

אקדמיה-כיתה - בשורה חדשה או "עוד מאותו דבר"?

ד"ר מיכל שני, ד"ר פנינת טל, פרופ' אילנה מרגולין | מכללת לוינסקי לחינוך

שותפויות בין מוסדות אקדמיים להכשרת מורים לבין בתי ספר הן חלק אינטגרלי מתכניות הכשרה כבר למעלה משני עשורים. במהלך השנים פותחו בארץ ובעולם מודלים רבים של שותפויות, שייצגו קשרים ברמות עומק שונות בין השותפים. מוסדות ההכשרה נוטים לראות בבתי הספר בעיקר אתר המאפשר לסטודנטים התנסות במעשה ההוראה בפועל לצד לימודיהם העיוניים במכללה. לעומת זאת, חלק מן התכניות, בעיקר התכניות הניסוייות במכללות, שמו להן למטרה לבנות בתי ספר להתפתחות מקצועית, (P.D.S. Professional Development Schools), מתוך ראייה הוליסטית, שמטרתה לחולל שינוי פרדיגמטי בהכשרה הטרום-תפקידית ובו-בזמן בלמידה התוך-תפקידית של המורים.

תכנית נה"ר (נתיב הכשרה רב-מסלולי), למשל, היא תכנית ניסויית, שפעלה במכללת לוינסקי לחינוך בשנים 2002-2007 במטרה לפתח חלופה לתכנית ההכשרה המסורתית בסביבת למידה אלטרנטיבית חדשנית ורב-דורית לסטודנטים להוראה, למורים מאמנים ולמורי מורים. תכנית זו נועדה להדק את הקשר בין הפרקטיקה לתאוריה ולפתח את מקצוענותו של המורה תוך כדי בניית רצף בין הכשרת המורים לבין התפתחותם המקצועית במהלך הקריירה שלהם. התכנית עוגנה בתפיסה האקולוגית, וזו סייעה להסטת הדגש מהאלמנטים הנפרדים בהכשרת המורים לטיפוח יחסים, קשרים וזיקות בין מרכיביה השונים. עיקרון מוביל בתכנית ייחודית זו היה השותפות ההדוקה עם השדה, שעוצבה באמצעות קהילות מקצועיות לומדות של סטודנטים, מורים, מנהלים, מורי מורים ותלמידים. השותפים בקהילות למדו ולימדו בו-בזמן, יצרו שיח ושפה משותפים מתוך מחויבות מתמדת לתהליכי למידה, הוראה והערכה.

התכנית המוצעת מבססת את הלמידה הפרקטית כמרכיב מרכזי בהכשרה להוראה. תכנית כזאת תצליח רק אם תתעצב כתכנית הכשרה אחרת, שתדע למנף, לחבר ולמנן את ההקשרים המיוחדים שבין התאוריה לפרקטיקה, בין ההלכה לבין המעשה ובין מוסדות ההכשרה לבין בתי הספר.

מסגרת מכשירה ובית ספר, המייצגות חלוקת עבודה המנציחה את הקיטוב, את הקיטוע ואת ההפרדה המלאכותית שבין התאוריה לפרקטיקה. החוקרים מתארים את עולם התאוריה ואת עולמה של הפרקטיקה כישויות המשתייכות לעולמות שונים ומרוחקים זה מזה.

לעומת זאת, התכנית המוצעת מבססת את הלמידה הפרקטית כמרכיב מרכזי בהכשרה להוראה. תכנית כזאת תצליח רק אם תתעצב כתכנית הכשרה אחרת, שתדע למנף, לחבר ולמנן את ההקשרים המיוחדים שבין התאוריה לפרקטיקה, בין ההלכה לבין המעשה ובין מוסדות ההכשרה לבין בתי הספר.

