים את הישגי המשתתפים במחקר; ומציג את הסיפור המועצם באופן פומבי לקהל רחב של חוקרים העוסקים במחקרים דומים תוך שהוא פותח אותו לפרשנויות נוספות ולביקורת. כל זאת, מבלי להפר את הבעלות של המשתתפים האחרים על המחקרים שלהם.

אין ספק שכל אלה דורשים יכולות שהן מעבר לתיאום מחקרי רגיל. זאת, מכיוון שפעילויות אלו אינן פועל יוצא של מתודולוגיה מחקרית מסוימת, אלא ביטוי לעמדה שיש לחוקר כלפי מחקר מסוג זה. כלומר, בעיני החוקר זהו מחקר שמטרתו לבנות מערכות יחסים שיובילו את השינוי המיוחל ולא

לחשוף אמת זו או אחרת. את כל הדברים האלה עושה בדרך כלל חוקר יחיד מן האקדמיה בעבודה עם קבוצת מורים זו או אחרת. אולם בהקשר של העמיתות, כשהשינוי אמור להתחולל במקביל אצל כמה קבוצות בעלות אינטרסים שונים ולעתים מנוגדים, ה"ידיד הביקורתי" נזקק לעתים קרובות לעזרה מבפנים. במקרה שלנו פעולת ה"ידיד הביקורתי" התאפשרה בזכות תמיכתה של המדריכה הפדגוגית.

מערכת יחסים זו שבנינו למדנו עד כמה חשוב שחלק מהחוקרים החיצוניים ישתתפו באופן פעיל גם במערך המחקר הפנימי. תרומתה החשובה ביותר של עידיית במחקר הנוכחי הייתה בכך שהיא השתתפה במערך הפנימי וגם במערך החיצוני, ולכן, בשונה משאר המשתתפות, יכולנו לשמוע בו את קולה דוֹבֵד בגוף ראשון, בגוף שני ובגוף שלישי. כאשר דיברה בגוף ראשון עסקה בעיקר בזהות הפרופסיונלית שלה, ב"עיונות שמנחים אותה", בהתנהגות שלה ובאופן שבו ההתנהגות תואמת את מטרותיה, ושאלה את עצמה כיצד עליה לפעול על מנת לקדם את התקשורת בינה לבין הסטודנטיות ובינה לבין המורות המאמנות. זה היה קול אינטימי שיש בו גוונים רחניים ומעשיים. קול זה נתן ביטוי לשני דברים: ראשית, לאופן שבו היא מעריכה מחדש את תפיסותיה לגבי ההזדרכה הפדגוגית; ושנית, למעבר מחשיבה המתמקדת בפתרונות לחשיבה המתמקדת בתהליכים המאפשרים דיון פתוח על עבודתה. את הדיבור שלה בגוף שני שמענו בעיקר מתוך השיח שלה עם הסטודנטיות כשהיא נמצאה אתן במשא ומתן לגבי מטלות הלמידה שלהן. הדיבור שלה בגוף שלישי נשמע כאשר צירפה דוגמאות מהחומרים שאספה אל הממצאים הקשורים לתפיסת הידע, השליחות והשיתופיות של המשתתפות במחקר.

כאמור, מאחר שהיינו המנחות של מחקר הפעולה, פעלנו במסגרת המערך הפנימי וגם במסגרת המערך החיצוני. לכן הייתה לנו הזדמנות ללמוד על מערכת היחסים בין פנים לחוץ המאפיינת כל מחקר פעולה. למדנו שמחקר פעולה דורש לחוות שינוי פנימי, ושינוי פנימי הוא זה שמאפשר שינוי חיצוני. תפקיד המנחים הוא לתמוך בשינוי הפנימי על מנת שהחווים אותו יוכלו

