

עמיתי 'אקדמיה-כיתה' בתוכנית מובילות שינוי: מחקר פעולה

ד"ר ענת בארט

תקציר

תוכנית 'אקדמיה-כיתה' משנה את תהליכי הכשרת המורים בישראל. במסגרת התפתחות התוכנית נבנו שתי תוכניות-בת שיוכלו לתמוך ולקדם את בתי-הספר המפעילים, הסטודנטים, המורים המכשירים וההכשרה לחינוך כולה. תוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' מבקשת לחולל תהליך שינוי בתוך בית-ספר מורשה התנסות באמצעות חיבור בין מורי-המורים מהמוסד המכשיר לצוות המוביל של בית-הספר. התוכנית פעלה במסגרת פיילוט של מכללה ירושלים במוסד חינוכי מרכזי בירושלים בשנה"ל תשפ"ב. המסמך הנוכחי מבקש לתאר מחקר פעולה שליווה והיה חלק מהתוכנית המפתחת של המוסד החינוכי. בפיילוט השתתפו עשרה אנשי חינוך מרכזיים בבית-הספר מתוך צוות הניהול וצוות המחנכות במוסד, במטרה להוביל שינוי משמעותי במוסד בדרך הפעלה שתהווה מקור ללמידה וחשיבת עומק על המוסד. התוכנית כללה שלושה חלקים בהם למידה על תהליכי שינוי ועל המתרחש במוסדות חינוך אחרים מתוך הספרות המקצועית הקיימת, ניתוח עומק של המוסד החינוכי וצרכיו האינדיבידואליים, ובניית תוכנית שינוי ספציפית לטיוב הפעילות במוסד החינוכי. ממצאי מחקר הפעולה מראים כי התרחשה למידה משמעותית בחמש רמות שונות: שיפור הידע ביחס לתהליכי שינוי והפנמתו, למידה רגשית כמודלינג של הפעלת התוכנית, חיבור לעולם המחקר, היכולת לקרוא מחקר ולעשות מחקר במסגרת הבית ספרית, פיתוח ראייה מערכתית של המשתתפים ומתן פרספקטיבה רחבה על מציאות החיים בבית-הספר. מסקנת המחקר כי הפעלת תוכניות כאלה מסתכלת על תהליך ההכשרה בצורה הוליסטית ומבינה כי השקעה במוסדות החינוכיים הקולטים, כמו גם יצירת קשר משמעותי בינם ובין המוסדות המכשירים מהווה אבן בניין חשובה בקידום הסטודנטים הלומדים באותם מוסדות ובקידום המוסדות עצמם.

מבוא

תוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' הופעלה כפיילוט ראשוני שנת הלימודים תשפ"ב. התוכנית פועלת במסגרת הגדולה של תוכנית 'אקדמיה-כיתה' אשר הראתה על אפקטיביות לסטודנטים (ארן וזרצקי,

2017; Nissim & Naifeld, 2019), למורים מכשירים (Ronen, 2022) ולבית הספר כולו (רטנר ושמואלי, 2018). תוכנית עמיתית אקדמיה-כיתה פועלת לפי עקרונות מרכזיים של **שילוב בין תיאוריה לשדה**, המיושמים באמצעות קורסים הניתנים על ידי המוסד המכשיר לצוות בית הספר המשתתף בתוכנית; ושל מיצוב בית הספר **כבית ספר חוקר** במטרה ליצור קהילה לומדת שתעסוק בחקר הפרקטיקה (קול קורא לתוכנית עמיתית 'אקדמיה-כיתה', 2022). על פי עקרונות אלו במסגרת הפיילוט של תוכנית עמיתית אקדמיה-כיתה נבנתה תוכנית עבודה ייחודית ומותאמת למוסד החינוכי, שהינו בית ספר מורשה התנסות, שנקראת תוכנית מובילות שינוי. המסמך הנוכחי בא לתאר מחקר פעולה שנערך במקביל ליישום תוכנית מובילות שינוי ולהעריך את תרומו.

סקירת ספרות

תוכנית 'אקדמיה-כיתה'

תוכנית 'אקדמיה-כיתה' התחילה לפעול בשנת הלימודים תשע"ו במכללות ובאוניברסיטאות בישראל. התוכנית שמה לה למטרה לטייב את תהליך הכשרת המורים בישראל באמצעות שילוב מודל PDS (Professional Developmental Schools) עם הכשרה מתמשכת על ידי מורים מאמנים במרחב מוגדר וקבוע (בארט ואיזק, בפרסום). היעדים האופרטיביים של התוכנית מתייחסים לרמת התלמיד: שיפור היחס בין מספר התלמידים למספר אנשי הצוות בכיתה ושיפור הישגי לימודים; לרמת הסטודנט: מתן הכשרה מיטבית ומקיפה ושיפור יכולת הקליטה בבתי ספק; ברמת בית הספר: קידום למידה משמעותית והגדלת הצוות החינוכי; וברמת המקור של משרד החינוך: טיוב ההכשרה ומניעת נשירת מורים מן המערכת (רטנר ושמואלי, 2018).

מודל 'אקדמיה-כיתה' המיושם בישראל על-ידי משרד החינוך ומכון מופ"ת, מיועד לתלמידי שנה ג' בתוכנית ההכשרה להוראה במכללות ובאוניברסיטאות. סטודנטים אלו נמצאים בבית-הספר במשך שלושה ימים בשבוע בהם הם מלמדים בצמד עם מורה מאמן קבוע, מתוך צוות מורי בית-הספר. במסגרת זו הסטודנטים משתלבים בהיבטים שונים של ההוראה מעבר לפדגוגיה ודידקטיקה, כמו ניהול משמעת, עבודת צוות ועבודה בארגון (Assadi & Murad, 2017; Nissim & Naifeld, 2019).

מודל 'אקדמיה-כיתה' נתפס כהצלחה כפי שנבחן במחקרים שונים שהראו על הערכה גבוהה של מורים ותלמידים את רמת ההוראה של הסטודנט; הערכה גבוהה של סטודנטים,

מורים מכשירים ומנהלים לתרומת התוכנית להכשרת הסטודנט (רטנר ושמואלי, 2018); שיפור בקליטת בוגרי 'אקדמיה-כיתה' בעבודה (Nissim & Naifeld, 2019); שיפור ביכולות הנחיה של המורים המכשירים, הטמעת גישות משמעותיות של למידה והוראה ושיפור יכולות הוראה בצמד (Assadi et al, 2019); שיפור במסוגלות עצמית במרחב בארגון ובמרחב הכיתה (ארן וזרצקי, 2017); ושיפור הקשר האכפתי בין מורה מכשיר לסטודנט שמשליך על הקשר בין הסטודנט לתלמיד (Ronen, 2022). בנוסף, הראה המודל התאמה למגזרי חינוך שונים כמו המגזר הבדואי (אבו-עג'אג' ואבו-סעד, 2020) והמגזר החרדי (בארט ואיזק, בפרסום).