הפוטנציאל של המודל המוצע טמון בכך, שבמקום שכל מערכת תפתח עצמה בנפרד ללא זיקות הדדיות, יתלכדו שתי המערכות לכדי מערכת סינרגטית אחת לכידה ומתפתחת. במודל החדש, הכשרת המורים העתידית תושבת על הסרת הגבולות בין מבנים ארגוניים שונים כגון בתי ספר ומוסדות להכשרת מורים. הגבולות יחלפו במבנה רשתי, שבו הכשרת מורים ובתי ספר יוצרים מערכת פעילות חדשה, המעמידה במרכזה את ההתפתחות המקצועית של המורים, שמבוססת על למידת הפרקטיקה. במודל עתידי זה מכשירי המורים, סטודנטים להוראה ומורים חדשים ומנוסים משתפים פעולה, הלכה למעשה, בתמיכה של מנהלי בתי ספר ומובילי מדיניות חינוכית בקהילות פרקטיקה מקצועיות ומעורבות. קהילות למידה אלה מתאפיינות במערכת חוקים וערכים, שבבסיסם סקרנות, חדשנות והתפתחות, והן מהוות גשרים אנושיים תומכים ומהותיים שבין פרקטיקה ההוראה לתאוריה ולמחקר (Snoek, 2013).

מודל שותפות כדוגמה

בשתיים-עשרה השנים האחרונות פיתחנו מודל שותפות בין מכללת לוינסקי לחינוך ובין בית הספר "הראל" בלוד, שמדגים מבנה רשתי שבו הכשרת המורים ובית הספר יוצרים מסגרת פעילות חדשה וייחודית. במהלך תקופה זו נרקמה שותפות מתמשכת ומעמיקה בין המכללה לבין בית הספר, המבוססת על הקשבה מתמדת לצרכים של שתי מסגרות הפעולה - המכללה ובית הספר. נבנתה תכנית, הנותנת מענה להתפתחות המקצועית של כל השותפים בהתאם לצרכים שהוגדרו יחד כל שנה מחדש. בשנת הלימודים הנוכחית, כשבית הספר כבר הגדיר את עצמו והוכר כבית ספר להתפתחות מקצועית (P.D.S.), בנינו קומה נוספת לשותפות מתוך הבנה שמערכת היחסים הבשילה לכדי הפיכת בית הספר לשותף מלא בתהליך ההכשרה של הסטודנטים. עיצבנו תכנית שבה מורות בית הספר משמשות מנחות פדגוגיות לסטודנטיות

בתהליכים אלה נוצר ידע פרקטי-פדגוגי חדש, הרלוונטי להתפתחות המקצועית הן של המורים, הן של הסטודנטים והן של סביבות הלמידה. ארבעת העקרונות הנוספים שהתכנית הושתתה עליהם היו: אינטגרציה וקישוריות בין מקצועות ותחומים; בין-מסלוליות; המחקר כחלק אורגני מן ההכשרה; ופיתוח סביבות למידה-הוראה חדשניות ועתירות טכנולוגיה. ייחודה של תכנית נה"ר איננו בכל אחד מחמשת העקרונות הללו, החשובים כל אחד כשלעצמו, אלא בשזירתם לכדי מארג לכיד ושלם, שבו דגש בקישורים, בזיקות ובתלות ההדדית ביניהם; ואולי אף חשוב מכך - בניסיון האינטנסיבי להביאם לכלל מימוש (מרגולין, 2010).

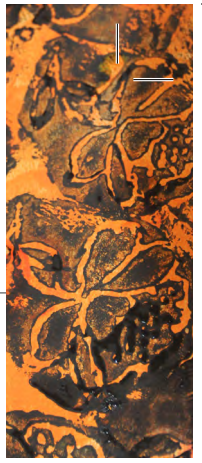
הקשר בין האקדמיה לשדה, אם כך, איננו חדש. לפיכך נשאלת השאלה, מה מייחד את התכנית החדשה 'אקדמיה-כיתה' בהשוואה לתכניות קודמות? מהו הערך המוסף שלה? באיזה אופן, כהגדרתה, מתרחבת השותפות, הופכת לפורצת דרך ומנוף לשינוי פרדיגמטי מערכת?

