



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**תרבות של הידברות -
דיאלוג בין מרצים לבין סטודנטים לקידום מסלול הכשרה**

רויטל היימן סלביה שטיגליץ אורלי עידו

תרבות של הידברות - דיאלוג בין מרצים לבין סטודנטים לקידום מסלול הכשרה

רויטל היימן¹ סלביה שטיגליץ² אורלי עידו³

תקציר

המסלול להכשרת מורים לילדים בעלי מוגבלויות חמורות (המלמ"ח) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מיועד להכשיר מורים לילדים בעלי מוגבלויות חמורות כגון: פיגור שכלי קשה, שיתוק מוחין, אוטיזם ועוד. במסלול לומדים כ-20 סטודנטים מדי שנה.

ראש המסלול, יזמה, ביחד עם צוות המדריכים, הקמת "פורום" להידברות בין מרצים לבין סטודנטים. פורום זה נועד להיות קבוצת חשיבה משותפת לסגל הפדגוגי של המסלול ולנציגות מקרב הסטודנטים לשם ליבון קשיים הקשורים בתכנית הלימודים המוצהרת ובאופני הביצוע שלה. בפגישות דו-שבועיות של הקבוצה נדונו נושאים דוגמת: קשיים בהוראה ובלמידה הנוצרים עקב תכנון תכנית ההכשרה במתכונת הקיימת; טיפוח הדימוי של המסלול בתוך המכללה וכן נושאים העוסקים בגישות פילוסופיות על אודות הילד החריג, שילובו בחברה ופיתוח עמדות הלומדים ביחס למעורבות ולאחריות חברתית כללית.

מהלך הפעלתו של הפורום לווה במחקר הערכה שהתפתח למחקר פעולה. במהלך המחקר עלו שאלות הקשורות לאידיאולוגיה ולדילמות הקשורות להידברות בין סטודנטים לבין מרצים; מקומו של המדריך בהקשר לטיפוח אחריות אישית של הלומד; פיתוח איכפתיות של הלומדים כלפי החברה ובמיוחד כלפי אוכלוסיות היעד שאותן הם אמורים ללמד.

כטיבם של מחקרים המלווים תהליך לאורך זמן, גם המחקר הזה התפתח והשתנה. במבט לאחור זוהה מעבר ממחקר שהתמקד בהיבטים טכניים ואפקטיביים למחקר פרקטי ואמנסיפטורי שהיה בו-בזמן מעריך ומתערב (לפי הטקסונומיה של קאר וקמיס (Carr & Kammis, 1986)). המחקר בוצע בידי שתי חוקרות פנימיות (רכזת המסלול ומדריכה פדגוגית) וחוקרת חיצונית. המאמר מתאר את ממצאי המחקר שהתבצע בשנים 2007-2003.

תאריכים: חינוך מיוחד, מחקר פעולה, הכשרת מורים, תקשורת ארגונית, מלמ"ח

מבוא

המסלול להכשרת מורים לילדים בעלי מוגבלויות חמורות (המלמ"ח) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, נוסד כדי להכשיר מורים לילדים בעלי מוגבלויות חמורות כגון: פיגור שכלי קשה, שיתוק מוחין, אוטיזם ועוד. הלימודים נמשכים ארבע שנים ובסיומם מוענקים לבוגרים התואר B.Ed. ותעודת הוראה. צוות ההדרכה במסלול מונה שש מדריכות פדגוגיות ועשרה מורים דיסציפלינריים. בכל מחזור יש כ-30 סטודנטים. ההכשרה למורים במסלול המלמ"ח התאפיינה במשך שנים רבות במודל טכנו-רציונלי (בק, 2006; Doll, 1993). בשנים האחרונות אובחנו סימנים של ניכור בין הלומדים לבין סגל המורים. על מנת לשנות מצב זה הוקם "פורום" להידברות בין סטודנטים למורים שמטרתו הייתה ללבן בעיות הקשורות לתכנית הלימודים במסלול

1 ד"ר רויטל היימן מרצה במכללה ע"ש דוד ילין וחברת יחידת המחקר

2 סלביה שטיגליץ הייתה ראש מסלול המלמ"ח במכללה ע"ש דוד ילין

3 אורלי עידו ראש מסלול המלמ"ח במכללה ע"ש דוד ילין

ולבחון את מהות הניכור בין המורים לתלמידים. ההפעלה של הפורום מורים - סטודנטים לוותה במחקר שממצאיו מוצגים במאמר זה.

גישות הכשרה להוראה

בהכשרת מורים נהוגות שתי גישות עיקריות: הדגם המסורתי המתייחס להוראה כאל **מדע יישומי** (טכנו-רציונלי) והדגם החלופי המתייחס להוראה כאל **עיסוק פרקטי-רפלקטיבי**. הראשון מייחס חשיבות רבה להכשרה המבוססת על תאוריה וממנה לצאת להבניית המעשה (בק, 2006). תהליך הכשרה זה מבוסס על השאלות: מה המורה **צריך לדעת** לעשות ועל כן במה עליו לשלוט. בגישה זו מרבית המאמצים מוקדשים להקניית מיומנויות הוראה טובה ופחות להכשרה בתחום יחסי הגומלין בין המורה לבין תלמידיו, לבין עמיתיו ולבין הממונים עליו וכן אין חשיבות להשתתפות פרח ההוראה בקבלת החלטות בבית הספר (השתלבות האדם בתוך הארגון שבו הוא עובד) (שרן ושחר, 1990). בגישה החלופית שלפיה ההוראה היא עיסוק פרקטי-רפלקטיבי, מיוחס מקום חשוב לאינטראקציה הבין-אישית בין תלמידים והמורה. בגישה זו תהליך ההכשרה עוסק בשאלה: מה המורה **צריך להיות**, ולא רק **מה עליו לדעת**. גישה זו מדגישה את הבנת מורכבות ההוראה בדרך של התנסות שבמהלכה נשקלות אלטרנטיבות פעולה שמאפשרות פיתוח מסוגלות עצמית, וטיפול יכולות שיפוט והכרעה. תהליכי הוראה אלה מלווים ברפלקציה המדגישה את המודעות לפעולות המורה, את החשיבה עליהן ואת ניתוחן (זילברשטיין, 1998; בק, 2006; Cochran-Smith, 2004 Korthagen & Kessels, 1999).

לתפיסות המעצבות את המודלים של הכשרת המורים נודעת השפעה מכרעת גם על מידת המסוגלות העצמית של המורה לעתיד; כלומר, על התפיסה הסובייקטיבית של האדם המגדיר את יכולתו למלא משימות הקשורות בהוראת התלמידים ובחינוכם, לקיים יחסים בין-אישיים טובים ולהשתלב בארגון בהצלחה (פרידמן וקס, 2001; Darling-Hemmond et al., 2002).

הדוגלים בגישת ההכשרה השנייה, הולכים צעד נוסף ומאמצים גם גישה יותר דמוקרטית. גישה זו מאופיינת בהתחשבות בצרכיו של הפרט, ביכולותיו ובהישגיו, בטיפול חופש אינטלקטואלי ובעידוד נסיינות ויצירתיות. על פי גישה זו, מצופה מהסגל האקדמי להתייחס ללומד כאל עמית שעמדותיו נשמעות, מכובדות ומוערכות. הלימודים מכוונים, לפחות חלקית, בידי הלומד, אשר לוקח אחריות על לימודיו. הלימודים מאפשרים מעורבות פעילה, תוך שהלומדים מנסים רעיונות חדשים במקום עבודתם ודנים בהם. המשוב מאפשר לסגל לדעת מה מתאים ללומד ואף לערוך שינויים בהתבסס על תגובות הלומדים (Billington, 2000). בניית תרבות כזו מחייבת שותפות בין מורים לבין תלמידים באווירה של אמון ואיכפתיות. תפקיד הלומד הוא ליטול חלק פעיל באחריות להבניית התנאים לקהילת לומדים. חלק בלתי נפרד מהתפיסה הזו הוא יצירת דיאלוג דמוקרטי שמאפשר תהליכי העצמה של הלומד (Taylor, 1998).

מטרה חשובה לא-פחות בהכשרת המורה היא טיפוח תרבות של איכפתיות כלפי הזולת וכלפי הסביבה. תרבות כזו אי-אפשר ליצור בסביבה הייררכית ניהולית קשיחה ותחרותית ובמערכות יחסים בין אישיות המדגישות את התפקיד ולא את האיכות האנושית (וייס, תשס"ג). השתתפות בדיאלוג, משמעה פתיחת ה"אני" להקשבה ולשינוי. לפי פריירה (1972), מנהיגות דיאלוגית כזו דורשת שיתוף, אחדות, ארגון וסינתזה תרבותית. הדיאלוג בחברה אנושית משמש פתח אל העצמיות. באמצעותו אפשר להגיע להיכרות עם הסובייקט וליצור בו שינוי. משתתף שחושף את תפיסותיו, בוחר איך להביא את עצמו לדיאלוג וכיצד להתייחס לתוכנו. על פי בובר, דיאלוג אונטטי, שמפגיש בין שני אנשים או יותר, נושא אופי של יחסי "אני-אתה". כל משתתף פונה אל האחר כאל אדם ייחודי, מתוך מודעות, תשומת לב והאזנה מלאה ומתוך כוונה ליצור יחסים הדדיים ובני קיימא. באמצעות הדיאלוג אנשים פוגשים זה את זה ואת עצמם (בובר, תשמ"א).

תכנית לימודים גלויה וסמויה

תכנית הלימודים בהכשרה מתקיימת ברבדים שונים. התכנית הגלויה, המוצהרת, עוסקת גם בנושאים כגון הנחלת ערכים וטיפוח כישורים שונים, נוסף על הענקת ידע. בו-בזמן מתקיימת הלכה למעשה התכנית הסמויה, שכוללת את הפעולות והמסרים שבאמצעותם מתעצבת דמות הלומד (אשל וקוריאט, 2004). הכוח של תכנית לימודים להנחיל עמדות, אינו נבנה מכוחן של ההצהרות, כי אם בתכנית הסמויה, בהתנהלות היום-יומית, בדיאלוגים המתקיימים בין הסטודנט לבין המרצה, באופן שבו מודגמת הלכה למעשה האיכפתיות והביטחון כי הלומד אמנם מסוגל להצליח. תכנית הלימודים הסמויה מבטאת הלכה למעשה את ההשקפות החינוכיות והערכים של המבצעים ואת התרבות המוסדית.

הפורום לדיאלוג בין מרצים לסטודנטים

הקמתו של ה"פורום" הייתה בראש ובראשונה ניסיון לפתור את הניכור בין המרצים לסטודנטים, אך בו-בזמן גם לתת ביטוי מעשי לכוונה לפתח תרבות של דיאלוג בין מורים לבין סטודנטים, לתת מקום משמעותי לעמדתו של הלומד ולאחריותו בהכשרה ובכך לטפח העצמה ומסוגלות עצמית בכל הקשור לעבודתו המקצועית כמורה. מפגשי הפורום התקיימו בביתה של אחת המורות, אחת לחודש בשעות הערב וזאת, כדי לאפשר מרחב לדיון ופיתוח קשרים חברתיים מעבר למתאפשר במרוצת יום הלימודים במכללה. ניהול הפורום עבר בהדרגה מהמורים לסטודנטים. בתום שנת הפעילות השישית להקמת הפורום, השתתפו בפורום שלושה סטודנטים מכל מחזור שנתי (בסך הכול תשעה משתתפים) ושתי מדריכות פדגוגיות שלוו את המפגשים. לעתים הצטרפו למורים גם מורים אחרים מהסגל. ראש המסלול הייתה שותפה לפגישות בשנים הראשונות ונעדרה מהן בהמשך הדרך. פגישות הפורום התקיימו כ-6 פעמים בשנה במהלך שנת הלימודים, בדרך כלל החל בתחילת השנה האקדמית (סוף חודש אוקטובר) ועד לסוף חודש מאי. חלק מחברי הפורום (הסטודנטים) התחלף מדי שנה אך יש סטודנטים הממשיכים לתפקד כנציגי הסטודנטים יותר משנה אחת. פגישת הפורום התקיימה באווירה נינוחה, בישיבה על כורסאות. משך הפגישות בדרך כלל כשעה וחצי-שעתיים. במרבית הפגישות נוכחים רוב החברים, אך בתקופות לחץ במשימות הלימודיות (לקראת סיום סמסטר וסיום שנה) יש ירידה בנוכחות. בתקופת המחקר הייתה נוכחת חוקרת חיצונית בקביעות, בתור צופה.

המחקר

במקביל להקמת הפורום, הותחל מחקר מלווה. המחקר התפתח והשתנה: תחילה היה זה "מחקר מעריך" שמטרתו הייתה ללמוד אם בתקופה שבה מופעל הפורום, חלים שינויים בעמדות הסטודנטים כלפי הלימודים במסלול, וכלפי מעורבות חברתית בתקופת הלימודים. בהמשך, החליטו החוקרות המעורבות לחקור את עשייתן ב"מחקר פעולה". בשאלות, הן ניסו לברר לעומקן סוגיות הקשורות לתהליך הפעלת ה"פורום" והשפעתו על המעורבים בו ועל אוכלוסיות יעד נוספות. בדרך זו ניסו לשפר את מהלך ההפעלה בעקבות הלמידה, המתקיימת בתהליך המחקר. המחקר נערך בידי שתי חוקרות פנימיות (רכזת המסלול (סלביה) ומדריכה פדגוגית (אורלי)) וחוקרת חיצונית (רויטל), שיעצה גם בתהליכי התערבות (בגישת הייעוץ התהליכי (process consultation)). בטרנספקטיבה, זוהה שינוי במיקוד המחקר מעיסוק בהיבטים טכניים להיבטים האפקטיביים (affective) וליבון סוגיות ערכיות. כלומר, למחקר נוסף היבט אמנסטיפטורי (אליבא דקר וקמיס (Carr & Kemmis, 1986)). מסקנות ביניים מהמחקר תוארו בכמה הזדמנויות (היימן, שטיגליץ ועדו, 2006; שטיגליץ, עדו והיימן, 2004)

4 לפי הגדרתו של שייך (Schein, 1985).

מתודולוגיה

במחקר זה נעשה שילוב בין נתונים מדידים (סקר עמדות) לבין נתונים שנאספו בגישות האיכותניות. ככלל, מצאנו כי הלמידה המשמעותית במחקר זה והתובנות של החוקרים התקבלו מתוך הנתונים האיכותניים והדיון בהם, יותר מאשר ממדידת העמדות של הסטודנטים במסלול.

כאמור, המחקר נערך בידי שלוש חוקרות: ראש המסלול, מדריכה פדגוגית וחוקרת חיצונית. בתחילת המחקר פותחו שאלוני עמדות לסטודנטים לגבי הפורום וההכשרה. שאלונים אלה הועברו לכלל הסטודנטים במסלול בחודש מאי של שנת ההכשרה. במחקר הפעולה שקיימו החוקרות, נערך תיעוד אינטנסיבי של הדיאלוגים בין המורים לבין סטודנטים שהשתתפו בפורום ושל הדילמות ודרכי ההתמודדות עם דילמות אלה. המפגשים תועדו בעזרת תצפיות (של החוקרת החיצונית) והחוקרות הפנימיות כתבו גם יומני שדה שתיעדו את המפגשים הנוספים והפעילויות במסלול. חוויות אלה נידונו אחת לחודש במפגשים בין החוקרות וסוכמו תובנות ודרכי פעולה נדרשות, על סמך התובנות הללו. בתום השנה השלישית למחקר החוקרת החיצונית ערכה ראיונות עם סטודנטים ומורים במסלול, וקיימה דיונים רפלקטיביים עם החוקרות הפנימיות. המחקר ליווה את פעילות הפורום במשך שלוש שנים באופן אינטנסיבי ובמעקב פחות אינטנסיבי במהלך שנתיים נוספות (בשנים תשס"ג-תשס"ז).

השאלות שעמדו בבסיס המחקר ניסו לבדוק את השפעת הפורום בהיבטים אלה:

1. האם חלו שינויים ביחסי מורים-סטודנטים במסלול בעקבות הפעלת הפורום?
2. אילו השפעות נוספות היו לפורום על המסלול ההכשרה (כגון: שינויים בתכנית הלימודים, שותפות ולקחת אחריות)?
3. האם חלו שינויים במעורבות הסטודנטים בתחומים הנוגעים למעורבות אזרחית (כעדות למימוש מטרות לגבי דמות הבוגר שהוגדרה במסלול)?
4. מה הן המשמעויות שהסטודנטים מייחסים לעצם קיומו של הפורום?
5. האם הייתה לפורום השפעה על אוכלוסיות נוספות?

ממצאים

הממצאים יוצגו בחלקם באופן תיאורי-פרשני וחלקם יוצגו כנתוני מדידה, על פי סוג הנתונים שנאספו.

יחסי סטודנטים-מורים במסלול והשפעת הפורום על יחסים אלה

הקשר בין המורים לסטודנטים ככלל נמדד בשאלוני עמדות, אך גם בתצפיות, ביומני השדה ובקבוצות המיקוד. הנתונים שהתקבלו מסקרי העמדות הראו שינויים קלים בעמדות הסטודנטים במשך שנות הכשרתם. לדוגמה, נתונים שנאספו בשנת 2005 (ראו טבלה 1).

טבלה 1

יחסי מורה-סטודנט: ממוצעי עמדות סטודנטים בשנת 2005*			
n=11	n=10	n=20	
שנה ג	שנה ב	שנה א	היגד
2.1	2.6	3.1	יש לי אפשרות להביע את דעותיי ביחס ללימודים בחופשיות
2.2	2.5	3.4	יש לי אוזן קשבת בקרב המרצים.
2.6	3.6	3.5	יש לי אוזן קשבת אצל המדריכה (ה) הפדגוגית(ת).
2.3	2.8	3.0	אני נעזר(ת) רבות בעצתם של מורי המסלול.

* על סולם ליקרט בין 1-4.

ברוב ההיגדים הנתונים מצביעים על כך שהסטודנטים הלומדים בשנה א' חשים יותר פתיחות והקשבה מצד המורים ואילו אלה הלומדים בשנה ג' פחות תומכים בהיגדים שנבדקו. במיוחד הדאיגה התוצאה של היגד 2. ממצאים אלה עוררו שאלות ותהיות (ראו גם בסכום ובמסקנות). יש לסייג ולומר שגם בשל גודל האוכלוסייה הנדגמת יש קושי לקבוע הבדל מובהק. עם זאת, ראוי לזכור שהסטודנטים הלומדים בשנה ג' לא הספיקו לחוות באופן משמעותי את קיומו של הפורום בתור מהלך של שינוי במרוצת לימודיהם. בשנים הבאות העמדות של הסטודנטים היו גבוהות יותר יחסית, אך עדיין ההבדלים לא היו מובהקים.

במקביל, בתצפיות, מעניין היה ללמוד על מהות הקשרים שנוצרו בין המורים לבין סטודנטים השותפים בפורום. קשרים אלה קיבלו ממדים ומשמעויות נוספות שהשפיעו על מורכבות היחסים בין הצדדים גם במהלך המפגש בשעות הלימוד. בפורום נוצרו יחסים אינטימיים יותר בהשוואה לכיתה, בעיקר בשיחה הלא-פורמלית, כשעלו נושאים אישיים כמו חברויות, תכניות לנישואין, לידה צפויה וכדומה. מטבע הדברים נוצר קשר אישי בין המשתתפים, שהשליך על היום למחרת באופן גלוי בדיאלוג מורה-סטודנט וכך גם מתחת לפני השטח. סלביה (יומן, יוני 2005):

כראש מסלול, הקשר עם הסטודנטים התחלק לשניים. אלו שהשתתפו בפורום הרגישו יותר קרובות לגשת אלי ולשוחח על קשיים במהלך השיעורים, מצד שני לעתים הרגשתי שהיו סטודנטים שלא הבחינו בגבול של מה ואיך ניתן לגשת אליי. הדוגמה הבולטת ביותר הייתה בסוף שנת הלימודים תשס"ה כשתלמידי שנה ב' ביקשו לעשות שינויים במערכת לקראת שנה ג' והיה ברור להם שאם לא נוח להם צריך לשנות. הפנייה הייתה מלווה בתוקפנות. אז הרגשתי את הצורך לשים גבול ולקרוא לסדר בשיחות אישיות, כדי להעמיד בצורה ברורה איפה בכל זאת מתקיים הגבול בין סטודנטים לבין תפקיד ראש המסלול. במצבים אלה הרגשתי שזה פועל יוצא של תקופה קשה גם בפורום. הרגשה של לקיחת אחריות פחותה מצד הסטודנטים וחזרה לדפוס של ביקורת, ו"אתם תעשו בשבילנו"... הפורום מערער את הסטטוס מורה-סטודנט בגלל האינטימיות, גלישה מסטטוס אחד לסטטוס השני, מעלה דילמות, הדילמות נפתרות תוך כדי התנהלות בדיאלוג בינינו. אורלי (יומן, 11 בדצמבר 2004):

לפני ישיבת הצוות שבה נעסוק במאמר: "מסרים ותגובות", קראתי שוב את המאמר והפעם הרגשתי באופן חזק יותר איך מערכת היחסים שלי עם הסטודנטים עוברת איזה שינוי. השנוי שבעצם החל בבקשה של הסטודנטים להפחית את הלחץ של הגשת התכניות, שינוי זה יצר מצב של הקלה רצינית עבורנו המדריכות והוריד את השליטה האינטנסיבית. אפשר לסטודנטים לקחת יותר עצמאות... ההיכרות הבלתי פורמלית שחלה לאחר שעות הלימוד השפיעה על המורות לא-פחות מאשר על הסטודנטיות. הדבר בא לידי ביטוי בכך שהמורות החלו לבטוח יותר בסטודנטים לגבי הלמידה וההתפתחות המקצועית שלהם, לא רק לגבי אלה שהשתתפו בפורום, אלא הן השליכו זאת על שאר הלומדים. הביטחון הנבנה על בסיס הדיאלוג בפורום, התקיים בתוך גבולות: כל עוד הסטודנטים הפגינו תפקוד אקדמי תקין. סטודנטים שלא תפקדו כראוי בתחום הלימודי, נמנעו מלקחת חלק במפגשי הפורום, ככל הנראה מתוך השלכה של תחושת אי-הנוחות הלימודית למפגשי הפורום. אורלי (יומן, ללא תאריך):

היום נטלי לא הגיעה לעבודה המעשית ולא הודיעה לאף אחד. המורה מאוד כעסה ולי הייתה תחושה מאוד לא-נעימה. השיחה בטלפון עם נטלי הייתה מאוד לא-נעימה. כאשר סיימתי את השיחה ידעתי שיהיה לשתינו מאוד מוזר לשבת בערב "על כוס קפה" בפגישת הפורום, ואכן היא לא הגיעה לפגישת הפורום. האמת שהוקל לי כאשר היא לא הגיעה...

בסוף שנת הלימודים תשס"ד (17 במאי 2004), בשיחת הסיכום, בתור תשובה לשאלה על אודות משמעות הפורום בעיני הסטודנטים שהשתתפו בו, עלה ההיבט של יחסי החברות המתפתחים בפורום ויחסי הגומלין בין המרצים לבין סטודנטים. כדברי אחת הסטודנטיות:

גלל שזה קטן יותר [מסלול המלמ"ח בהשוואה למסלולים אחרים - ר"ה], גם עם המורים אפשר ללמוד לא רק כמורים וגם כבני אדם ולא מרצה שנמצא אי שם. יש לציין שהיגד זה התייחס לכלל מורי המסלול ולא רק לאלה הלוקחים חלק בפגישות הפורום. סטודנטית אחת ציינה:

כששאלו אותי, אנשים נדהמו שזה [מפגשי הפורום] בבית של מורה. מורה נותנת את הבית כדי שאנחנו ניפגש. בעלי לא מבין שאנחנו נמצאים כאן ולא במכללה... אני לא יודעת איך - אולי מוסיף שאנחנו חברות מעבר [לפגישות הפורום] ועובדות בצוותים למיניהם, בצוותי חשיבה. הפורום מוסיף מבחינה חברתית... רוצה לבוא למכללה, להיות יותר מעורב. הגיבוש החברתי כיתי מאוד מוסיף...

לעומתה, סטודנטית אחרת טוענת:

אני חושבת ההפך - חושבת שיש יותר מדי גיבוש. נוצרת אווירה של צחוקים [בשיעורים]. אווירה בגלל שהיא חברותית וכיפית ויש הרגשה שאיפה שהוא שהרמה הלימודית נפגעת...

בראיון עם נ' (סטודנטית שמתפתת בפורום), היא אומרת:

אני מרגישה שבגלל הקשר האישי האמיתי יש חיזוקים חיוביים [של המורות] שלבנות יהיה רצון להתקדם. בסמסטר האחרון היה יותר קשה - פחות חיזוקים. זה משפיע עליי. אני מייחסת את העובדה שהצוות כזה אולי בגלל שמבינים זאת [בגלל הקשר לחינוך מיוחד]...

אורלי (מורה):

אני מרגישה שהקשרים שלי עם הסטודנטיות המשתתפות בפורום הם פתוחים יותר מאשר [עם] אלו שאינם משתתפים. נוצרה קירבה מיוחדת שהגבולות שלה לא תמיד ברורים...

לפי עדויות המרואיינים בקבוצת המיקוד, יש הבדל ביחסי סטודנט-מורה בין המשתתפים בפורום לבין אלה שאינם משתתפים בו. בעוד שבפורום נוצר קשר בין-אישי הדוק בין הסטודנטים לבין מרצים, אצל האחרים לא התפתח קשר כזה. מכיוון שמספר הסטודנטים שהשתתפו בפורום היה קטן, אי-אפשר למדוד פער בעמדות המשתתפים בפורום לעומת אלה שאינם משתתפים בו.

השפעת הדיאלוג והלמידה המשותפת בפורום על מסלול הכשרה

א. הפורום כמקדם שותפות והזדמנות ללקיחת אחריות

תפיסת ההנחיה של הפורום הייתה לאפשר לקבוצה להגדיר את הנושאים שבהם תעסוק. משום כך, המטרות שהוגדרו לפורום היו כלליות: "הפורום נועד לקדם נושאים למען המסלול ולמען הקהילה". הקבוצה הייתה צריכה להגדיר את יעדיה ואת הנושאים, בעוד מנחות הפורום הציבו את הגבולות שלא יחרגו לתחומים שאינם עומדים בכללי האתיקה (כגון דיון באדם, במורה או בתלמיד, בטיב ההוראה ובתפקוד בעלי תפקידים במסלול ובמכללה בכלל).

הפורום התנהל כקבוצת חשיבה ואת הנושאים יזמו ראש המסלול או הסטודנטים. לדוגמה, דיון ברצף התכנים בתכנית הלימודים (מבנה, ארגון, חובות, הקלות, איכות הוראה וכיוצא באלה) תכניות ותכנים בלתי פורמליים שמתקיימים במהלך הלימודים למען התלמידים ולקידום המסלול (פרסום פעילות הפורום במסלול, ארגון יום

גיבוש, קבלת פנים לתלמידים חדשים, הוצאת עיתון פנימי), מיצוב דמות המסלול במכללה וגיוס תלמידים חדשים (יום פתוח, הצגת פעילות הפורום בפני מורי המכללה), תרומה לקהילה ולאוכלוסיות המיוחדות (יום צמי"ד, התנדבות בבתי הספר). הפורום שימש במה לפתרון בעיות בקוריקולום ומקום ליחזמות חוץ-קוריקולריות. התקנון האתי שהוגדר מראש מנע ניצול המפגש לתלונות על שיעורים או על מרצים. התחושה הייתה שהמשימה של שיפור הקוריקולום משותפת למורים ולסטודנטים. במשך הזמן ניכר היה ששמירת גבולות הדיון והאתיקה עברה לסטודנטים ותיקים, ואלה דאגו לידע את המצטרפים החדשים על דבר הגבולות. במרוצת הזמן משתתפים ותיקים (סטודנטים בוגרים) אף נתנו בעצמם תשובות לשאלות שעלו בידי החדשים. רויטל (תצפית בפגישת פורום, יומן, מאי 2005):

המורים והסטודנטים דנים בפרטי תערוכה של תוצרי למידה שצריכה להתקיים במכללה, משווים לשנה שעברה. הבנות ממליצות לקחת את העבודות של שנה ג'... קיימת הבנה שהאבזורים שמפתחים בשנה ג' הם יותר מקצועיים. המורות מקשיבות לתלמידות ששוקלות וממליצות מה לעשות. השיחה מתנהלת בשקט ובאינטונציה מאוד רגועה. מתייעצים למי לחלק הזמנות ודנים גם בהתארגנות לקראת יריד לימודים שיתקיים במרכז הקונגרסים. מארגנים את נוכחות הסטודנטים שם. הסטודנטים לוקחים חלק פעיל בהצגת המסלול בפני מתעניינים ושותפים לגיוס לומדים חדשים למסלול.

כאשר ניהול הפורום עבר לאחריות הסטודנטים, הדבר בא לידי ביטוי גם בשפת הגוף שלהם: באופן הישיבה, בהקפדה על מתן רשות דיבור באופן מסודר לכל אחד מהמשתתפים, באופן ההתבטאות הסמכותי ובשפה הברורה והמוטעמת של בעל תפקיד. האחריות ניכרה בכל ההתנהלות של הסטודנטים. שינוי באחריות על ניהול הפורום בא לידי ביטוי במפגש. רויטל (יומן, 4 בינואר 2006):

כאשר נכנסתי באיחור למפגש, קיבלה את פני שלומית, סטודנטית משנה ב' שניהלה את הדיון. היא הכניסה אותי בסוד העניינים כשסיכמה בפני את הנעשה עד כה והציגה לי את סדר היום. בהמשך, הדיון נוהל על ידי שלומית תוך שהיא מקפידה לשמור על הנושאים הרשומים מראש ומפנה את תשומת הלב של הנוכחים לסעיף בו עוסקים. היא הזמינה את הנציגות של שנה א' להביע את דעתן וכך גם את נציגת שנה ג'.

המורות מפעילות הפורום תפסו את תפקיד הפורום כדיאלוג של שותפות באחריות. לפורום תהיה זכות קיום כל עוד הסטודנטים שותפים ואינם מטילים אחריות על המורים בלבד. באחת השנים חלה הידרדרות (לפי תפיסת המורות) באופי הדיאלוג שהתקיים בפורום. בפגישות עלו תלונות בלתי פוסקות של הסטודנטים ונוצר מתח כתוצאה מביקורת חד-צדדית על המתרחש במסלול ללא לקיחת אחריות לפעילות או לביצוע משימות שהסטודנטים התחייבו עליהם. המורות, שהחלו לחוש חוסר נוחות מהשיח, הביעו חוסר שביעות רצון הן מהדיון והן מההתנהלות הפסיבית-אגרסיבית של הסטודנטים. סלביה (יומן, ללא תאריך):

בפגישה אמרתי כך: "ההרגשה האישית שלי שמהו בשיח בינינו לא נעים, זה לא שיח של שותפות". הפורום מסתכם בהרבה תלונות, ללא לקיחת אחריות. מדברים על מימוש זכויות ופחות על התחייבות ומחויבות, זה לא מובן מאליו שהפורום צריך להתקיים. צריך להיות מציאותיים, יש דברים שמשתנים. כל שנה היה לפורום אופי שונה, ככל שיש לכם מוטיבציה, זה מעורר את האחרים, זה [הפורום, ר"ה] לא חייב להתקיים... הסטודנטים, שהבינו כי עברו את הגבול, התנצלו: "חבל לוותר על זה", "לא הבנו את תפקיד הפורום", "עכשיו אנחנו מבינות שצריך להנהיג".

חוויה זו גם בוטאה גם בראיונות עם הסטודנטים שהשתתפו באותה השנה פורום. הם ציינו כי נקלעו לתפיסה לא-נכונה של הפורום והפכו אותו למקום להבעת תלונות ולא למקום שבו מתכננים או משפרים תכניות. עדנה (תלמידת שנה א'):

המטרות לא הובהרו. היה קונפליקט קטן. מבחינתנו, הפורום היה לבוא ולהעלות טענות. הרגשנו [כלפי הסטודנטים במסלול] שמי שעושה זה אנחנו והתלמידים רק העלו טענות ולא היו מוכנים לעשות כלום. הרגשנו כלפי הבנות האחרות שאנחנו מאוד עסוקות, אנחנו מאוד מוכנות ולא ראינו נכונות של התלמידים של השנה. ה-feed back היה שלא צריך את הפורום. הסטודנטים לא רצו לתת משהו בתמורה. זה מאוד כאב לנו ויצאנו מאוד מתוסכלות...

המאמץ הכרוך בהשתתפות בפורום העלה ציפיות להערכה ושותפות מצד הסטודנטים האחרים שאינם משתתפים, ומכאן עלתה אכזבה כאשר נוכחו לדעת כי אין להם בהכרח שותפים בקרב חבריהם. הסטודנטים שהשתתפו בפורום פיתחו אחריות ציבורית וראו צורך במעורבות חברתית של הלומדים במסלול, גם בזמן הלימודים ובעיקר כלפי אוכלוסיית הנכים.

בשיחת מיקוד עם סטודנטים (רויטל, 17 באפריל 2004) שחלקם השתתפו בפורום וחלקם לא השתתפו אמרה ש' (משתתפת בפורום):

לא באנו ללמוד סתם. אנשים לא באים רק ללמוד בצורה אקדמית לא באים רק לצאת עם תואר. יום צמי"ד מאוד קשור אלינו ונהיה מעורבים בזה אחר כך כמורים... שנבוא ליום שהוא ממש כף לתלמידים... היום [אנחנו] רוצים את טובת התלמידים ולא נעים [לנו] שהם באים ומתים בשמש שעות...

נושא אחר שנדון בכל שנה היה שותפות הסטודנטים במיצוב תדמית המסלול במכללה ובגיוס לומדים חדשים. לכאורה, אין זה מתפקידו של הסטודנט להיות שותף בהיבטים אלה. סטודנט הלומד במוסד להשכלה הגבוהה – בוודאי בלימודי התואר הראשון – אינו מתעניין בדרך כלל במהלך לימודיו בהיבטים ארגוניים שאינם נוגעים לו ישירות. כאן התגלתה שותפות ואחריות הדדית. הסטודנטים התגייסו לשותפות בימים הפתוחים ביריד לימודים והציגו את תכנית הלימודים בפני מתעניינים. רישום ביומן (רויטל, נובמבר 2003):

מה שמרשים אותי במיוחד זה הצורך בטיפוח "גאוות יחידה" והעלאת המודעות של קיומו של מסלול המלמ"ח וייחודו בתוך המכללה. בהתבוננות שלי על הלמידה שלי בתחום ההשכלה הגבוהה, מעולם לא עלה על דעתי שסטודנטים צריכים להתגייס על מנת ליצור "גאוות יחידה" של חוג לימודים כלשהו. מעניין מדוע כאן יש התגייסות כזו שהיא גם מתקבלת בצורה טבעית על ידי החדשים כמו הישנים.

דפוס זה יחזור על עצמו גם בעתיד, כאשר הסטודנטים יתבקשו להיות שותפים ביום פתוח ובגיוס מועמדים למסלול (רויטל, נובמבר 2003):

אורלי וסילביה מציגות את הבקשה להתארגן להיות שותפים ביום הפתוח בנושא מובן מאליו ולא נתון לשאלה. איך זה שהסטודנטים אינם מעלים ספק ביחס לחובתם להיות נוכחים שם? שהרי לכאורה, אין זה מעניינם לגייס מועמדים חדשים למסלול והם אינם מקבלים כל טובת הנאה מכך. אם ננתח זאת לעומק הרי להיפך, אם יצטרפו לשוק מורים טובים שלמדו במסלול המלמ"ח הם עלולים להוות תחרות לאחרים שלמדו באותו המסלול, אז למה לדאוג לגיוס הרבה לומדים??? האם זה משהו שטבוע בתחושה של מכללה כבית ספר – הכיתה שלי, המחנכים שלי, ועד התלמידים וכו' רק בהשכלה גבוהה???

במרוצת הזמן, נוצר פער במידת מעורבותם של הסטודנטים בין המשתתפים בפורום לבין אלה שאינם לוקחים בו חלק, וכן אובחן הבדל בין חלוצי התהליך (הוותיקים) לבין המשתתפים החדשים בו (תלמידי השנים הראשונה והשנייה). הפורום הפך לקבוצה שמתקיימים בה תהליכים של קבלת החלטות לצד התפתחות אישית והתפתחות קבוצתית שנבנו בפגישות.

בשנת תשס"ו, חשו המורות שהפורום מיצה את תפקידו. לפיכך בחרו לא ליזום את הפעלת הפורום. מהלך זה היה תולדה של שתי סיבות עיקריות: האחת, עייפות מצד המורות מההתמסרות לפגישות בשעות הערב, נוסף על החובות המקצועיים הרגילים, והאחרת, התחושה של מיצוי ואכזבה לאחר שבשנת הלימודים הקודמת הדיונים בפורום עסקו פעמים רבות בתלונות של הסטודנטים, יותר מאשר ביצירה משותפת. הסטודנטים, שחשו בחסרונם של המפגשים, לקחו אחריות והחליטו להמשיך את קיום הפורום והזמינו את המורות להצטרף אליו. כך נוצרה אפוא תפנית בתפקידי הנוכחים בפורום. קיומו לא היה מותנה ביוזמת המורים ובניהולם, אלא דווקא ביוזמת הסטודנטים. ראש המסלול (סלביה) פינתה את מקומה והמורות העבירו את ניהול הפורום לסטודנטים. הפגישות, שהתקיימו עד כה בביתה של אחת המורות, עברו לבתיהם של הסטודנטים. אורלי (יומן, 27 בפברואר 2006):

השינוי המשמעותי עבורי היה יציאתה של סלביה מהפורום מה שאילץ אותנו (סלביה ואני) לקחת יותר אחריות. נוצר מרחב פעולה יותר רחב עבורנו ומיד החלטנו לתת יותר אחריות לסטודנטיות. ניהול הדיון אינו בידי מרצה אלא אנו עורכים סבב והאחראי התורן מכין את נושאי הדיון. נראה לי כי בכך שעברנו בכיתות [בתחילת השנה] והצגנו את הדרישות להשתתפות בפורום, יצר מצב שלפורום הגיעו אנשים מתאימים כאלו שיכולים להוביל תהליכים ולקחת על עצמם את האחריות. תצפית מפגישת פורום (רויטל, יומן, 4 בינואר 2006):

לניהול הפורום – יש סבב. היום שלומית מארגנת אותו. מזכירה את ה"מלמחון", פונה אליי ושואלת אם אני יודעת מהו? פונה אל התלמידות של שנה א' שמעלות בעיה של השלמת שעות בשבוע העבודה המעשית ומסבירה ששבוע העבודה המעשית הוא בסך הכול 4 ימים. מחלקת להן הנחייה – דברו איתה [עם המורה כלשהי] ואחר כך דברו איתי! בנות שנה ב' וג' מיעצות לבנות שנה א' איך לבצע את השלמת השעות. תצפית מפגישת פורום (רויטל, יומן 25 בפברואר 2006):

הפגישה היום מתקיימת בביתה של שגית [סטודנטית]. היא גם מנהלת את הפגישה. מבקשת משוב על יום הגיבוש. בנות שנה א' מדווחות על הנאה והפתעה מהמרצים. חסר להם זמן לדיונים ביניהם. מציינות אכזבה בשל חוסר קשר בין הסטודנטים מהמחזורים השונים. הקבוצות התיישבו בנפרד. הסדנאות היו מעולות. שגית פונה לבנות שנה ב' שמציינות לחיוב את היום וכך גם בנות שנה ג'... אורלי תומכת בבנות ומחמיאה להן: אם הן לא היו מובילות ויוזמות [את יום הגיבוש] זה לא היה קורה. הקרדיט כולו שלהם. הבמה של הסטודנטים...

המורות מעודדות את שינוי התפקידים בקבוצה, וממשיכות לתמוך בתהליך. לדוגמה, בהכנת יום הגיבוש, בעת שהתעורר צורך בתיאום בלוח זמנים קצר, תוך כדי הפגישה, ניסו המורות לארגן את הפעילות עם עמיתותיהן. נוצרת תחושת של משימה באחריות הדדית ושוויון בתפקידים.

הרכב הסטודנטים המשתתפים בפורום הדאיג את המורות המובילות. ההשתתפות בפורום הייתה פעולה התנדבותית של הסטודנטים, ולעתים (במיוחד בראשית הדרך) צריך היה לגייס נציגות באמצעות שכנוע. עם הזמן הסתבר שלהרכב המשתתפים בפורום יש חשיבות רבה לגבי יעילותו והאווירה השוררת בו. סטודנטים שהשתתפו בפורום נתפסו כמנהיגים בכיתה והייתה להם השפעה גדולה יותר על העמיתים. מאפיין זה גם נתן לפורום משמעות ומשקל. כאשר הנציגים נתפסו כשוליים, השפעת הפורום הייתה נמוכה ופחות אפקטיבי.

אורלי (יומן, ינואר 2006):

יום הגיבוש היה מאוד מוצלח כיוון שהארגון לקראתו היה מלווה בהרבה נכונות של הסטודנטים. לאחר שסיימתי להודות לסטודנטים [בנוכחות אנה, ראש המכללה - ר"ה] עלתה שלומית והודתה לנו ואמרה שהיא שמחה שנפלה בחלקה הזכות לעבוד בנישה כל כך מיוחדת עם המרצים: "דבר שלכם נראה ברור אך בשום מקום אחר אין כזה דבר..." היא אמרה לנוכחים. זה היה מאוד מרגש לכשעצמו אך גם בהסתכלות כללית יותר פתאום הסיסמה של "העצמת הסטודנט" ראיתי אותה מתממשת, ראיתי את הביטוי שלה באווירה שבה הסטודנטים ניהלו כמעט הכול, אנחנו רק משכנו בחוטים...

אפשר לראות כי קיומו של הפורום יצר מרחב לדיאלוג משמעותי בין המרצים לבין הסטודנטים, אך גם אפשר שינוי בחלוקת האחריות של הסטודנטים ביחס למסלול כולו. אחריות כלפי קיום הפורום, כמו גם כלפי המסלול, בדרך של גיוס מועמדים והפעלת פעילויות שונות שהסטודנטים ראו לנכון להשתתף בהן. חלק ניכר מהאפשרות הזו היה תוצאה של האופי הפתוח של ההנחיה, יכולת הסטודנטים לבחור מה הם הנושאים שבהם הם רוצים לעסוק ומתן האפשרות לקדם את אותם נושאים שבחרו באופן משמעותי ואמיתי.

ב. השפעת הפורום על תכנית הלימודים

הדיון בפורום על תכנית הלימודים הביא לשינויים במבנה ובדגש של תכנית הלימודים במסלול. הסטודנטים הצביעו, לדוגמה, על אי-התאמה בין השיעורים התאורטיים לבין הידע הנדרש בעבודה המעשית. הערות אלו זכו לדיון מקיף בצוות המסלול ובעקבות זאת, שונו תכנים של שיעורים, שונו הדגשים וכן שונה רצף השיעורים במסלול ההכשרה:

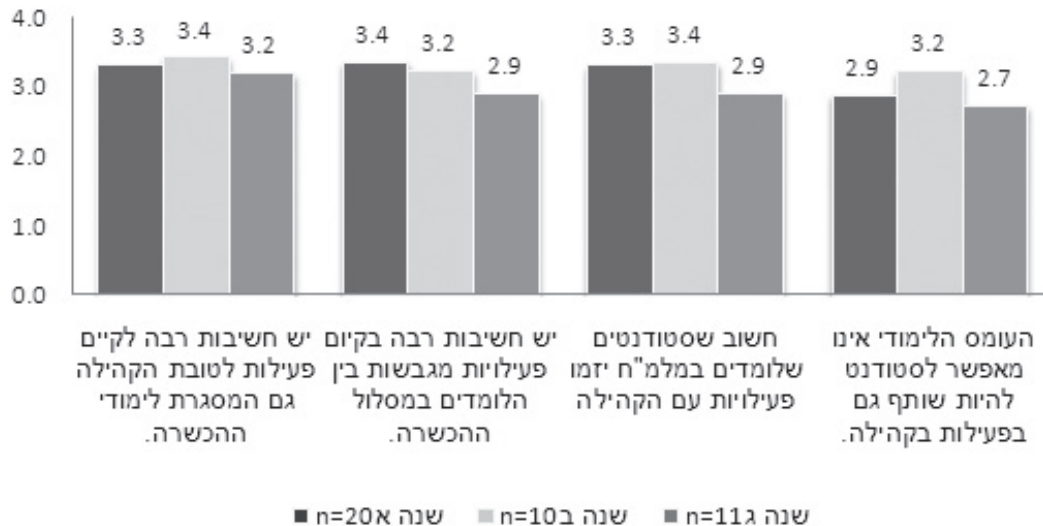
- ◆ קורס שעוסק בשיתוק מוחין נלמד באופן מסורתי בשנה ג', אך התאים יותר לאימוני ההוראה בשנה א';
- ◆ סטודנטים בשנה ב' המלמדים אוכלוסיות בעלות סימפטומים של אוטיזם, נזקקים לידע התיאורטי בלקוי תקשורת, קורס שנלמד מלכתחילה בשנה ג'. המורים השתכנעו שיחסי הגומלין בין התאוריה והפרקטיקה, הקנו משמעות רבה יותר ללמידה על אף המורכבות הכרוכה בתכנים;
- ◆ הסטודנטים הצביעו על עומס דרישות לימודיות בשנה ב'. לאחר דיון שהתקיים בצוות המורים, הוחלט לשנות את מבנה ההתנסות בשנות ההכשרה. שינויים אלה עשויים להראות טריוויאליים בעיני הקורא, אך משמעותם המקצועית בהבניית הידע בתהליך ההכשרה להוראה הייתה חשובה מאוד בעיני המורים. למרות זאת, נוכח הדיאלוג שנוצר, אפשר היה להגיע לתבנית חדשה מותאמת יותר לצרכי הסטודנטים.

עמדות כלפי פעילות ציבורית

פרט ליצירת מרחב להידברות על תכנית הלימודים, הקמת הפורום לוותה בהנחה שבאמצעותו אפשר יהיה לטפח את האיכפתיות והמודעות הציבורית של הסטודנטים. בין הנושאים שנידונו בפורום היו גם פעילויות שהסטודנטים יזמו למען הקהילה. ואמנם, במהלך התקופה, הסטודנטים החלו להיות מעורבים יותר בחיים הציבוריים בירושלים, בכל הנוגע לאוכלוסיות היעד שלהם, והתנדבו לקיים פעילויות לטובת בתי הספר או לטובת התלמידים כפרטים, ביריד שארגנה העירייה. בפריטי השאלון שהתייחסו לחשיבות הפעילות הציבורית תמכו הסטודנטים במעורבות בפעילות מעין זו, אך בו-בזמן גם הצביעו על עומס לימודי שמגביל את יכולתם להשתתף.

להלן הממצאים משאלוני העמדות לגבי פריטים הנוגעים להתנדבות בקהילה (סולם 1-4):

ממוצע עמדות סטודנטים תשס"ה כלפי פעילות בקהילה



הסטודנטים הלומדים בשנים א' וב' הפגינו עמדות תומכות יותר בפעילות בהשוואה לתלמידי שנה ג'. תלמידי שנה ב' הצהירו יותר מאחרים כי העומס מונע את הפעילות ההתנדבותית. גם המורות ציינו שבשנה זו העומס הלימודי גדול יותר בהשוואה לשנים אחרות. תמיכה בחשיבות הפעילות הציבורית התקבלה גם בראיונות עם הסטודנטים וגם באופן שבו התנהלו הדיונים בפורום והתממשו בעשייה של חברי הפורום. אבל הפער בין ההצהרות לביצוע עלה בשעת המבחן, בימי התנדבות שהוגדרו כבחירה ולא כחובה. כאשר היה צורך לפרוע את השטר למעשה, סטודנטים רבים נעדרו מיום ההתנדבות (עד כמחצית מהכיתות), ומורים שלא היו שותפים לקבלת ההחלטות בדבר יום התנדבות שמתקיים בידי הסטודנטים הפגינו עמדות שליליות כלפי פעילות זו. הציפייה של המורות משתתפות הפורום הייתה שפעילות זו תצמח ספונטנית מתוך הפורום, ותשפיע על מעגלים רחבים מקרב הלומדים ומקרב המורים. יש לציין שאין לזקוף את עמדות הסטודנטים רק לפורום וליזמות שעלו שם, שכן השיח על אודות חשיבות התמיכה באוכלוסיית הנכים והמוגבלים החל להיות חלק בלתי נפרד מההכשרה להוראה במסלול. המסקנה הייתה, שיש צורך לבצע הכשרת לבבות מעמיקה ורחבה יותר ולא להניח כי העמדות המוצהרות יעמדו במבחן הביצוע באופן טבעי.

המעורבות החברתית של הסטודנטים באה לידי ביטוי בשותפות ובייזום פעולות. לדוגמה, בסוף שנת הלימודים תשס"ד התקיים מפגש פורום שנועד לעסוק בתכנון יום צמי"ד (יום פעילות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים) שבו מתכנסים תלמידים מבתי ספר שונים בעיר ומופעלים בידי ארגונים שונים. לתלמידי המלמ"ח הייתה ביקורת על האופן בו התקיים יום זה בשנת הלימודים הקודמת והם לקחו על עצמם לארגן את הפעילות בשיתוף עם העירייה.

תצפית בפגישת פורום (רויטל, יומן 19 באפריל 2004):

הבנות מדווחות על ארגון יום צמי"ד. נפגשו עם ש"ס נציגת העירייה. הן רוצות להיות שותפות בתכנון היום הזה, "לא רק בלעשות אלא גם להיות מעורבות בתכנון". מצינויות שאין לעירייה כסף להקצות לפעילות. כל הפעילות ביום זה מתקיים על בסיס תרומות. הן מעלות רעיון ליצור תחנות הפעלה מותאמות לילדים ולא

תחנות מכירה כפי שהיה בשנה שעברה. סלביה מרגיעה את ההתלהבות: "בואו נראה... זה פרויקט גדול..." (ככל הנראה לא ממש מאמינה שיש בכוחם של הסטודנטים להרים את הפרויקט בזמן הקצר שנותר עד ליום המתוכנן).

הנושא המרכזי ליום זה, כפי שנקבע על ידי העירייה הוא איכות הסביבה. תמיר מדגיש שצריך למצוא פעילויות שמתאימות לנושא איכות הסביבה ומיחזור. סיון מעלה רעיון לעבוד עם גרוטאות ואחרים מעלים רעיונות נוספים מהיכן להשיג חומרים מתאימים. לסיכום חלק זה של הדיון סלביה מציעה שכל כיתה תיקח על עצמה לגבש רעיונות, ותגיש את ההצעות לפורום.

החלק הזה של הפגישה נראה לי כמו ישיבת הנהגה של תנועת נוער וההתנהגות של הבנות מזכירה את ילדי התיכון: רצינות לצד ילדותיות. הבנות מדברות באופן מובלע כמקובל אצל בני נעורים וסלביה לעומתן מדברת באופן ברור ובאינטונציה של מורה.

המשמעויות שהסטודנטים מיחסים לפורום

משמעות הפורום וחיבתו בעיני הסטודנטים הייתה שונה בין אלה שהשתתפו בו לבין אלה שלא. סטודנטים לא-מעורבים העמידו במתח את משתתפי הפורום בכך שדרשו "מבחן תוצאה", כלומר, שינוי החלטות קודמות על פי הבקשות שהופנו לחברי הפורום. המשתתפים, לעומתם, הבינו שמהלכי שינוי הם ארוכים ואינם יכולים להתרחש באופן מיידי. חלק מהפער הזה יוחס להעברה לא שלמה של מידע בין המשתתפים לבין שאר הסטודנטים והמרצים. בתור פתרון חלקי לכך, הקצו המרצים זמן לדיווח בזמן השיעורים שאפשר יידוע של כלל הסטודנטים לגבי הנושאים וההחלטות שהתקבלו, אך בו-בזמן גם להצהיר בגלוי על חשיבות הפורום בעיני המורים. פתרון זה שיפר במידת מה את הדיווח, אף כי לא גישר לגמרי על הפער.

סלביה (תשס"ו):

בתקופה שלא השתתפתי בפורום, יכולתי להבין את המבט של האדם החיצוני לפורום ולראות איך הפורום נתפס בעיני אלה שאינם משתתפים. בלט לי חוסר המידע לגבי מה שהתרחש בפורום. נכחתי בשעה שהסטודנטים דיווחו על נושאים שנידונו, אך מהדוח היה קשה מאוד להבין את מהלך השיחה שהובילה להחלטות. הסטודנטים שאינם שותפים לדיון עצמו לא יכלו להיות שותפים לתחושות ולתהליך ההידברות ולעתים נוצר הרושם שהערוץ הוא חד-כיווני: הסטודנטים העלו בקשות והמרצים קיבלו החלטות. החלטות לביצוע שדרשו התגייסות של הסטודנטים, הועברו לקהל ללא הסבר משכנע וללא התייחסות לנסיבות שהובילו להחלטה.

בראיונות ובקבוצות המיקוד של סטודנטים בשנת תשס"ה, הודו כולם בחשיבות הפורום ובתרומתו ללומדים ולשינויים שמתקיימים בתכנית הלימודים. הסטודנטים גם ידעו לציין שיש שינויים שאפשר לערוך באופן פשוט ואחרים שהם מסובכים יותר:

גם אם השינויים לא ישפיעו עלינו (כי אנחנו כבר סיימנו ללמוד את הקורסים הנידונים), הרי יש לכך חשיבות עבור השנים הבאות ואנחנו נהנים ממה שהקודמים לנו עשו עבורנו.

כל מה שקשור במסגרות של קורסים זה יותר קל לשנות אבל עם המרצים – זה כבר פוליטיקה ולכן יותר קשה לשנות...

בקבוצת המיקוד שבה היו גם סטודנטים וגם מורים, כאשר נשאלו הסטודנטים חברי הפורום מדוע בחרו להצטרף לפורום, הם ענו:

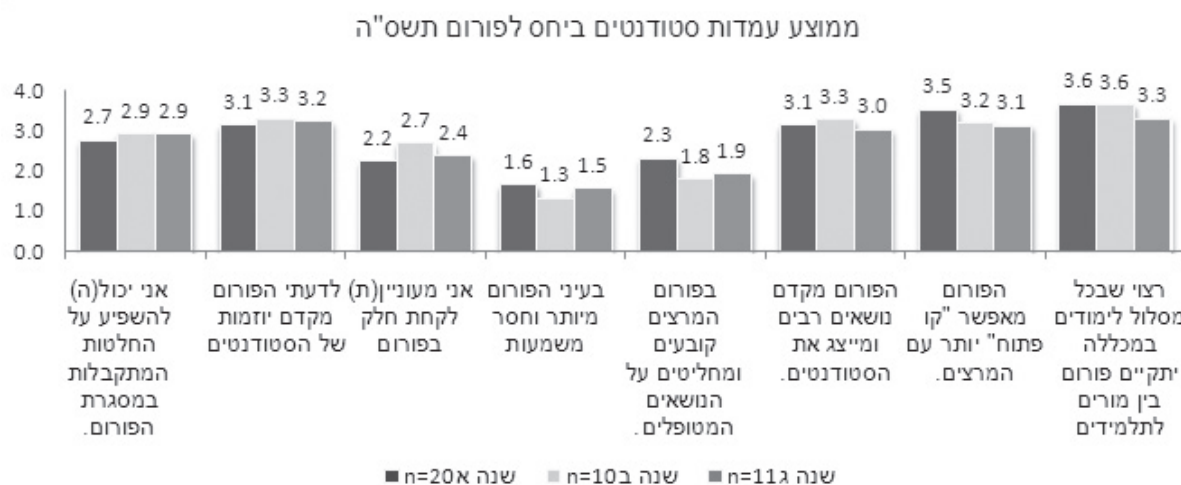
הגענו מרצון... באמת רציתי. מה שחשבתי זה שונה ממה שקורה. חשבתי שזה פורום לתלונות וקצת קשה לי לשבת מהצד ולא להגיד ואם יש מקום לעשות זאת אז אני אלך לשם... דווקא נראה לי שמה שעושים כאן זה ממש חשוב וגם צריך לתת קול לכיתה...

[הגעתי] מתוך האופטימיות הזהירה, מתוך האמונה התמימה שאפשר לעשות שינויים ושאפשר לעשות אחרת. [יש לי] אכזבה מסוימת לא מהפורום, לדבר הזה יכול להיות יותר כוח מבחינה מערכתית, לדוגמה כמו [שם קורס] נוכל לשנות דברים ושתהייה השפעה ברמה הכללית. נראה שזה יכול לעלות מתוך המפגשים, מתגבש כיוון ויכול לצאת מהמסגרת [הפנימית לכלל המכללה].

באותה שיחה הסטודנטיות פנו אל המורות בשאלה אם הן חושבות שהפורום משפיע גם עליהן? אורלי (מורה) ענתה: "בשנים האלה גם אנחנו משנים תפיסה". היא מדגימה את שינוי התפיסה דרך דוגמה מעבודתה עם הסטודנטיות באחד מבתי הספר ומדגישה את שינוי את תפיסת ההוראה וההדרכה שלה בהכנת הסטודנט להוראה בבית הספר מחד גיסא, אך גם לטיפוח האכפתיות והאקטיביות הציבורית מאידך גיסא.

משאלוני העמדות עולה כי הסטודנטים מביעים תמיכה בהיגד זה: "הפורום מקדם תקשורת עם המורים וגם חושבים שרצוי שיתקיים פורום בין מורים ותלמידים בכל מסלול במכללה" (ראו בגרף 2).

גרף 2*

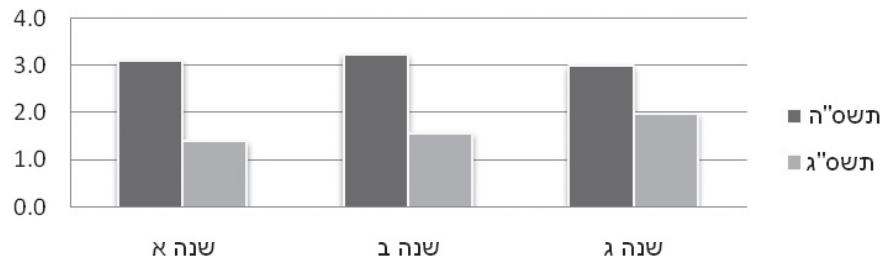


*ממוצע עמדות בין 1-4 בסולם ליקרט.

מעניין לראות שהרצון לקחת חלק בפורום אינו פופולרי בקרב הסטודנטים (כשיש צורך לבחור נציגים, שיעור ההתנדבות להשתתף בפגישות אינו גבוה), מכיוון שזו בהחלט מחויבות ומעמסה נוספת על החובות הלימודיות. בהשוואה בין עמדות הסטודנטים בשנת הלימודים תשס"ג לבין עמדותיהם בשנת תשס"ה, אפשר לראות הבדל גדול בהתייחס לכך שהפורום נתפס כמקדם נושאים ומאפשר ייצוג של הסטודנטים כפי שהדברים באים לידי ביטוי בגרף זה:

גרף 3*

ממוצע עמדות סטודנטים ביחס להיגד:
הפורום מקדם נושאים רבים ומייצג את הסטודנטים



*ממוצע עמדות בין 1-4 בסולם ליקרט.

ההסבר לעמדות אלו נעוץ ככל הנראה בהעמקת הפעילות של הפורום ובשינויים שחלו בעקבות מפגשי הפורום, שאפשר היה להצביע עליהן בפני הסטודנטים. גם בשיחות המיקוד התברר שבעיני הסטודנטים הצלחת הפורום הייתה קשורה במישרין למחויבותם כלפי החברים שהם מייצגים. הצלחה, על פי תפיסתם, הייתה בפתרון הבעיות ויותר מכך, בשינויים שבוצעו בעקבות בקשותיהם. הם חזרו והדגישו שהם מייצגים את הסטודנטים: "ומחר כשנדווח, הם [החברים] רוצים לראות שיש התקדמות ושיש התייחסות" (ציטוט מיומן מחקר).

השפעת הפורום על אוכלוסיות יעד נוספות

כאמור לעיל, מידת המעורבות של הסטודנטים בדיאלוג, השפיעה על עמדותיהם כלפי הפורום. אלה שהשתתפו בפורום פיתחו כלפיו עמדות חיוביות ואלה שלא השתתפו בו, לא תמיד היו מודעים למתרחש בדיונים ולהשפעתו של הפורום. לדוגמה, לא היה ברור לסטודנטים שהשינויים בתכנית הלימודים הם פועל יוצא מהדיון בפורום. העלאת המודעות לכך נתנה אותותיה בעדות שהתקבלה בראיונות שקיימנו עם סטודנטים (שותפים ולא-שותפים בפורום). הם הודו שבתחילה לא ידעו מה מהות הדיון שמתקיים בפורום, אך עם העמקת הדיווח, הבינו מה כוחו של הדיון. עם זאת, עדיין חלק מהסטודנטים פקפקו בחשיבותו. ההכרה בחשיבות הפורום הושפעה ממידת המעורבות גם בקרב המורים: מורים שהשתתפו בפורום, אך לא לקחו חלק במחקר המלווה, חשו מחוץ למעגל. האחרים, לא תמיד היו מוכנים לקבל על עצמם את ההחלטות שהתקבלו בפורום. במעגל חיצוני, בלתי מעורב, נמצאים מורי הדיסציפלינות שמלמדים במסלול אך לא משמשים חלק מקבוצת המדריכות הפדגוגיות. אלה בדרך כלל לא התעניינו בקיומו של פורום כזה במסלול שבו הם מלמדים. סלביה:

בתקופת הקמתו של ה"פורום" ובמהלך השנתיים הראשונות, הפורום נוהל על ידי מדריכה ועל ידי. אנו הובלנו והצבנו את הצעדים הראשונים של הפורום. ההרגשה הייתה שהפורום מתקיים כל עוד אנחנו שתינו מובילות אותו, צוות המדריכות הסתכלו בנעשה, לפעמים בחוסר הבנה על התהליך, אבל שיתפו פעולה כשהסטודנטים הכינו פעילות למען המסלול.

על אף חשיבותו של "הפורום" עדיין מרגישים התנגדויות במיוחד מצד המרצים המשתתפים או המדריכות הפדגוגיות שמקבלות דיווח שוטף של הפגישות של הפורום ומאפשרות בשיעורים לדווח על פעילות והחלטות הפורום, מתוך הכרה בחשיבותו. אבל אף על פי שפעילות הפורום הוצגה למרצים אחרים ובמהלך תקופה מסוימת קיבלו דיווח שוטף מהפעילות של הפורום – לא מעורבים בתהליך.

באשר למורי המכללה, בשנים הראשונות לקיומו של הפורום יודעו על אודותיו באמצעות פרסום בערוצים המקובלים (הרצאות בימי עיון פנימיים). אז התעוררה סקרנות והיה נדמה שהמודל יאומץ בידי גופים אחרים, אך התעניינות זו גוועה די מהר, ולא הותירה חותם בפעילות של גופים אחרים. הפורום, ככל הנראה, כרגע, משמש גוף ייחודי למסלול המלמ"ח במכללה.

סלביה (נובמבר 2006):

ההסתכלות מבחוץ, אפשרה לי להבין שמשותפי הפורום מפתחים "שפה" פנימית שלהם ופעמים רבות מדווחים מהלכים כמובנים מאליהם, בלי להיות רגישים לכך שהקהל האחר (מרצים וסטודנטים כאחד) זקוקים להעברת ועיבוד אינפורמציה מקיפים יותר על מנת להרגיש שותפים למהלכים ולהחלטות.

השפעה בכיוון אחר, המיוחסת לשינויים בתפיסת ההכשרה באה לידי ביטוי בשיח חדש עם בתי הספר המאמנים. בשיתוף פעולה מתפתח, הזמנו צוותים של בתי הספר ליום עיון במכללה לשם בירור משותף של הציפיות ההדדיות.

כפי שהדברים מצטיירים בהיבט זה – הפורום השפיע בעיקר על אלה שהיו מעורבים בו באופן פעיל. אפשר לומר שעם הזמן חשיבות הפורום כמאפשר קידום וייצוג הסטודנטים עלתה. עם זאת, אף שהכירו בחשיבותו של הפורום ותמכו בקיומו, סטודנטים ומורים לא תמיד נעטרו לבצע החלטות שהתקבלו בפורום ומעבר למעגלי המסלול, אי-אפשר לראות שום השפעה של הפעילות בפורום על תפיסות עבודה של מסלולים אחרים.

דיון וסיכום

היוזמה להקמת פורום מורים-תלמידים צמחה על רקע של אי-נחת מיחסי מורים-סטודנטים במסלול שבו תפיסת ההכשרה התבססה על התפיסה הטכנו-רציונלית (דול, 1999). עיקר ההכשרה התמקד בפיתוח הידע האקדמי והמיומנות המקצועית באמצעות למידה ומעקב קפדני של המדריכים והמורים. לפי התפיסה הדמוקרטית-רפלקטיבית, ההכשרה המקצועית דוגלת בהעברת אחריות אישית ללומד בהדרגה תוך כדי תהליך ההכשרה. בשל המפגש עם אוכלוסיות בעלות נכונות ומוגבלויות חמורות במסגרת הלימודים במסלול המלמ"ח, יש צורך בהעצמה אישית ורגשית של הסטודנטים. נוסף על כך, בתהליך ההכשרה יש להתבסס גם על עקרונות למידת מבוגרים (בילינגטון, 2000; נואלס, 1998): להתייחס לצרכים של הפרט, לטפח את החופש האינטלקטואלי, לכוון את הלומד לקחת אחריות ולדרוש ממנו מעורבות פעילה בתהליך הלמידה.

במהלך המעקב אחרי הפעלת הפורום, ניכרו שינויים בשיח המתקיים בין הסטודנטים למורים. שיח דמוקרטי בגבולות מוגדרים, שיח של למידה הדדית שהתקיים בתוך הפורום השפיע על אופי הדיאלוג שהתקיים במסלול ההכשרה. הביטוי לכך: התחשבות בדעת הסטודנטים בתכנון תכנית הלימודים במסלול; מתן מקום ליוזמות ועידוד פעילויות חוץ-קוריקולריות; פינוי זמן בשיעורים לעדכון ולדיון על אודות הפורום; יצירת מרחב מוגדר להחלפה של דעות ורעיונות, ביקורת והשגות. הפורום פתח ערוצי תקשורת מסודרים ולגיטימיים בין המורים לבין הסטודנטים.

בבדיקת האפקטיביות של ההכשרה על יסוד הגישות הפרשניות בחינוך בתכניות לתואר בוגר, אפשר לומר כי

הפורום השיג את מרבית המטרות שלשמן הוא הוקם (Chickering & Gamson, 1987; Cochran-Smith, 2000; Levine, 2002). בבדיקת עמדות הסטודנטים כלפי מידת ההשפעה שיש להם על החלטות הקשורות לתכנון לימודים, ועל מוטיבציה למעורבות, נמצא כי התמיכה בעמדות מתחזקת עם השנים. הסטודנטים חשו כי הפורום קידם נושאים ואפשר לייצג אותם.

מיסוד המפגש בין המרצים לסטודנטים יצר הידברות. יש להדגיש כי אין מדובר בדמוקרטיה ושוויון, אך גם לא בשיח חד-כיווני. השותפות בקבלת החלטות היא חלקית (כפי שהגדירו זאת גם שרן ושחר, 1990). הסטודנטים מודעים לייחודיות התופעה של קיום פורום להידברות וכי זהו מסר גלוי של רצון לקיום דיאלוג והקשבה הדדית. הדיאלוג הזה אינו מצטמצם רק לגבולות הפורום. המדריכות הפדגוגיות נתפסות כדמויות משמעותיות להיוועצות בעבור הסטודנטים בכלל (בייחוד בשנות הלימודים הראשונה והשנייה), ולא רק לאלה המשתתפים בפורום. המרצים, מורי הדיסציפלינות, משמשים דמויות פחות משמעותיות בעיני הסטודנטים (אף כי תלמידי שנה א' ציינו גם לגביהם מיקום גבוה – ראו בטבלה 1 לעיל). לראייה, המדריכות הפדגוגיות, גם אלה שאינן משתתפות בפורום, מאפשרות לסטודנטים לקיים דיון על הפורום בחלק מזמן השיעורים. אפשר להסיק כי הפורום משמש מרכיב משלים בתפיסה הכוללת של תרבות הכשרה שעניינה אינו רק בקידום הביצועים האקדמיים והמקצועיים הטהורים של הלומד, אלא גם בהתייחסות לצרכים הרגשיים שלו, ליכולות ההתמודדות שלו במצבים מורכבים ולאכפתיות הציבורית-חברתית שלו כדי לבנות מנהיגות מעצימה (פריירה, 1972). הפורום, שמטרתו הגלויה הייתה לשפר את הקשר בין המרצים לבין סטודנטים, מדגים כיצד קשר כזה יכול לבנות יחסי אמון הדדים. עם זאת, קיומו של הפורום לא עורר הידברות דמוקרטית במעגלים רחבים יותר במכללה ובמידה מוגבלת מאוד בתוך המסלול עצמו, בין מרצים וסטודנטים שלא השתתפו בפורום.

נאמנויות מרובות וגבולות מטושטשים

במכללות להכשרת מורים רווחות מגמות סותרות: מגמה אחת מדגישה מצוינות אקדמית בידע ובביצוע ומבוססת על התרבות האקדמית האוניברסיטאית. תרבות זו באה לידי ביטוי גם בהערכה השמה דגש על הישגים לימודיים ועל ביצוע יישומי באימוני ההוראה. המגמה האחרת מבפרת תרבות המבוססת על מורשת בית הספר, המדגישה את טיפוח אישיות הלומד, אכפתיות (caring) כלפי הלומדים, את ההתפתחות המקצועית הרגשית של המתכשר להוראה והחוסן הנפשי שלו. תרבות זו מדגישה את הצורך בקשר בין-אישי תומך, בהתייחסות ללומד כאל אינדיבידואל בעל צרכים ורצונות ייחודיים, וההערכה מתייחסת לתהליך הלמידה כאל חלק בלתי נפרד מהביצוע. תרבות זו באה לידי ביטוי גם במבנה הפיזי של המכללה (לדוגמה, חדר מורים לכלל מורי המכללה כמו בבית ספר, תנאי העסקה ומבנה משרה) ובנהלים אדמיניסטרטיביים כגון ישיבות הערכה, ישיבות צוות ויחסי קרבה בין הלומדים למלמדים.

המפגש הלא-פורמלי של השותפים בפורום הוא ביטוי לאכפתיות, ללמידה ולהקשבה הדדית. מצב זה יוצר מתח בין הנאמנות לפורום ולקבוצת השווים. סטודנטים שנפגשים בערב עם המדריכות ועם ראש המסלול במעמד לא-פורמלי וביום למחרת נמצאים בפורום פורמלי, מצויים כאן ביחסים דואליים – ולעתים אף מבלבלים – בין סגנון הדיאלוג המתקיים בכל מעמד: החברי התומך בפורום והמורה המבקר בלימודים. במרחב האינטימי קיימת הכלה ומוגנות. המרחב האינטימי הוא מקום שבו אפשר להראות חולשה ולקבל עצה. במרחב הפורמלי, היחסים מושתתים על הפרדה בין מעמד המורה למעמד הלומד. היחסים יותר קורקטיים, לא נהוג להפגין חולשה. כאן נדרש להפגין ביצוע מושלם וכאן גם מוכנים לביקורת. המורות, שמעמדן מוגדר בכיתה כבעלות תפקיד הוראה והדרכה, צריכות לבצע בתוקף תפקידן גם תהליכי הערכה וביקורת. המפגש הלא-פורמלי בשעות הערב מעמיד אותן במעמד חברי, תומך ובלתי מבקר.

הדיאלוג הלא-פורמלי של הערב ליווה את הנוכחים גם למפגש הפורמלי בכיתה. המורות חשו את טשטוש הגבולות בפניות החורגות מהכללים המקובלים, דבר שהתפרש כחוסר נימוס. הסטודנטים מצדם, לא תמיד מילאו את הציפיות שעלו בפורום (גם אם הן היו שם באופן סמוי), כגון התנדבות, הקדשת זמן ומאמץ נוסף מעבר לזמן הלימודים, שממילא עמוסים מאוד. מתוך נאמנות לחבריהם הם גם התבקשו להיות דוברים לקבוצה ולהעלות תלונות וטענות שהיו לא נעימות לאוזן ולאווירה שנוצרה בפורום. הזרמים המצויים מתחת לפני השטח גרמו למעין "הליכה על חבל דק" שדרשה מהשותפים להתנהל באיזון עדין - כמעט לוליינות - בין הנאמנויות השונות. הקבוצה הייתה גם צריכה להיבנות מחדש בכל שנה ולעבור משלב ההיווצרות (forming) לשלב ההתייצבות (Moorhead & Griffin, 2004) (norming). היה צורך להגדיר מחדש את הגבולות בעקבות השינוי הפרסונלי בקבוצה ובעקבות העובדה שהגבול שבין אינטימיות ורשמיות הוא גבול דינמי שיש צורך להגדירו ולייצבו מחדש במצבים המשתנים. ברוב המקרים, השמירה על האיזון הייתה תפקידן של המורות, אך פעמים רבות גם הסטודנטים בעצמם הבהירו זאת לעמיתיהם. כלומר, נוצר אינטרס משותף לקיום הגבולות. עם זאת, ניהול הפורום, היה תהליך לא-פשוט, במיוחד מעמדת האחראית על המסלול, כפי שמסכמת זאת סלביה (שיחה באוקטובר 2006)

כאשר הפורום הוקם לא הייתי מודעת לתביעת הפנדורה שהדבר יוצר. זו עבודה עם האנשים ועם הקולגות. זו הסתכנות גדולה שמובילה לשחיקה גדולה. בגלל הצורך לשמור באופן מתמיד על הגבולות אך גם להגיב כל הזמן לבעיות. הפורום נוגע בחולשות שאני צריכה לתת להם מענה.

השפעת הפורום על הסטודנטים

אכפתיות ומעורבות חברתית, העצמת המסוגלות האישית

העיסוק בפורום בנושאים חוץ-קוריקולריים הקשורים לחיזוק הקשר בין הסטודנטים לבין קהילת הנכים ובעלי מוגבלויות חמורות, מבוסס על ראייה רחבה של תפקיד המורה כאזרח אכפתי בקהילה. הממצאים בנוגע לפיתוח היבטים אלה הראו כי לסטודנטים יש אמנם עמדות חיוביות כלפי פעילות למען הקהילה, אך בעת מבחן רק חלק הסטודנטים ביצעו זאת בפועל. בפרספקטיבה של המסרים הגלויים והסמויים (אשל וקוריאט, 2004), אפשר להצביע על חוסר הלימה (לפחות חלקי) בתכנית ההכשרה. אומנם ישנה ציפייה גלויה לקיים פעילות למען הקהילה, אך פעילות זו מוגדרת כהתנדבות שאיננה מתוגמלת באופן ישיר. ההתנדבות אמנם מתקיימת בזמן הלימודים, אך בתקופה שבה הסטודנטים עסוקים בהשלמת המשימות האישיות שלהם ובסיום חובותיהם הלימודיים. גם המרצים משתדלים לסיים את ההתחייבות כלפי הסטודנטים ולהשלים את הסילבוס. כל אחד מהצדדים, למרות החשיבות המיוחסת לפעילות אזרחית והתנדבותית, מצוי בדילמה של זמן: מילוי משימות אישיות או תרומה לפעילות חוץ-קוריקולרית. ייתכן שיש כאן ציפייה מרחיקת לכת בתקופת ההכשרה. מכיוון שלא קיימת הגדרה ודרישה בתכנית הלימודים לתרומה לקהילה, רק אלה המסורים לרעיון הם אלה שהצטרפו לפעילויות למען הקהילה. המסקנה היא שאם יש כוונה לפתח מודעות ואחריות חברתית, יש צורך במנגנון ארגוני מתאים המעגן זאת בתכנית לימודים ובחובות הפורמליים של הסטודנט.

הפורום כתהליך של ניהול איכות

יחסי גומלין בין הפורום, פיתוח ארגוני ותכנון הלימודים במסלול

שינויים בתכניות הכשרה, דורשים שינוי מקביל בחשיבה על ההכשרה, דבר שיש לו השפעה עצומה על העבודה היום-יומית של מורי המורים (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). השינוי אינו עוסק רק ברמת ההתנהגות, כי אם באידיאולוגיות ובאמונות המצמיחות את ההתנהגות ויוצרות תרבות. שינוי כזה הוא תהליך

ארוך הכולל שינוי תפיסות עבודה של הסגל והתנהגות מקבילה של הסטודנטים ושל המורים המאמנים. מבנים ארגוניים המעודדים דיאלוגים דמוקרטיים יכולים לתרום לקידום השינוי ולהטמעתו, אך יש לדאוג לכך שמבנים אלה לא יישארו כאפיזודה מבודדת אלא יהפכו לשיח כולל בארגון. כאשר הוקם הפורום, הכוונה הייתה לאפשר לסטודנטים להידבר הידברות דמוקרטית עם המרצים, אך עם הזמן הסתבר שהפורום משמש גם מרכיב של ניהול איכות במסלול. השינויים שחלו בתכנית הלימודים במהלך התקופה, הם תולדה של העלאת בעיות בקוריקולום מנקודת מבטם של הסטודנטים: רצף שיעורים לא-מתאים, ידע תאורטי שהסטודנטים נזקקים לו לאימוני ההוראה, עומס יתר באימוני ההוראה. בעקבות זאת, תכנית הלימודים עברה התאמה לצורכי הלומדים. חלק מהדרישות שונו בתפיסה כוללת להקטנת הריכוזיות והשליטה של המדריכות והעברת יותר האחריות להכנה וללמידה לסטודנט. הפורום אפשר למורים להבין את צורכי הלומדים מזווית הראייה שלהם כשותפים לשיפור תכנית הלימודים ולהשתחרר מהתחושה שתלונות הסטודנטים משקפות את הרצון לצמצם אחריות או להתחמק ממטלות. נוצרה תחושה של בנייה עניינית משותפת של תכנית לימודים טובה ונכונה יותר, המותאמת לצורכי הידע התאורטי אך גם מתחשבת בהבנייתו בהתבסס על הידע המעשי הנצבר בהתנסות. דברים ברוח זו ביטאה סלביה בשיחת הסיכום (אוקטובר 2006):

הפורום זירז ונתן חשיבות מרובה ליישם שינויים שנראו חשובים אך לא הגיעו למימוש בגלל סיבות טכניות שונות. למעשה, הפורום שימש כמבקר איכות לתכנית הלימודים...

השפעת תהליך הלמידה ופיתוח התובנות החדשות ממשיך לתת אותותיו גם בקליטת סגל חדש למסלול. התפיסה של העברת אחריות וקיום דיאלוג בין-אישי עם הסטודנטים שממוקד בהעצמת הסטודנט, הופכים להיות תורה מיושמת, כפי שמספרת אורלי (אוקטובר, 2006):

כאשר אחת המדריכות הפדגוגיות פנתה אלי וסיפרה כי אחד הסטודנטים הודיע לה שלא יוכל להשתתף בשיבות מורים של בית הספר בו הוא עושה אימוני הוראה, היא חשבה שיש צורך לפתור את הבעיה עם ראש המסלול. אני חשבתי שיותר נכון לשוחח עם הסטודנט ולהעביר אליו את האחריות לפתור את הבעיה ולא לכפות עליו פתרון שאנחנו מציעים. בדיעבד, הסטודנט מצא בעצמו את הפתרון והודיע כי הוא יוכל להשתתף בשיבות. הבנתי שככה אני מיישמת את מה שרציתי - העצמת הסטודנטים. ככה זה עובד!

הפורום לא גרם להפחתת המקצועיות אלא דווקא העלה אותה. החשש היה שהבקשות להורדת קורסים ומשימות יובילו לפחות ידע. השאלה שהייתה לנו האם הקטנת הפיקוח הצמוד יוריד את המקצועיות? החשש הזה התבדה. להיפך, העבודה היום יותר מקצועית ועקבית. השינויים בתכנית הלימודים, ההידברות והשיח הדמוקרטיים המתקיימים במסלול, מיקוד תשומת הלב בתהליך ההכשרה בצורכי הלומד, יחד עם הצבת סטנדרטים גבוהים למקצועיות, משפיעים על הסטודנטים ועל הצוות. אבטחת האיכות איננה נוגעת רק לצד אחד, היא משפיעה על כל הצדדים המעורבים במידה רבה יותר או במידה פחותה.

המחקר כתהליך צמיחה מקצועית של המסלול ושל השותפים למחקר

הפעלת הפורום, והמחקר המלווה, הובילו את הצוות המעורב בתהליך להתפתחות מקצועית שהשפיעה על מסלול ההכשרה.

אחת ההשפעות הצפויות במחקר פעולה, קשורות לביצוע מחקר בידי המבצעים. במהלך המחקר חלו שינויים

במיקוד הנושאים הנחקרים: תחילה היה עיסוק בהיבטים הטכניים שהתמקדו בבירור עמדות כלפי הפורום ובבירור הדרכים המיטביות להפעילו, ובהמשך הועלו שאלות רפלקטיביות והותחל תהליך אינטראקטיבי של היוועצות (היימן, שטיגליץ ועדו, 2006; שטיגליץ, עדו והיימן, 2004; Schein, 1999). רבים הצביעו על התפתחות דומה שחלה בשעה שחוקר-מבצע עורך מחקר פעולה (אלפרט וכפיר, 2003; היימן, 2004; Judah & Richardson, 2006).

בד בבד עם התקדמות המחקר, התפתחו אצל החוקרות (המחברות) תובנות לגבי התהליכים הרגשיים והקוגניטיביים שהן עוברות. הדיסוננס שצץ בעקבות הרפלקציה, הוביל לבירור אידיאולוגיות חינוכיות ולשינוי הפעולה, והציף את הסתירות הקיימות בין התפיסה המקצועית המוצהרת לבין המתקיים למעשה בהוראה. כלומר, התחוללו שינויים ולמידה מסדר שני ושלישי (Argyris, 1980; Argyris & Schon, 1996; Watzlawick, 1974). המחקר הפך להיות יותר משמעותי בעבור החוקרות ככל שנגע ברבדים העוסקים בתפיסות המקצועיות של החוקרות. לדוגמה: תחילה המטרה העיקרית של הפורום הייתה שינוי בדיאלוג בין סטודנטים למרצים שהצלחתו נמדדה באמצעות שאלוני עמדות של הסטודנטים כלפי המסלול. בהמשך התברר, כי תחושת ההצלחה של הפורום בעיני המורות שהשתתפו בו הייתה תלויה באופי הדיון: כאשר השיח שיקף סולידריות הדדית (סטודנטים ומורים כאחד) בפתרון בעיות, היה זה אות להצלחת התהליך. תחושת ההצלחה התחזקה ככל שהסטודנטים לקחו יותר אחריות על ניהול הדיון ועל ביצוע ההחלטות (מבחן הביצוע). מי שלא היה שותף לכך מבין המרצים והסטודנטים, לא ייחס לכך משמעות.

המשגת התובנות עזרה למורות החוקרות להתמודד עם האכזבות ולשלוט בתגובות. הלמידה שחוו במהלך השותפות במחקר מעידה על חשיבות המחקר המלווה לשם פיתוח מקצועי של השותפים בו וכמובן לפיתוח תהליך ההכשרה. במהלך הזמן, הפך המחקר ממחקר מעריך, מכניסטי, למחקר אורגניסטי (Coghlan, 2003) ולייעוץ תהליכי (Schein, 1995). שינוי מוקד החקירה, מהתמקדות בתוצאות להתמקדות בתהליך, אפשר להתייחס לתהליכים באופן מודע, ולהתמודד טוב יותר עם האתגרים שהפורום יצר.

דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2006) בהמלצותיה להכשרת מורים, מצינת שלושה מוקדים: ידע של תחום הדעת, ידע של הלומד וידע של ההוראה. שלושה מוקדים אלה מטופלים במסלול המלמ"ח, כמו במסלולים אחרים, בקוריקולום הגלוי והמוצהר. על פי המלצתה, אלה צריכים להתקיים בתרבות דמוקרטית. וכאן טמונה הבעיה: קל להמליץ על קיום תרבות דמוקרטית בהוראה אקדמית, אך קשה להצביע או להדגים כיצד היא ממומשת הלכה למעשה. במודל שהוצג כאן, אפשר לראות הדגמה לפיתוח תרבות כזו, אם כי הפעלתה, כפי שהצגנו, אינה פשוטה. יש צורך לשמור על גבולות, ליצור אווירת אמון ולאפשר לכל אחד מהצדדים השותפים להבין את הצורך ואת התכתיבים החיצוניים; אך עם זאת, התוצאה הכוללת מצביעה על תמורה טובה לאורך זמן. הצמיחה המקצועית של המסלול כולו, ולא רק של השותפים, היא העדות הטובה ביותר לכך שיש תמורה להשקעה הרבה הכרוכה בהפעלת פורום סטודנטים מורים.

גם כיום, כשלוש שנים לאחר סיום המחקר, הפורום ממשיך להתקיים ביוזמתם של הסטודנטים. בהסתכלות בפרספקטיבה של הזמן החולף, נראה היום (יותר מתמיד) שהפורום הוא חלק אינטגרלי מהמסלול ואף מייחד אותו ממסלולים אחרים. גם אם בשנים מסוימות הוא דומיננטי יותר מאשר בשנים אחרות, יש תחושה שהוא קיים ויש לו תפקיד מרכזי בהוויית המסלול.

ברור לנו שהפורום פותח ערוץ הידברות בלתי פורמלי ומאפשר היכרות ישירה, בין חברי הפורום, סגל הוראה וסטודנטים (ישיבת פורום בביתה של סטודנטית, תוך כדי אכילת פיצות שהכינו הבנות טרם הפגישה). ערוץ תקשורת זה המלווה באווירה נעימה, אפשר יצירה ועשייה חיובית בתוך המסלול (פעילויות חברתיות) ותרומה לקהילה כפעילות חיצונית שבה תרמו הסטודנטים מזמנם וממרחם.

מקורות

- אלפרט, ב' וכפיר, ד' (2003). מחקר פעולה, ידע ויצירתו המשותפת בשדה. דפים 36, 10-37.
- אשל, י' וקוריאט, א' (2004). תכנית הלימודים הסמויה: ההיבט המרכזי של הכשרת פסיכולוגים. מגמות מג(2), 374-386.
- בובר מ' (תשמ"א). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בק, ש' (2006). טכנאות כחזון בהכשרת מורים. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- דול, ר"א (1999). השקפה פוסט-מודרנית על חינוך. תל אביב: ספריית פועלים.
- היימן, ר' (2004). מורה-חוקר: שני כובעים לאחד או שני כובעים שהם אחד? מחקר, הוראה והתפתחות מקצועית במחקר פעולה. דפים 37, 96-119.
- היימן, ר', שטיגליץ, ס' ועדו, א' (2006). להלך על חבל דק. תקציר והרצאה בכינוס הבין-לאומי השני למחקר איכותני, יוני 2006.
- וייס, ר', בן-אברהם, ח', עין דור, י', קביליו, ע' ושמיר, ח' (תשס"ג). טיפוח תרבות של אכפתיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (1998). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קוים לתוכניות הכשרה חלופיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). מסוגלות המורה: מודל המשימות-יחסים. מגמות מא(3), 322-348.
- פריירה, פ' (1972). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- שטיגליץ, ס', עדו, א' והיימן, ר' (2004). תרבות של הידברות. הבניה מחדש של תפיסת תפקיד המורה במחקר פעולה: "פרוים" לדיאלוג מורים-לומדים - המקרה של מסלול המלמ"ח. תקציר ופוסטר שהוצגו בכינוס הבינלאומי הראשון למחקר איכותני, מרס 2004.
- שרן, ש' ושחר, ח' (1990). ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך. תל אביב: שוקן.
- Argyris, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press.
- Argyris, C. & Schon, D. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Billington, D.B. (2000). *Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs*, The Adult Learner in Higher Education and The Work Place. Seattle, WA: New Horizons for Learning. Retrieved from the internet at Sept. 19th from: <http://www.newhorizons.org/lifelong/workplace/billington.htm>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Palmer Press.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Cochran-Smith, M. (2000). *Outcomes Question in Teacher Education*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, April, 2000.
- Cochran-Smith, M. (2004). Ask a different question, get a different answer: The research base for teacher education, *Journal of Teacher Education*, 55(2), 111-115.
- Coghlan D. (2003). Practitioner Research for Organizational Knowledge Mechanistic- and Organistic-oriented Approaches to Insider Action Research. *Management Learning* 34(4), 451-463.
- Darling-Hammond, D., Chung, R. & Frelow, F (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *On-Line Edition Published with Permission of Journal of Teacher Education* (September-October) 53(4).

- Darling-Hammond, D. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Judah, M.L. & Richardson, G.H. (2006). Between a rock and a (very) hard place: The ambiguous promise of action research in the context of state mandated teacher professional development *Action Research*, 4(1), 65-80.
- Knowles, M. (1998). *The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher* 28(4), 4-17.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J.J. & Russell, T.L. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Levine, T. (2002). Stability and Change In Curriculum Evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 28, 1-33.
- Moorhead, G. & Griffin, R.W. (2004). *Organizational behavior*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schein, E. (1995). Process consultation, action research and clinical inquiry: Are they the same? *Journal of Managerial Psychology* 10(6), 14-19.
- Schein, E.H. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E.W. (1998). *The Theory And Practice Of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series no. 374. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1974). *Change: Principles, Problem Formulation and Problem Resolution*. New York: Norton.

A culture of dialogue - A Dialogue between teachers and students to develop the training track

Revital Heimann, Silvia Stiglitz, Orly Ido

Abstract

The study was carried out at a department that prepares teachers to work with children having severe disabilities. Every cohort in this track includes 20 students.

Few years ago, teachers of this track identified lack of communication that led to dissatisfaction in students' reactions to their studies. As a solution, a students'-teachers "Forum" was established, having monthly meetings where problems and dilemmas related the curriculum can be discussed and can initiate activities for the handicapped population.

The Forum activities followed by a research: At first, the research was formulated as an evaluation study (focused on changes in students attitudes) and later it was developed into an action research. The research was carried out by three researchers: two teachers, one of them were the head teachers of the track, and the third was as outsider researcher.

During the study (2003-2007), the researchers gathered different data including observations, interviews, field diaries and questioners. In afterword perspective on changes in the curriculum and the research process, it became clear that the Forum discussions influenced the length and sequence and depth of subjects that were taught during the learning in that track. Students' attitudes to learning changed during the period of time of the research. However, the questions of the researchers reflected development and shift in the researchers' interest: From a technical-instrumental focus (after Carr & Kammis categorization, (Carr & Kammis 1986)) at first (evaluation and assessment of influence of the dialogue on students' attitudes) the dilemmas were reframed into questions like how to make things better? How to involve more people in the discussions and development of the curriculum? (Practical point of view) and then to question the relationship between teachers' beliefs in the context of educating their students such as autonomy of students versus dependency, how students self efficacy influenced by teachers' practices etc.. Those types of reflective questions turn the inquiry into emancipatory self-study.