

אקדמיה-כיתה

ההתנסות המעשית כזירה של שותפות

המלצות צוות החשיבה – יולי נובמבר 2016

המלצות צוות החשיבה

רקע

במהלך שנה אחת מכינונה, צמחה תכנית "אקדמיה-כיתה" מ-840 סטודנטים בשנת תשע"ו, למעל 1900 סטודנטים בתשע"ז. גדילה מואצת זו, והדיונים שעתידיים להתקיים בחודשים הקרובים לגבי היקף התכנית בשנים הבאות, הניעו אותנו לצאת למהלך רחב של לימוד והיוועצות מתוך רצון לבחון את המתכונת המיטבית אליה צריך לחתור בהפעלת תכנית "אקדמיה-כיתה", ומיקומה העתידי של התכנית בשדה הכשרת המורים בישראל.

לצורך זה נפגש צוות רחב של בעלי עניין בין החודשים יולי - נובמבר 2016. צוות החשיבה מנה נציגים מהמוסדות המכשירים (בעיקר מתאמי "אקדמיה-כיתה" במכללות ובאוניברסיטאות), נציגות מהפיקוח על הפיתוח המקצועי, נציגות של אגף א' להכשרת עובדי הוראה ואגף התמחות וכניסה להוראה, נציגות ממכון מופ"ת, וצוות "אקדמיה-כיתה" בליווי רן גביש שמונה כיועץ ארגוני למהלך. הצוות נפגש כעשר פעמים למספר שעות, ובנוסף נפגש ליומיים בירושלים. במהלך מפגשים אלו הוזמנו אורחים רבים על מנת שיציגו נקודות מבט מגוונות על תכנית "אקדמיה-כיתה", תוך התייחסות לסוגיית השותפות, הגדלת היקף התכנית והשלכותיו (Scalability) וטיוב תהליך ההכשרה.

בתום דיון ארוך שבו הצפנו את תחומי העשייה המרכזיים בתכנית וסוגיות עקרוניות הכרוכות בהפעלתה, בחר צוות החשיבה להתמקד בארבעה מוקדי דיון: **פריסת ההתנסות המעשית בהכשרה, המוסד החינוכי כזירה של שותפות, מאקרו שותפויות, ותפקיד המדריך הפדגוגי.**

במסמך שלפניכם מובאים עיקרי התובנות והמחשבות שליוו את תהליך הלמידה של הצוות. התבוננות צוות הלמידה הייתה ממוקדת בתכנית "אקדמיה-כיתה", אך לא מן הנמנע שחלק מההמלצות רלוונטיות גם לסוגיות רחבות יותר בהכשרת מורים בישראל.

פריסת ההתנסות המעשית בהכשרה

תכנית "אקדמיה-כיתה" מייצגת את המענה שניתן לצורך החד משמעי שעולה מהשטח (הן מצד הסגל האקדמי של מוסדות ההכשרה, הן מצד הסטודנטים והן מצד מוסדות החינוך שבהם התנסו הסטודנטים), בהגדלת המרכיב של ההתנסות המעשית. הספרות המקצועית מצביעה על היתרונות הטמונים בהתנסות בהוראה בהיקף נרחב כבר בשלב ההכשרה.¹

בהנחה שמכסת השעות לתואר המכשיר להוראה (B. Ed., M. Teach, והסבת אקדמאים), לא תשתנה גם במתווה החדש שייצא לדרך בחודשים הקרובים (לפחות לא באופן מהותי), ניסינו לבחון דרכים להגדלת המרכיב של ההתנסות המעשית בתוך ה"שמיכה" הקוריקולרית שעומדת לרשותנו, באופן שלא יפגע באיכות המרכיב האקדמי בהכשרה. **במידה ומהלך זה יצלח, הוא עשוי לייצר את הצורך במלגה לסטודנט במסגרת "אקדמיה-כיתה".**

הנחות יסוד

- א. ישנה חשיבות לקיום מספר דגמים של הכשרת מורים לצד "אקדמיה-כיתה", דבר המאפשר גמישות פדגוגית וחופש אקדמי.
- ב. "אקדמיה-כיתה" מעודדת שונות ומנעד סביר של פרשנויות בהפעלת התכנית על ידי המוסדות המכשירים השונים.
- ג. "אקדמיה-כיתה" צמחה מתוך מודלים של הכשרה ברוח ה- PDS (Professional Development Schools).
- ד. "אקדמיה-כיתה" קבעה רף דומה לכל המוסדות שמפעילים את התכנית – מכללות, אוניברסיטאות וסמינרים חרדיים כאחד, באופן שמהווה פלטפורמה נוחה לשיתופי פעולה בין המוסדות המכשירים כולם, ללא הבדל שיוך או מעמד אקדמי.
- ה. הניסיון של "אקדמיה-כיתה" מלמד על החשיבות העצומה של הצטרפות הסטודנטים לימי ההיערכות בסוף חודש אוגוסט, תחילת ההתנסות המעשית באחד לספטמבר ושמירה על רצף התנסות עד לפתיחת השנה האקדמית.

¹ כך למשל:

Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning, Commissioned by the NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education November 2010

Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137-146.

Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.

- ו. הצלחת תכנית "אקדמיה-כיתה" נשענת על בחירה נכונה של שותפי ההכשרה מהשדה – בתי ספר עם ניהול איכותי שרואה את השותפות כאינטרס אידיאולוגי ולא רק אינסטרומנטלי, ומורים וגננות² מכשירים איכותיים שמהווים מודלינג מיטבי להוראה וחינוך.

המלצות

- א. אנו מאמינים שמרכיב ההתנסות המעשית צריך לגדול בכל תכניות ההכשרה. אם כיום הוא עומד על 9-15 שעות בתכניות ההכשרה של הסדירים, הוא צריך לגדול להיקף של 18-21 שעות. בלימודי הסבת אקדמאים ובלמודי M-Teach אנו ממליצים על מינימום 12 שעות (במקום 6-9 שעות), בעדיפות לשנה א', באופן המאפשר לסטודנטים להיכנס לסטאז' בשנה שלאחר מכן.
- ב. ההתנסות המעשית תהיה במודל שותפות (PDS, אקדמיה-כיתה ועוד).
- ג. אנו ממליצים לשקול מחדש את מתכונת לימודי היסוד בהכשרה ל- B. Ed. (כיום מחוייבים ל- 6 שעות על פי הפירוט הבא – 2 שעות לימודי שפה, 2 שעות לימודי אנגלית, 1 שעה לימודי אוריינות עבודה בסביבה ממוחשבת, 1 שעה לימודי תרבות ומורשת עם).
- ד. אנו סבורים שחלק מלימודי החינוך בתכנית ההכשרה, יכולים להתקיים בשדה. קורסים אלו אפשר לקיים על בסיס ההתנסות המעשית בעדיפות לחלוקה בין החלק האקדמי שיועבר במוסד המכשיר, והחלק המעשי שיחובר לעשייה בשטח וייתחס ישירות לתופעות שזוהו במהלך ההתנסות המעשית.
- ה. תינתן אפשרות לקורס אקדמי בהיקף של עד 2 ש"ש (כולל אקרדיטציה) שיועבר על ידי מרצה מהמוסד המכשיר. הקורס יועבר במשותף למורים/ גננות ולסטודנטים. העדיפות למיקום הקורס תהיה בסביבת בית הספר או גן הילדים. הקורס יקנה למורים/ גננות המשתלמים גמול השתלמות, ולסטודנטים נקודות זכות או מימוש חלק מ- 30% השעות על התנסות חוץ-כיתתית. **אנו רואים בקורסי שדה אלו אינטרס מובהק של האקדמיה והשדה, והיבט נוסף של "שבירת הקירות" ביניהם.**
- ו. אנו ממליצים שתגמול המורים והגננות המכשירים יהיה דרך משרד החינוך ולא באמצעות המוסדות המכשירים.
- ז. במידה ומודל התגמול לגננות ולמורים המכשירים ייוותר על כנו, אנו ממליצים לבחון את נושא התקורות באוניברסיטאות (במכללות לא נגבות תקורות). אם הפער בתגמול בעלי תפקידים בבית הספר יימשך, אנו צופים התנגדות של בתי ספר וגנים לכניסת סטודנטים מהאוניברסיטה לתחומם והעדפת מכללות שלא גובות תקורות.

² הרוב המוחלט של הגננות בתכנית הן נשים. לפיכך, בחרנו להתנסות מכאן ואילך בלשון נקבה בהקשר שלהן.

נושא נוסף שהעסיק את צוות החשיבה היה מקומה של "אקדמיה-כיתה" במרחב הגיאוגרפי ובהקשר של מינון ומיקום "אקדמיה-כיתה" לצד מודלים נוספים של הכשרה להוראה.

א. הפריסה הגיאוגרפית של המוסדות המכשירים יוצרת מציאות בה ישובים רבים אינם זוכים למעורבות של האקדמיה בתוכם בגלל ריחוקם הגיאוגרפי ממוקדי ההכשרה. אנו ממליצים שאחוז מסוים מכלל השותפים בתכנית יגיע אל ישובים מרוחקים שלא נמצאים בסמיכות למוסדות הכשרת מורים. תינתן עדיפות לפריפריה חברתית וגיאוגרפית ולבתי ספר וגנים ברמת מורכבות גבוהה. לצורך כך יש להקצות תקצוב מוגדל לנסיעות לטובת אותם סטודנטים, תמרוץ כספי על ביטולי הזמן הכרוכים בנסיעות, ותגמול של המדריכים הפדגוגיים באופן שלא תיפגע פרנסתם בגלל הריחוק הגיאוגרפי. לחילופין, אפשר לחשוב על מודל שבו שוהים הסטודנטים ביישוב המרוחק לאורך ימי ההתנסות המעשית שלהם, ובשאר השבוע לומדים באקדמיה.

ב. ברוב המוסדות המכשירים הבחירה להיכנס לתכנית הייתה בידי הסטודנט. לאור הניסיון המצטבר של השנתיים האחרונות, אנו למדים שהעיסוק בשיווק התכנית ובגיוס הסטודנטים אינו יעיל וגובה תשומות זמן ומשאבים רבים מידי מן המערכת. בנוסף, קיום במקביל של שני סוגי הכשרות באותו מסלול הכשרה מחייב "אקרובטיקה" בבניית המערכת, הפנייה לא שיוויונית של משאבים ובעקיפין מביא לפגיעה באיכות ההכשרה.

ישנה עדיפות לכניסת של "אקדמיה-כיתה" למסלול הכשרה ברמה הארצית, משני טעמים:

א. מניעת תחרות לא הוגנת בין מוסדות הכשרה סמוכים זה לזה כאשר האחד מציע את "אקדמיה-כיתה" והשני לא.

ב. כניסת מסלול ברמה הארצית ל"אקדמיה-כיתה" מאפשרת התאמתו למתווה ההתנסות המעשית המורחב ומהווה פתח למהלכים של חדשנות ובחינה מחודשת של פרדיגמות.

צוות החשיבה ממליץ על **המסלול היסודי**³ כמסלול אליו ניתן להכניס את "אקדמיה-כיתה" באופן גורף. זהו המסלול ש"אקדמיה-כיתה" במתכונתה הנוכחית מתאימה לו בצורה הפשוטה ביותר (במסלול זה פועלת לרוב דיסציפלינה אחת, ובעבודת המדריך הפדגוגי קיימת לרוב זהות בין הגנרי לדיסציפלינארי).

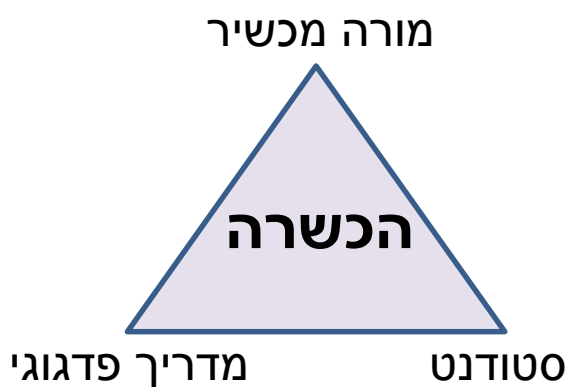
³ על מנת לשמר את האוניברסיטאות ומספר מכללות ללא מסלולי יסודי בתכנית, חושב להקצות מספר מכסות גם למוסדות הכשרה אלו.

הסטודנטים במסלול היסודי ילמדו את תחום הדעת בו הם מתמחים לצד תחומי דעת נוספים כנדרש ממורה כולל המלמד בבית ספר יסודי. במקביל, יש לפעול למצוא את הדרך להתאים את הרחבת ההתנסות המעשית במתכונת "אקדמיה-כיתה" או במתכונות אחרות במסלול העל יסודי, ה- M. Teach, הגיל הרך והסבת אקדמאים.

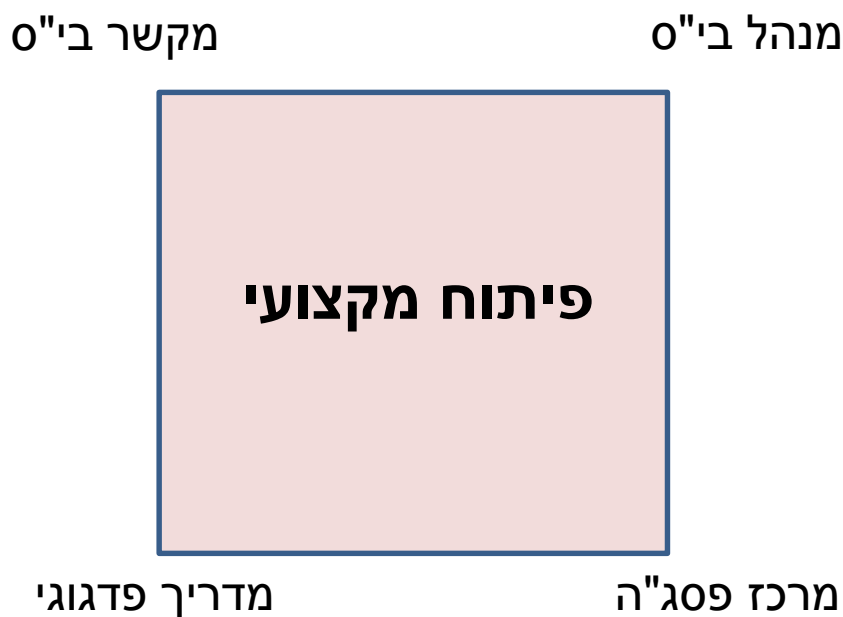
אנו מבקשים שהמלצות פרק זה תילקחנה בחשבון בדיוניה של הועדה שדנה במתווה החדש של הכשרת מורים בישראל.

המוסד החינוכי כזירה של שותפות

השותפים המרכזיים במוסד החינוכי (בית ספר/ גן) הם **הסטודנט להוראה, המורה המכשיר/ גננת מכשירה והמדריך הפדגוגי**. העיסוק המרכזי של משולש זה הוא הכשרה. ילדי הגן ותלמידי בית הספר הם לב המשולש, שותפים מבלי דעת לתהליכי הלמידה של הסטודנט, המורה המכשיר והמדריך הפדגוגי, וחווים בעצמם למידה משמעותית בזכות השותפות.



ה**מקשר הבית ספרי והמנהל** מצטרפים ל**מדריך הפדגוגי** ול**מרכז פסג"ה** בקביעת האופנים בהם ניתן למנף את גרעיני השותפות **בבית הספר** באופן מערכתי. העיסוק המרכזי של מרובע זה הוא **הפיתוח המקצועי**. הכלי למימוש השותפות במוסד החינוכי הוא באמצעות קהילת למידה.



⁴ בשיתוף גורמי פיתוח מקצועי במוסד המכשיר במידה וקיימים כאלו.

שותפים נוספים שפועלים במעגל הקרוב לבית הספר והגנים הם **המפקח הכולל, מרכז פסג"ה, והמתאם האקדמי**, שחברים למדריך הפדגוגי ולצוות בית הספר ומקדמים מהלכים לטיוב ההכשרה, ההוראה והלמידה במסגרת החינוכית, והובלת תהליכי שינוי.



כך נראה המודל המשולב של שותפות בין המוסד המכשיר למסגרת ההתנסות:



הנחות יסוד

בליבת העשייה בבית הספר ובגן הילדים מתקיימים שני נושאי יסוד – **הוראה בצמד** (Co-Teaching) וקהילות למידה.

ההוראה בצמד היא אחד ממוקדי השינוי ב"אקדמיה-כיתה". מספרות המחקר⁵ ניתן ללמוד שהוראה בצמד מהווה ביטוי לשותפות, מסייעת בגיוון דרכי העבודה של הסטודנט והמורה המכשיר. ההוראה בצמד חותרת לעבור מאופני עבודה שעיקרם עבודה בטור (זה מלמד וזה צופה או מעריך), להוראה במקביל (עבודה בקבוצות הטרוגניות או הומוגניות) ול-Team-Teaching, הוראה שהופכת את החיבור בין המורה המכשיר לסטודנט לגדול מסכום חלקיו.

החומרים שעומדים לרשותנו היום בנושא Team-Teaching אינם יוצרים תשתית תיאורטית רחבה מספיק לעבודה מקצועית מיטבית, ולפיכך נקדיש לכך משאבי מחקר ופיתוח במהלך שנת תשע"ז. הלמידה המשמעותית ב"אקדמיה-כיתה" נשענת על **העבודה בצמד**. הילדים זוכים לשתי דמויות משמעותיות שמלוות אותם בלמידה. **המורים והגננות** זוכים בסטודנט ומדריך פדגוגי המביאים עימם תיאוריות וגישות פדגוגיות עדכניות, מפגיגים מעט את בדידותם ומהווים עבורם מראה רפלקטיבית ומקור ללמידה. **הסטודנטים** זוכים לשני מלווים מקצועיים שמסייעים להם בצעדיהם הראשונים במוסד החינוכי, בהכרת המערך הכיתתי והבית ספרי או גן הילדים. **המדריך הפדגוגי** זוכה לשותף בהכשרת הסטודנט, ולשותפות בזירה רחבה יותר של השפעה ומעורבות.

המושג "**קהילת למידה**" מיוחס לקבוצה של אנשי מקצוע הבוחנים במשותף את הידע והפרקטיקות שלהם במטרה להתפתח מבחינה מקצועית. ספרות המחקר⁶ מצביעה על המאפיינים העיקריים של קהילות הלמידה ובכלל זה החזון החינוכי המשותף; יחסי האמון והשותפות; המנהיגות התומכת; ותהליכי הלמידה ההתנסותית. מיצוי פוטנציאל השותפות ברמת בית הספר יתאפשר אם תוקם בו קהילת למידה בה מעורבים מורים וסטודנטים שנפגשים באופן סדיר בהובלת המדריך הפדגוגי. במהלך תשע"ז נקיים מחקר שיבחן בין השאר את השפעות קהילות הלמידה על הפיתוח המקצועי

⁵ Gallo-Fox, J., Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191–202.

⁶ בירנבוים, מ. (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לזין ז"ל** (100-77). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
משכית, ד., מברך, ז. (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS, **דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך**, 56, 15-34.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-28.

של מורים ועל שינויים ברי קיימא בתפיסת התפקיד ובמיומנויות ההוראה שלהם. בנוסף נעודד קיום של קהילות למידה בהן סטודנטים ומורים לומדים בצוותא על עבודתם החינוכית בתיווך המדריך הפדגוגי.

מנהל בית הספר והמדריך הפדגוגי הם השותפים המרכזיים ב"שבירת הקירות" בין האקדמיה לשדה. באפשרותם לעודד מעבר של עולמות תוכן ומקצועיות בין האקדמיה לשדה, להנכיח עבודתם זה אצל זה, ולקדם שיתופי פעולה הדדיים. כל אחד מהם מזמין לשותפות הזו את הגורמים איתם הוא עובד בשגרה. רק שותפות של כלל הגורמים (כפי שמפורט בתרשים) שמאמינים שביכולתם לתת ולקבל מכל אחד מהשותפים מבלי שהדבר יפחית מחשיבותם תביא למיצוי מיטבי של השותפות.

המלצות לגבי השותפות

מורים וגננות מכשירים

- א. השיח האישי בין המורה המכשיר לבין הסטודנט נתפס כמנוף המרכזי לקידום הלמידה. במהלך שנת הפיילוט היו מקרים רבים בהם שעות אלו לא עוגנו במערכת השעות של המורה. במהלך תשע"ז נקדם מהלך של בקרה והסדרה על מנת לוודא קיום שעות אלו בשגרת העבודה של המורים המכשירים.
- ב. מערכת השעות של הגננת המכשירה אינה כוללת הפסקות או שעות שהייה. אין ציפייה מגננת שעובדת לעיתים ברציפות עד ארבע אחרי הצהריים שתעזוב את הילדים באחריות הסייעת, ותשב לשיחה האישית עם הסטודנטית. גם בסוף היום, באם הסטודנטית נשארה עד אז, חלק מהגננות חייבות לצאת בדחיפות לענייניהן האישיים. אנו ממליצים לאפשר גמישות בסוגיית שיחות החניכה של הגננת והסטודנטית, כך שחלק מהשיחות יתקיימו בשעות הערב, בשיחות פנים אל פנים או בשיחות טלפון.
- ג. ישנו עומס רב בדרישה מהמורים והגננות לפיתוח מקצועי. מורים וגננות רבים מסרבים לקחת על עצמם מחויבות להיות מורה מכשיר, מתוך כך שאינם מעוניינים או פנויים להשתלמות נוספת. למרות תכנית הגמישות הפדגוגית שהונהגה לאחרונה, אנו עדיין נתקלים בבעיות רבות בהקשר הזה. אנו ממליצים שמרכזי פסג"ה יהיו שותפים לתהליך בחירת בתי הספר ויבחנו את סוגיית פניות הצוות לפיתוח מקצועי טרם כניסתם לתכנית. בנוסף אנו פועלים לפתח תכנים מתוקשבים שיהיו נגישים יותר.

מקשר בית ספרי

המקשר הבית ספרי אמור להוביל את גרעיני השותפות בבית הספר ולקדם תהליכי שינוי בשיתוף הנהלת בית הספר והאקדמיה. בפועל, מרבית עבודת המקשרים בשנת הפיילוט התמקדה בסוגיות מנהלתיות של תיאום ומתן מענה לבעיות. צוות החשיבה ממליץ לבחון קידום מהלכים להבניית התפקיד של המקשרים הבית ספריים בתכנית.

מפקח כולל

אנו חושבים שהפער בין מקומו המרכזי של המפקח הכולל בתרבות הארגונית של בית הספר, הגן והמחוז, ובין היעדרותו מהשיח אודות "אקדמיה-כיתה", הוא פער לא רצוי. מעורבותו בתכנית חינוכית מתוך כך שהוא מכיר את הדגשים והזרמים העדכניים שמשפיעים על הלך הרוח והעשייה במחוז, וכן הוא מכיר את ההיסטוריה הארגונית של המוסדות שנבחרו לארח את השתתפות ואת הנפשות הפועלות במסגרתם. אנו ממליצים להסתייע בניסיונו הפדגוגי והארגוני של המפקח הכולל לטיוב ההכשרה, ההוראה והלמידה במסגרת ההתנסות, ולהובלת תהליכי שינוי ביחד עם השותפים הנוספים. המפקח מצדו יכול להסתייע באקדמיה, אם באיתור מוקדם של כוח אדם איכותי מתוך המתכשרים להוראה שפועלים במוסדותיו והפנייתם למוסדות החינוך הזקוקים לכך, אם לצורך קידום חדשנות ומיתוג בתי ספר בשיתוף האקדמיה (לדוגמה – בתי ספר שרוצים לאמץ את מודל ה-PBL), ואם לצורך קידום שיתופי פעולה תלת מגזריים (ראו עוד בפרק **מאקרו שותפויות**).

מרכז פסג"ה

מרכז פסג"ה הוא הגוף במשרד החינוך שאמון על התפתחותם וקידומם המקצועי של כלל עובדי ההוראה בישראל. העיסוק בפיתוח מקצועי הוא בלב הפרופסיה המקצועית של מרכז פסג"ה. מרכזי פסג"ה מובילים את יעדי אגף א' לפיתוח מקצועי של עו"ה בשני היבטים שקשורים לענייננו:⁷

- הובלת מדיניות להתפתחות מקצועית, הטמעתה ויישומה באמצעות תהליכים פדגוגיים וארגוניים שיאפשרו מיצוי מרבי ומיטבי של המשאבים המוקצים לכך.
- פיתוח מודלים לשיתופי פעולה בין מרכזי פסג"ה למוסדות ההכשרה ויישומם בפועל תוך ראייה מערכתית ושיתוף פעולה בין כלל הגורמים הקשורים בהובלת ההתפתחות המקצועית.

מתוך ניסיון שנת הפיילוט של "אקדמיה-כיתה" אנו ממליצים על שילוב מרכז פסג"ה בצמתים הבאים:

- א. שותפות בבחירת בתי הספר יחד עם הפיקוח על הפיתוח המקצועי, המפקח הכולל, המוסד האקדמי ואגף החינוך ברשות המקומית.
- ב. תיאום בין מספר מוסדות מכשירים שפועלים באותה רשות מקומית (בשיתוף הפיקוח על הפיתוח המקצועי).
- ג. בחודשים מרץ – יוני: תכנון מקדים של מערך הפיתוח המקצועי הכולל (של מורים מכשירים, השתלמות מוסדית ופיתוח מקצועי למדריכים הפדגוגיים) בשיתוף המוסדות המכשירים,

⁷ מתוך אתר משרד החינוך, אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה.

- בתי הספר והגנים, הפיקוח הכולל ונציגי הרשות המקומית, מתוך רצון ליצירת שפה משותפת ותיאום בין הצדדים.
- ד. סיוע מקצועי בכינון קהילות למידה בבתי הספר והגנים.
- ה. הובלת תהליכי שינוי בבתי הספר והגנים בשיתוף כלל החברים בשותפות.
- ו. סיוע בהכנת בתי ספר וגנים חדשים בתכנית לקליטת "אקדמיה-כיתה".
- ז. קיום תהליכי הערכה ומשוב לפיתוח מקצועי בבתי הספר והגנים בשיתוף עם המוסדות המכשירים.

כללי

- א. אנו ממליצים על סדירות מפגשים בין החברים המרכיבים את השותפות במוסד החינוכי.
- ב. אנו ממליצים שהמוסד האקדמי, המחוז (בשיתוף המפקחים הכוללים ומרכזי פסג"ה) והרשות המקומית יבחרו מספר בתי ספר/ גנים שאיתם תתקיים שותפות ארוכת טווח, באופן כזה שיהפכו ל"בתי ספר/ גני ילדים מאמנים מדגימים".

מאקרו שותפויות

במרחב הפעולה של "אקדמיה-כיתה" פועלים שלושה שותפי מאקרו – המחוז (כנציגו של משרד החינוך), הרשות המקומית והאקדמיה. למרות חשיבותם של כל אחד מהשותפים לעשייה ב"אקדמיה-כיתה", שיתוף הפעולה ביניהם השנה היה לא מיטבי (למעט מקרים בודדים), נפקד מקומה של הרשות המקומית במעגלי העשייה והתייעצות, והקשר עם המחוז היה ברובו אינסטרומנטלי ונגע בעיקר בבחירת בתי הספר ובהסדרה של בעיות שונות בעיקר בתחום של הפיתוח המקצועי.

הנחות יסוד

בניתוח המשתנים המשפיעים על השותפות בין הצדדים, זיהינו את האתגרים הבאים:

- א. **העדר מטרה משותפת** – לא הוגדרה מטרה משותפת לשותפי המאקרו ב"אקדמיה-כיתה". היה קל יותר להגדיר מטרות של כל אחד מהשותפים באופן נפרד, החל מקידום ההכשרה, דרך התמודדות עם העומס בכיתות וכלה בפתרון נקודתי של צורך מקומי.
- ב. **היכרות לא מספקת בין השותפים** – בדיוני הצוות ניכר היה שהאקדמיה אינה מכירה מספיק את בעלי התפקיד השונים במחוז ואת פועלם. בנוסף, בעלי תפקידים ברשות המקומית לא היו בתודעה של המוסדות האקדמיים, ולא היו שותפים למעגלי היידוע והתייעצות. אצל השותפים במחוז וברשות המקומית האקדמיה נתפסת לא פעם כמרוחקת, עסוקה בדברים של מעלה ופחות פנויה לקידום תהליכים בשטח.
- ג. **שונות בתרבות הארגונית** – המחוז והרשות ממוקדים בביצועים ותפוקות, ואילו האקדמיה ממוקדת מחקר, ובמכללות מחקר והכשרה. הדרישה מהאקדמיה להתחבר לגורמי השטח מעלה לא פעם את החשש לפשרות בפן האקדמי ולפגיעה בהכשרה. מהות האחריות שונה מיסודה – האקדמיה מחויבת להכשרה הדרגתית של הסטודנט ואילו המחוז והרשות צריכים לתת מענה מידי לצרכים מתעוררים.
- ד. **תפקיד הרשות** – במפגשים של הצוות עם מנהלי אגף חינוך ברשויות שונות, נראה כי לשותפות עם רשויות מקומיות פוטנציאל משמעותי בקידום התוכנית ובהרחבת השפעתה על החינוך ברשות. לצד פוטנציאל זה, עלה חשש כפול ממעורבות הרשות בתוכנית: חשש שרשויות העסוקות בהשרדות יקבלו החלטות שבסיסן אינו מקצועי בנוגע לתוכנית, וחשש שרשויות חזקות יקבלו משקל גדול מדי בניהול התוכנית ובשיקולים המקצועיים.

גישת **קולקטיב אימפאקט**⁸ (Collective Impact) גורסת שלצורך פתרון בעיה חברתית מורכבת דרושים הסכמה, מחויבות, פעולה ומדידה משותפת של גורמים משלושת המגזרים - ציבורי, עסקי-

⁸ <http://www.sheatufim.org.il/collective-impact-the-model.aspx>

פילנתרופי ושלישי. הבסיס לגישה הוא ההבנה כי פתרון בעיות מורכבות אינו אפשרי על ידי פעילותו של ארגון בודד, ולכן יש צורך בשיתוף פעולה ארוך טווח בעל מאפיינים ייחודיים.



קיומו של **ארגון שידרה**, עם תשתית ארגונית נפרדת וצוות מקצועי ייעודי להובלת השותפות, הוא מאפיין ייחודי למודל ההשפעה הקולקטיבית ומבחין אותו משיתופי פעולה אחרים הקיימים בשדה החברתי. ארגון השידרה זוכה לאמון בעלי העניין השונים, ותפקידו לעצב, לנהל, ללוות ולתמוך בתהליך. על ארגון השידרה להחזיק את מרכיבי התהליך השונים ולהבטיח שהספינה מתקדמת בכיוון הנכון תוך שיתוף ותיאום בין כל הגורמים.

היתרון בשותפות מתרחש כשמתקיימים שני תנאים: כאשר יתקבל תוצר יצירתי יוצא דופן אותו לא יכול היה לייצר אף אחד מן הגופים בנפרד, וכאשר כל גוף באמצעות השותפות יכול להשיג את מטרותיו טוב יותר מאשר לבדו.

המלצות

- א. **הגדרת מטרה משותפת** – ל"אקדמיה-כיתה" הוגדרו מספר מטרות במסמך היסוד של התכנית, כאשר חלקן עומד במתח ביחס למטרות אחרות. יש לפעול להגדרת מטרה משותפת בין שותפי המאקרו.
- ב. **בנייה ממוסדת של השותפות** – בכדי להשיג את המטרה המשותפת יש להשקיע בבנייה ממוסדת של שותפות "צוות ניהול התוכנית". אנו ממליצים לקיים מפגשים ייעודיים להקמת השותפות, להגדרת המטרה המשותפת ומדדי ההצלחה ולתיאום דרכי העבודה המשותפים במהלך השנה.
- ג. **ניהול השותפות** – אחד הדברים שלמדנו מהמפגשים עם אנשים המורגלים בשותפות סביב שולחן עגול הוא שיש צורך שמישהו ישב בראש השולחן העגול, ואין הדבר פוגע בעקרון

השוויון או השותפות. אנו חושבים שבחירת הגוף שיישב בראש השולחן העגול תלויה באופי המשימה ומי יזם אותה. ועדיין, בכינון השותפות הכוללת, יש חשיבות שהמחוז הוא זה שיישב בראש השולחן, מתוך כך שהוא היחידי שיכול לזמן את כלל השותפים (רשויות מקומיות, מוסדות מכשירים, גורמי פיקוח במחוז ובמטה "אקדמיה-כיתה"), וכולם יתייצבו. בשאר המקרים, מי שהגה את היוזמה (בין אם זו יוזמה של רשות מקומית, בין אם זו יוזמה של מוסד אקדמי, ובין אם זו יוזמה של בית ספר בודד) נכון שיהיה ה-Owner של התהליך, ומתוך כך נכון שיישב בראש השולחן.

ד. מטה "אקדמיה-כיתה" ומכון מופ"ת יכולים לשמש עבור שותפי המאקרו ארגון שידרה לטיוב השותפות ביניהם.

ה. המתאם האקדמי יכול להביא לשותפות את מגוון היתרונות הגלומים במוסד המכשיר, בין אם בידע מקצועי ובין אם בחיבור מומחים ובעלי מקצוע מתוך האקדמיה. מתוך כך, יש לבחור לתפקיד אדם המסוגל לתכלל את המהלך ולקשר בין בעלי התפקידים במוסד המכשיר ומחוצה לו.

ו. המפקחות על הפיתוח המקצועי מרכזות את כל עבודת המטה במחוזות בהקשר של "אקדמיה-כיתה". הרבה מנטל התיאום בין שותפי המאקרו נופל על כתפיהן, הן בשלב בחירת בתי הספר, עבור בתיאום עם מרכזי הפסג"ה, אגפי החינוך והמפקחים הכוללים, דרך ניהול מערך הפיתוח המקצועי הכולל וכלה בפתרון בעיות שצצות בשגרת היום יום בשיתוף מטה "אקדמיה-כיתה". במחוז החרדי הדבר מתעצם עוד יותר בגלל ריבוי מוסדות ההכשרה והפריסה הגיאוגרפית. אנו ממליצים לבחון אילו משאבים נכון להעמיד לרשותה על מנת שתעמוד בשאר המשימות המוטלות עליה.

ז. **בחירת בתי ספר / גנים בתכנית** – במתווה "אריאב" כתוב – "ההתנסות תתבצע במוסדות שנבחרו על ידי **מוסדות ההכשרה** מתוך מערכת החינוך ותבנה בכל מוסד הכשרה באופן התואם את תפיסתו" (עמוד 8). לאור הניסיון המצטבר בבחירת בתי הספר ב"אקדמיה-כיתה", אנו ממליצים לנסח את מרכיב בחירת בתי הספר באופן שיישקף את **השותפות** עם הגורמים השונים – מחוז, רשות מקומית ואקדמיה, מתוך רצון להגיע להסכמות שלוקחות בכובד ראש את שיקולי הדעת, העדפות ושיתופי פעולה קודמים של השותפים השונים.

ח. **איזונים ובלמים** – על מנת לשמור על האוטונומיה של השותפים השונים ובכדי לצמצם סיכונים בתוכנית מומלץ לנקוט במספר צעדים:

1. **בחירת רשות** – בחירת הרשות תעשה על ידי המחוז תתמקד ברשויות שמורגלות בשותפויות.

2. **בחירת בתי ספר** – בחירת בתי ספר, הינה נקודה רגישה המשפיעה באופן משמעותי על כל שותף. מי שמרכז את בחירת בתי הספר הוא המחוז, אך בכדי לשמור על האוטונומיה ותחושת השליטה של השותפים, מומלץ לפעול מתוך תמימות דעים ולכבד התנגדויות של השותפים השונים.

ט. **עידוד מימוש המטרה המשותפת** – אחת לשנה יינתנו מספר מענקים משמעותיים למוסדות מכשירים שיוכחו קידום מהלכי התמרה וטיוב פדגוגי ברמת רשות, ישוב בודד או מצבור מוסדות חינוך (במתכונת פרס חינוך יישובי).⁹

יש צורך להגדיר בצורה ברורה מיהו השותף המוביל שעליו מוטלות חובות האחריות, הסמכות והדיווח, ואם הדבר אינו קבוע - מהם המקומות ומיהם המובילים בכל צומת וצומת. הגדרות אלו ייבחנו במהלך החודשים הבאים בשיתוף גורמי המאקרו.

⁹ הדבר תואם להמלצת ועדת סם ויינברג – "המועצה להשכלה גבוהה צריכה לשקול "קולות קוראים" למענקים תואמים מהתעשייה וקרנות פרטיות כדי לעודד שותפות עם בסיס רחב שתוכל להתמודד עם שינוי חינוכי בקנה מידה גדול." (מסקנות ועדת סם ויינברג)

המדריך הפדגוגי

המדריך הפדגוגי הוא דמות מפתח בתהליך ההכשרה להוראה. בתוקף תפקידו הוא משמש כמתווך של תהליכי הלמידה הפרופסיונלית המתרחשים במהלך ההתנסות בשדה העשייה, תוך חיבור מתמיד בין התיאוריה והמעשה. המוקד של תיווך הלמידה הפרופסיונלית היה **טיוב ההכשרה** להוראה של הסטודנט, תוך מתן תשומת לב לתהליכי הוראה ולמידה שעניינם, בין השאר, במיומנויות יסוד דידקטיות, גיבוש תפיסות תפקיד, גיבוש "אני מאמין" פרופסיונלי, היכרות עם רכיבי השדה ובכלל זה אוכלוסיות שונות בסביבת בית הספר.

במהלך השנים התפתח תפקידו של המדריך הפדגוגי והתפרש למרחבי עשייה נוספים. בעוד שבדגמי ההכשרה המסורתיים שימש המדריך הפדגוגי כמתווך למידה בין התכנים הנלמדים במסגרת המכללה, לבין אלו הנלמדים בכיתה האימונים, הרי שבדגמי הכשרה אחרים המבוססים על עמיתות ושותפות (כדוגמת דגמי ה-PDS) התפרס תפקידו של המדריך הפדגוגי כמתווך בין הלמידה המתרחשת במוסד המכשיר, הלמידה המתרחשת בכיתה האימונים והלמידה המתרחשת בבית הספר. ב"אקדמיה כיתה" התרחב תפקידו של המדריך הפדגוגי עוד יותר, שכן במסגרתה הוא משמש כמתווך בין תהליכי הלמידה המתרחשים במכללה, בכיתה, בבית הספר, במרכזי פסג"ה, במחוז הקולט ואף במסגרת הרשות המקומית שאליה משתייכת מסגרת ההתנסות.

בנוסף לתפקידי ההכשרה, המדריך הפדגוגי עוסק גם **בפיתוח מקצועי** של מורים, אם באופן פרטני עם המורה המכשיר, ואם כחלק מהשתלמות מורים מכשירים או השתלמות מוסדית שאנו מאמינים שהמדריך הפדגוגי צריך להוביל.

למדריך הפדגוגי תפקיד ראשון במעלה ביצירת השותפות, **בהובלת תהליכי שינוי**, בחיבור האקדמיה לשדה וביצירת תנועתיות של יזמות, מעברי מידע ושיתופי פעולה בין שני הצדדים. עם זאת, ולמרות תפקידו המכריע, הפרופסיה של המדריך הפדגוגי אינה מוגדרת דיה, הן מבחינת הגדרת דרישות התפקיד, הן מבחינת ההכשרה הטרומית תפקידית, הן מבחינת הפיתוח המקצועי תוך כדי תפקיד, והן מבחינת מיצובו בתוך כלל הסגל האקדמי של המוסד המכשיר, בעיקר בעידן של מעבר לתקצוב ות"ת.

להלן יוצגו מספר הנחות יסוד הנובעות מתוקף הרחבת תפקידו של המדריך הפדגוגי במסגרת "אקדמיה-כיתה", והמלצות הנגזרות מתובנות אלו.

הנחות יסוד

- א. הפער שבין סך שעות החשיפה של הסטודנט במסגרת "אקדמיה-כיתה" עם המורה המכשיר לבין סך שעות החשיפה של הסטודנט עם המדריך הפדגוגי מקשה על תהליך התמקמותו של המדריך הפדגוגי ועל מעורבותו המיטבית בתהליכי ההכשרה.
- ב. תפקידו של המדריך הפדגוגי במסגרת "אקדמיה-כיתה" התרחב והתפרס על פני ממדים רבים, וזאת בהשוואה לתפקידו במסגרות הכשרה מסורתיות. הוא עובד בשותפות עם המורה המכשיר ושותף לשיח של בעלי תפקידים בינם לבין עצמם ובינם לבין תלמידים והורים.

המלצות

- א. לראות באוכלוסיית המדריכים הפדגוגיים **יעד מרכזי** להעצמה על ידי המוסדות להכשרת מורים וגופי הפיקוח באקדמיה ובמשרד החינוך, אוכלוסייה שניתן באמצעותה, באם ייעשו המהלכים הנדרשים, להשפיע בצורה משמעותית על הכשרת המורים בישראל. הדבר חשוב במיוחד לאור כניסת המכללות לתקצוב דרך הות"ת.
- ב. יש צורך לבחון מתן קרדיטציה על עבודתו של המדריך הפדגוגי מבחינת קידומו המקצועי-אקדמי (דרגות שכר, קידום מקצועי, תגמול).
- ג. להגדיר מחדש את תפקידו הפרופסיונלי של המדריך הפדגוגי ובכלל זה דרישות התפקיד¹⁰ ומהותו, תנאי קבלה לתפקיד, הבחנה בין מדריך פדגוגי גנרי ודיסציפלינארי, ומיצוב מעמדו בקרב הסגל האקדמי של המוסד המכשיר.
- ד. לפתח בקרב מדריכים פדגוגים מיומנויות וכישורים של הובלת תהליכי שינוי כפי שנדרש לצורך מילוי תפקידם במסגרת "אקדמיה-כיתה".
- ה. לתת עדיפות להובלת הפיתוח המקצועי על ידי המדריך הפדגוגי.
- ו. להרחיב את היקף העבודה של המדריך הפדגוגי כך שיוכל להיות שותף פעיל ואינטנסיבי יותר בתהליכי ההכשרה במסגרת ההתנסות המעשית. המדריך צריך להיות בפחות בתי ספר או גנים, ולשהות יותר שעות בכל מוסד חינוכי שכזה.
- ז. יש לבחור שם שיהלום טוב יותר את הגדרת התפקיד החדשה של המדריך הפדגוגי.

¹⁰ מקבץ הכישורים המוצעים הנדרשים למדריך הפדגוגי על מנת לבצע את תפקידו הם:

- 1) ניסיון משמעותי בהוראה בשטח בתחום אותו הוא מלמד ומלווה.
- 2) השכלה אקדמית **רלוונטית** מתואר שני ומעלה ותעודת הוראה.
- 3) יכולת ניהול, יחסי אנוש טובים.
- 4) בוגר קורס הדרכה ושותף לתהליכים של פיתוח מקצועי שיוכרו על ידי המל"ג ויוגדרו על ידו באופן מחייב.
- 5) יכולת הובלת תהליכים בקרב מבוגרים.

- ח. לבחון מחדש את שיטת התגמול של המדריך הפדגוגי ולהתאימה למאפיינים החדשים של תפקידו.
- ט. לבחון את האפשרות להכשיר מורים בעלי תואר שני ושלישי המלמדים בפועל במוסדות החינוך שכבר פועלים בתכנית "אקדמיה-כיתה" לקראת תפקידם כמדריכים פדגוגיים בבתי הספר שלהם.¹¹
- י. לאמץ יוזמות לקידום עתודות ניהול ומנהיגות בקרב המדריכים הפדגוגיים (בדומה למתבצע במכון מופ"ת ובארגונים כגון "מעוז", "מנדל" ו"קרן ווקסנר").

¹¹ במודל הדרכה In-House או תוך שיתוף פעולה עם תכנית "מורים מובילים" או תהליכים נוספים המתקיימים בשדה בהקשר זה.

תודות

תודה לכל מי שלקח חלק בצוות החשיבה :

תודה לכל מתאמי התכנית, בעלי תפקיד נוספים במוסדות המכשירים ולנשיאי המכללות.
תודה למפקחות על הפיתוח המקצועי והמדריכות המחוזיות.
תודה למפקחים באגף א' להכשרת עובדי הוראה ולכלל עובדי מנהל עובדי הוראה במשרד החינוך.
תודה לעובדי מכון מופ"ת בערוצים השונים, אנשי מנהלה ותוכן.
תודה לכל האורחים ממרכזי פסג"ה, הפיקוח הכולל, הרשויות המקומיות, המגזר העסקי והשלישי שבאו ללמוד איתנו, לשקף לנו זווית ראייה אחרת ולהביע את דעתם על התכנית.
תודה לאסתי פיירסטיין, מירי גוטליב, שרה זילברשטרום ועדי קורסייה מועדת ההיגוי של התכנית.
תודה לצוות "אקדמיה-כיתה" לדורותיו, ובמיוחד לדליה עמנואל על ההובלה של התכנית לאורך שנת הפילוט.
תודה לרן גביש היועץ הארגוני על הליווי של התהליך והבנייתו.
ותודה אחרונה למיכל גולן, נח גרינפלד ואיל רם על הליווי, העצות הטובות, והסבלנות לאורך הדרך.