לאור ניסיוננו העשיר בבניית שותפויות ולנוכח הספרות המחקרית המגוונת העוסקת בנושא, נבחן את הפוטנציאל הגלום בתכנית המוצעת 'אקדמיה-כיתה', אך בעיקר נבדוק אותה ביחס לדילמות, למכשולים ולקשיים שהתכניות להכשרת מורים והתכניות לפיתוח מקצועי בארץ ובעולם מתמודדות עמם:

1. גישור על הפער בין תאוריה לפרקטיקה:
 - מודל שותפות כדוגמה.
2. בניית תכנית הכשרה והתפתחות מקצועית רציפה, לכידה ובת-קיימה:
 - שלב הכניסה להוראה: טיפול ב"הלם המציאות" של המורה החדש;
 - התפתחות מקצועית של מורים במהלך חייהם המקצועיים.
3. בניית מנהיגות מובילה של מעצבי מדיניות, פרקטיקאים ואנשי מחקר ותאוריה.
4. הפיכת ההוראה לפרופסיה המזמנת חוויית למידה משמעותית ורלוונטית לתלמידים.

1. גישור על הפער בין תאוריה לפרקטיקה

בהכשרת המורים הרווחת הסטודנטים להוראה מייחסים חשיבות מרבית להתנסות הממשית שלהם בהוראה, ומלינים על ריבוי השיעורים התאורטיים הנלמדים במכללה במנותק מן ההתנסות. הם מדווחים ברוב המקרים על הקושי לגשר באופן מושכל בין שני ההקשרים (Mordal-Moen & Green, 2012). ספנדלוב ועמיתיו (Spendlove, Howes, & Wake, 2010) דנים בתפקידים השונים של כל אחת מהמערכות,



הלמידה של כל השותפים ואת ההתנסויות שהזהות המקצועית של המורים נבנית וצומחת עליהן. יתרה מכך, הציורף 'הוראה ולמידה' שכיח בשפה היום-יומית, כמו גם בספרות המחקרית, אך במרבית המקרים הוא מתייחס להוראה של המורה וללמידה של התלמיד. בתכנית המוצעת פוטנציאל למידה של כל השותפים - מורים, סטודנטים ותלמידים - אמור להתממש. הלמידה של המורה מושתתת על חקר מתמשך של הפרקטיקה שלו, וההתייחסות לשילוש 'למידה-הוראה-חקר', אליבא דמלכה, גורודצקי (2012), צריך להיות אריג היברידי הנטווה מהם, ולא עיסוק בכל אחד מאלה כעומד בפני עצמו.

שלב הכניסה להוראה: טיפול ב"הלם המציאות" של המורה החדש

תקופת הכניסה להוראה (induction) נחשבת אירוע מכונן בעל השפעה עצומה על המשך חייו של המורה. יש המכנים תקופה זו "הלם המציאות", והיא הנוקבת והחריפה ביותר בכל מהלך הקריירה של המורים. בשלב זה, המורה הטירון מתחיל את צמיחתו המקצועית. במחקר שבחן מקרוב את השתלבותן של בוגרות התכנית הניסויית נה"ר בשנה הראשונה להוראה באמצעות סיפוריהן הכתובים והדבורים, הציגה טל (2010) חמש נקודות מבט מרכזיות בתהליך ההיעשות למורה:

1. דאגות המורה המתחיל;
2. מעגל החיים של המורים (גיל או ותק);
3. הגיבוש העצמי המקצועי;
4. למידת תרבות בית הספר;
5. נקודת ראות אינטגרטיבית.

