

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

סמדר גלילי

תקציר

מאמר זה מציג ממצאי מחקר¹ ליישומו של תהליך שינוי פדגוגי, תוך שיתוף אמיתי ופורה עם רכזות מקצוע בשלושה בתי ספר יסודיים. תהליך השינוי הפדגוגי כלל שינוי בדרכי הוראה, למידה והערכה בתחום כישורי השפה.

מודל הדרכה משותף הוא מודל שבו המדריכה החיצונית מובילה את תהליך השינוי הפדגוגי בשיתוף עם רכזות המקצוע האחראיות על תחום השפה העברית בבית ספרן.

מטרת המחקר הייתה להבין מה קורה לרכזות המקצוע השותפות להובלת תהליך שינוי פדגוגי בבית ספרן, יחד עם המדריכה החיצונית, ללמוד על עמדותיהן ועל תחושותיהן בשלבים שונים בתהליך השינוי, לאתר קשיים וגורמים מעכבים היוצרים התנגדות לעומת גורמים ממריצים המאיצים את תהליך השינוי ואת התפתחותן המקצועית של הרכזות ומשפרים אותם.

ניתוח הנתונים מעיד כי במהלך יישום השינוי הפדגוגי באמצעות מודל ההדרכה המשותף הפכו חלק מהרכזות לשותפות מלאות בתכנון ובהובלת תהליך השינוי הפדגוגי בבית ספרן ולכוח מנהיגותי מוביל, כוח שייטכן שיוכל להנהיג בעתיד את המשך הטמעת תהליך השינוי באופן עצמאי ללא צורך במעורבות וליווי של מדריכה חיצונית.

* סמדר גלילי – ראש המסלול לחינוך יסודי במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין
1. המאמר הוא חלק ממחקר רחב יותר הנערך במסגרת עבודת הדוקטורט של כותבת המאמר.

מודל הדרכה משותף

במודל ההדרכה השכיח בבתי הספר, מדריכה חיצונית מטעם משרד החינוך מגיעה לבית הספר בקביעות, אך בתדירות משתנה (בהתאם למשאבי משרד החינוך) ומדריכה את המורים בשכבות הגיל השונות בתחום הדעת הנדרש על פי צורכי בית הספר ודרישות הפיקוח על בית הספר. משמעות השינוי הפדגוגי שעליו הייתי אחראית כמדריכה חיצונית, הוא שינוי בדרכי ההוראה וההערכה והתאמתן לכיתה הטרוגנית על פי צורכי התלמידים השונים בתחום כישורי השפה.

מודל ההדרכה המשותף שבו רכזות המקצוע חוברות למדריכה החיצונית לשם הובלת תהליך השינוי הפדגוגי בבית ספרן, יושם בעקבות קיצוץ משמעותי במשאב ההדרכה החיצונית וחייב אותי, החוקרת – שתפקדה גם בתור המדריכה החיצונית – למצוא דרך יצירתית ואפקטיבית להמשך הובלת תהליך שינוי פדגוגי בבתי הספר ויישומו.

בכל בית ספר נבחרו אפוא רכזות מקצוע ותיקות להשתתף בהובלת תהליך השינוי יחד עמי – המדריכה החיצונית שהיא גם החוקרת במחקר זה. הרכזות קיבלו ממני הדרכה בקביעות, אחת לשלושה שבועות והדריכו מדי שבוע את צוותי המורים בבתי הספר שלהן. נושאי ההדרכה נקבעו במשותף בידי המדריכה והרכזות.

הנחות היסוד והרציונל שעליהן התבסס מודל ההדרכה המשותף, שימשו בסיס למטרות אלו:

- העצמת רכזות כישורי השפה בבית הספר, באמצעות שינוי בהגדרת תפקידן מתפקיד טכני לתפקיד של מנהיגות בית ספריות השותפות להובלת תהליך שינוי פדגוגי;
- קידום ההתפתחות המקצועית של הרכזות והעמקתה באמצעות הרחבת הידע המקצועי בתחום השפה ופיתוח כישורי ההנחיה שלהן;
- ביסוס והטמעה של תהליך שינוי פדגוגי בבית הספר מבלי להסתמך על מדריכה חיצונית בלבד.

רקע תאורטי

תהליך שינוי פדגוגי

סטנפורד (Stanford, 1998), מציג את התפוצצות הידע בתחומי הדעת השונים, הנגישות אל הידע וההתקדמות הטכנולוגית בתור הגורמים המרכזיים שבעקבותיהם משתנים יעדי מערכת החינוך ונדרשים יישומים של תהליכי שינוי פדגוגיים בבתי הספר. לפיכך, טוענים גוסקי (Guskey, 2002) ובריגהאוס וודס (Brighthouse & Woods, 1999) כי הגורם המשמעותי ביותר בהצלחתו של בית ספר, הוא יכולתו להיות תמיד בתהליכי התקדמות ושינוי.

למרות ההבנה כי בתי ספר חייבים להשתנות ולהתאים את עצמם לצורכי החברה המשתנים (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), לדעת החוקרים, שינויים רבים בבתי ספר הם שטחיים, מונעים ממניעים פוליטיים או בידי גורמים חיצוניים כמו אקדמיה, הנהלות המחוזות או גורמי הפיקוח, ואינם מונעים מצורך אמיתי ומשמעותי. לעתים הם נעשים ללא הכנה מתאימה של הצוות ולכן מועדים מראש לכישלון (Glickman, et al., 1995).

כדי ליישם שינוי אמיתי חשוב לכלול בו שינוי ערכים, גישות ועמדות מצד מורים והוא יכול להתבצע רק באמצעות חיזוק האוטונומיה של המורה (Day et al., 2003).

למרות שבמשך הקריירה שלהם מורים נמצאים במרכזם של תהליכי שינוי, הם ידועים כמתנגדים לתהליכים אלה (Day et al., 2003); (Hargreaves & Fullan, 2000). ייתכן כי חלק מהסיבות להתנגדות המורים נובעות מאי־שיתופם בתהליכי השינוי, ומאי־התחשבות בצורכיהם ובאמונותיהם הבסיסיות (Garrett & Bowels, 1997), ואולי הן נובעות משחיקה באוטונומיה שלהם באמצעות תכניות שינוי המכוונות להשגת סטנדרטים ושיפור הישגים במסווה של התפתחות מקצועית (Day, 1999).

משמעות השינוי הפדגוגי המתחולל בשלושת בתי הספר שהשתתפו במחקר זה, היא שינוי בדרכי ההוראה וההערכה, להוראה מותאמת לצורכי התלמידים השונים בתחום כישורי השפה. ההוראה המותאמת מאפשרת לצוותי ההוראה למצוא דרכים להתמודדות עם שונותם של

תלמידיהם, בבואם לממש מטרות לימודיות, חברתיות ואישיות. כל תלמיד, מן המתקשה ועד המצטיין, יכול למצוא מקום בכיתה ההטרונגית, המזמנת אפשרויות למידה והתפתחות אישית וחברתית למגוון גדול של לומדים. עקרונות ההוראה המותאמת באים לידי ביטוי באמצעות תכנון זמן המורה, מסגרות ההוראה ודרכי ההערכה בהתאמה לצורכי התלמידים השונים (בריקנר, יוסיפון, זהבי וחכם, 1997).

סרג'יובני (Sergiovanni, 2000) מוסיף שלפני כל תהליך שינוי פדגוגי יש לקבוע תפוקות לשינוי, להגדירן שוב ושוב לכל אורך תהליך השינוי ולפקח פיקוח מבוקר על עבודת המורים. לעומתו מציעה מארוף (Maeroff, 1993), במקום פיקוח שיתוף קבוע של המורים בכל צעד וצעד בתהליך השינוי.

התפתחות מקצועית של מורים

מודל ההדרכה המשותף מבוסס על התפתחותן המקצועית של הרכזות בשלושת בתי הספר ושל המורים שהשתתפו ביישום תהליך השינוי.

התפתחות מקצועית של מורים היא כל סוג של התנסויות טבעיות ופעילויות מתוכננות המכוונות ישירות ולא־ישירות לשפר את הפרט את הקבוצה או את בית הספר ולקדם ותורמות לאיכות החינוך וההוראה בכיתה. אלה תהליכים שמבצעים אנשי חינוך, לבד או במשותף, כדי לחדש ולהרחיב את מחויבותם כסוכני שינוי למטרות המוסריות של ההוראה (Day, 1999).