לאור הצלחה זו הוחלט על הרחבת התוכנית ובניית שתי תוכניות בת בהן: קהילות 'אקדמיה-כיתה', בהן נוצרת קהילה לומדת בבתי ספר מורשי התנסות הכוללת את הסטודנטיות ואת המורות מכשירות בהנחיה של איש צוות מהמוסד המכשיר. התוכנית השנייה היא תוכנית עמיתית 'אקדמיה-כיתה' הבאה לשלב בין התיאוריה לשדה, באמצעות קורסים ייחודיים המועברים לצוות בית הספר על ידי המוסד המכשיר; והפיכת בית הספר לבית ספר חוקר המתמקד בחקר הפרקטיקה. בנייה זו היא בנייה ייחודית המתאימה באופן ספציפי לאופיו של בית הספר ולצרכיו, ועל כן הותאם מחקר פעולה להערכת האפקטיביות של התוכנית.

מחקר פעולה

מחקר פעולה הוא מחקר שמקיימים משתתפים בסיטואציה חברתית ובכלל זאת סיטואציה חינוכית, בכדי לעזור התהליכים מעשיים של שיפור חברתי. בתהליך זה יש חקירה עצמית ביקורתית ושיטתית שממנה ניתן יהיה לייצר למידה. תהליכים אלו יכולים לתרום ליצירת שינוי תרבותי מעבר לתפוקתם עבר הארגון. מחקר הפעולה הוא מחקר מעגלי שיטתי, המערב את השותפים השונים ובא לשנות בעיה חברתית באמצעות שינוי אסטרטגי שמוביל לשינוי פרקטי (סילוואל, 2021).

הראשון שטבע את המונח מחקר פעולה היה קורט לוין (Lewin, 1946), הוא ראה בו דרך לבצע שינויים משמעותיים וארוכי טווח באמצעות פעולת החקר. הוא טען כי התבוננות בפעולה חברתית מביאה להבנת הפעילות אך מעבר לכך היא מעוררת לפעולה. הוא הגדיר את תהליך השינוי כבנוי משלושה רכיבים: הפשרה – הכנה לתהליך השינוי מתוך מצב קיים,

שינוי – יצירת שינוי בפועל על ידי פעולה של כלל המשתתפים, והקפאה – עיגון השינוי בדפוסי העבודה הארגוניים.

מחקר פעולה הינו גישה חלופית לשינוי בהיותו משלב בין חשיבה, ניסוי ולמידה כיוצרים יחדיו תנועה בנתיב להצלחה. למחקר פעולה יש שני מרכיבים מרכזיים תוצאה ותהליך, כאשר שאלה משמעותית למשתתפים מובילה אותם יש לתוצאה שהיא תהליך שינוי. תהליך מחקר הפעולה או אינטראקטיבי ומבטל את הפער בין החוקר למשתתפים, מכיוון שהם שותפים לעשייה עצמה הבונה את הידע (חגי-ניב, 2019). בתחום החינוך נראה כי מחקר פעולה מעצים מורים וגורם להם ללמוד ידע חדש באמצעות העשייה שלהם ולהשתמש בידע זה כדי לטייב את כישורי ההוראה שלהם (Pardede, 2019). תוכנית עמיתית 'אקדמיה-כיתה' מכוונת להתבצע באמצעות חקירה עצמית של המשתתפים את פועלם ולכן מחקר פעולה הוא הכלי המיטבי לחקור את התוכנית. במסגרת הפעילות במוסד החינוכי הנחקר נבנתה תוכנית ייחודית שנקראה בשם תוכנית מובילות שינוי.

תוכנית מובילות שינוי

תוכנית מובילות שינוי, הינה תוכנית ייחודית שנבנתה לצרכי מוסד חינוכי ספציפי בו התקיימה תוכנית עמיתית 'אקדמיה-כיתה'. התוכנית באה במטרה לסייע לצוות המוביל בבית הספר להגדיר את צרכיו ואת הקשיים העיקריים עימם הוא מתמודד ומתוך התהליך לבחור כיוון לשינוי ולבנות עבורו תוכנית שינוי אופרטיבית.

תוכנית מובילות שינוי כללה שלושה שלבים עיקריים:

השלב הראשון עסק **בקידום מודעות וידע על תהליכי שינוי** בכלל ועל אתגרים של מוסדות דומים וזאת לצורך סיוע בהבנת שדה העבודה. במסגרת זו נכללו שלוש יחידות למידה:

1. היכרות עם המערכת וזיהוי כיוונים כללים לשינוי תוך חשיבה מעמיקה על המושג.
2. למידה של נושא השינוי, הגדרתו, למידה של מודל השינוי של קורט לוין (Lewin, 1946) ולמידה על תהליכי שינוי והתנגדות לשינוי.
3. למידה על אתגרים העומדים בפני מוסדות דומים. הבאת ידע אקדמי שפורסם בשנים האחרונות ביחס לאתגרים חינוכיים של אולפנות ושיבות. המטרה היא יצירת יכולת השוואה ולמידה מדגמי התמודדות שונים.

השלב השני עסק **במיפוי פנימי של הצרכים הבית-ספריים** ובניית סדר עדיפויות בין הצרכים השונים. במסגרת זו נכללו שלוש יחידות למידה:

1. דיון פנימי של הצוות באתגרים הבית ספריים. במסגרת הדיון עלה הפער בין המיקוד הקוגניטיבי-אקדמי-הישגי של בית הספר לבין החוסר הניכר ברמה הרגשית-חברתית-דתית.
2. בחינת התפיסות ביחס לפער הקיים בבית הספר על ידי ראיונות קצרים עם אנשים מסביבת בית הספר: בוגרות (טריות), הורים, מורים מתוך הצוות, מורים מבתי ספר אחרים וכן אנשי רשות ופיקוח. המשתתפים נשאלו ביחס לתפיסת תדמית בית הספר והווית בית הספר בפועל.
3. ניתוח ממצאי הבדיקה וחלוקה לתמות עיקריות ותתי-תמות של יחס הסביבה לתדמית בית הספר ולתפקוד בפועל. מתוך הבדיקה עלה כי המרכיב המרכזי בתיאורי המשתתפים היה המיקוד בצד האקדמי, רובו התייחס למצוינות הלימודית ולאיכות ההוראה והלמידה וחלקו ביקר מיקוד זה ואת חוסר היכולת לסייע למתקשות. במקביל הצד החברתי והדתי קיבלו מקום משני כאשר הפער בין התפיסות הדתיות של בית הספר לבין הרמה הדתית של התלמידות בולט וכן קבלת הטיפול בצד החברתי כסביר או לוקה בחסר.