מן המחקר עולה, כי תכנית הניסוי, ששמה דגש על השותפות עם השדה ועל אינטגרטיביות בין תחומי דעת שונים, העניקה ממד שונה של הכניסה להוראה בקרב הסטודנטיות שהתנסו בה. ראשית, טופחה והתבססה היכולת להתמודד עם "הלם המציאות". בוגרות התכנית, שבמהלך לימודיהן היו חלק בלתי-נפרד מצוות בית הספר כחלק מעקרונות השותפות, הסתגלו באופן מיטבי לשדה ההוראה שלהן. בסיפוריהן זוהו אמנם רגשות תסכול וקושי מהמפגש הראשון עם המציאות בכיתה, אך גם יכולת לזהות את הבעיות ולחשוב על אסטרטגיות הפעולה הנדרשות כדי לנסות להתמודד ולפתור אותן. שנית, באינטגרציה חוצת מסלולים, שאפיינה את התכנית הן בהתנסות בשטח והן בלימודים במכללה, המשתתפות סיפרו על התרומה הגדולה של המפגש עם עמיתים מתחומי דעת שונים במהלך הלימודים לשילובן בבית הספר ולקשר שפיתחו עם עמיתיהן. ניסיון תכנית נה"ר, שהצליחה לטשטש את הגבולות בין שלוש

המתנסות בכיתתן. יצרנו קהילה מקצועית לומדת, שמהווה מסגרת פעולה ללמידה משותפת ומובילות אותה מורה מטעם בית הספר ומדריכה מטעם המכללה.

מניסיוננו עולה, כי הצלחה של מודל שותפות כזה מושתתת על למידה מתמשכת שמוקצה לה זמן מובנה במערכת בית הספר לתצפיות, למשובים ולחשיבה רפלקטיבית על תהליכי ההוראה-למידה-הערכה של כל השותפים. במסגרת המודל שנבנה מפגשי הלמידה מתקיימים הן במהלך יום הלימודים והן במסגרת לימודית קבועה בתום יום הלימודים. בתכנית פועלות ולומדות יחדיו סטודנטיות, סטאז'ריות, מורות חדשות, מורות ותיקות ומדריכה מהמכללה. כולן יחד מגדירות ומעצבות מסגרות פעולה, שפה משותפת, נורמות משותפות ודינמיקה של התפתחות מקצועית. השותפות הזאת הצמיחה מנהיגות בית-ספרית, שהעיקרון המנחה שלה הוא שיפור בר-קיימה, והיא מסייעת לכל השותפים להתפתח ברמה האישית וברמה הקבוצתית ולפתח סביבת למידה משתנה ומתעדכנת, ההולמת את השינויים המהירים המתחוללים תדיר.

2. בניית תכנית הכשרה והתפתחות מקצועית רציפה, לכידה ובת-קיימה

הקשר בין הלמידה וההכשרה הראשונית לבין המשך הלמידה של המורים בנתיב המקצועי שלהם הוא אימננטי למהות העשייה החינוכית. כיוון שבמצב הנוכחי הקשר הזה נחלק באופן ברור לשלושה שלבים, שכל אחד מהם מופקד בידי טריטוריה אחרת (ראו ציור), הרצף הזה איננו מתקיים. הפוטנציאל של התכנית המוצעת הוא להסיר את המחיצות בין הטריטוריות ולבנות תכנית רציפה של למידה מתמשכת בתוך בתי ספר להתפתחות מקצועית, הכוללת את כל השותפים, ולראות בהם ישות אחת הוליסטית.



עיצוב של תפיסה חינוכית, המגדירה את הראוי ואת הערכי בכיווני החינוך, צריך להתוות את מאפייני היסודות שבבסיס

השלבים: הכשרה, סטאז' והוראה, ולהעניק למורה בסיס מוצק לפיתוח הזהות המקצועית שלו, מלמד על החשיבות הרבה של ההקפדה על רצף ההתפתחות המקצועית, כפי שבאה לידי ביטוי בתכנית המוצעת.