אראוט (Eraut, 2004) מוסיף כי למורים יש ידע מקצועי רב, לא־פורמאלי, שהם רוכשים במהלך עבודתם, ידע שלא תמיד הם מודעים לקיומו. כדי לקדם את ההתפתחות המקצועית של המורים, חשוב לזמן מצבים שבהם יוכלו להתחלק בידע האישי שצברו וללמוד זה מזה.

למרות הידע הרב שנצבר על מהות ההתפתחות המקצועית של מורים ומשמעותה, תהליכי הערכה של השפעת התפתחות זו על מורים, על תלמידים ועל בתי ספר, כמעט לא פותחו עד היום. במקומות שבהם מתבצעים תהליכי הערכה, הם בדרך כלל מצומצמים, מכוונים לשביעות הרצון השותפים בתהליך ותפוקותיהם ממוקדות ברשימה של דגשים ותשומות ולא בתוצרי הערכה משמעותיים (Robinson & Sebba, 2004).

למידה ועבודה שיתופית בין מורים כחלק מהתפתחותם המקצועית

יישום תהליך השינוי הפדגוגי באמצעות מודל ההדרכה המשותף, פיתח וביסס את העבודה השיתופית בין המורים בבתי הספר שהייתה חלק מההתפתחות המקצועית של הרכזות והמורים. ממצאים מ-87 ראינות שערכה ולסיי (Walsey, 1991) עם רכזים בבתי ספר יסודיים באנגליה, עולה כי רובם מייחסים לעבודה שיתופית עם צוות המורים חלק משמעותי בהגדרת תפקידם. נוסף על כך, ציינו הרכזים את הצורך שלהם בהכרת מודלים שיעודדו את עבודתם השיתופית עם המורים.

למידה שיתופית ועבודת צוות אינן רק בניית יחסי שותפות. זהו מקור ללמידה. התפתחות מקצועית של מורים אינה יכולה להתרחש בסדנאות קצרות טווח. הלמידה השיתופית מאפשרת אפקטיביות משמעותה עריכת רפלקציה, השתתפות בדיאלוג, עריכת תצפיות בזוגות. זו הדרך שבה מתרחשת למידה מעמיתים. המורה אינו יכול לשפר את עבודתו בבדידות. הוא זקוק להתייעצות, לשמיעת דעה נוספת ולאפשרות להתחלק במחשבותיו וברעיונותיו. החשיבה הנערכת בשיתוף שני מוחות, או יותר, מעשירה את ההתמודדות עם בעיות שונות ומשפרת אותה (Donaldson & Sandarson, 1996; Livneh & Livneh, 1999).

שיחות בין המורים לבין עצמם, הן משמעותיות לאפחות מהשיחות שמורים עורכים עם תלמידיהם. הקשרים בין המבוגרים בבית הספר יוצרים את הבסיס להתפתחות בית הספר כולו (Bolam et al., 2005; Cordingley et al., 2003).

אחד האתגרים המשמעותיים בעבודה שיתופית בבתי ספר היא יצירת שיתופיות שוויונית בעבודתם של צוותי המורים (Fielding, 1999). משמעותה של שיתופיות שוויונית היא האפשרות של החברים בצוות להיות מורים ותלמידים כאחד, כאשר כול אחד תורם מהידע ומהניסיון המקצועיים שלו (Fielding, 1999; Fullan & Hargreaves, 1999).

רכזות – חלק מהמנהיגות הבית ספרית

בכל בית ספר, חלק מהמורים מעורבים בתפקידי ניהול: סגנים, רכזי שכבות, רכזי מקצוע ועוד. יש מורים נוספים המתפקדים בתפקידי ניהול לאפורמליים (Pellicer & Anderson, 1995).

על פי בנט (Bennett, 1995) אפשר להגדיר תפקיד של רכזת כמי שמדריכה ומרכזת את ההשתלמויות הבית ספריות, מכינה חומרי הוראה ותכניות לימודים, עוסקת בשיטות הוראה ובהערכה ומתאמת בין המורים לבין המנהל. ולסי (Walsey, 1991) מוסיף כי בפועל מורים מובילים בבתי ספר, משמשים לעתים בתפקידים מנהלתיים שעיקרם יישום תכניות ודרישות של מנהלים, של מפקחים או הנהלות המחוזות במשרד החינוך, ורצוי לשדרג את הגדרת תפקידם כך שתוביל למעורבות בתכנון הלימודים בבית הספר, בהדרכת מורים, בתמיכה במורים צעירים ובקידום תהליכי שינוי בית ספריים.

מנהל בית הספר צריך לוודא שכל אדם השותף בהנהגת בית הספר יודע בבירור מה תפקידו ומה הם העקרונות המנחים שהוא מחויב בהם. עם זאת על המנהל להעניק לשותפיו את הסמכות והאוטוריטה הנדרשות בפני צוות המורים (Glatthorn & Fox, 1996; Kelly, 2002). נוסף על כך, הרכזות, חייבת להגדיר לעצמה ולצוות מה משמעות תפקיד הרכזות בעבודה: איזו איכות בקרה היא רוצה בהוראה – למידה שלה ובמקביל באיזו איכות הוראה – למידה היא מעוניינת לפעול עם הצוות שלה (Eraut, 2004).

במחקרים שערכו גריי ושותפיו (Gray et al., 1999) – שבהם חקרו יישום תהליכי שינוי פדגוגיים בבתי ספר שונים – הם הופתעו לגלות כמה פוטנציאל תנופה ואנרגיה קיים בתוך צוות בית הספר ועד כמה הכוחות הפנימיים עשויים לגרום לקידום תהליכים פדגוגיים בין כותלי בתי הספר ולהמרצתם.

לדעת מארוף (Maeroff, 1993), מורים מסוגלים ללמד זה את זה ולפתח זה את זה ולשמש מדריכים ונותני דוגמה, אך לעתים חוששים מנהלים בבתי ספר למנות רכזים, מחשש שמינוי כזה עלול לפגוע בקולגיאליות ובתחושת השותפות והיחד, הקיימת בבתי ספר רבים.

ליטל (Little, 1987) טוענת שלמרות רצונן של רכזות ללמוד ולהתנסות בתהליכי למידה שיתופיים, הן עלולות לשלם מחירים כתוצאה מתהליכים אלה, ורצונן להשפיע באמצעותם על איכות ההוראה של המורים. מחירים אלה עלולים לבוא לידי ביטוי בקונפליקטים בין המורים לבין הרכזות, הנובעים מחוסר מוכנות או מחוסר רצון של המורים לקבל ממנה עצה או סיוע או להתנסות על פי הצעתה.

שיטת המחקר

לשם עריכת מחקר זה, נבחרה גישת המחקר האיכותני. החוקר הפועל על בסיס הפרדיגמה הפרשנית-קונסטרוקטיביסטית, מבקש להגיע להבניית המציאות הנחקרת על בסיס מגע פרשני עם הנחקרים. רמה נוספת של פרשנות היא של הנחקרים המבנים את מציאות היום-יום שלהם ומסבירים לעצמם ולחוקר את עולמם (שלסקי ואריאלי, 2001).

הבניית המציאות במחקר האיכותני, טוענת יוסיפון (2001), מתפרשת כמשא ומתן בין בני אדם ולא כתוצר של כוחות חיצוניים או מאילוץ הנכפה בעטיים. כל מציאות היא תוצאה של הבנייה חברתית, ולפיכך מצאתי כי גישה זו תהיה המתאימה ביותר לנושא המחקר שעניינו תהליכים העוברים על רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המתרחש בבית ספרן ובפירוש הדרכים שבהן תופסות הרכזות את המציאות, תוך מודעות לכך שאין בנמצא אמת אחת מוחלטת.

המחקר הזה הוא בגדר חקר מקרים דומים והוא עוסק בחקר שלושה מקרים (שלושה בתי ספר) תוך השוואה והנגדה ביניהם. השוואה והנגדה בין כמה מקרים חשובה לשם הבנה מעמיקה יותר של כל אחד מהמקרים, בזיקה לשונה ולמשותף שבהם (Stake, 1994).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו חמש רכזות כישורי שפה² משלושה בתי ספר: **רונית** (בית ספר "דקלים") – 17 שנים בהוראה, 5 שנים רכזת כישורי שפה. בעלת תואר שני בלשון ובוגרת קורס מנהלים. **עינת** (בית ספר "דקלים") – 7 שנים בהוראה, שנה רכזת כישורי שפה, בעלת תואר ראשון בחינוך. **גילה** (בית ספר "אחוה") – 15 שנים בהוראה, 5 שנים רכזת כישורי שפה, בעלת תואר שני בחינוך; השתתפה במשך השנים בהשתלמויות רבות בתחום כישורי השפה. **אילת** (בית ספר "חופים") – 25 שנים בהוראה, 5 שנים רכזת כישורי שפה, מורה מוסמכת בכירה ללא תואר ראשון, השתתפה במשך השנים בהשתלמויות רבות בתחום כישורי השפה.

2. שמות הרכזות המוזכרים במאמר, בדויים.

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

אפרת (בית ספר "חופים") – 20 שנה בהוראה, שנה רכזת כישורי שפה, מורה מוסמכת בכירה ללא תואר ראשון.

הרכזות שהשתתפו במחקר היו אלו שריכזו את תחום השפה בבית הספר לפני תחילת המחקר. שלושת בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר הם בתי ספר יסודיים הממוקמים בשתי ערים גדולות בדרום הארץ. אוכלוסיות התלמידים בשלושת בתי הספר הן הטרוגניות ואין הבדלים משמעותיים ביניהן.

כלי המחקר

כדי ליצור תיאור פורה של מקורות ועדויות, ולצורך תיקוף המחקר, ערכתי טריאנגולציה של הצלבת מקורות בין כלי המחקר שבחרתי בהם: ראיונות, תצפיות וכתביב יומן רפלקטיבי. הכלי המרכזי במחקר זה הוא ראיונות עומק "חצי מובנים" עם הרכזות.

כלי המחקר "ראיונות" הוא הכלי המקובל והמוביל במחקר האיכותני המתבסס על יחסי אמון בין המראייין למרואייין (Denzin & Lincoln, 1994). באמצעות הראיונות, ניסיתי לזהות, להבין ולחשוף עמדות, התלבטויות, תחושות ומחשבות של הרכזות במהלך המחקר. כמו כן, הראיונות אפשרו לי להשוות בין דברי המרואיינות השונות.

לפני כל ראיון הצגתי למרואיינת את מטרת הראיון וביקשתי את רשותה להשתמש במכשיר הקלטה. כל רכזת רואיינה חמש פעמים במהלך המחקר. כל ראיון נמשך כשלוש שעות.

תצפיות משתתפות

במסגרת המחקר ערכתי גם תצפיות משתתפות במהלך פגישות ההדרכה שלי עם הרכזות. התצפית המשתתפת היא תצפית שבה הצופה מקבל עליו חלק מחובותיו של חבר בקבוצה, אך בד בבד שומר על זהותו (צבר-בן יהושע, 1990; Adler & Adler, 1994). התצפיות נערכו ללא קושי משום שבכולן הייתי צופה-משתתפת הלוקחת חלק בדיונים. הצוות היה רגיל לקבל אותי כבר תקופה ארוכה, ולכן לא הייתה בעיה להשיג תצפיות מהימנות יחסית. ברשות המשתתפות, תועדו התצפיות באמצעות מכשיר הקלטה, ולוו ברישומים נוספים שערכתי במהלכן.

תצפיות חיצוניות

ערכתי תצפיות חיצוניות בתהליך ההדרכה של הרכזות את צוותי המורים. כאשר התחלתי לבצע תצפיות חיצוניות ברכזות מדריכות את הצוותים, הייתי מודעת לבעייתיות שנוצרה בסיטואציה הזו: אני משערת כי נוכחותי כצופה חיצונית השפיעה במידה זו או אחרת על תפקודן של הרכזות והמורות שהשתתפו במפגש ההדרכה. במהלך המחקר ערכתי 28 תצפיות משתתפות ו־20 תצפיות חיצוניות בכל בית ספר.

יומן רפלקטיבי

יומן רפלקטיבי הוא יומן אישי הנכתב בזמן מחקר איכותי מאפשר חשיבה נוספת ורפלקציה (Wallace, 1998). היומן הרפלקטיבי שלי, ליווה אותי במשך השנתיים שבמהלכן אספתי את הנתונים למחקר זה ושימש כלי נוסף – ומשמעותי – לאיסוף נתונים. ביומן תיעדתי ברציפות שיחות, התלבטויות אישיות, קבלת החלטות, שאלות, קשיים והצלחות, הערות, מחשבות ורגשות. היומן זימן לי דרך נוספת לאיסוף נתונים מתוך נקודת ראות והשקפה אישיות שלי.

אחת הרכזות כתבה גם היא יומן רפלקטיבי שליווה אותה לאורך התהליך, וברשותה יכולתי להיעזר במידע מתוכו כחלק מהנתונים שנאספו.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התרחש בו־זמן תוך כדי איסוף הנתונים וגם אחריו. במשך כל זמן איסוף הנתונים התרחשה אינטראקציה בלתי פוסקת בין איסוף הנתונים לבין ניתוחם (גבתון, 2001; שקדי, 2003). מתוך קריאה חוזרת ונשנית של הנתונים שנאספו, צפו ועלו תופעות חוזרות. צירפתי את הנתונים מהתצפיות השונות ומהראיונות שנראו לי שייכים לאותה קבוצה, והכללתי אותם תחת קטגוריה אחת. אי־אפשר היה להשתמש בכל הממצאים הרבים שנאספו וכמובן שנוצר פער בין החומרים שנכללו בכל קטגוריה לבין החומר הרב שנאסף (Day et al., 2000).

ממצאים

פרק הממצאים סוקר תהליכים שהתרחשו במהלך שנתיים בשלושת בתי הספר שבהם יושם מודל ההדרכה המשותף. במהלך ניתוח הממצאים

נמצא כי בשלושת בתי הספר עברו הרכזות תהליכים דומים באותן תקופות זמן (בהבדלים של שבוע שבועיים) ולכן מוצגים הממצאים בארבע תקופות שונות במשך תקופת המחקר. שלבי יישום מודל ההדרכה המשותף הם אפוא:

שלב א' – התכוננות לתהליך השינוי באמצעות מודל ההדרכה המשותף;

שלב ב' – צעדים ראשוניים ביישום מודל ההדרכה המשותף;

שלב ג' – יישום מתקדם של מודל ההדרכה המשותף;

שלב ד' – יישום קבוע של המודל בעקבות הפקת לקחים;

המעברים בין השלבים אינם מעידים על פתרונות לבעיות השונות שהתעוררו, או על סיומם של התהליכים השונים שהוצגו בכל שלב.

שלב א' – התכוננות לתהליך השינוי באמצעות מודל ההדרכה המשותף (ספטמבר – אוקטובר 2003)

שלב זה הוקדש להכנת מודל ההדרכה המשותף בשלושת בתי הספר, והוא התבצע בתחילת שנת הלימודים. בשלב זה עסקנו, הרכזות ואני (המדריכה) בהגדרת מודל ההדרכה המשותף ובחלוקת התפקידים בין המדריכה לרכזות. שלב זה התאפיין בשני נושאים מרכזיים:

1. חששות וסימני שאלה לקראת תהליך השינוי;

2. הכנת הרכזות והמורים לתהליך השינוי.

1. חששות וסימני שאלה לקראת תהליך השינוי

חלק מהחששות עלו מצד הרכזות, משום שבמסגרת ההגדרה המיוחדת של תפקידן, התבקשו להיות שותפות להדרכת המורים יחד עם המדריכה:

אפרת (רכזת): יש לי הסתייגות וחשש ממישהו איכותי שבא מבחוץ

ובעצם האחריות על ההדרכה נופלת עלינו... אני חושבת שאם דברים

יבואו מאיתנו אז הצוות יהיה פחות שותף.

אילת (רכזת) ניסתה להציע: אולי בהתחלה את [המדריכה] תעבירי

את העקרונות לצוותים. הבעיה היא שלא משתפים פעולה, מהנהנים

בראש ולא עושים כלום.

גם אני בתור המדריכה, חוששת בעקבות המפגש הראשון עם צוות הניהול. ביומני הרפלקטיבי אני כותבת: "אני חוששת: האם הרכזות

בשלות לקחת אחריות כל כך גדולה? כיצד יוכלו לעמוד מול חברותיהן ולחבוש כובע של מדריכות?..”

2. הכנת הרכזות והמורים לקראת השינוי

בעקבות החששות וסימני השאלה הרבים שהתעוררו אצל הרכזות (וגם אצלי, המדריכה), הוחלט בשלושת בתי הספר, לבצע מהלכים שונים של הכנת הרכזות והמורים לשינוי באמצעות שיתוף בכתובת תכנית ההדרכה השנתית. בסיום המפגש כל רכזת התבקשה לשבת עם הצוותים שהיא אחראית עליהם, להעלות את השאלות שהעליתי בפניהן ולחזור עם מטרות ודרכי פעולה לתכנית הדרכה שנתית. פעולה הכנת מורים באמצעות שיתוף, אפשרה פתיחות בין חברות הצוות ויצרה אקלים פתוח שאפשר לכל אחד מחברי הצוות לומר את שיש על לבו.

אפרת (רכזת): היה טוב... הכי טוב היה שלא הנחיתו עלינו, שנתנו לנו להחליט לבד מהן המטרות ודרכי הפעולה... המורות היו מרוצות שהולכים לבנות ביחד את התכנית.

לאחר העלאת הצרכים כתבתי עם הרכזות את תכנית ההדרכה הבית ספרית שהתבססה על הצרכים שהועלו בידי חברי צוות המורים בבתי הספר.

בתהליך זה ניסיתי לחזק את האוטונומיה של הרכזות באמצעות שיתוף בקביעת מטרות תכנית ההדרכה של בית הספר. מטרות אלו ישמשו בסיס לתהליך השינוי הפדגוגי המתרחש בבית הספר, ובכך השתדלתי לחזק את הרכזות ולהעצימן באמצעות הבנת דרך חשיבתן, רגשותיהן והתנהגותן (Garret & Bowels, 1997).

שלב ב' – צעדים ראשונים ביישום מודל ההדרכה המשותף (נובמבר 2003 – אפריל 2004)

שלב זה התאפיין בשלושה נושאים מרכזיים:

- שינוי בהגדרת תפקיד הרכזות;
- שינוי במערכת היחסים בין הרכזות למורות;
- קבלת אחריות ונקיטת יוזמה ביישום תהליכים ובהובלתם.

שינוי בהגדרת תפקיד הרכזות

"היום מתייחסים אלי אחרת..." – הרכזות בשלושת בתי הספר מעידות על שינוי משמעותי שחל בהגדרת תפקידן כרכזות בשלב זה, (שלב ב' "צעדים ראשונים"), ליישום מודל ההדרכה המשותף.

רונית: בעבר, אופי העבודה היה מאוד שונה זה היה ריכוז מסוג אחר... אני מסתכלת על עצמי בתחילת הדרך: איפה הייתי ואיפה אני עכשיו. המעמד שלי הוא שונה. הרגשתי שחסר לי; שאני לא מספיק מקצועית. המצאתי כל מיני דברים. זה לא היה זה. היום מתייחסים אלי אחרת... רוצים ממני עזרה. דורשים את עצתי. בתקופות שאת לא נמצאת, ממשיכים לעקוב; תהליכים לא נקטעים...

גם גילה מבית הספר "אחוזה" מעידה על שינוי בהגדרת תפקידה מאז תחילת יישום מודל ההדרכה המשותף. הדגש בשינוי הוא הגדרת תחומי האחריות שלה, הגדרה שתורמת לעשייה איכותית וממוקדת בשטח:

לפני מודל ההדרכה המשותף הייתי אחראית בעיקר להביא חומרים, לדאוג למבחנים ולמיופויים. עכשיו יש את העניין של האיכות ולא של הכמות והעשייה שלי מתמקדת באחריות להוביל ולא לדאוג לחומרים.

אילת מבית הספר "חופים" מוסיפה ומציינת שינויים בהגדרת תפקידה כרכזות. היא חשה שדרוג בתפקידה ונהנית ממעמדה החדש:

זה אחרת לגמרי. זה לעשות מיני הדרכה לצוותים, זו איזושהי עליית מדרגה. ויש גם את ההנאה. לשבת מול צוות מורים ואת רואה שהם מחזיקים את העיפרון וכותבים מה שאת אומרת ושואלים ומתלבטים ואני מחזקת ותומכת.

נוסף לתחושת המוטיבציה הפנימית, חשות הרכזות שהשינויים בהגדרת תפקידן תרמו להעצמתן, המאפשרת המשך תהליך השינוי הפדגוגי והמרצתו, גם כשהמדריכה אינה נמצאת בבית הספר.

שינוי במערכת היחסים בין הרכזות למורות: "רכזת או חברה"?

לצד השינויים בהגדרת התפקיד, אצל חלק מהרכזות מתגלים קשיים בחבישת כובע מקצועי של רכזות בין חברותיהן לצוות:

רונית: ישבתי עם שכבה אחת, המקבילות שלי. לא עשיתי את זה מאה אחוז... מצד אחד אלו החברות שלי שביקשו ממני: בואי לא נשב עכשיו, בואי נשב אחר כך... כל הזמן אני מרגישה את הקונפליקט הזה בין להיות חברה [לבין] להיות סמכותית.

נאמנות כפולה כזו שמתפתחת לעתים בין הרכזות לצוות המורים תואמת את דבריה של בנט (Bennett, 1995) המציגה מתח בין רצון הרכזות להיות מקובלת בידי הצוות שלה ולשמש בתפקיד מסייעת, תומכת ומייעצת לבין הרצון והצורך שלה ושל בית הספר, לשלב בתפקידה אלמנטים של ניהול הכוללים שליטה ובקרה. מרכיבים כאלה בהגדרת תפקידה עלולים להפר את יחסי החברות והקולגיאיות שלה עם צוות המורים, ולערער את הסטטוס קוו שישנו בינה לבין המורים.

קבלת אחריות ונקיטת יוזמה ביישום תהליכים ובהובלתם

למרות הקושי בחבישת כובע הרכזות לצד כובע החברה, רונית מבית הספר "דקלים" מגלה אחריות לביצוע המשימות שניתנות בידי המדריכה, דואגת לתמוך ביישומי תהליך השינוי אך גם יוזמת תהליכים ומובילה אותם בעצמה, ללא המדריכה. מתוך יומן רפלקטיבי:

רונית הובילה אותי [המדריכה] בגאווה בכל הכיתות בכל כיתה יש קפיצה מאוד גדולה במגוון ההפעלות המאפשרות התייחסות לשונות בין התלמידים. השיא: רונית מציגה מרכז לימודי מגוון ומאתגר, שעבדה קשה להקמתו ובאמת יש לה במה להתגאות. אין ספק שהקדישה מאמצים רבים בדחיפה ובתמיכה של התהליך כולו החל ממצייאת פתרונות טכניים ועד לייעוץ, הדרכה, הכוונה ועידוד לכל מורות בית הספר.

בבתי הספר "אחוה" ו"חופים", יש לרכזות אחריות לדאוג ליישום התהליכים שעליהם החליטו בשיתוף המדריכה אך הן, עדיין, אינן יוזמות תהליכים בעצמן. להלן מובאה מתוך סיכום תצפית:

אילת מדייקת בביצוע כל הוראותיי, מכוונת, ממוקדת בפרטי פרטים. הן ישבו שתי הרכזות וכתבו במילים שלהן את ההוראות שניתנו בפגישתי הקודמת עמן כדי שתוכלנה להעביר טוב יותר את ההוראות למורות.

בתפקודה של רונית כרכזת באמצעות מודל ההדרכה המשותף אפשר כבר למצוא אלמנטים של מנהיגות חינוכית התואמים את דבריהם של לבנה ולבנה (Livneh & Livneh, 1999), הטוענים שמשמעותה של מנהיגות כזו היא קיום מתמיד של תהליכים הדדיים עם צוות המורים, בדרך של שיתופיות המפתחת התלהבות ומאפשרת מחויבות רבה יותר לשינוי ולהתנסות.

לעומת רונית, אצל אילת וגילה לא זיהיתי בשלב זה יוזמה או פיתוח כלשהו של המשימות, אלא ביצוע המטלות ברמה של העברתן לצוות המורים ולקיחת אחריות לביצוען.

שלב ג' – יישום מתקדם של מודל ההדרכה המשותף (אפריל – יוני 2004)

שלב זה התאפיין בשני נושאים מרכזיים:

1. קשיים ומכשולים;
2. הרכזות מבקשות להרחיב את הגדרת תפקידן.

1. קשיים ומכשולים

מודל ההדרכה המשותף המיושם בקביעות בבתי הספר הגביר את תחושת הביטחון והמחויבות לתהליך השינוי אצל הרכזות אך לצד תחושת הביטחון הופיעו גם קשיים ביישום התהליך בעיקר בעקבות התנגדויות של מורים שהקשו מאד על תפקודן של הרכזות. לדעת (Little, 1987) רכזות עלולות לשלם מחירים חברתיים בתוך צוות המורים בעקבות חוסר מוכנות או חוסר רצון של המורים לקבל מהן עצה או סיוע או להתנסות על פי הצעתן, כפי שאפשר לראות בדבריה של אילת מבית ספר "חופים":

הן תמיד מנסות לבדוק אותי אם אני מבינה, אם אני יודעת מה הולך מאחורי הדברים... יש הרבה שאלות באמצע... פחדתי שזה ייפול. לא מרגישה רצון להתחבר ולעשות... חלקן מנסות אבל גם לא בהתלהבות גדולה. כל פעם שאני נותנת דברים אני רואה שזה לא בראש שלהן בגלל שזה דורש הרבה עבודה. שומעים במסדרונות את ההתנגדות... ממש הגעתי לנקודת שבירה... הדמעות חנקו לי את הנשמה...

בראיון איתה מספרת גילה: "קשה לי. מה אני צריכה כל הזמן לחזור ולהסביר... אני לא מבינה את הקושי... אנשים לא רוצים, לא מוכנים. זאת המציאות. זה עצוב אבל ככה זה...".

ההתנגדויות שצצו ועלו מצד המורים בשלושת בתי הספר מחזקים את דברי פוקס (1998) כי לא בכל בית ספר יש בשלות מספקת מן הבחינה החברתית והאישית לקלוט שינויים, וההתנגדות לשינוי היא תהליך מקביל כמעט תמיד, לתהליך הטמעתו של השינוי.

ייתכן שבתי הספר שנמצאים בתהליך השינוי, עדיין אינם עומדים בלחץ ובעומס שדורש התהליך מהמורים כפי שטוען דיי (Day, 1999) ולכן אינם יוצרים תנאים מתאימים של למידה והתפתחות מקצועית של צוות המורים. נוסף על כך, בשלב זה של המחקר חלק מהמנהלים עדיין אינם מעניקים לרכזות את הסמכות הנדרשת להן בפני צוות המורים והתנגדויות המורים נובעות כתוצאה מכך (Glatthorn & Fox, 1996; Kelly, 2002; Walsey, 1991).

באמצעות הגדרת הבעיות וחיפוש דרכים לפתרון, הרכזות ואני, המדריכה, מקוות שאפשר יהיה להשפיע על ההתפתחות האישית והמקצועית של המורים ולשנות את דפוסי ההוראה, להמריץ את תהליך השינוי ולתמוך בהתקדמות של הצוות. מורים המשווחחים ביניהם על בעיות שבהן הם נתקלים במהלך עבודתם בכיתות, מספקים זה לזה אינפורמציה רבה ושימושית באמצעות המשגה והמללה. שיחות אלו כוללות למשל: שאילת שאלות, הצעת פתרונות מתאימים והפגת מתחים (Eraut, 2004; Wallace, 2002).

כדי להתמודד עם התנגדויות המורים נבחרו שלוש דרכים:

א. הגדרת תפקיד מיוחדת של הרכזות במודל ההרכה המשותף, בפני צוות המורים;

ב. ביקור צוות המורים והרכזות בשני בתי ספר בעיר אחרת שעברו תהליך שינוי פדגוגי;

א. הגדרה מחודשת של תפקיד הרכזות

מתוך ראיון עם גילה:

זהו, אני מרגישה מצוין. פעם רק העברתי את הבקשות שלך והן כל הזמן אמרו כן, כן, ולא עשו כלום. היום אנחנו כבר מתלבטות ביחד. אני חושבת שברגע ששתינו הגדרנו טוב יותר את המודל בינינו וגם תיאום הציפיות המחודש וההגדרה של התפקידים, אני באה עם הכול כתוב ומוגדר. אני מתכננת הכול. המורות רואות שאני באה מוכנה ודורשת. יש דרישות ויש מעקב.

ייתכן שהתנגדויות המורים עלו כתוצאה מהגדרה לא-ברורה של תפקיד הרכזות, העלולה לדעתו של אראוט (Eraut, 2004) לגרום למורים לפרש את תפקיד הרכזות כיועצת וכתומכת בלבד, מבלי שיש לה סמכות לוודא שהמשימות הנדרשות מיושמות בידי המורות.

ההגדרה החוזרת של תפקיד הרכזות בעקבות מודל ההדרכה המשותף, גרמה לכך שכל אחת מהן הגדירה לעצמה ולצוות מה משמעות תפקיד הרכזות בעבורה ואיזו איכות בקרה היא רוצה לתהליך ההוראה – למידה שלה בשיתוף המדריכה ובמקביל מהי איכות ההוראה – למידה שאותה היא מעוניינת להשיג עם הצוות שלה (Eraut, 2004).

ב. ביקור בבית ספר עמית

מתוך ראיון עם גילה:

הביקור בבית ספר אחר תרם לי המון המון... זה היה חוויתי, כמו מין גיבוש, זה תרם לתחושה הטובה שלי. היו דברים שמאוד אהבתי שם ואני מרגישה גירוי לבצע את הדברים גם בכיתתי.

הפתרונות שבאמצעותם בחרנו להתמודד עם הקשיים ועם המכשולים שהתעוררו ביישום תהליך השינוי – בשלב זה של יישומו – סייעו לנו לקבל אחריות על המשך ההתפתחות המקצועית שלנו בתור מדריכה ובתור רכזות (Wallace, 2002).

2. הרכזות מבקשות להרחיב את הגדרת תפקידן

בעקבות השינויים וההתפתחויות שחלו בהגדרת תפקידן של הרכזות ובתפקודן, בסיום השלב השלישי של יישום מודל ההדרכה (יישום

מתקדם"), העלו הרכזות ציפיות לשדרוג מודל ההדרכה המשותף. הצורך בשינויים בא בעיקר בעקבות רצון של הרכזות להרחיב את הגדרת תפקידן. להלן דברים מתוך ראיון עם אילת:

קשה לי עוד לדעת מה באמת קורה בכיתות. אני יודעת רק מתוך מה שהן מספרות לי... חשוב לי להוסיף למודל ההדרכה המשותף, כניסה שלי איתך לצפייה בכיתות.

אפרת, רכזות נוספת, מוסיפה בראיון עמה: "אני יושבת שעה עם כל צוות אבל כל העניין של לעקוב ובאמת לראות איך המורות מיישמות את הדברים – אני מעבירה את הדברים אבל מה נעשה עם זה באמת? אני לא רואה וזה די חסר לי".

בקשתן של הרכזות לצפות במורים בכיתותיהם – כלומר כיצד הם מיישמים בפועל את עקרונות תהליך השינוי הפדגוגי – עשויה לאפשר להן באמצעות הצפייה להבין עם אילו בעיות הם מתמודדים וכך להתחבר אל הצרכים האמיתיים שלהם, הנחוצים להם להמשך התפתחותם המקצועית (Wajnryb, 1992). נוסף על כך, צפיית מורים אלה, עשויה לדעת החוקרים להיות מקור כוח להארה מקצועית ולהתוויית דרך מועילה במיוחד להרחבת מגוון דרכי ההוראה למידה שלהם (Fullan, 2001; Glatthorn & Fox, 1996).

שלב ד' – יישום קבוע של המודל בעקבות הפקת לקחים (ספטמבר 2004 – ינואר 2005)

בשלב זה, חלק מהרכזות כבר הדריכו בפועל והובילו את תהליכי השינוי בבתי הספר שלהן. בשלושת בתי הספר כבר החלה בתקופה זו שנת הלימודים השנייה שבה מיושם מודל ההדרכה המשותף.

אפשר לאפיין תקופה זו בהובלה עצמאית של תהליך השינוי, מצד הרכזות בבתי הספר "דקלים" ו"חופים". בשני בתי ספר אלה, תפקידי כמדריכה הפך להיות דומיננטי פחות, ועסקתי יותר ביעוץ מקצועי ובמעקב אחרי התהליכים. את עיקר הובלת תהליך השינוי בהם, ביצעו הרכזות.

לעומת זאת, בבית הספר "אחוה" תהליך השינוי אינו מתקדם. מיד לאחר שנת הלימודים שהחלה בתנופה יש דשדוש במקום. שלב ד' התאפיין אפוא בשלושה נושאים:

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

1. שימוש בידע מקצועי ;
2. הרחבת מיומנויות ההדרכה של הרכזות ;
3. תצפיות של הרכזות בכיתות עמיתותיהן והדגמות הדדיות.
4. יתרונות הרכזות לעומת המדריכה.

1. שימוש בידע מקצועי

בשלב זה במודל ההדרכה המשותף, מתגבר השימוש בידע מקצועי ומלווה את עשייתן היום-יומית של הרכזות בבית ספרן, בהדרכת הצוותים וגם בהדגמות ובתצפיות שהן עורכות. להלן דברים מתוך תצפית משתתפת :

אילת (רכזת): לדעתי, זמן של 15 דקות לשבת עם קבוצה הוא זמן מועט מדי. עצה שלי: הקדישי זמן בין הקניה בקבוצה, להקניה בקבוצה ליתר התלמידים בכיתה. זמן כזה יכול לעזור לך לתת מענה לכול התלמידים. יש ילדים שצריכים את המגע היותר קרוב איתך.

רבקה (מחנכת כיתה ב') המקבלת הדרכה מאילת, מספרת על הידע המקצועי של אילת הבא לידי ביטוי במפגשי ההדרכה שלהן :

היא בשבילי אדם מאוד מקצועי... היא ענתה לי על מספר דברים שיש להם הסבר מקצועי, משכנע. יש לה נימוק לכול דבר. יש לה הרבה ידע.

גם אפרת מתארת תחושה דומה :

אפרת (רכזת): נקודת המפנה עם צוות [המורים בכיתה] ו' הייתה במפגש האחרון. כי הוכחתי כמה אני יודעת. הידע שרכשתי בא לידי ביטוי, והדיאלוג איתן היה ממש ממקום מקצועי.

בידע המקצועי שרכשו הרכזות במהלך יישום תהליך השינוי התפתחו ידע ותוכן פדגוגיים הקשורים להוראה דיפרנציאלית בכיתה ההטרוגנית, ולקידום התלמידים בשפה (Wang & Odell, 2002).

2. הרחבת מיומנויות ההדרכה של הרכזות

הדרכת הצוותים בידי רוב הרכזות מתאפיינת, בשלב זה, בגישה אסרטיבית, שלעתים באה לידי ביטוי בדרישות בלתי מתפשרות מהמורות המודרכות. רוב הרכזות עומדות על שלהן, דורשות מהמורות לבצע את המשימות המוטלות עליהן ואינן מוותרות. עם זאת, הרכזות מקפידות גם לתמוך בהן ולסייע להן. ממצאים אלה תואמים את הידוע

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

זה מכבר בספרות המחקר, כי הרכזות הבוחרת להוביל תהליכים בבית ספרה חייבת להרחיב את מיומנויות הניהול ההובלה והמנהיגות שלה, נוסף על מיומנויות הסיוע והתמיכה.

מורים בתפקידי ניהול (כמו הרכזות), משתמשים באסרטיביות כדי לשרת מורים אחרים ולקדם תהליכים בית ספריים. זהו חלק מהסמכות הפורמלית הניתנת להם במסגרת תפקידם. האסרטיביות הזו עשויה לגרום למורים שאינם משתפים פעולה להצטרף לתהליך השינוי הפדגוגי (Bennett, 1995; Pellicer & Anderson, 1995).

אילת מתארת את הדברים בישירות:

מבחינת הקידום של המורות אני מודיעה: דברים מסוימים שהם חובה... הן חייבות לבצע ועל הדברים האלה אני לא מוותרת.

עם זאת, אילת מדגישה שלצד הדרישות הבלתי מתפשרות היא מעניקה למורות תמיכה רבה:

הן גם רואות שבעצם אני מוכנה לעזור ולתמוך בכול מצב. אם צריך אז אני באה בערב ואם צריך אנחנו יושבות עוד שעה... אני תמיד אדאג ואביא להן חומרים נוספים.

רבקה, שכאמור לעיל מודרכת בידי אילת, מודעת לתמיכה הרבה שהיא זוכה בה מצד אילת:

היא כמו משענת עבורנו. היא תמיד משתדלת לתת תשובות... היא יכולה לשבת בלילה ולחפש עבורי דבר שביקשתי ולהביא לי אותו למחרת.

בהקפדתן על תמיכה רגשית, נותנות הרכזות מענה לצורך הרב של המורים בתמיכה כזו (Hargreaves & Fullan, 2000; Pellicer & Anderson, 1995).

3. תצפיות של הרכזות בכיתות עמיתותיהן והדגמות הדדיות

בשונה משנת הלימודים הקודמת, שבה רק המדריכה ערכה תצפיות והדגמות בכיתות, השנה, הרכזות בבתי הספר "חופים" ו"דקלים" החלו להדגים ולצפות בכיתות השונות בבית ספרן. בבית הספר "אחוה", הצליחה גילה לקיים תצפית אחת בלבד במהלך מחצית שנת הלימודים והדגמות – לא ביצעה כלל.

הדגמות

אילת מספרת על למידה משמעותית המתרחשת אצל המורות באמצעות הדגמות שערכה בכיתות ב-ג:

ראיתי שהן [המורות בשל כיתות ב-ג] ממש שותות בצמא את כול מה שאני נותנת. אחרי ההדגמה הן שואלות: מה השלב הבא? בכל הדגמה הוספתי משהו על פי הצרכים שלהן. אני שמה לב שהן יושבות, מקשיבות, כותבות והן אומרות לי שהן לומדות ממני.

רבקה מצדה, מספרת על הדגמה שערכה אילת בכיתה:

כשאני צפיתי באילת זה משהו אחר... אני רגילה שתמיד צופים בי: מנהלת, מפקחת, מדריכה; והפעם נהייתי לצפות באילת... זה מקבל ממד שונה. כשאת צופה את מקבלת תמונה שונה לגמרי...

הממצאים תואמים את טענתה של וגינריב (Wajnryb, 1992), כי כאשר מורה מלמד בכיתתו הוא עסוק, בדרך כלל, בהשגת מטרתו ולכן מתקשה לנתח תהליכים המתרחשים בכיתתו. כאשר הוא בתפקיד של צופה, הוא משוחרר מהדאגה לתלמידים בענייני סדר ומשמעת. הוא חופשי להתבונן בשיעור מנקודת מבט ומפרספקטיבה שונות.

תצפיות

כחודשיים אחרי פתיחת שנת הלימודים השנייה לתחילת יישום מודל ההדרכה המשותף, החלו הרכזות בשלושת בתי הספר לצפות בכיתות של חברותיהן לצוות:

אילת: אני שמחה שזה קורה כי קודם כול זה מפתח את המורות וגם מפתח אותי. ראשית, אני מדגימה ומראה להן איך צריך לעשות, ולאחר מכן אני עורכת תצפית והן אומרות לי בדיוק באיזו נקודה הן רוצות שאני אערוך תצפית בהן. זה נראה כתהליך טבעי של ההדרכה, של הלמידה ושל הקידום... לי זה עושה טוב. אני רואה דברים אחרים בתצפית, דברים שאני לא עושה ויכולה ללמוד מחברותיי. בתצפית אני מזהה את הידע שאני יכולה להעניק למורות. זה לא רק להשמיע, זה גם לשמוע. אני לומדת מהן והן לומדות ממני. מבינים מה המטרה הולכים עם זה...

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

גם מרים, המורה שאילת צפתה בה, מזהה את פוטנציאל הלמידה שלה בעקבות התצפית של אילת:

אני יודעת כמה זה עשוי לעזור ולתרום... אני מרגישה שיש לי מה לשמוע ומה ללמוד אני מרגישה שאני נתרמת ונורא טוב לי.

ההדגמות והתצפיות עשויות להביא לשינויי תפיסה אצל המורים המיישמים את תהליך השינוי בכיתותיהם (Wajnryb, 1992).

לצד קיומן של התצפיות וההדגמות, בבתי הספר "חופים וב"דקלים" החלו להימצא עדויות לעבודה וללמידה השיתופיות בין המורים לבין עצמם, בין המורים לבין הרכזות ובין הרכזות לבין עצמן. בעקבות התצפיות וההדגמות, קיבלו המורים הזדמנות לשוחח ולנתח את תהליכי ההוראה שלהם, שפעמים רבות נראים להם מובנים מאליהם (Pellicer & Anderson, 1995). יתרה מכך, ייתכן שהלמידה השיתופית הגבירה את ההתלהבות ופיתחה מחויבות רבה יותר להתנסות ולשינוי (Hargreaves et al, 1996).

4. יתרונות הרכזות לעומת המדריכה.

בשלושת בתי הספר מציינות הרכזות והמורות את מידת הזמינות הרבה של הרכזות לפניות המורים ואת היכולת לתת דוגמה אישית ולהתנסות בעצמה בתהליכים כיתרון בתפקיד הרכזות לעומת המדריכה. אומרת אפרת:

חשוב מאוד שהרכזות הן מתוך הצוות. יש לזה יתרון גדול מאוד לדעתי. קודם כול, זה מישהו מבחוץ שבא ולא מכיר את האווירה הבית ספרית ואת המורות. בגלל שאנחנו מכירות את המורות טוב, אנחנו יודעות איך לגשת אליהן.

אילת מוסיפה היבט נוסף, היבט הדוגמה האישית וההתנסות העצמית:

כשהמדריכה היא רכזת, זה הרבה יותר טוב. ברגע שאת חלק מהצוות ואת מיישמת ומבצעת, את יכולה לתת דוגמה אישית... אני גם משקיעה המון והן מעריכות את זה. את זה מדריכה לא יכולה לתת פעם ב... שהיא מגיעה לבית הספר.

ממצאים אלה מחזקים את דבריהם של בנט (Bennett, 1995) ואליוט (Elliot, 1991) כי רכזות עובדות עם מורים ברמת אוטונומיה גבוהה יותר

ממנהלים וממדריכים חיצוניים. בשל קרבתן למורים, הן מצליחות לעבוד עם מתוך הסכמה, באמצעות קיום משא ומתן עם כל אחד ואחד מהם. לעומתן, מנהל או מדריכה חיצונית מתקשים בדרך כלל להגיע לרמה כזו של קרבה ושיתוף פעולה עם מורים, משום שהמורים עלולים להתייחס להתערבותם (באמצעות תצפית, הדרכה וכיוצא באלה), כאל פגיעה באוטונומיה שלהם, כרצון לשליטה במתרחש בכיתותיהם ולא כאל אפשרות ללמוד ולהתפתח.

דיון מסכם

מן האמור בפרק הממצאים אפשר ללמוד כי תהליך השינוי הפדגוגי באמצעות מודל ההדרכה המשותף, היה תהליך דינמי שבמהלכו השותפים לו (רכזות, מדריכה ומנהלים) הגדירו בעיות, קבעו דרכים שונות לפתרון וקבלו אחריות על הביצוע (Brighouse & Woods, 1999). תהליכים כאלה עשויים להבטיח שמורים יימצאו במרכז העשייה כשותפים לתכנון תהליכי שינוי בבתי הספר. יתרה מזאת, יישום תהליכים אלה בשדה החינוכי, עשוי להשפיע השפעה חיובית על ביטחונם של המורים להשתמש ולהיעזר בידע המקצועי שלהם ובניסיונם העשיר כדי להתמודד עם בעיות וקשיים שונים העולים במהלך יישום שינויים פדגוגיים בבתי ספר (Lorigan, 2001).

שיתופן של הרכזות בתהליך השינוי חיזק את האוטונומיה שלהן (Day et al., 2003), וחלק מהן הפך לכוח מנהיגותי מוביל בבית ספרן. כוח זה עשוי בעתיד להוביל את המשך הטמעת תהליך השינוי בעצמאיות וללא מעורבות וליווי מצד מדריכה חיצונית.

תהליך השינוי הפדגוגי באמצעות מודל ההדרכה המשותף העמיק את הקשרים בין מורי בית הספר ויצר בסיס לתהליכי עבודה שיתופית בבתי הספר. התצפיות ההדדיות בכיתות וההדגמות שערכו הרכזות בכיתות עמיתותיהן זימנו דיאלוגים בין המורים, התייעצויות והתלבטויות משותפות ושיתוף במחשבות ורעיונות (Donaldson & Sandarson, 1996). ייתכן שהשיתופיות שנוצרה בין המורים בבתי הספר, סייעה לרכזות להתמודד עם בעיות שונות שעלו במהלך יישום התהליך.

למרות הסימנים וההוכחות לקידום ולשיפור השיתופיות בבתי הספר חשוב לציין כי בין השותפים (רכזות ומורים), עדיין לא הוטמעו יחסי שיתופיות שוויוניים (Fielding, 1999).

מתוקף השינויים בהגדרת תפקידן של הרכזות בבית הספר, ומתוקף העצמתן והתפתחותן המקצועית נתרמה העבודה השיתופית עם המורים באמצעות הידע המקצועי שצברו במהלך המפגשים עם המדריכה. ידע זה קשור לעקרונות ההוראה המותאמת לקידום תלמידים בהבנת הנקרא ובכתיבה. כל עוד מטרת תהליך השינוי הפדגוגי היא יישום העקרונות של ההוראה המותאמת בתחום השפה העברית, לא ניתנה למורים שהיו פחות מיומנים בעקרונות אלה, הזדמנות מספקת לתרום מהידע והניסיון המקצועי שלהם (Day, 1999).

לדעתם של חוקרים, תפקיד המנהל הוא אחד התפקידים המרכזיים הקובעים את הצלחתו או כישלונו של שינוי פדגוגי בבית הספר (פרידמן, 2000 ; Chance, 1992).

בבית ספר שבו לא התקיימה תמיכת המנהלת והמורים היו עסוקים בעומס פרויקטים ובתהליכי שינוי נוספים, לא הצליחה הרכזת לשלב תצפיות והדגמות בכיתות. כמו כן היא לא הצליחה לשלב אלמנטים של אסרטיביות בהדרכתה ולא "חבשה כובע" של מנהיגה מובילה לצד "הכובע" של חברה לצוות.

על מנהל בית ספר שבו מתרחש תהליך שינוי פדגוגי לשמש בתור מנהיג התהליך (Lumby, 1997) וליצור תנאים מתאימים להצלחתו: לפנות למורים זמן כדי לאפשר ליישם את עקרונות השינוי בכיתותיהם ללא עומס רב של משימות נוספות ושל אירועים ולגבות את הרכזת בהתמודדותה עם התנגדויות המורים (Lambert, 1995). יתרה מזאת, עליו להוכיח מעורבות אמיתית בתהליך השינוי, מעורבות הכוללת הובלה פעילה, מכוונת למטרות השינוי ואמונה ברציונל החינוכי שעומד בבסיסו (Goldstein, 2004).

שלושת בתי הספר: "חופים", "דקלים", ו"אחוה", השכילו לזהות כוחות פנימיים שאותגרו להשתתף בהובלת תהליך שינוי פדגוגי בית ספרי.

במהלך המחקר, כל הרכזות עברו תהליך מורכב שהחל בחוסר ביטחון וסימני שאלה והתפתח לשינויים בהגדרת תפקידן ובהשפעתם על תפקודן

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

כרכזות, בקבלת אחריות ובשותפות בהובלת תהליך השינוי יחד עם המדריכה. בשלב מתקדם של המחקר, הפכו חלק מהרכזות למובילות תהליך השינוי הפדגוגי בבית ספרן תוך קבלת האחריות והאתגר שיש בתכנון של פיתוח הצוות וליישמו כאתגר מרגש ואפקטיבי (Pollicer & Anderson, 1995).

ההיבטים אחדים השפיעו על הפיכת חלק מהרכזות לשותפות ולמובילות של תהליך שינוי פדגוגי:

היבט המערכתי: שינויים בהגדרת תפקידן הפכו את הרכזות לשותפות לקביעת מטרות תכנית ההדרכה; למדריכות של חלק מהצוותים בבית ספרן ובשלב מאוחר יותר למדגימות ולצופות בכיתות עמיתותיהן.

היבט הפיתוח המקצועי: התפתחות מקצועית רחבה ומעמיקה ושימוש בידע מקצועי של הרכזות בהדרכת המורות; עידוד המסוגלות של חלק מהרכזות לחבוש כובע של מובילות ושל מנהיגות בבית ספרן והרחבת מיומנויות ההדרכה שלהן.

היבט הדרכים להכנסת שינויים בבתי ספר: עריכת הדגמות ותצפיות מלוות במשובים מצד הרכזות בכיתות של עמיתותיהן, פיתוח כישורי עבודה עצמאית ללא תלות בהנחיית המדריכה וטיפוח והטמעת מודלים של עבודה שיתופית בין הרכזות לבין המורים ובין המורים לבין עצמם.

אפשר לומר כי במהלך יישום מודל ההדרכה המשותף החלו לבלוט יתרונות משמעותיים אחדים בתפקוד הרכזות על פני זה של המדריכה החיצונית, מבחינת הובלת תהליך שינוי פדגוגי בבית ספרן, כפי שצינו הרכזות ומורים רבים. מתוך הלמידה שהתרחשה בשלושת בתי הספר שבהם נערך המחקר (באמצעות חקר מקרים דומים), אפשר להיעזר בממצאי מחקר זה כדי לשפר תהליכי הכנסה והטמעה של שינויים בבתי ספר ולייעלם.

מגבלות המחקר

תהליכי השינוי הפדגוגי ימשיכו להתרחש בשלושת בתי הספר באמצעות מודל ההדרכה המשותף גם לאחר תום תקופת המחקר. בסיומו של המחקר, עדיין אין תשובה חד-משמעית לשאלה האם תהליך השינוי הפדגוגי המתרחש באמצעות מודל הדרכה משותף, משפר את תהליך השינוי. לשם כך היה עלינו להשוות בין תהליך שינוי כזה, לתהליך שינוי

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

פדגוגי שהתבצע ללא מודל הדרכה משותף, שנערך בהובלת מדריך חיצוני בלבד.

נוסף על כך, במחקר זה המורים עצמם לא שותפו בתהליכי קבלת ההחלטות – כמעט – ובעתיד חשוב לשתפם בכול תהליכי קבלת ההחלטות הנערכים במהלך הטמעת תהליך השינוי.

המלצות

בעקבות המסקנות והלמידה החדשה שנבעו מהמחקר עולים נושאים חשובים שרצוי ליישם בהמשך התהליך, שכאמור לא הסתיים עם סיומו של המחקר:

- השתלמויות והדרכה למנהלים אשר בבית ספרם מתרחשים תהליכי שינוי פדגוגיים. חלק מהמנהלים זקוקים להדרכה לגבי משמעות תפקידם בתהליכי השינוי הפדגוגיים האמורים ולהדרכה לגבי דרכים שונות ליישום משמעות זו, בתור מנהלים בבתי ספר שבהם תהליכי השינוי מתרחשים.
- המשך ביסוס מודלים של הדרכה משותפת בבתי ספר נוספים והטמעתם. רצוי להמשיך לבסס את המודל הזה בבתי ספר נוספים ולהטמיעו תוך כדי למידה מנקודות החוזק ונקודות החולשה שלו.
- להמשיך ליצור מסגרות למידה משותפות לרכזות מבתי ספר אחדים שבהם מיושם מודל ההדרכה המשותף.
- חשוב לשתף את המורים בכול תהליכי קבלת ההחלטות הנערכים במהלך הטמעת תהליך השינוי, וכך להפכם חלק בלתי נפרד מקהילה מקצועית לומדת המתפתחת בבתי הספר.
- יש להקדיש זמן רב לתהליכי חשיבה רפלקטיבית ולניתוח מעמיק של דרך קבלת ההחלטות. רצוי שתהליכים כאלה ילוו לאורך כל הדרך את יישום תהליך השינוי הפדגוגי בבתי הספר.

הצעה למחקר המשך

מוצע בזאת להמשיך לחקור את יישום תהליך השינוי הפדגוגי באמצעות מודל ההדרכה המשותף בבתי הספר שבהם היישום הצליח, גם לאחר שהמדריכה נפרדת מהם לחלוטין. יש לבחון האם עקרונות תהליך השינוי

רכזות מקצוע במהלך שינוי פדגוגי המיושם באמצעות מודל הדרכה משותף

ממשיכים להיות מיושמים בכיתות; האם הרכזות ממשיכות לתפקד בתור מנהיגות בית ספריות והאם המנהלים ממשיכים לתמוך בתהליכים ולהאמין בהם.

מחקר כזה עשוי לענות על השאלה האם יישום של תהליך שינוי פדגוגי באמצעות מודל הדרכה משותף, תורם לביסוס תהליכי שינוי פדגוגיים ולהטמעתם, גם לאחר שהמדריכה החיצונית עוזבת את בית הספר.

רשימת המקורות

בריקנר, ר', יוסיפון, מ', זהבי, י' וחכם, א' (1997). הוראה מותאמת בכתה הטרוגנית. תל אביב: מט"ח.

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך: נ' צבר־בן יהושע (עורכת) מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 195–228). לוד: דביר.

יוסיפון, מ' (2001) חקר מקרה בתוך: נ' צבר־בן יהושע (עורכת) מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 257–305). לוד: דביר.

פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. רמת גן: בר אילן.

פרידמן, י' (2000) לחצי התפקיד בעבודת מנהל בית ספר כמנבאי שחיקה מגמות מ(2), 218–243.

צבר־בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני בהוראה ולמידה. תל אביב: מסדה.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת) מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 31–76). לוד: דביר.

שקדי, א' (2002). עולמות מתנגשים ומתקשרים: תגובות מורים למחקרים בחינוך. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת) מסורות וזרמים במחקר האיכותני. לוד: דביר.

שקדי, א' (2003) מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני, תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

- Adler, P.A. & Adler, P. (1994). Observational Techniques, In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional Teachers, Middle Management in Primary and Secondary Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham: DFES.
- Brighouse, T. & Woods, D. (1999), *How to improve your school*. London and New York: Routledge.
- Chance W.E. (1992). *Visionary Leadership in Schools*. Illinois: Springfield Press.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI – Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L. & Mclaughlin, M.W. (1995). *Politics that Support Professional Development in an Era of Reform*. Philadelphia: Delta Kappan.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2003). Designing Longitudinal Research on Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness – an Overview. In *Vitae BERA papers*.
- Day, C.W., Haldfield, M., Kington, A., Lee, T., Stobart, G., Sammons, P. & Mujtaba, T. (2003). *Variations in teachers' work and lives and their effects on pupils* (VITAE). Paper presented to the BERA Annual Conference, September 2003. Edinburgh.
- Denzin, N. & Lincoln, E. (1994). Introduction Entering the Field of Qualitative Research, In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Donaldson, J.G. & Sandarson, D.R. (1996). *Working Together in Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press,

- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia & Milton Kenes: Open University Press.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Research* 26, 1–34.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinning, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* 30(2), 296–311.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (3rd ed.) New York & London: Teachers College Press, Routledge & Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *What is Worthwhile Fighting for at school?* Jerusalem: The Branco Weiss Institute.
- Garrett V. & Bowels, C. (1997). The Role of Professional Development. In H. Tomlinson (Ed.), *Managing Continuing Professional Development in Schools*. London: PCD.
- Glatthorn, A. & Fox, L.E. (1996). *Quality Teaching Through Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Glickman, C.D., Lunsford, B.F. & Szuminski, K.A. (1995). Co-reform as an approach to change in education: The origin of Revolution. In M.J. Ohair & S.J. Odell (Eds.), *Educating Teachers for Leadership and Change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Goldstein, J. (2004). Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173–197.
- Gray, J., Hopkins, D., Wilcox, B., Farell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving Schools Performance & Potential*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and teacher change, Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 8, 381–391.

- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996), *Schooling for change*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory into Practice*, 39(1), 50–58.
- Kelly, A. (2002). *Team Talk – Sharing Leadership in Primary Schools*. Nottingham: NCSL.
- Lambert, L. (1995). *Toward a Theory of Constructive Leadership*. New York: Teacher College Press.
- Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues, In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators handbook: A research perspective*. New York: Longman.
- Livneh, C. & Livneh, H. (1999). Continuing Professional Educational among Educators: Predictors of participation in learning activities, *Adult Education Quarterly* 49(2), 91–106.
- Lorrigan, G. (2001). Practising Professional Development: Plans, Principles and Problems, In T. Ariav (Ed.), *The Ongoing Development of Teacher Education: Exchange of Ideas*. Tel Aviv: Mofet.
- Lumby, J. (1997). The Learning Organisation, In T. Bush, T. & D. Middlewood (Eds.), *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maeroff, G.I. (1993). *Team Building for School Change Teacher*. New York: Teachers' College Press.
- Pellicer, L.O. & Anderson, L.W. (1995). *A Handbook for Teacher Leaders*. Thousand Oaks.
- Robinson, C. & Sebba, J. (2004). A Review of Research and Evaluation to Inform the Development of the New Postgraduate Professional Development Programme. Retrieved from the Internet at September 15th, 2009 from: www.tda.gov.uk/upload/resources/doc/t/tta-report1.doc

- Sergiovanni, J.T. (2000). Organization Market and Community as strategies for Change: What works Best for Deep Changes in School? In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) *International Handbook of Educational Change*. Bodmin: Cornwall: MPG Books.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies, In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks – A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: University Press.
- Wallace, R.C. & Angel, D.E. (1998). *The Learning School – A Guide to Vision Based Leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Wallace, M.J. (2002). *Action Research for Language Teacher*. Cambridge: University Press.
- Walsey, P.A. (1991). *Teachers who lead – The Rhetoric of Reform and the Realities of Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–586.