להפעיל שינוי חיצוני. כלומר, הגורם המניע את תהליך השינוי אמור לבוא מהמערך הפנימי. אולם התמיכה במערך הפנימי קשה מאוד. אם המנחים מתעלמים ממורכבות המשימה, הם עלולים להקדיש תשומת לב מועטה מדי לבניית מערכות היחסים. וכך, אם יתעוררו קשיים הם עלולים למצוא את עצמם במצב שבו המשתתפים במערך הפנימי מטיחים בהם האשמות. יתר על כן, על המנחים להתאים את עצמם להקשר שבו פועלים המשתתפים במערך הפנימי. עליהם לדעת שלמרות היותם קשובים לצורכי המשתתפים יש פער בין מה שהם תופסים כנחוץ וכמועיל לבין מה שהמשתתפים במערך הפנימי תופסים ככזה. המשתתפים יתמכו בהובלת המחקר רק אם הוא ייתפס אצלם כתומך במה שהם תופסים כמועיל, ועל כן על המנחים להתייחס לאינטרסים של המשתתפים. על המנחים גם להכיר באילוצים פוליטיים ובירוקרטיים המגבילים את פעילות המשתתפים במערך הפנימי ושאינם ימשיכו להגביל את תהליך השינוי בעתיד.

לבסוף, ב'צוננו להדגיש שעבודתנו המשותפת כמנחות, כחוקרות וככותבות יצרה עבורנו הזדמנות ללמוד דברים שכבר ידענו, אך לא היינו מודעות להם. בעיקר הייתה לנו הזדמנות לבדוק את הגבולות של מה שאנחנו יכולות לעשות בשנת לימודים אחת במסגרת של מערכות יחסים כה מורכבות. עבורנו הייתה זו גם הזדמנות חשובה לשתף את המשתתפות במחקר בתהליכי הלמידה שלנו, ולהפגין עבורן כיצד אנחנו נסחפות בזרם של תהליכים ביקורתיים שאין להם גבולות, ושלנו יש שליטה מוגבלת בלבד עליהם.

## **מסגרת מושגית לדין על למידה בקהילה מקצועית חוקרת**

שלושה נושאים ביקשנו לקדם באמצעות מחקר הפעולה החיצוני: תפיסת הידע תפיסת השליחות ומערכות היחסים. לוח מס' 6 מציג את הצעתנו

לתיאור שלושה שלבים שבהם נבנים נושאים אלה מבחינה מושגית. הצעתנו בנויה על ממצאי המחקר שלנו ועל החומר התיאורטי ששימש לנו כמסגרת מושגית למחקר.

**לוח מס' 6: מסגרת מושגית לתיאור שלשה שלבים  
כבניית קהילה מקצועית חוקרת**

שלב ראשון	שלב שני	שלב שלישי	
<p><b>לשם הוראה</b> אובייקטיבי. היררכי. טכני. אפיזודי, מקוטע. פויטיביסטי.</p>	<p><b>של הוראה</b> חברתי. פרקטי. פרשני. מקושר לעשייה. יחסי.</p>	<p><b>על הוראה</b> ביקורתי. חקרני. תיאורטי. מקושר לרעיונות גדולים. יצירתי.</p>	<b>ידע</b>
<p><b>פסיבי</b> תלוי סמכות. ממלא הוראות. מתלונן.</p>	<p><b>אקטיבי</b> סמכותי. נוטל אחריות. מאתר בעיות.</p>	<p><b>מזביל</b> אוטונומי. יוזם. שואל שאלות.</p>	<b>שליחות</b>
<p><b>שיתוף פעולה</b> (cooperation)</p> <p>האשמה. התנגדות. תחרותיות. אחידות.</p>	<p><b>מעורבות/שיתופיות</b> (collaboration)</p> <p>רפלקציה. נטילת סיכון. נטילת חלק. שוות.</p>	<p><b>השתתפות</b> (participation)</p> <p>הדדיות. תמורה. אכפתיות. אחרות.</p>	<b>מערכות יחסים</b>