התפתחות מקצועית של מורים במהלך חייהם המקצועיים

הפיתוח המקצועי של המורים כיום מתרחש במסגרת של השתלמויות מורים מחוץ לכותלי בית הספר או לעתים במסגרת חדר המורים בבית הספר. במקרה הטוב ההשתלמות משלבת חקרי מקרה, המאפשרים להביא את הכיתה לחדר הלימוד; במקרה הטוב פחות ההשתלמות מתבצעת במנותק מהשדה החינוכי הרלוונטי. תכנית 'אקדמיה-שדה' היא בעלת פוטנציאל ללמידה במסגרת הכיתה, כאשר הפרקטיקה של מורה ותיקה וסטודנטית להוראה היא בסיס משמעותי ללמידה. אולם, כדי שתהליך זה יתאפשר, אין להשאירו למפגשים מזדמנים ולרצונן הטוב של השתיים. הניסיון מלמד, כי יש לעגן את הלמידה המשותפת, הרפלקטיבית במסגרת קהילה

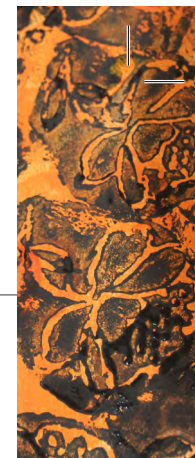
מקצועית של מורים ותיקים וחדשים, למידה מסודרת, מאורגנת ומובנית, הבוחנת באורח מקצועי ושיטתי את הפרקטיקות הפדגוגיות ואת הוראת תחום הדעת באמצעות ניתוח עמוק והמשגה למען שיפור דרכי הפעולה (שני, 2010). ההקשר החדש המוצע, שבו שתי מורות מלמדות בו-בזמן במסגרת שותפות עם האקדמיה, הופך את עבודת ההוראה לפומבית, מוציא את המורה מבידודו, מאפשר ביקורת עמיתים ומבסס את מקצוע ההוראה כמקצוע פרקטי-רפלקטיבי (סלונים, 2010). בתי ספר להתפתחות מקצועית (P.D.S.) מספקים אפוא סביבה להתנסות מעשית ברמה הגבוהה ביותר לסטודנטים, למורים חדשים ולמורים ותיקים, לצד הזדמנויות לשיתוף פעולה עם האקדמיה במחקר ובבדיקה, כמו גם לבניית גוף ידע שהוא משמעותי הן לפרקטיקה והן לבניית תאוריות (Cordingley, 2013; Darling-Hammond et al., 2009). על פי התפיסה

האקולוגית, שותפויות בין בתי ספר לבין המכללות הן גורם דומיננטי בהתפתחות המקצועית של כל השותפים וזרז לשינויים וליוזמות פורצות דרך של בתי הספר. יתרה מזו, הן יוצרות סביבת למידה המזמנת חדשנות, נסיינות, מחקר, תקשורת פנים-ארגונית וחוץ-ארגונית והתלהבות מחודשת מן ההוראה (צלרמאיר, 2005). מודל השותפות בין מכללת לוינסקי לבין בית ספר "הראל", המהווה בית ספר להתפתחות מקצועית במלוא מובן המילה, מלמד על החשיבות של הלמידה המשותפת. מנהלת בית ספר "הראל" בלוד מתארת את ההתפתחות המקצועית המשמעותית שלה ושל

הפוטנציאל של התכנית המוצעת הוא להסיר את המחיצות בין הטריטוריות ולבנות תכנית רציפה של למידה מתמשכת בתוך בתי ספר להתפתחות מקצועית, הכוללת את כל השותפים, ולראות בהם ישות אחת הוליסטית. ואולם כדי להיות מסוגלים לעמוד באתגר השינוי החברתי והחינוכי העומד בפני הכשרת המורים, יש לבנות תשתיות להתפתחות מקצועית מתאימה ברמת הפרט, ברמת הקהילה וברמה הארגונית-מערכתית

