

הבנייה של עמיתות מכללה-בית ספר –

נרטיבים-של-השתתפות

חקר מקרה איכותני-נרטיבי

דו"ח מחקר

צוות המחקר:

עזר חנה

ראובני תמי

מירב נורית

רגב חיותה

עוזרת מחקר: אביבה אבידן

סיון תשע"א, יוני 2011

תוכן עניינים

	תקציר
5	מבוא
9	
10	1. רקע תיאורטי - שותפות בין בתי ספר ומוסדות אקדמיים
12	1.1 מחקרי הערכה על שותפויות
17	2. מתודולוגיה
17	2.1 סוג המחקר
17	2.2 הקשר המחקר
17	2.3 אוכלוסיית המחקר
18	2.4 כלי המחקר
19	2.5 כלי הניתוח
19	2.6 שמירת זכויות הנבדקים
19	2.7 חשיבות המחקר
20	2.8 קשיים במחקר ומגבלות המחקר
22	3. נקודת מבט נרטיבית של בעלות תפקיד, המובילות את התהליך
23	3.1 אירועים משמעותיים
	3.1.1 מדריכה להוראת המתמטיקה : סיפור של צמיחה והצלחה-
23	"כרונולוגיה של צמיחה"
	3.1.2 מרכזת התהליך מטעם המכללה ומדריכה לחינוך לשוני :
25	סיפור של התקדמות דרך משברים והיענות לצרכים מקומיים
	3.1.3 מדריכה להוראת החינוך המיוחד בשילוב מתמטיקה : סיפור
	רב שלבי – התפתחות מגישה מסורתית לגישה קונסטרוקטיביסטית-
26	שיתופית
27	3.1.4 המדריכה להוראת האנגלית : סיפור של עליות ומורדות
	3.1.5 מנהלת בית הספר : סיפור של תמיכה של המכללה בצמתים
28	קריטיים בחיי בית הספר
	3.1.6 סגנית מנהלת בית הספר : סיפור של 'זוגיות' ותהליך
28	התמקצעות הנבנה 'מלמעלה למטה ומלמטה-למטה' במשולב
29	3.2 מבט לאחור ופרשנות
29	3.2.1 תפיסת השותפות והשותפים לתהליך
33	3.2.2 תפיסת ההדרכה
35	3.2.3 תפיסת הצלחה בעמיתות

37	3.3 מבט לעתיד
39	3.4 סיכום מאפייני העמיתות
40	4. נקודת מבט נרטיבית של המורות המאמנות בבית הספר
	4.1 אירועים משמעותיים בתהליך בניית העמיתות : נקודות המבט של המורות המאמנות – התמקצעות, שותפות והדדיות
41	4.1.1 המורות למתמטיקה : סיפור של התמקצעות, שותפות ועמיתות
41	4.1.1.1 רכזת המתמטיקה : סיפורה של התמקצעות
41	4.1.1.2 מורה ר' מורה למתמטיקה : תהליך של הוראה למידה משותף ומעצים
43	4.1.2 המורות לאנגלית : סיפור "מחפש דרך"
44	4.1.2.1 מ' מורה לאנגלית : שיח על רגל אחת בעמידה
44	4.1.2.2 א' מורה לאנגלית : לומדת ומאמנת - הצלחה בצד תסכול
45	4.2 מבט לאחור ופרשנויות
46	4.2.1 תפיסת העמיתות בעיני המורות המאמנות
46	4.2.1.1 תהליך של התפתחות מקצועית
47	4.2.1.2 למידה דיאלוגית משותפת ומתמשכת
48	4.2.2 השפעת העמיתות על תפיסת תפקיד המורה והמאמנת ותפקודה
48	4.2.2.1 תפיסת תפקיד ומציאות
50	4.2.2.2 המורה המאמנת והסטודנטים בעמיתות
53	4.2.3 תפיסת ההדרכה מטעם המכללה והשפעתה
53	4.2.3.1 המדריכה כשותפה לדרך
53	4.2.3.2 השפעת ההדרכה על המורות המאמנות
56	4.2.4 תפיסת הצלחה בעמיתות
57	4.2.4.1 גיבוש צוות מוביל בעל גאוות יחידה
57	4.2.4.2 תפיסת השותפות עם הסטודנטים כ- 'שווים בין שווים'
58	4.2.4.3 קידום/התפתחות התלמידים
58	4.2.4.4 'הצלחות קטנות' בדרך
59	4.3 מבט לעתיד
59	4.4 סיכום- מאפייני העמיתות
61	5. נקודת מבט נרטיבית של סטודנטים המתנסים בהוראה בבית הספר
61	5.1 אירועים משמעותיים בהתנסות
	5.1.1 כניסה לבית הספר- מיצוב במציאות הבית ספרית, בחדר המורים ובכיתת האימון
62	

64	5.1.2 השתלבות במרחב הבית ספרי
66	5.1.3 הפרקטיקה של ההתנסות
67	5.1.3.1 התייחסות לתלמיד הבודד
68	5.1.3.2 עבודה בקבוצות קטנות
68	5.1.3.3 מעורבות בחיי בית-הספר
	5.2 מבט לאחור ופרשנות : דמויות משמעותיות בתהליך ההתפתחות המקצועי
69	במסגרת ההתנסות
70	5.2.1 מורה מאמנת
73	5.2.2 מדריכה פדגוגית
73	5.2.2.1 מקצוענות המדריכה
74	5.2.2.2 דרכי ההדרכה
76	5.2.2.3 תרומת המדריכה הפדגוגית
78	5.2.3 הצלחות בתהליך העמיתות
78	5.2.3.1 שגרת ההתנסות
79	5.2.3.2 צפייה הדדית
80	5.2.3.3 למידה משותפת של המורות והסטודנטיות
82	5.2.4 הצלחות בהתנהלות השותפות
82	5.2.4.1 התרומה לה בית-הספר זוכה כתוצאה מקיום השותפות
	5.2.4.2 השפעה על התפתחותן המקצועית ומוכנותן לעבודת ההוראה 83
84	5.3 סיכום- מאפייני העמיתות
87	6. סיכום ודיון- הבנייה של עמיתות מכללה-בית ספר
87	6.1 אירועים משמעותיים וליבת הסיפור
89	6.2 תפיסת הדרכה
90	6.3 תפיסת הצלחה
91	6.4 מבט לעתיד
92	6.5 תפיסת השותפות- סיכום
93	6.5.1 קולה של השותפות
94	6.6 מגבלות והמלצות להמשך מחקר
95	7. אפילוג
96	8. רשימת מקורות

תקציר

המחקר המוצג מתמקד בתפיסות של עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בית ספר יסודי בעיר במרכז הארץ חמש שנים לאחר שהחל הקשר המיוחד בין שני המוסדות. התפיסות נבדקו באמצעות ראיונות נרטיביים עם שלוש קבוצות של משתתפים המעורבים בתהליך העמיתות: מובילות התהליך שהן מדריכות מטעם המכללה ומנהלת בית הספר וסגניתה, מורות מאמנות בבית הספר וסטודנטים המתכשרים להוראה ומתמחים בהוראת מתמטיקה ואנגלית. את המחקר ערך צוות מחקר מרשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך: פרופ' חנה עזר, ד"ר תמי ראובני, ד"ר נורית מירב וחיותה רגב.

המחקר בא לענות על צורך של המשתתפים בתהליך העמיתות מטעם המכללה לבחון את משמעותה בעיני השותפים השונים שנים מספר לאחר שהוחל בהפעלתה. זאת, על רקע השתנות התפיסה של העמיתות בהכשרת מורים ובחינוך לאורך למעלה מעשור, והמחקרים השונים שנערכו על עמיתויות - מחקרים שהציעו מודלים שונים של עמיתות במסגרת התפיסה של "התפתחות מקצועית של בתי ספר" Professional Development Schools (PDS). יש הרואים ב'עמיתות' 'שותפות' בין הגורמים השונים החוברים לה. רעיון 'השותפות' בין מוסד אקדמי מכשיר מורים לבין בתי-ספר נולד בבסיסו כביטוי לחוסר שביעות רצון מהנעשה בשדה החינוך. חוסר שביעות הרצון נבע ממה שקורה בבתי-הספר ומהלמידה המקצועית של המורים, מחד גיסא, ומאידך גיסא - מתוכנית ההכשרה של הסטודנטים להוראה במוסדות האקדמיים, מאי-ההתאמה בין תכנית הלימודים האקדמית לבין צורכי מערכת החינוך ומנתק בין אנשי המכללה (סטודנטים ומדריכים) לבין אנשי שדה החינוך (מנהלים ומורים).

המחקר הוא חקר מקרה איכותני-נרטיבי, המתמקד בסיפורים של השותפים בתהליך. זוהי מתודולוגיה חדשה יחסית במחקרי ה-PDS, מתודולוגיה המדגישה את כוחם של הסיפורים והמציפה פן אחר במחקרים שלא ניתן היה להגיע אליו בלעדיהם. ייחודו של המחקר, שהוא מציג דווקא את זוויות הראייה של השותפים השונים בתהליך, ולא את התהליך המתועד כפי שעולה מתוך עובדות שנצפות בשטח. הנרטיבים שהתקבלו במחקר מוגדרים על ידנו כ"נרטיבים-של-השתתפות", באשר הם מסופרים על ידי המשתתפים בתהליך, והם מתארים תקופה ספציפית בחייהם המקצועיים, ובתוך תקופה ספציפית זו – מתמקדים בהיבט הקשור להשתתפותם בהליך העמיתות בין מכללה לבין בית ספר. השתתפותם בהליך, בפרק זמן מוגדר, היא משמעותית לנרטיב זה, ולפיכך הוא מכונה אפוא "נרטיב-של-השתתפות".

מן המחקר ניתן ללמוד מהי תפיסת השותפים את 'ההצלחות' של העמיתות, הצלחות שניתן אולי ליישמן במודלים חדשים של עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בתי ספר ובאמצעותם – לקדם את ההתפתחות המקצועית של צוות ההוראה בבתי הספר ואת תכניות ההכשרה וההתנסות בהוראה של סטודנטים להוראה.

כל קבוצה שהשתתפה במחקר סיפקה עדשת התבוננות אחרת על העמיתות. התפיסות המשותפות והנפרדות של העמיתות מוצגות במחקר דרך אירועים משמעותיים וליבת הסיפור בכל קבוצה, תפיסת ההדרכה ותפיסת הצלחה של העמיתות.

המאפיין את העמיתות בעיני **מובילות התהליך** הם הערכים הבאים: יחסי גומלין בין המעורבים בתהליך; יחסי אמון ושמירה על מערך האמון; למידה של המורות כאורח חיים ולמידה משותפת עם הסטודנטיות כחלק מן התהליך ושפה משותפת בין המורים בבית הספר, סגל המכללה והסטודנטים. היבט אחר קשור לשינוי בדרכי ההוראה של המורות בבית הספר כאורח חיים מקצועי, ולהפיכתן לשותפות שוות ערך לתהליך ההכשרה של הסטודנטיות. השתלבות מלאה של הסטודנטיות בהוראה ובחיי בית הספר – גם הוא נתפס כמאפיין את העמיתות.

עם זאת, תפיסת הליבה של הסיפור היא שונה אצל כל אחת ממובילות התהליך. המדריכה להוראת המתמטיקה רואה בעמיתות **סיפור של צמיחה והצלחה**, במרכזו התפיסה ש"כולם לומדים ומלמדים", והמטפורה המארגנת¹ היא "למידה היוצאת מהכיתה אל התאוריה". המדריכה לחינוך לשוני רואה בעמיתות **סיפור של התקדמות דרך משברים והיענות לצרכים מקומיים**, המתוארת במטפורות "פריסת מניפה" ו"ימי שיא". המדריכה להוראת החינוך המיוחד רואה בסיפור העמיתות **סיפור רב-שלבי שהתפתח מגישה מסורתית לגישה קונסטרוקטיביסטית-שיתופית**, שעיקרה - יישום תפיסות חדשניות בהוראה-למידה והכרה במרכזיותה של המדריכה כבעלת הידע האקדמי-תאורטי. "[המורות] ביקשו ללכת איתי עד הסוף" ו"זה [בית הספר והמכללה] לא שתי מערכות נפרדות" הן מטפורות המשקפות את תפיסתה שמדובר בסינרגיה הכרחית בין שתי מערכות החינוך. המדריכה להוראת האנגלית, ראתה בסיפור העמיתות **סיפור של עליות ומורדות** והתמקדה רק בהיבטים המעשיים של התהליך, ולא בהיבטים קונספטואליים.

מנהלת בית הספר תופסת את בית הספר במרכז. מבחינתה - זהו **סיפור של התפתחות דרך צמתים קריטיים בחיי בית הספר**, בתמיכת המכללה. מרכיב חשוב מבחינתה הוא ההתפתחות האקדמית של צוות המורים והלמידה שלהם כאורח חיים. תפיסתה באה לידי ביטוי במטפורה המארגנת: "המכללה היא הגב והמשענת שלי מבחינה אקדמית". סגניתה מציגה את העמיתות כ"זוגיות" ויצירת קשרי אמון. עבודה זהו **סיפור של תהליך התמקצעות משולב ומבוקר ופיתוח עולם מושגים משותף מקצועי**.

גם **המורות המאמנות**, שהן אותן מורות בבית הספר החונכות את הסטודנטים להוראה, משתמשות באותם מושגים כאשר הן מספרות על תהליך העמיתות. הערכים המרכזיים בעמיתות, לתפיסתן, הם: הדדיות, למידה משותפת, הדרכה, התבוננות עצמית ושפה משותפת. בתחילה המורות ראו את עצמן מונחות על ידי המדריכות מטעם המכללה בכל הקשור לתפקידן כמורות מאמנות, וככל שהתהליך התמשך והעמיק חלקן הצהיר שהן חשות שותפות לתהליך ההכשרה של הסטודנטים ביחד עם המדריכות מהמכללה. ההדדיות בעבודתן עם המדריכות מהמכללה, הסטודנטים ועמיתותיהן המורות נתפסת כערך ומתבטאת בלמידה משותפת. העמיתות ודרך העבודה חייבה את המורות להתבוננות עצמית ולשקיפות בדרך עבודתן, דבר שסייע להן לבחון בעזרת המדריכות והסטודנטיות את העשייה החינוכית ויצר, כפי שצינו, "הוראה עם חשיבה". במובן זה הן תפסו את עצמן כמי שהפכו מ"מורות" ל"מורות-חוקרות" המתבוננות במעשה ההוראה ומפיקות לקחים. המעבר ממונחית לשותפה וממורה מסורתית למורה-חוקרת, היה כרוך ביצירת שפה משותפת בקרב קהילת הלומדים,

¹ מטפורה מארגנת מוגדרת כ"אמצעי הערכה בולט שבאמצעותו מציג המספר גרסה מתומצתת של ה"אני" שלי" (קופרברג וגילת, 2002, עמ' 75).

ליצירת תחושת אחריות ושייכות לקהילה הבית ספרית ולתפיסה שהן "שוות בין שווים". מבחינה קונספטואלית הן חולקות שיח משותף עם מובילות התהליך, אולם מבחינה מעשית הן מציגות תהליך לפיו הן עצמן "תחת עיניים צופות" [של המדריכות מהמכללה ושל הסטודנטיות להוראה], ובו זמנית הן בוחנות את תלמידיהן בכיתות "תחת זכוכית מגדלת" כחלק מחייהן המקצועיים.

הסטודנטים להוראה התייחסו לתהליך העמיתות בין בית הספר והמכללה כאל תהליך שבו ההתנסות שלהם בהוראה מתרחשת בתוך הקשר חברתי-תרבותי של בית הספר המאמן והכיתה המאמנת, ולא במנותק ממנו. התנסות זו נתפסת על ידם כחדשנית, וכבונה מודל אחר ממה שהיה נהוג בעבר. ההתנסות שלהם מתרחשת בסיוע שתי דמויות משמעותיות – המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית, בתוך התרבות שנוצרה בבית הספר, בעיקר במקצוע המתמטיקה, תרבות שבה כולם לומדים ומלמדים, צופים ונצפים הדדית, כשגבולות הוותק והמעמד מיטשטשים. טשטוש גבולות זה, מסגרת הלמידה המשותפת למורות ולסטודנטיות והצבת תהליך ההתפתחות המקצועית על רצף, המתחיל בתהליך ההכשרה של הסטודנטים, ואשר ימשיך בעתיד לאורך כל חייהם המקצועיים, הם ליבתו של רעיון העמיתות. רעיון זה כולל אמונה בדרך בה הולכים, יחסי אמון ונכונות לקחת סיכונים. כל אלה יקרו, לתפיסת הסטודנטים, בתהליך הדרגתי של משא ומתן, הדדיות והבשלה. הסטודנטים מספרים על צוות בית ספר המאפשר יד חופשית ודלת פתוחה, ובכך – מספק 'מעטפה' פיזית ורגשית להתנסות שלהם בהוראה. " (אנחנו) חלק מהצוות ... והצוות מתייחס אלינו כמורות לכל דבר". הסטודנטים הצביעו על החשיבות הרבה של הימצאותו של המדריך הפדגוגי מהמכללה בבית הספר. זה מעיד, לדעתם, על היותו אדם מחויב, מאמין ומקצועי, ומאפשר את בניית מעמדו כבעל סמכות מקצועית בבית הספר הן עבור הסטודנטים והן עבור צוות בית הספר עצמו. נוכחותו ודמותו של המדריך הפדגוגי תורמת, לפי הבנת הסטודנטים, לבניית מודל התנסות בהוראה אחר וחדשני, השונה מן המודל המסורתי שהיה נהוג שנים רבות. במודל מסורתי המורה המאמנת מדגימה, הסטודנטיות מתנסות והמדריכה צופה בסטודנטיות ומלמדת (רק) אותן. במודל המוצג כאן המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה – כולן לומדות ומלמדות. כולן מתכננות. כולן צופות ונצפות, ומתייחסות אלה לאלה באמצעות מתן משובים להתרחשויות בכיתה, גם אלה היוזמות על ידי הסטודנטיות וגם אלה היוזמות על ידי המורות.

לסיכום, תהליך עמיתות בין מוסד להשכלה גבוהה לבין בית ספר מופעל בעולם ובישראל וחשיבותו הוצגה במחקרים. בעיקר תוארו תהליכים בתוך בתי ספר באמצעות מחקרים אתנוגרפיים, ומחקרים עצמיים של שותפים שונים בתהליך, שבו הם תארו תחושות ועמדות כלפי הקשר העמיתות המיוחד שהתפתח בין המוסד האקדמי לבין בית הספר. המחקר הנוכחי מציג זוויות ראייה שונות של חברי סגל ושל סטודנטים משתי מערכות החינוך דרך נקודת הראות של נרטיבים של המשתתפים. נקודת הראות הנרטיבית מאפשרת הסתכלות אותנטית מעמיקה מבפנים על תהליך העמיתות ומעידה על הפעלה נכונה ומתגמלת של התהליך לשני הצדדים המעורבים בו ורואים בו בסיס לצמיחה של כל המעורבים בתהליך. הנרטיבים משקפים תפיסות משותפות של הצוותים המובילים את התהליך, תפיסות שהתגבשו לאורך השנים והן תוצר של הכרה משותפת של צוות המכללה וסגל בית הספר בחשיבות העמיתות ובתרומה ההדדית שלה לצמיחה מקצועית של המשתתפים השונים. המושגים המשותפים בנרטיבים מעידים על התפתחות קול אחיד בתפיסת השותפות, גם אם סיפור הליבה של העמיתות נתפס באופן שונה על ידי כל אחד מהם.

הקול האחיד של השותפים השונים מתייחס להיבטים הבאים של השותפות: התכוונות לתרבות חדשה, הנוצרת בין המכללה לבין בית הספר, תרבות המתאפיינת בטרמינולוגיה משותפת ובהבנה משותפת של מטרות השותפות; תהליך השותפות נתפס ככזה שמזין את עצמו, יש בו דינמיקה של שותפות, אמון וכבוד הדדי בין המשתתפים; התנאים להתפתחותו משתכללים, מותאמים ומתעצבים תוך כדי דיאלוג בין האקדמיה לבין שדה החינוך, והוא תהליך פתוח, שהולך ונבנה, ועדיין לא הגיע לנקודת סיום. חלק מתפיסת התהליך היא ההצלחות שבדרך. ההצלחה נתפסת באופן כללי בעצם העובדה שיש מציאות שבה קיים בית ספר שבתוכו ניתן לפתח שותפות כזו. ההצלחה של המורות בבית הספר ושל סגל המכללה היא בשינוי תפיסת התפקיד שלהם, בעצם שיתוף הפעולה ובפיתוח המקצועי של מורות וסטודנטים כאחד. הצלחה לפי תפיסת הסטודנטים היא בצמיחה המקצועית בתוך מרחב עבודה אותנטי ובקבלה המלאה של בית הספר אותם כמורים מתמחים לכל דבר ולא עוד נטע זר וחיצוני להתנהלות הבית ספרית. בסופו של דבר, לפי מחקר זה נראה שהעמיתות טרם יצרה תרבות חדשה של שותפות בין מוסד אקדמי להכשרת מורים לבין בית ספר במובן המלא שלה, אולם היא מתכוונת לתרבות כזו, שבה כל מוסד שומר על ייחודיותו, מצד אחד, ונוצרים מאפיינים משותפים, מצד שני, של עמיתות שהיא שותפות המתבטאת בקשרים, אחריות הדדית ובמחויבות הדדית.

מבוא

המחקר המוצג בזה מציג את סיפור העמיתות (Partnership process) בין מכללה לחינוך לבין בית ספר מזווית הראייה של השותפים השונים בעמיתות: מובילי התהליך, שהם מדריכים מן המכללה וצוות הניהול של בית הספר, המורות המאמנות בבית הספר והסטודנטים המתכשרים להוראה בבית הספר.

המחקר בא לענות על צורך של המשתתפים בתהליך העמיתות מטעם המכללה, לבחון את משמעותה בעיני השותפים השונים שנים מספר לאחר שהוחל בהפעלתה. זאת, על רקע השתנות התפיסה של העמיתות בהכשרת מורים ובחינוך לאורך למעלה מעשור, והמחקרים השונים שנערכו על עמיתויות - מחקרים שהציעו מודלים שונים של עמיתות במסגרת התפיסה של "התפתחות מקצועית של בתי ספר" Professional Development Schools (PDS). יש הרואים ב'עמיתות' 'שותפות' בין הגורמים השונים החוברים לה. רעיון 'השותפות' בין מוסד אקדמי מכשיר מורים לבין בתי-ספר נולד בבסיסו כביטוי לחוסר שביעות רצון מהנעשה בשדה החינוך. חוסר שביעות רצון זו נבעה ממה שקורה בבתי-הספר ומהלמידה הפרופסיונאלית של המורים, מחד גיסא, ומאידך גיסא - מתוכנית ההכשרה של הסטודנטים להוראה במוסדות האקדמיים, מאי-ההתאמה בין תכנית הלימודים האקדמית לבין צורכי מערכת החינוך ומנתק בין אנשי המכללה (סטודנטים ומדריכים) לבין אנשי השדה (מנהלים ומורים).

לאור מורכבות תהליך העמיתות בין מכללה לבין בית ספר, ולנוכח הייחודיות שבכל שותפות, יצאנו במחקר זה לבדוק את התפיסות של השותפים השונים על תהליך העמיתות שנמשך זה חמש שנים בין בית-ספר אחד לבין מכללה אחת לחינוך. המחקר הוא חקר מקרה איכותני-נרטיבי, המתמקד בסיפורים של השותפים בתהליך. זוהי מתודולוגיה חדשה יחסית במחקרי ה-PDS, מתודולוגיה המדגישה את כוחם של הסיפורים והמציפה פן אחר במחקרים שלא ניתן היה להגיע אליו בלעדיהם.

ההנחה במחקר המוצג בזה היא שהוא יספק נדבך נוסף לשלל הדוגמות המחקריות המצטברות בשנים האחרונות על התפתחות עמיתות בין מכללה לבין בית ספר. ייחודו של המחקר, שהוא מציג דווקא את זווית הראייה של השותפים השונים בתהליך: מובילי התהליך מטעם שני המוסדות (מדריכות ומנהלת), מורים בבית הספר וסטודנטים מהמכללה, ולא את התהליך המתועד כפי שעולה מתוך עובדות בשטח. מן המחקר ניתן ללמוד מהי תפיסת השותפים את 'ההצלחות' של העמיתות, הצלחות שניתן אולי ליישמן במודלים חדשים של עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בתי ספר.

1. רקע תיאורטי - שותפות בין בתי-ספר ומוסדות אקדמיים

רעיון 'השותפות'², בין מוסד אקדמי מכשיר מורים לבין בתי-ספר נדון רבות בשני העשורים האחרונים בספרות המחקרית, והוא ביטוי לחוסר שביעות רצון מהנעשה בשדה החינוך. צלרמאיר (2005) וטבק (2008) מתארות שתי מצוקות עיקריות: האחת - חוסר שביעות רצון ממה שקורה בבתי-הספר ומהלמידה הפרופסיונאלית של המורים, והשנייה - חוסר שביעות רצון מתוכנית ההכשרה של הסטודנטים להוראה במוסדות האקדמיים ומאי-ההתאמה בין תכנית הלימודים האקדמית לבין צורכי מערכת החינוך. מרגולין (2010) מציינת אף היא, כי הקשיים והנתק בין הסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים לבין השדה הם אלה שאינם מאפשרים ללמוד את הידע הפרקטי המצוי בבתי-הספר. העוסקים במדיניות החינוך גורסים שמקור הבעיה הוא אכן בנתק שבין הרמות השונות - מעצבי המדיניות, התיאוריה, המחקר והפרקטיקה, ולכן המסקנה היא שחייב להירקם קשר אמיץ בין רמות אלה. חוקרים שונים מצדדים בדעה כי הצלחה של הכשרת המורים היא פיתוח מורים שהם סוכנים חברתיים, מקדמי שוויון וצדק, המסוגלים ללמוד את כלל התלמידים ללא קשר לרקע חברתי-כלכלי ממנו הם באים ולעבוד עם הקהילה באופן אכפתי ואחראי. הצלחת ההכשרה היא חינוך מורים בעלי מודעות חברתית גבוהה, הדואגים לחלוקה הוגנת של משאבי החינוך והנותנים מענה הולם לאוכלוסיות שונות, יוצרים הזדמנויות למידה שוות עבור כל התלמידים ומשפרים את איכות ההוראה וההישגים הלימודיים של תלמידיהם (Cochran Smith, 2005; Darling-Hammond, 2003).

רעיון השותפות, שעובר תהפוכות בשנים האחרונות, קורא להעביר את כובד המשקל של הכשרת המורים אל בתי-הספר, תוך השקעה בפיתוח הפרופסיונאלי של המורים ושל הסטודנטים כאחד (אריאב וקליינארד, 2000) ופיתוח בתי ספר מקצועיים (PDS – Professional Development Schools), שבהם סטודנטים להוראה, מורים מאמנים ומדריכים מטעם המוסד המכשיר חוברים יחד ומפתחים תרבות עבודה והכשרה משותפת בתוך שדה ההתנסות. הולמס (Holmes Group, 1986) מגדירים את תכנית ה-PDS בארה"ב כשותפות חדשה בין אוניברסיטאות לבתי הספר המספקת הזדמנויות עבור מורים ואנשי הרשויות המקומיות ומשפיעה על הפיתוח המקצועי שלהם. פולאן (Fullan, 2004) רואה בשותפות תהליך שבו קיימת השאיפה להרחיב ולהעצים את הלמידה ואת ההישגים שהושגו ברמה המקומית ולהופכה לשותפות ברמה המערכתית. זוהי התנסות מורכבת, הכרוכה בכינון מערכות יחסים ייחודיות בין השותפים בה, והמחייבת את השותפים ללקיחת אחריות אישית וקולקטיבית ולהיות שותף פעיל מחד, ומתבונן ביקורתי מאידך (חורין, 2005).

התיאוריות הסוציו-תרבותיות מדגישות את הלמידה החברתית המתרחשת בהקשר נתון תוך כדי עשייה בקהילה מקצועית לומדת. החוקרים מבינים שהן הידע הבא מן ההתנסות והן הידע התיאורטי הם בעלי ערך רב, חשובים באותה מידה, וכי לכל הצדדים השותפים יש בעלות עליו. תפיסה זו של שותפות מכללה-שדה מציגה רשת מורכבת של יחסי מחויבות ואחריות, ולא מערכת יחסים חד כיוונית, שבה רק האקדמיה משפיעה על השדה, או דו-כיוונית, שבה כל אחד מהם משפיע על האחר (Wenger, 1998; צלרמאיר, 2005). קהילה

² 'השותפות' היא גם 'עמיתות' Partnership, לפיכך השימוש בדוח זה יהיה לסירוגין גם במושג 'עמיתות' וגם במושג 'שותפות', כשהכוונה לאותו הקשר בין מוסד אקדמי להשכלה גבוהה לבין בית ספר.

מקצועית לומדת וחוקרת מאפשרת לכל השותפים בה – מורים, מורי מורים וסטודנטים להוראה – לבנות ידע, להתעדכן בידע מקצועי, לממשו במסגרת ההוראה ולהעריך את יעילותו של ידע זה. השותפות מסייעת לשותפים בה לפתח מערכות יחסים שיתופיות עם אחרים בבית-הספר, במערכת החינוך ובקהילה, והיא תומכת ביכולתם לפעול כסוכני שינוי באמצעות מערכות יחסים אלה (צלרמאיר, 2005).

זהו תהליך של דיאלוג אקדמיה-שדה המתבטא בצמיחה אישית של המשתתפים ובגיבוש תפיסה חינוכית ופדגוגית לאורך החיים המקצועיים. תהליך שיתוף הפעולה בין האקדמיה לשדה נעשה באמצעות בניית מסגרות של קהילות מקצועיות לומדות, הכוללות סטודנטים, מורים מאמנים, מנהלים, סטאז'רים וסגל אקדמי, כאשר כל השותפים בקהילות לומדים ומלמדים בו-בזמן ומבנים ביחד שפה משותפת, קודים משותפים, מחויבות ומעורבות הדדית ללמידה ולהוראה, הם הופכים ליוצרי ידע ולא רק לצרכני ידע (זילברשטיין וחובי, 2006; קייני, תש"ס).

מהספרות המחקרית עולה כי בניית מערכות יחסים שיתופיות בתחום החינוך איננה עניין של מה בכך. כניסת בית-ספר למערך השותפות היא מהלך מערכתי, והצלחתו תלויה במידה רבה ביכולתו להתמודד עם עוצמת השינוי. בתי-ספר מתקשים לעיתים רבות להתמודד עם המכלול לאורך זמן שכן ההליך תובעני למדי, הוא מחייב מאמצים רבים, ומהווה גורם מתח בממדים כמו קצב, צרכים, אינטרסים, נורמות, ציפיות, מטרות ועוד היכולים להיות גורמים בולמים או מרתיעים מבחינת בית-הספר (צלרמאיר, 2005). חורין (2005) טוענת בהקשר זה כי פיתוח של תרבות כזו מחייב שינוי קונספטואלי מעמיק ופעילות ממושכת במסגרת עמיתות. הספרות בנושא מתארת גם את הקושי בבחירת שותפים הולמים שאפשר לחלוק איתם חזון משותף, קושי בבניית מערכות יחסי אמון שהם תנאי ליצירת שותפות כלשהי, וקושי בבניית ערוצי תקשורת פתוחים ותפקידים חדשים. לאור ההבדלים בין שתי התרבויות – התרבות האקדמית והתרבות הפרקטית – נדרשים יחסים הדדיים מתמשכים ועמוקים של למידה ועבודה חקרנית משותפת כתנאי המאפשר את בניית השותפות (זילברשטיין וחובי, 2006; מרגולין, צלרמאיר, טבק וסלונים, 2006; Smedley, 2001). ליברמן (Lieberman, 2000) מתארת את השותפות כתרבות שלישית, השונה מתרבות בית-הספר, ושונה גם מתרבות האקדמיה. נוהלי למידה ומחקר מתפתחים תוך למידה משותפת, ונבנות דרכים חדשות של השתתפות. בהקשר זה טוענת צלרמאיר (2005), בסביבה זו נוצר ומתהווה ידע חדש על הוראה ומחקר, שבאמצעותו מנסים המורים ומורי-המורים להבין את קשייהם בעבודה, ואת הדרכים האפשריות להתגבר עליהם.

ההכשרה להוראה ופיתוחם של מורים בפועל נפגשים כאשר מורים מן המכללה ומורים מבית הספר עוסקים יחד בהכשרתם המעשית של סטודנטים להוראה. אריאב וקליינארד (2000) ואריאב (2001) מציעות כי בתי-ספר מאמנים יהפכו לבתי-ספר לפיתוח מקצועי (PDS), ובכך ישיגו שתי מטרות: פיתוח מורי בית-הספר ושיפור הכשרת המורים. התנאי להשגתן של מטרות אלה הוא התפתחותה של שותפות אמת בין שתי המערכות: בית-הספר מצד אחד, והמכללה להכשרה להוראה מן הצד האחר. באמצעות מחקר פעולה אפשר, לתפיסתן, לקיים שיתוף בין מוסדות ההכשרה לבין השדה במסגרות של בתי-ספר לפיתוח מקצועי, במסגרת רשתות בתי-ספר וגם עם בתי-ספר בודדים.

ארבעה מרכיבים מרכזיים עומדים במוקד העיסוק בשותפויות (Partnership) (Abdal-Haqq, 1998):

- קידום העשייה, הפעילות וההישגים בבתי הספר
- ההתפתחות המקצועית של כל השותפים (מורים, סטודנטים, מורי מורים)
- השינויים בתכנית ההכשרה
- תרומת המחקר לשלושת המרכיבים הקודמים

1.1 מחקרי הערכה על שותפויות

מחקרים על שותפויות הם ארוכי טווח, דורשים זמן, ובוחנים הקשרים ספציפיים. מכיוון שכך, השוואה בין הקשרים שונים הנבדקים במחקרים השונים איננה פשוטה. רוב המחקר שנעשה על בתי הספר המקצועיים (ה-PDS) הוא תיאורי, וכתבו אותו אנשים שמעורבים בשותפות. מחקרי ההערכה ברובם מתמקדים בתהליכי ה-PDS ולא בתוצאות. במשך שנים רבות קבלו על כך שחסרה הערכה מתמשכת ושיטתית על יישום שותפויות ובולט חוסר במחקרי-על של הערכת שותפויות (Abdal-Hagg, 1998; Teitel, 2001). קיימות סיבות רבות ומגוונות למחסור במחקרי הערכה הנוגעים ל-PDS, ביניהן: מערך השותפויות נתפס כייחודי ואין מסגרת אחידה המאפשרת השוואה בין מערך שותפות אחד למערך שותפות אחר; קיימות פרשנויות שונות לרעיון עצמו, למקום ולביצוע ההערכה בשותפויות; השינוי בהשפעת השותפות אינו מידי, אלא נראה רק לאחר זמן רב, לעיתים בטווח של שנים. כמו כן, לא קיימת הסכמה בקרב החוקרים בנוגע לתוצאות הרצויות במערכי השותפות. נדרש אפוא מחקר מעמיק לאורך זמן שיכלול השפעה של תכנית להכשרת מורים המשלבת את ה-PDS על כל המשתתפים בתכנית. לאור זאת, טייטל (Teitel, 2001) מציע ארבעה מושאים למחקרי הערכה:

1. השפעת השותפות על למידת התלמידים, הסטודנטים להוראה ועל מורי בית הספר והתפתחותם המקצועית.
2. שינויים והתאמות בתפקידים, במבנה ובתרבות.
3. הגדרת תוצאות ותוצרים רצויים בשותפות.
4. שינויים הקשורים באמונות ובתפיסות של השותפים לגביי הוראה, למידה וניהול, ושינויים לגבי דרך ניהולו של בית הספר.

על כך יש להוסיף את זווית הראייה של המדיניות במדינה שבה מתקיימת העמיתות. הכיוון המחקרי מושפע פעמים רבות מדרישות מקבלי החלטות ובעלי העניין העומדים מאחורי השותפויות. אריאב וסמית (2006) טוענות כי הצורך לדעת אם המאמצים המושקעים בבית-הספר להתפתחות מקצועית משתלמים, אם הרווחים

מוכחים ואם הרציונל של השותפות תקף במציאות - הם אלה המובילים את החוקרים לבחון מחקרי הערכה של PDS .

בארץ נערכו בעשור האחרון מחקרים בסוגות מחקריות שונות על השותפויות בין מסגרות להכשרת מורים לבין בתי-ספר שהתמקדו בחקר הפרקטיקה, הקשרים והיחסים בין השותפים. מחקרים אלה כוללים ראיונות עם מורים ותצפיות בשיעורים, והם ברובם אתנוגרפיים במהותם ומספקים מידע עשיר ורחב על מודל בית-הספר להתפתחות מקצועית (PDS). חלק מהמחקרים הם מחקרי פעולה, ברוח התפיסה שהוצגה על ידי אריאב וקליינארד (2000), מחקרים שהציגו שיתוף בין מוסד אקדמי לבין בתי-ספר (אלפרט, בכר, ברוך, בכר ומושקובסקי, 2002; צלרמאייר, 2001; צלרמאייר וטבק, 2002; צלרמאייר ורון, 1998; קייני, 1998). בין המחקרים נמצאים כאלה בהם מידע כמותי הנוגע לשותפויות, מחקרי הערכה, מחקרי אורך הבוחנים את השותפות לאורך זמן, מחקרים משווים בין שותפויות בתרבויות שונות ועוד (צלרמאייר, 2005; צלרמאייר וטבק, 2002; מרגולין וצלרמאייר, 2005; מרגולין, צלרמאייר, טבק וסלונים, 2006). המחקרים מדווחים על מעורבות שיתופית של חוקרות ממכללה ומורות מבתי-ספר במחקר שמטרתו כפולה: לפתח דגם של שיתוף פעולה מכללה-שדה ולחקור סוגיה חשובה לבית-הספר, שיש לה השפעות על ידע חינוכי כללי ועל הכשרת מורים. הממצאים עוסקים במערכות היחסים שהתפתחו בין הגורמים הקשורים למחקר - חוקרות המכללה, המורות החוקרות, מורות בית-הספר והנהלה. כמו כן, הממצאים דנים במידת מימושם של מהלכים ארגוניים לטיפול בהוראה בכיתות הטרוגניות, בביטוייהם השונים, בקשיים ובתרומות של מהלכים אלה ובהמלצות לשינוי ולהמשך פעולה וחקירה. חורין (2005) מציגה עדויות לתרומתה של העמיתות ביצירת אקלים הכשרה ולמידה, שבו מתרחשים תהליכי למידה שיתופיים המובילים לצמיחה מקצועית ולהעצמה של המשתתפים השונים. עדויות אלו תומכות בדבריהן של קוכרן, וסמית ולייטל (Cochran - Smith & Lytle, 1999), לדבריהן לעמיתות יש פוטנציאל לשנות את תרבות בית הספר, כאשר כולם שותפים בתהליך של חקירה ובקהיליית למידה.

מרבית המחקרים מצביעים על העובדה כי קיימים משתנים שלגביהם עדיין אין ראיות מחקריות מספיקות כגון התרומה לתלמידים, וכן מועלות השגות קונספטואליות שונות בדבר רעיון השותפות עצמו ודרכי יישומו. כמו כן מציינים החוקרים כי חשוב לבדוק את התרומה של התלמידים עצמם בהקשר הישראלי.

בשנת 2006 התפרסם הספר "מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים" (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006). הספר מציג את סיפורן של תשע מכללות החברות ברשת ה-PDS הישראלית. הספר מתאר תשע שותפויות תלויות-הקשר, אשר צמחו על מנת להיענות לאינטרסים של בית-הספר והמכללה שיצרו את הקשר. בשותפויות אלה נולד טיפוס חדש של בית ספר, התגבשה מציאות משתנה והוחלף הדגם המסורתי של סטודנטים המגיעים לכיתות אימון ולמורים מאמנים בדגם שבו קבוצות הסטודנטים מגיעים בליווי צמוד של המדריכים הפדגוגיים ונציגים אחרים של המכללה ומשתלבים בצוותי ההוראה של הכיתות והופכים לחלק מן הנוף האנושי בבית הספר ומהתרבות הבית-ספרית. בכל פרק יש תפיסה אחרת של משמעות העמיתות. לצד השונות בין השותפויות ניתן למצוא גם קווי דמיון כגון מעבר מראייה צרה (מסגרת כיתתית בלבד) לראייה

מערכתית (בית-הספר כמערכת מורכבת), שאיפה ליצור קהיליית לומדים, מצבים של קשיים, אכזבות, כישלונות, משברים והתנגדויות. כמו כן, למנהלת בית-הספר ולמדריכה הפדגוגית תפקיד מרכזי בקשר. הספר מציין, מצד אחד, את התרומה המקצועית של הסטודנטים ונציגי המכללות ואת ההתפתחות המקצועית של המורים העובדים בבית-הספר לקידום המטרות החינוכיות והלימודיות של המוסד, ומציג, מהצד השני, את הקשיים והבעיות שכל אחת מהשותפויות נאלצה להתמודד עימם. ממצאי המחקר חשובים לא רק לגורמים המעורבים בשותפויות, אלא גם לקובעי מדיניות החינוך בישראל כדי שיוכלו לקבל החלטות מתאימות בעתיד.

מחקרים בעולם (Darling-Hammond & Hammerness, 2005; Sandholtz & Dadlez, 2000) מציינים את חשיבות תהליך השותפות ואת מטרתו הייחודית ככזו המפתחת לא רק את המיומנות האישית של המורים החדשים,

אלא גם את המיומנות הבית-ספרית בכללותה (School practice/ Individual practice). החוקרים מצביעים על כך שהמתכשרים להוראה נחשפים במסגרת השותפות למשימות כלל-בית-ספריות, ולא רק למשימות כיתתיות כגון: פיתוח תכנית לימודים, רפורמות בית-ספריות ומחקר פעולה. הם משתתפים באספות כיתתיות ובימי-הורים, מגיעים לבקר בבתי-התלמידים, משתתפים במיזמים משותפים לבית-הספר ולקהילה ובדיונים עם צוות ההוראה במטרה לשפר את הישגי תלמידיהם. השתתפות פעילה זו במגוון הפעילויות מאפשרת למתכשרים להוראה להבין את הקונטקסט הבית-ספרי הרחב בו הם פועלים, ולהתחיל ולפתח את הידע והמיומנויות הנדרשים מהם לצורך השתתפות יעילה בעבודת הצוות הבית-ספרי במהלך שנות עבודתם.

במחקרים שנערכו על שותפויות שהצליחו להתמודד ולהתגבר על הבעיות והקשיים הראשוניים בתחילת התהליך, נמצא כי תוצאות ההכשרה של פרחי ההוראה בדרך זו של שותפות הן מאד חיוביות (Sandholtz & Dadlez, 2000). מתכשרים להוראה, בוגרי השותפות, מרגישים בעלי ידע רב יותר ומוכנים ללמד. סקרים וראיונות אישיים של בוגרי התכנית, שפעלו במסגרת השותפות בחטיבת-ביניים, איששו את העובדה המחקרית לעיל בנוגע לרכישת ידע וסיפרו כי הם אכן רכשו ידע רב יותר בנושא 'גיל ההתבגרות', ולכן הרגישו מוכנים יותר ללמד בחטיבת-הביניים לעומת בוגרים שלמדו במסגרת תכנית הכשרה מסורתית ולא במסגרת של שותפות בית-ספרית. אותם בוגרים מסוגלים ליצור קשרים בין הרעיונות שרכשו במהלך לימודיהם ולשלבם בעבודתם המעשית, בניגוד לבוגרי ההכשרה המסורתית שהרגישו פחות בטוחים ביכולתם ללמד תלמידים תוך שימוש באסטרטגיות ההוראה השונות. סנדהולץ ודדלז (Sandholtz & Dadlez, 2000) מצאו כי בוגרי תכנית השותפות דירגו את מידת מוכנותם להוראה ואת מידת המסוגלות העצמית שלהם (Self-efficacy) כגבוהה יותר מזו שדירגו בוגרי התכנית המסורתית באותו האזור. המתכשרים להוראה, בוגרי תכנית השותפות, נמצאו כבעלי ידע רב יותר לא רק בהוראה, אלא אף בניהול כיתה ובשימוש בטכנולוגיה ובמיומנויות בתחום הדעת (content area skills). עוד נמצא כי תהליך השותפות מקנה למתכשרים הזדמנות ללמוד ולרכוש ידע ממורים בעלי ניסיון רב תחת פיקוח צמוד, על ידי יצירת סביבה המשלבת בין למידה תיאורטית לעבודה מעשית, כך שיוכלו ללמוד מגוון רב של תלמידים בצורה יעילה, להבדיל מהאחרים שלעיתים אף עוזבים את המקצוע, כיוון שאין ביכולתם לסייע לאותם תלמידים מתקשים או בעלי צרכים שונים. השותפות אף

מסייעת להעביר מערכת של ציפיות המקשרת בין תהליך ההכשרה למיומנות המעשית. גם המורים המאמנים הוותיקים, שלקחו חלק בתהליך השותפות עם מוסד להכשרת מורים, דיווחו על שינויים ושיפורים בתהליכי ההוראה שלהם הן ברמה האישית-כיתתית והן ברמה הכללית-ספרית כתוצאה מההתפתחות המקצועית, מחקר הפעולה שערכו והאימון (Mentor) שעברו כחלק מתהליך השותפות. על השפעת השותפות על המורים בבתי-הספר נמצא גם במחקר עליו דיווחו בויל-בייז ומקיאינטר (Boyle-Baise & McIntyre, 2008). במחקרם נמצא כי המורים המאמנים בתהליך השותפות צריכים להיות מומחי-תוכן בכדי לעזור למתכשרים להוראה ללמוד בצורה קונסטרוקטיביסטית, תוך אינטראקציה עם הידע שלהם. עליהם להיות 'לומדים' בעצמם ולהמשיך לחקור באופן שיטתי את ההוראה שלהם בכדי לשפר את תהליכי הלמידה של תלמידיהם. עליהם לעבוד בשיתוף פעולה עם חברי הצוות הבית-ספרי ולהיות אחראים על הלמידה של תלמידיהם. פיתוח התלמידים כחלק מתהליך השותפות צריך לכוון למטרות כגון: הישגים אקדמיים, מודעות תרבותית, הזדהות אתנית, רווחה כללית ובריאות.