לוח מס' 6 מייצג את מה שאנחנו יכולים לצפות בתהליך בנייה של קהילה חוקרת כלשהי. הוא דומה אך אינו זהה לתיאור של התפתחות הקהילה במחקר הנוכחי (ראו לוח מס' 5). באמצעות לוח מס' 6 אנחנו מבקשות להראות את המאפיינים העיקריים של כל שלב בהתפתחות הקהילה. אנחנו רואים שבשלב הראשון בהתפתחות הקהילה הידע נתפס כישות אובייקטיבית, הידעית, ניתנת להעברה באופן מקוטע מה"יודע" אל ה"לא יודע". ה"לא יודע" נמצא בעמדה פסיבית של מי שמקבל ומצפה להוראות, למרשמים ולהובלה. כל עוד לחברים בקהילה אין שליטה על תהליך הלמידה הם מרבים להתלונן ולהביע התנגדות, להאשים, להתחרות זה בזה ובמקביל גם להיכנע לדרישות האחרים "ליישר קו" עמם. בדרך כלל במהלך שלב זה מתערערת תפיסה זו של הידע, מה שמאפשר את המעבר לשלב השני המאופיין בתפיסה של הידע כצומח מהשיח בקהילה. השיח מאתר בעיות פרקטיות הנובעות מהפעילות של חברי הקהילה, ועל כן הוא תלוי הקשר ויחסי. הדוגמאות המוחשיות מחיי החברים בקהילה שעולות לדיון בשיח מדגימות כיצד המושגים השונים הלקוחים מעבודתם קשורים זה לזה. החברים המציגים את הדוגמאות מתוך עבודתם מרגישים שהם פעילים ושיש להם בעלות על תהליך הלמידה שלהם ושל הקבוצה. תחושת הבעלות מחזקת את תחושת האחריות של חברי הקהילה לגבי תהליך הלמידה של הקבוצה וכן את תחושת הסמכותיות הנובעת מהיותם המקור לידע שנבנה. הצגת הדוגמאות והרפלקציה עליהן כרוכות לעתים קרובות בנטילת סיכון משום החשיפה והביקורת שהן מזמנות. החשיפה והביקורת מאפשרות בסופו של דבר לכל אחד מחברי הקהילה להפגין את השונות ואת הייחודיות שלו.

השלב השלישי הוא השלב שבו המשתתפים מגיעים לאוטונומיה, לעיגון הדוגמאות שלהם ברעיונות תיאורטיים גדולים וליצירת תיאוריות המעשה שלהם באמצעות אותם רעיונות גדולים. בשלב זה כל אחד רואה את עצמו כלומד וכמלמד, כמוביל וכמובל. כל אחד מסוגל להביט לאחור ולהעריך את

התהליך שעבר. פעולה זו גורמת לפרט לחוות תהליך של תמורה. במהלך פעולה מנטלית זו הוא נפגש עם עצמו כאחר והופך להיות מודע ל"אחרות" שלו.

במחקר הנוכחי ראינו ששלבים אלה אינם תמיד ברורים או "נקיים". כלומר, משתתפות אחדות בקבוצה נמצאו לעתים בשלב כלשהו בנוגע לנושא מסוים, ואילו בנוגע לנושא אחר אותן משתתפות עצמן נמצאו בשלב אחר. כמו כן, היו משתתפות שחוו את השינוי מהר יותר מאחרות.

לסיכום, אף שמסמך זה מתאר מחקר שהופסק באבו ושלא מיצה את התהליכים שהתחיל לפתח, למדנו ממנו דברים אחדים לגבי בניית קהילה מקצועית לומדת. דברים אלה כבר יושמו בפרויקטים אחרים של העמיתות. למדנו שבניית הקהילה ניכרת בהתייחסות המשתתפים לידע, במערכות היחסים ההדדיות שלהם ובתפיסת השליחות שלהם. נוסף לכך, למדנו שלמחקר פעולה על מחקר פעולה יש בדרך כלל שלושה שלבים עיקריים: השלב האינסטרומנטלי, השלב החקרני-שיתופי ושלב ההיצגים שבו נבנית התיאוריה. מחקר זה ואחרים הראו לנו שהשלב האינסטרומנטלי הוא בדרך כלל הארוך ביותר, ושהוא מלווה בהתנגדויות רבות. אולם אלה עשויות לשמש מנוף לצמיחה, בתנאי שמנחי המחקר לא מנסים לבטלן או לעקוף אותן. כמו כן, זיהינו את כללי האתיקה שעליהם יש לשמור במחקר פעולה ממעלה שנייה, כדי לאפשר את גיבוש הקהילה החוקרת-לומדת.