צוות המורות בבית ספרה במהלך השותפות שבנתה עם המכללה (מסטרוב, 2010). היא אף השכילה לקלוט בכל שנה מספר סטודנטיות שהתנסו בבית ספרה בתקופת לימודיהן במכללה, כך שחסכה מהן ומעצמה את תהליך הקליטה המורכב, המאפיין מורים חדשים בתחילת דרכם. בצד היתרונות הרבים שמסטרוב מונה, היא קובלת על כך שהשותפות היא נחלתם של משוגעים לדבר ומייחלת להכרה פורמלית בישות

הזו, הנקראת בית ספר להתפתחות מקצועית. לפיכך, למרות החשיבות הרבה של ההשתתפות בקהילות מקצועיות לומדות בסביבת למידה, המעודדת ומטפחת דיאלוג ולמידה משמעותית, אין להתעלם מן העובדה, שבנייה של קהילות וסביבות למידה כגון אלה אינה עניין של מה בכך. היא דורשת ידע רב, שיתוף ונכונות מצד כל בעלי העניין, אנרגיה בלתי-נדלית, משאבים הולמים ומנהיגות מובילה, המכירה באתגרים הרבים מצד אחד וברווחים מן הצד האחר (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001). במסגרת התכנית המוצעת של 'אקדמיה-כיתה' ניתן להסיר את החומות בין הגורמים השונים העוסקים בפיתוח המקצועי של המורים, המנהלים והסטודנטים ולהתייחס אל בתי הספר להתפתחות מקצועית כאל מוסדות המתזמרים את כל האוכלוסיות ואת הלמידה שלהם בתוכם.



בסיסיים ליצירת מנהיגות מובילה, כמו השקעת חשיבה, אנרגיה ומשאבים בקרב מנהיגים בכל הרמות, איש איש בהקשר שבו הוא פועל ובשיתוף עם האחרים.

4. הפיכת ההוראה לפרופסיה

שלמה בק בספרו **בשבילי (י) הכשרה להוראה** (2014) טוען, שהעוסקים במקצוע ההוראה חלוקים באשר למאפייניו ולמטרותיו ולא גיבשו בסיס מוסכם או חזון משותף לגבי דמותו של המורה. לפיכך ההוראה אינה יכולה להיחשב פרופסיה ומעמדם של המורים הוא בהתאם. היעדר חזון וקונצנזוס על מטרות החינוך מקשה מאוד להתמודד עם מורכבותו של מקצוע ההוראה. בק מציע מטא-תאוריה, שתהווה מסגרת קונספטואלית, תזמן שיח פורה על ההוראה, מהותה ומטרותיה ותאפשר מצד אחד לנתח תכניות קיימות להכשרת מורים ומצד אחר תסייע בפתרון השאלה, מה צריך לאפיין תכנית הולמת להכשרת מורים. לגרסתו, ניתן לנתח כל תכנית על ידי מתן מענה לשתי שאלות: איזה מקור מוסרי מונח בבסיסה? ומהו סגנון הקיום הייחודי לה? הוא מצביע על הדרך שבה ניתוח תכניות ההכשרה בהתאם למטא-תאוריה שהוא מציג מאפשר דיון פתוח וביקורתי בסוגיות החינוכיות, המוסריות, החברתיות והפוליטיות הרחבות הכרוכות בהכשרת המורים. לתכנית 'אקדמיה-כיתה' יש פוטנציאל לאפשר מרחב לשיח מתמשך של מנהלים, מורים וסטודנטים, שבו כל אחד יוכל להשמיע את קולו. במהלך השיח הזה יגבשו המשתתפים את הזהות המקצועית שלהם, יפיקו משמעות מעשייתם החינוכית ויעצבו את הזהות החברתית של הקהילה המקצועית שהם משתתפים בה. הקהילה הזו היא בעלת פוטנציאל לדון באורח ביקורתי בבסיסים ובעקרונות המשותפים של הפרופסיה, לגבש חזון משותף ולפעול באופן אקטיבי לשינוי ולשיפור בר-קיימה של המערכת כולה.