חשיבות מקומם של המורים המאמנים בבתי-הספר ותרומת השותפות שלהם עולה גם במחקרים נוספים. במחקר שנערך, לדוגמה, לפני כעשור, באוניברסיטה בפלורידה על שני בתי-ספר יסודיים אזוריים, מתואר מודל חדש שבמסגרתו נבחנו והוגדרו- מחדש תפקידי המורים המאמנים. במהלך המחקר רואיינו מכשירי המורים, המורים-המאמנים וההנהלה לאורך כל התהליך על בסיס קבוע בכדי לספק מידע עדכני על רמת ההתקדמות של הסטודנטים להוראה, לדווח על קשיים ולערוך דיונים מקיפים בנוגע להתקדמות הפרויקט. כל קבוצה שרואיינה במחקר זה, מבין שלוש הקבוצות (מכשירי המורים, מורים-מאמנים והנהלה) הציגה את קשייה המיוחדים ואת תחומי העניין שלה. בהתאם לכך פותחה רשימה של אפשרויות לפיתוח ולקידום מקצועי של כלל אנשי הצוות והודגשו בה מספר צרכים משמעותיים: הצורך בעריכת מחקרי פעולה, הצורך בפיתוח מיומנויות שונות והצורך בשימוש בטכנולוגיה, בהדרכה ובהוראה (Epachin & Colluci, 2002).

מחקר אורך אחר שבדק שבע שותפויות של אוניברסיטאות ובתי ספר בארצות-הברית (Sandholtz, 2002) מצא, כי מבין כל מגוון הפעולות של התפתחות מקצועית של מורים, השותפויות במסגרת ה-PDS הן בעלות ההשפעה הגדולה ביותר. בנוסף לכך, מנהלי בתי הספר רואים בשותפות הזדמנות לרענן את החשיבה הבית-ספרית, להכניס שינויים וחידושים פדגוגיים ודידקטיים. לגביי ממד התלמידים בבתי הספר, גם אם ברור כי קידום הלמידה שלהם הוא למעשה מטרת העל של רעיון השותפות, העדויות הקיימות בנוגע להישגי התלמידים הן נקודתיות ולא מספיקות. נראה כי יש צורך במחקרי אורך נוספים בכדי לבדוק את ההשפעה המתמשכת של השותפות על ההישגים ברמות השונות.

מחקר חדש (Breault, 2010) מציג את סביבת העמיתות הבית ספרית ככזו המאפשרת יצירת תרבות חדשה בעלת שפה משלה, מיתוסים וקונפליקטים. המחקר מציג סיפורי מורים המתארים חוויות אמיתיות שהתרחשו בכיתה. ממצא חשוב של המחקר מציין כי הרפלקציה הנערכת על ידי הצוות לאחר השמעת הסיפורים מאפשרת למספרים להעריך, לשקול ולנתח את התיאוריה שלמדו כדי לאפשר תובנה ברורה ומפורשת יותר בקשר שבין תיאוריות, אמונות ופרקטיקות.

לסיכום, שותפות מוסד אקדמי-בית ספר נבדקה בסוגות שונות של מחקר, ובדגשים שונים. באופן כללי נמצא, שהשותפות מהווה הזדמנות להתפתחות מקצועית של הסטודנטים להוראה, הסגל במוסד האקדמי להכשרת מורים וסגל בית-הספר. על פי המחקרים נראה, שדגם השותפות, המאפשר התפתחות מקצועית לכל העוסקים במלאכה, יכול להתרחש באינטראקציה אינטנסיבית בתוך בית-הספר, כאשר כל השותפים משתתפים בקהילות לומדים מסוגים שונים ונמצאים באופן תמידי בתהליכי חקר ולמידה (אריאב וסמית, 2006).

לאור מורכבות התהליך, כפי שעולה מן המחקרים שהוצגו בסקירה זו, ולנוכח הייחודיות שבכל שותפות, יצאנו במחקר זה לבדוק את התפיסות של השותפים השונים על תהליך השותפות המתמשך בין בית-ספר אחד לבין מכללה אחת לחינוך, באמצעות נרטיבים-של-השתתפות. חקר מקרה זה יכול לשפוך אור על תהליכי השותפות, כפי שנתפסים מזוויות הראייה של מובילי התהליך (מדריכים מטעם המכללה והנהלת בית-הספר), המורים המאמנים בבית-הספר והסטודנטים להוראה.

2. מתודולוגיה

2.1 סוג המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני-נרטיבי שעקב באמצעות ראיונות נרטיביים אחר תפיסת ההתפתחות של עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בית ספר אחד בעיר בינונית בגודלה במרכז הארץ על ידי השותפים בתהליך. הנרטיבים שהתקבלו במחקר מוגדרים על ידינו כ"נרטיבים-של-השתתפות", באשר הם מסופרים על ידי המשתתפים בתהליך, והם מתארים תקופה ספציפית בחייהם המקצועיים, ובתוך תקופה ספציפית זו – רק את ההיבט הקשור להשתתפותם בהליך העמיתות בין מכללה לבין בית ספר. השתתפותם בהליך, בפרק זמן מוגדר, היא משמעותית לנרטיב זה, ולפיכך הוא מכונה אפוא "נרטיב-של-השתתפות".

2.2 הקשר המחקר

המחקר התקיים בשנת תשס"ט, שהיא השנה החמישית לבניית שותפות/עמיתות בין האקדמיה - מכללה לחינוך לבין השדה - בית הספר הנבדק, שהוא בית ספר ממלכתי הכולל כיתות א' עד ח'. בבית הספר לומדים כ-900 תלמידים ב-21 כיתות, מהן 6 כיתות חינוך מיוחד, 3 כיתות P.D.D ו-3 כיתות של לקויות למידה. תלמידים רבים משולבים בכיתות הרגילות על פי הצרכים. מרכיב בולט באני מאמין של בית הספר הינו: קבלת השונה והטיפול בפרט.

בית הספר הנבדק נתפס כסביבה לפיתוח מקצועי של כל השותפים בעמיתות (PDS), ובו העמיתות החלה בשנת תשס"ה במסגרת תכנית ניסויית להכשרת מורים 'אחרת'. התוכנית נבנתה תוך שיתוף פעולה הדוק עם השדה ולה שותפים: סטודנטים, מורים מאמנים, מנהלים וסגל המכללה. ההנחה המרכזית בשותפות היא שכל השותפים לומדים ומלמדים בו זמנית ומבנים באופן שיתופי שפה משותפת, קודים משותפים ומחויבות ומעורבות הדדית ללמידה ולהוראה. התשתית הרעיונית לבניית התכנית נבעה מתוך ערות לצורכי מערכת החינוך; למשבר בבתי הספר היסודיים; לצורך במורים, שיהיו מסוגלים להתמודד עם הבעייתיות של כיתות הטרוגניות, בהן משולבים תלמידים מן החינוך המיוחד. בשותפות זו נתפס תפקידה של המכללה ככוח המניע ביצירת קשר בין הפרקטיקה לתיאוריה, בחקירה שיטתית של ההתנסות, בהמשגה ובהכללה של התהליכים המתרחשים בשדה במטרה לבנות תכנית רצף, המאפשרת את ההתפתחות המקצועית של המורה לאורך החיים וליצור קשר הדוק ורציף בין שלבי ההכשרה של הסטודנט להוראה במהלך שהותו במכללה לבין מערך השדה, שבתוכו הוא שוהה במהלך ההכשרה, ובו הוא משתלב במשך כל חייו המקצועיים (מרגולין, 2010 א').

2.3 אוכלוסיית המחקר

במסגרת המחקר רואיינו 19 אנשי חינוך השותפים בעמיתות בין בית הספר והמכללה. מצוות בית הספר רואיינו מנהלת בית-הספר, סגנית המנהלת, 2 רכזות מקצוע (מתמטיקה ואנגלית), 7 מורות המלמדות בתחומי דעת שונים: מתמטיקה, אנגלית וחינוך לשוני. מהמכללה רואיינו 4 מדריכות, המתמחות בתחומים:

מתמטיקה, חינוך לשוני, אנגלית וחינוך ומיוחד ו-6 סטודנטיות למתמטיקה ולאנגלית. המרואיינים שנבחרו היו אלה שהביעו רצון לשתף אותנו בסיפורם ושהיו שותפים למהלך העמיתות. מבין המרואיינים, נתפסו ארבע כמובילות התהליך: מנהלת בית הספר, המובילה את התהליך מטעם בית הספר, המדריכה לחינוך לשוני, המשמשת גם כמרכזת השותפות בין המכללה לבין בית הספר, המדריכה להוראת המתמטיקה, ששותפה לתהליך ספציפי זה מתחילת דרכו והמדריכה להוראת החינוך המיוחד, אשר התנסתה בתהליך עמיתות עם בתי ספר במסגרות אחר, ולפיכך נתפסת כמכירה את המודל וכשותפה רעיונית להבנייתו. המדריכה להוראת האנגלית היא חדשה בתהליך השותפות הספציפי המתואר במחקר זה, אולם התנסתה בעבר במודלים אחרים של שותפות, במסגרות אחרות.

בדוח הנוכחי יוצג ניתוח של 12 ראיונות מתוך 19 הראיונות: 6 ראיונות עם "מובילות התכנית" שהוזכרו לעיל; 4 ראיונות עם צוות מורות המלמדות בבית הספר: 2 מורות לאנגלית ו-2 מורות למתמטיקה; ו-4 ראיונות עם סטודנטיות מן המכללה – 2 המתמחים בשנת תשס"ט באנגלית ו-2 המתמחות בשנה זו במתמטיקה. הסיבה שרואיינו דווקא סטודנטים מתחומים אלה נעוצה בכך שאלה שני תחומי הדעת בהן התמקדה העמיתות בין המכללה לבית הספר בשנה שבה נערך המחקר.

2.4 כלי המחקר

בחרנו להשתמש בריאיון הנרטיבי שהינו ריאיון פתוח, בחזקת "שיחה המובנית עלי ידי המשתתפים" (Casey, 1995), שבמהלכו מאפשרים להעלות עניינים אישיים לצד עניינים מקצועיים. השתמשנו בריאיון בשילוב ההליך המוצע על ידי ליבליך וחובי (Lieblich, et al., 1998) וההליך המוצע על ידי מריפילד (Merryfield, 2000).

הליך הריאיון

תחילה הוסבר למרואיין במה מדובר: אנו מבקשים לשמוע את הסיפור המקצועי שלך הקשור לעמיתות בין מכללת לוינסקי לחינוך לבין עיר במרכז הארץ. במהלך השנים/ השנה היית שותף/ה לקשרים הללו באמצעות (התנסות בהוראה – לסטודנטים, הנחיית סטודנטים ולמידה משותפת – למורים). הסיפור המקצועי שלך יסייע לנו להבין את הסיפור הכללי של קשרי עמיתות מכללה-שדה.

ביקשנו מכל אחד מן המרואיינים לכתוב שלבים משמעותיים בחיים המקצועיים שלו, הקשורים לעמיתות מכללת לוינסקי-והעיר, על פי סדר כרונולוגי של היקרותם. זאת, כדי להתגבר על המבוכה של הרגעים הראשונים וכדי לסייע בארגון החשיבה והזיכרון. ליד כל שלב הצענו למרואיין לכתוב כותרת מתאימה, המאפיינת את השלב, והקשורה לקשרי העמיתות מכללה-שדה. לאחר שהמרואיין סיים לכתוב את המידע, התחיל הריאיון, במהלכו ביקשנו מהמרואיין להתייחס לשאלות הבאות:

- ספרי על אפיזודה משמעותית בכל שלב, הקשורה לעמיתות מכללת לוינסקי-העיר במרכז הארץ

- מי או מה השפיע על האירועים שתיארת? וכיצד?
- בהסתכלות לאחור, האם תוכלי/י לציין מה במהלך קשרי העמיתות נתפס אצלך כהצלחה ומדוע?

כל ריאיון ארך כ- 40 עד 60 דקות, הוקלט ותוכתב.

2.5 כלי הניתוח

הראיונות נותחו על פי ארבעת ממדי ההתבוננות לניתוח נרטיבים של קלאנדינין וקונלי (Clandinin & 2009) (Connolly, 1994; ,Wattsjohnson, כאשר שיטת הניתוח היא גם אנליטית וגם רפלקטיבית. הניתוח הוא לפי ארבעת הממדים הבאים: התבוננות פנימה Inward, התבוננות מבחוץ Outward, התבוננות לאחור Backward, והתבוננות קדימה Forward.

באמצעות ההתבוננות פנימה (Inward) ניתן לנתח את הרגשות הפנימיים (internal emotions) שעולים מהסיפור הנרטיבי ואיך המרואיין הרגיש בעקבות האירועים השונים שהתרחשו. בעוד שההתבוננות מבחוץ (Outward) מאפשרת ניתוח אובייקטיבי של ההתרחשות הלכה למעשה ומציג הסבר להתרחשויות. ההתבוננות לאחור (Backward) מציגה זיכרונות שהשפיעו על התגובות של המרואיין לאירועים ומציגה ניתוח קוגניטיבי של התנהגויות. ההיבט הרביעי הינו התבוננות קדימה (Forward) המציג את הכיוונים העתידיים.

ממד ההתבוננות מבחוץ (Outward) וממד ההתבוננות לאחור (Backward) נותחו כל אחד בתוכו ניתוח קטגוריאלי, כמקובל במחקר איכותני, על בסיס חיפוש תמות חוזרות ונשנות בכל ממד. זאת, כדי לקבל מידע נוסף על התמות המרכזיות שעלו בכל אחד מן הממדים.

בחרנו להציג את ארבעת הממדים לפי הסדר הבא: התבוננות מבחוץ, התבוננות לאחור, התבוננות פנימה והתבוננות קדימה. את שתי הקטגוריות הראשונות בחרנו להרחיב, כאמור, לניתוח קטגוריאלי לפי תמות העולות בכל אחת מהן בנפרד, וכך הן מוצגות בפרק הממצאים.

2.6 שמירת זכויות הנבדקים

כל מרואיין התבקש לתת את הסכמתו להתראיין ולהשתמש בריאיון לצורכי המחקר. כמו כן, לאורך כל הדרך נשמרת האנונימיות של המשתתפים, כולל שמות המכללה ובית הספר, ושמות המרואיינים השונים.

2.7 חשיבות המחקר

המחקר מציג נתונים עשירים 'מבפנים' של התייחסות השותפים השונים לתהליך ההבניה של עמיתות מכללה-בית ספר ולמה שנתפס כ'הצלחה' על ידי כל אחד מן השותפים. מחקר זה מספק נדבך נוסף לשלל הדוגמות המחקריות המצטברות בשנים האחרונות על התפתחות עמיתות בין מכללה לבין בית ספר, וייחודו בכך שמציג דווקא את זוויות הראייה של השותפים השונים בתהליך: מובילי התהליך מטעם שני המוסדות (מדריכות

ומנהלת), מורים בבית הספר וסטודנטים מהמכללה, ולא את התהליך המתועד כפי שעולה מתוך עובדות בשטח. מן המחקר ניתן ללמוד מהי תפיסת השותפים את 'ההצלחות' של העמיתות, הצלחות שניתן אולי ליישמן במודלים חדשים של עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בתי ספר. עוד ניתן להציף מתוך הנרטיבים את המושגים המשותפים העולים אצל כולם, וליצור באמצעות הצלבת המושגים תמונה כוללת של תפיסת העמיתות של כל המשתתפים. תפיסה כוללת זו, משקפת, להערכתנו, את השפה המשותפת שנוצרה בתהליך העמיתות ואת העובדה שבתהליך יש שקיפות הברורה לכל השותפים ומקובלת עליהם.

השימוש בריאיון הנרטיבי ככלי מחקר מאפשר הצצה לעומק אל תוך עולמם הפנימי של השותפים, ומציג מעין רשומון, לפיו אותו התהליך נצפה ומפורש באופן שונה על ידי המשתתפים השונים בו. ייחוד נוסף של המחקר הנוכחי הוא באופן ניתוח הנרטיבים דרך ארבעה ממדי ניתוח: *התבוננות מבחוץ* על האירועים ואילו מהם נתפסים כמשמעותיים בעיני המשתתפים השונים, *התבוננות לאחור* המאפשרת את הפרשנות של כל מרואיין לאירועים שהגדיר כאירועים משמעותיים, *התבוננות פנימה* החושפת את עולמו הפנימי של המשתתף ו*התבוננות קדימה* המגדירה את מה שכל משתתף רואה כאופק או כהתפתחות העתידית של העמיתות.

2.8 קשיים במחקר ומגבלות המחקר

במהלך המחקר עלו קשיים הקשורים למתודולוגיה, לתכנים שהתקבלו ולעבודה השיתופית של צוות המחקר.

קשיים מתודולוגיים ותוכניים

בחרנו במתודולוגיה נרטיבית, שהיא סובייקטיבית בעיקרה. לפיכך, התקבלו סיפורים שונים במהותם, דבר שהקשה עלינו כחוקרים למצוא את המכנה המשותף בין הנרטיבים. בסופו של דבר, הצגנו כממצא את השונות הזו באמצעות הדגשת ליבת הסיפור, בד בבד עם הצגת השיח המשותף שעלה במושגים שהיו משותפים לכולם.

קושי מתודולוגי נוסף התגלה באופן ניתוח הנרטיבים. ארבעת ממדי הניתוח של קונלי וקלאנדינין היו אטרקטיביים בחדשנותם, אולם קשים להפעלה. נדרש מאתנו פרק זמן ללמוד טכניקה זו של ניתוח, וגם כשסיימנו את פרק הניתוח, מצאנו שהיה עלינו לסגל את מודל הניתוח ולשלב בינו לבין ניתוח תוכן קטגוריאלי, המקובל במחקר איכותני. אנו מוצאים שניתוח מסוג זה דורש מיומנות, שאיננה נחלתו של כל אחד, אולם מי שרוכש מיומנות זו – יכול להגיע לניתוח עומק יעיל ומשמעותי יותר מזה המקובל בניתוח תוכן קטגוריאלי רגיל.

הנתונים הרבים והעשירים שהיו בידינו הצריכו תשומת לב מרובה לתהליך הקטגוריזציה, והגדרה ברורה של אופן ייצוג הדברים בכתב. בסופו של דבר, היה עלינו להפיק תמונה ברורה וכוללת מתוך שפע הנתונים הנקודתיים והמקומיים שהציגו זוויות ראייה אישיות של המשתתפים.

בעיה אחרת התגלתה באוכלוסיית המחקר של הסטודנטים. קביעת זמן ריאיון והכוונה לנרטיב עשיר היוו קושי, שהיה עלינו להתגבר עליו באמצעות תשומת לב רבה לצורכי המרואיינים (זמן ומקום מתאימים, לדוגמה), ובאמצעות הכוונה חוזרת ונשנית במהלך הריאיון עצמו, כדי להפיק נתונים נרטיביים עשירים.

קשיים של עבודת צוות

עבודת מחקר שיתופית היא מבורכת ותורמת למשתתפים, אולם גם יכולה להוות לעיתים גורם מעכב ומבזר. עבודת ניתוח הנתונים חולקה, לדוגמה, בין החוקרות, אולם אופן הניתוח לפי ארבעת הממדים של קונלי וקלאנדינין הקשה על חלק מן החוקרות, שלא בהכרח הכירו מודל ניתוח זה. בסופו של דבר, הגיע הצוות להסכמה ולידע משותף באשר לאופן ניתוח הנתונים. עבודה משותפת יכולה להוביל גם לסגנונות שונים של כתיבה, והיה עלינו ליצור האחדה בניסוח של הטקסט, לאחר שכל חוקרת תרמה את חלקה על פי סגנונה.

מגבלות המחקר

חקר מקרה הוא בעל גבולות משלו, בהיותו לוקלי, וככזה – איננו בר הכללה. עם זאת, כבר הובהר בפרק הרקע התאורטי שמחקרים בתחום העמיתות/השותפות הם רבים ובעלי סגנונות שונים, והם בודקים זוויות שונות של העמיתות. ככזה, מציג מחקרנו באמצעות מתודה מחקרית ספציפית, את זוויות הראייה של המשתתפים בעמיתות אחת, וניתן ללמוד ממנו מהי תפיסת 'הצלחה' בעמיתות.

מגבלה נוספת נעוצה בעצם בחירת המתודה המחקרית-נרטיבית. מחקרנו מציג רק את תפיסותיהם של המשתתפים, ללא הצגת עובדות מהשטח, ובזה – מגבלתו. מחקר המשך באותה סביבה נחקרת יכול להציג עדויות נוספות על אופייה של העמיתות הנבדקת.

3. נקודת מבט נרטיבית של בעלות תפקיד, המובילות את התהליך

בפרק זה נתאר את האירועים המשמעותיים, כפי שנצפו דרך העדשות של שש בעלות תפקיד, שנתפסו כמובילות בתהליך הבניית עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בית הספר. המובילות מטעם המכללה היו מדריכה להוראת המתמטיקה, מדריכה לחינוך לשוני, הנושאת גם בתפקיד מרכזת פרויקט העמיתות, המכונה גם שותפות, בין המכללה לבין בית הספר, מדריכה להוראת החינוך המיוחד ומדריכה להוראת האנגלית. המובילות מטעם בית הספר השותף לתהליך העמיתות: מנהלת בית הספר, וסגנית המנהלת, המשמשת גם כרכזת החינוך הלשוני בבית הספר. כמו כן, נתאר את הפרשנות לאירועים המשמעותיים, כפי שעלתה בנרטיב של כל אחת מהן במהלך ההסתכלות שלהן לאחור על האירועים המשמעותיים במהלך הבניית העמיתות. השילוב בין האירועים שנתפסו כמשמעותיים לבין הפרשנויות שניתנו לאירועים יאפשר להציג בסופו של דבר את מאפייני העמיתות כפי שנתפסו על ידי בעלות תפקיד, המובילות את התהליך.

כולן התייחסו לאותו תהליך של עמיתות, אולם כל אחת מהן ראתה את העמיתות באור שונה, על פי נקודת המבט שלה ועל רקע תפיסת עולמה המקצועית והקשר ההתנסות שלה בעמיתות. אצל המדריכה להוראת המתמטיקה נתפס סיפור העמיתות כסיפור של צמיחה והצלחה. המדריכה לחינוך לשוני תפסה את סיפור העמיתות מזווית הראייה שלה כמרכזת הפרויקט כסיפור של התקדמות דרך משברים והיענות לצרכים מקומיים (בית-ספריים, מחוזיים ועירוניים). המדריכה להוראת החינוך המיוחד ראתה בסיפור העמיתות סיפור רב-שלבי שהתפתח מגישה מסורתית לגישה קונסטרוקטיביסטית-שיתופית, ואילו המדריכה להוראת האנגלית ראתה בסיפור העמיתות סיפור של עליות ומורדות והתמקדה בהיבטים הפרקטיים של התהליך. אצל מנהלת בית הספר זהו סיפור של התפתחות דרך צמתים קריטיים בחיי בית הספר, בהם תומכת המכללה. אצל סגנית מנהלת בית הספר זהו סיפור של תהליך התמקצעות משולב ומבוקר, של התנסות והדרכה בו-זמנית ושל פיתוח עולם מושגים משותף מקצועי, המאפשר לצוות "לבחון את הדברים יחד בצורה שאחת מבינה את השנייה... זה עזר לנו להיות יותר אמתיים מבחינת העבודה שלנו".

על אף נקודות המבט השונות של כל אחת, כולן גם יחד מדגישות במודל ההבניה של העמיתות את המושגים 'התפתחות', 'רצף וצמיחה', ומאפיינות את העמיתות במושגים 'שיתופיות', 'שיח משותף', 'מעורבות ואחריות', 'יחסי אמון', 'גיבוי מלא מצד דמויות מפתח', 'הדרכה משותפת', 'אקדמיזציה', 'קבוצות למידה' ו'למידה כאורח חיים'. אצל כולן העמיתות היא תזמור של מערכות יחסים בין השותפים השונים, שהם מנהלת בית הספר וסגניתה, המורות בבית הספר, קובעי המדיניות בביקוח על בית הספר, המדריכות מטעם המכללה, קובעי המדיניות במכללה והסטודנטיות.

המדריכה להוראת המתמטיקה והמדריכה לחינוך לשוני, שהיו בקשר העמיתות הזו מן ההתחלה, רואות את העמיתות במבט-על, על מכלול מרכיביו. הן סוקרות את התפתחות העמיתות מרגע ההתחלה כאשר הקשר היה אקראי, בלתי מתוכנן, ועד המצב הנוכחי שבו עקרונות העמיתות הם יציבים ומקובלים על השותפים.

מושג מרכזי אצל המדריכה להוראת המתמטיקה הוא "כולם לומדים ומלמדים", והמטפורה המארגנת³, המתארת את העמיתות, היא "למידה היוצאת מהכיתה אל התאוריה". זוהי מטפורה המדגישה את עקרון הלמידה 'האחרת' ואת תפיסת האקדמיזציה של העמיתות. המדריכה לחינוך לשוני מתארת את העמיתות במטפורות: "פריסת מניפה" ו"ימי שיא". הללו מדגישות את תפיסתה את העמיתות במונחים ארגוניים של התרחבות ושאיפה לגבהים.

המדריכה להוראת החינוך המיוחד, לעומתן, הצטרפה לעמיתות בשלב מאוחר יותר, והיא מדגישה בסיפור שלה את זווית הראייה שלה כמדריכה בקונטקסט הספציפי שבו היא פועלת. שאיפתה היא ליצור קבוצת למידה משותפת של סטודנטיות ושל מורות, וללמוד ביחד תחום חדשני בחינוך: שילוב הוראת המתמטיקה בכיתות החינוך המיוחד. היא רואה את לב העמיתות ביישום תפיסות חדשניות, תוך פתיחות של המורות בבית הספר לקחת חלק בלמידת התחום החדש, ביחד עם הסטודנטיות, והכרה בכך שהיא, המדריכה הפדגוגית, מובילה את השינוי מתוקף היותה איש האקדמיה, בעל הידע בתחום הפדגוגי. תפיסות אלה שלה באות לידי ביטוי בשתי מטפורות מארגנות: "[המורות] ביקשו ללכת איתי עד הסוף", מטפורה המתייחסת לתפיסת המנהיגות שלה, וכן "זה [בית הספר והמכללה] לא שתי מערכות נפרדות", מטפורה המציגה תפיסה הוליסטית של העמיתות, המורכבת מסינרגיה בין שתי מערכות חינוך. מנהלת בית הספר – רואה גם היא את העמיתות מזווית הראייה שלה, ואך טבעי הוא שלתפיסתה בית הספר הוא במרכז. עם זאת, היא מדגישה את מרכיבי העמיתות כמדד להצלחה, וביניהם המרכיב החשוב מבחינתה הוא ההתפתחות האקדמית של צוות המורים והלמידה שלהם כאורח חיים. דברים אלה באים לידי ביטוי במטפורה המארגנת הבאה: "המכללה היא הגב והמשענת שלי מבחינה אקדמית". סגניתה, המשמשת, כאמור, גם רכזת החינוך הלשוני בבית הספר, מציגה את העמיתות במטפורה מארגנת של "זוגיות" שעבדה יפה והלכה והעמיקה עד כדי תעוזה גדולה יותר משני הצדדים ויצירת קשרי אמון והרגשה ש"הכל פתוח".

בפרקים הבאים נבחן את כל אחד מן ההדגשים שנתנה כל מרואיינת לסיפור העמיתות, דרך הראייה שלה את האירועים שנתפסו בעיניה כמשמעותיים בתהליך בניית העמיתות ואת תפיסותיה את המאפיינים המשמעותיים לעמיתות.

3.1 אירועים משמעותיים

האירועים המשמעותיים בתהליך ההבניה של העמיתות יוצגו מנקודת המבט של כל אחת מן המרואיינות בנפרד.

3.1.1 מדריכה להוראת המתמטיקה: סיפור של צמיחה והצלחה - "כרונולוגיה של צמיחה"

האירועים המשמעותיים בתהליך בניית העמיתות בין בית הספר לבין המכללה מתוארים אצל המדריכה למתמטיקה באופן כרונולוגי, והם, בסופו של דבר, "כרונולוגיה של צמיחה", או במילים אחרות: סיפור

³מטפורה מארגנת מוגדרת כ"אמצעי הערכה בולט שבאמצעותו מציג המספר גרסה מתומצתת של האני שלו" (קופפרברג וגילת, 2002, עמ' 75).

"צמיחה והצלחה". כרונולוגיה זו מתחילה בחיפוש אחר בית ספר שרוצה ויכול להיכנס לתהליך של שותפות עם המכללה ובעבודה שמאורגנת מבחוץ על ידי המנהלת, וממשיך בכך שיותר ויותר מורים רוצים "להציץ" ולהתנסות בתהליכי הוראה-למידה אחרים, שמפעילה המדריכה להוראת המתמטיקה בתוך הכיתות. לדבריה: "עוד מורה ועוד מורה מתחילה להציץ", "גם כשאני צופה בסטודנטית אני מנסה לעודד את המורה להצטרף אלינו".

הגיבוי והתמיכה של המנהלת נתפסו כנקודות משמעותיות במיוחד בהתפתחות העמיתות, והם ציר מרכזי, מכונן, בכרונולוגיה הזו של צמיחת העמיתות: "היא [המנהלת] הלכה עם זה מההתחלה ונתנה גיבוי כמעט לכל דבר ומהר מאוד. אין דבר שאני ביקשתי ולא קיבלתי". מה שחשוב בתקופה זו שהעבודה הייתה ברצף, נמשכו ההדגמות בכיתות, והתבססה הלמידה המשותפת "היוצאת מהכיתה אל התאוריה" של סטודנטיות ומורות למתמטיקה שלמדו יחדיו במסגרת סדנה שנקבעה לשעות הצהריים, לאחר יום הלימודים. ואז, לפי דבריה, "נוצרה המשכיות ולא משהו אקראי".

הצמיחה ממשיכה אצל המורות הלומדות, ההופכות את פעילות הלמידה ללמידה אקדמית ואת עבודתן לשותפות בהכשרת הסטודנטיות. "והן [הסטודנטיות והמורות] אמרו 'כולם לומדים ומלמדים', היא מסבירה. לקיחת האחריות של המורות על הכשרת הסטודנטיות נתפסה כהישג ראשון במעלה בתהליך העמיתות: "התחלנו לחשוב איך אנו הופכים את בית הספר לבית ספר מכשיר מורים ושהמדריכה תהיה בעלת ערך מוסף". היכולת שלהן לתקשר מעבר לזמן ולמקום באמצעות הטכנולוגיה המקוונת – נתפסה גם היא כהישג בתהליך העמיתות ובלמידה של המורות.

היבט אחר של צמיחה הוא הרחבת הפעילות בשיטת המניפה לבתי ספר אחרים והצטרפות מורים נוספים למעגל הלמידה וסגנון העבודה החדש. עד מהרה, לדבריה, "[הקבוצה] הפכה להיות קהילה-לומדת אמיתית עם צוות מאד חזק בבית הספר", וכן - "הגיעו כל רכזות בתיה"ס הממלכתיים [בעיר], אחת מהדתיים ואחת מהערבים". תפיסת המניפה והרחבת העמיתות, השותפות בין השותפים השונים ללמידה והרוח החדשה במערכת היחסים בין המכללה לבין בתי הספר, כל אלה באו לידי ביטוי ב"מחויבות טוטאלית לתהליך, כלומר יש מחויבות של מפקחת המחוז, המפקחת בעיר במרכז הארץ, המנהלים ורכזי המקצוע והמורים עצמם- כולם וכולם לומדים בו-זמנית".

ביקור של אישיות אוניברסיטאית המגבה את התאוריה של העמיתות נתפס כציון דרך: "והיא [הפרופסור מהאוניברסיטה] אמרה בסוף היום שזו פעם ראשונה שהיא רואה תהליך שעובד בבית ספר, כמו שהיא מאמינה בו על פי התיאוריה והמחקר".

הנחלת התפיסה לדור ההמשך, בדמות סטודנטית ההופכת עתה למדריכה בבית הספר, מוצגת כאירוע משמעותי החותם את הכרונולוגיה של צמיחת העמיתות בין בית הספר לבין המכללה: "ויש מישהי חדשה שהיא הייתה סטודנטית שלי והיא מורה-מאמנת בתוך בתי הספר שאני מדברת עליהם בעיר במרכז הארץ, והיא עובדת כמדריכה עם סטודנטיות באותו בית הספר שבו אני מכשירה את המורים ומקבלת ממני הנחייה כמדריכה והיא עושה עבודה יפה".

3.1.2 מרכזת התהליך מטעם המכללה ומדריכה לחינוך לשוני: סיפור של התקדמות דרך משברים והיענות לצרכים מקומיים.

סיפור העמיתות לפי מרכזת התהליך מטעם המכללה הוא סיפור של משברים, התמודדות עם המשברים והיענות לצרכי מערכת החינוך בעיר, ובמילים אחרות: זהו סיפור של התקדמות דרך משברים והיענות לצרכים מקומיים. תחילת הדרך מוצגת כבלתי מתוכננת, מקרית אפילו, והיא ממוקדת בעיקרה ביצירת קשר עם העיר ועם בית הספר בידי מרכזת ההדרכה דאז של המכללה. בעקבות הקשר הזה, מרכזת התהליך מטעם המכללה, שהייתה אז מדריכה בתחום החינוך הלשוני, עבדה "עם הסטודנטים והמדריכות האחרות בבית הספר", וכן הדריכה בתחום המומחיות שלה במרכז להשתלמויות מורים בעיר: "עבדתי בפסג"ה עם כל הצוותים המובילים בחינוך הלשוני [...]". בסופו של יום, הצלחת העמיתות נמדדת בעיניה בפריסת מניפה של דגם העמיתות, ובכך שמנהלות בתי ספר נוספות אמרו 'רוצות אנחנו'. בעיניה, בדומה לתפיסתה של המדריכה למתמטיקה, פריסת המניפה של העמיתות היא יעד חשוב: "המטרה הייתה להרחיב את העבודה לעוד בית ספר ועוד דיסציפלינה", עד כדי כך שמתוך יוזמה ופעילות של מרכזת ההדרכה במכללה התפתחה קבוצת למידה של מפקחים באזור, כמתואר להלן:

תפיסת העמיתות מתרחבת גם לקשרים עם המחוז. במסגרת זו מתקיימת זו השנה השלישית קבוצת למידה של מפקחים במחוז, הנקראת 'מפקחים חוקרים' בריכוזן של שתי מובילות מטעם המכללה. יעדי הלמידה הם פדגוגיה מבוססת עדויות, המתרכזת בשיח לימודי בקבוצה קטנה, כשהמפקחים מתנסים בליווי אינטנסיבי של בית ספר אחד בנושאים אלה. המפקחת הנוכחית לומדת בקבוצה זו כבר שנה שנייה, והיא באה לעבודה בעיר במרכז הארץ מתוך היכרות כבר עם הנפשות הפועלות ועם תפיסת העולם.

אבל סיפור העמיתות הוא רצוף אירועים משבריים, כגון האירוע הבא שהתרחש בשנה השנייה של העמיתות, בעת ביקור של מנהלת המחוז בבית הספר. בסיכום הביקור מרכזת העמיתות התבטאה באופן שפגע, ככל הנראה, בצוות בית-הספר. כך עולה מדבריה הבאים, המתארים אירוע שקרה במהלך המפגש היזום עם מנהלת המחוז שביקרה בבית הספר. במפגש נכחו אנשי צוות בית הספר, מובילי התהליך מטעם המכללה ונציגי הפיקוח המחוזי של משרד החינוך:

והיו הרבה שם הרבה מורים שדבריהם [אותם אמרו למנהלת המחוז] לא מצאו חן בעיניי, ואמרתי את זה בפגישת הסיכום, שאם אני מתייחסת לעניין של חינוך לשוני, אז לא הצלחתי עוד ליצור את הקשר הנכון בעיני של חינוך לשוני בין בית-הספר ובין המכללה, ויש לי ביקורת על מה שקורה בבית הספר [בתחום הוראת החינוך הלשוני]. וביום שני [לאחר אירוע המפגש] כשהגעתי [לבית הספר] היא [המנהלת] קראה לי אליה לחדר ואמרה לי- 'פגעת בנו מאד, פגעת ב- א', ב', ג' '.

האירוע, שבו דברי המורות לא מצאו חן בעיניה, והדברים שהיא אמרה להן בשיחת הסיכום, על מה שהן אמרו למנהלת המחוז, לא מצאו חן בעיני מנהלת בית הספר, נתפס אפוא על ידה כאירוע משברי. בעקבות האירוע נערכה שיחת ברור בינה לבין המנהלת, שיחה שבפיה כונתה "שיחה נוקבת בארבע עיניים".

מרכזת העמיתות מתארת משברים גם עם בתי ספר אחרים, בעיקר על רקע חילוקי דעות הקשורים לתפיסת מנהלות בתי הספר מול תפיסת אנשי המכללה.

משבר אחר התרחש בתוך המכללה, בד בבד עם כניסתה לתפקיד הרשמי כמרכזת העמיתות והפסקתו של פרויקט אחר בעיר עיר במרכז הארץ, שבו הייתה מעורבות, כפי שהוזכר לעיל, מרכזת ההדרכה במכללה.

והיה משבר מאד קשה כי היה צריך לפזר סטודנטים ולהעביר ממקום למקום [כלומר, להעביר ממקום התנסות בהוראה בעיר אחרת להתנסות בהוראה בעיר במרכז הארץ]. [זאת] כי הייתה מחויבות לעיר ו[לכן היה צורך] להתעמת עם ראשי מסלולים [בתוך המכללה], ואז נשיאת המכללה נכנסה לעובי הקורה ואמרה 'אני מחייבת כל ראש מסלול לשלוח כך וכך סטודנטים [להתנסות בהוראה בתוך בתי ספר בעיר עיר במרכז הארץ]'.

בדומה למדריכה במתמטיקה, גם היא רואה ביצירת קבוצות למידה מאפיין חשוב של העמיתות. תפיסה זו מתוארת דרך קיום "ימי שיא", שבהם תוארה עבודת העמיתות עם בית הספר בפני בכירים ממשרד החינוך והאקדמיה. ימי שיא מסוג זה עולים בקנה אחד עם מה שתואר על ידי המדריכה למתמטיקה כביקור של גורמי חוץ. גם בעיני מרכזת העמיתות ביקורים כאלה היו משמעותיים בתהליך ההתפתחות של העמיתות.

3.1.3 מדריכה להוראת החינוך המיוחד בשילוב מתמטיקה: סיפור רב שלבי – התפתחות מגישה מסורתית לגישה קונסטרוקטיביסטית-שיתופית.

הסיפור של המדריכה להוראת החינוך המיוחד החל מהשלב שבו הייתה מדריכה פדגוגית "רגילה", מסורתית, "שרגילה להגיע בין פעם אחת לפעמיים בסמסטר לבית הספר לראות סטודנטיות בסטאז'". השלב הראשון בסיפור הוא פיתוח קשר עם המורה המאמנת של הסטודנטיות שהיא הדריכה: "והמורה התחילה לראות בי לא רק מדריכה שבאה לסטודנטית, אלא אשת מקצוע שיכולה למעשה לסייע לה לבנות את המקום שלה כמורה בתוך הכיתה באופן קצת אחר". בשלב השני היה רצון המדריכה הפדגוגית להפוך את המורה המאמנת לעמיתה שלה "בהקשר של פיתוח מקצועי של הסטודנטית". בשלב זה המורה "בהתחלה צפתה מהצד [באופן שבו נתנה המדריכה משוב לסטודנטית על השיעור שהעבירה] ולאט לאט היא התחילה להעז ולומר מילות הערכה, עד שבסוף היא הייתה הראשונה שדיברה ואני [המדריכה הפדגוגית] הגבתי למה שהיא אמרה". השלב השלישי, "אחרי שהמורה הייתה כבר עמיתה שלי בכיתה שלי בהקשר של הסטודנטית, והסטודנטית הייתה מורה בבית הספר, נעשתה התערבות משמעותית יותר בנושא של ההוראה בכיתה של התכנים וצורת ההוראה בכיתה והדיסציפלינות". השיא היה כשהתקבלה החלטה לשלב את הוראת המתמטיקה בשיעורי החינוך המיוחד. את השלב המשמעותי הזה בהתפתחות העמיתות היא מתארת כך: "פיתחנו את היכולות המתאימות לשיח המתמטי בלמידה קונסטרוקטיביסטית בתוך חשיבה של הילדים בתחום של מתמטיקה, ויצרנו קבוצות למידה שכוללות אנשי מקצוע בתחום המתמטיקה, אנשי מקצוע של החינוך המיוחד, סטודנטים, סטאז'רים, מורות ולמדנו את הנושא הזה". שילוב זה של המתמטיקה בחינוך המיוחד נתפס כמשמעותי במיוחד אולם "זה לא היה פשוט וזה לקח זמן [...] וזה לא היה מובן מאליו, והיה בעייתי מאד בהתחלה. וההכרה בחשיבות של זה בסופו של דבר הכריעה".

אירוע משמעותי אחר היה שילוב המורות לחינוך מיוחד בקהילה הלומדת של כלל מורות בית הספר. "לקח כמה שנים להכניס את המורות לחינוך המיוחד לתוך הלמידה המשותפת של המורות בבית הספר [...] ואז החליטו לוותר על המדריכות [בחינוך מיוחד] במתמטיקה וביקשו ללכת איתי עד הסוף", היא מתארת. השילוב כחלק מן השותפות נתפס בעיניה כאירוע משמעותי במיוחד: "הנושא של שילוב החינוך המיוחד והקשר עם

המכללה לקח את זה עוד צעד קדימה למקום שבו מורות של חינוך מיוחד ומורות רגילות יושבות ביחד ומדברות על הנושא של שילוב, כלומר זה לא שתי מערכות נפרדות". החשיבות גדלה עד שנוצר "שיח של שילוב" בין מורות רגילות למתמטיקה לבין מורות לחינוך מיוחד, בניצוחן ובהנחייתן של המדריכה להוראת המתמטיקה והמדריכה להוראת החינוך המיוחד.

3.1.4 מדריכה להוראת האנגלית: סיפור של עליות ומורדות

סיפור העמיתות בעיני המדריכה להוראת האנגלית הוא סיפור שיש בו עליות ומורדות, בדרך להתכוונות של המערכת כולה, זו של המכללה וזו של בית הספר, למטרה המרכזית של העמיתות: יצירת שיח משותף בין הסטודנטיות למורות בבית הספר בתחום הוראת האנגלית הן ברמה הפרקטית והן ברמה התאורטית. היא מצביעה בסיפורה על שבעה אירועים משמעותיים, הממוקדים כולם בפרקטיקה, המכוונת, כאמור, ליצירת אותו שיח משותף, אותו היא מדגישה. אירוע ראשון הוא תחילתה של העמיתות, התחלה מהוססת, חסרת רצף ומאופיינת במעבר המכללה מבית ספר לבית ספר בניסיון למצוא שיתוף פעולה, הממוקד במטרות העמיתות. המשכה - ברצף אירועים פרקטיים, הממוקדים במפגשי דיון הקושרים בין תאוריה באמצעות קריאה משותפת של מאמרים לבין פרקטיקה הכרוכה בהבנת התאוריה וההשלכות שלה להוראה. על תפיסת המורות את הקריאה של המאמרים היא מספרת: "באחד המשוברים שקיבלתי לקראת סוף השנה הן אמרו – "אנו צריכות ממך שיעור לדוגמא, במקום לנתח שיעורים או מאמרים תיאורטיים." כתוצאה מזה, היא מוסיפה " שוחחתי עם המנהלת שהסכימה לשחרר את כל המורות לשעה אחת שבה אני נתתי שיעור לדוגמא.... הן סוף סוף הבינו כי הן ראו בעיניהם. הן קיבלו בצורה מוחשית את מה שהן למדו וקראו עליו כל השנה בפועל". היא רואה באירוע זה נקודת מפנה, שכן הוא יצר, לדבריה, "תוואי פעולה" שבו היא ממשיכה עד היום. האירוע הבא הוא המשכו של אותו תוואי פעולה: "פעם בחודש אני נותנת שיעור לדוגמא אצל אחת המורות המאמנות בבית הספר, כשהסטודנטיות שלי צופות- כל הכיתה. לקבוצה יש מודל אחר של שיעור. המורה לאנגלית של הכיתה כמובן נוכחת, ואני מצלמת בווידאו ואנחנו מנתחים את השיעור אחר כך בכדי להפיק לקחים וללמוד מזה".

למידה משותפת של כל הצוות, מורות וסטודנטיות גם יחד, היא אירוע משמעותי, שיש לו עליות ומורדות. כשהאירוע "בעלייה", היא מתארת אותו כך: "הם [המורים בבית הספר] משתתפים בשיעורים, מנתחים מאמרים, צופים בשיעורים ומנתחים גם שיעורים של המורים-המאמנים בבית הספר ונותנים דוגמאות מהם לאסטרטגיות הוראה ושיח וזה מקום ללמידה של כולנו". "הירידה" מושפעת מאירועים חיצוניים, כגון כניסת אופק חדש לבתי הספר: "בעקבות 'אופק חדש' אין אפשרות להוציא את המורות המאמנות לשיעור המשותף שלנו כי זה מתחרה בשיעור שהן צריכות ללכת אליו במילא בגלל דרישות בית-הספר ובגלל שהוא שייך לאופק חדש [...]"

לבעייתיות הזו היא מוצאת פתרון דחוק, גם אם הוא פתרון למצב שנוצר:

וזה אומר שהקשר שלי עם המורות המאמנות אם הוא לא בצפייה ולא במשובים, אז הוא נעשה על ידי שיחות שבועיות שבמהלכם אני משוחחת עימם על הסטודנטים, על הצרכים שלהן ועל בעיות מיוחדות, ופעם בחודש אני נכנסת לכיתות ונותנת שיעור לדוגמא.

הפתרונות לבעיות שנוצרות, יוצרות אירועים משמעותיים מסוג אחר, אירועים שנכנה אותם "אירועי התמודדות עם בעיות שנוצרו": "מה שאני עושה זה לקחת מהמורה את השיעור שלה מתעדת חלק ממנו כשאני צופה בו ולקחת אותו לשיעור המשותף שהיא לא משתפת בו, לנתח אותו עם הסטודנטים".

3.1.5 מנהלת בית הספר: סיפור של תמיכה של המכללה בצמתים קריטיים בחיי בית הספר.