# ביבליוגרפיה

- אריאב, ת' וקליינארד, ל' (2001). מבית ספר מאמץ לבית ספר לפיתוח מקצועי: סיכוי לשיפור הכשרת מורים ובתי ספר. *דפים*, 31, 158-178.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (195-227). תל אביב: דביר.
- הכהן, ר' וזמון, א' (1999). *מחקר פעולה, מורים חוקרים את עבודתם*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין מ' (2001). המכללות המורים ובתי הספר - מערכת יחסים אחרת. בתוך: מ' זילברשטיין, ש' בק ות' ואריאב (עורכים), *המכללות, המורים ובתי הספר - מערכת יחסים אחרת* (7-36). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מרגלין, א' וצלרמאיר, מ' (2001). *בנייה של תרבות שלישית במסגרת עמיתות בית ספר-מכללת*. דוח מחקר. מכון מופ"ת וועדת המחקרים של מכללת לוינסקי.
- סמילנסקי, י' (1988). פרידה מן החינוך. תל אביב: זמורה ביתן.
- סג"י, פ' (1995). *הארגון הלומד*. תל אביב: מטר.
- צלרמאיר, מ' (1997). מחקר פעולה בחינוך. בתוך: י' קשת, מ' אריאל, ו' שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך* (263-264). תל אביב: רמות.
- צלרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (307-342). תל אביב: דביר.
- קינג, ש' (תשנ"ד). התפתחות פרופסיונלית של מורים: דיאלוג בין בית הספר לאוניברסיטה. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 9, 25-37.



קיני, ש' (1999). קהילת לומדים: קידום מורים והפיכתם ללומדים. בתוך:  
א' שי וי' בר-שלום (עורכים), המחקר האיכותני בחקר החינוך (179-  
214). ירושלים: המכללה לחינוך על שם דוד ילין.

Abdal-Haqq, I. (1997). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blake, D., Hanley, V., Jennings, M., & Lloyd, M. (1997). The role of the higher education tutor in school-based initial teacher education in England and in Wales. *Teachers and Teaching*, 3(2), 189-204.

Bray, J. N., Lee, J., Smith L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brennan, M., & Noffke, S. (1997). Uses of data in action research. . In: T. R. Carson and D. J. Sumara (Eds.), *Action research as a living practice* (23-43). New York: Peter Lang.

Bruce, B. C., & Easley, J. A. Jr. (2000). Emerging communities of practice, Collaboration and communication in action research. *Educational Action Research*, 8(2), 243-259.

Bullough, Jr. R. V., & Birrell, J. R. (1999). Paradise unrealized: Teacher educators and the costs and benefits of school/university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 50(5), 381-391.

Carini, P. F. (1979). *The art of seeing and the visibility of the person*. Grand Forks, ND. North Dakota Dstudy gtpou on Evaluation.

- Carini, P. F. (2001). *Starting strong: A different look and children, schools and standards*. New York: Teachers College press.
- Carson, T. R. (1997). Reflection and its resistance: Teacher education as a living practice. In: T. R. Carson and D. J. Sumara (Eds.), *Action research as a living practice* (77-92). New York: Peter Lang.
- Castle, J. B. (1997). Toward understanding professional development: exploring views across a professional development school. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 221-242.
- Cochran-Smith, M. (1994). The power of teacher research in teacher education. In: S. Hollingsworth and H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform* (142-165). Chicago, IL: NSSE.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S, L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*, 24 (249-306). Washington DC: AERA.
- Czarniawska, B. (1998). *A narrative approach in organization studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond. L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6) 5-17.
- Day, C. (1999). *Developing teachers*. London: Falmer Press.

- Gomez, M. N. (1998). On the path to democracy: *The role of partnership in American education*. On Common ground, 8. <http://www.yale.edu/ynhti/pubs/A21/gomez.html>
- Hamilton, M.L. (Ed.) (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2000). *Learning to change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why they are important? *Issues about Change*, 6(1).
- Huberman, M. (1999). The mind is its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners on educational researchers. *Harvard Educational Review*, 69(3), 289-319.
- Johnston. M. (2000). Introduction: Context, Challenges, and Consequences: PDSs in the Making. In: M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer & T. Dove (Eds.), *Collaborative reform and other improbable dreams* (21-42). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kosmidou, C., & Usher, R. (1991). Facilitation in action research. *Interchange*, 22(4), 24-40.
- Lather, P. (1991). Research as praxis. In: P. Lather (Ed.), *Getting smart* (50-69). New York: Routledge.
- Lieberman, A. (2000). Networks and learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3).

- Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 81(1), 7-45.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2000). Teaching and teacher development: A new synthesis for a new century. *Education in a new era*. 2000 ASCD Yearbook. Alexandria, VA: ASCD.
- Lomax, P., & Selley, N. (1996). *Supporting critical communities through an educational action research network*. Kingston University.
- McNiff, J., & Whitehead J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd ed.). London, RoutledgeFalmer.
- Miller, J. (1997). Disruptions in the field: An academic's lived practice with classroom teachers. In: T. R. Carson and D. J. Sumara (Eds.), *Action research as a living practice* (199-214). New York: Peter Lang.
- Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. In: A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (102-117). New York: Teachers College Press.
- Munby, H., Martin, A., & Russell, T. (2000). Teachers' knowledge and how it develops. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Murphy, J. (2000) An interview with Ortrun Zuber-Skerritt: *A personal perspective. Action Research International, Paper 4*. Available on-line <http://www.scu.au/schools/gcm/ar/ari/p-jmurphy00.html>
- Myers, C. B. (1996). *University-school collaborations: A need to reconceptualize schools as professional learning communities instead of partnerships*. Paper presented at the Annual conferences of the American Educational Research Association, New York.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. In: R. B. Tabachnich & K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education (186-201)*. London: Falmer.
- Pinnegar, S., & Russell, T. (Eds.) (1995). Self-study and living educational theory [Special issue]. *Teacher Education Quarterly*, 22(3).
- Reason, P. (2001). Learning and Change through action research. In: J. Henry (Ed.), *Creative Management (182-194)*. London: Sage.
- Russell, T., & Bullock, S. (1999). Discovering our professional knowledge as teachers: Critical dialogues about learning from experience. In: J. Loughran (Ed.), *Researching teaching (132-151)*. London: Falmer Press.
- Russell, T., & Korthagan, F. (1995). *Teachers who teach teachers*. London: Falmer Press.
- Sirotnik, K. A. (1999). Making Sense of Educational Renewal. *Phi Delta Kappan*. April.

- Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: A literature review of school-university links. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 7(2), 189-209.
- Stevenson, R. B., Noffke, S. E., Flores, E., & Grange, S. (1995). Teaching action research: A case study. In: S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research* (60-73). New York: Teachers College Press.
- Sumara, D. J., & Carson, T. R. (1997). Editors' introduction: Recapitalizing action research as a living practice. In: T. R. Carson and D. J. Sumara (Eds.), *Action research as a living practice* (xiii-xxxv). New York: Peter Lang.
- Weiner, L. (2001). Research in the 90's: implications for urban teacher preparation. *Review of Educational Research*, 70(3), 369-406.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge: Creating your own living educational theories*. Bournemouth: Hyde Publications.
- Zellermayer, M. (2000). Resistance as a catalyst in teachers' professional development. In: C. M. Clark (Ed.), *Talking Shop: Authentic conversation and teacher learning* (40-63). New York: Teachers College Press.