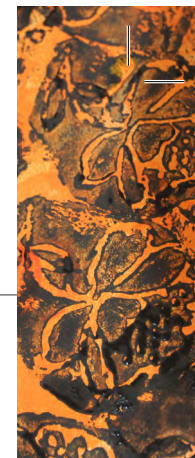
לסיכום, יצירת המסגרת המוצעת בתכנית 'אקדמיה-כיתה' היא בעלת חשיבות מן המעלה הראשונה ומהווה תנאי הכרחי אך לא מספיק לרפורמה במערכת. ההגדרה המבנית החדשה היא בעלת פוטנציאל לעצב מחדש מסגרות פעולה, ובראש ובראשונה להגדיר מחדש תפקידים ולתכנן תכנית הכשרה מתאימה להתפתחות מקצועית של כל בעל תפקיד.

כדי להיות מסוגלים לעמוד באתגר השינוי החברתי והחינוכי העומד בפני הכשרת המורים, יש לבנות תשתיות להתפתחות מקצועית מתאימה ברמת הפרט, ברמת הקהילה וברמה הארגונית-מערכתית. התפתחות כזאת איננה רק מייצרת ידע חדש, אלא גם מספקת תמיכה לפרט בתוך תהליכי שינוי מערכתיים וארגוניים ומעצבת מחדש את הזהות המקצועית

3. בניית מנהיגות מובילה של מעצבי מדיניות, פרקטיקאים ואנשי מחקר ותאוריה

עוצמת ההצלחה והשינוי לכינון תכנית הכשרה אחרת, המבוססת על הסרת גבולות וניפוץ חומות, תתאפשר רק בחבירה של מערכת מעצבי המדיניות לשתי המערכות האחרות, מכללות להכשרת מורים ובתי ספר. רק לקואליציה המורכבת ממסה קריטית של מנהיגים פרואקטיביים, חוצי גבולות בכל הרמות של מערכת החינוך - רמת בית הספר (מורים ומנהלים), רמת הכשרת המורים (אנשי תאוריה ומחקר) ורמת המחוז (מפקחים ומעצבי מדיניות) - יהיה הכוח לחולל שינוי במערכת הקיימת (Fullan, 2006). למעצבי המדיניות השפעה רבת-חשיבות על שתי המערכות האחרות באופן ממוסד ומאורגן, הכולל מתווה, תקציב ותמיכה. בתי הספר זקוקים כיום למנהיגים למדמים, שיוצרים מרחב ללמידה הן של התלמידים והן של המלמדים. המאמץ לשפר את בתי הספר באמצעות פיקוח קשוח והערכה נועד לכישלון, כיוון שהוא שואל שאלה שגויה. השאלה אינה "איך אנו יכולים לשפר את עבודתנו בפיקוח על ההוראה?" אלא: "איך אנו יכולים באופן שיתופי לשפר את עבודתנו בתמיכה בלמידת התלמידים והמורים ובמעקב אחריה?" (DuFour & Mattos, 2013). מיקוד באיכות הלמידה של התלמידים באמצעות שיפור הפרקטיקה של המורים בתוך הכיתות דורש קישור בין הפעילויות של המנהיגים, קרי מעצבי המדיניות והמנהלים, לבין אלה של המורים.