המנהלת רואה את תהליך העמיתות דרך הפריזמה של בית הספר. בסיפור העמיתות שלה בית הספר הוא המוקד, אולם המכללה היא "הגב והמשענת שלי מבחינה אקדמית, אך גם ככוח עזר יומיומי עם הסטודנטים והסטאז'רים". למעשה, בסופו של דבר תהליך העמיתות נמדד בכך שהיא, המנהלת "מתייעצת איתם על הניהול היומי של בית הספר [...] בכל פעם שיש איזשהו צומת המכללה מתלווים אליי". האירוע המשמעותי הראשון היה תהליך האיחוד של בית הספר עם בית ספר נוסף, קטן יותר, דבר שהציף אצלה שאלות כגון: "איך מנהלים בית ספר גדול יותר, איך מאחדים בין שני בתי הספר, אם מדובר בצוותי הוראה שונים, וכו'". הכניסה של המכללה הייתה בעיצומו של מה שהיא מכנה "תהליך הגדילה של בית הספר", "כך שחלק לא קטן מהמורים שמלמדים כאן היום היו כאן סטודנטים שהפכו להיות סטאז'רים שנהיו מורים". התפקיד של המכללה כעמיתה היה משמעותי בתהליך האיחוד, שכן נוצר מצב שבו צוותי מורים צריכים היו לשתף פעולה, וזאת על רקע הכנסת הרפורמה של אופק חדש. במצבים קריטיים כגון אלה, "לאורך כל הצוותים האלו תמיד המכללה היו פה והתלוו לשינוי". עם הכנסת אופק חדש, לדוגמה, ביקשה המנהלת ממרכזת העמיתות "שהפוקוס יהיה על מה עושים בשעה פרטנית", נושא שהוא קריטי בתפיסת הרפורמה, אולם בית הספר לא היה ערוך אליו די הצורך. האירועים המרכזיים הקריטיים בחיי בית הספר והתמיכה הקבועה של צוות המכללה באירועים אלה ובעריכת השינויים נתפסו על ידה כמשמעותיים בהתפתחות של העמיתות.

3.1.6 סגנית מנהלת בית הספר: סיפור של 'זוגיות' ותהליך התמקצעות הנבנה 'מלמעלה למטה ומלמטה-למטה' במשולב

סגנית המנהלת מתייחסת אל העמיתות בעיקר דרך הפריזמה של תפקידה כרכזת החינוך הלשוני בבית הספר, ומדגישה בסיפורה שני היבטים בולטים: האחד – שילוב הסטאז'רים בחיי בית-הספר, והשני – בניית צוות החינוך הלשוני, תוך כדי שילוב זה. היא מציינת את התחלת העמיתות כנקודה בה בית-הספר היה על "קו תפר בין להיפרד מהגישה של 'השפה כמכלול' כי לא ידענו כמה היא נכונה", וטוענת שתהליך כניסת המכללה סייע לצוות "לקחת את הדברים הטובים מכל מה שעשינו במהלך השנים ולראות בצורה מושכלת איך אנחנו מתאימים את החומרים לילדים". אירוע משמעותי ראשון, בעיניה, הוא ההדרכה שהצוות הבית ספרי קיבל מצוות המכללה. זהו תהליך המתחיל 'מלמעלה' ומחלחל 'למטה', למורות ולסטודנטים:

התחלנו תהליך משולב- קיבלנו הדרכה רציפה שהייתה אמורה להיות עבור הסטודנטים והסטאז'רים והתלוו אליה כל המורות לשפה ואני ועברנו השתלמות מובנית ומסודרת שהתחילה מהכרת הטקסט ומדדי ההבנה שלו, דרך מיפוי שונה ממה שהיינו רגילים אליו- שיטה מובנית יותר עם כלים פרודוקטיביים בהערכה ובמדידה.

כניסת הסטאז'רים למרחב הבית ספרי הסתמן גם הוא כאירוע משמעותי שלווה בשקיפות מצד צוות בית הספר ומערכת יחסים הדדית של פתיחות והדדיות:

הסטודנטים והסטאז'רים היו חלק בלתי נפרד מהישיבות לנו, מאספות ההורים וניסינו להיות הכי שקופים שאפשר בכל המהלכים שעשינו כדי לאפשר להם לחוות את המקום ואת האווירה, את התהליכים כדי שירגישו הכי פתוח להתחבר אליו. כשעלו דברים דיברנו עליהם בצורה פתוחה וגלויה. היו חיבורים טובים יותר וטובים פחות. הצמחנו סטודנטים וסטאז'רים שהפכו להיות חלק מבית-הספר, וראינו את זה כבר מההתחלה – איך שהם לומדים ומסתגלים למערכת, איך הם משתפים פעולה ויוזמים, נשארים עם הילדים ומתעניינים מזווית הראייה שלהם.

סגנית המנהלת מציינת את ההתחברויות האישיות כאירועים משמעותיים בתהליך, ומספרת על התחלקות עם מורה-עמיתה בחונכות של סטאז'רית אחת. לדבריה חונכות משותפת זאת הצמיחה את שלושתן. הסגנית מצביעה על העובדה שבית-הספר החליט להצטרף לתוכנית מפת"ח⁴, כנקודת מפנה משמעותית בתהליך העמיתות.

תחום המוסיקה הוא לא בדיוק מאבני היסוד איך בית-הספר רואה את עצמו כי בית-הספר רוצה לראות הישגים במקצועות הליבה. וכאן עברנו למקצוע של תחום העשרה... זו אמירה של בית-הספר ושל המכללה שאומרת – באנו לפה ועשינו משהו, אז בואו נרחיב ונעמיק....

הסגנית סוגרת מעגל בנרטיב שלה, בכך שמתארת 'מקרים' ספציפיים, שבהם נוצרו באופן ספונטני קשרים טובים בין מורה מאמנת לבין סטאז'רים, וכן בין המורות המאמנות לבין המדריכות מטעם המכללה. היו אלה קשרים שבנו את העמיתות 'מלמטה-למעלה', והשלימו את התהליך שהחל 'מלמעלה-למטה'.

3.2 מבט לאחור ופרשנויות

תפיסת העמיתות נותחה אצל המובילות בעמיתות דרך האופן שבו בחנו באופן קוגניטיבי, מושכל, את האירועים שתוארו על ידיהן כאירועים משמעותיים בהתפתחות של העמיתות. נציג תפיסות אלה בהתייחס לממדים הבאים: תפיסת השותפות והשותפים לתהליך, תפיסת ההדרכה ותפיסת מושג 'ההצלחה' בעמיתות.

3.2.1 תפיסת השותפות והשותפים לתהליך

השותפות נתפסת כמשמעותית במיוחד בתהליך העמיתות. מובילת העמיתות מציגה את השותפות כמארג מרושת בו כל שותף תורם את חלקו: "ואני רואה כאן קווים מקבילים של העבודה שלנו בתוך צוות המכללה, צוות המכללה עם צוותי בית-הספר והחוצה כלפיי המחוז. זו נקודה חשובה כי היא מאפשרת לנו להתבונן פנימה על עבודתנו". מורכבות העבודה וריבוי המשתתפים ברמות שונות של מעורבות מאפשרת התבוננות מעמיקה ובחינת העבודה של המכללה.

השותפים לתהליך בנרטיב של המדריכה להוראת המתמטיקה, של מובילת העמיתות ושל המדריכה להוראת האנגלית הם מנהלת בית הספר, מנהלת המחוז והמכללה. כדי שהעמיתות תצלח, נראה לפי תפיסת המדריכה

⁴תכנית מפת"ח היא תכנית מוזיקלית של התזמורת הפילהרמונית בשיתוף בית הספר לחינוך מוזיקלי במכללה הנבדקת. התכנית, המכונה "מפגשים עם מוסיקה חיה", בנויה סביב הכנת התלמידים לקונצרט של התזמורת הפילהרמונית. נגנים מהתזמורת הפילהרמונית ומדריכים מבית הספר לחינוך מוזיקלי מגיעים לבתיה"ס בהרכבים קטנים, ועובדים עם תלמידים בתוך בתי הספר על הקשבה למוזיקה והיכרות עם רפרטואר הקונצרט

למתמטיקה, שהשותפים הבכירים, דהיינו: המנהלים מצד משרד החינוך ואנשי המכללה "המשוגעים לדבר" צריכים לגבות את התהליך ולהיות מחויבים לו.

את מנהלת בית הספר ומנהלת המחוז היא תופסת באותו אופן. שתיהן מאוד משמעותיות לתהליך, והן המשפיעות הגדולות ביותר עליו: "יש רצון חזק מאד של מנהלת המחוז להרחיב את המעורבות שלנו בעיר במרכז הארץ", היא אומרת, ומוסיפה: "כשמנהל רואה שהמפקח מחויב לדבר וכשהמורות רואות שהמנהלת מחויבת לדבר וכו' זה מחלחל בכל הרמות ויש תחושה שהעיר במרכז הארץ מדברת אחרת". ובכלל, "כשהמנהלת הולכת עם העניין הכול נראה אחרת". מעורבות זו של המנהלות השותפות לתהליך היא כה משמעותית, עד כדי האמירה: "לא קרה לנו מעולם תהליך כזה. הוא מאד מעניין ומשמעותי, הוא אחר ולא פשוט, הוא חייב זמן". גם מובילת העמיתות רואה במנהלת דמות מפתח בשותפות הזו: "וזה מאד חשוב כי המנהלת היא מאד משמעותית ויש לה הדים בכל העיר במה שקורה". גם המדריכה להוראת האנגלית מייחסת חשיבות רבה לשותפות עם המנהלת: "עצם העובדה שהמנהלת מאפשרת את זה [את עבודת הסטודנטיות בכיתות] ומזמנת את התנאים והמקום, זה פשוט דבר נהדר. מה שקרה ב-'הרטוב' הוא מאד מיוחד מבחינת הפניות של המנהלת לאפשר לנו לעשות את מה שאנו רוצים".

המדריכה להוראת החינוך המיוחד מציינת מפורשות את תפקידה החשוב של המנהלת כשותפה בבניית העמיתות לכל אורך הדרך:

המנהלת של 'הרטוב' אמרה 'אני לוקחת את זה' [את העמיתות עם המכללה], ומאותו הרגע זה רק עלה למעלה והמריא עם כל הקשיים והמהמורות בדרך. כל הזמן נעשתה עבודה על ידי כל הגורמים זה היה במגמת עלייה ושיפור, היו משברים בונים בדרך אבל לא הייתה נפילה לרגע, עבדו על התפתחות הקשר הזה כל הזמן באופן אינטנסיבי ומאסיבי. נוצרה אגירה של מורות וצוות מבחינת נושאים ותכנים בבית הספר עצמו, הייתה הכרה שזה נכון והם הלכו עם זה עד הסוף. המנהלת בדרך ניסתה עוד כל מיני דברים ודברים באו והלכו, אבל זה היה לאורך כל השנה עקבי ויציב. לרגע היא לא עזבה את העניין והלכו אחריה – גם הסגל וגם אנחנו. העומק רק גדל וגדל גם בבנייה של צוות- היא לקחה סטודנטיות שלנו לעבודה כלומר הן צמחו לתוך זה היא עיבתה את זה לכל מיני כיוונים ורמות ואף שנה לא דמתה לקודמתה, בכל שנה היה עומק שלא היה בשנה לפני.

ומנהלת בית הספר, מצידה, רואה בדמויות מפתח מתוך המכללה, שותפות משמעותיות מבחינת בית הספר בבניית העמיתות:

יש כאן שלוש דמויות שהיו כאן מתוך המכללה באופן הכי אינטנסיבי, שברור שלהן יש את ההשפעה הכי גדולה [...] אני לא יכולה לדלג על השפעה של אף אחד. נוצר פה איזשהו מכלול שהוא עשה את בית הספר ועזר לבית ספר להגיע לאן שהוא נמצא היום. אבל אם נתרכז בשלוש דמויות אז הן באמת המדריכה להוראת המתמטיקה, מרכזת ההדרכה מטעם המכללה והמדריכה לחינוך לשוני [שהיא גם מובילת העמיתות מטעם המכללה].

סגניתה של מנהלת בית-הספר מצביעה גם היא על מדריכות המכללה כמשמעותיות בבניית התהליך, ומדגישה את העובדה ששילוב הסטודנטים והסטאז'רים בבית הספר לווה בהדרכה מאנשי המכללה – דבר שיצר רצף מקצועי. "הסטודנטים לא הרגישו לבד בשטח, הם הרגישו שהאקדמיה עומדת מאחוריהם והם לא נזרקו סתם לבית-הספר, והם לומדים הלך רוח של בית ספר מסוים. אפשר לשאול עליו שאלות, אפשר להביא אליו את מה שלמדנו במכללה ולבדוק...". בסיפור השותפות שלה היא מבליטה את ההיבט של תרומתם של כל שותפים - הסטאז'רים, הסטודנטים והמדריכה - לבניית הצוות המקצועי בבית הספר.

מנהלת המחוז נתפסת גם היא כגורם משפיע בהמשך ובעיבוי השותפות. כך – לפי תפיסת מובילת העמיתות מטעם המכללה. לעיתים אמנם "האג'נדה של המחוז שונה מהאג'נדה שלנו וקשה לתאם מועדים מתאימים לכולם", אולם בסך הכול ניתן להתרשם שמנהלת המחוז בקיאה ומעורה בנבכי התהליך ונותנת לו גיבוי.

גורם נוסף הנתפס כמשמעותי בשותפות היא המפקחת על בית הספר מטעם המחוז. מובילת העמיתות מטעם המכללה מגדירה את מערכת היחסים של המכללה עם המפקחת כ"מערכת יחסים מדהימה" בשל מקצועיותה של המפקחת, פתיחותה לרעיונות וסיוע בביצוע התהליך: "היא [המפקחת] מגיעה מאד מוכנה [...], וכך צריך להיות מבחינתנו. [...] ואני אומרת 'אנחנו עובדים' כלומר אני מדברת בלשון רבים כי חלק גדול מהעבודה שלי כמובילה את העמיתות וגם תפיסת העולם שלי שלפיקוח יש מקום מאד חשוב לצדנו". תפיסתה את השותפות מציגה הובלה משותפת של תהליך בידי מובילת העמיתות המייצגת את המכללה והמפקחת המייצגת את משרד החינוך.

גם המחויבות לשותפות בתוך המכללה היא משמעותית לשותפות: "קודם כול- משוגעים לעניין מאמינים בזה. זה שהמכללה הבינה שהיא עושה דבר והיא צריכה לשלוח את האנשים הטובים שלה אחרת אנשים יצביעו ברגליים אם הם לא מרגישים שזה באמת משמעותי עבורם", גורסת המדריכה להוראת המתמטיקה.

למרות הקשיים שצצו במכללה השפעתה כגורם בשותפות ניכרת בבתי הספר, לדעת מובילת העמיתות, ומוצגת באמצעות ראש העיר הנוהג לסייר מידי שבוע בבתי הספר. במהלך הביקורים "בראייה פדגוגית הוא יודע להגיד מה הוא מקבל מאתנו ואנו יודעים מה התרומה שלו", טוענת מובילת העמיתות מטעם המכללה. היא תופסת את המעורבות של בכירים בעיר כמשמעותית לקידום תהליך העמיתות, וכתוצר של המעורבות של המכללה בשותפות הזו: "בעיני יש כאן השפעה מאד יפה של העבודה שלנו על האג'נדה האקדמית של העיר וזה מאד חשוב [...] זה נותן לנו הרבה כוח להמשיך".

המדריכה להוראת החינוך המיוחד מודעת לחשיבות השותפים בתהליך ורואה גם היא את הקשרים בין המנהלת, המדריכות הפדגוגיות מטעם המכללה, המורות המאמנות והסטודנטיות כיסודות עליהן ניצבת העמיתות:

אני אומרת 'אנחנו', כי כל הסיפור של העמיתות מורכב מהרבה אנשים בדרך, כמו גם המנהלת שהייתה שם תמיד ונתנה יד לעניין. כלומר הייתה מערכת מאד מאפשרת ותומכת, אי אפשר היה לעשות את זה באופן נפרד. ההקשר היה תומך מאד ומקבל וזה לא יכול היה להיווצר בלי המורות המאמנות וההקשר הכולל של השותפות עם המכללה. בתוך האזכור הזה יש 3 נפשות עיקריות: הסטודנטית, המורה המאמנת ואנוכי.

מרכיב מאוד חשוב בשותפות הוא אמון הדדי בין הצדדים המעורבים, אמון שנבנה לאורך זמן, ולא בן לילה. המדריכה להוראת המתמטיקה רואה זאת כך: "חייבת להיות מחויבות מכל הכיוונים, אנשים שרוצים ומוכנים לשמוע וללמוד. שנה לוקח ליצור אמון הדדי וזה תהליך שאם לא יצרת אותו אין שום סיכוי". מערכת זו של אמון היא המאפשרת, לתפיסתה, הבנייה נכונה ובריאה של תהליך העמיתות, עד כדי מצב כמו זה המתואר להלן: "הגענו למערכת אמון כזו שאם אני מבקשת משהו היא [מנהלת בית הספר] יודעת שזה חשוב והפוך. אם היא תבקש ממני משהו אני לא אסרב ולא משנה מה. הגענו למערכת אמון הדדית ושיתוף פעולה הכי מורכב שיכול להיות. זה מקרין על כולם".

מובילת העמיתות רואה גם היא בבניית יחסי אמון בין השותפים את לב ליבה של העמיתות: "הבסיס העיקרי הוא בנייה של יחסים, יחסי אמון וגם המקצועיות שלנו, שיאמינו במעטפת שאנחנו לא באים לבד אלא אנחנו באים עם המעטפת של המכללה, אמונה ובנייה של יחסי אמון בכך שאנחנו באים לעבוד." מכאן שלא מספיק ליצור מערכת של יחסי אמון, עליה להיות מושתתת על המקצועיות של האנשים בשטח המגובים בגוף גדול ומקצועי, דהיינו המכללה. עם זאת, תהליך בניית האמון הוא מורכב, וסביר, לדבריה, שיהיו בו משברים, כגון המשבר שליווה את התבטאותה הפומבית כנגד צוות בית הספר, והפגיעה במנהלת ובצוות החינוכי "והנה אני המדריכה לכאורה קלקלתי ופגעתי באמון שבנינו. אני לא אמרתי שפגעתי, אמרתי את דבריי כפי שחשבתי שנכון להגיד אותם כי היה הכול על השולחן [...] יש דברים שאני צריכה לברור בפני מי להגיד ואם להגיד". המשבר, כנראה, הכרחי, לתפיסתה, ומתוכו מתפתחים יחסים טובים יותר: "שם היה התיקון בבניית מערך יחסי האמון יותר חזק עם המנהלת ועם בית-הספר". גם סגנית המנהלת מציגה את מושג "האמון" כמושג מרכזי בעמיתות. נוצר אמון", היא אומרת.

המדריכה להוראת האנגלית מוסיפה את הזווית של תחושת הקרבה וההרגשה שהמכללה רצויה בבית הספר ובעיר: "בעיר במרכז הארץ ממש רוצים אותנו. הילדים מחבקים אותי גם ברמה של האנגלית ההישגית וגם ברמה הבין-אישית הם זקוקים לחונכים ולקשר הזה. זה נהדר לבוא למקום שאת מרגישה נחוצה, רצויה ומשמעותית". השותפות הזו, תורמת בסופו של דבר גם להעלאת קרנו של המקצוע. במקרה של הוראת האנגלית, מדובר, לתפיסתה, בהעלאת קרנו של מקצוע האנגלית גם בעיר במרכז הארץ וגם בעיני הסטודנטים.

השותפות נתפסת כמלווה בקשיים. הקשיים המרכזיים בעמיתות הם התקציב הנדרש להמשך הפעלה, ובעיות ספציפיות בדיסציפלינות, כגון בניית אמון עם המורות המאמנות והעברת האחריות להוראה לסטודנטיות במיוחד במקצועות כגון אנגלית ומתמטיקה, הדורשים מן הסטודנטים שליטה מרבית בתחום הדעת בעת ההוראה בכיתות.

סגנית המנהלת מצביעה על קשיים בבניית מערך היחסים בין הצדדים ובהתארגנות של המערכת לשילוב הסטודנטיות:

הכניסה של המכללה בהתחלה לוותה בהמון קשיים – צוות של אנשים מתפרץ לך פתאום לכיתות ולמסדרונות ולחדרי המורים ואתה כמורה רוצה לדעת איך אפשר לנצל את זה הכי טוב ותורם הכי טוב, גם להכיר את האדם כאדם וגם מבחינה מקצועית. היו קשיים נוספים שהתבטאו בארגון המערכת – השעות וקשיים של מקום

לסיכום, כל המובילות מציגות את השותפות ואת השותפים כמרכיב משמעותי במיוחד ביצירת העמיתות כמארג שבו כל אחד תורם את חלקו וביחד כולם נתרמים אלה מאלה. מושגים מרכזיים בשותפות כזו הם מחויבות, מעורבות ואחריות, ומעל לכל – בניית יחסי אמון בין השותפים. שותפות זו מלווה בקשיים ארגוניים, פדגוגיים, תקציביים ובינאישיים. בתוך ההקשר הזה נתפסת ההדרכה כפעילות המרכזית של נציגי המכללה וכמתווך המרכזי בין המכללה לבין בית הספר.

3.2.2 תפיסת ההדרכה

למדריכה למתמטיקה היה ברור כבר בתחילת הדרך, שהיא באה אל בית הספר בעמדה של מדריכה מנוסה, ש"מכירה את העבודה, אבל לא עבדתי מעולם במסגרת שותפות עם בית ספר, ולא כל כך הכרתי". עם זאת היה ברור לה ש"חשוב לעשות את השינוי ולהביא תפיסת עולם אחרת". היא ידעה ש"התהליך הוא איטי" והשינוי המיוחל לא יגיע ברגע אחד. חזון השינוי היה כרוך בעיניה בחזון הדרכה מסוג "אחר":

[...] התחושה הייתה מאד חזקה שאנחנו הולכים להביא שינוי, ואם נצליח להביא שינוי אז ההוראה של הסטודנטיות תהיה הרבה יותר משמעותית כי מה שהן [הסטודנטיות] יעשו הן [המורות בבית הספר] גם יראו ויתנו להן [לסטודנטיות] לעשות את מה שהן רוצות לעשות, מה שלא היה מעולם בעבודתי הקודמת ושמאד הפריע לי כל השנים [...] מה שקודם לכן בבתי ספר אחרים לא העזתי לעשות, כי נכנסתי על קצות האצבעות' כדי לא להפריע לשגרת בית-הספר .

ההדרכה 'האחרת' באה לידי ביטוי בהוראה בקבוצות קטנות על ידי הסטודנטיות, באופן שימשוך אט אט את סקרנות המורות בבית הספר והן תרצינה יותר ויותר "להציץ", כלומר "להבין", לפי דברי המדריכה להוראת המתמטיקה, "שאם עובדים עם קבוצה קטנה מתרחשת הוראה-למידה מסוג אחר, להבין שהיא [המורה] פתאום מכירה את הילדים שהיא מעולם לא הכירה. להבין שהיא יכולה לעשות הערכה תוך כדי תהליך ההוראה, מה שהיא לא יכולה לעשות עם כיתה שלמה".

גם אצל המדריכה לחינוך מיוחד, הייתה תפיסה דומה: "צריך ליצור שם משהו אחר". היא באה אל עבודתה בבית הספר עם ההנחה הזו מראש. השינוי בהדרכה התבטא בכך שהיא, המדריכה, בנתה, לדבריה "את ההתפתחות המקצועית שלה [של המורה המאמנת] בהקשר של מכשיר-סטודנטיות". לגבי הסטודנטיות, "האוריינטציה הייתה פיתוח הסטודנטית כאשת מקצוע".

גם המדריכה להוראת האנגלית מדברת על "מודל אחר" ומציינת ש"זה המיוחד שקרה שם [בבית הספר]". המודל האחר מתבטא אצלה בכך ש"צפינו [המדריכה והמורה המאמנת] ביחד בסטודנטים מלמדים ונתנו משוב משותף, כלומר התאפשרו דברים עם המורים שעשינו פחות מהם בעבר". כמו אצל המדריכות האחרות, גם בהוראת האנגלית היעד בהדרכה היה העמקת הקשר עם המורות המאמנות. המודל האחר התבטא בכך שכולם לימדו ולמדו. בהקשר זה גם היא, המדריכה, לימדה. על כך היא מספרת: " העובדה שלימדתי בעצמי שיעורים לדוגמא יצר קהילה שכולן שמו את עצמן לבדיקה ולניתוח ולכן כולן נותנות ומקבלות. השיח הוא גם היררכי כי אני בתפקיד, אבל עצם העובדה שאני שמה גם כן את עצמי לבדיקה זה גם משהו שהן [המורות המאמנות] אהבו". לגבי הסטודנטיות, גם אם שאיפתה של המדריכה הייתה שהן תלמדנה שיעורים מלאים בכתה למרות היותן סטודנטיות מתחילות, הלומדות בשנה א', היא חשה בשנה הנוכחית ש"הסטודנטיות האלו קצת פחות בשלות יחסית [...] יש לי הרגשה שהן צריכות לעבור כברת דרך יותר ארוכה בהתנסות ובאימון שלהן כדי שהם יגיעו למצב שהמורים המאמנים יוכלו להעביר אליהם אחריות".

את תפיסת עולמה בהדרכה בבית הספר היא מסכמת דרך הפריזמה של המורות המאמנות. לדעתה, חשוב שהן תשתתפנה בניתוח שיעור של סטודנטית או של המדריכה להוראת האנגלית, מאשר בהשתלמויות מקצועיות תאורטיות. על כך היא אומרת:

חשוב לדעתי [למורות בית הספר] להשתתף בשיעור המשותף [שבו המדריכה מדגימה הוראה, או הסטודנטית מלמדת], ויותר רלוונטי עבורנו לנתח שיעור שאת נתת [הסטודנטית] בכיתה שלי עם האוכלוסייה שלי ונלמד מזה ביחד, מאשר שנשב בהשתלמות שהיא אמנם מקצועית, אך היא אינה רלוונטית להקשר המידי כאן ולצרכים ולפרקטיקות הרלוונטיות לבית-הספר. המורה אומרת- 'אני רוצה ללמד זמן מסוים באנגלית ואני לא רוצה ללמד את זה לפי הספר אלא בצורה אחרת. איך עושים זאת עם הכיתה שלי?' אלה הצרכים של המורים. והצרכים שלנו [של כל השותפים] לקחת את הסיטואציה הזו וללמוד ממנה כך שכל השותפים ירוויחו מזה.

גם מנהלת בית הספר תופסת את ההדרכה כמרכיב אחר, שהוא משמעותי בעמיתות, מרכיב המשדרג, לדבריה, את המורות המאמנות בבית הספר:

המדריכה הפדגוגית - היא מדריכה בתוך הבית ספר והיא פוגשת את הסטודנטים אחר הצהריים ויש רפלקציה ל[מה שהיה ב]בוקר ויש למידה משותפת. אז כמובן שיש השפעה שונה בין מדריכה שבאה עם סטודנטים לזו שלא. העוצמה היא שונה. ובכל זאת קרה משהו [...] היא [המורה המאמנת] שותפה למשוב של המדריכה הפדגוגית, והיא לומדת מזה המון. אני תמיד מצטטת את המורה שלי שהייתה אומרת: כשסטודנטית נכנסת היא מוציאה מהם [מהתלמידים] את המקסימום. כי אתה לא יכול להגיע לא מוכן כשאתה יודע שיש עוד זוג עיניים שכל היום צופות בך, וזה ברור שזה משדרג את המורים.

סגנית המנהלת תופסת את ההדרכה כבלתי נפרדת מההתנסות, גם ברמת המורים וגם ברמת הסטודנטים והסטאז'רים. לדבריה זהו "תהליך משולב בעל שני קווים מקבילים: מצד אחד חומר מובנה ומסודר, ומהצד השני דיונים ושאלות מעמיקות, שבאו לבחון בכל נקודת זמן מה אנתנו עושים... במיקרו ובמאקרו". בכך היא משלימה את דברי המנהלת ומדגישה ש"היה כאן תהליך נכון ומבוקר שידענו שמי שעומד מאחורינו ומי שמנהל אותנו יודע מה הוא עושה".

אמנם ההדרכה נתפסת כ'אחרת', אולם מובילת העמיתות מודעת לקשיים שבדרך, כגון אלה שעולים בתוך המכללה, בקרב מדריכים פדגוגיים ומרכזי תכניות, המורגלים לגישה המסורתית בהדרכה:

כאן נכנסת נקודה מאד חשובה שעוד לא נפתרה וזה המדריכים הפדגוגיים, שהאגינדה שלהם היא לעבוד עם סטודנטים ולא עם מורים, והתנאי שלנו בעמיתות זה שמדריך עובד גם עם מורים ולא רק עם סטודנטים, כלומר לעבוד בצורה משותפת עם סטודנטים ועם מורים בתוך אותו מפגש ואז אנו יכולים לדבר על כיתה הטרוגנית.

אם כן השינויים בהדרכה הציבו בפני מובילי העמיתות שני אתגרים משמעותיים בהיבט המכללתי: האחד - שכנוע ראשי התכניות לשלוח סטודנטים לבתי הספר שבעמיתות והשנייה - למצוא מדריכים המבינים שתפקיד "המדריך הפדגוגי" צריך להשתנות ושחלה עליו אחריות גם על הדרכת המורים והפיכתם למדריכי הסטודנטים.

לסיכום, ההדרכה נתפסת על ידי כולן כ'אחרת', בהגישה שיתופיות בין המורות לבין הסטודנטיות, אולם כל מרואיינת מציגה דקויות שונות במקצת. המדריכה להוראת המתמטיקה רואה את לב ההדרכה כהוראה

בקבוצות קטנות הן על ידי הסטודנטיות והן על-ידי המורות המאמנות והדגמת הוראה על ידי המדריכה עצמה. המדריכה לחינוך לשוני, שהיא גם מרכזת העמיתות, רואה את העבודה המשותפת, מורים-סטודנטים, כלב ההדרכה. המדריכה להוראת החינוך המיוחד והמדריכה להוראת האנגלית רואות בהתפתחות המקצועית של מורות וסטודנטיות כאחד, בניצוחה של המדריכה המובילה את התהליך – עניין מרכזי בהדרכה, התורם להתפתחות של המורות והסטודנטיות כאחד ומנהלת בית הספר מתייחסת להדרכה מטעם המכללה כ'משדרגת את המורים', כמעצימה את המורים. בסיכומו של דבר, ההדרכה כאמצעי מתווך ומגשר בין המכללה לבין בית הספר, היא זו המובילה להצלחת העמיתות.

3.2.3 תפיסת הצלחה בעמיתות

לכל אחת מן המרואיינות יש תפיסה ברורה בנוגע למה שנחשב כהצלחה בעמיתות.

המדריכה להוראת המתמטיקה מבטאת שלושה מרכיבים מרכזיים להצלחה, מרכיבים החוזרים במינון כזה או אחר גם אצל המרואיינות האחרות:

(א) הישגי תלמידים במבחנים חיצוניים. לתפיסתה, "הצלחת התלמידים [זה] ש[אנו עושים את הכול בשביל שיהיו הישגים יותר טובים במתמטיקה עבור הילדים. שהילדים ירצו ללמוד וילמדו, כי אם זה לא יהיה אז אולי קורים דברים אבל זה לא מספיק". עם זאת, היא מודעת לכך "שקשה למדוד הצלחה אפילו במיצ"ב שיש תוצאות. הרי יש כל כך הרבה גורמים משתנים משפיעים, שאי אפשר לבדוד אותם ולומר זה המכללה, ואי אפשר לעשות ניסוי שדה. זה יהיה כל כך יקר ומורכב".

(ב) התפתחות מקצועית של מורים העוברים "תהליך של שינוי כמורים בכלל וכמורים למתמטיקה בפרט".

(ג) הפיכת בית הספר למקום מאמן, המאפשר לסטודנט לקשר בין ההתנסות לבין התאוריה. "פלטפורמה הכי טובה שאפשר להכשיר מורים שבהם מה שהסטודנט רואה הוא מה שנדרש, וזה משהו שהוא רואה במכללה ושהוא מסוגל לעשות את הקישורים בין מה שהוא לומד, רואה ומה שהוא מבצע". מרכיב זה, לתפיסתה, בא לידי ביטוי באופן ברור ומשמעותי בעמיתות עם בית ספר הרטוב: "זו הפלטפורמה הטובה ביותר שאני מכירה כיום להכשרת מורים. בית-הספר כולו עובד "אחרת" והמורים מחויבים לעניין, יש לימוד מתמשך, יש אינטרס משותף ותרומה הדדית, הסטודנטים תורמים הרבה כי הם מלמדים והם מורים לכל דבר. יש סטודנטים שהמורות רק מחכות שהן יבואו והן לומדות מהן ולומדים ביחד. לסדנא בצהריים שותפות רכזות מקצוע חדשות וותיקות, מורות למתמטיקה חדשות וותיקות, מורות של החמ"ד שמתחילות להתמקצע בתחום בתוך בית-הספר, סטודנטיות חדשות וותיקות ומההסבות, ומכל המגזרים, וכולם לומדים ביחד".

בסופו של דבר, לתפיסתה, ההצלחה של תלמידי בית הספר במבחני המיצ"ב במתמטיקה היא אינדיקטור לעבודת העמיתות המשולבת והמוצלחת שנעשתה לאורך השנים. בהסתכלות לאחור היא סבורה שהעמיתות היא בדיוק היכן שצריכה להיות: "וזה מה שצריך להיות", תהליך משמעותי של שינוי, שהוא סיפור של צמיחה והצלחה.

עם כל שנות הוותק שלי בהוראה, לא היה, ואני מקווה שיהיה, עוד בית ספר כל כך משמעותי מבחינת השינוי שלו בלמידה בכל הרמות, החל מהמנהלת, דרך המורים והסטודנטיות והתלמידים. סטודנטיות שמגיעות מכל קצווי הארץ מבקשות להישאר שם שנה שנייה ושלישית, כי הן מבינות שהשינוי מאד משמעותי.

מובילת העמיתות מטעם המכללה רואה "הצלחה" בהפצת המודל של העמיתות לבתי ספר אחרים ולערים נוספות. בתוך העיר היא רואה הצלחה בכך שגורמים בעירייה, דוגמת ראש העיר, מפיצים את רעיון העמיתות בבתי ספר אחרים: "היום הוא [ראש העיר] כבר מעביר מידע מבית ספר לבית ספר כי הוא ראה משהו כאן ואז הוא יודע מה לשאול את בית-הספר השני [...]". יתירה מזאת, הצלחה מתוארת כהפצת "השפה" המיוחדת של העמיתות: "השפה שלנו עוברת גם למנהלים שלא עובדים אתנו, כמו הדוגמא של תיעוד שיעור, של תצפית, של הוראה פרטנית, של לראות את הילד הבודד, הסלוגן שע' העבירה- 'make the child visible'. זו אמירה שמתגלגלת בעיר".

המדריכה להוראת החינוך המיוחד רואה הצלחה בפעילויות משמעותיות בשטח. הצלחה בעיניה היא בשילוב החינוך המיוחד עם הוראת המתמטיקה ובשיח המשותף שנוצר בין המורות של החינוך המיוחד והמורות למתמטיקה. ההצלחה של העמיתות נמדדת בעיניה בכך שלא רק המורות הרגילות למתמטיקה והמורות לחינוך מיוחד עובדות ביחד בתוך קהילה מקצועית לומדת, אלא גם הסטודנטיות פועלות באופן דומה: "ונוצרה קבוצה מעורבת במערך למידה חדש. הצפייה הייתה משותפת והלמידה הייתה משותפת. הסטודנטיות הפכו להיות חלק בלתי נפרד מהתהליך". בסופו של דבר, המהות של העמיתות, בעיניה, היא שנוצרה "תשתית אדירה וטובה להכשרת מורים. יש קאדר של חמש מורות מאמנות שאני יכולה להיות רגועה לחלוטין שיאמנו את הסטודנטיות שלי גם אם אני לא אהיה בשטח. הסטודנטים יכולים להתכשר להוראה באופן נכון ומתאים".

המדריכה להוראת האנגלית המעיטה לדבר על "הצלחות", למעט התייחסות להשתלבות מלאה של הסטודנטיות בחיי בית הספר. לתפיסתה, הצלחה היא השתלבות: "רצינו שזה יהיה סיפור הצלחה ברמת ההשתלבות בצוות כולו ולא רק בקרב המורות לאנגלית".

אצל מנהלת בית הספר נמדדת ההצלחה של העמיתות בשני מישורים עיקריים. המישור האחד הוא זה של הישגי הלומדים, דוגמת ההצלחה הנמדדת אצל המדריכה להוראת המתמטיקה: הצלחה במבחני המיצ"ב והוראה טובה יותר. התלמידים מרוויחים, לדעתה: "הם [התלמידים] זוכים קודם כל להוראה טובה יותר ובאמת השתבחה מאוד רמת ההוראה בבית הספר. יש כאן המון כוח עזר וילדים זוכים להוראה פרטנית מכל כיוון אפשרי, מהסטודנטים, מהסטאז'רים, מאופק חדש. כל פעם שתעברי במסדרונות תראי כאן קבוצת למידה".

מישור ההצלחה השני הוא של צוות ההוראה, העובד באופן שונה, המשתף פעולה בלמידה שיתופית עם צוות המכללה והלומד כאורח חיים:

אני חושבת שהמושג למידה הפך להיות בילד אין בתוך בית הספר. זה לא איזו השתלמות שהולכים לפסגה כדי לצבור 56 שעות. יש כאן למידה מתמשכת כל הזמן. אין ישיבות צוות אחת לכל תקופה.

יש כאן כל הזמן דיוני למידה [...] כל הזמן העבודה משותפת והעשייה שהפכו להיות אורח חיים בבית הספר. אני שומעת את צוות המתמטיקה מדבר כאן והם ממש פיתחו שפה. יש ימי שיא כל הזמן. פעם היו ימי שיא רק שקשורים לשפה והיום יש ימי שיא שקשורים למתמטיקה ואנגלית. כל אחד רוצה להראות את מה שקורה אצלו הכי הרבה. אני חושבת שזו תוצאה של למידה.

הצלחה בעינייה היא "השילוב בכלל של האקדמיה עם הפרקטיקה", שילוב שנתפס כ"שילוב מנצח".

גם סגנית המנהלת מציינת את הישגי התלמידים כהישג וכהצלחה של העמיתות, ומוסיפה את ההתפתחות המקצועית של אנשי ההוראה כהיבט נוסף להצלחה זאת. היא רואה התפתחות זאת בשני רבדים: רובד אחד הוא מקומי - התמקצעות הצוות הבית-ספרי - "הצוות נמצא היום במקום אחר גם מבחינת מה שהוא יודע לעשות, וגם מבחינת מה שהוא יודע לשאול. מה שהוא יודע לומר שווה חקירה, ולא לקבל את הדברים כמו שהם"; רובד שני הוא חוץ-בית-ספרי - במערכת החינוך - העובדה שבית-הספר הצליח להצמיח מורים חדשים. "ההצלחה היא פרחי ההוראה שהצמחנו, חלקם נשארו אתנו והוכיחו את עצמם במערכת כמורים טובים שהתחילו את צעדיהם כאן ועובדים בצורה עצמאית".

לסיכום, המשתתפות רואות בהתקדמות, צמיחה ופיתוח מקצועי של כל השותפים כאמות המידה להצלחת השותפות. הצלחה זאת מתממשת במישורים שונים, ובאה לידי הדגשה שונה אצל המשתתפות השונות. מישור ההתפתחות המקצועית של צוותי החינוך, הבאה לידי ביטוי ביצירת קהילות לומדות לקידום התפתחותם המקצועית של צוותי ההוראה והשפה המשותפת שלהם, הודגש בדבריהן של המנהלת, סגניתה, והמדריכות למתמטיקה, לחינוך מיוחד ולשפה; מישור קידום הישגי התלמידים הודגש בדבריהן של המנהלת ושל המדריכה למתמטיקה; ומישור השותפות, המתממש בקידום משותף של פרחי ההוראה ובהפצת המודל, מודגש בדבריהן של סגנית המנהלת, המדריכה למתמטיקה והמדריכה לשפה, המשמשת גם כרכזת השותפות. הפיכת בית הספר לבית ספר מאמץ מסוג 'אחר', כזה שבו סטודנטים מתנסים בהוראה בקבוצות קטנות ובלמידה מן הפרקטיקה אל התאוריה, והמורים לומדים, מלמדים ולוקחים אחריות על הסטודנטים, מוצג על ידי המדריכה להוראת המתמטיקה כמבטא את התפיסה הרעיונית והמעשית של רעיון השותפות.

3.3 מבט לעתיד

בנרטיבים זוהו היגדים המתייחסים למבט לעתיד של המשתתפות השונות. ההסתכלות קדימה היא באמצעות פריזמה של ארבע מערכות: הצלחות, קוריקולום מכללתי, תכנית העמיתות וקשיים.

בהתבוננות של המדריכה להוראת המתמטיקה קדימה בולט מרכיב מרכזי: הצורך ללמוד מהצלחות.

יש לנו כאן הזדמנות יוצאת דופן ללמוד מהצלחה. ללמוד מהצלחה ולא מהמקום שבחרנו מנהלת מסוימת, מורות מצטיינות וכו' לא בחרנו כלום. זה המורות של בית-הספר והסטודנטיות של לוינסקי, לא אמרנו- 'נבחר את שתי המורות הכי טובות ואותן נכשיר', לא, הלכנו לנקודה במקום מסוים והצלחנו באמת ליצור את המחויבות של כל השותפים במקום הזה מתוך ראייה שזה משמעותי ושהוא שווה לכולם.

חשוב לה גם בראייה לעתיד "לבדוק מה הביא להצלחה הזו. וזה מה שייתן למכללה רבות בעתיד". כלומר, תפיסתה היא שהמכללה יכולה ללמוד מהצלחה זו של העמיתות בינה לבין בית ספר הרטוב⁵, להעתיק הצלחה זו למקומות נוספים, ובכך, למעשה, להשביח את הכשרת המורים גם בתוך המכללה וגם בבתי הספר.

גם המדריכה לחינוך לשוני, שהיא מובילת העמיתות מטעם המכללה, רואה בלמידה מהצלחות מרכיב משמעותי. אולם אצלה "הצלחה" היא עניין ספציפי בתחום דעת מסוים, שאותו יש ללמוד כדי לבחון כיצד לשעתק הצלחה זו גם לתחומי הדעת האחרים. בהקשר זה המדריכה לחינוך לשוני מצטטת את אמירתה של מנהלת המחוז: "מה שהמדריכה להוראת המתמטיקה עושה במתמטיקה אני רוצה שהמדריכה להוראת החינוך הלשוני תעשה בשפה". כלומר המודל של העבודה שלנו הוא גם הפך להיות לכלי עבודה". המדריכה לחינוך לשוני רואה בעמיתות תהליך המשפיע על הקוריקולום המכללתי, תפיסה המתבטאת במטפורה המארגנת הבאה: "חוטים שחוזרים חזרה ומשפיעים על הקוריקולום שלנו של המכללה".

היא מחזקת תפיסה זו בסיפור קצר: "כשבא מרצה מפילוסופיה של החינוך [בעקבות צפייה בשיעורי סטודנטים המתקיימים בבית הספר] ואומר 'אני רואה את פריירה הלכה למעשה בעבודה של הסטודנטיות ועכשיו אני יכול לשלוח אותן לקרוא את פריירה כי...' יש פה קידום אדיר לעבודה שלנו פה [בבית הספר בעיר]".

המדריכה להוראת האנגלית רוצה להמשיך במודל העמיתות, "לעשות עמיתות", כדבריה, חרף הקשיים במקצוע ספציפי כמו האנגלית, הדורש מן הסטודנטים מיומנויות שפה טרם כניסתם להוראה בכיתות:

אני רוצה לעשות עמיתות- זה מה שאני יודעת לעשות, ואני רוצה שני בתי-ספר ואת כל הסטודנטים בשיעור משותף ושעה לתכנון ויש לי מודל שאני מפעילה ואני רוצה להמשיך אותו ואפשר להמשיך אותו רק כשכולם באים יחד איתי בשנה א' [...] יש דעות שונות אבל זה לא אומר שהמודל לא יכול להתקיים.

היא מודעת לקשיים, הנעוצים בעיקר חוסר בשלות של תלמידים הלומדים להורות אנגלית, המתקשים בשנת לימודיהם הראשונה ללמד בכיתות בשל שליטה נמוכה בשפה האנגלית. אלה בעיות הייחודיות לדיסציפלינה ספציפית זו, והדורשות פתרונות מצד המכללה, כגון יצירת קשרי עמיתות עם סטודנטים משנתונים גבוהים יותר, הבאים עם יותר ניסיון אל עבודת השדה שלהם.

מבחינה תיאורטית צריך קודם כל ללמוד ולרכוש כלים דרך האוכלוסייה הרגילה ורק אחר כך לנסות עם האוכלוסייה הלא-רגילה. ללמוד איך עובדים כשהכול תקין ולרכוש כלים גם כשלא הולך. אבל מה שחשוב זה הצרכים של הסטודנטים עצמם - אני לא אשים סטודנט במצב שהוא באמת לא יודע איך לעשות את זה והוא גם לומד מזה שום דבר, כי אין לו את הכלים, והוא לא רכש אותם כאן במכללה, כי עדיין לא לימדו אותנו. יש הרי תכנית בדיסציפלינה שצריכה להתאים להתנסות בשטח.

לסיכום, עם הפנים קדימה, מובילות העמיתות מדברות בעיקר על למידה מהצלחות, על השפעת העמיתות על הקוריקולום המכללתי ועל סגל ההוראה במכללה ועל התארגנות מחודשת על בסיס למידה מקשיים. בראייה

⁵ כל השמות הם בדויים

לעתיד מעיבות על העמיתות בעיות ספציפיות דיסציפלינאריות, הכרוכות במתן אמון בסטודנטים שיוכלו להורות בכיתות כבר בשנת לימודיהם הראשונה.

3.4 סיכום - מאפייני העמיתות

מה שמאפיין את העמיתות בעיני מובילות התהליך הם הערכים הבאים, העולים מתוך תיאור האירועים המשמעותיים בתהליך בניית העמיתות ומתוך התפיסות ומרכיבי ההצלחה של העמיתות: **שותפות** בין הגורמים המעורבים בתהליך – המנהלת והמורות בבית הספר, המדריכות מטעם המכללה, המכללה, המפקחות (המחוזית והאחראית לבית הספר), הסטודנטיות ופרנסי העיר. מרכיב חשוב בשותפות זו הוא **בניית יחסי אמון** בין המשתתפים השונים ושמירה על מערך אמון זה. מדד נוסף הוא **למידה של המורות כאורח חיים ולמידה משותפת עם הסטודנטיות** כחלק מן התהליך. חלק מתפיסה זו של למידה כאורח חיים היא **השפה המשותפת** שנוצרת בקרב צוות המורים בבית הספר ועם אנשי המכללה, מדריכים וסטודנטים כאחד. מדד זה הוצג כ"שילוב מנצח" בין האקדמיה לבין הפרקטיקה. מדד אחר הוא **שינוי בדרכי ההוראה של המורות** בבית הספר כתוצאה מחשיפה לעבודה עם הסטודנטיות ועם המדריכות הפדגוגיות. שינוי זה מתבטא בעיקר בהוראה קונסטרוקטיבית, בקבוצות קטנות, תוך הצבת הילד וצרכיו במרכז ההוראה. מדד נוסף הוא **הפיכת המורות לשותפות בתהליך ההכשרה של הסטודנטיות** הן בבניית תכנית העבודה של הסטודנטיות והן במתן משוב לסטודנטיות, והשתלבות מלאה של הסטודנטיות בחיי בית הספר ובהוראה בבית הספר.

4. נקודת מבט נרטיבית של המורות המאמנות בבית הספר

הפרק מציג את סיפוריהן של חמש מורות מאמנות להוראת המתמטיקה והאנגלית בבית ספר 'הרטוב' כפי שהן חוו את תהליך העמיתות עם המכללה. בפרק נתאר את האירועים המשמעותיים, אותם בחרו המורות להציג ואת פרשנותן לאותם אירועים בראייה לאחור. כמו כן, תוצג ראייתן את עתיד העמיתות. המורות התייחסו לעמיתות מזווית הראיה שלהן כמורות מאמנות של פרחי הוראה וכמודרכות על ידי צוות ההדרכה של המכללה. כל אחת הציגה במהלך הראיון את נקודת מבטה על פי תפיסת עולמה והניסיון אותו חוותה במהלך העמיתות, כמורה מאמנת, המלווה סטודנטית אחת או מספר סטודנטיות המתחלפות מידי שנה. יש לציין כי לעיתים, הסטודנטיות היו משנתונים שונים ומתוכננות שונות (סדירות, הסבות וסטאז'). המורות למתמטיקה תופסות את עצמן כמורות מאמנות שהן עמיתות ושותפות למדריכה להוראת המתמטיקה בכל הקשור לתהליך ההכשרה של הסטודנטיות. תפיסתן את מקומן של הסטודנטיות בכיתתן עברה מפנה מתפיסת כוח עזר לתפיסת שותפות. המורות לאנגלית הציגו את התהליך עם עליות ומורדות וברוב המקרים לא ראו בסטודנטיות ובמדריכה שותפות לתהליך כפי שהתרחש בקרב המורות למתמטיקה. הדבר נבע ממספר סיבות אותן נציג בהמשך.

חלק מהמורות הציגו את תהליך העמיתות וליווי הסטודנטיות באמצעות מושגים ומטאפורות. אחת המורות למתמטיקה רואה את העמיתות כתהליך במהלכו היא "תחת עיניים צופות", אך במהלך הזמן היא למדה להתבונן בעצמה ובתלמידיה "תחת זכוכית מגדלת" דבר שגרם לה לשפר את הוראתה, אותה היא מציגה כעת "כהוראה עם חשיבה". בכך היא מציגה את הקשר בין תהליך של התבוננות ממוקדת ורפלקטיבית לשינוי בתפיסת ההוראה. המורה עוברת תהליך של שינוי ממורה, שהעיניים צופות בה, שבו היא, למעשה, פאסיבית בקשר מורה מאמנת-סטודנטית, למורה-חוקרת המשתמשת באותם כלים להתבוננות מעמיקה בה כמורה ובתלמידיה. מורה אחרת למתמטיקה מציבה בחזית עבודתה את קשר השותפות עם המדריכות הפדגוגיות ומובילות התהליך מטעם המכללה. היא רואה בהן "כאחת מהצוות" הדוברות "באותה שפה" והיא חשה בחברתן "כשווה בין שווים", דבר המהווה נדבך חשוב בתפיסת העמיתות. את הסטודנטיות היא מציגה "כחלק ממני". לעומת זאת מורה אחרת המלמדת אנגלית מתארת את קשר העמיתות כ"התפתחות לאחור", כזו שבמקום לצעוד קדימה, נסוגה: "[בתחילה] הרגשתי שאני מפרה ומופרית בחזרה", ואילו כעת - "אני חווה כישלון". השינוי, לתפיסתה, נובע משתי סיבות: האחת, איכות הסטודנטיות אותן אימנה והמוטיבציה שלהן להתפתח. היא חשה שהיא צריכה כל הזמן "לדחוף אותן בכוח". סיבה שנייה היא חוסר הרצף והאינטנסיביות הנמוכה של ההדרכה בבית הספר "לפני שנתיים הייתה לי הדרכה עם המדריכה, אני מאד אהבתי את ההדרכה... והשנה לא קבלו הדרכה וזה מאד מפריע לי".

למרות זאת, השיח של כל המורות הוא שיח של שותפות, אולם יש הבדל בין שתי הדיסציפלינות בפרקטיקה של ההדרכה, ולפיכך סיפור העמיתות בכל דיסציפלינה הוא סיפור שונה. במתמטיקה סיפור העמיתות הוא רב-שנים. זהו סיפור של הצלחה המתבטאת בתחושה של שותפות והעצמה של המורות. באנגלית, סיפור העמיתות הוא בתחילת דרכו, עם ציפיות שטרם מומשו. המורות מכירות את מאפייני השותפות והיו רוצות

לראות את עצמן חלק ממודל כזה, אולם במציאות התהליך עדיין איננו מגובש ודורש זמן, ליווי צמוד, דיאלוג ורציפות.

4.1 אירועים משמעותיים בתהליך בניית העמיתות: נקודות המבט של המורות המאמנות – התמקצעות, שותפות והדדיות.

האירועים המשמעותיים בתהליך ההבניה של העמיתות יוצגו דרך נקודת המבט של כל אחת מן המורות המאמנות בנפרד. כל תיאור, כאמור, מתייחס גם להיותה של המורה מדריכה וגם להיותה מודרכת, וביחד – לתחושת השותפות של התמקצעות במסגרת תהליך העמיתות.

4.1.1 המורות למתמטיקה: סיפור של התמקצעות, שותפות ועמיתות

4.1.1.1 רכות המתמטיקה: סיפורה של התמקצעות

התפיסה הראשונה המוצגת בפרק זה היא של מורה למתמטיקה המשמשת בבית הספר גם כרכזת המקצוע. האירועים אותם בחרה הרכזת להציג משקפים את תפקידה כרכזת וכמורה מאמנת ומתמקדים בהדרכה ותרומתה להתמקצעות הצוות בתחום המתמטיקה. הרכזת מתבוננת בתהליך במבט-על כרכזת ולאחר מכן כמורה מאמנת. היא מציגה מערך הדרכה מקצועי שניתן על ידי מספר אנשי מקצוע מהמכללה שכל אחד מהם תורם מתחום ההתמקצעות שלו:

השנה אנחנו בהדרכה בהשתלמות עם מ' (מדריכה של החינוך המיוחד). אני גם מקבלת הדרכה מט' (ראש התוכנית במכללה) משי' (מדריכה למתמטיקה). מט' ההדרכה היא של (כיתות) ז' וחי' ועם המדריכה הבית ספרית למתמטיקה זה במיוחד של כיתות ב'. עם ש' אנחנו ביחד עובדים על למה כדאי להקדיש זמן רב יותר, איך ללמד ואילו תרגילים לפתור בהקבצות מסוימות. ראש התוכנית במכללה מאוד עזרה לנו בבנייה של שבוע עבודה מעשית- לחלק כיתות לתחנות לפרטי פרטים כי זו הפעם האחרונה שעשינו חלוקה לכיתות ז' וחי' [...] ניתנת הדרכה מקצועית.

מדבריה ניתן ללמוד שההדרכה אכן עוסקת בפרקטיקה של ההוראה ודנה בסוגיות המטרידות את הצוות הכוללות תכנון יחידות הוראה, דרכי עבודה לקידום התלמיד היחיד והתלמיד במסגרת קבוצתית.

ההתמקצעות בדרך של שותפות באה לביטוי בשבוע מתמטיקה בבית הספר במהלכו כל צוות המתמטיקה כולל הסטודנטיות והמדריכות מתכנן יחד את הפעילויות:

בכל שנה אנו נוהגים לעשות בבית הספר שבוע מתמטיקה ובכל שנה מאז שמהכללה פה אנחנו משתדלים לשתף את הסטודנטים שמגיעים לכאן. אנחנו יושבים ומתכננים את השבוע בוחרים את הנושאים עליהם נעבוד אנחנו יודעים על הנושאים, בודקים מה כל סטודנט יכול לקחת הביתה ואיזה פרויקט כל אחד יעשה [...] וסטודנטים בונים את המשימות שלהם ואנחנו את שלנו.

שני האירועים הבאים מוצגים מנקודת מבטה כמורה מאמנת. האירוע הראשון הוא אירוע טראומטי כהגדרתה, שבו ברחו סטודנטית באמצע השנה: "בתחילת השנה, לי כמורה מאמנת היה טראומה כי סטודנטית שבאה אליי ברחו באמצע השנה. היה לה קשה ולא עמדה במשימות. זה קרה גם בשנה השנייה ואז הייתה מן הפסקה עם הסטודנטים והשנה באו סטודנטים מהחטיבה". האירוע מציג את מידת המורכבות

והקושי הנדרש מהסטודנטיות והמורה המאמנת בתהליך העבודה, שלא מתאים לכל אחד. העבודה מאד אינטנסיבית ועל כך גם מספרת בהמשך המורה א'. האירוע השני מציג את תרומת הסטודנטיות למורה ולתלמידים המאפשר עבודה בקבוצות קטנות שמסייעת לגלות את יכולתם של התלמידים וצרכיהם: "יש לי שלושה סטודנטים והתחלקנו לארבע קב' ובשעה אחת כל ילד קיבל מענה על פי הצרכים שלו וזה לא משהו שאפשר לעשות בכיתה מכל מיני סיבות. [...] כשחילקתי את הילדים לקבוצות גיליתי שיש ילד אחד שלא היה בקבוצה הנכונה, כלומר הוא היה הרבה יותר חזק ממה שחשבת".

כרזת היא מסתכלת על האירועים במבט-על, מנקודת המבט התפקידית שלה. רק לאחר מכן היא עוברת לשני אירועים משמעותיים במהלך עיסוקה כמורה מאמנת. ניתן לשער כי בחירתה באירועים אלו אינה מקרית כיוון שהם מציגים את האינטנסיביות, המקצועיות והרגישות הנדרשת מכל מורה בבית הספר ומצד שני - שהלמידה של המורה את תלמידיו ויכולתו לסייע להם היא חלק מדרך העבודה.

א' מורה למתמטיקה: המורה המאמנת שותפה ועמיתה לתהליך

האירועים אותם מציגה א' מוצגים באופן כרונולוגי ומתחילים עם ההיכרות עם המדריכה למתמטיקה ב"פרויקט באשי" במהלכה סייעה לה המדריכה לצמוח ולהתפתח כמורה בתחום הדעת. וכך המורה מספרת על האירוע המשמעותי הראשון:

כשבאו לצפות בי בפעם הראשונה לא היה לי אומץ ללכת לחדר מורים לקבל משוב, נשארתי בכיתה ובכיתי כי חשבתי שזה היה כישלון. היה קשה לראות מה המדריכה הפדגוגית חושבת ואמרתי לעצמי שאני לא מסוגלת לקבל משוב כי היא תקטול אותי. בסוף ירדתי ואמרתי- 'כן' (בנימה כזו מפסידנית) והיא אמרה 'נהדר, איך הובלתם אותם, לא הייתם מאמינה בחיים שזו את, הכול היה כל כך מובנה ויפה'. מהמשוב הזה רק צמחתי.

האירוע היה אירוע מכונן המציג את תחילת הדיאלוג בין מדריכה למורה מאמנת שאפשר שיח על הפרקטיקה של ההוראה ובנה את התשתית להמשך הקשר.

האירוע השני שסייע לתהליך התפתחותה היה קורס מורות מאמנות אותו הובילה מרכזת ההדרכה מטעם המכללה, במהלכו א' למדה איך לעבוד עם סטודנטים מהמכללה ובמקביל המשיכה להיות מודרכת עוד מספר שנים על ידי המדריכה ש- "השרישה בנו את הבסיס לעבודה". את החיזוק לנכונות הדרך א' קיבלה מתלמידיה וכך היא מספרת:

ראיתי מה שזה עושה לילדים. ויותר מזה- תלמידים שסיימו בכיתות שלי הרבה מהם באו ואמרו לי שהם לומדים מתמטיקה בטכניון. מתמטיקה היה אחד המקצועות האהובים עליהם. מבחינתם זה היה מקצוע מאתגר וכיפי, הם נהנו ללמוד אותו. כשהם הגיעו לתיכון הם אמרו שהם נהנו כי הם שאלו את השאלה- 'למה?' כדי להבין מה ההיגיון של מה שהם בעצם עושים.

עם תשתית שכזו א' הגיעה לתהליך העמיתות של בית הספר עם המכללה מגובשת יותר וחדורת אמונה בדרך. את העבודה עם המדריכה למתמטיקה א' מכנה "סגירת מעגל".

כמורה מאמנת היא רואה עצמה שותפה למדריכה בתהליך הכשרת פרחי ההוראה. כך היא מציגה את עבודתה עם הסטודנטיות:

בתחילת הדרך קיבלתי שתי סטודנטיות בשנה הראשונה, מה שקורה עד היום הוא שהן שלחו לי מערכי שיעור ותיקנתי אותם, ושוחחתי איתן בטלפון ואני מקנה להן כלים לעבודה. לפעמים אני ואחת הסטודנטיות צופות בסטודנטית השנייה ומעבירות לה משוב. בהמשך אנו עושות רפלקציה עצמית-האם המטרה הושגה או לא? אם כן, למה? מה הנחה אותך? [...] אנו בקשר טלפוני כל הזמן.

מדבריה עולה כי היא משמשת כמדריכה פדגוגית המנחה את הסטודנטיות באופן רציף, עקבי ומקצועי בשיתוף עם המדריכה הפדגוגית מהמכללה ומצד שני נתרמת מהיותה מודרכת.

4.1.1.2 ר' מורה למתמטיקה: תהליך של הוראה למידה משותף ומעצים

גם ר' רואה בעמיתות תהליך מעצים המאפשר לה ולסטודנטיות להתפתח ולתרום זו לזו בסיועה של המדריכה. האירוע הראשון אותו בחרה ר' להציג מתאר את מערך יחסי מכללה-שדה כאשר היא בעצמה הייתה סטודנטית להוראה: " ... כי כשאני הייתי סטודנטית המדריכה שלי הייתה מגיעה פעם בסמסטר לראות ובעיקר הקשר היה עם המורה-המאמנת, והכול היה תלוי בה- מה שהיה או לא היה לה לתת לנו באותה שנת אימון". זאת לעומת האינטנסיביות המתוארת כיום בו המדריכה מגיעה מידי שבוע והיא והסטודנטיות צופות במורה המאמנת, המורה והמדריכה צופות בסטודנטיות וחל שינוי בתפיסת תפקיד המורה המאמנת והמדריכה, כפי שר' מציגה:

שכל הזמן יש סביבי אנשים ובכיתה שצופים עליי וגם נמצאים תחת עיניים המסתכלות גם של הסטודנטיות והמדריכות שנכנסות לכיתה וזה עוד אנשים במרחב שלי [...]. בהתחלה הסטודנטיות היו צופות בי וכותבות כל דבר והמחברות היו פתוחות [...] הקפדתי [...] להיות נוכחת בכל ההקניות של הסטודנטיות [...] הן (המדריכות) נכנסו לכיתות שלי בגלל הסטודנטיות והן גם ידעו על מה אני מדברת כשפניתי אליהן בבקשת עזרה לכיתה שלי.

ניתן לראות כי במודל הנוכחי השותפות היא באחריות המשותפת של המורה המאמנת והמדריכה על תהליך ההדרכה של פרחי ההוראה. המדריכה מסייעת להתפתחות המקצועית של הסטודנטית והמורה כאחד ומעורה בנעשה בכיתה, כיוון שכולם צופים בכולם ולומדים אחד מהשני. בית הספר נכנס ל"שגרת עבודה" בה לכל אחד ידוע מה תפקידו. למשל המורה המאמנת מגמישה את תכנית העבודה על מנת שהמדריכה תוכל לצפות בסטודנטיות: "[...] ואני יודעת שבימי רביעי אני באה בבוקר ושואלת אותן 'מתי המדריכה רוצה לראות אתכן?' ואנו משבצות את השיעורים בהתאם לכך".

תרומת הסטודנטיות לה כמורה מאמנת היא בהעשרת ההוראה במגוון חומרי למידה שהן מביאות מהמכללה והתנסות בדרכי ההוראה.

החומרים שהם [הסטודנטים] הביאו מהמכללה, כשהם ישבו ביחד וחשבו על דרכים ואני שומרת חלק גדול מהם אצלי במחשב לאחר שהם העבירו לי אותם לשימוש חוזר שלי בשנים הבאות. לפעמים אנו מנסות מספר דרכים שונות לאותו נושא על קבוצות שונות- כל אחת מביאה רעיון ואנו בודקים אותו ביחד על הקבוצות שלנו, ומסיקות מסקנות מה היה טוב יותר ומה היה פחות טוב.

המדריכה אף היא נדבך חשוב בהתפתחותה המקצועית. בתהליך העמיתות היא מלווה את הסטודנטיות אך גם את המורות המאמנות. היא עושה זאת באמצעות "מודלינג". ר' בחרה לספר על שיעור לדוגמה של המדריכה, שהיווה אירוע מכונן עבורה:

כשהמדריכה נכנסה להעביר שיעור לסטודנטיות ולמדריכות... למשל- כששאלו אותי אם הכיתה שלי יודעת מבנה עשרוני ואני עניתי די בביטחון 'כן בוודאי למדנו את זה ועבדנו על זה הרבה'. ואז המדריכה נכנסה לכיתה ובאווירה טובה של למידה ועשתה להם הקנייה קצת שונה מהרגיל לא כמו שיש בחוברת, ולא היה להם [לתלמידים] מושג איך לענות לה.

ההדרכה של המדריכה משקפת את החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה של ההוראה ומסייעת למורה להבין את המציאות וכיצד ניתן לשפרה, כל זאת באווירה נעימה ומקדמת זאת בניגוד לדעתן של המורות לאנגלית שתוצג ב 4.2.3.

ההתנסות העצימה את המורה המאמנת והיא מצאה את עצמה מלמדת את עמיתותיה ומסייעת להן ללמד בדרך ההוראה "החדשה":

אחר כך, מצאתי את עצמי מראה למורות אחרות שלא המצאנו משהו בר-חלוף [...] מורה חדשה באה אליי לא מזמן מזועזעת ואמרה לי שזה לא יכול להיות שכל ערב היא יושבת לעשות תכנית לקבוצות וזה לא יתכן... זה באמת זה אבל אי אפשר אחרת זה או לתכנן או למרוח אותם או את עצמנו ולבזבז זמן... אז תלכי לעבוד במקצוע אחר... חבל.. היא הייתה בהלם מההיערכות. הכול כך שונה שצריך לעשות כדי ללמד בשיטה הזאת.

ר' רואה בשותפות תהליך מעצים בו היא אחראית על התפתחותן של הסטודנטיות יחד עם המדריכה הפדגוגית, לומדת ונתרמת ובנוסף היא מנסה לסייע לעמיתותיה להשתלב בדרך החדשה כי לדבריה- "אי אפשר אחרת" והתהליך אינו "בר חלוף".

4.1.2 המורות לאנגלית: סיפור "מחפש דרך"

4.1.2.1 מ' מורה לאנגלית: שיח על רגל אחת בעמידה

מ' היא בוגרת המכללה ובתקופת לימודיה הייתה סטודנטית שותפה בפרויקט ניסויי של קשרי מכללה-שדה. ההתנסות שלה כסטודנטית מהווה בסיס להשוואה לדרך עבודת הסטודנטיות ומהות ההדרכה.

יש לה (לסטודנטית) אמנם מדריכה אבל לא יצא לי להיות בשיעור כשהיא מלמדת ולא להיות במשוב ולראות איך להתמודד עם כל הקשיים שלה. אני רואה אותה לעיתים רחוקות וזה תמיד לשוחח על רגל אחת בעמידה... לא הייתי נוכחת במפגש שלה עם המדריכה הפדגוגית שלה ולא שמעתי משוב ולא נתתי משוב מול מישהי אחרת שאולי יכלה לחלוק עליי, לא היה לי דו-שיח עם אף אחת. אני גם המורה היחידה כאן (במתחם של הכיתות הצעירות בבית הספר). שם [במתחם השני של הכיתות הבוגרות] יש צוות גדול יותר. היא [הסטודנטית] מתלווה אליי לקטנים, שם אני לא רואה אותה.

מדבריה עולה שכמורה מאמנת היא חשה מתוסכלת ולא מעורבת בתהליך ההדרכה הכולל צפייה בסטודנטית ושיח משותף על ההתנסות. בנוסף, עולה קושי של התמודדותה כמורה יחידה לאנגלית במתחם של הכיתות הצעירות המבודד מהמתחם של הכיתות הבוגרות, בו המדריכה מקיימת את ההדרכה בלעדיה.

המפגש בין מ' והמדריכה הפדגוגית להוראת האנגלית החל בהיותה סטאז'רית בבית ספר אחר בעיר ובשנה שלאחר הסטאז' שימשה כמורה מאמנת לשתי סטודנטיות משנתון ג'. השנה ליוותה סטודנטית מההסבות דבר שלווה בקשיים שנבעו מכך "שזו השנה היחידה שהיא לומדת במכללה וגם נכנסת להוראה", זאת בניגוד לסטודנטיות משנתון ג'. היא מתארת את עבודתה כמורה מאמנת בהדרכת סטודנטיות להתמודד עם קשיים כגון שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים והתמודדות עם עבודה בקבוצות הומוגניות. דבריה משקפים תסכול מהסטודנטיות, מתהליך בו אינה חשה שותפה ומהעדר הדרכה.

4.1.2.2 א' מורה לאנגלית: לומדת ומאמנת - הצלחה בצד תסכול

א' היא מורה לאנגלית בבית הספר שזו השנה השנייה שלה בעמיתות כמורה מאמנת. האירועים מתייחסים להתפתחותה האישית מקצועית, לעבודתה כמורה מאמנת ולקשר עם המדריכה הדיסציפלינרית.

א' מתארת את תהליך הכשרתה במכללה כמורה מאמנת וחונכת לסטודנטים הנמצאים בתקופת הסטאז', השתלמויות ולימודים לתואר השני תוך כדי עבודתה בבית הספר. היא משתלמת באנגלית ובנוסף, היא מציינת שהיא לומדת מחשבים "כדי להיות ברמה של התלמידים שלי מאחר והתלמידים ברמה מאד גבוהה במחשבים". אצל א' ישנה מודעות גבוהה ורצון ללמוד על מנת להתמקצע בתחום הדעת ובשילוב המחשב בהוראה.

האירועים המשמעותיים אותם מספרת א' מתמקדים בסיפור הצלחה מליווי סטודנט שתרם לה ולתלמידה כאחד, ומצד שני - בסיפור על תסכוליה כמורה מאמנת מהסטודנטיות. האירוע הראשון מתמקד בשנה הראשונה בה שימשה כמורה מאמנת ובעיקר באחד הסטודנטים, זו הייתה שנה מאד מוצלחת מבחינתה כמורה מאמנת. לא' היו שלושה סטודנטים שאחד מהם פרש במהלך השנה. היא מדווחת בעיקר על עבודתה עם אחד הסטודנטים שהיה סטודנט בשנתון א'. "הייתי נותנת לסטודנט כל שבוע ללמד שעתיים בכיתה פרונטאלית זה משהו שלא עושים השנה ראשונה. הוא היה מכין מערכי שיעור ומוכן. נתנו לו עבודה השנה אצלנו. הוא היה בתאילנד וגרמניה והיינו בקשר במייל וטלפונים". מדבריה ניתן ללמוד כי הקשר עם הסטודנט היה סיפור של הצלחה והיא מוסיפה ומדווחת על תרומתו לתלמידיה "[בזכות העזרה וההדרכה מהסטודנט] הילדים גלשו באינטרנט והגישו עבודות בנושא איכות הסביבה". באותה שנה א' מדווחת ש"אפילו סטודנטים של מורות אחרות נכנסים אלי". בצד הצלחה עם אותו סטודנט, שהוצעה לו עבודה בבית הספר, האירוע השני מציג את השנה השנייה בה חוותה תסכול שנבע לדבריה מהעדר אחריות אישית של הסטודנטיות: "המדריכה ראתה שאני מאד עם פנים נפולות למשל: הן לא באות, ביום מסוים בשבוע יש עבודה מעשית, הן לא מודיעות לי שהן לא באות. לא צריך אל תתקשרו, תשלחו sms, הזעיקו אותי לעבודה אני לא יכולה להגיע... משהו אלמנטרי". בנוסף היא מציינת שלסטודנטיות משנתון א' לקח זמן רב עד שבחרו תלמיד לעבוד עמו ואז "הן מוציאות אותו. אף פעם לא יצא לי לצפות בהן כי אני בשיעור, או שהן לוקחות קבוצה וגם מעבירות שיעור". מדבריה עולה כי יש לה ביקורת על השתלבותן בכיתה, על קצב עבודתן בצד היעדר אחריות אישית ובנוסף הי מציינת שלא יכלה לצפות בהן בעבודתן ובכך לא יכלה למלא את תפקידה כמורה מאמנת. באותה שנה היא חוותה הצלחה קטנה בעזרתה של המדריכה: "רק לקראת הסוף הצלחתי להניע את הסטודנטית ואמרתי לה שהיא מעבירה שיעור זה היה לקראת פסח היא מוסלמית והיא הביאה

נושאים היא עשתה על פסחא וזה היה כמובן בשיתוף פעולה עם המדריכה - היא הביאה את ביצי הפסחא בסלסלה וניסינו להעביר שיעור".

א' מתארת את תרומת המדריכה להוראת האנגלית בכך שהיא הדגימה שיעור בו השתמשה גם בכיתות אחרות וכך היא מספרת: "היא (המדריכה) אמרה שהיא הולכת להכין לי מערך שיעור ו'אני אעביר את זה ברשותך ובואי ננסה'. היא באמת הלכה והכינה... היא הלכה והכינה שיר שיש בו המון משפטים נושא דקדוקי (הווה ממושך) והביאה לשיעור והעברתי את השיעור הזה גם בכיתות ח'...". תרומתה של המדריכה באה לביטוי גם בהרחבת הידע התיאורטי בתחום הדיסציפלינה "לפני שנתיים הייתה לי הדרכה עם המדריכה לאנגלית... המון תיאוריה שאנחנו אמורים לדעת". א' מציגה בסיפורה תהליך מורכב בו היא מנסה להתפתח ולהתמקצע ומצד שני לבצע את תפקידה כמורה מאמנת באופן מקצועי במהלכו היא חווה אכזבות בצד רגעי נחת, אך אלו מועטים מידי לטעמה. הציפיות שלה מתהליך העמיתות גבוהות והן עדיין לא מומשו.

לסיכום, האירועים אותן בחרו המורות להציג מתמקדים בשני מישורים: מישור המורה המאמנת ומערכת היחסים שלה עם המדריכה והסטודנטיות ומישור ההתפתחות המקצועית, דהיינו היותן מודרכות ושותפות כאחד. השוני העולה מהאירועים הוא שהמורות למתמטיקה מתארות את עצמן כשותפות לתהליך בעוד שהמורות לאנגלית חשות שהן בתחילת הדרך ועדיין תוהות לגבי מקומן והצלחתן.

4.2 מבט לאחור ופרשנויות

המורות המאמנות מנתחות את העמיתות בין בית הספר והמכללה באמצעות האירועים אותן בחרו להציג. הניתוח של האירועים מציג התבוננות קוגניטיבית אובייקטיבית, אליו מתלווה ניתוח רפלקטיבי המציג את תפיסת עולמן של המורות והרגשות שאותם אירועים עוררו בהן. הניתוח מתייחס לממדים הבאים: תפיסת העמיתות בעיני המורות, השפעת העמיתות על תפיסת תפקיד המורה המאמנת ותפקודה, תפיסת ההדרכה ותפיסת מושג 'ההצלחה' בעמיתות.

4.2.1 תפיסת העמיתות בעיני המורות המאמנות

כל אחת מהמורות המאמנות השותפות לתהליך מציגה את העמיתות בין בית הספר והמכללה מהמקום בו היא נמצאת בתהליך, באמצעות שימוש במושגים של שותפות, למידה הדדית, רצף, התפתחות והתבוננות רפלקטיבית.

4.2.1.1 תהליך של התפתחות מקצועית

לפי תפיסת המורות למתמטיקה, הפעילות של צוות המתמטיקה במסגרת העמיתות היה "הליבה של בית הספר". רכזת המתמטיקה, רואה בתהליך תהליך של התפתחות מקצועית בו שותפים המורים, הסטודנטים והתלמידים ובמהלכו חוותה "הפתעות" וגילוי ברמה המקצועית כגון:

דברים שחשבתי שהם לא יעבדו וסטודנטים מביאים אותם וניתן לראות שזה עובד מדהים. הופתעתי לראות שיש ילדים שכל כך מתלהבים לעבוד עם דברים מסוימים [...] בקבוצה אנו מגלים הרבה מאוד

כמה הילד יודע או כמה הוא לא יודע [...] מגלים כל מיני דברים שלא תמיד אני יכולה לגלות את זה בכיתה הגורמים להצלחה.

הגילוי מתאפשר כאשר המורה לומדת מההתנסות הסטודנטים והעבודה עם התלמידים בקבוצות קטנות. א' (מתמטיקה) מוסיפה נדבך נוסף להתפתחות המקצועית שחלה אצל המורים למתמטיקה בתהליך העמיתות והמציג שינוי בעמדות בנוגע לתפיסת ההוראה: "המורים שעבדו עם המדריכה למתמטיקה מאד בלטו בהתמקצעות בחשיבה האחרת שלהן, לא צריך לחשב צריך לחשוב. גם כמורה צריך לדעת להוציא הצידה את מה שלמדת באופן טכני ותחשבי אחרת- פתוח ומעניין יותר". משמע, תרומת העמיתות לפי תפיסתה היא בשינוי דרך החשיבה מחשיבה טכנית סגורה לחשיבה קונסטרוקטיביסטית המתמקדת בהבניית ידע. לעומת זאת המורות לאנגלית לא רואות בעמיתות כגורם משמעותי להתפתחותן המקצועית. השנה הן חשות אכזבה מהעמיתות "[...] שנה ראשונה שלי בצמידות עם סטודנטים וזה היה ממש כייף, אפילו סטודנטים של מורות אחרות נכנסים אלי והיינו משתפים פעולה והיה לנו ראש גדול [...]. השנה אני יוצאת בהרגשה שזה היה סתם חינם". מדברי המורות המאמנות עולה כי קיים שוני בתפיסתן את תרומת העמיתות לתהליך התפתחותן המקצועית.

4.2.1.2 למידה דיאלוגית משותפת ומתמשכת

המורות המאמנות רואות בעמיתות תהליך מתמשך, אינטנסיבי במהלכו חשוב "לפגוש את המדריכות כל שנה ולייעל את זה לשנה הבאה ... זה היה לבנות תהליכים ארוכי טווח, במתמטיקה להעמיק את תכניות הלימודים ... (ר', מתמטיקה)". הן מדגישות כי בתהליך הלמידה המשותף חשוב הקשר עם האקדמיה ב"מפגשים של אחר הצהרים שהאקדמיה הגיעה אלינו (ר', מתמטיקה)" א' (מתמטיקה) מצטרפת לדעתה של ר' ורואה את מהות השותפות במיזוג של תיאוריה ומעשה של מכללה ובית הספר: "אין הבדל בין מה שמלמדים במכללה לבין מה שקורה בשטח, יש חיבור ומיזוג של שני הדברים יחד". היא לא רואה בשותפות פרויקט בר חלוף אלא תהליך ארוך טווח, מאתגר, מעמיק בעל השפעה על השותפים והגורם להם לרצות ולהשקיע בהתפתחותו. כיוון שהצוות הבין את הפוטנציאל הגלום בשותפות והרווחים הנלווים לכך, הוא נרתם לעשייה המשותפת. "כל ההתגייסות של בית הספר לעניין, כי זה היה משהו ייחודי וזה התבטא במערכות ולדעת שבימי רביעי יש פרויקטים שלא עושים כי זה יפריע למהלך". גם א' (אנגלית) "אני חושבת שהשתלמויות ועוד מלוינסקי יכולות לעזור לי [...]. לפני שנתיים הייתה לי הדרכה עם ד' (המדריכה)", אך השנה זה לא מתרחש בפועל. העדר הלמידה המשותפת וההדרכה בתחום האנגלית גורם השנה למורות לאנגלית לתחושת תסכול. מפגשי הלמידה בהם משתתפות מורות, סטודנטיות וצוות ההדרכה של המכללה נתפסים על ידי המורות המאמנות כחיוניים ליצירת דיאלוג מתמשך, דינמי ולמידה משותפת בין האקדמיה לשדה.

א' (מתמטיקה) מוסיפה ממד נוסף הנובע מהתהליך המשותף והוא היווצרות של שפה משותפת בין כל השותפים: "בעיני זה נפלא שמורות וסטודנטיות ומדריכות וסטאז'ריות ומנהלת בית הספר מדברות באותה השפה". א' מסכמת את תהליך הלמידה הדיאלוגית כך:

אין הבדל- כולן עובדות ביחד בהשתלמויות. זה צוות שכל הזמן לומד. המדריכות הן מהמכללה הן לא חיצוניות, ויש הבדל משמעותי בין השתלמות שנעשית בתוך בית-הספר, בשטח לבין השתלמות במרפ"ד שבאים לשמוע את המרצה וחוזרים לבית-הספר ועושים מה שרוצים. כאן מיישמים את מה שלומדים, וכל הזמן נמשכת הלמידה. [...] בכלל חשיבה משותפת של כמה מוחות ביחד זה מעמיד את היחסים אחרת כי אני לא 'המורה יודעת הכול', ואת לא באת להסתכל עליי כי אני 'אומן' אלא משהו יותר משותף, ואפילו שיש לי יותר ניסיון יש לך גם מה להוסיף ולתרום ואפשר לעבוד ביחד. [...], והפריה ההדדית מאד הורגש שיש להן מה לומר ולנו יש גם מה ללמוד וזה לא 'כזה ראה וקדש'.

מכאן שלכל שותף בעמיתות יש חלק בתהליך הלמידה. המורה המנוסה רואה חשיבות בלמידה מפרח ההוראה כי הוא המורה 'אינו יודע הכול'. דבריה מדגישים את המושגים בבסיס העמיתות והם יצירת שפה משותפת, הדדיות, למידה מתמשכת ולמידה בתוך ההקשר הבית ספרי.

המורות לאנגלית מתבוננות באופן רפלקטיבי רגשי על השותפות ברמת המערכתית ונוטות להשוות את התהליך שהן חוות לזה שחוות המורות למתמטיקה.

לפעמים יש בי קנאה, כי גם אני רוצה [...] במתמטיקה רואים את זה קצת יותר אבל באנגלית זה חסר, אני תמיד רואה את המדריכה למתמטיקה עם הצוות המגובש של הסטודנטיות ביחד צופות אחת בשנייה, מרגישים שקורה כאן משהו. באנגלית זה חסר, אולי בגלל שזו סטודנטית אחת, אולי בגלל שהמדריכה לא מגיעה כל כך הרבה. כשאני חושבת על זה אז זה גם היה ככה לפני שנתיים [...] הייתה דינאמיקה של מפגשים בסוף היום ושיחות משוב בין הצוותים- צוות המורות וצוות הסטודנטיות. כמורה- מאמנת לי זה חסר ואני לא מרגישה את זה.

דברי המורות מחדדים את השוני בין הדיסציפלינות במידת האינטנסיביות של ההדרכה ובהקשר לסטודנטים. דבריהן משקפים תסכול כיוון שהן עדות למודל מצליח אותו הן חוו בתחילת הדרך ואליהן הן מייחלות. עם זאת, מתוך ה'ילאוי' שלהן, ניתן ללמוד על ה'הי' של העמיתות בעיניהן: זהו תהליך של התפתחות מקצועית, גיבוש צוות מקצועי ודיאלוג בין השותפים השונים.

4.2.2 השפעת העמיתות על תפיסת תפקיד המורה המאמנת ותפקודה

המורות המאמנות מתייחסות לתפקידן בעמיתות כמורות מאמנות של פרחי הוראה ומספרות על הקשר עם הסטודנטים ועם המדריכה והשפעתו עליהן בפן המקצועי והאישי.

4.2.2.1 תפיסת תפקיד ומציאות

המורות המאמנות רואות את תפקידן בעמיתות כתפקיד מורכב הכולל: חונכות והדרכה של פרחי הוראה, עבודה ולמידה מתמשכת עם מספר גורמים תוך כדי שקיפות. תפיסה זו צופנת בחובה קשיים ותהיות בצד תחושת סיפוק.

א' המורה למתמטיקה טוענת כי המורות המאמנות עברו תהליך של הסתגלות "התרגלנו, להרבה דברים" וכי התהליך היה דינמי שהנאה ורווח בצדו או כפי שהרכזת מתארת: "זה כיף שאני לא לבד ושיש שיתוף פעולה [...] ממש מדהים מה שקורה כאן". ישנן מורות שחשות שהתפקיד שאב מהן "המון אנרגיות ואמוציות" והאינטנסיביות העיקה עליהן, או מורות מאמנות שאמרו "אני מרגישה שזה כבר התפספס השנה... לא הרגשתי שמיצינו את השנה כל כך [...]". הדוגמאות הללו מציגות את מורכבות התהליך המחדדת את השוני בתפיסת התפקיד והתמודדות במציאות משתנה.

א' (מתמטיקה) וגם א' (אנגלית) מתייחסות לשקיפות המחויבת מהמורה המאמן הנובעת מרעיון השותפות. לתפיסתן תהליך של למידה מתמשכת והדדית מחייב חשיפה מעצם "פתיחת דלת הכיתה" לעמיתים, לצוות ההדרכה ולסטודנטים: "סטודנטים של מורות אחרות נכנסים אלי והיינו משתפים פעולה והיה לנו ראש גדול [...] זו עבודה קשה למורה ולא כל אחד בנוי לזה כי את חשופה כמורה, את פותחת את הדלת לעומת מורים שדלתם סגורה כל הזמן". המורה המאמן בבית ספר המקיים קשרי עמיתות צריך להיות מודע לכך שעבודתו חשופה לעין כול לשם למידה משותפת וכי עליו לצפות לביקורים ללא תיאום מראש. המורות מתארות את תפקידן כמורות מאמנות:

לאמץ סטודנט זה לתת לו את ההקניה בצורה כזאת של נקודות עצירה מדורגת, כל שלב מסודר, אין זלזול או שהילדים כבר יעשו את זה. כל שלב צריך להיות מתוכנן. לדעת גם שלעיתים עלול להיות מצב של כאוס בקבוצה למרות התכנון הקפדני. את הכאוס הזה המורה צריכה לסדר, ואם את עובדת נכון, אז את לא נלחצת. כל פעם בתהליך צריך לעבור על הנקודה החזקה והנקודה החלשה ולייצב אותה ולשפר ואולי לשנות במידה מסוימת.

תפיסת התפקיד המוצגת היא של חניכה המוצגת באמצעות שימוש במטאפורה של "אימוץ" דבר המחייב ליווי צמוד בבית הספר ומחוצה לו הכולל הדרכה הדרגתית ומסודרת שלעיתים יש בה מהמורות וקשיים עמם על המורה להתמודד א' (מתמטיקה) מתארת את תפקיד המורה כפי שהיא מנסה להנחיל לסטודנטיות שלה:

לקח לה (לסטודנטית) הרבה זמן להבין שזה לא פיקניק ושלחיות מורה זה דבר קשה, ולא להיות מקובעת אם את צריכה לקחת ילד אז את באה רק בשביל זה [...] להסביר להם שזה חיים וזה עבודה [...] שזורקים אותך למים את תשחי ותביאי חומרים אני אף פעם לא אגיד לך לא. תראי לפני, אני אראה שהכול בסדר, תזרמי...

בדבריה מסתתרת תפיסת התפקיד שלה כמורה וכמורה מאמנת. כמורה היא רואה בתפקיד שליחות, לקידום כל פרט בכיתה וכמורה מאמנת היא מצפה מהסטודנט לגלות מחויבות ואחריות ובתמורה מאפשרת לו מרחב פעולה לפי שיקול דעתו מתוך ידיעה שיש לו גב מקצועי ושהיא נמצאת בשבילו. ר' (מתמטיקה) מחזקת את דברי עמיתתה וטוענת כי לסטודנטיות ניתן בתהליך ללמוד שטעויות הן חלק מתהליך למידה. היא הגיעה לתובנה זו בתפקידה כמורה מאמנת: "עכשיו זה הזמן (של הסטודנט) לטעות כי יש את המדריכה והמורה-המאמנת מסביבך כי אפשר ללמוד מהטעויות כמה שיותר".

במציאות הבית ספרית המורות המאמנות מציגות בעיות הנובעות מתפיסתן את תפקידן כמורות מאמנות לבין תפיסת תפקיד המדריכה הפדגוגית ולכך נתייחס בהמשך, , וכך מספרת ר' (מתמטיקה):

התפקיד חשף קונפליקטים בין תפקיד המורה מאמנת והיותה גם מורה מקצועית שנבעו מתפיסת תפקיד המורה כאחראית להתפתחותם של תלמידיה ולהוראת המקצוע, לבין תפקידה כמורה מאמנת האחראית לסייע לסטודנטיות בתהליך הכשרתן. בתחילה ר' (מתמטיקה) ניסתה להתאים את עצמה ואת תכנית עבודתה לסטודנטיות, אך היא לא חשה בנוח בתפקידה כמורה דיסציפלינרית:

... כי הרגשתי שאני פעם – פעמיים בשבוע עושה משהו אחר בכיתה כדי שיהיה נוח וכדי שאתאים את עצמי יותר לסטודנטיות במקום להיות ברצף שמתוכנן לי מהחופש הגדול לכל השנה. [...] אחר כך מצאתי שזה קצת בעייתי כי פעמיים בשבוע להפסיד את ההקניות שאני נותנת ולהיות איתן ואחר כך לתת לכיתתי עבודה עצמית כדי שאוכל לשמוע את המשוב, גזל לי המון זמן מכל השבוע... ניסיתי ואני עדיין מנסה למצוא את המינון כמה להיות בהקניות ועד כמה שזה לא יפגע בזמן שלי עם התלמידים. לא מצאתי את המינון עדיין.

גם מ' (אנגלית) מעלה קשיים ותהיות בנוגע לתפקידה כמורה מאמנת. היא חשה מתוסכלת מכך שלא עשתה מספיק על מנת לסייע לסטודנטית דבר שנבע מהעדר זמן ופניות לקידום הסטודנטים אך, מצד שני היא מזהה גם נקודות של הצלחה:

אני עדיין מרגישה שלא עשיתי את זה מספיק [...] אני מרגישה שאין לי זמן לענות לה על כל הצרכים והשאלות. [...] הרבה פעמים הרגשתי שחידשתי לה ברעיונות ובהתפתחות של שיעור ובהתפתחות של יחידה בכלל. [...] אני לא יודעת אם זו טעות שלי שאני לא יותר מדרבנת אותה להיות כאן ולעזור לה.

תפיסתה את תפקידה כמורה מאמנת נבעה מהימים שבהם היא עצמה הייתה סטודנטית באותו בית ספר:

הרגשתי שאני מאד מתפתחת בכלל כאדם - הייתי שקטה וסגורה והמדריכה הפדגוגית פתחה ופיתחה אותי, והעמידה שלי מול כיתה משנה לשנה רק משתפרת והתפישת שלי כמורה [...] הכלים שקיבלתי בפרויקט עזרו לי מאד. לא פחדתי להיכנס לכיתה וידעתי מראש מה זה אומר וזה אפשר נחיתה רכה יותר. אם תשאל אותי מה העקרונות אני אולי לא אוכל לומר לך כי זה פשוט הפך להיות חלק ממני בכל השנים האלה [...] הרבה פעמים אני מעבירה את זה לסטודנטיות שלי.

דבריה משקפים את התסכול אותו היא חווה כמורה מאמנת הנובעים מהפער בין האופן בו היא תופסת את תפקיד המורה ואת האופן בו הסטודנטיות אמורות לעבוד לבין המציאות.

4.2.2.2 המורה המאמנת והסטודנטים בעמיתות

ר' (מתמטיקה) מספרת על השינוי שחל בעקבות העמיתות במערכת היחסים בין המורה המאמן לסטודנט, ממצב בו המורה מלמד והסטודנט לומד היא עברה למצב בו ישנה הפריה הדדית. בתחילת הדרך המורות המאמנות לא כל כך הבינו את מקומן ותפקידן בהקשר לסטודנטים הן מתארות מצב בו "היה לי מוזר שכל דבר הן כותבות ולא היה לי מושג בדיוק מה. [...] בתחילת העבודה עם הסטודנטים אני זוכרת כשכנסנו לכיתה זה היה מלחיץ, עוד זוג עיניים לפעמים היו גם שניים או שלושה ואת מרגישה שמישהו יושב ובוהן". ממצב שהסטודנטים נתפסו בעיני המורות כגורם בוהן, לומד וצופה מהצד הן עברו לעמדת שותף לדרך...עד שלמדנו שזה לא ככה, זה עוד אדם שבא לעזור... , אט אט למדנו לראות בהם לא בוחנים אלא שותפים לכל דבר".

בתהליך נוצרו בין המורות לסטודנטים מערכות יחסים חמות ועבודה משותפת במהלכן המורות הרגישו תורמות ונתרמות, כפי שמתארת א' המורה לאנגלית :

אחד הסטודנטים, למרות שהיה שנה ראשונה, היה בינינו שיתוף פעולה טוב... וזה היה ממש כייף... לקחתי את החוויה הזאת כדבר טוב ואישי... הרגשתי שאני מפרה וגם מופרית. [...] הוא היה מוכשר בטירוף, שיתף איתי פעולה, הוא היה צמוד אלי, אם הוא היה בא הוא היה מהבוקר הוא לא היה זו ממני אפילו בהפסקות ... לכן הקשר שלו עם התלמידים היה הרבה יותר טוב, הם אהבו אותו חיכו לשיעורים שלו הוא היה עובד לפני שהיה בה. היה שואל אותי בבוקר מה את מלמדת עכשיו אז אני גם אלמד. צריך להיות ממש מנוסה כדי לדעת מה ללמד ולהכין מראש ולא לשחק משחקים יש כאן חיים של תלמידים. היה תענוג והמון למדתי מזה.

כאשר ישנו שיתוף פעולה בין המורה המאמנת ובין הסטודנטים, המורה יוצאת נשכרת וכך גם תלמידיה ועל כך מספרת גם א' המורה למתמטיקה :

קודם כל זה כיף לראות את העיניים של הסטודנטים שמעבירים את השיעור ומספרים בהתלהבות מה היה ומה לא היה ומה אמרו ומה לא אמרו, כל הזמן מתייעצים מה כדאי לעשות ואיך להסביר [...] הם (הסטודנטים) מאוד אוהבים לעבוד עם ילדים ושיש פה אוכלוסייה מאוד חמה שכל מה שהיא עושה זה מאוד מוערך בכיתה וילדים רודפים אחרי ואחרי הסטודנטים ורוצים ללוות אותנו. אין דבר כזה שילד לא רוצה לעבוד. הם ממש רצים ומתעקשים שיבחרו בהם. זה גם משהו שלא היה בהתחלה.

שביעות הרצון נבעה לא רק מהאור שניבט מעיני הסטודנטיות והילדים אלא גם מהשינוי במוטיבציה ללמידה שחלה אצל התלמידים ומתהליך בו היא והסטודנטיות למדו להתייעץ זו בזו כשותפות לעבודה החינוכית "קרה איזשהו תהליך, כי גם הסטודנטים של עכשיו מגיעים עם הרבה אחריות ויוזמה מאוד רציניים עם הרבה אחריות והרבה יוזמות". למעשה דבריה משקפים עליה במוטיבציה אצלה ואצל התלמידים והסטודנטים כאחד. גם ר' (מתמטיקה) נתרמה מהלמידה המשותפת ומהעבודה עם הסטודנטיות בפן המקצועי כיוון שהיא נעשתה תוך היוועצות וחשיבה משותפת. היא רואה בשותפות תהליך בו לכל שותף יש מה לתרום ולמרות ניסיונה היא לא מחשיבה את עצמה 'כיוזעת הכול': "הלמידה המשותפת עם הסטודנטיות הייתה מעניינת ומפרה מהבחינה שגם הן היה להן יותר קל שזה לא אני באה ומראה להן איך עושים כי אני גם לומדת ואנו מתייעצות וחושבות ביחד וזה לא שיש לי את כל התשובות בכיס כי זה משהו מאד דינמי". דרך העבודה פתחה בפניה את האפשרות להכיר לעומק את תלמידיה לאתר קשיים ולסייע בהתמודדות עמם :

למדתי להסתכל אחרת על סיטואציות למידה ועל הפרט שחשבתי עליה או אפילו להסתכל על התלמידים שלי שאני מכירה היטב ופתאום לשמוע שאולי יש לו קושי שאני לא בדקתי או שלא ידעתי לאתר אותו ואז הלכתי לכיתה לבדוק את האפשרות הזאת. [...] למדתי על דרכי חשיבה של ילדים ועל אינטראקציות וברגע שנכנס כוח הוראה יש עוד עיניים וראש שחושבים עליהם. [...] והילדים בעצם תחת זכוכית מגדלת וזה יותר המורה אבל דרך התפקוד שלהם, וזה יותר קל לעלות על בעיות שאולי כמורה אחת בכיתה על 30 היה לוקח יותר זמן או בכלל לא".

גם התלמידים נתרמו מעבודת הסטודנטיות ומנוכחותן של המדריכות, כיוון שניתנה להם האפשרות לשוחח על סוגיות מתמטיות בקבוצות קטנות ולפתח את החשיבה: "הילדים נתרמו מאד מהעניין ומהחיבור כי יש עוד משאב של הוראה- הסטודנטיות, וגם כי יש מדריכות וזו הוראה עם חשיבה".

אצל צוות המתמטיקה השיתוף עם הסטודנטיות המשיך במפגשי הלמידה :

ההשתלמויות העשירו ונתנו לי זווית ראייה אחרת. לראות איך הסטודנטיות מרגישות שגם להן יהיה נוח איתי. [...] איזה קושי הן עוברות כדי להשתלב? כי אנו עם השנים קצת שכחנו. מה עובר עליהן? והלחצים שלהם של להכין שיעור ולעמוד מול כיתה, וכל המשובים והכימיה שצריכה להיות בין מורה-מאמנת לסטודנטית. לפעמים אי אפשר לצפות שזה יבוא ממנה ושהיא כבר תדע לעשות את זה, זה צריך לבוא יותר מהמקום שלנו עם הסבלנות והאינטראקציה והרגישות ותקשורת פתוחה ובונה שזה מאד תרם כי זה לא היה מובן מאליו מההתחלה. [...] והרגשתי שאני צריכה 'לנער' את כל העשייה והחשיבה שלי ולעשות חשיבה מחודשת ולא לחזור על מה שכבר עשיתי בשנה שעברה. כי אם אני לא שאלתי את עצמי אז כשהסטודנטית באה ושואלת אותי שאלות אני נאלצת לחשוב עוד פעם למה אני עושה ואיך אני עושה כל דבר.

המפגשים סייעו למורות להבין טוב יותר את הסטודנטיות ואת מה שהן חוות וזה סייע בתפקידן כמורות מאמנות בד בבד זה הלמידה המשותפת סייעה להן לבחון את תפיסתן ואת הוראתן.

המציאות המצטיירת מסיפורן של המורות לא תמיד רודה. מסיפורן עולה גם קושי של אי-הדדיות בקשר עם הסטודנט, או חוסר קשר בכלל. על אי מימוש עקרון ההדדיות ניתן ללמוד מהדברים הבאים: "... ומי [מהסטודנטיות] שהייתה כזו מקטינת ראש ועצלנית שלא ידעתי איפה לשים את עצמי. אני צריכה לבקר אותה או לחכות למדריכות שלה שיבקרו אותה? מצד שני אני נותנת לה את הכיתה שלי לעשות בה כרצונה והתלמידים מפספסים. [...] אם הסטודנטית הייתה לא טובה אז זה לא רק שזה לא היה מפרה אלא שזה שאב ממני כוחות ורגשות וזמן ואנרגיה שזה לא היה שווה את המאמץ. בהתחלה אולי בניתי עליהן יותר מדי..."

התפקיד הציב בפניה שאלות של אתיקה מקצועית שלא באו לידי פתרון ושאו ממה כוחות נפש ומשאבי זמן. כמו כן, עלתה השאלה בנוגע לחלוקת האחריות בינה לבין המדריכה ולכך נתייחס בהמשך (4.2.3.3).

א' (אנגלית) מספרת שבניגוד לשנה שחלפה, השנה הסטודנטים לא היו חלק מהתהליך "הסטודנטים השנה לא הרגישו שהם שייכים למערכת. הם באים כאורחים וזה משהוא שאסור להם לעשות הם צריכים להרגיש שהם חלק מהמערכת זאת הבעיה". לדבריה השנה הסטודנטים לא הגיעו מוכנים לימי ההתנסות, הם לא היו מעורים בחיי הכיתה ולא בקשר עמה כפי שהיא מצפה שיקרה: "ומוזר לי שהסטודנטים לא בקשר איתי זה מוזר לי שדווקא שהסטודנטים צריכים להיות צמודים בחבל הטבור לא צמודים כי אתם חדשים. [...] כל הזמן אני צריכה לדחוף אותן בכוח".

גם מ' המורה השנייה לאנגלית מתארת תחושת תסכול וקושי בעבודתה עם סטודנטית: "אני מרגישה שחסרים לה המון כלים ובכלל משהו חסר שם... כשהערתי לה כשמשוה לא היה נראה לי היא לקחה את זה לתשומת ליבה, אבל הבעיה הייתה שזה תמיד היה בדקה התשעים ולא היה מספיק זמן". הקשיים מתבטאים בקשר לא רציף, עשייה שאינה מתוכננת ותהליך הכשרה והתנסות לא מספק.

מ' המורה לאנגלית מסכמת את התהליך שחוותה כמורה: "מצד אחד זה מייגע ומצד שני זה מאד יעיל [...] מבחינתי זה שהייתי צריכה להיות כל הזמן בפוקוס זו התרומה המרכזית, כל הזמן ערנית". אם כך, התהליך סייע לה להיות ממוקדת, מודעת לדרך עבודתה ויעילותה, ערנית לתהליך הלמידה והחשיבה של תלמידיה ומופרית מעמיתיה המורים, הסטודנטים וצוות ההדרכה.

לסיכום, המורות לאנגלית והמורות למתמטיקה רואות את תפקידן כמנחות את פרחי ההוראה הרוצות שהקשר יהיה רציף, מעמיק עם למידה משותפת ומפרה. אך, במציאות המורות למתמטיקה מתארות תהליך של שותפות והתפתחות לעומת תסכול אותו חוות המורות לאנגלית בתפקידן כמורות מאמנות.

4.2.3 תפיסת ההדרכה מטעם המכללה והשפעתה

המורות תופסות את ההדרכה מטעם המכללה באופן דומה, במהלכה המדריכה מדריכה אותן ואת הסטודנטיות כאחד, והלמידה והעשייה הפדגוגית משותפת לכל השותפים בעמיתות. אבל חלק מהן מתאר מציאות שונה. המורות למתמטיקה מרוצות מאד מההדרכה ומתרומתה בפן המקצועי והאישי בעוד שהמורות לאנגלית מדווחות על תחושת תסכול והחמצה שנבעו מהיעדר רציפות, בעיות מערכתיות ודגשים.

4.2.3.1 המדריכה כשותפה לדרך

אצל המורות למתמטיקה נתפסת ההדרכה כעשייה משותפת. "הכול נעשה ביחד עם המדריכה, אנחנו תמיד יושבים ביחד והיא מכוונת אותנו מה כדאי לעשות, על מה כדאי לשים דגש", מציינת רכזת המתמטיקה. תרומת ההדרכה היא ביצירת תחושה של שותפות, ועזרה במציאת הדרך המתאימה להן ולתלמידיהן הכוללת קבלת כלים והנחייה בנוגע לדרך העבודה והתכנים הדיסציפלינאריים, ארגון זמן ועוד. אי' (מתמטיקה) מתארת את חלקה של המדריכה בתהליך הלמידה באמצעות המיזוג בין תיאוריה ופרקטיקה המחייב למידה בלתי פוסקת "כי מי שמכיר את המדריכה למתמטיקה יודע שכל הזמן לומדים אצלה".

מסיפוריהן של המורות לאנגלית עולה כי ההדרכה לא נתפסת כעשייה משותפת שלהן עם הסטודנטיות, כפי שזה עולה מהמורות למתמטיקה. לתפיסתן בעמיתות המדריכה היא בעיקר של הסטודנטים והיא לא מחויבת להדריך את הצוות החינוכי, אך הן מאד שמחות ומוקירות את עזרתה להן ולתלמידים כאשר זה מתאפשר וכך מספרת אחת המורות:

המדריכה באה לכאן לא רק כמדריכה של סטודנטים... למרות שהיא לא מחויבת להדריך אותי אבל יש לה המון ידע היא אישה מאד חכמה ולמדתי ממנה המון [...] כאשר המדריכה באה היא לא רק מדריכה של הסטודנטים שלה אלא גם בשבילי ובשביל התלמידים. התלמידים נהנים לשבת אתה ומתחילים ישר לדבר אתה אנגלית אין עברית רק אנגלית.

4.2.3.2 השפעת ההדרכה על המורות המאמנות

רוב המורות מדווחות על תרומת ההדרכה על התפתחותן המקצועית והאישית. בעקבות החשיפה והלמידה 'האחרת' שא' (מתמטיקה) חוותה ולמדה במפגשי הלמידה וב- 'מודלינג' של המדריכה, חל שינוי בדרך הוראתה מתכנון מוגדר, סגור ומסודר לתכנון גמיש ורפלקטיבי המתחשב בתלמידים וההופך אותם לשותפים, תהליך שחייב אותה לבחון ולנתח כל העת את עבודתה ודרך הוראתה:

העבודה האמתית היא שאת בונה בעצמך מערכי שיעורים מסודרים עם כיוון שאת יודעת לאן את רוצה להגיע, עם מטרה מוגדרת. בתהליך את עושה לעצמך רפלקציות ואת בודקת מה קרה באם לא השגת את המטרה ואז את מתגמשת ומשתנה ועושה המון דברים אחרים אבל בסוף מגיעה למטרות ויש תכנית עבודה יומית / שבועית / חודשית / שנתית שאת חייבת לעבוד על פיה ובעיקר מטרה. אין

שיעור ללא מטרה. תלמידים קולטים את זה ישר ובמתמטיקה אין בעיות משמעת כי הילדים יודעים איך מתבצע סדר היום והמורה לא יכולה לעשות הצגה או שזה קיים או שזה לא.

בזכות ההדרכה, דרך ההוראה של א' עברה מהפך מלמידה מבוססת שינון ללמידה חקרנית באמצעות השיח המתמטי המאפשר לילדים לחקור, ללמד זה את זה ולחוות תהליכים של הבניית ידע:

יש שיח אחר שיושבים בקבוצה כזאת וכשיושבים בכיתה שלא עובדים ככה, את רואה שהילדים לא מדברים סתם. הילדים מסבירים אחד לשני מבלי שאת צריכה להתערב. הם מבינים שיש כמה דרכים לפתרון וכל דרך יכולה להיות טובה, [...] הם מרגישים אחראים לפתור את השאלה, זה משהו מרתק בעיני. בתהליך הזה הילדים פועלים אחרת- הם לא חוששים לטעות להפך זה לגיטימי, מעלים את הטעות ובודקים ואתה, ככה הילד מפעיל שיקול דעת ומבין מה זו טעות, מה המשמעות של כל דבר ולא סתם עובד בצורה טכנית. בצורה כזו זה לא יעבוד.

לדבריה, תרומת ההדרכה באה לביטוי בתהליך שבו למדו המורות לשנות את דרך הוראתן מדיבור סתמי על מתמטיקה ועבודה טכנית ללמידה בה הילדים חוקרים, מסבירים את עשייתם, מפעילים שיקולי דעת ורואים בטעות כחלק הכרחי של תהליך הלמידה אותו חשוב לבחון. בנוסף העבודה בקבוצה מאפשרת למורה לעודד את היצירתיות ולהעצים את התלמידים והם "מקבלים בעלות' על הבעיה שהמורה מעלה בכיתה".

ר' (מתמטיקה) רואה חשיבות לחלקה של ההדרכה במפגשי הצהריים על תהליך ההתמקצעות שלה ושל עמיתותיה. מפגשי הלמידה בצהריים היו המשך ישיר של ההדרכה ותרומתם לפי תפיסתה בכך שהלמידה המשותפת עם המדריכות נעשית בבית הספר בתוך הקשר ההוראה:

שהאקדמיה הגיעה אלינו... זה נעשה פה עם אותן המדריכות שהיו אתנו במשך היום ומכירות את השטח וממשיכות אחר הצהריים עם החלק האקדמי על אותו השטח. [...] כשכבר הבנתי את האינטנסיביות (שבהדרכה) וכבר התרגלתי אליה היא הייתה לי מאד נוחה כי גם המדריכות היו זמינות לי וזה משהו שלא הכרתי קודם, כי עכשיו יכולתי לפנות אליהם ולשאול שאלות ולהתייעץ ולעשות חשיבה משותפת. [...] וזה היה משאב יקר נוח לשימוש. זה היה יעיל ומפרה מאד.

ר' (מתמטיקה) ממקדת את תרומת ההדרכה לה באופן אישי במילים הבאות:

מצד אחד זה מייגע ומצד שני זה מאד יעיל, והרגשתי את הלמידה ואת העשייה שלי שהפכה יותר משודרגת, ושיש מטא-קוגניציה, והפקת לקחים, והסקת מסקנות וזה יותר ברור לי למה אני עושה דברים בצורה הזו, זה פשוט חידד יותר את הראייה שלי.

היא מוסיפה ומתייחסת גם לתרומת המכללה לתהליך העמיתות: "מבחינת המכללה- הכול נעשה ברגישות מאד גדולה שזה לא יהיה משהו מאד מאיים, עצם השהייה היא מוזרה אבל אף פעם לא הרגשתי מאוימת או שמבקרים אותי ושיש מה להעיר לי".

א' המורה לאנגלית מציינת את תרומת המדריכה לה באופן אישי בעקבות 'מודלינג' שהמדריכה עשתה בכיתתה ואת הקשר הטוב שנוצר עם המדריכה:

זה היה עונג ולמדתי המון מזה (מהשיעור) היא לא הייתה חייבת לעשות את זה, היא באה לפה לחזק את הסטודנטים ולהיות בקשר איתי אבל היא לימדה אותי והפרתה אותי. היא השאירה לי את

הדיסק עם השיר, השאירה את הדפים ושכפלתי לכל שכבת ח' הילדים נהנו [...] אני והתלמידים היינו מהופנטים מהשיעור של המדריכה [...] והשנה אני יותר מופרית מהמדריכה מהסטודנטים.

א' מתייחסת גם למקצועיותה ולדרך עבודתה של המדריכה: " יש לה המון ידע היא אישה מאד חכמה ולמדתי ממנה המון [...] מרגישה שהיא באה לכאן לא רק כמדריכה של סטודנטים היא באה עם ראש פתוח [...] היא נותנת להם (לסטודנטים) את הנשמה...".

היא מוסיפה ומתייחסת למצב ההדרכה השנה לעומת השנים הקודמות:

היא הייתה נכנסת איתי לשיעורים עכשיו הסטודנטים לא נכנסים אלי לשיעור אז היא לא נכנסת [...] הקשר עם המדריכה היה טוב כי הייתה צמודה לסטודנטים היא הייתה באה צופה בהן מעבירה שיעורים זה היה מעשי, הרבה טיפים היא לימדה אותנו הייתה בקשר רציף יותר, כנראה זה עבד.

מכאן שהיו שני מודלים במהלך השנים, האחד מודל בו המדריכה נכנסה לשיעור וההדרכה הייתה משותפת. זה התרחש שהיו סטודנטיות ממסלול הסטאז' וכעת כיוון שהסטודנטיות מוציאות את התלמידים מחוץ לכתה והמורה המאמנת לא נוכחת בזמן ההדרכה למעשה נוצר נתק.

א' מציינת שההדרכה באנגלית לא הצליחה בבית הספר וכי המורות לאנגלית מעוניינות בהדרכה המשלבת תיאוריה ופרקטיקה:

אבל כאן בבית ספר זה לא הלך לא היה לזה פידבק חיובי ואנחנו מורות ותיקות אנחנו מחפשות יותר יחד עם התיאוריה הרבה מעשי והשנה לא קבלו הדרכה. המון תיאוריה שאנחנו אמורים לדעת, בתכלס רצינו לראות איך עושים את זה בכיתה, ומה עוזר לנו בתוך הכיתה, ואיך אנחנו יכולות לפעול בכיתה, וזה דברים שלא קבלנו והרגשנו שזה סתם לחינם והמנהלת הרגישה והחליטה לא לתת לנו.

בגלל המשוב שהמורות נתנו ההדרכה פסקה והשנה המנהלת החליטה שהן לא תשתלמנה בבית הספר. המורה השנייה לאנגלית מחזקת את דבריה של א' בנוגע ליעילות ההדרכה במפגשי הלמידה בצהריים:

מה שהפריע לי בהשתלמות היה שבהשתלמות התעסקו הרבה בתיאוריות ופחות במעשה, ניתנו פחות כלים מעשיים להתמודדות עם הוראת האנגלית ורעיונות חדשים. וההשתלמות הזו (בפיסג'ה) הייתה יותר לצרכים שלי. היא נתנה לי כלים איך להתמודד עם סטודנטיות ואיך לתקשר איתן בכיתה ולהפוך את הדברים לכך שאני המורה-המאמנת ולא הסטודנטית [...] בשנה שעברה- לא קיבלתי שום הדרכה כי לא השתלמתי.

היעדר ההדרכה התחזק השנה כיוון שמי חשה שהיא לא יודעת איך לסייע לסטודנטית והדבר הפריע לעבודתה כמורה מאמנת. חסרים לה מפגשי ההדרכה שחוותה בשנים קודמות. "אני מרגישה שמהו חסר לי. הייתה דינאמיקה של מפגשים בסוף היום ושיחות משוב בין הצוותים- צוות המורות וצוות הסטודנטיות".

המורות לאנגלית טוענות שהיעדר ההדרכה המשותפת למורות ולסטודנטיות מהווה עבורן קושי בתפקודן כמורות מאמנות ומשפיע גם על הסטודנטיות. מ' (אנגלית) מנסה להסביר את הדפוס הקיים בכך שיש סטודנטית אחת לכל מורה מאמנת ובתכיפות ההגעה של המדריכה לבית הספר.

4.2.3.3 המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית כמנחות סטודנטים

בתהליך העמיתות בין המכללה לבית הספר המורות המאמנות והמדריכות הפדגוגיות מדריכות את הסטודנטיות והדבר מעלה קשיים ואי בהירויות בנוגע למשותף ולמבחין בין בעלי התפקידים וכך מספרת ר' (מתמטיקה):

הייתי בדילמה כמה אני צריכה לרדוף אחריהן (הסטודנטיות) ולשאל אם יש מערך מוכן והאם זה מתפקידי או לא מתפקידי, וזה לא היה לגמרי ברור. לפעמים הייתה משימה שהמדריכה ביקשה שהבנות יעשו למשל, האם אני צריכה לדאוג שזה נעשה מתוקף אחריותי כמורה-מאמנת? האם אני צריכה רק לזמן אותן והמדריכה תדאג שזה יקרה בשטח ותבדוק איך זה היה? האם אני אמורה להתעמת איתן אם הן לא עשו בדיוק מה שהמדריכה ביקשה או להניח להן ושיעשו מה שהן חושבות? זה היה בעייתי משהו בתקופה ההיא.

השאלות שר' מעלה הן בבסיס העמיתות, כיוון ששתי הדמויות משמעותיות מאד להכשרתן של הסטודנטיות ולכן חשוב מאד להגיע לבהירות ושקיפות בנוגע להגדרת תפקידה של כל אחת במערך השותפות ולבחון את החיבורים שיש לקיים על מנת שהתהליך יצלח. בנוסף,

לסיכום, המורות רואות במרכיבים הבאים את מרכיבי ההדרכה החשובים להתפתחותן ולהצלחת העמיתות: הימצאות מדריכה מידי שבוע בבית הספר, פנייתה להדרכת המורות והסטודנטיות כאחד, עשייה המחייבת את המורה לבחון את עבודתה, הרחבת קהילת הלומדים והכללת הסטודנטיות בתוכה. מכלול זה מאפשר למורות להיוועץ במדריכות כשותפות לדרך, דבר שהוכיח את עצמו ותרם להן לשדרג את החשיבה והעשייה כמורות מקצועיות בתחום הדעת. במציאות הבית ספרית, הדברים לא תמיד מתקיימים, מה שמוביל לתחושת תסכול. בקרב המורות למתמטיקה קיימת שביעות רצון מאופי ההדרכה, מידת האינטנסיביות שלה, ההדדיות בין כל השותפים ותרומתם אלו לאלו, מידת הפניות של המדריכות למורות ועזרתן ברמה הפרקטית שהשפיעה על כל אחת מהמורות באופן אישי ומקצועי. חיזוק לכך התקבל מהמורות לאנגלית שתיארו כצופות מהצד, את צוות המתמטיקה (מורות וסטודנטים) כצוות מגובש העובד בשיתוף פעולה בניצוחה של המדריכה. זאת לעומת המודל הקיים כעת באנגלית בו המדריכה עסוקה בהדרכת הסטודנטים ואיננה מעורבת בעבודת המורה. הן מציינות כי בעבר דרך העבודה הייתה שונה ודמתה יותר לדרך עבודתה של המדריכה למתמטיקה בה המדריכה נכנסת לכיתות, מדריכה את הסטודנטיות והמורות. שוני נוסף שעלה מתייחס למפגשי הלמידה בצהריים. צוות המתמטיקה מרוצה מהמפגשים בניגוד לצוות האנגלית. היבט נוסף הנובע מהקשר בין המדריכה והמורה המאמנת הוא בעבודתן עם הסטודנטיות המחייב יצירת מארג שותפות שיש בו שקיפות ושיתוף פעולה המבהיר את תפקידו של כל אחד מהשותפים בתהליך הדרכת הסטודנטים בהתנסות ויצירת עבודה משותפת בה כול אחד מהשותפים לומד ומלמד, תורם ונתרם.

4.2.4 תפיסת הצלחה בעמיתות

כל אחת מהמורות הציגה את תפיסת הצלחת העמיתות לאור ניסיונה והשקפת עולמה. הצלחה בעיני המורות התמקדה בגיבוש צוות מוביל בעל גאוות יחידה, תפיסת השותפות עם הסטודנטים כשווים בין שווים, קידום התלמידים ועוד מספר "הצלחות קטנות" בדרך.

4.2.4.1 גיבוש צוות מוביל בעל גאוות יחידה

רכזת המתמטיקה מתייחסת להצלחת העמיתות במישור המקצועי ובהקשר לתפקידה כרכזת מתמטיקה היא רואה את הצלחת העמיתות בייצוג של המתמטיקה בבית הספר ובהפיכתה לתחום מוביל המעורר בחברי הצוות תחושת גאווה: "אנחנו מדברים הרבה על מתמטיקה בבית הספר שזה לא קרה קודם בבית הספר וטוב שזה קרה". בנוסף, היא רואה כהצלחה את מעורבות של הסטודנטים בכתה ותרומתם למוטיבציה של התלמידים ללמוד מתמטיקה: "אין דבר כזה שילד לא רוצה לעבוד". כמו כן, לדבריה הלמידה המשותפת בהשתלמויות עם הסטודנטים והמדריכה "ממש מגבשת את הצוות". מדבריה עולה כי העמיתות גרמה להעלאת קרנה של הדיסציפלינה בבית ספרן ולגיבוש הצוות הדיסציפלינארי.

4.2.4.2 תפיסת השותפות עם הסטודנטים כשווים בין שווים

א' המורה למתמטיקה רואה את הצלחת העמיתות בכך שהיא וסטודנטיות הפכו להיות שותפות או בשפתה "חלק ממני" ובתרומת השותפות להעצמתה המקצועית והיותה "שווה בין שווים" תהליך מאתגר שהתבסס על אמון הדדי, עבודה משותפת וכללה אחריות וגיבוש שפה משותפת:

הצלחה בעיני זה המצב שבו סטודנטית-מדריכה-מורה יכולות לדבר באותה השפה ולהרגיש שייכות ובעלות לכיתה. אני יכולה לאפשר לסטודנטיות לעבוד בכיתה שלי כאילו שהן חלק ממני, יש להן אחריות מלאה. הן משוחחות איתי ועם חיותה ומספרות על דברים קשים ונהדרים ולעשות את כל מה שאני מאמינה בו. [...] גם לי ברמה האישית זה עוזר, אני מקבלת עזרה ומשוב על העבודה שלי. [...] אני רואה צוות שלם שעובד ביחד והמדריכה למתמטיקה ורכזת השותפות הן 'אחת מהצוות' וגם עם רכזת ההדרכה של המכללה אני יכולה לדבר כשווה בין שווים. הן חלק מאתנו. בית-הספר 'הרטוב' הוא כבר לא עומד רק בפני עצמו הוא חלק מהמכללה זו ההצלחה. [...] לבנות אמון זה לא דבר קל, זה תהליך שלוקח זמן כמו בין בני זוג. זה אתגר ששווה ואין דבר יותר חשוב מזה כי זה יפתור למנהל הרבה בעיות. כולם יודעים שהמכללה נמצאת בכיתות והילדים עובדים כמו שצריך, אין יותר מקצועי מזה בעיניי.

תפיסת הסטודנט כשותף 'שווה בין שווים' מעיד על ההדדיות ומערכת יחסים אמיצה של שותפות בין פרטים ובין מכללה לבית ספר כארגון לומד.

ר' המורה למתמטיקה מוסיפה מרכיב נוסף והוא תחושת השייכות של הסטודנטיות לבית הספר ולכיתה שמקרין על המוטיבציה שלהן: "הצלחה זה כשהן (הסטודנטיות) מחייכות בבוקר ורוצות לבלות את היום עם התלמידים כי נוח להן להיות כאן ולהיות איתי ומרגישות טוב להיות כאן". מערכת יחסים זו מאפשרת לסטודנטיות להתנסות וללמוד מהטעויות שלהן בעזרת המורה המאמנת: "כשאני מצליחה לאפשר את זה לסטודנטית ורואה שהיא מנסה וטועה ומרגישה נוח לטעות אז בשבילי זו הצלחה וכשבמהלך השנה הן מצליחות להכיל ולאמץ ערכים שאני מנסה להעביר". בדבריה היא מציגה את תפיסת עולמה המציגה את העמיתות כמודל המאפשר לסטודנטיות להתנסות ולחקור את התנסותן ו"ללמוד מטעויות כמה שיותר". קהילת הלמידה המורכבת ממדריכה, מורה מאמנת ועמיתות (מורות וסטודנטיות) מהווה רשת ביטחון לסטודנטית ומאפשרת להם להתפתח. בנוסף, היא רואה כהצלחה שהסטודנטית מפנימה ומיישמת את הערכים עליהם עבודתה כמורה מושתתת.

ההצלחה מבחינתה של א' המורה לאנגלית היא תהליך הכשרתו של סטודנט שהיה מקור לגאווה וללמידה שלה ושל תלמידי הכיתה והוצע לו להישאר בבית הספר כמורה לאנגלית:

הסטודנט של שנה שעברה היה מוכשר בטירוף, שיתף איתי פעולה, הוא היה צמוד אלי [...] לכן הקשר שלו עם התלמידים היה הרבה יותר טוב, הם אהבו אותו חיכו לשיעורים שלו [...] (בזכות העזרה וההדרכה מהסטודנט) הילדים גלשו באינטרנט והגישו עבודות בנושא איכות הסביבה [...] והוא הפרה אותי כמו שאני הפרתי [...] היה תענוג והמון למדתי מזה.

4.2.4.3 קידום / התפתחות התלמידים

המורות טוענות שהתלמידים יוצאים נשכרים ממערך העמיתות שנרקם בבית הספר ומעצם התפתחותן המקצועית. התרומה מתבטאת בכך שחל שינוי במיצוב מקצוע הלימוד בעיני התלמידים לדוגמה "מתמטיקה היה אחד המקצועות האהובים עליהם. מבחינתם זה היה מקצוע מאתגר וכיפי, הם נהנו ללמוד אותו" ובאנגלית המורות מעידות שבעקבות השינוי "הילדים נהנו". השינוי חל בגלל שינוי בדרכי ההוראה, מעבר לעבודה בקבוצות קטנות ושימת דגש על פיתוח מיומנויות חשיבה ולמידה הדדית תוך לקיחת אחריות.

יש שיח אחר שיושבים בקבוצה כזאת... שהילדים לא מדברים סתם. הילדים מסבירים אחד לשני מבלי שאת צריכה להתערב. הם מבינים שיש כמה דרכים לפתרון וכל דרך יכולה להיות טובה, בצורה כזאת המורה מעודדת יצירתיות אצלם. היא מעצימה אותם, הם מקבלים 'בעלות' על הבעיה שהמורה מעלה בכיתה. הם מרגישים אחראים לפתור את השאלה, זה משהו מרתק בעיני. בתהליך הזה הילדים פועלים אחרת- הם לא חוששים לטעות להפך זה לגיטימי, מעלים את הטעות ובודקים ואתה, ככה הילד מפעיל שיקול דעת ומבין מה זו טעות, מה המשמעות של כל דבר ולא סתם עובד בצורה טכנית [...] הילדים נתרמו מאד מהעניין ומהחיבור כי יש עוד משאב של הוראה- הסטודנטיות, לראות מפעם לפעם שיש להם יותר כלים ואסטרטגיות ... הם כבר מעיזים לחשוב יותר פתוח ולא לפי התבנית שהם ראו בספר. יש להם יותר כלים להתמודד עם שאלות שונות

ההצלחה המתוארת היא בשינוי שחל בתהליך הלמידה, מלמידה טכנית ל"למידה עם חשיבה".

4.2.4.4 'הצלחות קטנות' בדרך

ר' (מתמטיקה) מצאה גם 'הצלחות קטנות' בתהליך העמיתות. היא מוצאת את העמיתות כתהליך המחזק את המורה בדרכה המקצועית והחינוכית במציאות שוחקת וקשה. הצלחה נוספת היא יכולתה ל"הפיץ" את התורה בקרב עמיתותיה המורות:

הצלחות קטנות בדרך, זה לראות שכמה שנים לעבוד בדרך הזו ולא להיכנע לפרטים הטכניים שהם קשים יותר ולא ליפול עליהם או על שחיקה, ואם אני באמת מאמינה בדרך הזו אז להצליח שנים לעבוד ככה ולהמשיך להאמין בדרך ושלא יצליחו לשכנע אותי אחרת למרות הקשיים והמגבלות האחרות. הצלחה בעיניי זה לראות שמורה אחרת משתכנעת בעקבות וגם מנסה לעבוד בדרך הזו ושאני מצליחה לעזור ולהנחות אותה ולהשתתף אתה בקשיים שלה. כשרואים את השכר בצד העבודה זה מאד משכנע ולא נותן לך להתעייף בדרך. הצלחה זה כשסטודנטית מצליחה להפיק המון מהשנה הזאת.

לרשימת ההצלחות היא מוסיפה את העבודה המשותפת של כל המעורבים בעמיתות במסגרת הכיתתית: "המפגשים האלה שהמדריכה נכנסת לכיתה ושואלת אותם שאלות 'שמגרדות את המוח' ולראות מפעם לפעם שיש להם יותר כלים ואסטרטגיות לענות [...] זה מאד משכנע ומוכיח את עצמו. המפגשים האלה משמעותיים מאד וההצלחה בעיני זה המפגש עם כל המעורבים יחד". המפגש הבלתי אמצעי בין האקדמיה לשדה והלמידה המשותפת של כולם היא זו שמצד אחד מקדמת את תהליכי החשיבה והלמידה של התלמידים ובד בבד של מוריהם ופרחי ההוראה.

לסיכום, המורות המאמנות רואות את הצלחת העמיתות במספר היבטים. בהיבט המערכתי הוצגה כהצלחה העלאת קרנה של המתמטיקה בבית הספר באמצעות למידה משותפת של השותפים בעמיתות, הדרכה במהלך היום ובמסגרת ההשתלמות הבית ספרית שהביאה לשינוי בדרכי ההוראה למידה, גיבשה את צוות ההוראה ויצרה גאוות יחידה. במישור המקצועי המורות המאמנות ציינו כהצלחה אירועים בעבודתן כמורות מאמנות של פרחי הוראה ואת תפיסתן החינוכית בהקשר לכך, או כפי שכינתה זו אחת המורות "הם חלק ממני". בהיבט האישי הצלחה זה להיות שווה בין שווים עם כל השותפים בעמיתות. גם התלמידים נהנים מפירות העמיתות, הלמידה הופכת להיות חוויתית ומשמעותית, התלמידים מועצמים ומקבלים אחריות על למידתם, הם מקבלים כלים להתמודדות ולפיתוח חשיבה. הלמידה הופכת לתהליך של גילוי במהלכו הם לא חוששים לטעות, לומדים מעמיתיהם ומפעילים שיקולי דעת.

4.3 מבט לעתיד

המורות המאמנות כמעט שלא התייחסו לראייה עתידית. ניתן להסביר זאת בכך שהן עסוקות מאד בהוויית ההווה ומתקשות להסתכל קדימה אל עבר כיוונים עתידיים ברמה היישומית וברמת החזון. אלו שהתייחסו התמקדו בעיקר ברמה היישומית וכללו בקשה להדרכה נוספת המתייחסת לעבודת המורה המאמנת עם הסטודנטים. מורה אחת התייחסה להיבט המערכתי והביעה משאלה: "אני מקווה שעוד מנהלים ישכילו להבין שכשיש פרויקט כזה, חשוב שייקחו אותו בשתי הידיים".

4.4 סיכום - מאפייני העמיתות

מהנרטיבים של המורות המאמנות ומתיאור האירועים וניתוחם ניתן למצוא כי לתפיסתן הערכים המרכזיים בעמיתות בין בית הספר והמכללה הם: שותפות, הדדיות, למידה משותפת, הדרכה, התבוננות עצמית ושפה משותפת.

בתחילה המורות **ראו את עצמן מונחות** וככל שהתהליך התמשך והעמיק חלקן הצהיר שהן חשות **שותפות לתהליך**. השותפות באה לביטוי גם **בתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה** עליו אחראים המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית. המורות ציינו כערך את חשיבות **ההדדיות** בעבודתן עם המדריכות, הסטודנטים ועמיתותיהן המורות הבאה לביטוי **בלמידה משותפת** בתוך ההקשר הבית ספרי וחשיבה משותפת על הפרקטיקה של ההוראה. על **ההדרכה** להיות של המורות והסטודנטיות כאחד ורצוי לקיימה עם כולן יחד. עצם העמיתות ודרך העבודה חייבה את המורות **להתבוננות עצמית** וראייה רפלקטיבית של עבודתן, תפיסת עולמן,

דרך הוראתן והאופן בו הן מנחות ומלוות את פרחי ההוראה. התהליך חייב אותן ל**שקיפות** בדרך עבודתן דבר שסייע להן לבחון בעזרת המדריכה והסטודנטיות את העשייה החינוכית ויצר אצלן "**הוראה עם חשיבה**" ואצל תלמידיהם "למידה עם חשיבה". בנוסף, ההתבוננות העצמית סייעה להם להשתמש בכלי להתבוננות מעמיקה בתלמידיהם לשם קידום והתפתחותם. במובן זה הן תפסו את עצמן כמי שהפכו מ'מורות' ל'מורות-חוקרות' המתבוננות במעשה ההוראה ומפיקות לקחים. המעבר ממונחית לשותפה וממורה מסורתית למורה-חוקרת, היה כרוך ביצירת **שפה המשותפת** בקרב קהילת הלומדים, וליצירת תחושת **אחריות ושייכות** לקהילה הבית ספרית.

5. נקודת מבט נרטיבית של סטודנטים המתנסים בהוראה בבית הספר

פרק זה מציג את זווית הראייה של הסטודנטים א', ב', ג' וד', שהתאמנו בבית ספר הרטוב. זווית ראייה זאת מוצגת באמצעות אירועים משמעותיים שנחו על ידי הסטודנטים, ופרשנותם של הסטודנטים לאירועים אלה, בראייה לאחור, ובתוך ההקשר הכללי של התנסותם.

הסטודנטים שסיפוריהם היו את הבסיס לפרק זה מתחלקים לשתי קבוצות: א' וב' מתמחות במתמטיקה, ג' וד' מתמחים שנה ראשונה באנגלית. הרקע האישי שלהם, כמו גם זמן ההתנסות של כל אחד מהם בבית הספר שונה. ב' היא הסטודנטית הוותיקה ביותר בתוכנית העמיתות המתוארת בדו"ח זה. היא לומדת בשנתון ג' ונמצאת בבית הספר שלוש שנים, א' – מתמחה נוספת למתמטיקה – לומדת בשנתון ב' ומתאמנת בבית הספר שנתיים וחצי. שתיהן אימהות צעירות. ג' וד' – הסטודנטים לאנגלית – לא הציעו פרטים על מצבם המשפחתי, אבל הדגישו את העובדה שלא נולדו בארץ. "אני עולה ותיק מרוסיה. הגעתי מקווקז. התחלתי ללמוד בכיתה ח' בבית-הספר שבו אני מלמד כיום. שירתי בצבא. למדתי במכללת לוינסקי הוראת אנגלית" סיפר ג'. ואילו ד' סיפרה "לפני שעליתי ארצה, למדתי באוניברסיטה פדגוגית שלומדים שם 5 שנים ולא 3 הכשרת מורים". עובדת היותם "עולים חדשים" משחקת אצל כל אחד מהם תפקיד בהתייחסותם להקשר ההתנסות ולאופניה.

דברי המרואיינים מתייחסים למספר נושאים, היוצרים יחד את תמונת ההתנסות שלהם בבית הספר העמית. תמונה זאת מתחילה מתיאור מיצובם בהקשר הבית-ספרי והכיתתי, בהתייחס לאופן התקבלותם בבית הספר, ממשיכה דרך תיאור הפרקטיקה של ההתנסות, הבאה לידי ביטוי בעבודה בקבוצה קטנה ובהתייחסות לתלמיד הבודד, ומסתיימת בהתייחסות להתנהלות העמיתות בבית הספר, ממנה נגזרות תחושות המסוגלות שלהם ומוכנותם להוראה.

הראיונות הנרטיביים של הסטודנטיות למתמטיקה היו מלאים יותר, וגדושים בפרטים, לעומת הראיונות עם הסטודנטים מתמחי האנגלית, שהראיונות עימם היו קצרים, ודלילים בפרטים. הראיונות עם מתמחות המתמטיקה הניבו חומר רב יותר, בהתייחס לעמיתות, מאשר אלה של מתמחי האנגלית.

לפרק שלושה חלקים: בחלק הראשון תוצג תמונת ההתנסות בבית הספר העמית, כפי שעולה מתוך האירועים המשמעותיים אותם הביאו המרואיינים בראיונותיהם; בחלק השני תוצג התייחסותם של הסטודנטים אל ההתנסות במבט פרשני לאחור, תוך התמקדות בדמויות המשמעותיות בעיניהם, ובפרקטיקה של ההתנסות, כפי שנחו על ידם בתהליך הכשרתם בבית הספר המאמן, ובחלק השלישי יוצגו מאפייני העמיתות על פי הסטודנטים.

5.1 אירועים משמעותיים בהתנסות

סיפוריהם של הסטודנטים הציפו אירועים משמעותיים אותם חוו במהלך שהותם בבית הספר, במסגרת יום ההתנסות השבועי. אירועים אלה מתייחסים לשהות זאת החל מהמפגשים הראשונים שלהם עם המציאות הבית ספרית, דרך השתלבותם במרחב הבית ספרי, ועד להתבוננותם בתהליכים הפרקטיים הבונים את מעשה ההתנסות כולו.

5.1.1 כניסה לבית הספר – מיצוב במציאות הבית-ספרית, בחדר המורים ובכיתת האימון

בשנים בהן נמצא בית הספר בקשרי שותפות עם המכללה, שימשו כמעט כל המורות בבית הספר כמורות מאמנות לסטודנטים של המכללה, המתחלפים, בדרך כלל, כל שנה או שנתיים. הסטודנטים מוצבים בבית הספר בהתאמה לתוכנית ההכשרה של שנתון הלימודים שלהם, ועל פי החלטת ראש התוכנית אליה הם שייכים בבית הספר לחינוך. מרביתם – כמו ג' וד' – מתמחי האנגלית שסיפוריהם מוצגים במחקר זה - שוהים בבית הספר יום שבועי במהלך שנת לימודים אחת בלבד. א' וב' נמצאות בבית הספר תקופה ארוכה יותר. ב', באופן חריג, עשתה את כל שנות התנסותה בבית ספר זה. ציוותם של הסטודנטים למורים המאמנים ולכיתות האימון נעשה בראשית שנת הלימודים, ובמרבית המקרים נשאר קבוע לאורך כל השנה.

הסטודנטים המרואיינים התחילו את סיפורם בתיאור המפגשים הראשונים שלהם עם בית הספר. לדוגמה:

הגעתי בשנה השנייה של הלימודים [...] הייתי בסוף ההיריון שלי אפשר להגיד עוד לא מאופסת אבל עם זיכרונות של מה שהיה לי בעבודה המעשית של השנה שעברה וכבר בפגישה השנייה ילדתי ויצאתי לחופשה של שלושה שבועות וחזרתי קצת בשוק כלומר ילד בבית, בית ספר [...] וזהו ככה התחלתי, פשוט הייתי בשוק... הייתי אאוט סיידר... (א')

בדברי כולם ניתן לזהות מבוכה, בלבול, וחששות במפגשים הראשונים עם בית הספר. ב' מדגישה שלא ידעה למה לצפות. "היו לי מעט חששות כמו כל סטודנט מתחיל, גם מבחינת הוראה הכרתי רק מה שאני הכרתי בתור תלמידה ...".

הסטודנטים מנסים להבין את המציאות החדשה אליה נקלעו באסטרטגיות שונות. א' מרגישה לא שייכת לאירוע ומכנה את עצמה outsider. היא מתארת כאוס, אותו היא מייחסת גם למצבה האישי, כאם טרייה, ומנסה להיתלות בזיכרונות מההתנסות בבית הספר הקודם בו התאמנה, לפני שיצאה לחופשת לידה; הדרך בה נוקט ג' היא קישור בין התנסותו הנוכחית כסטודנט, לבין התנסותו כילד, כשהיה תלמיד בבית ספר. "רציתי", הוא אומר, "לקשר לזמן שלי כשאני למדתי בכיתה ח' ולהשוות למה שאני למדתי ...". אמירתו זאת של ג' מבליעה את חוסר הנוחות אותה חש בימים הראשונים בבית הספר המאמן, ואת ניסיונו להתגבר על חוסר נוחות זאת באמצעות חיבור לחוויה זכורה. אבל ניסיונו זה לא צלח. "ראיתי שזה לא עובד בכלל כי [...] אז ראיתי הכול בעיני ילד ועכשיו אני צריך לראות את זה בעיניים של מורה". ברור לג' שמעמדו שונה, וההיתלות בחווית העבר אינה מתאימה לו יותר. הוא מדגיש בדבריו את מודעותו למציאות האחרת אליה הוא צריך להסתגל, ובכך מדגים את המעבר ממעמדו כתלמיד, למעמד של מורה, וממציב את עצמו בצד השני של המתרס.

הפתרון אותו נוקטת ד' הוא התרחקות מהסיטואציה. היא ממצבת עצמה בעת המפגש הראשון עם בית הספר כ"סבילה" בתהליך

ביום הראשון הציגו אותנו למורות ואני קיבלתי מורה שמלמדת בכיתות ח' וגם בחינוך המיוחד בכיתות ז'. בהתחלה ישבנו בשיעור וצפינו בה [...] אני לא אוהבת את השיטה שהיא מלמדת, לא התחברנו ובעצם רק צפינו בה...

תחושתה, כפי שעולה בדבריה, היא ש"נזרקה" להתנסות. תחושה זאת מנוגדת לזיכרון אותו היא מחזיקה מהתנסות קודמת שלה מלימודיה באוניברסיטה פדגוגית. "כאן המתודיקה היא אחרת, שם לא זרקו אותנו ככה ישר לכיתה..."

התיאור שלה משלב שימוש בגוף ראשון יחיד ורבים. תחושת הסבילות מופיעה בשימוש בלשון רבים "הציגו אותנו", "ישבנו" "צפינו" "לא התחברנו". אמירתה בלשון יחיד "אני לא אוהבת את השיטה שהיא מלמדת" מביעה את ביקורתיותה למציאות אליה "נזרקה", בניגוד למציאות אותה עזבה, "שם לא זרקו אותנו"... ומעצימה את תחושת האכזבה שלה מתחילת ההתנסות בבית ספר 'הרטוב'.

אם כך, ב' וג' מנסים להסביר את תחושת העמימות והבלבול בחוסר התנסות קודם כסטודנטים להוראה, א' מסבירה זאת במצבה האישי המורכב (לידה חדשה), וד' מייחסת את תחושות חוסר הנוחות גם לפערים בציפיות. לאור לימודיה הקודמים במסגרת פדגוגית היא הגיעה לבית הספר המאמן עם איזושהי תמונה במוחה, ואז, כשהגיעה לבית הספר "הכול היה לי מוזר [...] לא הרגשתי נוח עם זה [...] הציפיות שלי שונות...". ג' וד' מוסיפים לתיאור המפגש הראשון שלהם עם בית הספר גם התייחסות להקשר הסוציו-תרבותי של בית הספר - התייחסות שהיוותה היענות להנחיית המדריכה הפדגוגית שלהם.

בהמלצת המדריכה הפדגוגית שלי והסתכלתי על בית-הספר בכלליות- איזה אנשים יש שם? איזה ילדים? ובחנתי את המצב הסוציו-אקונומי של התלמידים ובמקביל חשבתי שכל מה שאומרים על הסטיגמות של המקום נשבר כי הילדים עם כל הבלגן שהם לרוב עושים, בסופו של דבר הם היו מאד נחמדים [...] וכפי ששמעתי בית ספר היה הרבה יותר גרוע בשנים האחרונות ... (ג')

ואילו ד' מציינת

את בית הספר עצמו לא אהבתי גם מבחינה חיצונית - נורא מוזנח [...] גם מבחינה חיצונית בית הספר לא נעים, ולא היה לי חשק לבוא לשם גם מבחינת הרהיטים- מבחינת הקירות הוא לא נותן הרגשה של בית או של בית ספר שבאים לשם ללמוד [...] בית הספר מזכיר תחנת רכבת כי אין סדר במהלך השיעור ילדים מסתובבים בבית הספר, ואף פעם אי אפשר לדעת אם יש להם שיעור או לא. ילדים יוצאים, נכנסים, מסתובבים [...] כל פעם יש להם תירוץ והמורה נותנת להם להיכנס ולצאת זה מאד הפתיע אותי. גם בחדר המורים הכניסה כמעט חופשית לתלמידים, הם נכנסים שמים חומרים בתאי המורים, מבקשים לעשות תה כשהם לא מרגישים טוב. באים להזכיר למורים להיכנס לכיתה כי כל המורים מאחרים לכיתה, המורים נכנסים לכיתה 5-7 דקות אחרי שהצלצול היה....

את תחושת הזרות אותה הרגישו ד' ו ג' בעת המפגש הראשון עם בית הספר, הם מייחסים גם להבדלי תרבויות. ג' מתאר בנוסטלגיה את תרבות החינוך בארץ המוצא שלו:

אני מתגעגע לדברים שכבר אני לא רואה אותם והם אחרים לגמרי, למשל אני זוכר את בית הספר שאני למדתי ברוסיה [...] שהתלמידים יושבים בשקט, ומשמעת מאד קשה המעמד של המורים הרבה יותר גבוה, והמורה אומר לתלמידים מה טוב ומה רע [...] אצלנו היה מקובל לא לקרוא למורה בשם, אלא שם של אב או שם משפחה. זה סמלים כאלה מאד חשובים שמראים את מעמד המורה, ופה מדברים עם המורה כמו חבר שאני לא יכול להגיד אם זה טוב או רע, בשבילי כמוכן שזה שונה...

רושם הבלבול, הזרות וחוסר הנוחות העולה מסיפוריהם של כל הסטודנטים לגבי המפגש הראשוני של הסטודנטים עם בית הספר הולך ומשתנה – בעיקר לפי דיווחיהם של ב', א' וג' עם התקדמות השנה. הם מתחילים להכיר את המציאות הבית ספרית ופרטיה מתחילים להתבהר להם, ואז ניתן למצוא בתיאוריהם - המתייחסים למיצובם בבית הספר - התייחסות נפרדת לאתרים שונים בבית הספר. א' מתארת תחושותיה לגבי מיצובה בחדר המורים בבית ספר 'הרטוב', בהשוואה לבית הספר בו התאמנה בשנה הקודמת: "התחושה מהשנה שעברה זה שבהפסקות אין לי מקום בחדר מורים ואז הייתי עם תיק בפרוזדור מסתובבת [...] [מסתכלת [...]] לאט-לאט הבנתי שגם לנו יש מקום בחדר המורים מה שלא היה בבית הספר הקודם שם היה אסור לנו להיכנס זו הייתה הטריטוריה של המורים וזהו. ככה התחלתי ... (א')". השוואה אותה עושה א' למיצובה בבית הספר הקודם, וההדגשה שהבינה את המיצוב השונה באופן הדרגתי, משקפים את העובדה שאיננה מובנת מאליה, שבת ספר זה מקבל את הסטודנטים בזרועות פתוחות ומתייחס אליהם כבר מההתחלה כחברים בסגל ההוראה.

עובדה זאת אכן מאפיינת את השותפות בה דוגל בית הספר, ומממשת אותה כבר מימיהם הראשונים של הסטודנטים בבית הספר, כפי שניתן לראות בדבריה הבאים של ב', המציינת גם היא כי קבלה זאת אינה נחלתן של חברותיה, המתאמנות בבתי ספר אחרים, שאינם מקיימים יחסי שותפות עם המכללה.

ביום יום כאן זה בשגרה כשאני מגיעה אני מרגישה כמו חלק מהצוות [...] אם ניקח את הפן הגדול הבית ספרי, הרגשתי שיש קשר חם לי כסטודנטית אם אני צריכה לצלם אם אני צריכה עזרה אף פעם לא נתקלתי בלא, באמת אווירה חמה מהמזכירה מאם הבית, המנהלת ולכל צוות המורים שיצרתי עמם קשר... והצוות מתייחס אלינו כמורות לכל דבר ואני בכוונה מציינת את זה כי זה לא משהו שהוא מובן מאליו כי סטודנטיות אחרות במכללה שלא נמצאות בבית הספר הזה ציינו הרבה פעמים שלא מתייחסים אליהן כך....

נראה, שלא בכדי מופיעים תיאורים אלה אצל א' וב', ונעדרים מסיפוריהם של ג' וד'. שכן שתיהן, בניגוד לג' וד', נכנסו מלכתחילה למסגרת שהובלה על ידי המדריכה הפדגוגית שלהן, שמתפקדת כמדריכה הבית-ספרית של המורות, כך שהן הצטרפו מיד לצוות שעובד בשותפות עם המכללה כבר מספר שנים, מה שלא נכון לגבי תחום האנגלית, שהשותפות בו עם המכללה הייתה חלקית ומקוטעת. יתכן, שגם העובדה שתחום המתמטיקה מרובה במורות מאמנות שותפות, לעומת תחום האנגלית, בו יש מספר מועט יותר של מורות מאמנות שותפות, תרמה לכך שהסטודנטים לא הרגישו עצמם שייכים. גם העובדה שמשך ההתערות בבית הספר של א' וב' ארוך יותר, תרמה, כנראה, לתחושות הקבלה אותן הן מביעות בדבריהן.

5.1.2 השתלבות במרחב הבית-ספרי

מתוך הראיונות עם הסטודנטים, נראה שההשתלבות במרחב הבית ספרי איננה מוגבלת רק לחדר המורים, שכן עיקר העבודה המשותפת מתרחשת בכיתה האימון. כל אחד מהסטודנטים התייחס להשתלבותו בכיתה האימון מתוך היבט אחר.

ג' מספר כיצד יצר את הקשר עם התלמיד הפרטני שלו, ולא עם הכיתה כולה. חשוב לציין ששימת ההתנסות בשנתון א' היא העבודה עם ילד יחד. זאת הסיבה, כנראה, שג' ממקד את סיפור ההתנסות שלו

בתיאור עבודתו עם הילד האחד: "הילד שהיה לי סיפור אתו הוא בחן אותי. הוא לא היה מוכן לוותר עליי והתחלתי ללמד אותו בחוץ פעם אחת ואז הוא ביקש שאלמד אותו פעם שנייה...". הקשר עם התלמיד הפרטני – תלמיד כיתה ח' – התחיל, לדברי ג', ב'מבחן' אותו ערך לו הילד. הוא עמד במבחן, והם התחילו במפגשי למידה קבועים, אחת לשבוע. אמירתו המפורשת של ג', שהילד "לא היה מוכן לוותר עליו", מחזקת את התחושה שבראייה לאחור הוא רואה במפגשים הראשונים התחלה של מערכת יחסים משמעותית, מעבר למימוש מטלת ההתנסות המוטלת על כל הסטודנטים הלומדים בשנתון א'. ובאמת, בהמשך סיפורו מפרט ג' את תהליך העבודה המשותפת שלו על התלמיד, ומדגיש את התרומות שזכה להן בתהליך זה. יחד עם זאת, לא נראה שניתן לייחס את הצלחת תהליך זה לעובדה שבית הספר מקיים קשרי שותפות עם המכללה.

כאמור ג' מתאר את תהליך השתלבותו בבית הספר המאמן באמצעות סיפור עבודתו המשותפת עם התלמיד, והעמקת הקשרים הלימודיים והרגשיים אתו. זאת אומרת, מיקומו של ג' נשאר לכל אורך שנת ההתנסות בתוך חדר הכיתה, בקשר עם תלמיד אחד. לעומתו א' מציעה בסיפורה התרחבות במיקומה בבית הספר. היא מתארת בנייה הדרגתית של מקומה בכיתה האימון, תוך השוואה להתנסותה במקום אחר.

בהשוואה לשנה שעברה בתחילת הדרך המורה נתנה לי במה מבחינתי המורה המאמנת רק נותנת לי במה לכיתה זאת אומרת אין לי עזרה ממנה ואני לא פונה אליה. נתנה לי את הרשות להשתמש במספר תלמידים על מנת שבסוף שנה אני אוכל לעשות 'וי' על העבודה המעשית, זאת הייתה התחושה הראשונית שלי. היא לא עוד פונקציה בעבודה בעשייה, בניתי עשיתי, המורה עשתה מה שעשתה וזהו...

מתיאורה האינסטרומנטאלי של א' עולה תחושה של קשר מזערי בינה לבין המורה, והכיתה בשנה הקודמת. קשר שהתמצה בכך שהמאמנת אפשרה לה 'לעשות V' על המטלות שעליה לבצע וגרם לה לתחושת ניתוק מקצועית. תחושה זאת, אותה חוותה א' בשנה הקודמת, מעצימה מאוד את הקשר המקצועי אותו היא מצליחה לבנות במהלך שנת ההתנסות בבית הספר העמית. מעבר להעמקת הקשרים עם הילדים, מתרחבים הקשרים גם עם הורי הכיתה.

לאט לאט כבר יצרתי קשר עם הורים של תלמידים ואז גם הופעתי למסיבת סיום של הכיתה זאת אומרת הגעתי וארגנתי ביחד עם י' (המורה המאמנת) [...] בבחינת אני המורה והכיתה, [...] אני מתקשרת להורים אם יש לי איזו בעיה אני אומרת להורה מה קורה ומה דעתי, מה קורה עם הילד ואיפה הוא נמצא. יש הורים שלקחו את מספר הטלפון שלי ומצלצלים ושואלים מה קורה עם הילד במתמטיקה [...] התלמידים רואים אותי בתור אני לא יודעת להגיד מחנכת שנייה [...]. הם פוגשים אותי בדרך הם באים, הם מספרים על הבעיות שלהם, על ציון שהם שכחו אפילו בשיעור תנ"ך, על דברים שכאלו הם לא קשורים לתחום שלי. על איזו מורה שהוציאה אותם משיעור, על מה החברים שלהם עשו להם בהפסקה...

נראה, שהקשרים המשמעותיים המקצועיים אותם בונה א' עם הילדים ועם ההורים, תורמים לביסוס מיצובה מובן מאליה שקשרים כאלה לא יכולים היו להיבנות ללא גישתה המקבלת של המורה, ואי אפשר שלא לתלות קבלה רחבה זאת גם בתרבות הבית-ספרית, המתייחסת לסטודנטים כשותפים מלאים בתהליך ההוראה והחינוך של הילדים. ועוד, ברור גם, שהתנסותה המצטברת של א' בשנת התנסותה השנייה, והעובדה שהמורה המאמנת שלה משמשת מאמנת במסגרת השותפות בבית הספר מקיים עם המכללה כבר מספר שנים, תרמו

גם הם לביסוס מיקומה המוצק של א' במרחב המקצועי הבית-ספרי. חלק זה בסיפורה של א' מצביע על כך, שרכיב ההתנסות בתהליך ההכשרה להוראה הוא כמעט בלתי מוגבל. ההתנסות יכולה להיות נקודתית ומקומית – בה הסטודנט נדרש למלא את מטלות ההתנסות, ולפגוש תלמיד אחד או קבוצת תלמידים, למפגשי למידה מוגדרים, כפי שנראה מיד בסיפורו של ג'. והיא יכולה להפליג ולהתרחב להקשר רחב יותר, הכולל בתוכו מגוון תפקידים, כמו ניהול תקשורת עם ההורים והפגנת אוזן קשבת לילדים, גם בתחומי תוכן אחרים מהתמחותה.

אם לסכם נושא זה, נראה שמתוך הסיפורים ניתן לזהות את השתלבותם של הסטודנטים ואת האופן בו הם ממצבים את עצמם בבית הספר ובכיתת האימון כתהליך התפתחותי במהלכו ניכרת התקדמות בתחושותיהם הן כלפי המורה המאמנת וצוות ההוראה והן לגבי מערכת היחסים עם התלמיד הפרטני שלהם, או קבוצת ההוראה. תהליך זה מתייחס למספר היבטים בהשתלבותם. היבט אחד הוא האופן בו הם מפרשים את הימצאותם בבית הספר. כאן ניתן לראות את התייחסותם האדישה כמעט של ג' וד', לעומת התייחסותן המעורבת של א' וב'; היבט שני הוא האופן בו הם חשים מצד הצוות הבית ספרי. מסיפוריהם של ג' וד' עולה תחושה של ניכור, ואילו סיפוריהן של א' וב' מעידים על תחושה של קבלה; היבט נוסף מציג את היקף השתלבותם של הסטודנטים ומעורבותם בבית הספר. כאן ניתן לראות שג' וד' מציינים עבודה מקומית ונקודתית עם תלמיד אחד, ואילו א' וב' מתארות עבודה מערכתית – עם הכיתה כולה ועם ההורים. ההיבט האחרון מתייחס לתחושותיהם כלפי ההתנסות. בדבריהם של ג' וד' ניכרת אכזבה, לעומת התלהבות המובעת בדבריהן של א' וב'. נראה, שבכל אחד מההיבטים התייחסותן של א' וב' חיובית יותר מזאת של ג' וד'. השתלבותם של הסטודנטים בבית הספר היא איטית והדרגתית, ותלויה מאוד בהתפתחות המקצועית של הסטודנטים עצמם, כמו גם בתמיכה של המדריכה הפדגוגית והמורה המאמנת של כל אחד מהם.

5.1.3 הפרקטיקה של ההתנסות

יום ההתנסות מתקיים יום או יומיים בשבוע, בהתאם לתוכנית ההכשרה ולמבנה הלימודים של הסטודנטים בהתמחויות ובשנות הלימוד השונות. יום זה הוא אחד ממוקדי ההכשרה של הסטודנטים, ואמור לנהל את התפתחותם המקצועית כפרחי הוראה, לצד לימודיהם העיוניים במכללה. לפי מבנה הלימודים של בית הספר לחינוך במכללה בשנת הלימודים הראשונה יתמקד הסטודנט בעת ההתנסות בשיח לימודי עם תלמיד אחד, בתוך קבוצה, בשנה השנייה, יתמקד בשיח לימודי בקבוצה קטנה, ובשלישית ישלב שני מוקדים אלה בעת ניהול ההוראה בכיתה כולה. לכן אך טבעי היה הדבר, שחוויות ההתנסות כפי שהובעו בסיפוריהם של הסטודנטים במחקר, התייחסו ליעדים אלה, לפי שנת התנסותם. ולכן פרקטיקת ההתנסות המדווחת במחקר זה, באה לידי ביטוי בהתייחסות לתלמיד הבודד, בעבודה בקבוצה קטנה ובמעורבות בחיי בית הספר, ודבריהם שויבאו בסעיף זה, מתארים את הצלחותיהם בהתנהלותם בפרקטיקה זאת.

ג', הלומד בשנתון א', מספר על הצלחתו עם התלמיד האחד, שכאמור, 'בחן' אותו.

... בעצם לימדתי אותו כל השנה ואני מאד שמח שלימדתי דווקא אותו... תכננתי את השיעורים בצורה כזו שלמשל לילד היו בעיות בקריאה ובכתיבה נתתי לו תמיכה מעבר ... על כל שיעור שנתתי לכל הקבוצה נתתי לו שני שיעורים בנפרד. ישבתי איתו ורציתי להעלות את ההרגשה שלו לעומת כל הילדים האחרים ... רציתי לתת לו להרגיש לא רק שהוא יכול, שהוא יכול להיות הרבה יותר טוב מאחרים...

הוא מייחס את הצלחתו בהתנסות על הכרות מעמיקה עם התלמיד, שלוותה בנחישות, העזה, אמפטיה, התמדה מצינו. את מערכת היחסים שיצר עם הילד תולה ג' גם, בין השאר, בתחושה שהילד דומה לו: "הילד הזה היה מאד דומה לי בכל הדברים שקורים איך הוא התייחס לכל המורים, יחסי חברים, זה מאד שונה, בא ביחס טוב ברספקט, מכבד את המורים אני ניסיתי לחזק אותו שלא יאבד את זה..."

הדמיון עליו הוא מצביע הוא בכבוד ש'ילד ההתנסות' שלו הוא רוחש למוריו – תחושה שג' זוכר משנותיו כתלמיד בארץ מוצאו.

חווית העבודה במהלך שנת ההתנסות עם התלמיד האחד חיזקה את ג' מאוד, וכך הוא מספר: "

אחרי שדיברתי איתו במשך כל השנה אני מבין שאני עושה נכון ... הילד שאני ליוויתי אותו הוא לימד אותי כמה דברים למרות שאני ניסיתי ללמד אותו, הוא יותר לימד אותי יותר ממה שאני לימדתי אותו..."

הוא מבסס את הבנתו שיעשה נכון' על תחושות ורגשות, לא על למידה תיאורטית, או על הכוונה מצד המורה המאמנת, או המדריכה הפדגוגית. לכן גם הסבריו אינטואיטיביים ונקודתיים. הוא מציין את עיקר הצלחתו עם ה'ילד' שלו בשנה זאת בכך שהצליח לסייע לילד להגיע ללמוד בבית ספר תיכון רגיל, ולא בבית ספר לחינוך מיוחד. הוא רק לא מספר כיצד סייע לו.

מה שהיה מאד חשוב שהוא היה אמור ללכת לתיכון של מופרעים, הילד הזה הכי רגוע בעולם, ואני ראיתי שאם הוא מגיע לשם זה הסוף שלו, הוא צריך להגיע למקום הרבה יותר טוב הוא יותר אינטליגנטי יש לו פוטנציאל להיות בן-אדם מאד אינטליגנטי ופשוט לא נתנו לו את זה... בסוף לתיכון אחר כך הוא כן הלך, הוא הלך לתיכון 'אורט' שזה שונה לגמרי כי שם הוא לומד מקצוע ... ולא חינוך המיוחד כי הוא לא מתאים לחינוך המיוחד. צריך להשקיע בו קצת יותר אבל לא חינוך מיוחד... הוא רגיל אפילו מבחינת מוטיבציה ללמוד וכל הדברים שהוא משקיע הרבה יותר מילדים אחרים ... הוא אף פעם לא מסתפק....

ג' מדגיש, שכל התנסותו עם הילד תוכננה ובוצעה על ידיו בלבד, ללא עזרת המורה המאמנת, או התערבותה, ובתמיכה מועטה בלבד של המדריכה הפדגוגית. אולי העובדה שהמורה המאמנת "לא הפריעה" לג' בבניית היחסים עם הילד, ובפיתוחם, היא זאת שתרמה לתחושת הצלחה של ג'.

5.1.3.2 עבודה בקבוצות קטנות

כמו סיפור הצלחתו של ג', המסופר באופן מפורט מאוד בראיון, כך גם סיפורה של ב', המסופר בהשתאות מחד גיסא, ובגאווה מאידך גיסא, על יישום שיח לימודי-מתמטי בקבוצה קטנה, כבר בכיתה א': "חשבת בהתחלה שזה לא אפשרי ללמד בקב' בכיתה א', וזה מדהים לראות את השינוי הם ממש כאילו מתקנים אחד את השני והם ממש קטנים אז זה אפשרי. זה ממש אפשרי".

בדבריה של ב' ניתן לזהות את יתרונותיו של השיח הלימודי בקבוצה הקטנה:

דבר נוסף בהוראה בקבוצה שאני רוצה להתייחס אליו זה שבאמת הרבה פעמים מורים חוששים מזה כי אומרים אני לא אספיק, אבל גם אם אני מלמדת משהו וזה לוקח זמן, נניח היחידה האחרונה שאני מלמדת זה חוק הפילוג אז לצורך העניין היו איזה שלושה שיעורים שראיתי שאין עדיין לא יורד האסימון ובשיעור הרביעי יכולת לראות שהם ממש מסבירים משהו שלא ציפיתי וזה ממש שלהם... הם לקחו את זה ואת רואה שהם ממש הבינו ושזה יישאר אצלם. אז זה הרבה יותר משתלם מאשר ללמד שמהר יותר וזה יישאר לטווח קצר יותר.

האפשרות ללמד ביסודיות את כל אחד ממשתתפי הקבוצה הקטנה, היא אחד היתרונות העולים מדבריה של ב'. היא מתייחסת גם לעובדה, שמה שנראה לכאורה 'בזבוז זמן' הופך, עם התקדמות התהליך, ללמידה מעמיקה לטווח ארוך. בכך היא מתעמתת עם אמירות מקובלות בקרב מורים, ומפגינה בגרות ובטחון מקצועיים, ונכונות להסתכן ולהתמודד עם מה שלא כל-כך מקובל, לפי דעתה, על מורים אחרים. תובנה זאת שלה, בדבר יתרונותיה של העבודה בקבוצה קטנה, כמו תובנותיו של ג' בדבר היתכנות העבודה עם תלמיד יחיד, נובעות מהתנסויותיהם כמורים, נשענות גם על התנסויותיהם כתלמידים-סטודנטים, ובכך מגשרות ומקשרות בין הלימודים העיוניים למעשיים – שזהו היעד העיקרי של ההתנסות:

אני רואה את זה גם על עצמי כסטודנטית, הרבה פעמים אנחנו לומדים דברים באופן טכני אני זוכרת את זה ואני מוציאה במבחנים 95 ומעלה, אבל אם תשאלני אותי אחרי חצי שנה מה שלמדתי אני לא אזכור. זה משהו מאוד משמעותי אני חושבת (מ').

זאת אומרת, ב' לומדת את התנסותה כמורה בד בבד עם התנסותה כסטודנטית, ומשליכה מהתנסות אחת על האחרת. לא ניתן היה למצוא בדבריהם של הסטודנטים עדות לכך שתהליך הדדי זה הובא לדיון או צוין על ידי המדריכות הפדגוגיות שלהם.

5.1.3.3 מעורבות בחיי בית הספר

בנוסף להתנסות עם הילד האחד, ועם הקבוצה, כחלק מההתנסות במסגרת השיעורים בכיתה האימון, מציינים הסטודנטים את המעורבות בחיי בית הספר כרובד נוסף בפרקטיקה של ההתנסות. היבט זה צוין גם בסעיף הקודם, בתיאור השתלבותם של הסטודנטים בבית הספר. כאן נייחד את רכיב ההצלחה אותו חשים הסטודנטים בעת מעורבות זאת, כחלק מהבנתם את פרקטיקת ההתנסות.

א', וכמוה גם ב', מציינות, שמבחינתן ההתנסות בבית הספר אינה מתמצית רק בעבודה בתוך הכיתה, ורק בתהליכי הוראה עם ילדים. הן משתלבות גם בחיים החברתיים של הכיתה, ומשתתפות באירועים כיתתיים המתקיימים מחוץ לשעות הלימודים. בדבריהם של ג' וד' לא נמצאה כל עדות לפעילות מעבר להתנסות ה'רגילה' של מתן שיעורים לתלמידים בודדים, במרבית המקרים תוך הוצאתם מכיתה האם.

נראה, שהבדל זה בין התייחסותם של הסטודנטים לאנגלית להשתלבות בחיי בית הספר מעבר לכיתה, לבין התייחסותן של הסטודנטיות למתמטיקה, נעוץ גם הוא בשוני העיקרי שדובר לא אחת בדוח זה, בין הקשרי ההתנסות, ובתחושתם של הסטודנטים בבית הספר. ניתן להסביר את ההבדל בהתייחסות הסטודנטים גם בכך שמעורבותם של ג' וד' תוארה כנקודתית ואינסטרומנטאלית. במסגרת מטלת ההתנסות הם נדרשו לעבודה עם ילד אחד, ותו לא. וזה מה שהם השתדלו לעשות על הצד היותר טוב מבחינתם.

דבריה הבאים של א' מאפשרים לסכם היבט זה בתמונת ההתנסות של הסטודנטים בבית הספר העמית :

השינוי היה בסמסטר השני שהרגשתי קצת מתוסכלת עם מערכי השיעורים שלי כי הייתי משקיעה וכותבת ומחפשת אבל [...] לא הייתי יושבת וכותבת את המערך שיעור את המטרות [...] פשוט היה לי רעיון הייתי מביאה אותו לשיעור וזהו ואז הגעתי למצב של תסכול לא הבנתי מה קורה לי [...] וחי' (המדריכה הפדגוגית) הסבירה לי שזה כמו התלמידים גם אנחנו כסטודנטים צריכים לבנות את עצמנו וכל אחד אינדיבידואל ואפשר ללמד כשאדם באמת רוצה ללמוד. ואז החלה מערכת יחסים אחרת לגמרי של קשר הדוק עם המורה המאמנת [...] והשיא היה בעבודה המעשית של סמסטר ב' שלקחתי נושא וממש ישבתי עם המורה המאמנת [...] כלומר אני לקחתי קבוצה והיא לקחה קבוצה ועבדנו [...] אני והיא גיבשנו איזו עשייה ועבודה לכל הכיתה, מערכי השיעור שלי התאימו לכל הכיתה [...] ובתום כל יום ישבנו ביחד וראינו מה היא עשתה מה אני עשיתי מה הצליח לי ומה לא הצליח לה מה אנחנו בונות לשיעור הבא [...] ואז נוצר באמת קשר חזק שלי עם הכיתה ולא רק עם הקבוצה

דברים אלה, המדגישים את מקומן המשמעותי של המורה המאמנת ושל המדריכה הפדגוגית בהתערותה של א' במרחב המקצועי הבית-ספרי, מעבירים אל הנושא הבא.

5.2 מבט לאחור ופרשנות: דמויות משמעותיות בתהליך ההתפתחות המקצועי במסגרת ההתנסות

הדמויות המרכזיות איתן נפגשים הסטודנטים בעת ההתנסות, הן המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית. למורה המאמנת הם צמודים במהלך שנת הלימודים אחת לשבוע, למשך יום שלם. המדריכה הפדגוגית פוגשת אותם בהתאם לתוכנית העבודה שלה. בתוכנית העמיתות אמורה המדריכה הפדגוגית להימצא בבית הספר כל שבוע, וללוות את העבודה השוטפת של הסטודנטים. בפועל המדריכה למתמטיקה אכן הייתה יום שבועי בבית הספר והמדריכה לאנגלית הייתה בבית הספר אחת לשבועיים-שלושה. מכיוון שהסטודנטים במחקר זה מתמחים באנגלית ובמתמטיקה, ולכל אחת מדיסציפלינות אלה קווי מתאר אחרים למבנה הלימודים, מטבע הדברים יתגלו גיוונים בהתנהלות מסגרת ההתנסות. ועוד, יש הבדל משמעותי בין מספר שעות ההוראה ושנות הלימוד המוקצות לכל דיסציפלינה. מתמטיקה נלמדת החל מכיתה א', בהיקף של כ 10 שעות שבועיות, בממוצע לכל כיתה – מה שמחייב צוות הוראה רחב, לעומת אנגלית המתחילה להילמד בכיתה ג', בהיקף של כ 4 שעות שבועיות, בממוצע לכל כיתה. משום כך צוות הוראה האנגלית מצומצם יותר.

כמו כן חשוב לציין, שהמורות המאמנות של א' וב', בניגוד למורה המאמנת של ג' וד', שימשו כמורות מאמנות לסטודנטים של המכללה גם בשנים קודמות. הן מכירות את מסגרת ההתנסות ואת תפיסת העבודה והלמידה המשותפות. המדריכה הפדגוגית של א' וב' נמצאת בבית הספר העמית זאת השנה החמישית ברציפות, ומשמשת, כאמור, גם כמדריכה בית-ספרית למתמטיקה, ואילו המדריכה הפדגוגית של ג' וד' הגיעה לבית ספר זה במהלך שלוש השנים האחרונות לסירוגין, ולא ברציפות. המבנים השונים של קשרי ההתנסות באים לידי ביטוי באופן בו מתוארות דמויות אלה על ידי הסטודנטים.

5.2.1 מורה מאמנת

אצל א' נתפסת המורה המאמנת כבעלת תפקיד מורכב: "היא [י' - המורה המאמנת] מחנכת כיתה ו', היא גם סגנית בית-הספר, היא גם מאמנת אישית ויש לה אמונה באנשים וביכולות שלהם". היא איננה מציינת שיש לה מורה למתמטיקה, אלא בוחרת להדגיש ארבעה היבטים באישיותה: היותה "מחנכת כיתה" – מתייחס להיבט ערכי בתפקיד המורה; היותה "סגנית מנהלת" – מתייחס להיבט מערכתי בתפקיד המורה; היותה "מאמנת אישית" מתייחס להיבט אינסטרומנטאלי בתפקיד המורה, ואמונתה באנשים מדגישה את תפיסתה הכולית את י', מעבר להיותה מורה.

י' נתנה לי עצמאות בכיתה לקבל החלטות, היא לא הפילה עליי דברים - את עושה את זה א' ב' וגי' אלא אני באתי עם רעיונות והיא אמרה לי בבקשה, נסי, היא תמיד נתנה לי יד חופשית, דלת פתוחה, נכון לפעמים נכוויתי ולפעמים לא, אבל הייתה לי את האפשרות [...] לנסות דברים, להרגיש אותם לחוות אותם ועוד כסטודנטית ולא כמורה [...] י' מתייעצת איתי על ציונים [...] איך הילד, פריסות של מבחנים אנחנו עושות ביחד [...] כל דבר שרצייתי לנסות היא נתנה לי, גם אם היא ידעה שזה לא בדיוק הזמן המתאים, היא נתנה לי להאמין בזה...

ההיבטים שהודגשו קודם בתיאורה של י' – מורתה המאמנת של א' – הציפו תכונות אופי שלדעתה מייחדות את י' כמורה מאמנת ומעצימות את א' כמורה בראשית דרכה. תכונות אופי אלה הן: מתן עצמאות, יד חופשית להתנסויות, מקור הדדי להתייעצויות, עבודה משותפת, אמונה ביכולת הסטודנטית והצגתה כמורה.

בחווייה של א' משמעות של מורה מאמנת היא "לא לתת רק את הבמה ליד הלוח אלא מעבר - מבחינה אישית, מבחינה רגשית מבחינת הכול..." הצגתה של י' את א' כמורה לכל דבר' היא העדות הממשית להצלחת תהליך ההתנסות והאימון.

אף פעם לא היה מצב שאני אמרתי משהו והיא אמרה לתלמידים משהו הפוך. אולי היא לקחה אותי לצד ודיברה איתי ואני תיקנתי את הטעות, אבל היא לא גרמה לי להרגיש שאני סוג ב' או גרמה לתלמידים להבין שכש'א' נמצאת תתייחסו אליה בצורה אחרת ממה שאני נמצאת...

א' מעבה את סיפורה בהתייחס לי', בתיאור אירוע בו י' שלחה אותה להתעמת עם אחת האמהות, ולפתור בעיה, תוך שהיא מגבה אותה גיבוי מלא. האם באה להתלונן בפני י', שא' הפלתה את בתה, ולא הסכימה לקבל ממנה עבודה, שהוגשה לאחר המועד שנקבע להגשה. במקום להתעמת עם האם בעצמה, שלחה י' את א' לשוחח עם האם ולפתור את הבעיה שנוצרה ע"י א'.

...ביום המשפחה, עשינו איזו פעילות בכיתה [...] ואז י' באה אליי ואמרה לי באמצע הפעילות: "א', צאי החוצה אל אימא של לי, תקשיבי לה [...] לא ממש הבנתי לאיזו סיטואציה אני נכנסת. י'

מבחינתי זרקה אותי למים. זו התעמתות ראשונה שלי עם הורה... מה אני אמורה לעשות? לאט לאט הבהרתי לאימא את הנקודה מאיפה זה נובע [...] ובמקרה הספציפי הזה אני מוכנה לקחת את האוגדן של ל' אבל אני לא מבטיחה שאני אבדוק בזמן... והאימא? 'רק תיקחי, רק תבדקי זה בסדר, לא אכפת לי מתי תבדקי... ואז לקחתי את האוגדן ושחררתי את האימא...

העובדה ש"י" זרקה את א' "למים" - שלחה אותה לפתור את הבעיה שנוצרה בעטייה - מהווה מבחינתה של א' עדות ליחס המקדם והמפתח של י', יחס הבנוי על אמון באנשים חד גיסא, כפי שאופיינה על ידה מלכתחילה, ומבוסס על הביטחון במסוגלותה של א', מאידך גיסא.

יחסה הבוטח של י' בא' מתרחב גם מעבר לשיעורים:

באספות הורים תמיד י' הציגה אותי כמישהי שעובדת אתה במתמטיקה ותמיד באספות ההורים האישיות היא שאלה אם יש לי מה לומר ומה להוסיף ואני מה אני חושבת מבחינה אישית לימודית, כלומר היא נתנה לי את הבמה והביטחון לדבר עם הורה עם תלמיד ולדבר על מעבר ללמד שיעור...

נראה ש"י" מבינה, שהכשרת פרח הוראה לתפקוד מלא, כוללת גם מפגש משמעותי עם הורים. מפגש זה מתבטא לפי דברי א' בכך ש"י" מציגה אותה בפני ההורים כשותפתה לעשייה החינוכית ושואלת לדעתה לגבי הילדים המוצגים בפני ההורים ב"יום הורים". שאלה כזאת מדגישה את העובדה שלדעתה של י' א' מכירה את התלמידים, ויש לה שיקול דעת חינוכי רלבנטי. השתתפותה הפעילה של א' ביום ההורים מדגישה גם היא את העובדה שבית הספר רואה בסטודנטים (למתמטיקה) שותפים פדגוגיים מלאים. הצגתה של א' כעובדת לצידה של י', ומתן מקום לדבריה בעת מפגשים עם הורים, מממשים את השותפות הנוצרת בין המורה המאמנת לבין הסטודנטית המתאמנת אצלה, ומדגישים את היתרון בהימצאות הסטודנטים בבית הספר כאנשים מקצועיים נוספים לצד המורים בכיתות.

לעומת סיפורה המעצים של א', מציגים ג' וד', המתאמנים שניהם אצל אותה מורה לאנגלית, דמות אחרת של מורה מאמנת. ג' מסביר זאת "בהיותה מאד עמוסה עם הדברים שלה יש לה 100 ילדים, והתאמנו אצלה סטודנטים רבים". לכן, לדבריו, "לא ציפיתי ממנה שתתמוך בי כל כך... אבל כל שאלה שפניתי אליה היא התייחסה וניסתה לעזור לי כמה יותר..." ג' מציג את מערכת היחסים עם המורה המאמנת כמקצועית ואינסטרומנטאלית.

כולם קיבלו ממנה את התמיכה בצורה הכי יפה, כדוגמא: לתכנן שיעור, מה ללמד, היא לא ניסתה להשתמש בכלי מסוים כדי לחזק את מה שהיא מלמדת, אם היא רואה שאני רוצה ללמד משהו משלי היא אמרה 'כן תלמד מה שאתה רוצה רק תעשה זאת נכון'...

התמיכה המוצגת ע"י ג' כ"יפה", היא, פשוט, מתן אפשרות ללמד. ג' אינו מציג בדבריו כל תקשורת מקצועית על אודות תכנון השיעורים, למשל. לדבריו המורה מצפה ממנו לעשות את הדברים 'נכון' אבל אינו מבהיר למה הכוונה ב"עשייה נכונה".

נראה שג' קיבל את המצב כמו שהוא, ולא ציפה ליחס מיוחד מהמורה המאמנת. לכן לא ניכרת בדבריו אכזבה ממערכת היחסים שנוצרה בינו לבין המורה המאמנת. לעומתו ד', שציפתה ל"מערכת היחסים כמו בין אימא לבת". התאכזבה מאוד. לדברי ד':

הקשר שלי עם המורה לא היה כל כך טוב, אני יותר יזמתי כל הזמן - שאלתי שאלות ... אני ציפיתי יותר שהיא תשאל אותי איך אני מסתדרת עם הקבוצה שלי, האם יש לי קשיים/ בעיות ואיך היא יכולה לעזור לי בזה, ... היא לא צפתה בי באף שיעור במהלך השנה ... לא הייתה בינינו תקשורת טובה. אני הרגשתי קצת מוזנחת בתור סטודנטית שבאה להתנסות כאן כי אולי הציפיות שלי היו גבוהות מדיי כי ציפיתי מהמורה להיות צמודה אליי... היא לא הקשיבה לי היא אף פעם לא התקשרה אליי... כשאני דיברתי אתה על השיעור היא אמרה - 'יופי, בסדר'. לא ראיתי אותה מתעניינת במיוחד...

אכזבתה של ד' נובעת, כנראה, מכך שמערכת היחסים שנוצרה בינה לבין המורה כלל לא דמתה לתמונה שהייתה בראשה כשהגיעה לבית הספר, אולי אפילו מהדגם אותו זכרה מלימודיה הקודמים ב"אוניברסיטה הפדגוגית" בארץ הולדתה. מתוך הדברים אותם היא מציינת שחסרו לה, נראה שד' בנתה לעצמה 'פרופיל' של מורה מאמנת. היא 'יודעת' כיצד זו צריכה להתנהג מורה מאמנת. היא מצפה שהמורה תשתתף בתהליך הכשרתה באופן פעיל – תתעניין בה ובעבודתה, תבדוק איך היא מסתדרת, תציע לה סיוע. היא מבינה שעליה להיות צמודה אל המורה המאמנת, ולהישען עליה. אולם בפועל, דבר מציפיותיה לא התממש. היא תחושת ההזנחה אותה חשה מצידה של המורה המאמנת התעצמה לנוכח העובדה שגם כאשר כבר שיתפה את המורה בהתנסותה, המורה לא הביעה התעניינות בדבריה. ד' אפילו לא מנסה לתרץ התנהגות זאת (כמו שעושה ג'), המסביר את יחסה של המורה המאמנת בעובדת היותה עמוסה בתלמידים רבים). היא מסכמת את סיפורה באכזבה: "גם בשיעור הזה המורה-המאמנת לא הגיעה ולא שאלה אותי אפילו 'מתי את לוקחת אותה?'. בסוף השיעור כשאני מחזירה לה את המפתח לחדר אנגלית היא שואלת בכלליות- 'איך היה?'. אין לה זמן לשבת איתי".

המתח בין תיאוריהם של ג' וד', המתייחסים לאותה מורה מאמנת, מתיישב באמצעות דבריה אלה של ד': "שוחחתי עם עוד סטודנט שלה והוא אמר שהוא הרגיש את אותה התחושה, היו לה אותן תגובות קרירות לגביו. אבל בגלל שהיה לו קצת יותר ניסיון הוא הסתדר בכיתה. אני לגמרי הייתי תלויה בה".

אכזבתה של ד' גדולה יותר, כי הרגישה תלות מוחלטת במורה המאמנת, ולכן ציון העובדה שלמורה לא היה זמן לשבת אתה, מתפרשת על ידי ד' כהיבט נוסף לחוסר ההתעניינות. היא יכלה, אולי, ליצור זמן לעבודה המשותפת, ולא עשתה זאת.

אם כך, הסטודנטים תיארו את המורות המאמנות שלהן משני היבטים עיקריים: נגישות אישית ומקצועית, ומתן אפשרות להתנסות. את דברי הסטודנטים בהתייחס למורות המאמנות שלהם ניתן לסכם בהבלטת היבטים לשוניים ייחודיים בהם השתמשו, בתיאורם את המורות. א' מציגה את "כלי האימון" של י', תוך שימוש במטפורות "במה", "דלת פתוחה" ו"יד חופשית"; לדבריה "י' נתנה לה במה' והציגה אותה כ"מורה"; ואפשרה לה – "יד חופשית", בהתנהלותה לצידה בכיתה. דלתה של י' הייתה תמיד פתוחה לא'. להרגשתה של א' כלי אמון אלה נתנו לה "פוש", כך אמרה, להתקדם כמורה. ז"א, א' מבינה שהיא תלויה בי' על מנת להתקדם בהתנסותה. היא תלויה גם בדחיפתה. אבל היא מעריכה תלות זאת, ומרגישה בה חזקה ונתרמת. לעומת ד', המרגישה שתלותה במורה המאמנת מאכזבת ומחלישה אותה, וג', המקבל את התלות באופן ענייני, ואינסטרומנטאלי – כחלק מהמצב. בדבריהם של ג' וד' לא נמצאו היגדים מפורשים המצביעים על "כלי

האימון של המורה המאמנת, אבל שפתה של ד' נגטיבית. מלאה היגדים שליליים: "הקשר שלי עם המורה לא היה כל כך טוב... היא לא צפתה בי באף שיעור במהלך השנה... לא הייתה בינינו תקשורת טובה. היא לא הקשיבה לי היא אף פעם לא התקשרה אליי לא ראיתי אותה מתעניינת במיוחד... מה שמחזק את תחושותיה השליליות כלפי מערכת היחסים עם המורה המאמנת, ומעצים אותן".

תהליך ההכשרה המלא של הסטודנטים בבית הספר מונע ממשולש שקודקודיו הם הסטודנט, המורה המאמן והמדריך הפדגוגי. בשל השוני בהקשרי ההתנסות, שהוצג לעיל, משולש זה שונה אצל הסטודנטיות מתמחות המתמטיקה, מזה של מתמחי האנגלית. בסעיף הבא יוצג קודקוד המדריכה הפדגוגית.

5.2.2 מדריכה פדגוגית

את תפיסת הסטודנטים כלפי המדריכות הפדגוגיות שלהם ניתן לחלק לשלושה סעיפים: המקצוענות בתחום ההדרכה, דרכי ההדרכה ותחושת התרומה אותה חוו הסטודנטים מהמדריכה שלהם. חשוב לחזור ולציין שהמדריכה לאנגלית משמשת מדריכתם של ג' וד' זאת השנה הראשונה, ואילו המדריכה למתמטיקה משמשת כמדריכתה של ב' זאת השנה השלישית, ושל א' שנה שנייה.

5.2.2.1 מקצוענות המדריכה

המקצוענות של המדריכה היא האופן שבו היא מביאה לידי ביטוי את הקשרים בין הדיסציפלינה עליה היא אמונה, לבין מימושה בעבודת ההוראה. קשרים אלה נשענים על תכניה של הדיסציפלינה, בהקשר לתוכניות הלימוד הנדרשות בבתי הספר.

ד', הסטודנט מתמחה האנגלית, מצביע על האופן בו המדריכה שלו מקשרת בין ההיבטים התיאורטיים להוראתיים, או מאפשרת לו ליצור קשרים כאלה: "המרצה שלי מבחינה תיאורטית יכלה לומר לי מה לעשות במקרה הזה. עם זאת היו מקרים שהתווכחתי אתה, והיא אהבה את זה כי היא אמרה שזה טוב כי מגיעים בסופו של דבר לרמה גבוהה יותר של הבנה...".

הסטודנטיות מתמחות המתמטיקה מציגות את תכני הדיסציפלינה, כפי שמובעים ע"י המדריכה שלהן: "התכנים של ח' מבחינה מקצועית הם תכנים שאני חושבת שכל סטודנטית למתמטיקה צריכה לקבל... (א')". ברור להן שמקצוענות זאת נבנית לאורך שנים "זה פשוט מדהים זה לא נלמד ביום אחד זה משהו שנלמד לאורך השנים... (ב')", ושהיא מבוססת ראיות. והעובדה שהיא מבוססת ראיות "היא נותנת לך הוכחות זאת אומרת, היא צילמה שיעורים, היא הראתה לנו שיעורים מצולמים, יש לה שיעורים מוקלטים, יש לה מאמרים שהיא כתבה וקראתי, אני רואה שהדברים מבוססים, זה לא משהו תלוש שבאים ואומרים יש את זה ובואי תראי...".

ועוד, הן מציגות את העובדה שתהליך הלמידה בקורס "דרכי הוראת המתמטיקה", המתלווה להתנסות בבית הספר, מאתגר מאוד. המדריכה מעוררת אצל הסטודנטיות חשיבה הן על למידתן, והן על האופן בו הן מעבירות למידה זאת אל התלמידים שלהן: "

בקורס שלה היא נותנת כל כך הרבה כלים ואתגרים ומותירה אותנו עם סימני שאלה של איך אנחנו מעבירים את זה הלאה לכיתה, לתלמיד הבודד לקבוצה... (בי')."

כך, שאם הבסיס העיקרי למקצוענות המדריכה הוא הקישור בין הפרקטיקה לתיאוריה, הרי המדריכה למתמטיקה מממשת בסיס זה הלכה למעשה - לא רק בדרישתה לדרכי עבודה עם התלמידים, אלא בדרכי עבודתה עם הסטודנטים שלה.

גם הסטודנטים לאנגלית לומדים קורס "דרכי הוראת האנגלית" עם המדריכה שלהם. אבל בדבריהם על המדריכה לא ניכרה כל התייחסות לקורס. יתכן והם לא מצאו לנכון לספר על קורס זה, כי לא זיהו קשר מפורש בינו לבין ההתנסות וההדרכה הפדגוגית.

לסיכום, מדברי הסטודנטים עולים ארבעה היבטים למקצוענות המדריכה: ההיבט האחד מתייחס לקישור בין ההיבטים התיאורטיים לבין העשייה הפדגוגית, ההיבט השני מתייחס לעובדה שעבודת המדריכה איננה תלויה באוויר, אלא נעוצה בפרקטיקה שלה, המשמשת לה עוגן. ההיבט השלישי מתייחס לעובדה שהמקצוענות נבנית לאורך זמן ובנויה על הצטברות של ניסיון, וההיבט הרביעי מתייחס לקשר שבין הקורס 'דרכי הוראה', לבין העבודה עם הילדים בבית הספר. כל הסטודנטים מצביעים – בדרך זו או אחרת - על הקישור בין התיאוריה לפרקטיקה. אבל בהתייחס לשלושת ההיבטים האחרים קיים הבדל בתיאוריהם של הסטודנטים את המדריכה לאנגלית, לבין תיאוריהם את המדריכה למתמטיקה. מתמחות המתמטיקה מציגות לאור הראיון עימן יותר מפעם אחת את העובדה שהמדריכה שלהן מצוידת ב'תיק הדרכה' עב כרס, המכיל בתוכו שיעורים מוקלטים ומצולמים, ומאמרים שכתבה - עדויות וראיות אותן אספה עם השנים ועליהן היא מבססת את ההדרכה הפדגוגית שלה. חומרים אלה משדרים, לדעתן, אמינות מקצועית ויוצרים אימון במדריכה. ההיבט השלישי, המתייחס לעובדה שמקצוענות זאת נבנית לאורך זמן, מתקשר להיבט השני, ומדגיש את העובדה שרכיב הזמן הוא בעל משמעות מצטברת. שכן על מנת ליצור 'תיק הדרכה' עבה כל-כך, יש צורך בזמן רב, ובאוסף מגוון של התנסויות. כאמור, ההיבט הרביעי – הקישור המפורש בין הפרקטיקה לתיאוריה כפי שבא לידי ביטוי בקורס "דרכי הוראת המתמטיקה", מתחבר באופן ישיר להיבט הראשון, המתאר את הבסיס להדרכה הפדגוגית.

כאן המקום להדגיש, שבנוסף לעובדה שהמדריכה למתמטיקה נמצאת בבית הספר המאמן זמן רב ורצוף הרבה יותר מהמדריכה לאנגלית, ומעמדה המקצועי בבית הספר שונה מזה של המדריכה לאנגלית, היא גם בעלת ותק רב בהדרכה, ארוך מזה של המדריכה לאנגלית. גם בכך ניתן להסביר את הפער בין תיאורי הסטודנטים את המדריכות שלהם.

5.2.2.2 דרכי ההדרכה

עבודתה של המדריכה הפדגוגית תלויה באופן בו היא מפרשת את ההדרכה. לפי תיאוריהן של מתמחות המתמטיקה, המדריכה מעורבת באופן ישיר בשיעורים אותן הן מלמדות – הן בהכנת השיעורים "לא הפעילות משמשת את המטרה אלא הפוך - קודם תחשבי על המטרות מה את רוצה בסוף השיעור, בסוף היחידה, ורק אחר כך תתכנני פעילויות (א' מצטטת את המדריכה)"; והן בניהול השיעור עצמו: "דבר נוסף שהוא מאוד

משמעוטי זה שהיא צופה בשיעור ואם יש נקודה שהיא חושבת לנכון להתערב, אז היא מתערבת ואני מפנימה את זה ולוקחת את זה לשיעורים הבאים... (ב'').

ובמקום אחר: "לצפות בה בשיעור מתמטיקה שהיא לוקחת את המושכות לידיים ומתחילה לנהל ברגע שאנחנו נתקעות שזה היה בתחילת הדרך, זה היה פשוט מעניין לראות מאיפה השאלות איך היא מוציאה את זה מהתלמידים, איך היא מבלבלת אותם..." כל זה באינטנסיביות רבה ובקצב מוגבר. "אין בזבוז זמן שזה מדהים, יש תכלס שזה ללמד, ללמוד... (ב'').

הסטודנטיות למתמטיקה יודעות להעריך את מעורבותה האינטנסיבית של המדריכה "אנחנו מבינות שאם טעינו אז קדימה ללמוד ולהתקדם כלומר אין פה עידון של הדברים וזה יפה, כלומר אם שגית אם את לא בדרך אז את לא, אז קדימה את מתקדמת... (א''). הן מציינות בהערכה את העובדה שהמדריכה משמשת עבורן שותפה פעילה בתהליך הכשרתן, מוכנות לקבל בתהליך זה גם הערות שאינן 'מעודנות', ומבינות שכל הערה יכולה להיות משמעותית מעבר לאירוע עצמו. לפי תיאוריהן של א' וב', שותפותה של המדריכה בתהליך הכשרתן היא מלאה, ומרכבת משלושה מדדים: 1. מעורבות מלאה בפרקטיקה של ההתנסות - בתכנון המפורט של השיעורים, החל מגזירת המטרות, דרך בניית הפעילויות, ובהמשך בעת ניהול השיעור עצמו; 2. אינטנסיביות וניצול מלא של זמן ההתנסות; 3. קבלת טעויות כחלק מקדם בתהליך. שותפות פעילה ומורכבת כזאת יוצרת עבורן מרחב בטוח להתפתחותן המקצועית, מקדמות אותן ותומכות בהתפתחותן המקצועית.

לעומת דברים מפורטים אלה, ד', הסטודנטית לאנגלית, מציגה אירוע המדגים את האופן בו היא מבינה את דרכי ההדרכה של המדריכה שלה:

ביקשנו מהמדריכה לתת לנו טיפים ללמד משהו ספציפי והתשובה הייתה... שלומדים רק מהניסיון. אבל לי אין ניסיון ואני צריכה עזרה כי אם אני רוצה ללמד משהו מסוים ואני בכלל לא יודעת מאיזה צד לגשת לנושא. זו לא התשובה שציפיתי ולא הסתפקתי בתשובה שלה כי לדעתי תפקיד של מדריכה לפחות בהתחלה עד שאנו נתחיל ללמד, להביא את התיאוריה לשדה כי לקרוא אני יודעת לבד, אני הייתי שמחה אם היו נותנים לי טיפ איך בדיוק ללמד

מדברים אלה נראה שד' מבינה את ההדרכה באופן שונה במהותו מזה המובע בדברי הסטודנטיות למתמטיקה. להבנתה זאת שני פנים המתקשרים זה לזה. בפן האחד, המדריכה נתפסת על ידה כמישהו חיצוני, בעל ניסיון, היכול לספק פתרונות נקודתיים - 'משהו ספציפי' בלשונה; נראה שהיא חושבת שיש דרך אחת נכונה 'איך בדיוק ללמד', ועל המדריכה לספק לה דרך זאת. בפן השני נראה לה שהתיאוריה והפרקטיקה הן שני עניינים נפרדים. לטענתה את התיאוריה תוכל לקרוא בעצמה והיא מצפה שהמדריכה תעשה עבורה את עבודת הקישור, ותביא לה את התיאוריה להתנסות. העובדה שבקשותיה לקבלת 'טיפים', וציפיותיה להבאת התיאוריה נתקלות בסירוב, מתפרשת על ידה כמעכבת את התפתחותה המקצועית. אולי ניתן לפרש ציפיות ובקשות אלה ברקע התרבותי של הסטודנטים לאנגלית. שניהם העידו על ההבדל שזיהו כבר מלכתחילה, בין אופיו של בית-הספר המאמן, לבין מה שהם זכרו מבית הספר בו למדו בילדותם, בארץ מוצאם.

כמו בהתייחסות למורה המאמנת, קיים הבדל בין תפיסתם של הסטודנטים לאנגלית, לבין תפיסתן של הסטודנטים למתמטיקה את ההדרכה. בניגוד לתפיסה התהליכית, הרצופה והעקבית, העולה מדברי

הסטודנטיות למתמטיקה. תפיסתם של ג' וד' את ההדרכה היא נקודתית ואינסטרומנטאלית. בתוך מרחב ההדרכה נראות א' וב' פעילות מאוד ועצמאיות, ואילו ג' וד' מציגים את עצמם במרחב זה, פאסיביים ותלויים מאוד במדריכה.

פער זה בין תפיסות ההדרכה, ניתן ליישוב בשתי צורות: האחת - ההבדל שבין הקשרי ההדרכה – עליו עמדנו קודם, והשני – העובדה ש ג' וד' הגיעו כל אחד מהם עם איזשהו ניסיון פדגוגי קודם. יתכן וניסיונות קודמים אלה עוררו אצל הסטודנטים לאנגלית ציפיות שלא מומשו. מכל מקום, קיימת התאמה מלאה בין האופן בו מוצגת התייחסותם של הסטודנטים למורתם המאמנת, לבין התייחסותם למדריכה הפדגוגית. התאמה זאת ממשיכה גם בתחושת התרומה/אי התרומה אותה חשים הסטודנטים כלפי המדריכה שלהם.

5.2.2.3 תרומת המדריכה הפדגוגית

התרומה אותה חשים הסטודנטים מהמדריכה הפדגוגית מוצגת רק בדבריהן של א' וב', בהתייחס למדריכה למתמטיקה: א' "בתחילת הדרך ידיי היו קמוצות ולא הבנתי למה היא לא עזרה לי אבל היום אני מבינה שהיא עזרה לי לבנות את עצמי [...] אני עדיין לא קיבלתי מספיק (ממה שיש למדריכה להציע) אני חושבת שאני עדיין צריכה לקבל ורוצה לקבל ואני נלחמת על זה ...". מעבר לעובדה שא' מודעת לכך שהמדריכה הייתה שותפה משמעותית בבנייתה כמורה, תחושתה היא של תרומה מתמשכת. היא מבינה שהמדריכה היא חלק בלתי נפרד מהתפתחותה המקצועית, שיש לה עוד הרבה מה ללמוד ממנה, והיא מצהירה שתמשיך לחפש את הקשר המקצועי אתה גם לאחר סיום הכשרתה הפורמאלית.

וב' מוסיפה:

מה שקיבלתי ממנה זה קודם כל לצפות בשיעורים כשראיני אותה מלמדת לקחתי המון המון דברים שאני ממש מיישמת בשיעורים שלי בשוטף [...]. אם זה מבחינת שיח מתמטי אם זה מבחינת שהדברים יצאו מן התלמידים בשיעור, היא עזרה לי לחשוב, היא עזרה לי לחשוב על מטרות היא שינתה לי בכלל את כיוון החשיבה שלי איך בונים מערך שיעור...

ניתן למצוא את יחסן של א' וב' למדריכה הפדגוגית שלהם באמירתה של אחת מהן: "זו פשוט חוויה ובתור מדריכה פדגוגית היא מחשלת...". חוויתן מתממשת בתחושת הרווח שלהן להיות בסביבתה, זיהוין אותה כאשת מקצוע יוצאת דופן, ניסיון להבין את סוד אופני הדרכתה, ובעובדה שתכונות אלה תמשכנה ללוות אותן בדרכן המקצועית.

לסיכום, תהליך ההכשרה המלא של הסטודנטים בבית הספר מונע, כאמור, ממשולש שקודקודיו הם הסטודנט, המורה המאמן והמדריך הפדגוגי. תמונת ההתנסות בבית הספר ממשיכה דרך התייחסותם של הסטודנטים המרואיינים לדמויות משמעותיות – המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית - בתהליך ההתפתחות המקצועי שחוו במסגרת ההתנסות. התייחסותם של המרואיינים למורות המאמנות ולמדריכות הפדגוגיות דומה לגבי שתי הקבוצות (המאמנות והמדריכות).

את הסעיפים שנדונו בהתייחס למורה המאמנת ניתן להחיל על המדריכות הפדגוגיות. ניתן לומר כי התייחסותם לאלה נגעה בהיבטים הבאים: מקצועיות בתחום ההוראה או ההדרכה, דרכי העבודה – כמאמנת,

או כמדריכה, הנגישות אליה, ותרומת כל אחת מדמויות אלה להתפתחות המקצועית של הסטודנט. גם בנושא זה, כמו בקודמים, נתגלה הבדל בין המידע שהופק מסיפוריהן של מתמחות המתמטיקה, למידע שהופק מסיפוריהם של מתמחי האנגלית. מתמחות המתמטיקה הציגו התייחסות מעמיקה, מעריצה, המעידה על תרומה משמעותית בכל התחומים, משתי דמויות מרכזיות אלה. לעומתן, מתמחי האנגלית הציגו התייחסות מאוכזבת, לעיתים נעלבה, ללא ציון תרומה כלשהי. הימצאותן של א' וב' במחיצת המורות המאמנות והמדריכה הפדגוגית מצביעה על התפתחות מקצועית לצדן, על תובנות שנבנו באמצעותן ועל רצון כן להמשיך וללמוד מהן ומשכמותן. הימצאותם של ג' וד' במחיצתן של המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית אינה מצביעה ולו על תרומה משמעותית אחת.

את מערכות היחסים שבין הסטודנטים למאמנות ולמדריכות הפדגוגיות שלהן ניתן להציב על רצפים, בנוגע לכל אחד מתת הסעיפים שהוצגו בסעיף זה. מדבריהם נראה שיחסן של המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית נבנה משלושה רכיבים: נגישות כל אחת מדמויות אלה אל הסטודנטים, היענותן המקצועית, ומתן האפשרויות להתנסות. בקצהו האחד של הרצף הנוגע לנגישות נמצא אדישות וחוסר עניין, ואילו בצדו השני מעורבות; קצהו האחד של הרצף המתאיחס להיענות המקצועית מציג היענות אינסטרומנטאלית – למה ש'צריך', ואילו קצהו השני מציג היענות מלאה ומערכתית; הרצף המתאיחס למתן אפשרויות להתנסות בהוראה מציג גם הוא מצדו האחד היענות (מוגבלת) ומתן מקום מינימאלי למילוי מטלת ההתנסות, כפי שהוטלה על הסטודנטים ע"י המדריכה הפדגוגית, ומצדו השני מתן אפשרויות רחבות, מעבר לדרישות המטלה. דרכי ההדרכה והאימון נעים גם הם על רצף שבקצהו האחד אין כל מעורבות של המאמנת והמדריכה, ובקצהו השני מעורבות מלאה. חשוב לציין שהסטודנטים לאנגלית לא תיארו בדבריהם כל התייחסות של המדריכה הפדגוגית בעניין זה. ייתכן שלא הייתה כזאת, וייתכן שהם לא מצאו לנכון לציינה.

הפערים בין יחסם של הסטודנטים לאנגלית לבין הסטודנטיות למתמטיקה, הן למורות המאמנות, והן למדריכות הפדגוגיות באים לידי ביטוי במיקום על גבי הרצפים. את העובדה שהסטודנטים לאנגלית נמצאים בצד ה"שילילי" של כל הרצפים, לעומת מיקומן של הסטודנטיות למתמטיקה, ניתן להסביר באמצעות מספר נקודות מוצא: מנקודת המוצא של הסטודנטים: שוני בתפיסות עולם הנובעות מפער תרבותי ההתנסויות הפדגוגיות הקודמות ושנת ההתנסות בתהליך הכשרתם. הסטודנטיות למתמטיקה נמצאות בבית הספר יותר משנת התנסות אחת. מנקודת המוצא של האימון וההדרכה: מנקודת המוצא של המורות המאמנות והמדריכות הפדגוגיות: הבדלים במספר שנות האימון, והבדלים במספר שנות השותפות; מנקודת המוצא של הקשרי ההתנסות שוני במעמדה החזק של המתמטיקה בבית הספר בניגוד לאנגלית. שוני הנובע הן מהעובדה שמספר שנות לימוד ושעות במתמטיקה רבות יותר מאשר שנות הלימוד ושעות הלימוד באנגלית ומן העובדה שהמדריכה הפדגוגית משמשת גם כמדריכה בית ספרית למתמטיקה. מערכת היחסים עם המורים המאמנים ועם המדריכים הפדגוגיים מתרחשת תוך כדי ההתנהלות הפרקטית של ההתנסות. בסעיף הבא תוצג פרקטיקה זאת מנקודת המבט של הסטודנטים.

5.2.3 הצלחות בתהליך העמיתות

כאמור, בית הספר המתואר באמצעות סיפוריהם של הסטודנטים, נמצא, זאת השנה החמישית, בקשרי עמיתות עם המכללה. ככזה הוא מורגל כבר בהתאמת מערכת השעות ותוכניות העבודה להימצאותם של הסטודנטים ומדריכי המכללה בבית הספר. בסיפוריהן של א' וב' התנהלות העמיתות כמעט מובנת מאליה, ושזורה כחלק בלתי נפרד מתיאוריהם את התנסויותיהם בבית הספר. ב' לא הכירה התנסות בהקשר אחר. שתיהן מציגות התייחסות מפורטת וישירה לנושא, תוך כדי קישורה לעובדת הימצאותה של המדריכה הפדגוגית יום מלא בבית הספר, אחת לשבוע, כמבססת את התנהלות השותפות ומובילה אותה.

להלן נציג את התנהלות השותפות, כפי שנצפתה בעיניהן של הסטודנטיות א' וב', דרך התייחסויותיהן ליום העבודה של המדריכה הפדגוגית ולהתרחשויות בו. לאורך כל יום ההתנסות נמצאת המדריכה הפדגוגית, ומלווה - באופן יזום ופעיל - את ההתרחשויות בו. במהלך אותו יום, המהווה את הבסיס הארגוני, הפרקטי והאידיאולוגי של השותפות בין בית הספר המאמן לבין המכללה, צופות המורות והסטודנטיות אלה באלה באופן הדדי, במעורבותה הישירה של המדריכה. בסופו של היום, עם סיום הלימודים של הילדים, מתקיים מפגש למידה משותף למורות ולסטודנטיות.

ב' מתארת את הימצאותה של המדריכה הפדגוגית יום מלא בבית הספר

בכל שבוע ח' הייתה צופה בנו בשיעורים ואחר כך קיבלנו משוב על כל שיעור [...] את נערכת מראש גם לפני השיעור, את שולחת לה את התכנון ואם יש הערות היא מעירה ואת מחזירה לה את זה [...] ברוב בתי הספר מדריכה מגיעה אחת לשלושה שבועות אחת לחודש היא מודיעה מראש מתכוננים לזה זה לא בטוח שכך הן מלמדות כל השבוע זה לא אותו הדבר כמו שצופים בך כל שבוע. ח' לא אומרת לנו "אני מגיעה" היא פשוט מגיעה אז כל שבוע את נערכת כפי שצריך את לא מתכוננת למשוב [...] את יודעת שגם אם היא לא תבוא אני ככה אלמד וגם אם היא תבוא אני ככה אלמד וזה רץ וזה אינטנסיבי [...] והרפלקציות והשיעורים שאנחנו שולחות הם ברמה של כל שבוע וזה לא כן בכל בית-הספר לפחות ממה שאנחנו שומעות משאר הסטודנטים ..

ניתן לזהות מספר רכיבים בעבודתה של המדריכה, הנובעים מהימצאותה השבועית בבית הספר: שגרת ההתנסות, צפייה הדדית ולמידה משותפת של המורות והסטודנטיות, כמתואר להלן.

5.2.3.1 שגרת ההתנסות

הסטודנטיות אינן נערכות ל"שיעור צפייה", המתוכנן במיוחד לביקורה של המדריכה הפדגוגית, אלא מצויות בשגרה של תכנון שיעורים והוראתם, כמו מורות מן השורה, לא כמו סטודנטיות המתנסות בהקשר אחר; הן יודעות שגם אם המדריכה לא תצפה בהן באחד הימים, היערכותן לא תיפגם. ולמרות זאת, הן זוכות למישוב קבוע, המתאפשר כתוצאה מהימצאותה הקבועה של המדריכה בבית הספר וההופך להיות חלק טבעי ובלתי נפרד עבורן מההתנסות, כי הוא מתקיים הן על השיעורים המתוכננים, והן על השיעורים המבוצעים. בנוסף המדריכה שותפה לתכנון השיעורים. תכנון כזה הוא חלק אינהרנטי מהתהליך המעגלי, במהלכו התכנון, הצפייה והמשוב תלויים זה בזה, מניעים זה את זה ומשפיעים זה על זה. חשוב להדגיש את העובדה, שהמורות המאמנות שותפות לכל תכנון, לכל צפייה ולכל משוב, ונדרשות לו בעצמן – מה שיוצר ייחודיות לבית ספר

המנהל מערכת יחסים של שותפות. שכן, על מנת שהמורות המאמנות תוכלנה להשתתף בהתנהלות מורכבת כזאת, מערכת השעות בבית הספר צריכה להיות מותאמת, והמורות צריכות להיות פנויות בחלקים מהיום, לרצות לצפות, ולהיות נצפות, לרצות למשב ולהיות ממושבות, ולרצות להיות פעילות בתכנון השיעורים בכיתתן – גם שיעורים שלא הן תלמדנה. התנהגות כזאת של מורות בכלל, ושל מורות מאמנות, איננה מובנת מאליה, וכנראה שלא בכדי לא מצאנו אותה אצל המאמנות באנגלית. אבל מעמדה החזק של המדריכה, כמדריכה בית-ספרית למתמטיקה, קנה לה, ולהן, את האמון ההדדי, ואת האפשרות לנהל תהליכים כאלה, ולהרגיש את יתרונותיהם בהתפתחות המקצועית של המורות עצמן.

לדברי ב' האינטנסיביות של הימצאות המדריכה במהלך כל ההתנסות מאפשרת לכל השותפות – המורות והסטודנטיות - להרגיש מתח עבודה "אמיתי" ולהתכוון לתהליכי הוראה באופן קבוע, וללמוד מהמשובים ומהניסיון בכל שבוע מחדש. ב' מודעת לעובדה שהתנהלות כזאת של מדריכה היא חריגה, ויודעת לזהות את היתרונות של התנהלות כזאת, בהשוואה למדריכות אחרות

אני חושבת גם [...] שאם המדריכות יהיו יותר אז הן גם יוכלו לתת משוב יותר מדויק כי פעם ב... יכול להיות שאני אצליח ויכול להיות גם שלא. אז זה לא משקף [...] אבל אם המדריכה רואה את התהליך [...] אז גם אם איזו פעם אחת הייתה מעידה אז את לומדת מזה ואת מתקדמת כי רואים את התהליך כולו ולא משהו ספציפי....

דבריה אלה של ב' מדגישים את ההיבט התהליכי בהתנסות השבועית, בליווי המדריכה. היבט זה בהתנהלות קבועה, רצופה ועקבית, מאפשר לטעות, בתוך סביבה בטוחה, מקבלת ומקדמת. והטעות מתקבלת כחלק מההתפתחות המקצועית.

5.2.3.2 צפייה הדדית

כאמור, אחד מחלקיו של יום ההתנסות, כפי שתוכנן על ידי המדריכה, ומבוצע באופן עקבי על ידי המדריכות והסטודנטיות הוא ההתנסות בצפייה הדדית – הסטודנטיות צופות אחת בשנייה, במדריכה, ובמורות. המורות מתלוות למדריכה בצפייה בסטודנטיות המתאמנות אצלן, ובעמיתותיהן. המדריכה מעורבת מאוד בתכנונם ובתהליכם של שיעורי הצפייה ההדדית, כשהיא מקפידה לשתף בהם את מורות בית הספר. במקרים רבים מאוד "מתערבת" המדריכה בשיעור, לוקחת את המושכות מהמורה או מהסטודנטית ומלמדת-מדגימה את התהליך הנכון לפי דעתה, "בזמן אמת". כך נחשפות הסטודנטיות והמורות גם יחד לתהליכי הוראה מורכבים, ומתנסות בהוראה משותפת. באופן כזה התלמידים, המלמדת (הסטודנטית, המורה, או המדריכה) והעמיתות הצופות (הסטודנטיות והמורות) הופכים כולם למשתתפים בתהליך למידה סדנתי, רחב, דינאמי משתף ומשתף.

בדיווח הבא של א' ניתן לראות שהיא מודעת מאוד ליתרונות הצפייה ההדדית:

בשיעור עצמו צופים בך ואחרי השיעור בא המשוב ומעבר לזה חוץ מזה שאת מלמדת את הולכת לצפות בשיעורים של סטודנטיות אחרות או לפעמים בשיעורים של מורות אחרות, שזה ממש מלמד כי זה נותן לך את ההזדמנות לראות לא רק את המורה המאמנת שלך אלא גם מורות אחרות [...]. זו ההזדמנות נדירה לדעתי לראות ממש הרבה סוגים של מורות הרבה סוגים של הוראה ואת כל פעם

לוקחת משהו, מכל אחת וגם הסטודנטיות. דבר נוסף זה באמת שבמהלך כל התהליך הייתי מלמדת עם סטודנטית נוספת היא נמצאת בכל שיעור שלי ואני נמצאת בכל שיעור שלה, היא מתעדת כל מילה שאני לימדתי ושהתלמידים אמרו בשיעור ואחרי כל שיעור אני הולכת כותבת את כל מהלך השיעור וחושבת מה למדתי מזה ואני חושבת שזו למידה מכסימלית כי את תמיד חושבת מה היה ואיך לשפר.

דבריה אלה של א' מעלים את ההיחשפות לסגנונות הוראה שונים כיתרון נוסף לצפייה ההדדית. הצפייה במורות המאמנות, בסטודנטיות העמיתות או במדריכה, חושפת את המשתתפות לעיבודים פדגוגיים ודידקטיים שונים של אותו שיעור בתכנונו השתתפו. חשיפה (מבוקרת) כזאת מרחיבה את טווח ההתנסות ומחילה אותו על כל רצף ההתפתחות המקצועית. הסטודנטיות והמורות מתוודעות לעובדה שהתנסות כזאת אפשרית לא רק בשלב ההכשרה הטרם-תפקידית, אלא היא בעלת משמעות גם בהכשרה תוך-תפקידית.

פן נוסף של הצפייה ההדדית, הוא ההרחבה של מוטת ההתנסות:

זה כיף וזה משהו שמאוד מאוד מלמד [...] מאוד משמעותי עבורי. זה נותן לי לראות נושאים שונים שאני לא לימדתי ואנחנו רואות כל פעם את ההתפתחות וההתקדמות של התלמידים של המורה המאמנת והיא רואה את ההתפתחות ואת ההתקדמות של התלמידים שלי. זה כאילו אנחנו מלמדות שתי שכבות גיל... (ב')

הצפייה ההדדית, כפי שתוכננה על ידי המדריכה, מאפשרת לסטודנטיות, ולמורות המאמנות, לצפות בתלמידיהן בהקשרים רחבים יותר – בשיעורים הנוספים לאלה אותן הן מלמדות. כך מתאפשר לצופות לעקוב אחר התקדמות התלמידים בהקשרים אחרים, ובאינטראקציות שונות – מה שמרחיב את היכרותן עם התלמידים עצמם ועם המערכת כולה.

כאמור מערך זה של צפייה הדדית מחייב היערכות של הנהלת בית הספר והגמשת מערכת השעות, השיעורים והכיתות. ללא הכרתה של מנהלת בית הספר בחשיבות תהליך זה, וללא נכונותה לטפל בהיבטיו הארגוניים, הדבר לא יכול היה להתבצע. הכרה זאת של המנהלת ונכונותה ליצור תנאים מתאימים ותומכים במערך זה, נובעים מתפיסתה את תהליך ההתנסות בבית הספר כתהליך שיתופי, בו כל אחד מהצדדים מרוויח.

5.2.3.3 למידה משותפת של המורות והסטודנטיות

הימצאותה של המדריכה הפדגוגית יום התנסות שלם בבית הספר, והגדרתה כמדריכה בית-ספרית, יצרה תשתית ללמידה משותפת של המורות והסטודנטיות. למידה זאת מייחדת את תהליכי השותפות המתקיימים בין בתי הספר לבין המכללה. הלמידה המשותפת מוגדרת כקורס חובה לסטודנטיות, במסגרת הקורס 'דרכי הוראת המתמטיקה', ומשתתפות בו – מורות מאמנות וסטודנטיות. הקורס מתקיים בבית הספר, אחת לשבוע, עם תום הלימודים, והמורות המשתתפות בו זוכות לגמול השתלמות. תכני הקורס נקבעים במשותף על ידי המדריכה והנהלת בית הספר. תכנים אלה נענים לצורכי בית הספר, ומותאמים לדרישות מבנה הלימודים של הסטודנטיות. חלק בלתי נפרד מתוכנית הקורס הוא דיון בשיעורים שנצפו בצפייה ההדדית, ומישובם.

הסטודנטיות מודעות לעובדה, שמסגרת כזאת ייחודית לבית הספר המאמן שלהן. "העניין הזה של למידה ביחד של מורים סטודנטים מבחינתי זה לא טריוויאלי. זה משהו שקשור ל'הרטוב', הלמידה ביחד". הן הרי מכירות את סיפורי ההתנסות של חברותיהן ללימודים, המתנסות בבית ספר אחרים, לכן הן מבינות שתהליך

כזה אינו מובן מאליו. בהמשך הן מפרטות את ייחודיות התהליך, תוך שהן מאירות את יתרונותיה של הלמידה המשותפת לתהליך הכשרתן.

א' מדגישה את העובדה, שקבוצת הלמידה המעמידה את הסטודנטיות והמורות על בסיס אחיד, שהמשותף לו הוא הלמידה, מאפשרת "להכיר את המורה המאמנת מנקודת מבט אחרת לא כמורה שמעבירה שיעור אלא כאדם שמעלה כל מיני רעיונות". ברור לא, שההימצאות המשותפת במסגרת זו מאירה אצל המורות המאמנות פנים אחרים מאלה המוצגים בעת ההוראה השוטפת. העובדה שהמורות המאמנות והסטודנטיות הופכות להיות שוות מעצימה את הסטודנטיות, תומכת בתהליך הכשרתן, מקדמת אותן ותורמת להשתלבותן בקהילת השיח של המורות כנשות מקצוע, ללא תלות בגילן או בוותק שלהן. הישיבה המשותפת מאפשרת לאי לראות את עצמה כמורה מן השורה, ולהפיג חששות "אתה שומע את הקול האישי שלהם על בעיות שעולות בכיתה. ואז אתה מבין שמה שקרה לך בתור סטודנט לא קורה רק לך אלא הוא קורה למורה והיא 20,10,5 שנה במערכת" ... להבנתה של א' "יש תקווה שהדברים שקורים לא קורים בגללך כי את סטודנטית עכשיו [...] זאת אומרת בקורסים האלו אין את עמדת הסטודנט והמורה ונוצרו קשרים יפים מאוד בין סטודנטיות ומורות". מסגרת הלמידה המשותפת הופכת עבור הסטודנטיות לקבוצת תמיכה שוויונית, בה הן יכולות להרגיש שייכות: "וזה יפה ממש להרגיש חלק מהן והרבה פעמים אנחנו אומרים את זה שלא מרגישים את זה בסדנה מי מורה ומי סטודנטית, מי יותר ותיקה ופחות ותיקה כי יש מקום לכולנו לומר מה שאנחנו מרגישות ויש לאן להתקדם... (ב')", ולראות את האופק אליו הן יכולות להתקדם. שכן, הן יכולות להציב את ההתקדמות המקצועית בהוראה על רצף התפתחות מקצועית, מהשלב הטרם תפקידי – שלב ההכשרה להוראה, ועד לשלב התוך-תפקידי – שלב העבודה בפועל, ולא רק על נקודה בראשית התהליך.

נקודה נוספת המועלית על יד ב' בהקשר ללמידה המשותפת היא העצמת תחושת השותפות בין בית הספר למכללה, כתוצאה מעצם החוויה הלימודית המשותפת "הישיבה של סטודנטים ומורים ביחד זה מאוד-מאוד תורם לקשר ולעשייה של ה'ביחד' של לוינסקי ושל 'הרטוב' במקרה הזה, כי בפגישות האלו אתה מכיר לא רק את המורה המאמן שלך, אתה מכיר בעצם את כלל המורים שעובדים באותו תחום...". הישיבה המשותפת מדגישה את השתייכותן לקהילת שיח דיסציפלינארית אחת, של מורי המתמטיקה, ומרחיבה את היכרותן עם התחום, עם מושגיו ודרכי התנהלותו, באופן כללי, ובבית הספר הספציפי. ישיבה זאת, המתנהלת, כאמור, כסדנה בה משתתפות המורות והסטודנטיות יחד, מוצגת ע"י הסטודנטיות גם כבמה להתפתחות מקצועית כוללת, לא רק בשדה ההתמחות שלהן:

זה משהו שלמדתי המון מהסדנא גם מבחינה מקצועית - להסתכל על ההוראה מנקודת השקפה שונות ... זה ממש שינה לי את ההשקפה על ההוראה, זה יותר לחשוב על הדרך ולא על הפתרון וככה ללמד גם את התלמידים, זה להיות סבלנית וקשובה ושההוראה תצא מהם (ב').

העובדה, שהסטודנטיות מדברות על ההוראה במונחים של 'השקפת עולם', ולא רק במונחים פרקטיים, מדגישה בגרות בהתייחסותן למקצוע ההוראה. בגרות אותה ניתן לייחס להקשר ההתנסות אותה אפשרה השותפות.

למרות שהלמידה המשותפת היא חלק בלתי נפרד מהקשר ההתנסות של א' ובי, הן מתייחסות אליה בפליאה, ואינן מקבלות אותה כמובנת מאליה. לפליאה זאת שני צדדים. הצד האחד הוא עצם העובדה "שהצוות כאן רוצה ללמוד אחרי כל כך הרבה שנים" או במילותיה של א'

מה שיפה כאן שאת רואה [...] שמורות אחרי 17 שנה לומדות וזה מה שצריך להיות. אני גם ממש מאמינה בזה את כל הזמן צריכה ללמוד ולהתחדש וזה לא נמצא בכל מקום [...] וזה גם איזושהו חשש כי כשאני אלך ללמד אני ארצה ללמד ולא ללמוד...

מדבריה נראה שקיים פער או נתק בין ללמד וללמוד, פער אותו מנסים תהליכי השותפות לעמעם. השילוב בין תהליכי ההוראה ללמידה, והמעגליות בין ללמוד וללמד, הנמצאת בבסיס הלמידה המשותפת, אינה מובנית מאליה לא', גם כשהיא מנסה לצייר לעצמה את העתיד המקצועי שלה.

פן שני לפליאתן של א' ובי מהמורות הלומדות יחד איתן, מתייחס לעבודה שהלמידה המשותפת חושפת את המשתתפות: "לא הייתי בטוחה שאחרי כל כך הרבה שנים מורות מוכנות לקבל ביקורת ואפילו מאתנו סטודנטיות צעירות וללא ניסיון [...] אני לא חושבת שבכל בית-הספר שאני אלך אליו מורות אחרי כל כך הרבה שנים יסכימו לקבל ביקורת...". הבנתן שמתן ביקורת וקבלתה הם חלק מתהליך למידה, ושחלק זה חל על כל הלומדים בקבוצה, כולל המורות המאמנות, מעוררת אצלן הערכה רבה.

5.2.4 הצלחות בהתנהלות השותפות

מעבר לעובדה שהתיאורים של הסטודנטיות מעידים על השתלבות מקיפה בבית הספר, ניתן לזהות בדבריהן של א' ובי שתי נקודות היכולות להיזקף כהצלחה לתוכנית השותפות בין המכללה לבין בית הספר: התרומה לה בית הספר זוכה כתוצאה מקיום השותפות והשפעה על התפתחותן המקצועית ומוכנותן של הסטודנטיות לעבודת ההוראה.

5.2.4.1 התרומה לה בית-הספר זוכה כתוצאה מקיום השותפות

זוהי הצלחה בעצם העובדה שהמורות כאן יכולות לקבל אותנו ולשלב אותנו בצורה המכסימלית, זה משהו יפה ומדהים וזה משהו שכל בית הספר יכול ללמוד ממנו ובסך הכול אני חושבת שגם הם מקבלות תמורה מאתנו כי כל מורה שפתוחה לביקורת הייתה שמחה לקבל סטודנטית שתעזור או כל גורם אחר שיעזור בכיתה כי המטרה שלה שהם יצליחו וזו גם המטרה שלנו וזה ממש עוזר (מ')

התרומה שבית הספר נתרם מהשותפות היא כפולה, ויכולה לשמש כחרב פיפיות. מצד אחד הימצאות הסטודנטיות בכיתות, לצד המורות, מגדילה את 'כוח העבודה' בכיתות, ומאפשרות למורות נגישות ליותר ילדים, ולילדים היענות יותר מהירה ומותאמת. מן הצד השני, הימצאות אדם נוסף בכיתה חושפת את המורות לעיניים ביקורתיות ומציבה את עבודתן 'תחת זכוכית מגדלת'.

ומוסיפה ב' ש -

הפרויקט הזה הוא ממש מודל לחיקוי [...] פרויקט מדהים גם מבחינת יחס וגם מבחינה מקצועית זה מכין מבחינה מכסימלית וגם מבחינת הלימוד במכללה העבודה המעשית זה הדבר שהכי למדתי ממנו,

לא שום קורסים, זה באמת משהו שבאמת הכין אותי ואני יכולה לומר לך שאני אלמד גם את הילדים שלי וגם את האחיינים שאני מלמדת בשיטה הזו...

ב' מכירה בערכו הכולל של ה'פרויקט', כמסגרת המתאימה ביותר להכשרה להוראה, יותר מהלמידה התיאורטית במכללה. היא מצהירה שהכלים שרכשה בתהליך זה ישרתו אותה לכל אורך דרכה המקצועית. את התלהבותה של ב' ניתן לצנן בעובדה שצוינה כבר בדוח זה, לפיה היא התנסתה במהלך לימודיה במכללה רק בבית ספר 'הרטוב', לכן אין לה כל בסיס להשוואה למסגרת אחרת.

ויחד עם זאת, על רקע דברים חד-צדדיים אלה, ניתן להצביע על נושא נוסף, המופיע בעיקר בדבריהן של א' ובי'. הן מציגות בדבריהן הצלחת השותפות בכך שהשפיעה השותפות על התפתחותן המקצועית ומוכנותן לעבודת ההוראה.

5.2.4.2 השפעה על התפתחותן המקצועית ומוכנותן לעבודת ההוראה

א' מספרת על ויכוח שניהלה המורות המאמנות, מתוך תחושה של מסוגלות ובטחון מקצועי:

בשבוע העבודה מעשית האחרון רבתי עם המורות המאמנות האחרות בגלל שעשינו את אותו נושא שתי כיתות ו' - כל שכבה ו' בעצם. אז ישבנו עם מורות מאמנות וסטודנטיות וניסינו לחשוב על מערכי שיעור לשבוע והם התחילו לחשוב על פעילויות ואני אמרתי שאני רוצה לדעת קודם כל לאיזו מטרה אני רוצה להגיע, ממש כעסתי ואמרתי שאני צריכה קודם כל מטרות ואחר כך פעילות ...

בדברים התקיפים העולים מסיפור זה של א' ניתן לזהות את אמונתה בדרך המקצועית אותה היא בונה לעצמה, בעקבות העבודה האינטנסיבית עם המדריכה הפדגוגית. בכך שהיא – הסטודנטית - 'מרשה' לעצמה 'לריב' עם המורות המאמנות ועם עמיתותיה, היא מעידה על החוזק שהיא מרגישה בקהילה הלומדת שנוצרה בבית הספר במסגרת השותפות.

וב' מחזקת את דבריה וטוענת שהעובדה שנשארה שנת התנסות שלישית בבית ספר 'הרטוב' הגבירה את תחושת הביטחון שלה: "אני מרגישה שהביטחון יותר גבוה וזה לא רק מהשיעורים שאני עצמי מלמדת זה בכלל כל התהליך שהוא מורכב מכמה חלקים, שזה באמת אינטנסיבי [...] את באה הרבה יותר מוכנה לסטאז' שלך ולתחילת דרכך כמורה".

זאת אומרת, תהליך ההתנסות שלה, שהתבצע במסגרת מורכבת של שותפות בין בית הספר בו התאמנה, לבין המכללה, יצר עבורה מעטפת בטחון אותה תוכל לקחת אותה להמשך דרכה המקצועית.

כמוה גם א':

מרגישה מבחינת המקצועיות שלי מבחינת איך לבוא שנה הבאה למשל בסטאז' שלי, בכיתה, איך אני צריכה לנהל ומה קורה מסביב אני יודעת שיש לי את זה עכשיו, שיש לי את הכלים שהתנסיתי בהם [...] בעיקרון את הסטאז' שלי אני מתכננת לעשות פה, למרות שאני גרה רחוק [...] כי קודם כל האני המאמין שלי היא האוכלוסייה, אם יש לי את היכולות ואת הרצון לעזור לאוכלוסייה יחסית קשה אני רוצה לעשות את זה. לא שאין את זה בתל אביב אבל אני רוצה פה גם כי צוות ההוראה מאוד מאוד תומך והשיתוף פעולה ממש יפה לראות, המנהלת תומכת, הסגנית פה היא מדהימה ועדיין יהיה לי

הקשר עם לוינסקי ואני עדיין אלחם להיכנס אל המדריכה הפדגוגית, כי אני חושבת שיש לי עדיין הרבה מה ללמוד.

מעבר לעובדה שגם היא מרגישה מוכנה מאוד – מבחינה פדגוגית וארגונית - א' מתכננת להישאר בבית הספר לשנת ההתמחות, למרות המרחק של בית ספר 'הרטוב' ממקום מגוריה. כאן חשוב לציין שמנהלת בית-הספר מעודדת מאוד את הסטודנטיות המתאמנות בבית ספרה להצטרף – במידת האפשר – לבית-הספר שלה, כמורות מן השורה. עידוד זה נובע ממעורבותה הפעילה של המנהלת בתהליך, מעורבות המאפשרת לה להכיר הכרות מעמיקה את הסטודנטיות המתאמנות בבית ספרה, ולעקוב אחר התפתחותן המקצועית.. עידוד זה נובע גם מאמונתה בכך שתהליך הכשרה זה הוא הערובה לכך שהמורות המתכשרות באופן כזה תהיינה מקצועיות ותתאמנה בתרבות העבודה ובתפיסת העולם לבית הספר שלה.

א' מנמקת את תכניתה לעשות את שנת התמחותה ב'הרטוב' במספר היבטים: האחד – תחושת הקבלה לה זכתה בבית הספר, השני - האפשרות להישאר קשורה למכללה, ולמדריכה הפדגוגית (מתוך הנחה שבית-הספר והמכללה ימשיכו את קשרי השותפות ביניהם), והשלישי – שאינו קשור דווקא לשותפות – הוא נימוק המתייחס לאוכלוסיית בית-הספר ולתחושתה שתוכל לתרום לאוכלוסייה כזאת.

את ביטחון במוכנותן לעבודה מחוץ למסגרת המגוננת של ההכשרה מסכמת ב' באמירה הבאה: "קשר הזה של התמיכה מלוינסקי, התמיכה הבלתי פוסקת של אהבה מבית ספר ומהמורה המאמנת שלי [...] אני לא יודעת אם בלי כל המעגלים האלה הייתי מחוזקת ובטוחה בעצמי כמו שאני מחוזקת ומאמינה בעצמי היום בהמשך הדרך". ברור למי, שהמעגלים המקצועיים, הרגשיים והחברתיים בהם הייתה עטופה במהלך לימודיה, הם אלה שיאפרו לה התחלה בטוחה כמורה.

5.3 סיכום – מאפייני העמיתות

פרק זה הציג תפיסת עמיתות בין מכללה לבין בית ספר מאמן, כפי שעלתה מתוך סיפוריהם של ארבעה סטודנטים המתאמנים בבית-הספר. נקודות המבט הנרטיביות של הסטודנטים מציגות שתי תמונות התנסות שונות, בהתאם להקשרי ההתנסות של הסטודנטים מבחינת התמחותם ומספר שנות שהייתם בבית הספר. השותפות עם בית-הספר בעיקר במקצוע המתמטיקה, מתקיימת כבר למעלה מחמש שנים, עם אותה מדריכה. הסטודנטיות למתמטיקה – א' וב' - התנסו אצל מורות ש"הבשילו" לתוך העמיתות. הן מכירות אותה ופועלות בהנחייתה כבר מספר שנים. המדריכה שלהן מובילה את העמיתות בבית הספר שלהן, מחויבת אליה, ובונה את כל תפיסת עבודתה לאור עקרונותיה. השותפות עם בית הספר במקצוע האנגלית איננה רצופה. המדריכה הגיעה לבית-הספר לסירוגין, המורה אצלה התאמנו הסטודנטים שהשתתפו במחקר חדשה לרעיון השותפות. ועוד, הסטודנטיות למתמטיקה נמצאות בבית הספר מעל שנתיים, והספיקו לחוות תהליכים ארוכים ומשמעותיים במערכת היחסים שבין המורות המאמנות, לבין המדריכה, או בין בית-הספר כמסגרת אימון, לבין המכללה, כמסגרת אקדמית המגבה את ההתנסות. הן, כמו המאמנות שלהן, "הבשילו" לתוך רעיון העמיתות. הסטודנטים לאנגלית נמצאים בבית הספר שנה אחת בלבד, כך שהתנסותם קצרה, נקודתית הישרדותית – מה שאופייני מאוד להתנסות בשנה ראשונה. רעיון העמיתות לא הבשיל, או התגבש אצל סטודנטים אלה. הם רואים את ההתנסות בשלב זה כחלק מתהליך ההכשרה שלהם. נראה שתיאורי רקע אלה

יכולים להסביר את השוני בתכני הראיונות באורכם ובמידע שנמצא בהם. אלה של הסטודנטיות למתמטיקה הניבו חומר רב יותר, בהתייחס לעמיתות, מאשר תכני הראיונות של הסטודנטים לאנגלית.

דבריהן של א' וב' – מתמחות המתמטיקה יוצרים תמונה קוהרנטית, השונה מזאת – המפוררת - של ג' וד' – מתמחי האנגלית. מתמונתן של א' וב' ניתן לחלץ את קווי המתאר של מודל העמיתות, כפי שמתנהל בבית הספר הרטוב. המפתח לחילוץ זה נמצא בדבריה הבאים של ב': "למעשה", היא אומרת, "זה כבר משהו שהחל עוד לפני שהגענו והגענו למשהו שהוא כבר קיים והצוות מתייחס אלינו כמורות לכל דבר ואני בכוונה מציינת את זה כי זה לא משהו מובן מאליו כי סטודנטיות אחרות במכללה שלא נמצאות בבית הספר הזה ציינו הרבה פעמים שלא מתייחסים אליהן".

קווי המתאר של מודל ההתנסות בבית ספר 'הרטוב' מציבים את הפרקטיקה של ההתנסות – העבודה עם ילד אחד, או עם קבוצה קטנה של לומדים - בתוך הקשר חברתי-תרבותי ספציפי, של בית-הספר המאמן, והכיתה המאמנת. פרקטיקה זאת מובלת בסיוע שתי דמויות משמעותיות – המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית, בתוך התרבות שנוצרה בבית הספר, בעיקר במקצוע המתמטיקה, לפיה כולם לומדים ומלמדים צופים ונצפים הדדית, כשגבולות הוותק והמעמד מיטשטשים. טשטוש גבולות זה, מסגרת הלמידה המשותפת למורות ולסטודנטיות והצבת תהליך ההתפתחות המקצועית על רצף אין-סופי, המתחיל בתהליך ההכשרה של הסטודנטים, והממשיך לאורך כל חייהם המקצועיים, הם ליבתו של רעיון עמיתות.

גרעיניה של ליבה זאת הם: אמונה ברעיון; יחסי אימון ונכונות לקחת סיכונים – כל אלה בתהליך הדרגתי של משא ומתן, הדדיות והבשלה.

הסטודנטים התייחסו בראיונות אל שלוש קבוצות התייחסות: המורים המאמנים והצוות הבית ספרי, המדריכים הפדגוגיים והסטודנטים עצמם. שילוב גרעיני הליבה עם קבוצות התייחסות מציג את קווי המתאר של העמיתות, כפי שהוא מובע בבית ספר 'הרטוב' מזווית הראייה של הסטודנטים שבמחקר זה.

- צוות בית ספרי המאפשר יד חופשית ודלת פתוחה, כמעטפת פיזית ורגשית להתנהלות;
- הימצאות אינטנסיבית של מדריך פדגוגי מהמכללה בבית הספר – אדם מחויב, מאמין ומקצועי-מקצועני, ובניית מעמדו כבעל סמכות מקצועית בבית הספר
- שהות ארוכת טווח של סטודנטים בבית ספר; תוך פתיחות, חשיפה, ונכונות לעבודה אינטנסיבית, ולנטילת סיכונים

מעבר למרכיבים אידיאולוגיים ופרקטיים, נמצא שרכיב הזמן, רכיב הכוליות, והרכיב האנושי-מקצועי הם גורמים מרכזיים בבניית שותפות מעמיקה בין בית ספר מאמן לבין מכללה להכשרת מורים.

רכיב הזמן מתייחס לעובדה ששותפות זקוקה לזמן על מנת להיווצר, להתקיים ולהישמר. הזמן מאפשר בניית תשתית מוצקה של יחסי אמן הדדיים, יצירת תנאים ארגוניים מתאימים ובעיקר הבשלה של הרעיונות. רכיב הזמן מתייחס גם להיבט התהליכי בהיווצרות שותפות, היבט זה מציג את העובדה שבעת

בניית השותפות מתנהלים מצבים מתפתחים של משא ומתן, - מצבים הזקוקים לזמן על מנת להתגבש בהתאמה מלאה לתנאים המקומיים.

רכיב הכוליות מתייחס לעובדה ששותפות אינה יכולה להתקיים לאורך זמן באופן נקודתי, והיא נוגעת במספר האנשים המעורבים בתהליך, ובמספר ההקשרים בהם היא מתממשת. בתמונה המצטיירת מסיפוריהן של לינוי ומורן הכוליות מוצגת כתפיסת עולם ובאה לידי ביטוי בעובדה שכל הצוות הבית-ספרי מחוייב לרעיון, ההתנסות של הסטודנטים חורגת מהמטלות המוטלות עליהן מטעם המכללה ומעורבותן בחיי בית-הספר יוצאת אל מעבר לכיתת האימון להן, ומעבר לשעות הלימוד המקובלות. רכיב הכוליות מתייחס גם לעובדה שהמורות, הסטודנטיות, המדריכה והתלמידים הופכים להיות קהילה לומדת אחת. במקרה המתואר כאן היחסים בין הגורמים השונים המשתתפים בתהליך הם יחסי תלות מחד גיסא, והדדיים מאידך גיסא. הגורמים משפיעים אלה על אלה, ומניעים ומזינים אלה את אלה.

הרכיב האנושי-מקצועי מתייחס לעובדה שנוצר טשטוש בין התפקידים המסורתיים הקיימים במודל ההתנסות שהיה מקובל לפני יצירת שותפויות במסגרת הכשרה להוראה. במודל מסורתי המורה המאמנת מדגימה, הסטודנטיות מתנסות והמדריכה צופה בסטודנטיות ומלמדת (רק) אותן. במודל המוצג כאן המורות המאמנות, הסטודנטיות והמדריכה – כולן לומדות ומלמדות. כולן מתכננות. כולן צופות ונצפות, ממשבות וממושבות. כולן משתתפות בתהליך מעגלי של למידה קונטקסטואלית, בה הפרקטיקה מובילה את התהליך, והתיאוריה מגבה ומיישמת את התהליכים הנדונים. כל זה מתוך התאמה מלאה למציאות בה מתקיימים תהליכים אלה. תהליך כזה לא היה להתקיים ללא פתיחת הדלתות והלבבות תרתי-משמע, וללא העובדה שהמדריכה רואה את עצמה כמכשירת מורות – בכל שלב בתהליך התפתחותן המקצועית.

6. סיכום ודיון - הבנייה של עמיתות מכללה- בית ספר

המחקר הציג חקר מקרה של עמיתות בין מכללה לחינוך לבין בית ספר יסודי בעיר בינונית במרכז הארץ באמצעות ראיונות עם שלוש קבוצות של משתתפים המעורבים בעמיתות: מובילות התהליך שהן מדריכות מטעם המכללה, מנהלת בית הספר וסגניתה, מורות מאמנות בבית הספר וסטודנטים מן המכללה המתמחים במתמטיקה ובאנגלית. כל קבוצה סיפקה באמצעות נרטיב-של-השתתפות עדשת התבוננות אחרת על העמיתות. הצלבה של שלוש העדשות המוצגות במחקר זה היא זו היוצרת, בסופו של דבר, את התפיסה הכוללת של השותפות.

הכול התייחסו לתהליך דומה של עמיתות, ולמאפיינים דומים. מובילות התהליך והמורות המאמנות מדגישות בתהליך ההבנייה של העמיתות את המושגים 'התפתחות', 'רצף' ו'צמיחה', ומאפיינות אותה במושגים 'שיתופיות', 'שיח משותף', 'מעורבות ואחריות', 'יחסי אמון', 'גיבוי מלא מצד דמויות מפתח', 'הדרכה משותפת', 'אקדמיזציה', 'קבוצות למידה' ו'למידה כאורח חיים'. בכל הקבוצות העמיתות היא תזמור של מערכות יחסים בין השותפים השונים, שהם מנהלת בית הספר וסגניתה, המורות בבית הספר, קובעי המדיניות בביקוח על בית הספר, המדריכות מטעם המכללה, קובעי המדיניות במכללה והסטודנטיות.

למרות השוני במסגרת ההתייחסות וההתנסויות השונות, משתלבים סיפוריהם של הסטודנטים בתמונה הכללית של השותפות. מרבית המושגים המודגשים בנקודות המבט של המובילות והמורות המאמנות מוצגים גם בסיפוריהם. גם הם מציגים את השותפות במושגים המעידים על התפתחות, רצף וצמיחה, ומאפיינים את מסגרת ההתנסות שלהם בתיאור מערכות יחסים עם המורות המאמנות והמדריכות שלהם, מערכות יחסים המעידות על אמון, מעורבות, אחריות, גיבוי ולמידה משותפת, במידה זו או אחרת, גם אם הקשר ההתנסות שונה בין הסטודנטים למתמטיקה לבין הסטודנטים לאנגלית, כפי שתואר בהרחבה בפרק הממצאים.

נתייחס עתה לתפיסות העמיתות דרך אירועים משמעותיים וליבת הסיפור, תפיסת ההדרכה ותפיסת הצלחה, כאשר בכל היבט נציג את המשותף לכל הקבוצות ואת שלוש העדשות דרכן התבוננו הקבוצות בתהליך העמיתות.

6.1 אירועים משמעותיים וליבת הסיפור

התפיסה הבסיסית של העמיתות ומאפייניה הייתה אפוא דומה אצל שלוש הקבוצות. עם זאת, התגלתה שונות בדגשים שניתנו על ידי כל קבוצה, ובזוויות המבט בתוך כל קבוצה. הכול, לפי המיצוב, כלומר המיקום והמצב ביחס לאחרים בעמיתות, וההתנסות של כל קבוצה בתוך ההקשר הכולל, ושל כל משתתף בתוך הקבוצה הספציפית שבתוכה הוא פועל. נתייחס, אם כך, לכל קבוצה בנפרד ונציג את השונות של כל קבוצה ואת השונות בתוך כל קבוצה.

מובילות התהליך רואות כל אחת את העמיתות באור שונה, על רקע תפיסת עולמן המקצועית והקשר ההתנסות שלהן בעמיתות. לפיכך כל סיפור הוא שונה במהותו. כינינו סיפורים אלה "סיפורי ליבה", משום

שהם במרכז תפיסת עולמה של המרואיינת את תהליך העמיתות. ליבת הסיפור של המדריכה למתמטיקה היא צמיחה והצלחה; אצל המדריכה לחינוך לשוני ליבת הסיפור היא התקדמות דרך משברים והיענות לצרכים מקומיים (בית ספריים, מחוזיים ועירוניים). הליבה בסיפורה של המדריכה לחינוך מיוחד מתייחסת להתפתחות רבת השלבים מגישה מסורתית לגישה קונסטרוקטיביסטית-שיתופית, ובסיפורה של המדריכה לאנגלית הליבה מתמקדת בהיבטים פרקטיים של התהליך, תוך ציון מורדות ועליות בו. הליבה בסיפורה של מנהלת בית-הספר מתייחסת להתפתחות דרך צמתים קריטיים בחיי בית הספר, בהם משתלבת המכללה, ואילו בסיפורה של סגניתה - הליבה מתמקדת בתהליך התמקצעות משולב ומבוקר, של התנסות והדרכה בו-זמנית ושל פיתוח עולם מושגים משותף מקצועי, המאפשר לצוות "לבחון את הדברים יחד בצורה שאחת מבינה את השנייה... [מה שעזר] להיות יותר אמתיים מבחינת העבודה".

המורות המאמנות תופסות את סיפור העמיתות, מטבע הדברים, מנקודת המבט של תפקידן ומקומן בתהליך. האירועים אותן הדגישו כאירועים משמעותיים בתהליך העמיתות מתמקדים בשני מישורים: א. מישור המורה המאמנת ומערכת היחסים שלה עם המדריכה והסטודנטיות ב. מישור ההתפתחות המקצועית, המאיר את היותן מודרכות ושותפות כאחד. שתי קבוצות המורות המאמנות שונות בדגשים שלהן בתהליך: המורות למתמטיקה תופסות את עצמן כשותפות לתהליך בעוד שהמורות לאנגלית חשות שהן בתחילת הדרך ועדיין תוהות לגבי מקומן והצלחתן. למרות זאת הן רוצות להיות חלק פעיל במערך הקיים, גם אם התהליך אצלן עדיין איננו מגובש דיו והן זקוקות לליווי צמוד, להידוק הדיאלוג עם המדריכה ושמירה על רציפות.

הסטודנטים ממוצבים במקום שונה בתהליך, מעצם היותם טירונים במקצוע ומודרכים בתהליך. במחקר זה מופיעות שתי קבוצות של סטודנטים – מתמחי המתמטיקה ומתמחי האנגלית. מתוך סיפוריהם עולה התייחסות אל שלוש קבוצות של משתתפים, המהוות עבורם את ההקשר שבו מתנהלת השותפות: המורים המאמנים והצוות הבית ספרי, המדריכים הפדגוגיים והסטודנטים עצמם. הסטודנטים למתמטיקה מדגישים שתי נקודות משמעותיות מבחינתם, כמבנות את רעיון השותפות: מסגרת הלמידה המשותפת למורות ולסטודנטיות ותהליך ההתפתחות המקצועית כרצף מתמשך, המתחיל בתהליך הכשרתם, והממשיך לאורך חייהם המקצועיים. מסיפוריהם של הסטודנטים עולה כי אמונה ברעיון, יחסי אמון ונכונות לקחת סיכונים – כל אלה בתהליך הדרגתי של משא ומתן, הדדיות והבשלה – הם מרכיבים משמעותיים ברעיון השותפות. רעיון זה הנשען, בעיקר לפי הסטודנטיות למתמטיקה, על צוות בית ספרי המאפשר יד חופשית ודלת פתוחה, כמעטפת פיזית ורגשית להתנהלות; על הימצאות אינטנסיבית, בעלת סמכות מקצועית, של מדריך מתודי מהמכללה בבית-הספר ועל שהות ארוכת-טווח של הסטודנטים בבית-הספר.

ריבוי "סיפורי הליבה" מעיד על מורכבות השותפות, שבה נשמעים קולות שונים. המורכבות יוצרת הבדלים הנובעים מהוותק של מובילות התהליך והמורות המאמנות בתוך השותפות, מהניסיון בהדרכה, מהיכרות עם התאוריה של השותפות, מידע קודם וכד'. במילים אחרות, השונות נובעת ממיצוב שונה של כל קבוצה, ושל כל פרט בתוך הקבוצה. המיצוב השונה וההתנסויות השונות, שהם תוצר של תפיסת עולם ושל ותק בתהליך, בהכרח מעלים נקודות הסתכלות שונות, המפיקות סיפורי ליבה שונים. נראה שהתפיסות השונות מעידות על מגוון קולות ובו זמנית - על התחברות לתרבות השלישית. העמיתות נתפסת כתוצר חדש, תרבות שנוצרת

באופן שיתופי בין המכללה לבין בית הספר, וכולם ערים לה ומכוונים אליה, ברוח התפיסה שהוצגה אצל צלרמאיר וטבק (2005), לדוגמה, ועוד קודם לכן – אצל ליברמן (Lieberman, 2000) ואצל אבדל-האג (Abdal-Hagg, 1998). גם הסטודנטים לאנגלית, שהעידו שעברו תהליך מסורתי, יודעים להבחין בין המציאות הבית ספרית, שהיא התרבות השלישית, לבין שתי התרבויות המסורתיות (בית הספר והמכללה, כל אחת לחוד), ולהגדיר מהי שותפות רצויה. עם זאת, יש לציין שאין מדובר בתפיסה שוות ערך של שותפות, בשל המיצוב של כל קבוצה בתוך השותפות הזו, כפי שהסברנו למעלה. המובילות רואות את השותפות בראייה הרחבה ביותר, מעצם תפקידן כמובילות התהליך, ומעמדת הידע והמעמד שלהן כמדריכות וכמנהלות, דהיינו: מומחיות בתחומן. נראה, על פי מחקר זה, שהמומחיות מאפשרת טווח ראייה מקצועי רחב.

6.2 תפיסת ההדרכה

מושג מרכזי המיוחס במחקר זה לשותפות בין המכללה לבין בית הספר הוא מושג "ההדרכה", הנתפסת על ידי כל המשתתפים כפעילות מרכזית של השותפות. זוהי הדרכה 'אחרת', המדגישה שיתופיות בין המדריכות לבין המורות לבין הסטודנטיות. כל מרואיין מציג דקויות שונות במקצת בהתייחס להדרכה, כל אחד דרך העדשה הייחודית שלו. אצל המובילות נתפסת ההדרכה כך: המדריכה להוראת המתמטיקה רואה את לב ההדרכה כהוראה בקבוצות קטנות הן על ידי הסטודנטיות והן על-ידי המורות המאמנות והדגמת הוראה על ידי המדריכה עצמה. המדריכה לחינוך לשוני, שהיא גם מרכזת העמיתות, רואה את העבודה המשותפת, מורים-סטודנטים, בלב ההדרכה. המדריכה להוראת החינוך המיוחד והמדריכה להוראת האנגלית רואות בהתפתחות המקצועית של מורות וסטודנטיות כאחד, בניצוחה של המדריכה המובילה את התהליך – עניין מרכזי בהדרכה, התורם להתפתחות של המורות והסטודנטיות כאחד. מנהלת בית הספר מתייחסת להדרכה מטעם המכללה כ'משדרגת את המורים', כמעצימה את המורים. בסיכומו של דבר, ההדרכה כאמצעי מתווך ומגשר בין המכללה לבין בית הספר היא זו המובילה, לפי תפיסת המשתתפים, להצלחת העמיתות, ועיקרה – הפעילות המשותפת של הסטודנטיות, המורות המאמנות והמדריכות מטעם המכללה.

גם המורות המאמנות תופסות את ההדרכה כמרכיב מרכזי בתהליך העמיתות במהלכה המדריכה המתודית מדריכה את המורות והסטודנטיות כאחד, והלמידה והעשייה הפדגוגית נעשות במשותף. המורות רואות במדריכה שותפה לדרך שמתפקידה למזג בין התיאוריה לפרקטיקה ולגרום למורות ולסטודנטיות לתהליך למידה בלתי פוסק המשולב בהתבוננות רפלקטיבית. אך המציאות שמתארות חלק מהמורות שונה. בעוד שהמורות למתמטיקה מרוצות מאד מההדרכה ומתרומתה בפן המקצועי והאישי, המורות לאנגלית מדווחות על תחושת תסכול והחמצה שנבעה מהיעדר רציפות, בעיות מערכתיות ודגשים בהדרכה. הן מעוניינות בהדרכה המשלבת תיאוריה עם פרקטיקה והמשתפת למורות ולסטודנטיות, בדומה לזו המתקיימת עם המורות למתמטיקה.

אצל הסטודנטים השותפות נתפסת כ'טשטוש גבולות' בין לומדים ומלמדים ובין מדריכות מהמכללה לבין מורות מאמנות. המדריכות נתפסות ככאלה הבאות עם 'תיק מלא', הכולל תאוריה ופרקטיקה. מושג הלמידה

המשותפת הצומחת מן השדה ומחוברת לתאוריה היא בלב הפעילות של ההדרכה, והיא באה לידי ביטוי אצל כל המשתתפים. כולם מופיעים כלומדים וכמלמדים, תפיסה המעוגנת היטב בספרות המקצועית בהתייחס לעמיתות/שותפות בין מוסד אקדמי לבין בית ספר (כגון אצל אריאב וקליינארד, 2000; צלרמאיר, 2005). המושג/התפקיד "מורה" (= מלמד) מופיע כאן על גבי רצף ההכשרה. הסטודנט ממלא תפקיד של "מורה" כלפי התלמידים איתם הוא מנהל את התנסותו המעשית; המורה המאמן מוצג כמורה לתלמידי כיתות ההתנסות, וכמורה לסטודנטים המתנסים בכיתתו, המדריכה מופיעה כמורה לסטודנטים, וכמורה למורים המאמנים. מצב זה מחדד את מקומו של ה"מורה", את מעמדו ואת רכיבי תפקידו. המורה איננו רק מורה מלמד בכיתה, אלא גם שותף מלא להכשרת דור המורים הבא. שותפות זאת באה לידי ביטוי בתהליכי הדרכה הניתנים לסטודנטים ולמורים המאמנים בתהליך מעגלי. ההדרכה מסייעת למורה לראות את עצמו. כלומר יש כאן תהליך של שיקוף ההוראה, דבר המאפשר לו לבחון באופן רפלקטיבי את מעשה ההוראה שלו. מדובר כאן בניצנים של מחקר עצמי, שהוא מחקר מורה (למשל, אצל Ezer, 2009). זאת, משום שנוצרת הזדמנות למורה המאמן ללמוד מתוך מקרים של ההוראה שלו, ביחד עם עמיתים למקצוע וביחד עם סטודנטים להוראה. כל זאת, בהנחיה של מדריך מקצועי מומחה. הזדמנות זו, שיש לה תנאים (זמן, מקום ונגישות) יוצרת את המוטיבציה של המורה להתבוננות עצמית, שהיא, כאמור, תחילת המחקר העצמי. משתמע, שלא רק המורה המאמן משתנה בתפיסת התפקיד שלו, אלא גם המדריך, שאיננו רק מדריך פדגוגי או מתודי, אלא כזה המאפשר לתת מרחב ותנאים לשותפים האחרים. המרחב הזה הוא מעניין מעצם השותפים שלו, מהרחבת הזמן והמקום גם לסביבה וירטואלית, שבה שותפים כולם, ומעצם טשטוש התפקידים. מאפיינים אלה של ההדרכה עלו בדרך זו או אחרת אצל כל המשתתפים במחקר.

נראה אפוא, שתפיסת ההדרכה מעצימה את מושג 'הלמידה המשותפת' שהיא, על פי מחקר זה, וגם לפי המדווח במחקרים אחרים ואצל תיאורטיקנים שונים (כגון צלרמאיר, 2005; Stanholz & Dadlez, 2000; Darling Hammond, 2005) חלק אינטגרלי מהאג'נדה של השותפות. נוצר ידע משותף חדש שהוא הקשרי, בהקשר הבית ספרי, וצומח מתוך הפרקטיקה והאינטראקציות בין המשתתפים. ידע זה הוא תוצר של הדיאלוג, עליו מדווחים במחקר הנוכחי, בין האקדמיה לבין השדה, שיוביל, בסופו של דבר, כפי שהדגשנו למעלה, אל התרבות החדשה, השלישית, שנוצרת במפגש המיוחד בין התרבות האקדמית והתרבות הפרקטית (צלרמאיר וטבק, 2004; Lieberman, 2000).

6.3 תפיסת הצלחה

אצל המובילות והמורות המאמנות הצלחה היא התקדמות, צמיחה, ופיתוח מקצועי של המורים ושל הסטודנטים, שתלמידי בית-הספר יוצאים נשכרים ממנו. עם זאת, אצל כל אחת הדגש הוא שונה. המדריכה להוראת המתמטיקה רואה, בנוסף למרכיבים הנזכרים לעיל, גם את הפיכת בית הספר לבית ספר מאמן מסוג 'אחר', כזה שבו סטודנטים מתנסים בהוראה בקבוצות קטנות בלמידה מן הפרקטיקה אל התאוריה, והמורים לומדים, מלמדים ולוקחים אחריות על הסטודנטים. מרכזת העמיתות רואה הצלחה בפיתוח השפה הייחודית של העמיתות ובהפצת המודל לבתי ספר אחרים בעיר ובערים אחרות.

תפיסת ההצלחה עבור המורות המאמנות מושפעת מתפיסת עולמן וניסיוןן. המורות למתמטיקה רואות כהצלחה במיתוג המקצוע בבית הספר והפיכתו לתחום מוביל המעורר בקרב המורים למתמטיקה תחושה של גאווה יחידה. הדבר התרחש בעקבות למידה משותפת של כל השותפים בעמיתות, מה שמחזק את התפיסה שהצגנו למעלה שהלמידה המשותפת היא מרכיב חשוב של השותפות. היבט נוסף של הצלחה הוא תפיסת הסטודנטים למתמטיקה 'כשווים בין שווים', המעידה על הדדיות והיווצרות של מערכת יחסים של שותפות בין הפרט לארגון ויצירת ארגון לומד. העדות לכך היא מעורבותם בכיתה שתרמה לקידום התלמידים ולהגברת המוטיבציה שלהם ללמוד מתמטיקה. המורות לאנגלית מזהות פחות הצלחות מעמיתותיהן ומגדירות אותן כהצלחות קטנות ונקודתיות הנוגעות למעורבותן בתהליך הכשרה של סטודנט מסוים ותרומתו להגברת המוטיבציה והעניין בלמידה אצל תלמידי הכיתה.

המובילות והמורות המאמנות מציינות כי הצלחת העמיתות באה לביטוי בקידום התלמידים והישגיהם ועל כך יעידו גם מבחני המיצ"ב במתמטיקה. התלמידים נהנים מפירות העמיתות ומהשינוי שחל בהוראה. הלמידה הפכה לחווייתית ומשמעותית עבורם ולתהליך של גילוי במהלכו הם לא חוששים לטעות, לומדים מעמיתיהם ומפעילים שיקולי דעת. התלמידים הועצמו, קבלו אחריות על למידתם וכלים להתמודדות ולפיתוח חשיבה.

הסטודנטים מציעים שני פנים להצלחת העמיתות. פן אחד מתייחס לבית הספר המאמן, והשני להתפתחות של הסטודנטים. התרומה בה נתרם בית-הספר המאמן מהשותפות היא עדות להצלחתה. תרומה זאת מתבטאת, לפי הסטודנטים, בהימצאותם בכיתות, לצד המורות, הימצאות המגדילה את 'כוח העבודה' בכיתות, ומאפשרות למורות נגישות ליותר ילדים, ולילדים היענות יותר מהירה ומתאמת. כמו כן, רואים הסטודנטים את ההכשרה כ'אחרת', כזו המאפשרת להם להשתלב בפעילות הבית ספרית הכוללת, ולא רק בהוראה נקודתית בכיתה האימון. הפן השני, המתייחס להשפעת השותפות על התפתחותן מקצועית, של הסטודנטיות למתמטיקה, ועל מוכנותן לעבודת ההוראה, מוצע גם הוא כסמן להצלחת השותפות. התבוננות זו של הסטודנטים ותפיסתם את ההכשרה ככזו המשולבת בפעילות הכוללת של בית הספר עולה בקנה אחד עם תפיסת העמיתות המוצגת על ידי חוקרים כגון סטנהולץ ודלזו ודארלינג המונד (Darling Hammond, Stanholz & Dadlez, 2005).

6.4 מבט לעתיד

עם הפנים קדימה, מובילות העמיתות מדברות בעיקר על למידה מהצלחות, על השפעת העמיתות על הקוריקולום המכללתי ועל סגל ההוראה במכללה ועל התארגנות מחודשת על בסיס למידה מקשיים. בראייה לעתיד מעיבות על העמיתות בעיות ספציפיות דיסציפלינאריות, הכרוכות במתן אמון של צוות בית הספר בסטודנטים שיוכלו להורות בכיתות כבר בשנת לימודיהם הראשונה.

המורות המאמנות כמעט שלא התייחסו להיבט העתידי. ניתן להסביר זאת בעיסוקן היומיומי בהווה המציג בפניהן אתגרים והתמודדויות לא פשוטות. נרטיב-ההשתתפות שלהן מתייחס אפוא לפרקטיקה של 'כאן ועכשיו'. המורה היחידה שכן התייחסה למבט לעתיד הדגישה שהמודל חשוב והביעה משאלה שאפר יהיה לאמצו בכל התחומים הדיסציפלינאריים, כדי לקדם את העשייה הפדגוגית הבית ספרית.

גם מדברי הסטודנטים נעדרה התייחסות גורפת להיבט העתידי. ניתן להסביר זאת בעובדה שהם רואים את הכשרתם בבית-הספר המאמן, במסגרת השותפות, כנקודת ציון התחלתית בהתפתחותם המקצועית, וכחלק ממנה, לא כהקשר טבעי רצוף בתפקידם כמורים מן השורה.

6.5 תפיסת השותפות – סיכום

השותפות נתפסת ככזו המתכווננת לקראת בניית תרבות חדשה, שהיא תרבות שלישית. זוהי תרבות המתפתחת תוך למידה משותפת, ונבנות בה דרכים חדשות לשותפות, כפי שהעידו המשתתפים בנרטיב-ההשתתפות שלהם. ניתן להתייחס לתהליך העמיתות כתהליך הבנוי מאבני דרך, שלכאורה נדמות כשונות, אולם מתנקזות בסופו של דבר לדרך משותפת, בעלת מאפיינים דומים. עם זאת, יש להדגיש שממחקר זה עולה שמדובר בהבניית השותפות לקראת מצב של "תרבות שלישית", תרבות של פלורליזם ושל ריבוי קולות, המאפשרת תחושת שייכות ואינטימיות, והמערבת את התרבות הנהוגה במכללה עם התרבות הנהוגה בבית הספר. אולם עדיין לא נוצרה תרבות כזו במלואה, כזו המאפשרת קיום קשרים מסועפים וארוכי טווח ששורבים מחיצות של זמן ושל מקום, הנתמכים על ידי התקשורת הווירטואלית שמדגישה את העמדה החקרנית, המהווה בסיס ליצירת ידע שיתופי מצטבר. זאת - במטרה להכליל ידע מקומי ולהבנות מחדש ידע מעשי. נראה, במחקר זה, שהמפגש המשותף יצר מרחב חדש, שיתופי, שבו הולכת ונבנית התרבות החדשה. השיח של המשתתפים השונים והעדשות השונות שלהם יכולים להתכנות 'שיח התרבות השלישית' והוא בא לידי ביטוי במה שאנו מכנות במחקר זה 'נרטיב-של-השתתפות', שהוא סיפור הממוקד בלקיחת חלק במאמץ משותף ובתפיסת המיצוב והמיקום של השותפות בשיח התרבות השלישית. שיח זה מאופיין במושגים שהצגנו למעלה, כגון 'התפתחות', 'רצף וצמיחה', 'מעורבות ואחריות', 'יחסי אמון', 'הדרכה משותפת', 'אקדמיזציה', 'קבוצות למידה' ו'למידה כאורח חיים'. זהו שיח המתאר הוויה של התפתחות מקצועית של כל קבוצה המשתתפת בתהליך העמיתות, והוא מהווה בסיס תקשורתי בין הקבוצות הללו, ומצביע, מעצם קיומו והשימוש בו, על הבנה משותפת של הליך העמיתות. ההכשרה נתפסת ככזו שמשקלה עובר אל תוך בית הספר, והיא ברובה הגדול מנוף לפיתוח המקצועי של השותפים השונים, בעיקר – המורים המאמנים בבתי הספר והסטודנטים המתכשרים להוראה, כשם שדווח במחקרים קודמים בארץ (כגון אצל אריאב וקליינארד, 2000).

תהליך השותפות במחקר הנוכחי מתואר כמערכת אינטראקציות בין השותפים השונים, על פיה המגעים משפיעים אלה על אלה ומובילים כל קבוצה לצמיחה בתחומה ובתחום המשותף לעמיתות. נרטיב-ההשתתפות מצביע אצל כל קבוצה על תפיסת השותפות כמערכת מסועפת של קשרים, בהם יש לכל אחד תפקיד כפול. מצד אחד הוא מעורב באופן פעיל בתהליך השינוי, ובמקביל הוא מתבונן באינטראקציות בתוך כל תת-מערכת, באופן רפלקטיבי, ומודע לתפקידו ולמערכות הידע והערכים שלו. כל תת-מערכת מקיימת יחסי גומלין עם האחרות, משפיעה עליהן ומושפעת מהן (סלונים, 2009). מערכת זאת מתפקדת כמערכת אקולוגית, שהיא מהות חדשה ואחרת של הכשרת מורים, מהות רחבה הלוקחת בחשבון גם את הסביבה

שמחוץ להקשר ההתנסות המידי, הן מבחינת ההתייחסות למסרים של משרד החינוך והן מבחינת ההתפתחות המקצועית של כל משתתפיה.

המורות המאמנות מתבוננות דרך עדשה רב ממדית המשלבת את מגוון תפקידן בשותפות כמורות, כמודרכות וכמדריכות-מאמנות. הן מתבוננות בתהליך ברמה הפרקטית ובוחנות את הרווחים שלהן מההיבט המקצועי והאישי וברמה המערכתית. המורות למתמטיקה מציגות סיפור דרך עדשה אופטימית של התמקצעות, שותפות ועמיתות, בו חלה התפתחות משמעותית אצלן ואצל השותפים האחרים ובמהלכה חשו העצמה ותחושת סיפוק. לעומתן - העדשה דרכה מתבוננות המורות לאנגלית עדיין מעורפלת בחלקה. הערפול ואי הבהירות נובעים מהמציאות בה הן חשות תסכול לעומת תחילת הדרך בה חוו הצלחה, והעמיד אליו הן מייחלות, הדומה לתהליך שחוות המורות למתמטיקה.

העדשה דרכה מתבוננים הסטודנטים בשותפות בין בית-הספר לבין המכללה, מתמקדת בעיקר בפרקטיקה של התנסות, שכן היא הסיבה העיקרית בשלה הם נמצאים בבית-הספר השותף. הימצאותם בבית-הספר היא, לתפיסתם, זמנית ומוגבלת לזמן ההתנסות שנקבע עבורם בתוכנית הלימודים שלהם. לכן, באופן טבעי, הם מייחדים את סיפוריהם לאופן השתלבותם בכיתת האימון, בבית-הספר המאמן ובדמויות המשמעותיות מבחינתן למסגרת ההתנסות.

6.5.1 קולה של השותפות

מן המחקר הנוכחי, דגם תהליך העמיתות/השותפות עולה מתוך 'נרטיבים-של-השתתפות', המאפשרים לשותפים השונים בהליך העמיתות להשמיע את קולם ולהציג את זוויות הראייה שלהם. עם זאת, מציגים הנרטיבים תפיסה המאחדת את הקולות, ומעידים על שימוש בשפה משותפת, תופעה המעידה על הבנה משותפת של עקרונות התהליך. קולות המשתתפים בנרטיבים-של-השתתפות יוצרים אפוא, בסופו של דבר, קול אחיד המתייחס להיבטים הבאים של השותפות:

- התכוונות לתרבות חדשה, שהיא התרבות השלישית;
- 'שיח התרבות השלישית' המתאפיין בטרמינולוגיה משותפת ובהבנה משותפת של מטרות השותפות;
- תהליך השותפות נתפס ככזה שמזין את עצמו, יש בו דינמיקה של שותפות, אמון וכבוד הדדי בין המשתתפים; התנאים להתפתחותו משתכללים, מותאמים ומתעצבים תוך כדי דיאלוג בין האקדמיה לבין הפרקטיקה, והוא תהליך פתוח, שהולך ונבנה, ועדיין לא הגיע לנקודת סיום.
- חלק מתפיסת התהליך היא ההצלחות שבדרך: ההצלחה נתפסת באופן כללי, ועל דעת כל השותפים לתהליך, בעצם העובדה שיש מציאות שבה קיים בית ספר שבתוכו ניתן לפתח שותפות כזו, ולנהל בתוכה הכשרה אחרת. ההצלחה של המורות בבית הספר היא בשינוי תפיסת התפקיד שלהן, ההצלחה של המובילות היא בעצם שיתוף הפעולה ובפיתוח המקצועי של מורות וסטודנטים כאחד, והצלחה לפי תפיסת הסטודנטים היא בצמיחה המקצועית בתוך מרחב עבודה אותנטי ובקבלה המלאה של בית הספר אותן כמורות מתמחות לכל דבר ולא עוד סטודנטיות שהן נטע זר ואולי מפריע להתנהלות הבית

ספרית. זהו דגם אחר של הכשרה שעובד. זהו דגם שניזון מהדמויות המשמעותיות, מהתנאים ומההערכה ההדדית של השותפים בתהליך.

- בסופו של דבר, נראה שלא ניתן להגיע לתרבות שלישית במובן המלא שלה, אולם לפי מחקר זה ניתן להתכוון לתרבות כזו, שבה כל מוסד שומר על ייחודיותו, ועם זאת – יש שותפות המתבטאת בקשרים, באחריות הדדית ובמחויבות הדדית.

6.6 מגבלות והמלצות להמשך מחקר

המחקר המוצג כאן הוא מחקר איכותני נרטיבי, שבחן באמצעות ראיונות את הנרטיבים של המשתתפים השונים בתהליך העמיתות. במובן זה, אין מדובר במחקר אתנוגרפי במובן המסורתי שלו, אלא בסוג של אתנוגרפיה של ראיונות, שהתמקדו ב'נרטיבים של השתתפות' של השותפים בתהליך. כלי המחקר המרכזי הוא הראיונות המציגים קולות סובייקטיביים של המשתתפים במחקר. המציאות בשטח לא נבדקה במחקר זה, ולפיכך – יש להתייחס בזהירות לקולות הנשמעים ולראות מחקר זה כמחקר שבו נבחנו 'תפיסות של שותפות' דרך עדשות סובייקטיביות של המשתתפים בשותפות, ולא 'מציאות של שותפות'. לא נערכה בדיקה של 'הוראה אחרת' של המורות בכיתה, הוראה שמעידה, לדוגמה, שאכן מה שנתפס כהצלחה התרחש הלכה למעשה. העדויות במחקר הנוכחי הן ממקור ראשון, סובייקטיבי, והן מציגות תפיסות ותחושות במבט לאחור, תוך הסתמכות על זיכרון. אין עדויות אובייקטיביות ונדרש מחקר המשך שיציג את הפרקטיקה עצמה. עם זאת, יש לציין שתפיסות השותפים משקפות את המודעות שלהם למה שמתרחש בשותפות, והם העדות למה שהם חושבים שקרה הלכה למעשה. בנוסף, חסר קולם של התלמידים בבית-הספר, שלא רואיינו במחקר הנוכחי, ולא נבדקו באמצעות תצפיות בזמן אמת.

המחקר מתמקד בחקר מקרה, הבוחן תפיסות של תופעה בזמן נתון, לפיכך לא ניתן לעשות הכללה למצבים אחרים של אותם נבדקים, או למערכות עמיתות אחרות. עם זאת, ניתן לערוך השוואה לתאוריה ולמחקרים אחרים, ולהציג קווי מתאר למודל עמיתות, קווים המוסיפים נדבך לידע המצטבר מחקרי מקרה על עמיתויות בין מוסד להשכלה גבוהה לבין בית ספר.

יש לראות אפוא מחקר זה בהקשר של המתודולוגיה שנבחרה, שמטרתה המרכזית היא לבחון את הקולות השונים של המשתתפים בשותפות, למעט התלמידים, שכאמור, לא נבדקו, וכלי המחקר המרכזי שלה הוא הראיונות הנרטיביים. בנוסף, המחקר בחן קולות של משתתפים בנקודת זמן מסוימת והוא איננו מחקר אורך הבוחן במבט אתנוגרפי, לאורך זמן, את השינויים החלים בתהליך השותפות. נדרש אפוא מחקר אורך שיבחן את השינויים בתהליך השותפות באמצעות כלי מחקר איכותניים משולבים: ראיונות ותצפיות, וכן - הערכת הישגי לומדים באמצעות מחקר כמותי.

7. אפילוג

בית הספר הנחקר הוא היום בית ספר, המשמש עוגן מוצק להכשרת סטודנטים, לפיתוח מקצועי של אנשי צוותו וצוותי מורים נוספים. זהו בית ספר מאמן ומדגים לכל דבר, שהישגי תלמידיו בולטים לטובה (עולים על הממוצע הארצי במבחני המיצ"ב). בשנת הלימודים הקודמת בית-הספר אף זכה בפרס חינוך.

עם השנים התרחבו מקצועות ההתמחות בהם יכולים הסטודנטים מהמכללה להתאמן בבית הספר. בין מקצועות אלה ניתן למנות: מוסיקה, מתמטיקה, אנגלית, חינוך לשוני, חינוך מיוחד ומדעים. בתחומים אלה מתפתחת התשתית המקצועית של המורים, בשילוב אנשי המכללה ובהנחייתם.

הקשר האמיץ שנוצר ומשתמר בין צוות בית-הספר לבין המכללה, ומעורבותה האינטנסיבית של מנהלת בית-הספר בתהליכי ההתנסות של הסטודנטים, מביאים לכך שבכל שנה משתלבים בבית הספר מתמחים שעשו בו את התנסותם המעשית, וחלקם אף נשאר להורות בבית הספר והופך לחלק מהצוות החינוכי שלו. רבים מבוגרי המכללה, שהשתלבו בהוראה בבית הספר הפכו עם השנים לבעלי תפקידים בבית הספר – מרכזי מקצועות תחומים ושכבות, מורות מבית-הספר השתלבו בהדרכה מחוץ לבית-הספר, ואחת המורות אף שימשה כמדריכה פדגוגית במכללה.

מערכת הלימודים בבית הספר נבנית בשיתוף מלא עם המכללה, ומותאמת בגמישות לצורכי הסטודנטים ולצורכי ההדרכה. הלמידה המשותפת, שהחלה עם בניית תהליכי השותפות לפני כשש שנים, הפכה להיות חלק בלתי נפרד מתרבות בית-הספר. בית-הספר הפך מבית ספר "מאמן" במובן המקובל והמסורתי של המושג, המשמש אכסניה להתנסות הסטודנטים, לקהילה לומדת. זהו בית-ספר "לומד", בו כל המשתתפים – מורים, תלמידים, סטודנטים ומדריכים – משמשים כלומדים וכמלמדים, הנרתמים יחד לפיתוח המקצועי של אנשי החינוך ולשיפור ההישגים של הלומדים.

8. רשימת מקורות

- אלפרט, ב', בכר, ש', ברן, א', בכר, א', ומושקובסקי, ס' (2002) *שיתוף בין מכללה לשדה ויצירת ידע באמצעות מחקר פעולה*. הרצאה בכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים: הכשרת מורים כשליחות חברתית, יוני, 2002.
- אריאב, ת' (2001). *הכשרת מורים ובתי ספר: מערכת יחסים אחרת: תגובות ומחשבות, נייר דיון מס' 6*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אריאב, ת', וסמית, ק' (2006). *יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית-הספר להתפתחות מקצועית (PDS)*. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים), *מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים - שותפות בין מכללות לבין בתי-ספר - הסיפור הישראלי* (עמ' 21-67). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אריאב, ת' וקליינארד, ל"מ (2000). *מבית-ספר מאמן לבית-ספר לפיתוח מקצועי: סיכוי לשיפור הכשרת מורים ובתי-ספר*. דפים 3, 1178-1481.
- אריאב, ת' ועמנואל, ד' (תשס"ג). *מערך בית-הספר לפיתוח מקצועי בין המסלול העל-יסודי ובתי-הספר המאמנים "שרת" ו-"דרור" בתשס"ג: הערכה מעצבת בדגש על תפיסות, ביצוע ותורמות של המורים המאמנים*. דו"ח מחקר, היחידה למחקר ולהערכה, המכללה האקדמית, בית-ברל.
- זילברשטיין, מ', ובן-פרץ, מ' (2006). *מן המקרים הפרטיים אל היסודות המשותפים במערך יצירת השותפויות*. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים), *מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים שותפות בין מכללות לבין בתי-ספר - הסיפור הישראלי* (עמ' 239-476). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- חורין א' (2005). *תפיסת העמיתות- מזווית הראיה של המשתתפים בה: מורים, סטודנטים, מנהלת ומדריכה*. בתוך מ' צלרמאיר, א' מרגולין (עורכות), *בגוף ראשון: עמיתות מכללה - שדה*. קובץ מחקרים עצמיים. (עמ' 171-208). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.
- טבק, ע' (2008). *למידה קבוצתית ולמידה אישית: תהליכי פרופסיונליזציה במסגרת תכנית עמיתות מכללה-שדה*. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- מרגולין, א' וצלרמאיר, מ' (עורכות). (2005). *בגוף ראשון: עמיתות מכללה - שדה*. קובץ מחקרים עצמיים. תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.
- מרגולין, א' (2010א'). *גלגוליו של ניסוי*. בתוך א' מרגולין (עורכת), *מעבר לנהר נתיב הכשרה רב מסלולי הכשרת מורים כרב שיח* (עמ' 17-41). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.
- מרגולין, א' (2010ב'). *צמיחת מסגרות פעולה כ"מרחב מעבר" תוך כדי בניית תוכנית הכשרה חדשנית*. בתוך א' מרגולין (עורכת), *מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב מסלולי - הכשרת מורים כרב-שיח* (עמ' 74-118). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מרגולין, א', צלרמאיר, מ', טבק, ע' וסלונים, ש' (2006). *שותפות בין מכללת לוינסקי לבתי-ספר יסודיים כמערכת אקולוגית*. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים), *מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים*. *שותפויות בין מכללות לבתי-ספר - הסיפור הישראלי* (עמ' 250-280). תל-אביב: מכון מופ"ת.

- סלונים, ש' (2009). *בחינת העמיתות כמדיום להתאמת בתי-הספר והכשרת המורים לעידן של שינוי ואי-ודאות*. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- צלרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר – בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 307-342). תל-אביב: הוצאת דביר.
- צלרמאיר, מ' (2005). העמיתות כקהילה מקצועית לומדת-חוקרת: סקירת ספרות. בתוך: א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), *בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה* (עמ' 11-27). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך בתל-אביב.
- צלרמאיר, מ', וטבק, ע' (2002). *בניית קהילה מקצועית לומדת: מחקר פעולה על מחקר פעולה*. הרצאה בכנס ה-13 של האגודה הישראלית לחקר החינוך (א.י.ל.ה), אוניברסיטת בר-אילן, אוקטובר 2002.
- צלרמאיר, מ' ורון, פ' (1998). דיאלוג על דיאלוג -האתנוגרפיה כמזמנת דיאלוג בין מורים ותלמידים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ, ש' זיו (עורכים). *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 347-324) תל אביב: מכון מופ"ת.
- קופרברג, ע' וגילת, י' (2002). *גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין אישית. הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קייני, ש' (1998). דיאלוג בין בית הספר לאקדמיה כמדיום לפיתוח מורה רפלקטיבי. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ, ש' זיו (עורכים). *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 266-283). תל אביב: מכון מופ"ת.
- קייני, ש' (תש"ס). קהילת לומדים: קידום מורים והפיכתם ללומדים. בתוך א' ש', י' בר-שלום (עורכים), *המחקר האיכותני בחקר החינוך. במכללה, 11, 179-214*. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Breault, R.A. (2010). *Distilling wisdom from practice: Finding meaning in PDS stories*. *Teaching and Teacher Education, 26*, 399-407.
- Campbell, A., & Kane, I. (1998). *School-based teacher education: Telling tales from a fictional primary school*. London: Cromwell Press.
- Boyle-Baise, M., & McIntyre, D.J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemster, D.J. McIntyre, & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on Teacher Education: Enduring questions in changing contexts* (Third Edition). (pp.307-329). New-York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher, 34*(7), 3-17.

- Cochran-Smith & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Darling-Hammond, L. (2003). *Standards and assessments: Where are we and what we need?* Retrieved August, 3, 2010, from <http://www.tcrecord.org/>
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-461).CA, San-Francisco: Jossey-Bass.
- Epachin, B.C., & Colluci, K. (2002). The professional development school without walls: A partnership between a university and two school districts. *Remedial and Special Education*, 23 (6), 349-358.
- Fullan,M. (2004). *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Holmes Group, Inc. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. MI: East Lansing.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teachers Education*. 51, 221-227.
- Merryfield, M.M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Sandholtz, J.H, & Dadlez, S.H. (2000). Professional development school trade-offs in teacher preparation and renewal. *Teacher Education Quarterly*, 27 (1), 7-27.
- Sandholtz, J.H, (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Smedley, L. (2001) Impediments to partnership—a literature review of school–university links, *Teachers and Teaching*, 7 (2), 189–211.
- Teitel, L (2001). An assessment framework of professional development school. *Journal of teacher Education*, 52 (1), 57-69.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.