השלב השלישי מוקד **בבניית תוכנית מותאמת לצרכי בית הספר** על בסיס הידע התיאורטי בשילוב עם הידע הספציפי מתוך תפיסות הצוות והסקר בקרב סביבת בית הספר. במסגרת זו נכללו שש יחידות למידה:

1. דיון בממצאי הסקר בשילוב עם התפיסות התיאוריות ומיקוד באתגרים ספציפיים בהם ניתן להתמקד בבית הספר.
2. הצגת 12 רעיונות לתוכניות שינוי שנבנו כתוצאה מהדיון בממצאי הסקר. תיעדוף התוכניות השונות ובחירה בכיוון שינוי ממוקד ליישום בבית הספר.
3. מחקר על כיוון השינוי המוצע: תוכנית חניכה אישית. תוכנית החניכה האישית באה למלא את הצורך של מבוגר משמעותי עבור כל תלמידה בבית הספר. במסגרת המיפוי נראה כי קיים נתק מסוים בין המורות לתלמידות, ולמרות שיש קשרים משמעותיים בין המחנכות לתלמידות, אין באפשרות המחנכות להגיע לכלל התלמידות בכיתתן. החשיבה על תוכנית חניכה אישית באה במטרה לחזק את הקשרים בין הצוות לתלמידות, לתת מקום ביטוי אחר לקשרים מעבר לעולם הלמידה

בין מורים בבית הספר לתלמידות, לספק מבוגר משמעותי שמתעניין בתלמידה מעבר למחנכת וליועצת ולקדם אקלים מיטבי בבית הספר. במסגרת זו נעשה מיפוי של חומר זמין על יישום תוכנית חניכה אישית בבתי ספר אחרים ברחבי הארץ. שיחה עם מרכזת חברתית בבית ספר דתי שמיישם תוכנית זו ולמידה ממנה באמצעות שאלות ותשובות.

4. בניית תוכנית מותאמת באופן אישי לצרכי בית הספר על מאפייניו השונים. במסגרת זו נעשה דיון כולל בזהות משתתפי התוכנית ברמות השונות (תלמידות, מורות וצוות הנהגה), מוקדו מטרות התוכנית (מטרות ארוכות וקצרות טווח), הגדרת מבנה התוכנית (זמן הפעולה, מרחב הפעולה, אופי הפעולה: קבוצתי/אישי) והגדרת יעדי הערכה.

5. עבודה א-סינכרונית על מסמך מוביל של תוכנית חניכה אישית.

6. סיום ההשתלמות ורפלקציה על התהליך.

כל המפגשים, מלבד המפגש הראשון שהתקיים במפגש פנים-אל-פנים, התקיימו באמצעות מפגש וירטואלי באמצעות תוכנת זום. תבנית מפגשים זו איפשרה גמישות רבה בקביעת תאריכי המפגשים, באורכם (שנמשך לעיתים בין שלוש לארבע שעות בשעות הערב), ביכולת התיאום בין כל המשתתפים על פי לוחות הזמנים המורכבים בשל תפקידיהם הרבים בתוך בית הספר (אנשי צוות ניהול ומחנכות שחלקן גם רכזות מקצוע).

שיטת המחקר

המחקר נערך כמחקר מלווה להפעלת פיילוט של תוכנית עמיתית 'אקדמיה-כיתה'. המחקר נערך בגישה איכותנית הממוקדת במחקר פעולה. מחקר הפעולה בא לבחון עם המשתתפים את השינוי שהתרחש בתהליך המשותף. הגדרה כזו מאפשרת התבוננות בבעיות יום-יומיות המסגרת הארגונית במהלך פעילותה השגרתית ופירוש הבעיות מבלי יומרה להכללה על ארגונים אחרים. מאפייני מחקר הפעולה האיכותני כוללים: התמקדות בתהליך על פני התוצאה, התנעת התהליך מצורך שעולה מן השטח, שהייה ממושכת בשטח במקום השערות מחקר, צפיה משתתפת ושימוש במספר מקורות מידע (טריאנגולציה), אתיקה של שיתופיות והבעה רפלקסיבית של המשתתפים (צלרמאיר, 2019).

אוקלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה עשרה משתתפים מתוך מוסד חינוכי מורשה התנסות, בו מופעלת תוכנית 'אקדמיה-כיתה' ובצידה הופעלו בשנת הלימודים תשפ"ב שתי תוכניות הבת של תוכנית 'אקדמיה-כיתה': תוכנית קהילות 'אקדמיה-כיתה' ותוכנית עמית 'אקדמיה-כיתה'. המוסד החינוכי הוא מוסד חינוך על-יסודי דתי לבנות, בעיר מרכזית בארץ. המוסד החינוכי הוא מוסד ותיק מאוד ובעל הישגים לימודיים וחינוכיים מרשימים ביותר, המתבטאים בשילובו במקום גבוה בדירוג מוסדות החינוך העל יסודיים בישראל. המוסד מונה 800 תלמידות ובו צוות הוראה הכולל יותר מ-100 מורים. תוכנית עמית 'אקדמיה-כיתה', שבאה ליצור תהליך שינוי בית ספרי, נקראה במוד החינוכי תוכנית מובילות שינוי. בתוכנית השתתפו עשרה חברי צוות בכירים בהם שלושה חברי צוות ניהול ושבע מחנכות ותיקות.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי היה שאלונים פתוחים-רפלקטיביים שהועברו בסיום התהליך לכלל המשתתפים בצורה מקוונת. השאלון המקוון הפך להיות כלי שמיש ונגיש בשנים האחרונות וקיבל חיזוק משמעותי בשימוש בו בעידן הקורונה. השאלון המקוון מאפשר אנונימיות מוחלטת וגישה קלה ונוחה ללא תלות בזמן, מקום והכנה מוקדמת למילוי. השאלון כלל תשע שאלות רפלקטיביות ביחס לשלושת שלבי תהליך השינוי שנעשו במסגרת התוכנית:

1. בחלק הראשון של הקורס למדנו על מהלך תהליך שינוי, מה הדברים המשמעותיים שלקחת מהלמידה התיאורטית על תהליכי שינוי?
2. בחלק השני של ההשתלמות קיבלתם מטלה לראיין הורים, בוגרות, חברות לצוות, מורות מצוותים אחרים או אנשי פיקוח, מה היה הדבר המשמעותי שלמדת מעצם הצורך לראיין אחר על עצמך? ומה למדת על האולפנה?
3. בחלק השלישי של ההשתלמות למדנו על ההתמודדויות ייחודיות של אולפנות וישיבות עם בעיות שונות כמו נושא הצניעות, הסלולר או השירות הצבאי, מה היה הדבר המשמעותי ביותר שלקחת מהידע החדש?
4. בחלק הרביעי בחנו את התוצאות שעלו מהסקר המשותף ביחס לתפיסות ביחס לאולפנה, ערכנו דיון בתוצאות המספריות ולמדנו על הכוחות והאתגרים של האולפנה, כמו שהם נתפסים מנקודות מבט שונות, מה היה הדבר שמשך את תשומת ליבך ביותר?

5. בחלק החמישי לאחר דיון באתגרים של האולפנה העלנו מספר רעיונות שונים לתוכניות התערבות ביניהם, איזה מהם נראה לך שווה הפעלה (הוצגה רשימת הרעיונות והמשתתפים התבקשו לסמן את התוכנית שנראתה להם ביותר).

6. תארי מה היית עושה בתוכנית שבחרת בשאלה הקודמת?

7. לאחר קבלת החלטה על יצירת תוכנית ליווי אישי ערכנו למידה מבתי ספר אחרים שמיישמים תוכנית דומה. מה היה הדבר המשמעותי ביותר ממנו התרשמת שנעשה בבתי ספר אחרים?

8. לבסוף עצבנו יחד את מתווה התוכנית לליווי אישי בהתחשבות בקריטריונים שונים כמו צרכים תקציביים, צרכי המורות, צרכי צוות ההנהגה, צרכי התלמידות וצרכים ארגוניים. מה למדת מתהליך זה?

9. לסיום, אשמח לשמוע רפלקציה אישית שלך על השתתפות בהשתלמות של מובילות שינוי, מה היית משמרת ומה היית משנה?

הליך המחקר

כחלק מהתוכנית כולה שהופעלה במפגשים מרחוק באמצעות תוכנת זום, גם ההליך המחקרי נעשה בתהליך מקוון. במסגרת זמן התוכנית הוקדש זמן ייעודי למילוי שאלון המחקר על התוכנית שהיווה גם את עבודת סיום התוכנית. הקישור לשאלון נשלח למשתתפים והם התבקשו למלא אותו תוך שלושה ימים. כל המשתתפים מילאו את השאלון.

עיבוד הנתונים

המטרה של מחקר הפעולה היא להעלות את דפוס השינוי שהתרחש בתהליך הנחקר ועל כן תשובות המשתתפים בתוכנית מובילות שינוי חולקו ליחידות משמעות, שהינן פסקאות להן תוכן קוהרנטי וספציפי. יחידות משמעות אלו מופו לקטגוריות רחבות שעלו מתוך הדברים ואז מוקדו לקטגוריות ספציפיות בהם היה מענה על שאלת המחקר. בסיום התהליך נעשתה העלאה תמתית המחברת בין הממצאים עצמם לתיאוריה המובילה – תיאורית השינוי של קורט לזין (שקדי, 2003). כל השמות המופיעים בעבודה הם שמות בדויים לשמירת האנונימיות והפרטיות של המשתתפים.

ממצאים

מתוך ניתוח התשובות הרפלקטיביות של משתתפי תוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' עלו חמישה מעגלי למידה שונים הכוללים: למידת ידע, למידה רגשית, למידת חקר, למידה מערכתית ולמידת השוואתית. כל אחד ממעגלי הלמידה תורם ומפתח את המשתתפים בתוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' בכיוון שונה, אך כולם תורמים לפיתוח הצוות ובסופו של דבר לפיתוח המוסד החינוכי כולו.

למידת ידע

תוכנית מובילות שינוי במסגרת תוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' באה במטרה לספק למורות ידע בסיסי על נושא השינוי. הידע כלל למידה לעומק של המודל של קורט לוין (Lewin, 1946) המתייחס לשלושה עקרונות לקיום תהליך השינוי בהם: תיאורית השדה, דינמיקה של קבוצה ומחקר פעולה. כאשר מופעלים עקרונות אלו ללמידה תהליך השינוי מתרחש בשלושה שלבים: שלב ההפשרה, שלב השינוי ושלב ההקפאה. הלמידה ביחס למודל השינוי באה לידי ביטוי בהבנת המודל, כפי שעולה המדברים של גל:

"הנקודה המרכזית שלקחתי היא שכדי לעשות שינוי צריך ללמוד טוב את השטח אותו אתה רוצה לשנות, ולהכין טוב את הקרקע אליה אתה רוצה להגיע. זה היה מאוד משמעותי לראות את זה בתהליך שעשינו"

או כפי שאומרת טל:

"כל העניין של תיאורית השדה – מיפוי הכוחות בזירה המקיימים ביניהם יחסי גומלין. מיפוי זה מאפשר להבין למה יחידים וקבוצות פועלים בצורה מסוימת. מיפוי זה הוא תנאי הכרחי לקיום תהליך שינוי. כמזל שור טיפוסית, אני אוהבת קודם למפות את הדברים כדי לתכנן תוכנית פעולה."

באופן כללי, ההסתכלות של המשתתפות על תהליכי שינוי השתנו. המשתתפות הבינו לעומק כי תהליך שינוי הוא יצירה מורכבת הדורשת הכנות והשקעה משמעותית, כפי שמציינת חן:

"היה לי משמעותי ומחדש מאד לראות כיצד שינוי הוא לא משהו פלאי שקורה מאליו. אלא זהו תהליך עם שלבים סדורים. קבלתי הרבה כוח דווקא מלמידה זו ותקווה להצליח להניע תהליכים של שינוי בעבודה החינוכית."

או מדבריה של בר:

"למדתי מהתהליך שתהליך שינוי העשה ע"י בדיקת עומק של השטח במקביל
למקומות שונים. ראיית עומק של התופעה. אי אפשר לעשות שינוי ב"שלוף"

גם ההסתכלות הכוללת על הלמידה של ידע חדש ביחס לתהליך השינוי היה משמעותי כפי
שאומרת גל:

"מההשתלמויות היותר משמעותיות שהייתי בה. היכולת שלך (של המנחה) לבנות
איתנו את השינוי, במאור פנים, בגמישות מטורפת, בצורה כזאת מיוחדת ממש
הרשימה ולימדה אותי מאוד."

כמו גם דבריה של לי:

"הרחבת את ידיעותינו והענקת לנו מהמידע המקצועי הרב שלך בתחום. היה תענוג
צרוף להשתתף בהשתלמות הזו!"

לסיכום, נראה כי המשתתפים בתוכנית מובילות שינוי חשו שהלמידה בקורס הייתה למידה
משמעותית עבורם. באופן ספציפי המשתתפות הבינו כי שינוי אינו נובע מעצמו, לא בא
בצורה ספונטנית ודורש תכנון, למידה והבנה. מבחינת מודל השינוי המשתתפים למדו בצורה
מדויקת ביותר על הגורמים הבסיסיים המאפשרים את קיומו של תהליך השינוי ועל
חשיבותם.

למידה רגשית

הלמידה הרגשית של משתתפי תוכנית מובילות שינוי התחלקה לשני חלקים, האחד היה
למידה ישירה של המשתתפות מהתהליך לגבי עצמן כפי שבא לביטוי בדבריה של חן:

"למדתי על עצמי שמאד חשוב לי ללמוד ממקומות אחרים. עד כדי שלעיתים זהו
חיסרון אצלי שאני משווה את האולפנה שלנו למקומות אחרים ומאד מתאכזבת."

שי הציגה את הלמידה הרגשית שנעשתה בבניית תוכנית השינוי – ליווי אישי שעוצבה
כתוכנית השינוי של תוכנית מובילות שינוי:

"האכפתיות כלפי הבנות. הנחישות להגיע לכל אחת ואחת, והיכולת לפתוח אופציה
נוספת לערוץ תקשורת בנוסף ובשונה מהקשר עם המחנכת."

החלק השני של הלמידה הרגשית התמקד בלמידה עקיפה באמצעות מודלינג של המנחה,
כפי שאומרת לי:

"חשת אותנו ממש ונתת מקום לקשיים שלנו ללא שיפוטיים והרגשנו ממש בנוח
לשתף בקשיים ובהתמודדויות"

או כפי שאומרת רז:

"אחד הדברים המשמעותיים שאני לוקחת הוא התהליך, תחילה יצרת אימון ופתיחות
בנינו. דבר נוסף, הקשבה לנסות להבין עד הסוף מה קורה בצד השני"

לסיכום, הלמידה הפסיכו-פדגוגית היא עניין חשוב שמקבל דגש משמעותי בפיתוח מקצועי של מורים. פיתוח כישורים ומיומנויות רגשיות של מורים הן קריטיות לעבודה עם תלמידים נורמטיביים וייחודיים כאחד. הפיתוח הפנימי הרגשי שנבע מהלמידה המשותפת בצד מודלינג עקבי של המנחה בלמידה הרגשית היא תוצאה משמעותית של תוכנית עמיתית 'אקדמיה-כיתה'.

למידת חקר

מחקר פעולה מבוסס על הסקרנות והרצון של ארגון לעשות תהליך מעמיק של חקר כדי לייצר שינויים מותאמים ומדויקים לארגון. מורים בדרך כלל עובדים באופן אינטואיטיבי ועל סמך ניסיונם המקצועי, הם קוראים מאמרים בעיקר בהשתלמויות או במסגרת לימודים לתואר, ובדרך כלל לא עושים מחקר באופן עצמאי. המורות בהשתלמות נחשפו לחומרים אקדמיים שהונגשו להם וכן הן עצמן ערכו מחקר איכותני במסגרת הקורס. החוויה בקורס תרמה לסקרנות שלהם ביחס לחקר כפי שעולה מדבריה של שי:

"האמת, עצם הלמידה התיאורטית היה משמעותי עבורי. המפגש עם חומרים ודעות.
זה עורר בי געגוע לחזור לעולם האקדמי והחוקר... אהבתי את החשיפה למאמרים,
את רוחב היריעה וההתבוננות גם במקומות אחרים. נהייתי מהדיונים. גרמת לי
ל"קנאת סופרים" ולרצון לצאת לחקר בעצמי."

המשתתפות התנסו בהגדרת בעיה ובהבנה ברורה של הגורמים אליה ושל השלכותיה הרחבות, כפי שעולה מדבריה של בר

"שחייבים להגדיר קודם את הבעיה-הקושי כדי למצוא לזה פתרון. ממש למקד את
הבעיה-החסר."

כמו כן על הצורך בהערכה ומדידה שכוללת עריכת פיילוט לפני שמוציאים תוכנית לפועל כפי שעולה מהדברים של רז:

"שצריך לעשות קודם כל פיילוט, וגם כשיש רעיונות גדולים, צריך לפעול בשטח ולראות איך מצליחים מתוך השטח לפעול."

בנוסף, עצם חווית המחקר הקטן שנעשה חשף את המשתתפים לכלי המחקר האיכותניים ובמיוחד לריאיון, מה שאיפשר להם להתחבר לכלי המחקר ולמיומנויות הייחודיות שהוא דורש, בניגוד למיומנויות ההוראה, כפי שעולה מהדברים של טל:

"למדתי שאני אוהבת לראיין ודרך כך לפגוש אנשים ודעות שלא הכרתי."

ומדבריה של אן:

"למדתי עד כמה חשוב לשמוע אנשים אחרים. כאשת חינוך הורגלתי במהלך השנים להיות הדוברת, זו שהידע נמצא אצלה והיא זו שצריכה להעבירו. הריאיון חייב אותי להקשיב רוב קשב לאחר ולהבין כי דברים ש"רואים מכאן לא רואים משם".

לסיכום, הלמידה האקדמית בקורס שילבה בצורה משמעותית שימוש בתיאוריה, מאמרים עדכניים ושימוש בכלי מחקר איכותניים. כל אלו חיזקו את הסקרנות למחקר באופן כללי ולייחודיות של למידה מתוך עולם החקר. באופן ספציפי יותר המשתתפים שמו לב לבעיית המחקר, לצורך בתהליכי הערכה ומדידה ולשימוש בכלי המחקר.

למידה מערכתית

סוג נוסף של למידה שנראה שהמשתתפות חוו הוא למידה מערכתית. למרות היותם של כל המשתתפים בעלי תפקידים בבית הספר, לפחות ברמה של חינוך כיתה, לא לכולם יש ראייה מערכתית רחבה. שלושה מהמשתתפים הם חברי הנהלה, שלוש משתתפות נוספות בנוסף לתפקידן כמחנכות או חזות גם בתפקידי ריכוז ורק ארבע מורות אחרות אינן בעלות תפקיד נוסף מעבר לחינוך כיתה. נראה כי הלמידה במסגרת תוכנית מובילות שינוי תרמה ליכולת של כלל המשתתפים לראייה מערכתית ולחשיבות של חשיבה משותפת, סיעור מוחות וקבלת החלטות משותפת. החשיבות של ראייה מערכתית באופן כולל ניכרים בדבריה של שי:

"תוכנית רצינית נבנית כאשר ישנו צוות מגוון המשקיע בכך חשיבה. יש צורך בסיעור מוחות ובהעלאת מחשבות מכל מיני כיוונים. עצם זה שהיינו מספר משתתפים, כל אחד (בעיקר כל אחת ואחת..) גרמה לכך שהועלו המון נקודות חשובות ומשמעותיות. יש שחשבו על ההיבט הרגשי, יש שעל ההיבט הטכני, יש שהעלו חוקים (חובת דיווח וכדומה...)"

העבודה המשותפת הביאה להנכחה של צרכים מערכתיים של בית הספר הקשורים במערכות היחסים בין כל המעורבים כפי שעולה מדבריה של פז:

" ולמדתי על האולפנה שצריך יותר תיווך בין צוות המורים וההנהלה לבין התלמידות."

החשיבות של שיתוף ממשי בצד שקיפות וכנות של כלל המשתתפים, ללא הבדלי מעמדות-תפקידים בית ספריים, הייתה נקודה חשובה שתרמה לראייה המערכתית ולחיבור בין חברי הצוות כפי שבא לידי ביטוי בדבריה של לי:

"היה לי מאד משמעותי לראות צוות המורות הרגיש בטוח ופתוח לדבר בפני ראש האולפנה ולומר את הדברים כהווייתם מבלי לחשוש ..ומתוך דאגה ואכפתיות כלפי האולפנה. ישר כוח גדול לראש האולפנה שהסכים לשוחח בפתיחות ובכנות מול הצוות-זה מאד לא פשוט, הוא שיתף והרגשנו שיח בגובה העיניים למרות כל הביקורת. האווירה המדהימה הזאת איפשרה לשתף בכנות ברחשי הלב. לקחתי כשיש פתיחות וכנות-זה קרש מקפצה לשיח מעמיק ואינטימי.. ולהתקדמות"

לי ממשיכה ומתייחסת לנקודה אחרת שעלתה בנושא של ראייה מערכתית והיא הבנת השיקולים הכלכליים ולקחיתם בחשבון בבניית תוכנית:

"התבאסתי שהצרכים הארגוניים ובעיקר עניין התקציב עשויים לגרום לכך שהתוכנית המדהימה שהגיננו, לא תצא אל הפועל. בעיניי אם יש תורה, חייב להימצא גם הקמת. מקווה ממש שהתוכנית תצא אל הפועל בקרוב! (: אני ממש מאמינה בה"

פן נוסף של ראייה מערכתית שעלה מתוך הממצאים היה היכולת לשמוע גורמים שונים פנים בית ספריים וחוץ בית ספריים ולקבל מהם ראייה שונה ומורכבת על בית הספר כפי שעולה מדבריה של אן:

"נקודת המבט האחרת מביאה למחשבה ולהבנה אחרת. לגבי האולפנה - למדתי בגדול שממרחק של זמן הביקורת של הבנות הרבה פחות קשה. המקום מוערך, הערכים שהוטמעו מובנים ויש הרבה כבוד לאנשי הצוות ולמקום עצמו. יחד עם זאת גיליתי גם ביקורת נכונה ואמיתית שלא ידעתי על קיומה ו/או עוצמתה."

לי, אחת מנשות הצוות, הייתה רוצה ליישם תוכנית שינוי הקשורה בעבודה וקידום הצוות הבית ספרי, מתוך ראייה מערכתית כוללת על הצרכים של המורים ושל התלמידים, כפי שהיא מתארת את התוכנית אותה הייתה בונה:

"מקיימת ישיבות צוות כלליות לעיתים תכופות יותר שבמהלכן הצוות ידון בפתרון לדילמות חינוכיות שהוא מתמודד איתן בחיי היומיום באולפנא. צוות האולפנא מיוחד מאוד ברב גויות הדתית שלו בעיקר. ההשתייכות הדתית של כל אחד בצוות, משפיעה באופן ישיר על ההתנהלות החינוכית שלו, ובעיניי, זה יוצר אצל הבנות תחושת בלבול גדולה לגבי הקו החינוכי-דתי-ערכי של האולפנא. חרף הרב גויות, צריך, לדעתי ליישר קו ולהנחות דרך ברורה יותר לבנות (אני שומעת משפטים כמו: "מה, הרב לא חרדי? אז למה יש כ"כ הרבה מורות חרדיות בצוות?")"

לסיכום, ההשתתפות בתוכנית מובילות שינוי נתנה לכלל המשתתפות צוהר לראיה מערכתית מורכבת יותר. הבנות שיקולים מורכבים הכוללים צדדים כלכליים מעבר לשיקולים חינוכיים וערכיים היו גורם משמעותי שדרש הפנמה של מרבית המשתתפים. נראה כי הראיה המערכתית מסייעת ביצירת הבנה טובה יותר של הסביבה החיצונית כמו התלמידות וההורים; וגם של הסביבה הפנימית המתרחשת בתוך צוות ההוראה עצמו.

למידה השוואתית

פן נוסף שעלה מן הממצאים היה היכולת של צוות מובילות שינוי לראות את המציאות בצורה יחסית. היכולת להבין מה קורה בבתי ספר שונים, ללמוד מהניסיון שלהם, ללמוד על אתגרים וקונפליקטים המשותפים למספר בתי ספר תרם ליכולת הראיה המציאות של בית הספר ושל המטרות שנגזרות מראיה זו. כמו שבא לידי ביטוי בדבריה של אן:

"התסכול הגדול שלי מהתרופפות המשמעת בנושאי הצניעות או האינטנסיביות של התלות במכשיר הסלולרי אינה בהכרח מעידה על כישלון שלי כמחנכת המעבירה ערכים בהם היא מאמינה אלא קושי בהתמודדות גדולים אצל כולם. יש לחשוב במושגים הרבה יותר רחבים וכלליים עם אנשי חינוך רבים ככל האפשר ולחשוב יחד על דרכי ההתמודדות."

הראיה המקיפה מייצרת תובנה ושיח פנימי ביחס להתמודדות עם המציאות החיצונית, כפי שעולה מדבריה של שי:

"התחדדה לי המחשבה כי ישנם צרכים של הדור או נתונים שבגללם עלינו ללמוד לקבל את המציאות ולשנות השקפת עולם. מאידך אסור לטעמי "להרים ידיים" ולקבל הכל, עלינו להיות מול הבנות גם בגדר "דיוקנו של אביו", משמע שיזכרו בהלכה, בהשקפת עולם תורנית, זאת במפגש עמנו, גם אם בטווח הקצר זה יעצבן אותן."

כמו כן, נקודת מבט של השוואה עם בתי ספר ותפיסתם כדרך הנכונה גם היא התגמשה ובמקומה באה גישה יותר מאוזנת המבינה כי לכל בית ספר יש את האופי הייחודי שלו, כפי שעולה מדבריה של חן:

"מצד שני מתוך השיחות עם המרואיינות הבנתי שהרבה פעמים ההשוואה (עם בתי ספר אחרים) שגויה כי תנאי הפתיחה והנתונים היבשים שונים מאד.."

לסיכום, אחד מהתרומות המשמעותיות של תוכנית מובילות שינוי הייתה היכולת לשים את הראייה בפרופורציה. העבודה מתוך ובתוך בית הספר בהשוואה לניסיון עבר ולתפיסות חיצוניות של מוסדות אחרים, עשויה להיות גורם שמביא לתסכול רב. היכולת להתבוננת רחבה וראיית מציאות מאוזנת הכוללת את האתגרים של בתי ספר אחרים, יכולה לספק כוח ומוטיבציה לעשייה בריאה.

דיון

מטרת המסמך הנוכחי הייתה לייצר הערכה לתוכנית פיילוט של עמיתי 'אקדמיה-כיתה', המתקיימת במוסד חינוכי ממוקד בו מיושמת תוכנית מובילות שינוי. הדיון בהערכת התוכנית נשען על הבסיס הקונספטואלי של תוכנית 'אקדמיה-כיתה' כולה שהוא קידום הכשרת המורים, טיוב ההוראה בבתי הספר ובראייה כוללת קידום מערכת החינוך (זילברשטרום, 2015). הבסיס לעבודה בדגם 'אקדמיה-כיתה' הנשען על תפיסות של PDS מייחד חשיבות רבה לשיתוף הפעולה בין המוסד המכשיר והמוסד החינוכי, וזאת מתוך תפיסה אקולוגית הוליסטית (Helms-Lorenz et al., 2018). תוכנית הבת עמיתי 'אקדמיה-כיתה' מכוונת לשיפור קשר זה מבחינה מקצועית ומבחינה אנושית. החיבור בין צוות המוסד המכשיר לבית הספר מורשה ההתנסות, הנוכחות של אנשי צוות המוסד המכשיר בתוך חיי בית הספר, עשויה להביא למעורבות גדולה יותר בתוכנית, באופן פרטני; ולטיוב מערכתי של בית הספר באופן כללי. מתוך כך הערכת תוכנית מובילות שינוי התמקדה בלמידה שהתקיימה ובאופניה השונים.

הממצאים מבנים מרחב למידה רחב שסיפק למשתתפים מניפה רחבה של תחומי למידה. ניכר כי בראש ובראשונה המשתתפים רכשו ידע חדש בצורה ברורה ונגישה. ידע זה הוא ידע משמעותי מכיוון שאינו מכון לתהליך יחידני אלא מהווה מקור לתובנה רחבה של תהליכי שינוי באופן כללי. מורים נדרשים להתמודד עם הטמעת שינויים תדירות והבנה טובה יותר של תהליכי השינוי נמצאה כגורם מאפשר שינוי (זך ואינגלס, 2015).

הלמידה השנייה שנעשתה הייתה למידה רגשית. האופן בו הועברה התוכנית בדגש על יצירת שיח וקשב, המהוות חלק ממימוניות המאה ה-21 (מלמד, 2017), לעומת הכשרות אחרות הממוקדות בהעברת ידע ללא יצירת תהליכים רגשיים, בתוכנית זו הושם דגש על הכלה, קשב ושיח שהביא מרחב משמעותי ללמידה רגשית פנימית ובין המשתתפים עצמם.

הלמידה השלישית נגעה בלמידת חקר ובהתעסקות במחקר הן מצד קריאת מחקר והן מצד עריכת מחקרים. ככלל מורים אינם מעורבים כמעט ולא משתמשים במחקר בעבודתם, רק שליש מהמורים מעידים כי הם קוראים מחקרים בתחום החינוך באופן רציף (Joram et al., 2020). השילוב של קריאת מאמרים מונגשת ועריכת מחקר קטן בקנה המידה שלו אבל מתוך ניתוח מקצועי ומעמיק, העניקו למשתתפים נגישות לנושא המחקר. המשתתפים רכשו מושגים בחשיבה מחקרית וניסיון, גם עם מינימלי, בעריכת מחקר בסביבת בית הספר. היכולת של מורים לחקור את סביבתם היא יכולת חשובה המקודמת על ידי משרד החינוך, המעודד מורים לחקר הפרקטיקה למשל באמצעות השתלמויות בתחום מורה חוקר את עשייתו (דיקמן וקיזל, 2012), ונראה כי התוכנית פיתחה גם יכולת זו.

הלמידה הרביעית הייתה יכולת הסתכלות מערכתית. הסתכלות מערכתית מבוססת על תורת המערכות, הטוענת כי ארגון ינסה להתאים את עצמו לסביבה כדי לשרוד. קבלת החלטות מערכתיות מחייבת יכולת הסתכלות אסטרטגית רחבה והבנת הסביבה, ובאותו זמן, התאמת ההחלטות לכלל רכיבי המערכת לצורך תרגום המידע וההחלטות לתוכנית אופרטיבית (שוובסקי ומגן-נגר, 2022). היכולת של המשתתפים לצאת מאזור הנוחות שלהם, הממוקד על פי רוב בחינוך כיתה, ולראות את מורכבות קבלת החלטות מערכתיות היה תהליך חדש עבור המשתתפים. תהליך זה עשוי בעתיד להשפיע על תהליכים ארגוניים ולהביא לשיתוף רב יותר בקבלת החלטות מצד ההנהלה מחד גיסא, ולסבלנות ולמעורבות רבה יותר של הצוות מאידך גיסא.

הלמידה החמישית הייתה למידה השוואתית, היכולת לשים דברים בפרופורציה ולראות אותם דרך משקפיים רחבות יותר. המיקוד העצמי של בתי ספר בתוך העשייה הפנימית, בהתמודדות עם אתגרים וקשיים פנימיים של בית הספר פעמים רבות מונע יצירת פתרונות או פיתוח תפיסות מיטיבות. בתי ספר יכולים ללמוד אחד מן השני ויכולים גם לדון ביחד בבעיות חוצות מגזרים. המיקוד הפנימי של הצוות בראיית העשייה בתוך בית הספר, עשויה ליצור תסכול והשקעת משאבים מיותרים במציאת פתרונות למצבים שאחרים כבר מצאו להם פתרונות או בהבנה של בעיה רחבה.

לסיכום, נראה כי תוכנית מובילות שינוי בתוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' היא תוכנית משמעותית שמביאה ללמידה של המשתתפים בה ברמות שונות התורמות לבית הספר. התוכנית מקנה יד שימושי למשתתפים, מפתחת למידה רגשית, מעמיקה את תפיסות החקר ויכולות החקר של המשתתפים בה, מאפשרת להם הצצה לשיקולים מערכתיים ובכך מגבירה את הראייה המערכתית שלהם עצמם, ומספקת להם פרספקטיבה רחבה על תופעות שמסייעת בהבנה טובה יותר של המציאות ושל אתגרי בית הספר ואפשרויות ללמידה ממקורות שונים. ברמת המקרו התוכנית מחזקת את הקשרים בין המוסד המכשיר והמוסד החינוכי, היא מספקת למוסד החינוכי אפשרויות למידה חדשות כמו גם את המגע הבלתי אמצעי עם חוקרים ועיצוב מחקר ולמידה משותפים. במקביל היא תורמת למוסד המכשיר, במתן ראייה עמוקה יותר של המוסדות בהם הוא פועל ומתוך כך הבנת הצרכים של מוסדות אלו והתאמת תוכנית ההכשרה בכלל ותוכניות הבת של קהילות 'אקדמיה-כיתה' ושל עמיתי 'אקדמיה-כיתה' לצרכים המדויקים של בתי הספר.

המחקר הנוכחי הינו פיילוט ראשוני ביותר. הוא כולל רק קבוצה אחת שנבדקה במחקר פעולה, כדי לחזק ולהבין לעומק את השפעת תוכנית עמיתי 'אקדמיה-כיתה' על הלמידה וההתפתחות של מורים ועל הקשרים בין המוסדות המכשירים ומוסדות החינוך מורשי ההתנסות יש להמשיך במחקרי אורך, הכוללים אוכלוסיות רחבות יותר. בהמשך, ובהינתן שבתוכניות ישתתפו כמות גדולה יותר של בתי ספר ומורים ניתן לבחון את אפקטיביות התוכנית באמצעים כמותיים.

ביבליוגרפיה

אבו-עג'אג', א' א' ואבו-סעד, א' (2020). חוויות ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית
הבדואית בתוכנית 'אקדמיה-כיתה'. **כעת, ה'**, 164-185.

ארן, צ' וזרצקי, ר' (2017). התוכנית 'אקדמיה-כיתה' כמקדמת מסוגלות עצמית בהוראה – מחקר השוואתי. **מכלול, 32**, 121-130.

בארט, ע' ואיזק, י' (התקבל לפרסום). 'סמינר-כיתה': שינוי שיטת הכשרת מורים בציבור החרדי. **רב גוונים: מחקר ושיח**

דיקמן, נ' וקיזל, א' (2012). התפתחות מקצועית של מורים, "אופק חדש" ועמדת המכללות והאוניברסיטאות. **שבילי מחקר, 18**, 89-97.

זילברשטרום, ש' (2015). אקדמיה-כיתה: עיקרי התוכנית. **ביטאון מכון מופ"ת, 55**, 3-4.
זך, ס' ואינגלס, ו' (2015). עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שינוי – מקרה רפורמת 'אופק חדש'. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34**, 243-263.

חגי-ניב, א' (2019). מחקר פעולה להפעלה אפקטיבית של 'אופק חדש'. **דפים, 71**, 55-82.
מלמד, ע' (2017). השפעות המהפכה הדיגיטלית על החינוך. בתוך ע' מלמד וא' גולדשטיין (עורכים), **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** (עמ' 30-42). מכון מופ"ת.

סילוואל, ז' (2021). מחקר פעולה. **לקסי קיי, 15**, 7-10.

צלרמאיר, מ' (2019). המורה כחוקר – מקורט לוין ועד למחקר עצמי וקהילות לומדות. **דפים, 71**, 21-51.

רטנר, ד' ושמואלי, ח' (2018). **התוכנית 'אקדמיה-כיתה': ממצאי מחקר הערכה בשנים תשע"ו-תשע"ז**. ראמ"ה.

שוובסקי, נ' ומגן-נגר, נ' (2022). ממדים המנבאים את מסוגלות הגנת לקבלת החלטות מערכתיות. **רב גוונים: מחקר ושיח, 22**, 69-92.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. הוצאת רמות.

Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214.

- Assadi, N., Murad, T., & Khalil, M. (2019). Training teachers' perspectives of the effectiveness of the " academy-class" training model on trainees' professional development. *Theory and Practice in Language Studies, 9*(2), 137-145.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., Canrinus, E., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). Evaluation of the behavioral and affective outcomes of novice teachers working in professional development schools versus non-professional development schools. *Studies in Educational Evaluation, 56*, 8-20.
- Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020). What influences teachers' "buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education, 88*(Feb), 1-20.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46.
- Nissim, Y., & Naifeld, E. (2019). Trainee-teacher: A Second or a Secondary Teacher in the Classroom? Emotional Aspects of Teaching Practicum in the "Academia Class" Program. *Journal of Education, Society and Behavioural Science, 29*(2), 1-13.
- Pardede, P. (2019). Action research in EFL learning and teaching. In P. Pardede (ed.), *Proceeding FEL learning theory and practice: Voice of EED UKI* (pp. 136-147). UKI Press.
- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation, 72*, 101115.