תכנית 'אקדמיה-כיתה' מזמנת למורים קבלת אחריות ובעלות על תהליך הלמידה השיתופי שלהם, השפעה על עמיתים, על מנהלים ועל שותפים אחרים במטרה לחזק ולשפר דרכי הוראה ולמידה. זהו חזון הבנוי על שותפות בין המנהיגים למנהיגים וביניהם לבין ההקשר, והוא מבוסס על השפעה ועל אינטראקציה ולא על כוח ואוטוריטה (Spillane & Diamond, 2007). תפקיד אנשי האקדמיה הוא לסייע בהסרת המחסומים הפוטנציאליים למחקר, שאחד מהם הוא המתח והלחץ הנובעים מן הדרישה ליישם רפורמות ארוכות טווח ורחבות ממדים בזמן קצר, דבר המונע בעד הפרקטיקאים לחקור את עבודתם, כיוון שאינו מותיר בידיהם זמן ואנרגיה לעשות זאת. התמיכה החיונית שאנשי אקדמיה יכולים לתת לפרקטיקאים היא בבניית מנגנונים בני-קיימה ללמידה מתמשכת בקהילות מקצועיות. למידה זו מתבססת על ניתוח הפרקטיקה בהקשר למחקר עדכני, להנגשת ספרות הגות ומחקר, סיוע באיסוף נתונים על למידה של תלמידים וניתוחם, הצגת נקודת ראות ביקורתית להערכת פעולותיהם וסיוע בהצגת המחקרים ובפרסומם לשם למידת עמיתים (Drill, Miller, & Behrstock-Sharret, 2013); (Fullan, 2010), בכוחה של התכנית המוצעת ליצור תנאים



- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2012). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 1-20. doi:10.1080/0q13573322.2012.670114.
- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17(3), 307-321.
- Spendlove, D. Howes, A., & Wake, G. (2010). Partners in pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 33, 65-77.
- Spillane, J. P., & Diamond, B. D. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J. P. Spillane & B. D. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 146-166). New York and London: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andre, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the US and abroad*. <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf?sfvrsn=0>
- Drill, M., Miller, S., & Behrstock-Sharret, E. (2013). Teachers perspectives on educational research. *Brock Education*, 23(1), 16-33.
- DuFour, D., & Mattos, M. (2013). The principalship. How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-40. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr13/vol70/num07/How-Do-Principals-Really-Improve-Schools%C2%A2.aspx>
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.





הכשרת מורים כרב-שיח (עמ' 280-552). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך. מרגולין, א' (2010). גלגוליו של ניסוי. בתוך א' מרגולין (עורכת), מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי. הכשרת מורים כרב-שיח (עמ' 17-21). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך. סלונים, ש' (2010). הבניית התצפית ככלי פסיכולוגי במסגרת שותפות מכללה-שדה. בתוך א' מרגולין (עורכת), מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי. הכשרת מורים כרב-שיח (עמ' 74-118). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך. צלרמאיר, מ' (2005). העמיתות כקהילה מקצועית לומדת חוקרת: סקירת ספרות. בתוך א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה. קובץ מחקרים עצמיים (עמ' 11-27). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך. שני, מ' (2010). לקראת תפיסה אקולוגית של שילוב. בתוך א', מרגולין (עורכת), מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי. הכשרת מורים כרב-שיח (עמ' 148-170). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

Cordingley, P. (2013). *The contribution of research to teachers' professional learning and development. Research in teacher education. The BERA-RSA Inquiry, BERA.*

ברמה האינדיווידואלית וברמה הקולקטיבית מתוך בניית הבנה משותפת ושפה משותפת של הפרקטיקה החדשה (Hökkä & Eteläpelto, 2014). לפני היציאה לדרך רצוי וכדאי להגדיר את מסגרות הלמידה שבהן תוגדר ותעוצב הזהות המקצועית של כל בעלי התפקידים החדשים תוך כדי התנסות בהם, שכן אחרת ניוותר עם תכנית בעלת פוטנציאל לשינוי אך ללא שינוי מהותי. ■

מקורות

בק, ש' (2014). בשבילי (י) הכשרה להוראה, מבט פילוסופי על הכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת. גורודצקי, מ' (2012). בין היות (being) להיעשות (becoming). בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 585-551). המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע. טל, פ' (2010). בוגרות תכנית נה"ר מספרות. בתוך א' מרגולין (עורכת), מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי, הכשרת מורים כרב-שיח (עמ' 489-516). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך. מסטורוב, ח' (2010). כשהפרקטיקה והאקדמיה נפגשות. בתוך א' מרגולין (עורכת), מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי,