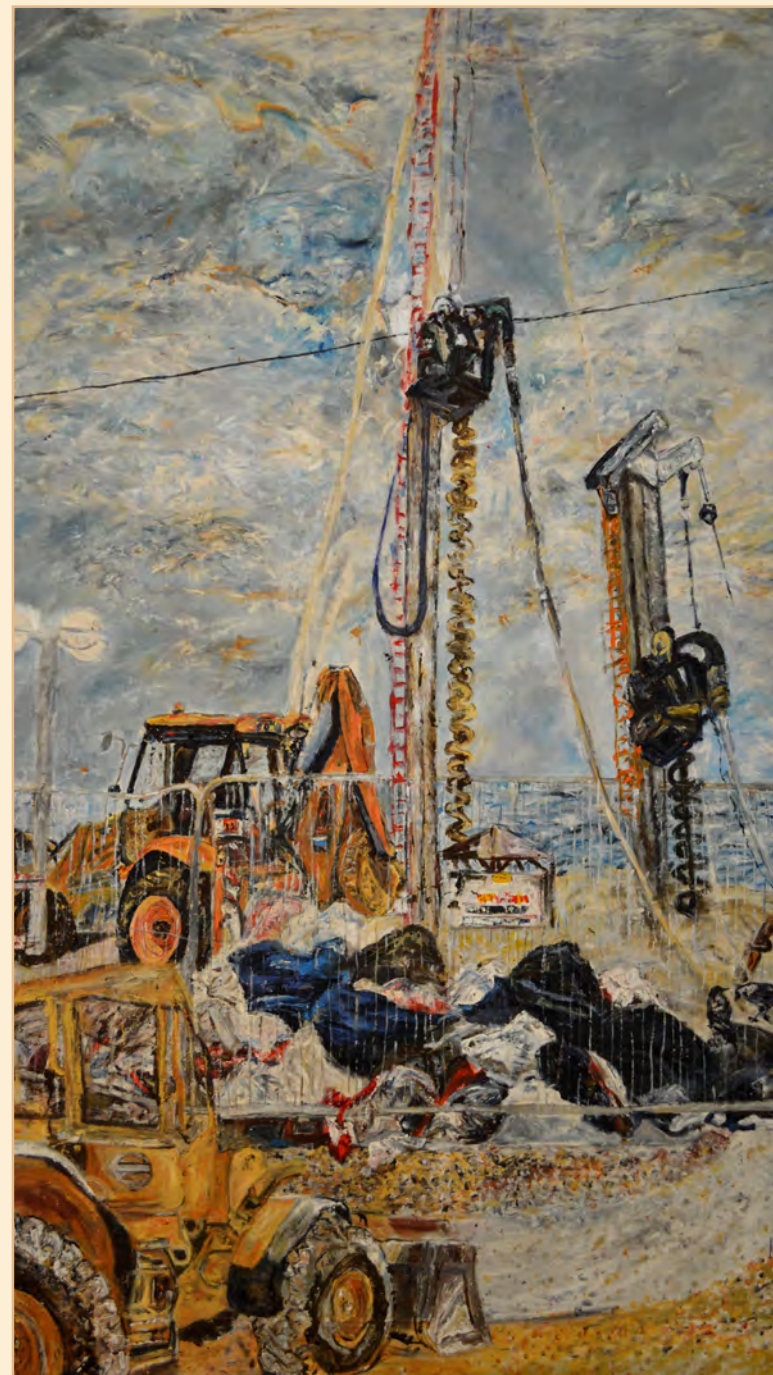


בימת דיון | פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים



ביטאון מכון מופ"ת ■ פברואר 2019 ■ גיליון 63



מתוך המיצב "העצים בוכים לגשם", 2018

יעל סרלין

יעל סרלין, ילידת 1983, חיה ויוצרת בירושלים. ראש המחלקה לאמנות במכללת אמונה, אמנית רב תחומית העוסקת ברישום, הדפס, מיצב ווידאו. בוגרת תואר ראשון ממכללת אמונה ותואר שני מהמדרשה לאמנות בית ברל. עבודותיה הוצגו בתערוכות יחיד וקבוצתיות בארץ.

בימת דיון

פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים

ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך - על הוועדה ועל תהליך הלמידה עד כה היזמה למחקר יישומי בחינוך - האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים	8
"איחוד מול ייחוד": מודל מקוון פורץ דרך לפיתוח מקצועי דליה פניג, עדה רוזנברג, ד"ר אלונה שבת	10
פיתוח מקצועי בעקבות שינוי חינוכי - רטרופקטיבה של מורים, רפורמה חינוכית ופיתוח מקצועי ד"ר שהן רחמים, פרופ' אלי הולצר	15
תהליך פיתוח מקצועי בקהילת עשייה בדגם של "למידה מבוססת בעיה" - תיאור מקרה ורד עמית	21
התרומה של קהיליית חקר לומדת של מורה-תלמידים להתפתחות מקצועית של מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי פרופ' עטרה שריקי, ד"ר ליאורה נוטב	27
ניתוח ייצוגים בקהילת מורים: אתגרים ודרכי התמודדות טל כרמי, רחלי כהן ברנדיס	35
מה מלמד מחקר של שלושים שנים על אפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים? סקירת ספרות ד"ר דניאל שפרלינג	39
מיפוי הפיתוח המקצועי: אילו השתלמויות מצליחות יותר בשטח? ד"ר אורי שטרנברג	46
השקפה קצת אחרת - על הפיתוח המקצועי לעובדי ולעובדות הוראה רחל היימן	50
פיתוח מקצועי בתחומי בית הספר באמצעות משו"ב עמיתים ותלמידים חן קהתי	54
מודל הפיתוח המקצועי בבית ספר "השחף" אפרת מזרחי	57
הוראה בתנאי מעבדה: חסמים ואפשרויות בשימוש בסימולציה במסגרת הפיתוח המקצועי של מורים ד"ר אורנה לוין, ד"ר ריבי פריי-לנדאו	60
פיתוח מקצועי של מורים מתקשים פרופ' אליעזר יריב	66
פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים פרופ' אילנה מרגולין, ד"ר מיכל שני, ד"ר פנינת טל, חיותה רגב	71
התפתחות מקצועית של מורים - הפן האישי פרופ' מרים בן פרוץ, נטע קמר	77
מפיתוח מקצועי להתפתחות מקצועית-אישית של מורים ד"ר ענת אבן זהב, ד"ר מירלה וידר, פרופ' אורית חזן	81
פיתוח מקצועי אפקטיבי: חשיבות ההכשרה התאורטית והיישומית לתפקוד תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז (ADHD) המשולבים בכיתה רגילה ד"ר ידידיה ערמון	89
להיות גננת זה לא משחק ילדים: גננות בשנות הסטאז' ד"ר איתן סימון, ד"ר אביבה דן	93
פיתוח מקצועי פדגוגי אפקטיבי: המקרה של רכזות מתמטיקה ד"ר גלית שבתאי, חוה אביטל	98
כיצד צריכה להיראות התפתחות מקצועית של מורים: מבט אל העתיד ד"ר דיתה פישל	103
בלוג (יומן רשת): מרחב לעידוד קריאה אקדמית ולרפלקציה ד"ר ליאת ביברמן-שלו	107
תפיסות של מורים בשלבי קריירה שונים את התפתחותם המקצועית: משמעויות לפיתוח מקצועי אפקטיבי פרופ' אורית אבידב-אונגר, אסנת הרשקו	113
להתיר את פקעת הפיתוח הפרופסיונלי בשדה החינוך בישראל ד"ר קלודי טל	120
How I Changed My Jewish American Literature Course to Promote Meaningful Learning Dr. Klarina Priborkin	134
בימת הדיון נמשכת: פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים	135

כיוון שביטאון מכון מופ"ת יוצא לאור בפורמט דיגיטלי, הוא מופץ באופן מוגבל בעותק קשיח (לספריות של מכללות להכשרת מורים, של אוניברסיטאות ושל מוסדות אחרים להשכלה גבוהה). מסיבה זו יופיעו בגיליון זה הפניות דיגיטליות שפעילות בגרסה המקוונת.

דבר העורכת	2
ד"ר מיכל גולן	
מצב הרח	3
תמונת הפיתוח המקצועי - התבוננות אישית ד"ר מירי גוטליב	
ערוץ הכתיבה	8
חילופי תפקידים בראשות הוצאת הספרים: סיפור הוצאת הספרים ד"ר יהודית שטיימן	136
138	כותרים חדשים
142	כתב העת דפים
פרסומורים	
144	מפרי עטם של מורי מורים

תמונת השער:
מתוך התערוכה עגורנים | אש קודש, מכון מופ"ת

יו"ר המערכת ועורכת ראשית: ד"ר מיכל גולן
ריכוז ועריכה: עדי רופא, 03-6901492
 adi_r@macam.ac.il
אחראית עריכה גרפית: בלה טאובר
עריכת לשון: עדי רופא, נירית איטינגון
עיצוב גרפי: בלה טאובר
אחראי אתר: יואב ריבלין
דפוס: אופסט טל בע"מ
חברי המערכת: ד"ר מיכל גולן, ד"ר פנינה כץ, ד"ר דודו רוטמן, סיגל קרני, עדי רופא, בלה טאובר, חני שושתרי
פרסום ומודעות:
 סיגל קרני, 03-6901489
 sigal_ka@macam.ac.il
 חני שושתרי, 03-6901441
 hannis@macam.ac.il
כתובת המערכת:
 מכון מופ"ת, שושנה פרסיץ 13, קריית החינוך, תל-אביב
דואר אלקטרוני: bitaon@macam.ac.il
אתר מכון מופ"ת:
<http://www.mofet.macam.ac.il>
 © כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת

אלא קואינין שאומ,

קשה עד בלתי אפשרי היה להציג לפניכם את כל המאמרים הרבים והעשירים שהגיעו לידינו לבימת דיון זו. זו ללא ספק עדות לכך שהסוגיה חמה ורלוונטית. כדי לתת קול לכותבים הרבים, ובזכות העובדה שהגיליון הוא מקוון, נמשיך לברור, לערוך, להרחיב ולהגיש לכם מאמרים נוספים על אלה המוגשים לכם בגיליון זה.

פותחת את הגיליון ד"ר מירי גוטליב אשר סיימה את תפקידה כראש האגף לפיתוח מקצועי לפני מספר חודשים, והיא מביטה על המערכת ועל אתגריה מבחוץ ומבפנים כאחת. בימת הדיון מאירה זוויות ונקודות מבט שונות מתוך מסע הצמיחה הבלתי נגמר, החל בגישות תאורטיות רחבות מבט וכלה בפרקטיקות מאוד ספציפיות. הכותבים - אנשי אקדמיה, מנהלי בתי ספר ומורים - פורסים את רעיונותיהם הקשורים במבנים - בארגון הלמידה, באסטרטגיות, בגישות וכיוצא באלה. התייחסות נדירה יחסית במקומותינו אנו מוצאים בהקשר של למידה מקצועית של מורים מתקשים הזקוקים ללא ספק לתשומת לב מיוחדת.

בין דפי הגיליון תמצאו את עבודותיהם של ישראל רבינוביץ' וחדוה אהרוני - שני אומנים פעילים המשמשים כאוצרי המכון, והפעם הזו אנו נותנים להם במה (קירות), להציג מפרי עבודתם. את התערוכה יזמה רעיה אגם, שייסדה את יחידת האוצרות במכון לפני עשור שנים וטיפחה את ההיבט האומנותי בו בטעם טוב ובמקצועיות. זו הזדמנות לאחל לרעיה, לרגל פרישתה, הצלחה בהמשך הדרך. שיהיה לכולנו המשך חורף ברוך ממטרים ומעשים מקדמים.

בברכה,

ד"ר מיכל גולן
ראש מכון מופ"ת

שמי ברכה מכל הסוגים ניתכים עלינו בעת הזו - אלה המעשירים את מקורות המים הדלים של מדינתנו והמפריחים ברינה את כל פרחי החורף, ואלה המגוונים את חיינו במפלגות חדשות וישנות רבות מספור לקראת הבחירות ההולכות וקרבות...

עת בחירות איננה עת שגרה; בחירות מביאות עימן עיסוק אינטנסיבי ביותר של מוביליהן בגיוס תומכים (לאו דווקא ברעיונות אלא בעיקר בדמויות), כמו גם אי-ודאות מטרידה באשר לתוצאותיהן. ראשונות להיות מושפעות מכל בחירה הן ללא ספק המערכות הציבוריות התלויות באופן נרחב ביותר בראשיהן. מי ייתן כי נשכיל כולנו לבחור באנשים שטובת הציבור, קידומו ורווחתו עומדים לנגד עיניהם.

ההכנות לקראת הכנס הבין-לאומי בהכשרת מורים נכנסו להילוך גבוה, ועל אף מגבלת השפה זכינו במספר לא מבוטל של הצעות ועוד היד נטויה. תודה והערכה לכל המתגייסים!

הגיליון הנוכחי מוקדש להתפתחות ולמידה לאורך הנתיה המקצועית. לאחרונה החלנו בשיתוף פעולה משמח עם "היזמה למחקר יישומי בחינוך" בהנהלת ד"ר תמי חלמיש אייזנמן. בבימת הדיון אנו מארחים את ועדת המומחים של "היזמה" השוקדת על נושא חשוב זה.

אני מביאה להלן פסקה שנדלתה מאתר היזמה, המתארת את הצורך הדוחק בעיסוק בפיתוח מקצועי בחינוך:

אחד האתגרים החשובים המעסיקים את הנהגת משרד החינוך הוא שיפור מתמשך של הפיתוח המקצועי וההדרכה של מחנכים ומורים. פיתוח מקצועי איכותי בתחום החינוך וההוראה הוא חיוני בשל האינטרס הציבורי העצום בהצלחת עבודתם של העוסקים בתחום, והידע המצטבר במחקר על הקשר החזק בין איכות ההוראה להישגי התלמידים בכל המדדים. סוגיה זו זכתה לעיסוק נרחב ברפורמות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה', והיא עומדת, למשל, בלב היזמה של 'מורים מובילים'. התפתחותן של מגמות עדכניות בתחום החינוך, דוגמת למידה מותאמת אישית, ומספרן ההולך וגדל של התמחויות מורים, סימנו צורך בבדיקה מחודשת של הידע הקיים במחקר בארץ ובעולם, ובאיתור דרכים לשיפור הפיתוח המקצועי הקיים.

תמונת הפיתוח המקצועי - התבוננות אישית

ד"ר מירי גוטליב | לשעבר מנהלת אגף א' להתפתחות מקצועית
במשרד החינוך



"בחברה המבוססת על היגיון בלבד, הטובים שבינינו היו שואפים להיות מורים, השאר היו מתפשרים על מקצועות אחרים".
לי אייקוקה

מערכת חינוך היא רקמה מורכבת של שותפים ובעלי עניין רבים שונים ומגוונים, המייצגים את פני החברה הישראלית. כ-200,000 עובדי הוראה הם הנושאים בנטל ומבצעים את המטלות המורכבות של חינוך והוראה בשגרה. שאלות עומק המנחות את העושים במלאכה עוסקות בין היתר בהגדרת-מערכת חינוך מוצלחת ובגורמים המרכזיים המשפיעים עליה. מחקרים רבים עוסקים באיכות ובאפקטיביות של מערכת חינוך. אחת המסקנות ההולכות ומתחזקות בשנים האחרונות ונוסחה בחדות בדוח מקינזי משנת 2007 היא כי: "איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". אמירה זו מעלה שאלות כמו: האם וכיצד ניתן להשפיע על איכות המורים? היא גם מחזקת את ההכרה בחשיבות של הלמידה המקצועית ושל הפיתוח המקצועי בהשגת המטרה.

לפני ימים לא רבים פרשתי מתפקידי כמנהלת האגף להתפתחות מקצועית במשרד החינוך. הלמידה, הדיונים והניסיונות למציאת פתרונות הולמים לשאלות כגון אלו כיוונו את שגרת העשייה באגף.

בעבר הרחוק יותר, בשיחות רבות עם אנשי חינוך כמנהלת מרכז פסג"ה, אני זוכרת היטב כי המשפט "סיימתי לצבור את גמולי ההשתלמות שלי" היה אחת התשובות השכיחות

בחינת נתוני הלמידה המקצועית של עובדי הוראה ברמה ארצית מעידה כי רובם הגדול משתתפים במסגרות לפיתוח מקצועי. אולם כשעולה שאלת האפקטיביות, מסתבר גם כי רובם חושבים שתהליכי הפיתוח המקצועי אינם רלוונטיים דיים ואינם מסייעים להם להתמודד כראוי עם מציאות משתנה.



חדוה אהרוני | 180x142 ס"מ

פרקטיקות ומיומנויות להוראה בעולם דינמי עם מקורות ידע זמינים. לצד זה חשוב לעסוק גם בהעלאת המוטיבציה ותחושת המסוגלות העצמית של עובדי ההוראה בד בבד עם צבירת ניסיון בתהליכי למידה מקצועיים אפקטיביים. נקודה אחרת מורכבת יותר היא ההכרה של מערכת החינוך והחברה הישראלית בפרופסיונליות של מקצוע ההוראה; לא כל מי שביקר בעברו בבית ספר כתלמיד או כהורה לתלמיד אכן יודע מה נכון למערכת ויכול להמליץ כיצד עליה לשנות את דרכיה על מנת להשתפר. ההוראה היא פרופסיה הדורשת הכשרה והתמקצעות, איכות ההוראה היא מפתח מרכזי לאיכות

לשאלה "באיזו השתלמות בחרת להשתתף השנה?" בשנים האחרונות תחום הפיתוח המקצועי במערכת החינוך עובר שינויים מהותיים הן בתפיסת המרכזיות והחשיבות שלו והן במגוון דרכי הפעולה בדגש על הטמעת התרבות של ארגונים לומדים בבתי הספר שבהם למידה מקצועית היא חלק משגרת העבודה ונמשכת לאורך כל שלבי הקריירה המקצועית. ההוראה היא מקצוע מורכב הדורש מהמורה למידה בתחומים ובנושאים שונים. במהלך ההתמקצעות על המורה ללמוד היטב את תחום הדעת שהוא מלמד ולהתעדכן בחידושים ובעדכונים שונים הנוגעים בו ובתוכנית הלימודים. עליו לרכוש

לפיתוח מקצועי אפקטיבי יש השפעה קטגורית על איכות ההוראה, לכן נדרשת התבוננות מערכתית כוללת במערכת החינוך להובלה של תהליכי ההתפתחות המקצועית והאישית של עובדי ההוראה בשונה ממצב של למידה ביחידות ממוקדות נושא המופעלות במסגרות שונות.

סביבת למידה קרובה לזירת הפעולה - עיקרון זה אינו עוסק בחשיבות המיקום הגיאוגרפי של הלמידה, אלא מתייחס לתנאים המשפיעים על האפקטיביות שלה ועל יתרונות הלמידה בסביבת העבודה. למידה בסביבת העבודה מאפשרת שותפות פעילה של המנהיגות הבית-ספרית ורלוונטיות של הלמידה לצורכי התאמה של הלמידה לתרבות הארגונית של בית הספר.

מיקוד - המורכבות של מקצוע ההוראה דורשת התמקצעות ולמידה בתחומים רבים. כדי לאפשר פיתוח מומחיות והתמקצעות יש למקד את הלמידה של מורים במספר תחומים מצומצם לאורך התקופה הנדרשת; רק אחר כך ניתן לעבור לנושאים אחרים בהתאם לצרכים ולסדרי העדיפויות.

בשל מורכבותה של מערכת החינוך קיים מגוון רחב של צרכים הדורשים מענים שונים ותחומי מומחיות שונים. אחד האתגרים הגדולים של המערכת הוא לאתר ולהנגיש מניפת פתרונות מגוונת כמו גם אנשי מקצוע המתאימים לתת מענה ראוי בכל רחבי המדינה. יש פעמים שבהן איתור מומחים בפריפריה מורכב עד כדי שנדרשות פשרות משמעותיות ולעיתים אף ויתור. פעמים רבות נדרשת בניית תמהיל דינמי ממניפת הפתרונות הקיימת ומשילוב בין מרחבי וערוצי פעולה שונים בתוך בית הספר ומחוצה לו כמו שילוב עם ההדרכה, ושגרות בית-ספריות המשמשות ללמידה כמו ישיבות צוות מקצועי, צפייה וחניכה. בחינת ההטמעה והיישום של העקרונות המבטיחים למידה איכותית ואפקטיבית של עובדי ההוראה בתהליכי הלמידה המקצועית מלמדת כי על אף שהמצב עדיין אינו אידיאלי, המערכת מגלה מכוונות לשינוי ונעשו כבר לא מעט מהלכים לקידום הנושא, שחלקם יתואר להלן.

ההכרה בתחום הפיתוח המקצועי כתחום הדורש מומחיות הולכת וגדלה בקרב קהילת אנשי החינוך בכלל ובמשרד החינוך בפרט. עיגון תחום הפיתוח המקצועי במערכת החינוך

מערכת החינוך. לפיתוח מקצועי אפקטיבי יש השפעה קטגורית על איכות ההוראה, לכן נדרשת התבוננות מערכתית כוללת במערכת החינוך להובלה של תהליכי ההתפתחות המקצועית והאישית של עובדי ההוראה בשונה ממצב של למידה ביחידות ממוקדות נושא המופעלות במסגרות שונות.

בחינת נתוני הלמידה המקצועית של עובדי ההוראה ברמה ארצית מעידה כי רובם הגדול משתתפים במסגרות לפיתוח מקצועי. אולם כשעולה שאלת האפקטיביות מסתבר גם כי רובם חושבים שתהליכי הפיתוח המקצועי אינם רלוונטיים דיים ואינם מסייעים להם להתמודד כראוי עם מציאות משתנה. השתתפות בלמידה מקצועית היא תנאי הכרחי אך לא מספיק; יש לדאוג שמסגרות ופתרונות הלמידה יהיו איכותיים, רלוונטיים ומותאמים. מכאן עולה אחת השאלות המרכזיות שמנחה ומכוונת את העשייה בתחום הלמידה המקצועית: מה הם הגורמים המרכזיים המשפיעים על האפקטיביות של תהליכי הפיתוח המקצועי? מחקרים שונים מצביעים על עקרונות למידה המשפרים את האפקטיביות של תהליכי הפיתוח המקצועי:

למידה פעילה - הלומד צריך להיות פעיל בזמן הלמידה ולהתנסות כלומד בתהליכי ההוראה-למידה מגוונים. מסגרות הלמידה של המורה צריכות להוות מודל לתהליכי ההוראה בכיתה, להתבסס על ניסיונו ולכלול שיתוף עם עמיתים, ניתוח אירועים אותנטיים, רפלקציות ומשובים.

למידה רציפה ומתמשכת - רוב מסגרות הלמידה של עובדי ההוראה הן בהיקפים של 30 או 60 שעות, מסיבות ניהוליות ארגוניות. חשוב להקפיד על למידה לאורך הקריירה הנותנת מענה לשלבי ההתפתחות המקצועית השונים של עובדי ההוראה. למידה רציפה מאפשרת גם התפתחות ספיראלית של נושא הלמידה עם דרישות קדם להשתתפות בקורסים מתקדמים, מהלך המאפשר פיתוח מומחיות בתחומי ידע שונים.

הערכה ומשוב - הערכה של מורים נועדה למדוד את ביצועיהם ולשפר את כישוריהם. הערכת עובדי ההוראה היא כלי חשוב והכרחי להתפתחותם המקצועית. משוב אפקטיבי שניתן במסגרת תהליך ההערכה מאפשר לעובד ההוראה להתפתח ולזהות היבטים חזקים וחלשים בהוראה ולכן לשפר את אופן התקשורת עם התלמידים.

תוכנית מבוססת נתונים - יש מספר מקורות המהווים את תשתית הנתונים הנדרשת לבניית תוכנית ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה: צורכי עובד ההוראה, תוצאות מבחני מ"צ"ב/בגרות, נתוני ההערכה של עובד ההוראה, קדימויות (המוסד החינוכי, מחוז, רשות, מטה) וכו'. נתונים אלה יסייעו בבחירה ובמיקוד הלמידה לצד קביעת התוצאות המצופות בתחנות בדרך ובסיום התהליך.



ומקצועית. הסדרת תהליך הערכת עובדי ההוראה יצרה תשתית נתונים מקצועית אישית רלוונטית לתכנון תהליכי הפיתוח המקצועי; הכוונה היא שלאורך השנים יימשך תהליך ספיראלי הבנוי מתחנות של הערכה מעצבת המכוונות את הלמידה המקצועית של עובד ההוראה.

כדי להמשיך ולהשתפר תידרש מערכת החינוך לתת את דעתה לעניינים נוספים, מביניהם אציג את אלה שלאמונתי יתרמו לשינוי המשמעותי הנדרש:

אחד מהעקרונות ללמידה אפקטיבית הוא כאמור למידה המתקיימת בסביבת העבודה, ולעיתים למידה כחלק מיום העבודה. לדוגמה, למידת עמיתים בתהליכי צפייה ומשוב כחלק מובנה מתהליך הלמידה ולא באופן ספורדי או חד-פעמי. כיום מבנה יום העבודה אינו מאפשר שילוב של למידה במהלך יום העבודה. המערכת תידרש לטעמי לתת את דעתה על הסדרה של אופני למידה אלה בצורה מובנית ומסודרת. גם מורי המורים, שבעיקרם הם קהל אקלקטי, דורשים התייחסות מקצועית. היום כמעט ואין מגבלות או דרישות מוגדרות על מנת לשמש כמורה מורים. למצב זה יתרונות וחסרונות, אולם

מוצא את ביטוי בהקצאת משאבים בבסיס התקציב, בהסכמי שכר של עובדי ההוראה הקושרים בין הלמידה של המורים לקידום בדרגות השכר ובשיתופי פעולה ההולכים וגדלים בין יחידות המשרד לאגף לפיתוח מקצועי בכל הנוגע ללמידה המקצועית של עובדי ההוראה. פיתוח והסדרה של מניפת פתרונות הכוללת מגוון ערוצי למידה המוצעים לעובדי ההוראה בתוך בית הספר ומחוצה לו באופן פרטני, בקבוצות קטנות או במליאות בהתאם לצרכיו; עוד היא כוללת השתלמויות, קהילות מקצועיות לומדות, מרכזי סימולציות, לימודים לתארים גבוהים, למידה מקוונת בערוצים ומסגרות שונות ועוד. המבנה התומך בהובלת המהלך כולל 64 מרכזי פסג"ה הפזורים מקרית שמונה בצפון ועד אילת בדרום ומהווים את הזרוע הביצועית של המשרד להטמעת השינוי בתחום. מרכזי הפסג"ה אחראיים לניהול תהליכי הלמידה המקצועית ברמה הבית-ספרית וברמת הפרט. הם ממפים את הצרכים, מלווים את בניית תוכניות העבודה ודואגים לביצוען בפועל בהיבטים ארגוניים ופדגוגיים. מרכזי הפסג"ה מחברים בין השותפים ובעלי העניין בתחום ומכוונים לבניית תוכנית מערכתית קוהרנטית

עליהם את תקן ISO9001 Quality management, שבהם הם מגדירים את התוצאה הנדרשת ואת מדדי האיכות המתאימים). המשימה הזו מורכבת שכן עליה להתייחס הן לעובדי ההוראה הן למערכת. ברמת עובדי ההוראה דרוש שילוב בין מהלך TOP-DOWN, שמשדר החינוך מקדם באופן אינטגרטיבי וכולל הכשרת בעלי תפקידים, לבין מהלך BOTTEM-UP, הכולל בחירה אישית של עובד ההוראה, צרכים וקדימויות של בית הספר, של הרשות המקומית ועוד.

בהתבוננות פנימה, נראה שעל המערכת לפעול בשני ערוצים. האחד, חיזוק מרכזי הפסגה בהיבטים של תקנון הצוותים המקצועיים והתאמת המבנים ומרחבי הלמידה; והשני, הקמת מודל לפיתוח מקצועי שיהיה אחראי לאיסוף, לפיתוח ולהמשגה של ידע מקצועי רלוונטי ולפיתוח אופני הטמעה אפקטיביים, להפצת הידע ולהנחיה של שחקני מפתח בעלי השפעה בתחום הלמידה המקצועית של עובדי-ההוראה.

באשר לשותפים החיצוניים, יש לפעול להידוק הקשר עם הרשויות שהולכות ומעמיקות את עשייתן הפדגוגית בבתי הספר. עשייתן זו כרוכה בהשקעת משאבים לא מעטים; שיתוף הפעולה איתן ימקד את העשייה, יחזק את בתי הספר ויאגם משאבים. שותפים חשובים נוספים הם המוסדות האקדמיים שתורמתם לפיתוח המקצוע תוארה קודם לכן. תחום הפיתוח המקצועי נמצא בתהליך שינוי, ונראה כי הרכיבים והתנאים הנדרשים לקפיצה הבאה - כבר פה. פיתוח ההון האנושי וקידום תרבות ארגונית אפקטיבית הם מיעדיו המרכזיים של המשרד על פי התוכנית האסטרטגית שלו. ■

הוא מאפשר היווצרות של פערים בין דרכי ההוראה שהמורים נחשפים אליהן במסגרות הפיתוח המקצועי לבין הציפיות מהם בתהליכי ההוראה מול התלמידים. יש אפוא צורך בקביעת סטנדרטיזציה למורי המורים המלמדים את עובדי ההוראה, שתתייחס לרקע המקצועי הנדרש מהם, לתהליכי הלמידה המקצועית שהם משתתפים בהם ולחיבור המקצועי שלהם למערכת החינוך. יש לציין כי דרישה זו אינה רלוונטית למרצים אורחים המגיעים למפגש יחיד או לסדרת מפגשים קצרה בתחום מומחיות נדרש.

אחת העדויות המרכזיות להצלחת השינוי בתחום הפיתוח המקצועי תהיה הטמעת תרבות ארגונית לומדים בבתי הספר. הסכמי השכר ברפורמות של אופק חדש ועוז לתמורה חיזקו מאוד את הצורך בלמידה אולם קשרו קשר הדוק בינה לבין תגמול (הכרה בגמול או בקידום לדרגה). ההכרה בלמידה מזכה מורים בתוספת שכר שאין ספק שהם ראויים לה. אך חשוב באותה מידה לנתק או לפחות להחליש את הקשר שבין הלמידה לבין התגמול. חשוב שערכה של למידה לא יותנה תמיד בתגמול כספי ויהווה ערך בפני עצמו. כדאי יהיה לבנות שני מסלולי למידה, האחד המוכר לגמולים ולקידום והאחר שאינו כרוך בתגמול. דוגמה למסלול מנותק תגמול הוא קיום מסגרות למידה במהלך יום הלימודים, מהלך שיקדם גם את תרבות הלמידה בבית הספר.

בעקבות העברת מוקד הלמידה של המורים לבית הספר, מינוי בעל תפקיד ששותף לתהליכי תכנון הלמידה המקצועית של המורים ואחראי להוצאתם לפועל, בעיקר בבתי ספר גדולים, יהווה גורם המזרז את הטמעתה של תרבות זו.

מקפצה נוספת לקידום תחום הפיתוח המקצועי אני מזהה במחקר שיעסוק בתהליכי הלמידה המקצועית של עובדי ההוראה, ילווה אקדמית את הפיתוח המקצועי ויבנה תורה כתובה וסדורה של תחום הלמידה המקצועית של עובדי ההוראה. מהלך כזה דורש חיבור בין מוסדות אקדמיים לבין השדה, קרי, מרכזי הפסגה ובתי הספר, וצריך להיות מושתת על שותפות ועל הערכה הדדית. התוכנית אקדמיה-כיתה שהמשרד יזם ועיקרה הכשרה של פרחי הוראה יכולה להוות תשתית להנבטת מארג שותפות שכזה.

השאלה שעולה עתה היא לאן מכאן? מה יקדם את עיצוב וניהול הלמידה המקצועית של עובדי ההוראה תוך שמירת האיזון בין הצרכים המערכתיים המקצועיים והאישיים לצד שימוש במגוון ערוצי הלמידה ומרחביה?

כדי לקדם את מקצועיות המורה על קובעי המדיניות והפרופסיה להגדיר באופן ברור ותמציתי מה מצופה ממנו ומה עליו לדעת לעשות (רוב הארגונים המקצועיים הגדולים מקבלים



האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
היזמה למחקר יישומי בחינוך

ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך - על הוועדה ועל תהליך הלמידה עד כה

עדת המומחים של היזמה למחקר יישומי בחינוך בנושא 'ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך' הוקמה במענה לבקשת משרד החינוך, והיא ועדה בלתי תלויה של חוקרים מתנדבים ממגוון דיסציפלינות. חברי הוועדה מקיימים תהליך למידה מקיף בנושא פיתוח מקצועי והדרכה של מורים, שבמהלכו הם בוחנים ידע ממחקר קיים בארץ ובעולם ולומדים מניסיונם של אנשי מקצוע בישראל - אנשי מטה, שטח וחוקרים. בקיץ-סתיו 2019 הוועדה תגיש דוח המציג תמונת מצב מורכבת ועדכנית של הנושא, מסקנות והמלצות יישומיות.

בתהליך עד כה הסתמנו כמה שאלות חשובות המעוררות דיון וחשיבה, וביניהן - על אילו צרכים ומטרות צריכה לענות הלמידה המקצועית של מורים? כיצד מקדמים ותומכים בלמידה ובפיתוח מקצועי תוך כדי עבודה בבית הספר - דרך אשר סומנה על ידי חוקרים ואנשי שדה כיעילה ללמידה? מה הם התנאים הנדרשים על מנת לאפשר סוג למידה כזה, וכיצד משלבים למידה כזו עם הפיתוח המקצועי השגור? בהקשר זה עולה שאלה נוספת: מהו מקומו ותפקידו של הפיתוח המקצועי בפיתוח האישי של המורים ובמסלול הקריירה שלהם? כיצד אפשר לפתח מסלולי קריירה שיפתחו את תחושת המסוגלות של מורים, יאפשרו את ההתפתחות האישית שלהם ובתוך כך גם את התפתחותם המקצועית? אילו סוגים של תהליכי

היזמה למחקר יישומי בחינוך מקדמת שימוש שיטתי בידע מחקרי עדכני ומבוקר בתהליכי קבלת החלטות בחינוך. ידע מחקרי נגיש וזמין למקבלי החלטות ולציבור הרחב חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות - לשיפור הישגי החינוך בישראל.

המאמרים בגיליון זה הוגשו במענה לקול קורא משותף לוועדת המומחים של היזמה למחקר יישומי בחינוך ולמכון מופ"ת, לכתובת מאמרים בנושא פיתוח מקצועי.

מאמרים אלו מעשירים את השיח הציבורי בנושא ומהווים משאב חשוב בתהליך הלמידה וגיבוש ההמלצות של הוועדה.

בקרה והערכה נדרשים על מנת לנטר את המערכות? אילו מנגנונים יכולים לתמוך בשינויים הנדרשים על מנת לשפר את מידת הקוהרנטיות ואת יעילות המערכת? שאלות אלה ונוספות עלו במסגרת תהליך למידה רחב שכלל מגוון ערוצי למידה. הוועדה קיימה שלושה מפגשי למידה בהשתתפות אנשי מטה, שטח וחוקרים:

- מפגש שהתמקד בשרשרת הפיתוח מקצועי וההדרכה במשרד החינוך, ובו שמעה הוועדה מגורמים שונים העוסקים בפיתוח מקצועי במשרד - הן מנהל עובדי הוראה, המנהל הפדגוגי והמזכירות הפדגוגית, הן גורמי ביניים כגון הפיקוח על הפיתוח המקצועי והן מרכזי הפסג"ה (לפרטים נוספים על המפגש ראו כאן)
- מפגש שהוקדש לעשייה בתחום הפיתוח המקצועי ברשתות החינוכיות, ברשויות המקומיות ובארגוני המגזר השלישי (לפרטים נוספים ראו כאן).
- מפגש שיועד להיכרות עם תוכניות מובילות של פיתוח מקצועי ובהן תוכניות מקוונות, וכן למידה מהעוסקים בלמידה מקצועית במכללות להכשרת מורים ובתחומים אחרים כגון רפואה ועבודה סוציאלית (לפרטים נוספים ראו כאן).

בנוסף, הוועדה ערכה יום עיון רב משתתפים במסגרת הכנס השנתי של ה"יזמה" שהעלה לדיון רחב חלק מהשאלות שמעסיקות את הוועדה, בניסיון לקבל זוויות מבט נוספות של אנשי מחקר, אנשי שטח וקובעי המדיניות - הן להרחבה ולהעמקת הלמידה של הוועדה עצמה, והן על מנת לייצר שיח מפרה בסוגיות הללו, שיח חיוני לתפיסת הוועדה. (לפרטים נוספים ראו כאן)

נוסף על המפגשים הרחבים קיימו חברי הוועדה ונציגיה מפגשים מצומצמים ופרטניים עם גורמים שונים העוסקים בתחום במערכת החינוך הישראלית, וביניהם המשנה למנכ"ל המשרד, סמנכ"ל ומנהל מינהל עובדי הוראה, מנהלת אגף א' לפיתוח מקצועי, מנהלת אגף עובדי הוראה בתפקידי הדרכה, המדען הראשי, מנהלת אגף חינוך יסודי במנהל הפדגוגי, הרשות הארצית למדידה והערכה, יושבות הראש של ועדת המל"ג בעניין מבנה ומתווה ההכשרה להוראה.

הוועדה גם קיימה כמה מפגשים עם חוקרים ועם אנשי מקצוע בין-לאומיים על מנת ללמוד על הנעשה בתחום הפיתוח המקצועי במדינות אחרות ולהתעדכן במגמות מחקריות רלוונטיות. בין המפגשים שנערכו: מפגש לימודי עם חוקרים ובעלי תפקידים ממשרד החינוך בסינגפור [לפרטים נוספים ראו כאן], מפגש עם פרופ' הנרי בראון מבוסטון קולג' [לפרטים נוספים ראו

כאן], מפגש עם פרופ' לי שולמן מאוניברסיטת סטנפורד ומפגש עם פגי ברוקנס נשיאת ארגון ה-National Board for Professional Teaching Standards שבארה"ב. במהלך עבודתה הזמינה הוועדה שלוש סקירות ספרות להרחבת תשתית הידע והמחקר המצויים בידיה - האחת בנושא יעילות של פיתוח מקצועי [לסקירה המלאה לחצו כאן], השנייה בנושא מסלולי קריירה של עובדי הוראה [לסקירה המלאה לחצו כאן], והשלישית בנושא מודלים להערכה של פיתוח מקצועי.

המאמרים בגיליון זה הוגשו במענה לקול קורא (כאן) משותף לוועדה ולמכון מופ"ת לכתבת מאמרים בנושא פיתוח מקצועי. הפרסום הופנה אל ציבור מגוון המעורב בתחום זה. במענה לקול הקורא התקבלו כחמישים מסמכים העוסקים בנושא מזוויות שונות: ניירות עמדה על בסיס ניסיון אישי של מורים ומנהלים, מאמרים המשתפים בתוכניות מצליחות במכללות להוראה, דיווחים וכתבות מבוססות מחקר. מאמרים אלו מעשירים את השיח הציבורי בנושא ומהווים משאב חשוב בתהליך הלמידה וגיבוש ההמלצות של הוועדה. בימים אלה הוועדה דנה בשאלות שהוזכרו, וממשיכה את תהליך הלמידה והחשיבה לקראת גיבוש כיוונים לדוח המסכם ולהמלצותיו. ■

חברי ועדת המומחים:

פרופ' מריו מיקולינסר, המרכז הבינתחומי בהרצליה, יו"ר הוועדה

ד"ר קריסטה אסטרן, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' מיכל בלר, מכללת לוינסקי לחינוך

פרופ' מונא חורי כסאברי, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' משה יוסטמן, אוניברסיטת בן גוריון בנגב ומכללת רופין

ד"ר תמי יחיאלי, המכללה ירושלים

פרופ' אדם לפסטיין, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד"ר ניר מיכאלי, המכללה האקדמית אורנים

פרופ' ענת שושני, המרכז הבינתחומי בהרצליה

ד"ר ורדה שיפר, מכון ון ליר

מרכזת הוועדה: **רננה פרזנצ'בסקי אמיר**

ד"ר תמי חלמיש אייזנמן, מנהלת היזמה למחקר יישומי בחינוך



בימתדיון

פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים

"איחוד מול ייחוד": מודל מקוון פורץ דרך לפיתוח מקצועי

דליה פניג | סגנית יו"ר המזכירות הפדגוגית, מנהלת אגף א' לפיתוח פדגוגי, משרד החינוך
עדה רוזנברג, ד"ר אלונה שבט | חינוך לחשיבה, אגף א' לפיתוח פדגוגי, המזכירות הפדגוגית

כיצד נותנים בה בעת מענה לאלפי מורים מכל רחבי המדינה שאמורים להוביל רפורמה פדגוגית? כיצד מאגמים משאבים ומביאים את מיטב המומחים לפריפריה? כיצד יוצרים חיבורים בתוך תחומי הדעת ובין תחומי הדעת? איך לומדים מכל מקום ובכל זמן? מאמר זה נוגע בסוגיות אלה.

רקע

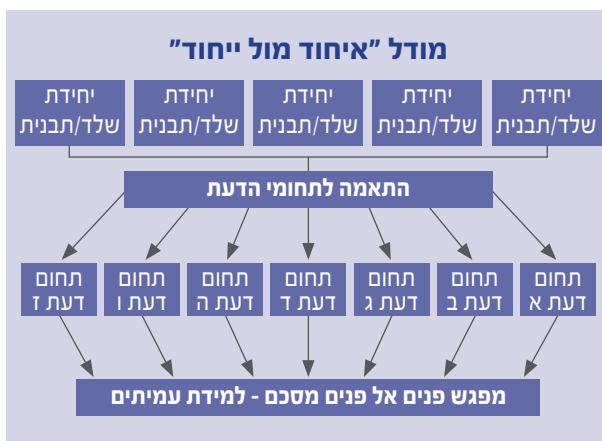
"איחוד מול ייחוד" הוא מודל מקוון המשמש תשתית לפיתוח מקצועי ולקידום תהליכי הוראה, למידה והערכה (הל"ה) בהלימה לאתגרי המאה ה-21. המודל פותח בשנת 2013 באגף א' לפיתוח פדגוגי במזכירות הפדגוגית, עם כינונה של התוכנית הלאומית ללמידה משמעותית המתמקדת בלמידה מעמיקה, פעילה וחוויתית, בעבודת צוות, חשיבה וחקר. לצורך הטמעתה של התוכנית נדרשה הכשרת מורים לתהליכי הל"ה מגוונים המבוססים על מקצועיות בתחומי הדעת ועל פיתוח שפה פדגוגית משותפת לקהל גדול של מורים מתחומי דעת שונים (משרד החינוך, 2015). מטרתו, אלו, לצד ההתפתחות הטכנולוגית המאפשרת פריצה של גבולות הזמן והמרחב הגיאוגרפי, הובילו לפיתוח מודל "איחוד מול ייחוד". המודל משלב שני מסלולים לפיתוח מקצועי - גנרי

מודל "איחוד מול ייחוד" יוצר שינוי תפיסתי: מפיתוח מקצועי נפרד לכל תחום דעת לפיתוח מקצועי משותף, המשלב עקרונות פדגוגיים גנריים ומיישמים בכל אחד מתחומי הדעת בהתאמה הנדרשת. המודל מתאים ללמידה של נושאים רוחביים החוצים דיסציפלינות וכוללים עקרונות משותפים (כגון הוראה מפורשת, הערכה לשם למידה), מגוון מיומנויות למידה וחשיבה (כגון טיעון, ייצוג ידע, קבלת החלטות) ושילוב טכנולוגיה בתחום הדעת.

ודיסציפלינרי - והוא פורץ דרך בייחודיותו, הן ברמה ארצית הן ברמה עולמית.

הפיתוח המקצועי ב"איחוד מול ייחוד" מבוסס על תהליך למידה פעיל של מורים המתנסים בכיתותיהם במיומנויות ובכלים שנלמדו בקורס, משתפים את קהילת המשתלמים, מנהלים שיח עמיתים ומקיימים תהליכי רפלקציה. העקרונות המנחים את פיתוח הקורסים במודל הם בהלימה לספרות העוסקת בפיתוח מקצועי של מורים, ובה מודגש הצורך בתהליך למידה פעיל: המורה שותף ללמידה, יוצר ומחבר את הנלמד לידע התאורטי והמעשי הקיים אצלו.

המודל מבוסס בעיקרו על למידה מרחוק, סינכרונית וא-סינכרונית, בד בבד עם היכרות והתנסות בסביבות מתוקשבות ובכלים מתוקשבים. נוסף לכך מתקיים במהלך הקורס מפגש פנים אל פנים ללמידת עמיתים. במפגש זה, כמו בלמידה המקוונת, המשתלמים משתפים את הקבוצה בדוגמאות ליחידות שהותאמו לתחומי הדעת ובדרכי יישומן בכיתה. באיור 1 להלן מוצג המבנה העקרוני של המודל.



איור 1. מודל מקוון לפיתוח מקצועי "איחוד מול ייחוד"

תיאור המודל

מודל "איחוד מול ייחוד" יוצר שינוי תפיסתי: מפיתוח מקצועי נפרד לכל תחום דעת, לפיתוח מקצועי משותף, המשלב עקרונות פדגוגיים גנריים ומיישם בכל אחד מתחומי הדעת בהתאמה הנדרשת. המודל מתאים ללמידה של נושאים רוחביים החוצים דיסציפלינות וכוללים עקרונות משותפים (כגון הוראה מפורשת, הערכה לשם למידה), מגוון מיומנויות למידה וחשיבה (כגון טיעון, ייצוג ידע, קבלת החלטות) ושילוב טכנולוגיה בתחום הדעת.

הקורסים במסלולים השונים בנויים מיחידות מבוא משותפות לכל תחומי הדעת ("האיחוד") ומיחידות שלד/תבנית המותאמות באופן ייחודי לכל תחום דעת עבור מורי אותו תחום ("הייחוד"). יחידות המבוא עוסקות בעקרונות של דרכי הל"ה הנלמדות במסגרת הקורס, ויחידות השלד/התבנית עוסקות בפירוט מיומנויות קונקרטיות הדרושות ליישום דרכי הל"ה אלה. לדוגמה, בקורס "למידה בדרך החקר" יחידות המבוא יעסקו במהות תהליך החקר, ברמות החקר ובשלביו השונים. יחידות השלד/התבנית יכללו לימוד והתנסות בצומתי החקר המרכזיים דוגמת בחירת נושא, שאילת שאלות, שיטות ודרכי מחקר. יחידות שלד נוספות יעסקו בעבודת הצוות, בהנחיית תהליך החקר, במשוב המקדם למידה ועוד.

עקרונות מנחים בפיתוח הקורסים

הפיתוח המקצועי ב"איחוד מול ייחוד" מבוסס על תהליך למידה פעיל של מורים המתנסים בכיתותיהם במיומנויות ובכלים שנלמדו בקורס, משתפים את קהילת המשתלמים, מנהלים שיח עמיתים ומקיימים תהליכי רפלקציה.

העקרונות המנחים את פיתוח הקורסים במודל הם בהלימה לספרות העוסקת בפיתוח מקצועי של מורים, ובה מודגש הצורך בתהליך למידה פעיל: המורה שותף ללמידה, יוצר ומחבר את הנלמד לידע התאורטי והמעשי הקיים אצלו (קלורט, 2016). תוכני הקורסים בנויים על שלושה מעגלים של ידע הנדרש למורים: ידע תוכן, ידע פדגוגי וידע טכנולוגי - TPACK¹ (ראו איור 2). שולמן (Shulman, 1986) עסק בידע תוכן פדגוגי (CPK), המשלב ידע על מה מלמדים (content knowledge) עם ידע על איך מלמדים (pedagogical knowledge). לזה הוסיפו מישרה וקוהלר (Mishra & Koehler, 2006) את תחום הידע הטכנולוגי (technological knowledge) ואת שילובו בהוראה.

1 להסבר על TPACK ראו TPACK in 3 Minutes.



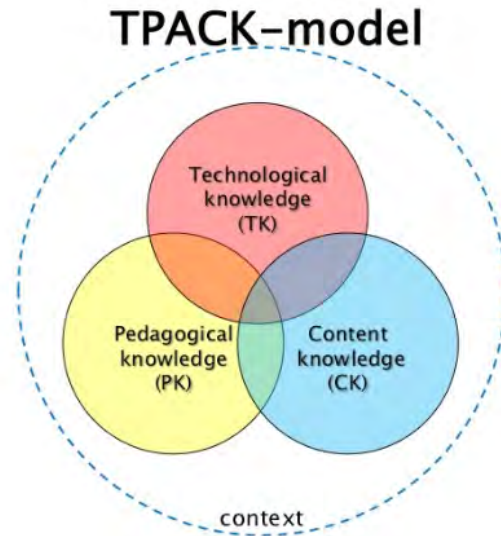
באותה השנה. הכינוס מאפשר למידת עמיתים של כל השותפים בהשתלמויות: מומחים, מפתחים ומשתלמים, יצירת חיבורים בין מסלולים ותחומי דעת, קידום שפה פדגוגית משותפת וחשיפת המודל לקהלים נוספים של מנהלים ומורים.³

יש לציין כי למידת העמיתים התקיימה בכל שלבי הפיתוח וההפעלה, החל משלב הפיתוח המקצועי של המפתחים הדיסציפלינריים. הם שיתפו זה עם זה ולמדו זה מזה מושגים מקצועיים, מתודולוגיות ודרכי יישום, והתקיימה העברה מתחום לתחום. לדוגמה, במסלול "למידה בדרך החקר" מפתחים מתחום הכימיה יישמו רעיונות שלמדו מהמפתחים בתחום המוזיקה.



איור 3. שלבי הפיתוח וההפעלה של הקורסים במודל "איחוד מול ייחוד"

עיקרון נוסף המתבטא במרבית הקורסים הוא הוראה מפורשת של אסטרטגיות החשיבה ומיומנויות חקר, בהתאם לתכנים הדיסציפלינריים.



איור 2. מודל TPACK - מעגלי הידע הנדרשים למורים²

תהליך הפיתוח וההפעלה

כל הקורסים במסלולים השונים של המודל מפותחים בתהליך מובנה (ראו איור 3) על פי השלבים האלה:

- פיתוח קורס גנרי על ידי מומחים לנושא הנלמד מהאקדמיה ומהמזכירות הפדגוגית, אגף א' לפיתוח פדגוגי.
- הפעלת קורס גנרי למפתחים דיסציפלינריים, לרוב מדריכים מומחים מתחומי הדעת העוברים תהליך מלא של למידה ויישום ביחידות המבוא והשלד של הקורס.
- פיתוח קורסים מותאמים לתחומי הדעת על בסיס הקורס הגנרי על ידי מפתחים דיסציפלינריים מומחי התחום (מדריכי הפיקוח על תחום הדעת), בליווי ובתמיכה טכנו-פדגוגית בפלטפורמה המקוונת.
- הפעלת הקורסים למורים בתחומי הדעת על ידי המדריכים הדיסציפלינריים (בדרך כלל מפתחי הקורסים המותאמים).
- סיכום ותובנות - קבלת משובים מהמורים הלומדים וממנחי הקורסים, וחשיבה משותפת על טיוב הקורסים. אירוע מסכם - כינוס מקוון לכלל עובדי ההוראה, ובו מוצגות ההשתלמויות במודל "איחוד מול ייחוד" שפעלו

3 לתוכניות הכנסים ולהקלטות של ההרצאות ראו כנס - מורים לומדים בעידן המהפכה הדיגיטלית תשע"ז; כנס בקיוון נכון תשע"ח

2 מתוך <https://jufimke.wordpress.com/2016/04/t-pack-ict-en-didactiek/24>

חוזקות

- שפה פדגוגית משותפת: היתרון החדשני במודל הוא יצירת "שפה פדגוגית משותפת" לכל המורים מכל תחומי הדעת, בליווי התאמה ייחודית לכל תחום.⁴ בין תחומי הדעת קיימים הבדלים בטרמינולוגיה של אותה מיומנות או אסטרטגיה. מצב זה יוצר בקרב התלמידים כפילות ובלבול בהבנת המושגים. כך לדוגמה למושג "טיעון" או "טענה" יש משמעות שונה במקצוע המתמטיקה, במקצוע ההיסטוריה ובמדעים. איחוד המושגים בשפה המשותפת לכל תחומי הדעת יכול להביא לסינרגיה בין המקצועות השונים בפיתוח המיומנויות הרצויות ובביסוסן. שפה פדגוגית משותפת למורים לתחומי הדעת השונים תאפשר לתלמידים תהליכי "העברה" ויישום הידע הנרכש במגוון תחומי דעת, ובניית מארג ידע שלם יותר.
 - קהילת מורים לומדת: הפיתוח המקצועי במודל מזמן יצירת קהילת מורים לומדת ברמה הבית-ספרית וברמה הדיסציפלינרית. קהילת המורים בבית הספר מתפתחת כשמורים מתחומי דעת שונים לומדים בקורסים מאתו המסלול, דנים בתכנים ומיישמים את הנלמד בתוכניות לימוד ובפעילויות בית-ספריות. בד בבד, המפגש בין מורים מאותו תחום דעת בהשתלמות הדיסציפלינרית תורם לשיח ולשיתוף בין מורים מבתי ספר שונים.
 - יישום הנלמד: במהלך הלמידה בקורסים המורים לומדים ומקבלים כלים מעשיים לעבודה עם התלמידים, ותוך כדי הקורס הם מיישמים עם תלמידיהם את הנלמד. כך גדל הסיכוי שהידע הנלמד בקורס לא יישאר תאורטי בלבד, אלא יהיה שימושי.
 - שימוש בכלים דיגיטליים: הפיתוח המקצועי המקוון מחייב התנסות בלמידה מרחוק ושימוש בכלי תקשוב. אלו הן מיומנויות הנחוצות לכל עובדי ההוראה בעידן החדש.
- מבחינה ארגונית** המודל המקוון מאפשר פיתוח מקצועי ברמה גבוהה לקהלים גדולים של עובדי הוראה בזמן קצר יחסית. הלמידה מרחוק מביאה לצמצום פערים; היא מקילה על מורים מהפריפריה ללמוד לצד עם מורים מהמרכז בקורסים איכותיים שפותחו על ידי טובי המפתחים ובליווי מומחים.
- במסגרת המודל מתקיים איגום משאבים בשני תחומים: **איגום משאבי פיתוח (הון אנושי)**: הפיתוח הגנרי נעשה על ידי מומחים מהאקדמיה, מומחים פדגוגיים מהמוזכרות הפדגוגית, מומחים ייחודיים לנושא ההשתלמות ומומחים טכנו-פדגוגיים

4 ראו על מודל ההשתלמויות המקוונות 'איחוד מול ייחוד'.

להתאמת סביבות מתוקשבות. ההתאמות לתחומי הדעת נעשות על ידי מומחים מכל תחום הדעת.

איגום משאבי תקציב: הקורסים מכוונים לקהלים רחבים. בשל היותם מקוונים הם נשארים "על המדף" וישמשו בעתיד קבוצות משתלמים נוספות. במידת הצורך ייערכו עדכונים והתאמות על בסיס תובנות שיעלו בתהליך.

על הכלים היישומיים ולמידת העמיתים מעידים הדברים שכתבה מורה במסלול "תלקיט תחום הדעת עברית למגזר הערבי":

"ההשתלמות הובילה אותי לשלב את התלקיט בהוראה. היחידות היו מובנות, מאורגנות ומדורגות. שילוב הפורום בקורס מאפשר למורה להציג את עבודתו, לשתף עם אחרים ולקבל הערות והארות מעמיתיו המורים, ואלה מסייעים רבות לשיפור התוצר הסופי. תגובות עמיתים מפרות אותנו ותורמות להבחין בדברים שלא הבחנו בהם קודם לכן. למידת עמיתים היא למידה משמעותית. אני מרבה לשלב אמצעים טכנולוגיים בהוראה, וזה הפך את תהליך הלמידה ליותר משמעותי וחוויתי. בנוסף אני משתפת את התלמידים בכלים החדשים שקיבלתי ולמדתי בהשתלמות."

תמונת מצב

כיום (2018) קיימים במסגרת המודל 19 מסלולים, והם נותנים מענה מגוון לדרכי הערכה חלופית, למיומנויות תקשוב ופדגוגיה דיגיטלית ולרכיבים פדגוגיים נוספים דוגמת פיתוח חשיבה, התאמה לחינוך המיוחד ושילוב ערכים. להלן המסלולים הקיימים:

- למידה בדרך החקר
- למידה מבוססת פרויקטים
- מטלת ביצוע
- פורטפוליו-תלקיט
- דיבור בציבור (רטוריקה ודיבייט)
- כתיבת ערכים בוויקיפדיה
- שילוב ערכים בתחומי הדעת והתמודדות עם גזענות
- פדגוגיה בעידן החדש (שלב א', ב', ג')
- חשיבה מסדר גבוה בבחינות הבגרות
- השתלמויות לרכזי מקצוע
- השתלמות למדריכים
- לקראת בחינות בגרות מתוקשבות
- אוריינות חזותית
- אוריינות מדעית
- כשהחינוך המיוחד ותחומי הדעת נפגשים



4. חיזוק תרומתם של הקורסים במודל "איחוד מול ייחוד" לפיתוח המקצועי הבית-ספרי. שילוב הקורסים בפיתוח המקצועי הבית-ספרי מביא לכך שהמורים יחזקו את שייכותם גם לקהילה הבית-ספרית וגם לקהילה הדיסציפלינרית. ■

מקורות

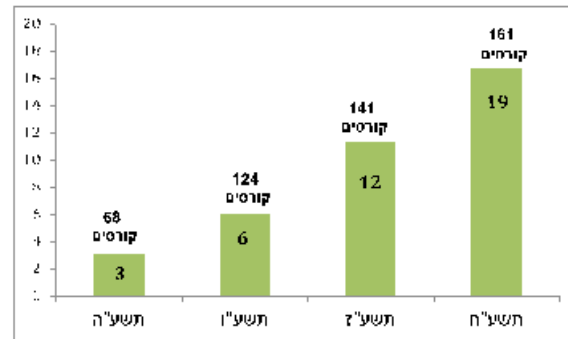
משרד החינוך (2015). למידה משמעותית בתחומי הדעת מהלכה למעשה: התאמות בדרכי הוראה-למידה-הערכה בפיתוח מקצועי. המזכירות הפדגוגית.

קלורט, ל' (2016). מקבלת מרות לנקיטת פעולה: מה נחוץ למורים כדי להבטיח את הצלחת הפיתוח המקצועי? בתוך נ' מיכאלי (עורך), השקפה מחקרית, 1, תל-אביב: מכון מופ"ת. Mishra, P., & Koehler, M., (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

- הכיתה האינטראקטיבית
- שילוב סרטונים בחינוך

בתרשים להלן מוצגים מספר מסלולי הלמידה שפעלו בשנים האחרונות ומספר הקורסים בכל המסלולים. בכל שנה השתתפו בקורסים אלפי מורים, ובסך הכול יותר מ-20,000 מורים השתלמו במגוון הקורסים.⁵



מספר המסלולים והקורסים במודל "איחוד מול ייחוד"

אתגרים

לצד המשך ההפעלה של הקורסים במגוון המסלולים והגדלת מעגל תחומי הדעת שהם עוסקים בהם, עומדים בפנינו אתגרים אחדים:

1. הגדלה והרחבה של קהלי היעד, כך שיותר מורים ילמדו בקורסים ויקבלו כלים ליישום פרקטיקות מגוונות של הל"ה, וגם ילמדו את שאר הנושאים הרחביים שהקורסים עוסקים בהם.
2. יצירת יחידות קורסים קטנות לפיתוח מקצועי שיאפשרו למורים בחירה בכשירויות הספציפיות הדרושות להם, ויצירת תמהיל אישי של פיתוח מקצועי.
3. קידום פעולות להנגשתם של חומרי למידה, תכנים ודוגמאות יישום שפותחו ונאספו במהלך השנים לכלל ציבור המורים. החומרים מפורסמים באתר אגף א' לפיתוח פדגוגי בקישורים למיומנויות ולתכנים הרלוונטיים.

5 הרחבה על המודל ועל מסלולי הקורסים ניתן למצוא באתר אגף א' לפיתוח פדגוגי, וכן דוגמה לקורס שפותח במודל "איחוד מול ייחוד" והותאם ל-20 תחומי דעת. שם הקורס: "למידה בדרך החקר".

פיתוח מקצועי בעקבות שינוי חינוכי - רטרוספקטיבה של מורים, רפורמה חינוכית ופיתוח מקצועי¹

ד"ר שרון רחמים, פרופ' אלי הולצר | אוניברסיטת בר-אילן

רפורמות חינוכיות הן חלק בלתי נפרד מהנוף החינוכי הבית-ספרי הישראלי. לרוב הרפורמות נובעות מתוך הצורך להתאים את התהליך החינוכי למציאות המשתנה, המאופיינת בשינויים מהירים בתחומי הטכנולוגיה, התרבות והחברה. הרפורמות עשויות לבוא לידי ביטוי במישור הארגוני, הפדגוגי ו/או הטכנולוגי. ואולם, יש להבחין בין מושאי השינויים הסבילים למדי, כגון תשתיות או חומרי לימוד, לבין מושאי השינוי האנושיים, כמו המורים. המורה הוא לב ליבו של התהליך החינוכי (גוטרמן ויעקב, 2004). איכות ההוראה היא פועל יוצא של כישוריו הפדגוגיים, המקצועיים והאישיותיים של המורה, ושל האופן שבו הוא מממש אותם באקט החינוכי שסיטואציית ההוראה מזמנת לו (גריןפלד ובר לב, 2013). מכאן הצלחתו או לחלופין כישלונו של שינוי חינוכי; יעילותו והשפעותיו תלויות בעיקר בכוחו, בחוזקו ובכושרו של המורה (ברק, 2011; מקנזי, 2007; Gray, 2000). מורים נושאים עימם הרגלים, ערכים, תפיסות, אמונות ודעות, המגדירים את זהותם המקצועית. זהות מקצועית מתעצבת בתוך יחסי הגומלין של איש המקצוע עם עצמו ועם הסביבה החברתית-תרבותית והמקצועית שלו. היא מתפתחת והיא מושפעת מהסביבה ומהכוחות הכלכליים, התרבותיים, הפוליטיים וההיסטוריים הפועלים בה (וידסלבסקי

הממצאים הנוגעים למהלך ההכשרה המקצועית של מורים העתידים לבצע שינוי חינוכי, מצביעים על חוויה של פער בין תכנון ההכשרה לבין תפיסת ביצועה בפועל. בעוד ישנם מורים שהצליחו לעמוד על תרומתה האישית, הבין-אישית והמקצועית של ההכשרה, הרי רוב המורים הביעו ביקורת על המהלך והעלו צורך בהליך ממוסד, מובנה ואופרטיבי.

1 מאמר זה הוא עיבוד מתוך עבודת הדוקטורט של ד"ר שרון רחמים: רחמים, ש' (2018) הטמעת חדשנות חינוכית: בחינת זהותו המקצועית של המורה. דיסרטציה בהנחייתו של פרופ' אלי הולצר, בר אילן: רמת-גן.



מרוויינים, 49 ראיונות ו-20 תצפיות שנותחו על פי עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה. ההזדמנויות והאתגרים השונים בתחום האישי, הבין-אישי והמקצועי, שהרפורמה החינוכית זימנה למורים שנטלו בה חלק, קיבלו ביטוי במחקר בשלושה ממדי שינוי ספירליים, שכל אחד מהם סייע להפנות זרקור לרכיב אחר בתהליך הטמעת השינוי וכריכתו בזהותם המקצועית של מבצעי: הממד האחד הוא הממד הארגוני, המתייחס לדיווחי המורים ולחויייתם מהמפגש עם הפעילות הארגונית, הרעיונית והאופרטיבית לטובת הטמעת מהלך השינוי החינוכי; הממד השני, שעליו נרחיב במאמר זה, הוא הממד המקצועי, המתייחס לדיווחי המורים ולחויייתם בתהליך הפיתוח המקצועי; והמדד השלישי והאחרון הוא הממד הביצועי, המתייחס לדיווחי המורים ולחויייתם בשעה שביצעו את פרקטיקת השינוי.

פיתוח מקצועי - שיח חירשים בין המטה לשדה

המטה - קובעי המדיניות: מנהלים, נציגי הרשות, נציגי משרד החינוך ושותפים והאקדמיה, האמונים על תהליך השינוי החינוכי והפיתוח המקצועי של המורים; **השדה** - המורים העוברים את תהליך ההכשרה והאמונים על ביצוע תהליך השינוי, מהלכה למעשה.

לאן כיוון המטה?

כפי שצוין, שלב ההכשרה המקצועית משמעותי לביצוע מהלך שינוי חינוכי ומטרתו לסייע למורים לרכוש פרקטיקות, לעסוק בתפיסות תפקיד חדשות ולעצב רטוריקה חדשה המותאמת לצורכי השינוי. לטענת פידריט (Piderit, 2000), העיסוק בפרקטיקות ובתפיסות יוביל, בסופו של דבר, לעיצוב זהותם המקצועית של המורים השותפים לתהליך. ברוח זו, מתוך הממצאים שנאספו משדה המחקר ומשיח עם אנשי המטה, זוהו שלוש מטרות מרכזיות לפיתוח המקצועי. המטרות מכוונות כולן ליצירת רטוריקה חינוכית וארגונית חדשה ולהבניית זהות מקצועית של מורים: **תפיסה: מטרה תודעתית** - מטרה זו מכוונת לתהליך תוך-אישי, פנימי, שהמורה חווה עם עצמו. זוהי מטרה המבקשת לזמן למורה המתמודד עם שינוי חינוכי הנוגע בזהותו המקצועית, שיח פנימי תודעתי עם הפרדיגמות החינוכיות המאפיינות אותו ואת עבודתו, לצד הגישות החדשות שהשינוי החינוכי עשוי לזמן. היטיב לתאר זאת המנחה הפדגוגי:

...עלינו לעודד דיאלוג בין הצורך בשינוי התרבות הבית-ספרית לבין תודעת המורה... דיאלוג שיישב את הפער הפנימי שחווה המורה מול מערכת החינוך ומול

וקרלמן, 2008). בתור שכאלה, המורים מפרשים את הרפורמות החינוכיות, ובמקרים לא מעטים אף מתנגדים להן ודוחים אותן. זאת מדוע? ראשית, מרבית השינויים החינוכיים מזמנים למורים הנוטלים בהם חלק שינוי בתפיסותיהם החינוכיות, באמונותיהם ובדרכי הפעולה המוכרות להם (קוזמינסקי וקלור, 2010; Maskit, 2011). שנית, נמצא כי פעמים רבות השינוי כרוך בחשיפה של רגשות מעורבים המקשים את ההתמודדות האישית והמקצועית עם השינוי - מצד אחד חרדה, חוסר הבנה וחוסר ביטחון ומצד שני סיפוק, התרגשות והתלהבות (Fullan, 2007; Guskey, 2002).

על מנת להתמודד עם האתגרים ועם ההזדמנויות הנובעים מעצם השינוי ולסייע למורים בתהליך השינוי ובתהליך הקניית זהות מקצועית, תפיסות תפקיד חדשות ורפורמות חינוכיות מלוות לרוב במערך של הכשרה מקצועית (Piderit, 2000). תהליכי ההכשרה המקצועית מיועדים לשמש גשר בין המקום שאנשי החינוך פעילים בו כיום, למקום שהם יהיו בו בעתיד, על אתגרי ותביעותיו - אלו נועדו לסייע למורים בהטמעת השינויים הנדרשים.

במהלך ההכשרה המקצועית המורה מרחיב את הידע שלו, מעמיק את התובנות שלו לגבי תהליכי הוראה-למידה, מפתח דרכי הוראה חדשות, משכלל מיומנויות חדשות ותורם לשיפור תפקודם והישגיהם של התלמידים (אבדור, 2002). זהו תהליך מתמשך של חינוך, אימון, למידה ופעילות תמיכה מתוך קידום הפרט והארגון (אבירד-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011; Borko, 2004).

מה הם התהליכים שהמורים עוברים כשהם ניצבים בתפר המורכב שבין המוכר להם עד כה לבין הדרישות והציפיות הפדגוגיות החדשות והתהליכים של ההכשרה והליווי המקצועי, המהווים חלק מרפורמה חינוכית?

מחקר שערכו הכותבים בשני בתי ספר בשרון התחקה אחר תהליכי הפיתוח המקצועי שמורים חווים במהלך ביצוע רפורמה חינוכית - שילוב תהליכי הוראה-למידה מבוססי פרויקטים (PBL)². הממצאים נאספו מהשדה במשך 4 שנים וכללו 29

2 למידה מבוססת פרויקטים (PBL - Project Based Learning) היא שיטת הוראה למידה והערכה המאורגנת סביב פרויקט המניע את פעילויות התלמידים ללמידה בדרך החקר. שיטה זו דורשת למידה פעילה ועתירת חשיבה של התלמידים כשהמורה הופך ממוסר ידע למנחה. התלמידים נדרשים לבחור פרויקט, לשאול שאלות, לחקור, לאסוף מידע, לפתח את התוצר ולהציגו בהתאם לתובנות שעלו בתהליך. הערכת הפרויקט כוללת הגשת טיוטות מרובות, תהליכי רפלקציה ומשוב מקדם (משרד החינוך, אגף א' לפיתוח פדגוגי).

העולם... לעורר את הדיסוננס בקרב המורים ולהציע את הפרקטיקה החדשה כדרך ליישב את הדיסוננס....

פרקטיקה: מטרה מקצועית - מטרה זו מכוונת להקניית הכלים המקצועיים-האופרטיביים, שיסייעו בידיו של המורה לבצע את השינוי החינוכי. הדרך להשגת מטרה זו היא למידה פעילה, שתזמן לו התנסות מעשית במערך הכלים ובליוי ובתמיכה מקצועית תוך כדי ההכשרה המקצועית, כפי שצינה המתכללת העירונית:³ "... התהליך הוא כפול: האחד הוא התנסות בטוחה וברורה בכלים הפדגוגיים החדשים... והשני זו תמיכה, תמיכה מתמדת של צוות תומך, למידה ומנחה שמלווה...".

הפרקטיקה המקצועית בשדה המחקר כוונה לשש מיומנויות פדגוגיות הכוללות עבודה בקבוצה, למידה אוטונומית, שימוש בשאלה פורייה, הנחיה ולא הוראה, רלוונטיות ותשוקה ללמידה, כאשר התוצאה המצופה מתהליך ההכשרה המקצועי היא לעצב את זהותו של המורה כמנחה, כפי שאמרה אחת המנהלות: "חשוב שבסוף התהליך... המורים ינחו ולא ילמדו... שיתפסו אחרת את תהליכי ההוראה... שידעו שהם מתווכים ולא בעלי הידע המוחלט".

קהילת לומדים: מטרה בין אישית - מטרה נוספת של ההשתלמות הייתה ליצור קהילת לומדים שיתופית: "... הכי חשוב בעיני הוא לתת למורים הכשרה משמעותית, כזו... שתהפוך את המורים לקהילה לומדת... זו מטרה נעלה בעיני... קהילה משותפת ומשתפת שתתפתח ותפתח, שתלמד מעצמה ומאחרים..." (ראש אגף החינוך). קהילה לומדת ומתפתחת בבית הספר ומחוצה לו היא למעשה דרך הפעולה המיטבית להכשרה ולפיתוח מקצועי (Darling-Hammond, 2005).

גרינפלד ובר לב (2013) מציינים כי על תהליך ההכשרה של מורים להתמקד בתהליכי למידה של המורה; ואכן, מתוך הממצאים עולה כי מטרת ההכשרה הייתה לזמן למורים תהליך למידה קונסטרוקטיביסטי, שתכליתו כפולה: גם לספק למורים היכרות מעמיקה עם השיטה החינוכית ולהעניק להם ידע, תכנים וכלים פדגוגיים-אופרטיביים לביצוע מהלך השינוי באופן מיטבי מתוך למידה והתנסות שלהם עצמם; וגם, ואולי אף חשוב מכך, להקנות להם הבנה משמעותית ומעמיקה של תהליכי למידה והוראה. הבנה זו, לטענת אבידר-אונגר, רוזנר, ורוזנברג (2013), עשויה להוביל לפיתוח מקצועי איכותי, להשבת ההוראה והלמידה בכיתות ואף להשפיע על זהותם המקצועית של המורים.

3 לתהליך השינוי העירוני מונתה "מתכללת" שתפקידה היה "לתכלל" את התהליך כפי שהתקיים בבתי הספר השונים, ולמעשה לתווך בין בתי הספר, הפיתוח המקצועי והרשות.

אופן ההכשרה שתוכנן היה קונסטרוקטיביסטי - למידה פעילה המעודדת הבניית ידע באופן אקטיבי ומתוך אינטראקציה עם הסביבה (ליבמן, 2013). בעקבות כך לא נבנה סיליבוס מוגדר לפיתוח המקצועי מתוך רצון לייצר גמישות מול האינטראקציה שתתחולל; וכן, ההכשרה נעשתה במקביל לביצוע המהלך בכיתות, בחזקת למידה תוך כדי עשייה, המאפיינת למידה קונסטרוקטיבית ואת השינוי החינוכי.

קביעת סדיריות - ההכשרה הוגדרה כהשתלמות מוסדית מוכרת לצורכי גמול וחיובה בהשתתפות כל אחד מהמורים, ללא אפשרות לסרב, כפי שאמרה אחת המורות: "הכניסו לנו את ההשתלמות לשיבת צוות המחנכות... לא הייתה לי בררה אלא להישאר...".

מה חוו המורים?

בעוד כיוון המטה היה ברור, מוגדר ומקיף, מחוויית המורים עולה כי המטרה הוחטאה. חלק קטן מאוד מהמורים הביעו שביעות רצון מתהליך ההכשרה, בעוד מרבית המורים דיווחו על אתגרים שחוו ממהלך ההכשרה, מאופייה ומאופן התנהלותה ושיתפו בקושי ובתחושה כי ההכשרה אינה עונה על צורכיהם. המורים שהביעו שביעות רצון מתהליך ההכשרה, התייחסו לשלושת התחומים שהרכיבו אותה: התחום האישי, התחום הבין-אישי והתחום המקצועי.

בתחום האישי התייחסו המורים לסקרנות, לחוויה ולתהליך הלמידה העצמית: "... חכיתי למפגשי ההשתלמות... חווייתי דרך המנחה את הביקור שלו בסאן דייגו בירת ה-PBL ואת החדשנות האמיתית שהוא הביא משם... עד כדי כך שאני עד היום קוראת המון מאמרים על איך עושים את זה בכל מקום ולומדת, לומדת כל הזמן... המפגשים יצרו המון סקרנות, נתנו כלים לעבודה ובעיקר גרמו לי לחשוב... המפגשים היו חווייתיים והכול חדש ומלהיב...".

בתחום הבין-אישי התייחסו מורים ליתרונותיה של הלמידה הפעילה בקבוצה: "...שיתפנו ותרגלנו כל מיני דרכים להעברת התכנים... שיתפנו בכל בעיה... זה הפך את הדברים ליותר מעמיקים, יותר משמעותיים ויותר נכונים ויותר מובנים... למדתי את הא-ב של למידה מבוססת פרויקטים.. ונהנית לשתף ולתת ביטוי למחשבות ולרעיונות שהיו לי... השיח היה מעניין ועורר חשיבה...".

נוסף על כך, היו מי שהתייחסו לקשר המעצים עם המנחה: "... המנחה ליווה אותי בקבוצה וגם העניק לי תמיכה מחוץ לה... יכולתי להתייעץ איתו בכל נושא בכל זמן... הוא ראה אותי". והיו מי שהתייחסו לכלים הפדגוגיים החדשניים שהוקנו במהלך ההכשרה: "למדתי המון בהשתלמות הזו ולקחתי איתי כלים



הדרך להסביר את הפער בין תכנון ההכשרה לבין ביצועה נעוצה לדעתנו בצורך לגשר בין התפיסה הפוזיטיביסטית, שעימה הגיעו המורים לתהליך ההכשרה, לבין התפיסה הקונסטרוקטיבית שאפיינה את מהלך ההכשרה. דומה הדבר לשניים המנהלים שיח חירשים בשתי שפות שונות - יש מי שימצא זאת מעניין, חדשני, יצירתי ומאתגר ויש מי שיתקשה להבין במה מדובר ויתקשה לקדם דיאלוג מקדם ומצמיח.

דקות שלפני ובדקה האחרונה. זה לא מה שקרה בהדרכה... היה חסר לי דף מסכם, זה היה עושה לי סדר, דף שאוסף את הכול. היו חסרות לי הוראות הפעלה, מה עושים בכיתה". המתח בין השפה הקונסטרוקטיבית של ההכשרה המקצועית לצד השפה הפוזיטיבית שבה השתמשו המורים, יצר למעשה שיח חירשים שעורר התנגדות וחוסר נחת בקרב המורים. באופן פרדוקסלי האתגרים שליוו את מהלך הפיתוח המקצועי, זימנו לחלק מהמורים דרכי התמודדות שונות, שהצחתן חיזקה את תחושת המסוגלות שלהם ונשענה על יצירתיות, חיבור לחוזקות אישיות, חיבור לידע פדגוגי שנרכש זה מכבר ועבודה בין-אישית מיטיבה, שהשפיעה על זהותם המקצועית, כך 'שלא לשמה בא לשמה'. לדוגמה, כפי שעולה מדבריה של אחת המורות: "...לא למדתי כלום בהשתלמות, אמרו לי ככה צריך ואני מתוך הידע שלי, הניסיון שלי, האינטואיציה שלי, עשיתי... מתוך שיחות שאני יזמתי עם מורות אחרות איך זה הולך להן, איך זה מסתדר להן, מה קורה, ממורות שכבר עברו את זה, ממורות שעלו כיתה... סוג של למידת עמיתים שאני יזמתי. לימדתי את עצמי..."

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של חוקרים שונים העוסקים בתחום הפיתוח המקצועי. אלה גורסים כי מורים לומדים בעיקר מן הפרקטיקה של עצמם ומעמיתיהם, וכי חלק משמעותי של הלמידה אינו מתרחש במסגרת ממוסדת אלא באופן ספונטני וכתוצאה מהתנסות ומקשרים חברתיים.

לסיכום, השינויים החינוכיים התכופים מהווים פלטפורמה ליצירת זהויות ותת-זהויות חדשות בקרב המורים הנוטלים בהם חלק, בסיוע הכשרה מקצועית מתאימה.

שלא הכרתי קודם... פעם ראשונה שדיברנו על עבודה בקבוצות ועל מה עושים עם זה וגם למידה של פרויקטים זה כלי... אני ממש מודה על ההזדמנות".

קבוצת מורים זו חשה כי ההכשרה המקצועית יעילה, רלוונטית ומעניקה מענים מגוונים לצורכיהם השונים, האישיים, הבין-אישיים והמקצועיים. שביעות רצון זו מעידה על רצון ללמוד, להתפתח ולהיות חלק פעיל מהרפורמה החינוכית - עדות לרתימתם של מורים אלה לתהליך ולרצונם לכרוך אותו בזהותם המקצועית.

לצד ביטויים של שביעות רצון מתהליך ההכשרה המקצועית, עלו ביטויים של ביקורת בקרב קבוצת מורים אחרת, שבניגוד לקודמתה לא עמדה על הרלוונטיות ועל התרומה של ההכשרה. היו מי שחשו בגמישות יתרה: "... זה מדבר וזה בא... 'ברברנו' שעות... היה חסר משהו מובנה לאורך הדרך... מורה העירה הערה ונפתח דיון פילוסופי, מורה העירה הערה אחרת והדיון הפילוסופי זרם למקום אחר... התנועה הייתה מרעיון לרעיון בלי 'תכלס'. זו גמישות אין-סופית שגרמה לתחושה שאין גבולות או מטרות ברורות..."

הוסיפה על כך מורה אחרת: "יושבים שעתיים עם המנחה ובבוקר כל המחנכות היו שואלות אחת את השנייה 'מה עושים היום?' קופצים מנושא לנושא... לא ידעתי מה לעשות בכיתה, אי אפשר לצאת ממפגש הדרכה רק עם רעיונות. את מורה, את צריכה לדעת עם מה את נכנסת לשיעור הבא וזה היה חסר, זה שם אותי במצב בעייתי של עמימות, חוסר וודאות ואפילו מתח". הוסיפה אחרת: "זו לא הייתה הדרכה אופרטיבית של 'תעשה ככה וככה' אלא יותר המסביב. לא ידעתי מה ואיך ללמד... כל מורה הבינה משהו אחר, כל מורה עשתה את זה אחרת, באופן אחר... לא הייתה אחידות, זה מבלבל".

הגמישות לצד הצורך במבנה הכשרה מקצועית אופרטיבית ומובנה חידדו בקרב המורים תחושה של היעדר מסוגלות, לצד תחושת העמימות, המלווה גם כך כל תהליך שינוי, שהקשו עליהם את ביצוע המהלך ועוררו תחושות שליליות.

מניתוח הממצאים עלה כי ההכשרה המקצועית, כפי שתוכננה, הייתה קונסטרוקטיבית, המבוססת על למידה מתוך התנסות, כאשר בפועל, המורים ברובם מחזיקים בגישה פוזיטיביסטית, ועל כן התקשו להתמודד עם המהלך הפתוח וביקשו 'הוראות הפעלה' כפי שאמרה אחת המורות: "התאכזבתי שלא קיבלתי את כל ההנחיה כמו שצריך. חשבתי שממש אדע כל שיעור להיכנס ולדעת מה אני עושה, זה מה שרציתי מההנחיה - לקבל את כל התנאים המקסימליים כדי לעבוד כשכל הכלים בידיים שלי. אני נורא מסודרת ואני צריכה לדעת מה אני עושה מהרגע שאני נכנסת לשיעור, באמצע השיעור בעשר

השינוי ותהליך ההכשרה. מצד שני נמצא, כי במקרים רבים, למידת העמיתים נבעה דווקא מאכזבה מתהליך ההכשרה: בשעה שחשו המורים כי תהליך ההכשרה אינו מספק מענה לצורכיהם, הם פנו לפרקטיקות של עצמם ולפרקטיקות של חבריהם. בתהליך ההכשרה מיטבי יגלה המורה עוצמות החבויים בו וילמד להשתמש בהן כאמצעי להתמודדות עם מגבלות ועם קשיים אישיים (ברק וסדן, 2003). בתהליך זה תשתנה תחושת העצמי ויתפתח הכושר להתמודד עם הסביבה ולהשפיע על ערכיה.

סדירויות - מומלץ לנסח ולהפיץ בקרב השותפים תוכנית הכשרה מובנית אך גמישה. מונק (2009) מכנה תוכנית גמישה כגון זו כ'תוכנית מתהווה', הצומחת מתוך עשייה. היא טוענת כי תוכנית זו היא הדרך הנכונה לפתוח בתהליך הכשרה מקצועית של מורים בתהליכי שינוי, אם כי, עם הזמן, יש להפוך אותה לתוכנית מובנית.

תגמול - מומלץ למסד את תהליך ההכשרה המקצועית כתהליך בית-ספרי שגמול בצידו. תגמול ומתן מענים אופרטיביים העונים על צורכיהם של המורים ומקלים עליהם, עשויים לצמצם התנגדויות ולסייע בשלבו השונים של תהליך השינוי. **איכות הנחיה** - הממצאים מצביעים על חשיבות הנחיה הנבנית מתוך הדיאלוג בין המנחה לבין המורים האמונים על מהלך השינוי, ומשפיעים על אופן הטמעתו. הנחיה איכותית על פי ישראל (2012), מורכבת ממנחה בעל כישורי הנחיה (הקשבה פעילה, אמפתיה, הכוונה לחשיבה רפלקטיבית); בעל התמצאות במערכת החינוך בשדה ובמוסד להכשרת מורים; בעל ידע תאורטי נרחב בחינוך; בעל יכולת להעריך תהליכי הוראה; בעל ניסיון בחינוך מבוגרים; עוד עליו להיות בעל מוטיבציה ואכפתיות. כמו כן, על המנחה לשמר נורמות התנהגות בקבוצה כגון הקשבה, העדר שיפוטיות, ניסיון לפתור בעיות ודיסקרטיות.

ייתכן שמשמעות הדברים היא שהכשרה מקצועית צריכה להיות בעלת גבולות ברורים ועומק אקדמי לצד מצע הזדמנויות גמיש לחיפוש עצמי ומקצועי. ■

שרון רחמים sharon1911@gmail.com

מקורות

אבדור, ש' (2002). סקר מיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנה"ל תשס"ב. רשות המחקר הבין-מכללית, תל אביב: מכון מופ"ת.
אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח

הממצאים הנוגעים למהלך ההכשרה המקצועית של מורים העתידיים לבצע שינוי חינוכי, מצביעים על חוויה של פער בין תכנון ההכשרה לבין תפיסת ביצועה בפועל. בעוד ישנם מורים שהצליחו לעמוד על תרומתה האישית, הבין-אישית והמקצועית של ההכשרה, הרי רוב המורים הביעו ביקורת על המהלך והעלו צורך בהליך ממוסד, מובנה ואופרטיבי.

הדרך להסביר את הפער בין תכנון ההכשרה לבין ביצועה נעוצה לדעתנו בצורך לגשר בין התפיסה הפוזיטיביסטית, שעמה הגיעו המורים לתהליך ההכשרה, לבין התפיסה הקונסטרוקטיבית שאפיינה את מהלך ההכשרה. דומה הדבר לשניים המנהלים שיח חירשים בשתי שפות שונות - יש מי שימצא זאת מעניין, חדשני, יצירתי ומאתגר ויש מי שיתקשה להבין במה מדובר ויתקשה לקדם דיאלוג מקדם ומצמיח.

עמידה על פערים אלו, המערימים קשיים במהלך הטמעת השינוי החינוכי, אין מטרתה לבקר או להעריך את הרפורמה או את תהליך הפיתוח המקצועי; מטרתה לזמן חשיבה על הדרך שבה יש להבנות מערך הכשרה מיטבי, כזה שיהיה מכוון לזהותם המקצועית של המורים מתוך מודעות לשונות ולנקודת המוצא שממנה הם מגיעים והישענות עליהן לשם פיתוחן לשפה חדשה.

המלצות ליצירת תהליך פיתוח מקצועי מיטבי מתוך ממצאי המחקר:

בירור עמדות - בתהליך ההכשרה המקצועית מומלץ לשלב תהליכים תוך-אישיים המזמנים למורה שיח פנימי תודעתי עם הפרדיגמות המקצועיות המאפיינות אותו, לעורר צורך בשינוי ולהציע לו חלופות. חשוב לאזן בין תהליך הבירור לבין פרקטיקה רלוונטית.

פרקטיקה - בתהליך ההכשרה המקצועית על המורה ליצור או לרכוש כלים מקצועיים ומיומנויות רלוונטיות שיסייעו בידו לבצע את מהלך השינוי החינוכי.

קהילת לומדים - על תהליך ההכשרה המקצועית להוות פלטפורמה לקידום תהליך למידה בין-אישי, שיהפוך את המורים לקהילה ידע (גורודצקי וברק, 2009) לומדת ומתפתחת. קהילת ידע מאופיינת באוטונומיה, בשיתוף, ביצירתיות, בעידוד למידה, בחיפוש וביצירת משמעות. לטענת דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2005), פיתוח קהילה לומדת הוא הדרך המיטבית להכשרה ולפיתוח מקצועי.

טיפול למידת עמיתים - מורים לומדים בעיקר מן הפרקטיקה של עצמם ומעמיתיהם וחלק משמעותי של הלמידה אינו מתרחש במסגרת ממוסדת אלא מתוך קשרים אישיים ומקצועיים (היישריק וכפיר, 2012). מחקר זה מוסיף ומלמד כי למידת העמיתים, מצד אחד, הייתה הזדמנות שהביאו עימם תהליך



מונק, מ' (2009). טעם התכנית. בתוך ברק י' וגדרון, א' (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל - שיתוף של הכשרת מורים** (עמ' 59-80). תל אביב: מכון מופ"ת.

מקנזי (2007). דו"ח מקנזי - על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים** 49, 11-42.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.

Gray, T. (2000). Teacher professional development: Romancing the (Virtual) stone. *On Cue - Journal of the Massachusetts Computer Using Educators*, 10(2).

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.

Piderit, S. K. (2000). Rethinking and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.

המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות אופק חדש ועוז לתמורה - ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה** (עמ' 165-196). תל אביב: מכון מופ"ת.

אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2011). דפוס העצמה בקרב מורות שממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים, **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 135-184.

ברק, מ' (2011). שיפור איכות המורים באמצעות מדיניות מכוונת ארגון. **הד החינוך**, 86(1), 28-30.

ברק, ד' וסדן, א' (2003). העצמה ושותפות - טרמינולוגיה מתעתעת. בתוך: א' צ'רצ'מן וא' סדן (עורכות), **השתתפות: הדרך שלך להשפיע** (עמ' 106-124). תל אביב: עם עובד.

גורטמן, א' ויעקב, צ' (2004). התפתחות וצמיחה אישית כבסיס להכשרה פרופסיונאלית. בתוך ש' גורי-רוזנבלט (עורך), **מורים בעולם של שינוי** (עמ' 74-96). תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.

גורודצקי, מ' וברק, י' (2009). להיות מורה - למידה לקראת הוראה באמצעות עשייה ופרשנות. בתוך ברק י', גדרון, א' (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל - שיתוף של הכשרת מורים** (עמ' 41-55). תל אביב: מכון מופ"ת.

גריןפלד, נ' וברלב, ב' (2013). האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה. בתוך: שמעוני ש' וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה** (עמ' 27-59). תל אביב: מכון מופ"ת.

היישיריק מ' וכפיר, ד' (2012). למידה של מורים לאורך החיים: ביצועה הלכה למעשה ותרומתה. בתוך ר' קלויר, ל' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית, תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 26-48). תל אביב: מכון מופ"ת.

וידסלבסקי, מ' וקרלמן, ד' (2008). מי אני המורה? 4 הממ"מים: ירחון לקידום מנהיגות, מקצועיות, מקצוענות ומצוינות בניהול הבית ספרי בחינוך היסודי (24). ירושלים: משרד החינוך.

ישראל, א' (2012). יצירת אקלים של קבלה ואמפתיה בסדנה למתמחים בהוראה. בתוך ת' זוהר (עורכת), **צוהר לסדנת התמחות** (עמ' 33-52). תל אביב: מכון מופ"ת.

ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך ליבמן צ' (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת - מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

תהליך פיתוח מקצועי בקהילת עשייה בדגם של "למידה מבוססת בעיה"

תיאור מקרה

ורד עמית | מנהלת מרכז פסג"ה פתח תקוה

אחד האתגרים המרכזיים בתהליכי פיתוח מקצועי הוא גיוס מוטיבציה ויצירת מחויבות ומעורבות של הלומד. סקריבנר (Scribner, 1999) אצל אבדור, (2015) מתאר את המוטיבציה כמשתנה מתגמל בעל חשיבות רבה בתהליכי למידה והתפתחות, כזה אשר מדרבן להשתמש בידע ובכישורים הנרכשים כדי לתרגל אותם ולחוות הצלחות. "למידה מבוססת בעיה" היא שיטת לימוד המגבירה את המוטיבציה ללמוד באמצעות העברת האחריות ללמידה ללומד, מייצרת "תחושת בעלות" (ownership) של הלומד על התהליך ומכאן גם מגבירה את המחויבות לתהליך הלמידה ואת המעורבות בו. חקר המקרה שיוצג להלן מתאר תהליך של למידה מקצועית מבוססת בעיה (Problem Based Learning) שהתקיים בקהילת עשייה במרכז פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) בפתח תקוה. בשנת הלימודים תשע"ז הציב צוות עיר¹ פתח תקוה את קידום יחסי הקרבה והאכפתיות כיעד מרכזי במערכת החינוך בעיר,

הצלחה מערכתית קשורה במהותה בתרבות של אינטראקציה, בפדגוגיה של סקרנות, באמון הדדי והתפתחות הדדית ובמשוב סדיר ואיכותי. כדי ללמוד להשתפר יש צורך בשיתוף פעולה מכוון הטבוע בתרבות ארגונית שמכוונת לשיפור ולחדשנות בלתי פוסקים. מורים צריכים להתפתח יחד, בצוות ובאופן המחובר לעשייה החינוכית שלהם בבתי הספר ובכיתות.

1 צוות עיר הוא מנגנון ארגוני שפותח במחוז תל-אביב, ושותפים בו מפקחי משרד החינוך בעיר ומובילי החינוך ברשות. צוות עיר הוא מקום לחשיבה אסטרטגית, להצבת חזון ויעדים משותפים; מקום של השפעה, של תמיכה ויצירת שותפויות ופלטפורמה לקידום פעולות עירוניות.



בנויה על למידה דרך גילוי, למידה פעילה המוגברת על ידי דיונים קבוצתיים. נוסף לכך היא מתבססת בבירור על אריגת מושגים חדשים לתוך ידע קודם באמצעות הפעלתו של הידע הקודם וארגונו מחדש.

מטרות הלמידה על פי בעיות

- להטמיע בלומד יכולות למידה עצמית, וליצור אצלו הרגלי למידה עצמית שילוו אותו לאורך כל חייו.
- לפתח כושר גנרי לפתרון בעיות - הכולל יכולת אנליזה, סינתזה והערכה - שאפשר יהיה ליישמו בכל בעיה חדשה ובלתי מוכרת.
- לשפר את הידע המקצועי באמצעות שיפור יכולת הזכירה (retention) של מידע ושליפה שלו בעת הצורך.
- ליצור יכולת אינטגרציה בין הדיסציפלינות השונות בתחום, כמו הבסיס המדעי, הפרקטיקה המעשית, ההיבטים האנושיים והקהילתיים וכיוצא באלה. כך חשיבתו של הלומד תהיה כוללנית דוגמת זו של בעל המקצוע, ולא דיסציפלינרית.
- להגביר את המוטיבציה ללימוד באמצעות העברת האחריות ללמידה על הלומד: הלומד קובע את קצב הלמידה, את סדר הנושאים, את לוח הזמנים ואת שיטות הלמידה שלו (בנור, 2009).

קהילות עשייה

קהילות עשייה הן קבוצות אנשים החולקות עניין או תשוקה לדבר כלשהו ואשר לומדות כיצד לעשותו בצורה הטובה ביותר תוך כדי שמירה על קשר קבוע בין חבריהן. קהילות אלה נוצרות על ידי אנשים הלוקחים חלק בלמידה קולקטיבית במאמץ אנושי משותף.

יצירת הידע בקהילות העשייה מתרחשת כאשר אנשים משתפים בפתרון בעיות וחולקים בידע הנדרש לפתרון (Wenger, 1998). ההתכנסות יחד מאפשרת להתמודד במשותף ובאפקטיביות עם חיפוש פתרונות בדרך חדשה ובאמצעים טובים יותר (Manville & Foote, 1996).

ונגר (2006) מונה שלושה יסודות היוצרים קהילת עשייה:
1. **התחום:** קהילת עשייה היא בעלת זהות המוגדרת באמצעות תחום עניין משותף. לפיכך החברות בה מעידה על מחויבות לתחום.

2. **הקהילה:** כחלק מדבקותם בתחום הנדון החברים לוקחים חלק בפעילויות ובדיונים משותפים, עוזרים זה לזה וחולקים מידע. הם בונים מערכות יחסים המאפשרות להם ללמוד זה מזה.

וזאת לאור נתונים שעלו משאלוני המיצ"ב ו"התמונה החינוכית"². נקבעו ערוצי פעולה אחדים, ובהם תהליך למידה מקצועית של קהילת מאמני החדשנות העירונית, שבמסגרתו פותחו רעיונות לקידום יחסי הקרבה והאכפתיות וישמו בבתי הספר. בקהילה השתתפו 15 מורים מבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים בעיר, בוגרי קורס "מאמני חדשנות בשיטת SIT (חשיבה המצאתית שיטתית)".

תהליך הפיתוח המקצועי התקיים בהובלת צוות החדשנות של מרכז הפסג"ה וחברת SIT, ובשותפות עם מנהלות ויועצות בתי הספר ומינהל החינוך בפתח תקוה: מנהלות אגף היסודי והעל-יסודי, המפקחים הכוללים והפיקוח על הייעוץ. התהליך המתואר התקיים בקהילת מאמני החדשנות בדגם של קהילת עשייה תוך שימוש במתודת "למידה מבוססת בעיה".

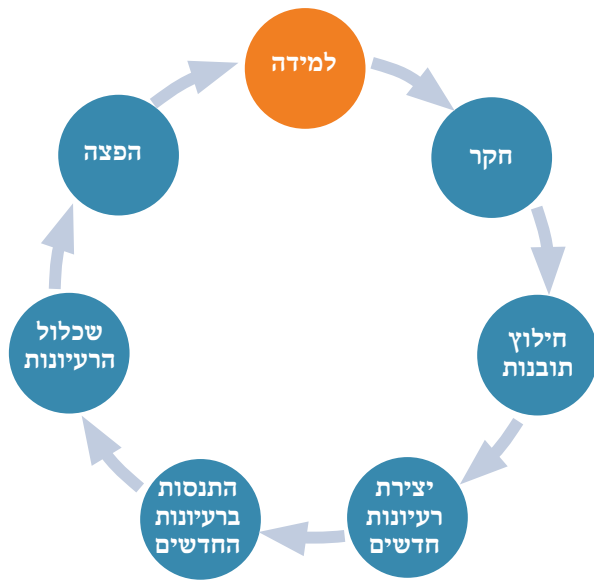
למידה מבוססת בעיות

למידה מבוססת בעיות (P.B.L - Problem Based Learning) נשענת על תאוריות למידה קונסטרוקטיביסטיות הקשורות ולפיהן הלמידה היא תהליך פעיל שבו הלומד מבנה ידע חדש באמצעות הפעלת ידע מוקדם וארגונו מחדש, באמצעות מניפולציות חשיבתיות ותוך כדי יחסי גומלין חברתיים. הלומדים מכוונים את זמן למידתם וכן את היקף הלמידה ואת נושאי הלמידה ללא הרצאות או הכוונה אחרת, אלא על סמך דיונים קבוצתיים בבעיות מצייאותיות שמוגשות להם. הבסיס לשיטת הלמידה על פי בעיות הוא תאוריית עיבוד המידע (information processing), המצביעה על כך שידע חדש חייב להיארג בתוך רשתות קיימות כדי שישמר. יצירת מארג חדש שכזה מחייבת את הלומד להפעיל את הידע הקודם שלו, להטמיע את הידע החדש, ותוך כדי כך לארגן מחדש את הרשת כולה. תאוריות עכשוויות המתייחסות ללמידת מבוגרים (androgogia) גורסות שהלמידה היא יעילה ככל שהיא פעילה ומפעילה יותר וככל שהלומד מעורב יותר מבחינה רגשית. ביטוי שכיח בהקשר זה הוא "תחושת בעלות" (ownership) של הלומד על התהליך, המביאה להגברת המוטיבציה הפנימית ולהעצמה (empowerment). אין ספק ששיטת הלמידה על פי בעיות נמצאת בהלימה מלאה עם כל הדרישות האלה. היא

2 מדד יחסי קרבה ואכפתיות על פי שאלון מיצ"ב - סקר האקלים והסביבה הפדגוגית, מודד ארבעה היגדים בסולם תשובות בן חמש דרגות, הנע מ"מסכים מאוד" ועד "מאוד לא מסכים": "יש לי יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים שלי"; "כשעצוב לי או כשרע לי, אני מרגיש נוח לדבר על זה עם מישהו מהמורים שלי"; "לרוב המורים אכפת ממני וממה שקורה לי ולא רק בקשר ללימודים"; "לרוב המורים חשוב מאוד לדעת איך אני מרגיש בבית הספר ובכלל".

שאלת ההתנעה (driving question) - כיצד נקדם יחסי קרבה ואכפתיות בבתי הספר בעיר? - הייתה שאלה מוטיבטורית שעוררה עניין ורתמה את המורים למהלך ולמחויבות הקולקטיבית ליצירת פתרונות לבעיה.

דגם הפיתוח המקצועי



דגם הפיתוח המקצועי

למידה והעמקה תאורטית בבעיה הנבחרת: המסגרת המושגית של "קרבה ואכפתיות", פרקטיקות קיימות בארץ ובעולם, נתונים עירוניים, מדדים המעידים על שיפור היעד, כלים למיפוי בית-ספרי, כלי SIT ליצירת חדשנות.

חקר: איסוף וניתוח נתונים בית-ספריים, חקר פרקטיקות לקידום היעד (ראיונות עם צוותי ניהול, צוותים מקצועיים ותלמידים), התנסות חוקרת ברעיונות שפותחו בקהילה ובבתי הספר. **חילוף תובנות:** תמונת מצב בית-ספרית, ניתוח נתונים ולמידת עמיתים.

יצירת רעיונות חדשים: תכנון מפגשים ליצירת רעיונות חדשים לקידום היעד, שימוש בכלי החשיבה ההמצאתית-שיטתית ליצירת רעיונות חדשים.

התנסות ברעיונות החדשים: למידת עמיתים ("שוק רעיונות") וחילוף עקרונות פדגוגיים משותפים, התנסות בבתי הספר ברעיונות של עמיתים שהוצגו במפגש הקהילה, תיעוד ורפלקציה.

שכלול הרעיונות: שיתוף הקהילה ברעיונות וביישומם בבית הספר; שימוש בטכניקות יישום מהיר לצורך השבחת רעיונות.

3. **הפרקטיקה:** קהילת עשייה איננה רק קהילה החולקת עניין משותף. החברים בקהילת העשייה הם אנשי מקצוע. הם מפתחים פרטואר משותף של משאבים: התנסויות, סיפורים, כלים, דרכים להתמודדות עם בעיות חוזרות - פרקטיקה משותפת.

קהילת עשייה אפקטיבית היא בעלת כמה מאפיינים (ברק-מדינה, 2013):

מגיעה לתוצאות, מגיעים לעשייה: קהילת עשייה אפקטיבית תצליח להניב פירות, תוצרים, החלטות או את מה שהוגדר כמטרתה. בקהילת עשייה אפקטיבית יש מכוונות למטרות ולפרקטיקה.

שיתוף פעולה בין חברי הקהילה: חברי הקהילה עוזרים זה לזה, עובדים יחד על תוצרים ומשימות ומחויבים זה לזה.

האחריות לתהליך עוברת אל הקבוצה: חברי הקבוצה יוזמים ומעלים תכנים וסדר יום, לוקחים חלק פעיל בדיון ולעיתים אף מנהלים אותו. הם רואים בעצמם שותפים מלאים ואף "בעלים" של המתרחש בקהילה.

כל חברי הקבוצה מקבלים מקום לביטוי ולמידה: כל אחד מחברי הקבוצה מצליח להגיע ל"מינון" שמבחינתו הוא נכון ומקדם השתתפות, מעורבות, נתינה וקבלה.

חברי הקבוצה רוצים להשתייך אליה: המשתתפים מייחסים ערך לחברותם בקבוצה, והם שמחים להגיע למפגשים.

הקבוצה מרוויחה מהשונות: המשתתפים מעלים עמדות ודעות שונות, ובכך מרחיבים את הדיון ומסייעים להבנה עמוקה ורחבה יותר. מכאן התרומה האפשרית לעשייה פורייה יותר; השונות מצליחה להביא לרעיונות טובים, עמוקים, מגוונים ושלמים יותר.

קהילות עשייה תורמות לארגון בכך שהן עוזרות להתמודד עם תופעות ובכך שהן מחפשות דרכים חדשות לפתרון בעיות. באמצעות קהילות אלו ההון האנושי בארגון מתחדש (Wenger & Snyder, 2000).

הנהלת הפסגה בפתח תקוה שותפה בצוות ההנהגה החינוכית העירונית. כשהוחלט בצוות עיר על מיקוד בשיפור "יחסי קרבה ואכפתיות" זיהינו הזדמנות לחבר ליעד העירוני את המורים שהוכשרו כ"מאמני חדשנות". יזמנו הקמת קהילת עשייה בדגם של "למידה מבוססת בעיה", בניסיון לייצר רעיונות חדשים לקידום יחסי קרבה ואכפתיות במערכת החינוך העירונית. להלן יתואר תהליך הלמידה בקהילת מאמני החדשנות:

יוצאים לדרך: "אירוע השקה" ושאלת ההתנעה

הבעיה העירונית הוצגה באירוע השקה חגיגי (entry event) בהשתתפות מאמני החדשנות והשותפים למהלך.



של אכפתיות וחשיבה המצאתית, ולאחריו מפורטים הרעיונות לקידום יחסי קרבה ואכפתיות שפותחו ומויננו לכמה קטגוריות:

- תהליכי הערכה ומשוב
- היכרות אישית/מערכות יחסים
- דרכי הוראה-למידה
- מרחב בטוח
- מעורבות תלמידים

כל רעיון שפותח כלל התייחסות לכמה היבטים: תיאור הרעיון; המנגנונים הבית-ספריים הנדרשים ליישום הרעיון; המיומנויות הנדרשות לצורך יישום הרעיון; המדדים להצלחת הרעיון; תועלות (לתלמידים ולמורים); אתגרים; תקשור הרעיון.

הפצה: המאמן כמוביל שגרת חדשנות בבית הספר - מנגנונים וסדירות הלכה למעשה; מהלוקאלי למערכתי - תוכנית עבודה להפצת הרעיונות החדשים במוסדות החינוך בעיר.

סדירות הפיתוח המקצועי כללו מפגשי קהילה של מאמני החדשנות שהוזמנו אליהם מפעם לפעם גם מנהלי בתי הספר ומורים נוספים, זמני התנסות בבתי הספר ומפגשי ליווי אישיים של מובילי הקהילה עם מאמני החדשנות בבתי הספר.

הצגת התוצר הסופי (Public Audience Presentation)

25 הרעיונות שפותחו אוגדו לחוברת "רעיונות לקידום יחסי קרבה ואכפתיות". החוברת כוללת רקע תאורטי על תרבות

דוגמה להצגת רעיון: סחר קהילתי (מודל "בנק הזמן")

- סחר שוויוני מתקיים בין שלושת השותפים (תלמידים, מורים והורים).
- העצמת החוזקות של תלמידים (לאו דווקא בתחומים לימודיים).

תועלות

- עבור התלמידים
- קידום של יחסי אכפתיות בין התלמידים באמצעות היכרות מעמיקה עם החוזקות של כל אחד.
- ייצור ערכים של נתינה.
- העצמה.
- מעורבות.
- תחושת שייכות.
- הקצאת משאבים לקהילה.
- העצמה של היכולות שלהם.
- עבור המערכת (בית הספר וצוות המורים)
- קידום יחסי אכפתיות בין התלמידים למורים באמצעות היכרות מעמיקה.

האתגרים

- ניהול והתאמה של הפלטפורמה.

תקשור הרעיון

- חשיפת הרעיון באספת הורים מורחבת בהשתתפות כלל צוות המורים והתלמידים.
- יצירת במות לשיתוף בחוויות של המעורבים בתהליך בהזדמנויות שונות לאורך השנה.
- אתר בית-ספרי.
- כתבה בעיתון בית הספר.

תיאור הרעיון

כל חבר בקהילה, בין שהיא כיתתית, בין ששכבתית ובין שבית-ספרית, הוא מקור ללמידה. הרעיון הוא ליצור מערכת שמרכזת את החוזקות של החברים בקבוצה באופן שכל חבר בקהילה - מורה, תלמיד, הורה - יכול להציע שירותים: שיעור תפירה, הוצאת כלבים לטיול, עזרה בשיעורי בית ועוד. כל חבר בקהילה שמשמש בשירות של חבר אחר נותן לקהילה מטבע קהילתי וירטואלי שערך כערך הזמן שהוא צרך, והבנק הווירטואלי הוא הפלטפורמה שמנהלת את סחר החליפין. לדוגמה, אם אני לימדתי שעתיים קליעת צמות, עכשיו יש לי קרדיט של שעתיים בבנק, ואני יכולה להשתתף בקבוצת למידה של תכנות במשך שעה ולתת לחבר אחר בקהילה לשמור על הכלב שלי לעוד שעה. **גרסת הניסוי:** להתחיל בכיתה אחת - בין התלמידים לבין עצמם, או בין מורים לתלמידים (למשל: אני מספקת שיעור במתמטיקה ואחר ייתן שיעור באנגלית), לא רק בלימודים ולא רק בתחום הדעת של המורה.

המנגנונים הבית-ספריים הנדרשים ליישום הרעיון

- מנגנון לאיסוף הצעות למתן שירות.
- פלטפורמה דיגיטלית לניהול הסחר, כולל מעקב ובקרה
- סדירות קבועה לניהול המהלך.

המיומנויות הנדרשות ליישום הרעיון

- היכרות של הצוות החינוכי, התלמידים, ההורים והקהילה עם מודל הסחר הקהילתי והתאמתו לבית הספר.
- מיומנויות של זיהוי ושיווק עצמי של השירות שכל משתתף מציע.

מדדי הצלחת הרעיון (תוצרים מצופים)

- מספר רב של תלמידים, מורים והורים שותפים בתהליך, ומתקיים סחר קהילתי מתמשך.

קהילות עשייה הן קבוצות אנשים החולקות עניין או תשוקה לדבר כלשהו ואשר לומדות כיצד לעשותו בצורה הטובה ביותר תוך כדי שמירה על קשר קבוע בין חבריהן. קהילות אלה נוצרות על ידי אנשים הלוקחים חלק בלמידה קולקטיבית במאמץ אנושי משותף.

ערך מוסף משמעותי של התהליך הוא המודעות העמוקה שנוצרה בקרב המורים לגורמי הבעיה ולהתוויה קוגניטיבית של דרכי הפתרון הנדרשות. המורים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מאוד מתהליך הלמידה ואף הצביעו על שינוי בתפיסת האכפתיות - הן שלהם עצמם הן של התלמידים שהשתתפו בהתנסויות.

במאמרם "להחזיר את המקצוענות להוראה" גורסים פולן והארגריבס (2018), כי הצלחה מערכתית קשורה במהותה בתרבות של אינטראקציה, בפדגוגיה של סקרנות, באמון הדדי והתפתחות הדדית ובמשוב סדיר ואיכותי. כדי ללמוד להשתפר יש צורך בשיתוף פעולה מכוון הטובע בתרבות אורגנית שמכוונת לשיפור ולחדשנות בלתי פוסקים. מורים צריכים להתפתח יחד, בצוות ובאופן המחובר לעשייה החינוכית שלהם בבתי הספר ובכיתות. שינוי התרבות המקצועית הוא-הוא התשובה, ולא למידה והתפתחות מקצועית כשלעצמן. ■

מקורות

אבדור, ש' (2015). השתלמות מקצועית היא רק תחילתה של הדרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפיתוח מקצועי של מורים. דפים, 59, 231-263.

בנור, ד' (2009). למידה על פי בעיות. על הגובה, 8, 12-17.

ברק-מדינה, ע' (2013). קהילת עשייה - עקרונות להובלה אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

ונגר, א' (2006). קהילות עשייה: מבוא קצר (תרגום: נדב סגל). אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

פולן, מ' והארגריבס, א' (2018). להחזיר את המקצוענות להוראה. קרן טראמפ.

Manville, B., & Foote, N. (1996). Harvest your workers' knowledge, *Dataamation*, 42, 78-80.

אירוע מסכם

כל השותפים למהלך הוזמנו לאירוע מסכם ובו הושקה חוברת הרעיונות.³ החוברת הופצה לכלל מנהלי מוסדות החינוך בעיר, והמהלך הוצג בפני "צוות עיר" ובפני פורום מנהלי היסודי והעל-יסודי בעיר. חברי הפורום הוזמנו להתנסות ברעיונות, לשתף בתובנות ובהשפעות ואף להציע רעיונות חדשים.

ניתוח הסיבות להצלחתו של תהליך הפיתוח המקצועי

1. תחושת שליחות בקרב המורים וחתירה להובלת שינוי מערכתי.
2. יצירת אתוס - מיצוב ויוקרה לתהליך, קבוצה נבחרת.
3. אחריות קולקטיבית לפתרון הבעיה.
4. למידה אותנטית ורלוונטית במודל PBL בדגש על תוצר יישומי.
5. מקצוענות שיתופית - קהילת עשייה.
6. תהליך המערב יצירה, יצירתיות וחדשנות.
7. תחושת מסוגלות אישית וקולקטיבית.
8. מנגנונים וסדירויות תומכי תהליך - מפגשי קהילה, זמני יישום ומפגשי ליווי בית-ספריים.

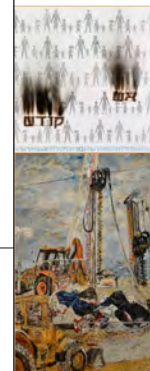
סיכום

למידה מבוססת בעיה היא ביסודה תהליך קונסטרוקטיביסטי המציב בפני הלומד את הצורך לגבש כיווני פעולה שונים. מדובר בתהליך של נקיטת יוזמה ופעולה. ניכר כי נקודת המוצא, שעשתה שימוש בבעיה אמיתית ואותנטית, הייתה משמעותית עבור המורים המשתתפים ויצרה מחוברות ומוטיבציה של הקבוצה לעיסוק במטרה המשותפת - יצירת פתרונות לקידום יחסי קרבה ואכפתיות במערכת החינוך בפתח תקוה.

דגם הפיתוח המקצועי הושתת על חוויית למידה מובנית ושיטתית, התנסויות ביישום רעיונות חינוכיים חדשים במצבים אמיתיים ואותנטיים בכיתה שניתן להפיק מהם לקחים ולהסיק מסקנות, ועל עקרונות של רצינות אקדמית, למידה יישומית, חקר פעיל ותהליכי הערכה מעצבת ומסכמת שהם אבני היסוד ללמידה מבוססת בעיה.

הלמידה בקהילה אפשרה פיתוח של מיומנויות המאה ה-21: חשיבה ביקורתית (critical thinking), שיתוף פעולה (collaboration), תקשורת (communication) ועבודת צוות (teamwork). שיתוף הפעולה המקצועי טיפח חוללות (efficacy) אישית וקולקטיבית.

3 חוברת הרעיונות המלאה מפורסמת באתר מרכז פסג"ה פתח תקוה - "תוצרי פיתוח מקצועי".



Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139–145.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



ישראל רבינוביץ | כחול לבן שחור, 2015 | 75x75 ס"מ

התרומה של קהיליית חקר לומדת של מורה-תלמידים להתפתחות מקצועית של מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי*

פרופ' עטרה שריקי | אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר ליאורה נוטוב | האקדמית גורדון

מורים רבים אינם שבעי רצון מתהליך הפיתוח המקצועי ה"מסורתי", וסבורים שתוכניות המיועדות לכך אינן תואמות את התכנים שהם מלמדים ואינן מסייעות להם לפתח את מיומנויות הלמידה של תלמידיהם. לפיכך חיוני ליצור שיח מחודש על אודות ההיבטים השונים של פיתוח מקצועי (שפרלינג, 2016). אחת מהתולדות של שיח זה היא פיתוח והרחבה של הרעיון שהוצע במקור על ידי רוגוף (Rogoff, 1994) בהקשר של יצירת "קהיליית מורים לומדת" (Teacher community of learners). רוגוף גורס כי למידה מתרחשת כאשר אנשים לוקחים חלק פעיל במאמץ שיתופי לקדם נושא הנוגע לחייהם. לפיכך פיתוח מקצועי של מורים צריך להיות מבוסס על למידה שיתופית המושתתת על הידע המקצועי של מורים, ובה חברי הקהילייה חולקים ידע ורעיונות, מבצעים מחקר שיתופי ובוחרים יחדיו רעיונות פדגוגיים וגישות דידקטיות (Borko, 2004). בעבודתנו עם מורים למתמטיקה הרחבנו את הרעיון של קהילייה לומדת ויצרנו מסגרת של קהיליית חקר שיתופית מורה-תלמידים (להלן: קחשמ"ת). במסגרת זאת כל מורה חוקר באופן שיתופי עם תלמידיו נושא מתמטי שאיננו מוכר לו ולהם. המטרה היא לספק למורים הזדמנות לחוות סיטואציות למידה חדשות, ובכך לתמוך בהתפתחותם המקצועית.

כדי שיחול שינוי בפרקטיקה של מורים עליהם לאמץ אמונות חדשות על אודות הוראה ולמידה. ואולם אימוץ אמונות חדשות הוא תולדה של התנסות בפועל בהוראה "אחרת". כדי לשבור את המעגל הסגור הזה הכרחי שמורי מורים יעודדו מורים להתנסות בכיתותיהם בהוראה בגישות חדשניות, ויתמכו בהם בכל שלבי ההתנסות שלהם.

* המאמר מבוסס על מחקרה של ליאורה נוטוב (2016), אשר בוצע בתמיכת מכון מופ"ת.



את רעיון הקחשמ"ת יישמנו בקרב אוכלוסיות שונות של מורים למתמטיקה. במאמר זה נתמקד בקבוצה של מורות המלמדות מתמטיקה בבית ספר יסודי אשר התנסו בקחשמ"ת, נציג ממצאים מתוך מחקר שליווה את התנסותן, ונצביע על היתרונות הגלומים בכך בהקשר של תמיכה בהתפתחותן המקצועית.

מסגרת תאורטית

התפתחות מקצועית מתמדת נחשבת לחלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה. התפתחותם המקצועית של מורים היא גורם מרכזי בשיפור איכות ההוראה ומערכת החינוך בכללותה, והיא בעלת השפעה מכרעת על הלמידה ועל הישגיהם של תלמידים. בשנים האחרונות נשמעת ביקורת על כך שמרבית התוכניות המיועדות לתמוך בהתפתחותם המקצועית של מורים אינן משיגות את מטרתן. הסיבות לכך הן מגוונות, ובהן היעדר התאמה בין צורכי המורים לבין תוכני התוכניות וחוסר ישימות של התכנים (Louws, van Veen, Meirink, & van Driel, 2017). במחקר המתואר במאמר זה נקודת המוצא הייתה שמורים אינם מיישמים את תוכני התוכניות שנועדו לתמוך בהתפתחותם המקצועית בשל פער בין התכנים והגישות הבאים לידי ביטוי בתוכניות הללו לבין אמונותיהם בדבר הוראה ולמידה (נוטוב, 2016; Nutov & Shriki, 2016). לאמונות, לעמדות ולתפיסות של מורים יש קשר הדוק לאסטרטגיות ההוראה שהם נוקטים. לפיכך, כדי לפתח תוכניות שיתמכו בהתפתחותם המקצועית של מורים חיוני להבין את השקפת העולם החינוכית שלהם (OECD, 2009; Shriki & Lavy, 2012). כפי שעולה מתוך ספרות המחקר, כדי שיחול שינוי בפרקטיקה של מורים עליהם לאמץ אמונות חדשות על אודות הוראה ולמידה. ואולם אימוץ אמונות חדשות הוא תולדה של התנסות בפועל בהוראה "אחרת". כדי לשבור את המעגל הסגור הזה הכרחי שמורים יעודדו מורים להתנסות בכיתותיהם בהוראה בגישות חדשניות, ויתמכו בהם בכל שלבי ההתנסות שלהם (שריקי, 2014).

אין עוררין על כך שהמילניום הנוכחי דורש לבצע שינוי במיצוב מורים כמקור בלעדי של ידע, ותחת זאת לראותם כדמות חינוכית אשר תפקידה ליזום ולתווך מצבי למידה שהם עצמם לוקחים בהם חלק (Swann, 2012). אחת הדרכים המקובלות לעשות זאת קשורה ללמידה שיתופית מבוססת חקר. גישה זאת מעוגנת בהשקפה ולפיה יצירת ידע היא תולדה של שילוב כוחות של קהיליית לומדים, אשר במאמץ שיתופי אוספים מידע, משיבים לשאלות פתוחות, מעלים בעיות ומציעים הסברים (Bell, Urhahne, Schanze & Ploetzner, 2010).

סביבת הלמידה ומשתתפות המחקר

סביבת הלמידה הייתה חלק מקורס שנתי במסגרת תוכנית לתואר שני M.Ed בהוראת מתמטיקה באחת המכללות לחינוך בצפון הארץ. בקורס השתתפו 18 מורות המלמדות מתמטיקה בבית ספר יסודי. מספר שנות הוותק שלהן היה בממוצע 9.8 (סטיית תקן 3.9). הקורס נועד להניע תהליך של התפתחות מקצועית באמצעות בחינה ביקורתית ורפלקטיבית של תפקיד המורה. מספרות המחקר עולה ששינויים בתפיסותיהם של מורים את תפקידם הם אינדיקטור להתפתחותם המקצועית (למשל Korthagen, 2004).

בזיקה לספרות המחקר שתוארה לעיל, התנסות המורות בסביבת הלמידה כללה את הרכיבים הללו:

1. יצירת מסגרת קחשמ"ת שבה כל מורה שיתפה פעולה עם תלמידיה בחקר נושא מתמטי שלא היה מוכר לה ולהם.
 2. השתתפות בקהיליית לומדים שבמסגרתה המורות חלקו תובנות, התלבטויות וספקות בעקבות מעורבותן בקחשמ"ת.
 3. ביצוע מחקר פעולה, במטרה לבחון באופן רפלקטיבי היבטים מגוונים הנוגעים להתנסות בקחשמ"ת.
- במהלך הסמסטר הראשון המורות נחשפו לעקרונות של למידה מבוססת חקר ולעקרונות העומדים בבסיס הקחשמ"ת. בד בבד, המורות תכננו באופן שיתופי את ההתנסות העתידית שלהן עם תלמידיהן ואת מחקר הפעולה שילווה את ההתנסות. בסמסטר השני המורות יישמו את הידע התאורטי שרכשו. במסגרת מפגשי הקורס המורות חלקו עם עמיתותיהן תובנות, דילמות וקשיים שעלו במהלך ההתנסות, תוך יצירה של קהיליית מורות לומדת. כדי לאפשר למורות ולתלמידים להתנסות בחקר אותנטי הנושא המתמטי שנבחר היה "גיאומטריה פרקטלית", נושא שלא היה מוכר למורות.

מטרות המחקר

למחקר היו שתי מטרות עיקריות:

1. לזהות ולאפיין את תפיסותיהן של המורות ואת התובנות שלהן על אודות היבטים מגוונים - קוגניטיביים, רגשיים, פדגוגיים ודידקטיים - הקשורים לתהליכי הלמידה המתרחשים במסגרת הקחשמ"ת.
2. לבחון שינויים בתפיסותיהן של המשתתפות את תפקידן כמורות למתמטיקה כתוצאה מהתנסותן בקחשמ"ת.

מתודולוגיה

מכיוון שלא מצאנו בספרות המחקר תאוריה העוסקת בתהליכים המתרחשים במסגרת קחשמ"ת המעורבת בחקר נושא מתמטי, המחקר נשא אופי של חקר מקרה (Stake, 1995), והתבסס על

מתודולוגיית מחקר איכותני. המטרה הייתה לבחון תופעות ותהליכים כפי שהם משתקפים בעיני המשתתפים, בניסיון לפתח תאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1998).

כלי המחקר ושיטות לניתוח הנתונים

במטרה להעמיק את התובנות העולות מממצאי המחקר ולחזק את התוקף והמהימנות שלהן ביצענו טריאנגולציה, כלומר הצלבה של נתונים אשר התקבלו משלושה מקורות מידע לפחות, אשר אינם תלויים זה בזה (Altrichter, Posch, & Somekh, 2000). לצורך זה נעשה שימוש בכלי המחקר האלה:

1. שאלון מקדים שנועד לזהות את התפיסות של המורות כלפי תפקידן כמורות למתמטיקה בטרם ההתנסות בקחשמ"ת.
2. הקלטות של הדיונים אשר התנהלו במסגרת מפגשי הקורס.
3. רישומי יומן חוקר שהמורות ניהלו במהלך כל השנה. רישומים אלה כללו תיאור מפורט של ההתנסויות הרלוונטיות לקחשמ"ת וכן התייחסות ביקורתית ורפלקטיבית אליהן.
4. תוצרי למידה של המורות: (א) משימות החקר שכל מורה פיתחה עבור תלמידיה. המשימות שיקפו, למעשה, את הפרשנות האישית של המורות בנוגע ללמידה מבוססת חקר, ובתוך כך את תפקידן כמנחות הלמידה; (ב) עבודה סמינריונית אשר תיארה את מחקר הפעולה שהמורות ביצעו בכיתותיהן.

הממצאים נותחו בתהליך של קידוד פתוח וקידוד צירי, במטרה לזהות קטגוריות ותת-קטגוריות אשר יהיו תשתית לבניית תאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1998). כל אחת מהחוקרות ביצעה את הניתוח באופן בלתי תלוי, ועם השלמתו הושו הממצאים במטרה להבטיח מהימנות בין שופטים.

ממצאים

בשל מגבלות מקום נציג במאמר ממצאים חלקיים המתארים באופן כללי את עיקר השינוי שחוו המורות בהקשר של שאלות המחקר המפורטות לעיל. השינוי יתואר באמצעות כותרות המבטאות את התהליך שעברו משתתפות המחקר. לבסוף נתאר את תהליך השינוי באמצעות מודל בן שמונה שלבים (ראו איור 1). הציטטות המופיעות בהמשך לקוחות מתוך היומנים והעבודות הסמינריוניות שכתבו המורות.

תפיסת תפקידם של מורים למתמטיקה: פער בין אמירות מוצהרות לבין עשייה בפועל

ניתוח התשובות לשאלון המקדים חשף פער בין האמונות המפורשות שביטאו המורות שהשתתפו במחקר לבין ביטויים של תחושות. תשובותיהן של המורות מעידות כי הן מאמינות

שתפקידן העיקרי הוא ליצור סיטואציות למידה שבהן התלמידים במרכז, רוכשים ידע באופן פעיל, שואלים שאלות ומעלים בעיות. אולם מהדוגמאות שהן הציגו כעדות לתפיסותיהן על התפקיד עולה שהמשמעות שהן מייחסות לכך היא בעיקר "לתת לתלמידים לפתור בעיות הדורשות רמת חשיבה גבוהה". על אף תפיסה מוצהרת של הוראה שבה התלמיד במרכז, הרי כאשר נודע למורות שיהיה עליהן להתנסות עם תלמידיהן בפעילויות חקר הקשורות לגיאומטריה פרקטלית באו לידי ביטוי אמירות המשקפות דאגה מפני אובדן סטטוס או פגיעה בדימוי שלהן כ"יודעות כול": "אני הרי מקור הידע עבור התלמידים שלי [...] מה אם הם ישאלו אותי שאלה ולא תהיה לי תשובה? מצב כזה עלול לפגוע בסטטוס שלי בעיניהם של התלמידים". יתירה מכך, "רק המחשבה על זה שלא אהיה מסוגלת לענות לשאלות של תלמידים גורמת לי להרגיש חוסר אונים". כאשר המורות התבקשו להתייחס לפער שבין תפיסתן המוצהרת את תפקידן כמורות השמות את התלמידים במרכז לבין החששות שהן מעלות לאור האפשרות שלא תדענה להשיב לשאלות תלמידים, הן כתבו: "הגישה של התלמיד במרכז הפכה למעין מנטרה [...] עכשיו אני מבינה שמכיוון שאני מלמדת רק נושאים שאותם אני יודעת לעומק, הרבה פעמים אני פשוט מספקת לתלמידים מידע ותשובות במקום לאפשר להם לגלות דברים בעצמם". תובנה זאת הובילה את משתתפות המחקר להכיר בכך ש"זאת הפעם הראשונה שאני באמת צריכה לחקור את התפקיד שלי כמורה למתמטיקה, וגם לבדוק האם אני באמת עושה בכיתה את מה שאני חושבת שאני עושה".

ניסיונות לגשר על הפער: לימוד היסודות של הגיאומטריה הפרקטלית

הבחינה העצמית הובילה את המורות להכיר בכך שאינן מיישמות בכיתותיהן את עקרונות "התלמיד במרכז", ובפרט אינן משלבות בכיתותיהן למידת חקר. עם זאת, בשל החשש מפני הפגיעה בדימוי שלהן בעיני תלמידיהן ביקשו המורות ללמוד את היסודות של הגיאומטריה הפרקטלית בטרם יתחילו לחקור את הנושא עם תלמידיהן. בקשתן נענתה, והוחלט שההתנסות תלווה בהתבוננות רפלקטיבית בתהליכים הקשורים לעבודה במסגרת קהיליית לומדים, ובפרט בלמידת חקר שיתופית. במשך ארבעה מפגשים של הקורס המורות למדו את המושגים הבסיסיים הקשורים לפרקטלים ולכמה ממאפייניהם הבסיסיים, ושיתפו פעולה בהכנה של מערכי שיעור. הכתיבה הרפלקטיבית



יוצאים לדרך: התפוגגות החששות והפחדים

המורות התחילו את ההתנסות בכיתותיהן, ועד מהרה התברר להן שהחששות המוקדמים מפני הפגיעה בדימוי שלהן בעיני תלמידים היו לשווא:

"כשסיפרתי לתלמידים שלי שאנחנו הולכים לחקור ביחד נושא חדש, הם ממש התרגשו ומייד אמרו שלא חשוב להם אם אני אדע את כל התשובות או לא. אחד מהם אפילו אמר: 'יש לי מורה חכמה, גם אם היא לא יודעת את התשובות לכל השאלות'. זה היה מעודד". "בפעם הראשונה לא הייתי אני זאת שבמרכז, ולא הייתי זאת שיודעת את כל התשובות. הרגשתי שהדימוי המקצועי שלי בעיני התלמידים לא רק שלא נפגע, אלא אפילו השתפר. הם שיתפו איתי פעולה ובטחו בי, והרגשתי שהם ממש אהבו את אופן הלמידה הזה".

"כל הפחדים שלי מכך שאני לא מכירה את הנושא של הפרקטלים נעלמו כמעט לגמרי ברגע שהבנתי שלתלמידים שלי ממש לא אכפת מזה. להפך, הם ממש שמחו להסביר לי דברים שלא הבנתי עד הסוף [...] אני ממש מלאת תודה על ההתנסות המצמיחה הזאת והמחזקת הזאת".

ואכן, תגובות התלמידים הפיגו את החששות המוקדמים של המורות, ומתוך אותו "מקום בטוח" הן חשו שיש בכוחן להמשיך הלאה:

"התגובות הספונטניות והכנות של התלמידים שינו לגמרי את ההסתכלות שלי על הדברים. אני לא צריכה לדעת

אשר ליוותה את מסגרת ההתנסות של המורות תמכה בפיתוח התובנות שלהן על אודות תלמידים ולמידה.

אשר לנקודות מבט חדשות על תלמידים ולמידה, המורות התייחסו בעיקר להיבטים רגשיים: "בכל יום, תלמידים צריכים ללמוד משהו חדש שהם לא יודעים. רק כאשר את מתנסה בעצמך בסיטואציה כזאת, את יכולה להבין עד כמה זה מלחיץ, ועד כמה זה יכול להוריד את הביטחון העצמי"; "כשראיתי עד כמה סבלנית היית [המרצה של הקורס] בזמן שאנחנו נאבקנו עם הפרקטלים, ואיך עודדת אותנו כשהיינו מתוסכלות, הבנתי עד כמה חשוב להראות לתלמידים אמפתיה במקום להטיף להם שהם לא משיקעים מספיק".

אשר ללמידה השיתופית, מורות העידו כי עצם היותן חלק מקבוצת למידה שיתופית סיפקה להן "תחושת שייכות" ו"תחושת ביטחון", במיוחד "הידיעה שאפשר לטעות או שיכולים להיות קשיים במציאת פתרונות לשאלות, ושתמיד יהיה שם מישהו שיוכל לעזור. בשבילי זאת הייתה תחושה מאוד מרגיעה [...]

יש לנו אחריות משותפת, ולא הכול על הכתפיים שלי". בתום ארבעת המפגשים מרבית המורות חשו ביטחון להתמודד עם האתגר של הקחשמ"ת, והן החלו לבטא סקרנות בנוגע לתגובות תלמידים להתנסות ובנוגע להשפעתה: "אני סקרנית לראות את תגובות התלמידים כאשר הם ישמעו שאנחנו הולכים ללמוד ביחד משהו שאני לא ממש יודעת עליו"; "אני מאוד סקרנית לגבי ההתנסות העתידית שלנו, ואני גם תוהה מה תהיה ההשפעה של התהליך הזה על שאר בית הספר".



הכול. אנחנו הולכים להיות ממש שותפים אמיתיים בפעילות החקר הזאת".

מעורבות בקהיליית חקר שיתופי מורה-תלמידים: צמיחתן של תפיסות חדשות

במהלך ההתנסות בקחשמ"ת עלו וצצו בקרב המורות תפיסות ותובנות חדשות על אודות למידת תלמידים, גישות הוראה ויחסי מורה-תלמידים. כל אלה הובילו אותן לשקול מחדש את תפקידן כמורות למתמטיקה. באשר להוראה ולמידה, כבר בתחילת ההתנסות המורות הבינו שאף שהאמינו שבמהלך השנים הן לימדו תלמידים להתמודד עם משימות חקר, הרי בפועל לא כך היה:

"גיליתי שתלמידים רבים היו זקוקים להנחיות שלי ובעצם היו לגמרי תלויים בהדרכה שלי. ואז הבנתי שלמרות שחשבתי שאני משלבת פעילויות חקר בהוראה, זה לא ממש נכון [...] אני מלמדת באופן די אוטומטי, ובעיקר מעבירה ידע".

"להרבה תלמידים היו בעיות להעלות שאלות. הבנתי שלא עודדתי אותם מספיק להעלות שאלות ולחקור אותן, ושאני חייבת לשנות את דרך ההוראה שלי".
"כשהתלמידים התחילו להציג את הגילויים שלהם, דוד שאל אם הוא יכול לשנות את התשובה שלו [...] משהו הטריד אותי בשאלה שלו. הבנתי שזה נובע מזה שלעיתים קרובות אני מציגה את ה-תשובה לשאלה, כאילו שבמתמטיקה יש רק אפשרות אחת נכונה לכל

דבר [...] חשוב ללמד את התלמידים להשתמש בבקרה שלהם ולא לחפש תמיד את 'התשובה הנכונה'.
הרפלקציה שביצעו המורות על האירועים שהתרחשו בכיתה במהלך ביצוע הקחשמ"ת הובילה אותן להכיר בכך ש"אני צריכה לשחרר את האחיזה שלי"; "אני צריכה ללמד אותם באופן פחות פורמלי, ולתת להם לעבוד באופן חופשי יותר"; "למידת חקר מאפשרת להם לבנות ידע חדש בעצמם, כמו שבאמת אומרים לנו בכל ההשתלמויות. אני צריכה ללמד אותם איך לקחת אחריות על הלמידה שלהם, לעודד אותם לחלוק את הרעיונות שלהם ולדון בזה, ולהביא אותם להכיר ביתרונות של למידה שיתופית".

המורות זיהו גם שינויים ביחסייהן עם תלמידים:
"כאשר סיפרתי לתלמידים על החששות שלי, חשפתי את הרגשות שלי. באופן בלתי צפוי, זה בדיוק מה שאפשר להם להרגיש ביטחון עם משימות החקר. הם הבינו שזה בסדר להרגיש בלבול, תסכול ופחדים. אני לא זוכרת שאי פעם חלקתי עם תלמידים תחושות כאלה. התברר שזה ממש עוצמתי לשני הצדדים, ולתחושותי זה קירב בינינו".
"מהמקום הזה של חוסר הידע המתמטי שלי והמודעות של התלמידים למצב, יכולנו לבצע חקר שיתופי אמיתי, ללמד ביחד ולהתלבט ביחד. הרגשתי שהיחסים שלנו השתפרו בזכות זה. באמת שהפכנו לקהיליית חקר".

התחושה שיחסייהן עם התלמידים התחזקו אפשרה למורות לחוש השתייכות אמיתית לקחשמ"ת, להתבונן מקרוב בעולמם של תלמידיהן ולהעמיק את התובנות על תהליכי למידה:

"גיליתי שהם לומדים הכי טוב כאשר הם פעילים ומעורבים במשימות חקר. מכיוון שאין לי תשובות לכול, אני לא מכוונת את התלמידים לתשובה מסוימת, וכתוצאה מכך החקר שלהם הופך לאוטנטי".

"הלמידה השיתופית מזמנת דיונים על רעיונות מתמטיים הן בין התלמידים עצמם והן בינם לביני. דבר כזה לא יכול לקרות בהוראה הרגילה. זה גורם לתלמידים להבין מתמטיקה בצורה עמוקה יותר".

"היה ממש מדהים לגלות שכאשר אני לומדת עם התלמידים, אני יותר פתוחה לשמוע את הדעות שלהם, והתלמידים עצמם לומדים להקשיב אחד לשני, ולכבד את הדעות והרעיונות של החברים שלהם".

בפרט, המורות הופתעו לגלות את היכולות של תלמידיהן: "התלמידים מאוד נהנו מהעבודה הקבוצתית [...] זה גרם



ישראל רבינוביץ | כל עוד, 2010



המורות התבקשו לתאר את תפיסותיהן בנוגע לתפקידן כמורות למתמטיקה, ולאחר מכן התבקשו, לטענתן לראשונה בחייהן המקצועיים, להתמודד עם חששות מפני אובדן הסטטוס שלהן כ"יודעות כול". התמודדות זאת אפשרה להן לעשות את הצעד הראשון בתהליך הצמיחה המקצועית, והובילה אותן להכיר בכך שאחת הסיבות העיקריות להשפעה בלתי מספקת של תוכניות המיועדות לתמוך בהתפתחותן המקצועית קשורה לפחד ולחששות שלהן מפני "אובדן האחיזה" ומפני פגיעה בסטטוס שלהן ובדימוי המקצועי שלהן בעיני תלמידים.

ראוי לציין שתובנות חדשות אלה בנוגע לתפקידן כמורות למתמטיקה השפיעו על תחושת המסוגלות העצמית ועל הדימוי המקצועי שלהן:

"לא רק שהבנתי את החשיבות של הרחבת התפקיד שלי כמורה - גם להעביר ידע וגם שותפה ללמידה - אלא שזאת הייתה הפעם הראשונה שהבנתי שאני יכולה לחקור תופעות מתמטיות בכוחות עצמי [...] זה מאוד חיזק את תחושת המסוגלות העצמית שלי ואת הביטחון שלי כמורה למתמטיקה".

"למעשה, הצלחתי ליצור בעצמי ידע מתמטי [...] וואוו! אני ממש גאה בעצמי".

עוד הוסיפו המורות:

"בדרך כלל אנחנו קוראים על מה יש למחקר להגיד על חשיבה של תלמידים. אבל שיתוף הפעולה שלי עם התלמידים אפשר לי לצפות בלמידה שלהם בזמן אמת וליצור בעצמי תאוריה בנוגע לחשיבה המתמטית שלהם [...] זה לוקח את הסטטוס המקצועי שלי למקום לגמרי אחר".

"הצלחתי ללמוד לגבי הלמידה של תלמידים באופן ששום קורס אקדמי לא יכול היה אי פעם להצליח ללמד אותי [...] אז למעשה מורים יכולים להעמיק את הידע הפדגוגי שלהם בכוחות עצמם".

לי לשנות את הדימוי שהיה לי על יכולת של תלמידים להתמודד עם משימות חקר [...] רק להוסיב אותם ביחד, לתת להם משימה, לאפשר להם לדבר, והם יגלו דברים בעצמם".

"התשובות שלהם והרעיונות שלהם מאוד הפתיעו אותי. הבנתי שלא האמנתי מספיק ביכולות שלהם, וזאת הייתה בשבילי הזדמנות להכות על חטא".

"בשיעורים, הם תמיד מבקשים ממני עזרה. אבל הפעם הם אמרו לי 'תני לנו גלגול דברים בעצמנו'. זאת הייתה בשבילי הפתעה גדולה. לא רק בגלל שהם הפגינו עצמאות, אלא בעיקר בגלל הדרך שבה הם חשבו על הפרקטלים".

יתירה מכך, המורות הבינו שהקחשמ"ת אפשרה לתלמידים ללמוד על אודות עצמם:

"הלמידה השיתופית והחקר הובילו את התלמידים לגלות את היכולות שלהם כלומדים. כל הזמן שמעתי אותם אומרים דברים כמו - 'אני יכול להבין הרבה יותר מתמטיקה מאשר חשבתי', 'אני יכול להגיע לשמיים', 'אני ממש חכמה'. רק כאשר הזרקור היה מכוון אליהם, ולא אליי, הם הצליחו להתבונן בעצמם ולראות את היכולות שלהם כלומדי מתמטיקה".

לסיכום המעורבות שלהן בקחשמ"ת ביצעו המורות רפלקציה על השינויים בתפיסה שלהן את תפקידן כמורות למתמטיקה: "מורים למתמטיקה לא צריכים לדעת הכול. תמיד חשבתי שהידע של מורים משפיע על הלמידה, אבל הבנתי שזה לא תמיד נכון. למדתי לסמוך על היכולת שלי ללמוד נושאים חדשים, וכתוצאה מכך למדתי גם לסמוך על היכולות של תלמידים. התפקיד שלי הוא בעיקר ללמד אותם איך לחקור וללמוד, ולא רק להעביר ידע או לכוון אותם לאיך שאני חושבת שצריך ללמוד מתמטיקה".

"באופן תאורטי, ידעתי שהוראה פרונטלית היא לא הדרך היעילה ללמד מתמטיקה. אבל הבנתי שהמשכתי ללמד ככה מכיוון שלא היה לי כל מושג בנוגע להשפעה של למידת חקר ועבודה שיתופית. אנחנו מדברים על זה בכל מיני השתלמויות, אבל כל זמן שאת לא מתנסה בזה בעצמך, אף פעם לא תהיה לך תמונה ברורה לגבי תהליכי הלמידה שמתרחשים כתוצאה מכך. ההתנסות אפשרה לי ללמוד שעליי לשאול שאלות, לתת לתלמידים להעלות שאלות בעצמם, לעודד אותם לחפש תשובות, ולהגיד להם שאני באמת מאמינה בהם".

לסיום פרק הממצאים נציג קטע מתוך יומן החוקר של אחת המורות. קטע זה מסכם, לדעתנו, את תמצית המעורבות של המורות בקחשמ"ת:

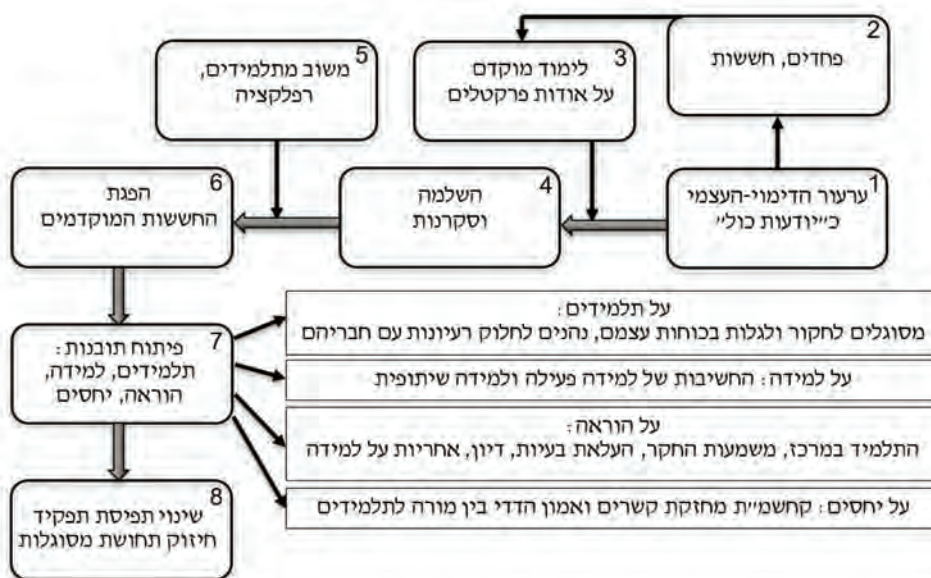
"הדבר המשמעותי ביותר עבורי בקהיליית החקר השיתופית מורה-תלמידים הוא השינוי בנקודת המבט שלי. הבנתי עד כמה האופן שבו מורים למתמטיקה תופסים את תפקידם משפיע על מה שהם עושים בכיתה, ולהפך. לכן, חשוב שלא לפחד, ולהעז לעשות דברים שבמבט ראשון נראים מפחידים. ההתחלה לא הייתה קלה. הייתי צריכה לוותר על השליטה שלי בתלמידים ועל העמדה שלי כמומחית שיודעת הכול. אבל לא רק שהלמידה עם התלמידים לא פגעה בדימוי שלי בעיניהם, אלא שהיא אפילו חיזקה אותי, מכיוון שעודדתי את החופש שלהם ליצור. כל זה הוביל אותי לחשוב מחדש על מתמטיקה ועל דרכים ללמד אותה, ובמיוחד לסמוך על התלמידים שלי ולעזור להם לייצור ידע משמעותי ושימושי. התפקיד שלי הוא להכין אותם לחייהם שלהם בעתיד, ולא להגיש להם הכול על מגש של כסף. אני כבר לא מרגישה את הצורך להיות במרכז. אני מרגישה תחושה של סיפוק מכך שעזרתי להם לרכוש מיומנויות חקר ולא רק עובדות וחוקים מתמטיים".

לאור האמור לעיל אפשר לתאר את מעורבות המורות בקחשמ"ת באמצעות תהליך בן שמונה שלבים (ראו איור):

דיון ומסקנות

כדי שההתפתחות המקצועית של המורה תהיה אפקטיבית נדרש ממנו לעבור תהליך שראשיתו בהתבוננות פנימית ובבחינה עצמית של הוראה בפועל ושל אמונות בדבר הוראה ולמידה (Shriki & Lavy, 2012). במחקר המתואר לעיל אפשרנו למורות לחוות תהליך כזה, ובחנו את התרומה של התנסותן בקחשמ"ת כמסגרת התומכת בהתפתחותן המקצועית. בפרט התמקדנו בשינויים החלים בתפיסותיהן ובאמונותיהן בנוגע לתפקידן כמורות למתמטיקה. כאמור, שינויים כאלה הם אינדיקטור להתפתחות מקצועית (Korthagen, 2004). נעיר שהתנסות המורות הייתה כרוכה גם בקשיים ובאתגרים רבים שאותם לא תיארו במאמר זה.

את סיכום השלבים בתהליך ההתפתחות המקצועית של המורות כתוצאה ממעורבותן בקחשמ"ת תיארו באיור שלמטה, ובתוך כך זיהינו שני "צמתים קריטיים": בשלב 1 ובשלב 5. בשלב 1 המורות התבקשו לתאר את תפיסותיהן בנוגע לתפקידן כמורות למתמטיקה, ולאחר מכן התבקשו, לטענתן לראשונה בחייהן המקצועיים, להתמודד עם חששות מפני אובדן הסטטוס שלהן כ"יודעות כול". התמודדות זאת אפשרה להן לעשות את הצעד הראשון בתהליך הצמיחה המקצועית, והובילה אותן להכיר בכך שאחת הסיבות העיקריות להשפעה בלתי מספקת של תוכניות המיועדות לתמוך בהתפתחותן המקצועית קשורה לפחד ולחששות שלהן מפני "אובדן האחיזה" ומפני פגיעה בסטטוס שלהן ובדימוי המקצועי שלהן בעיני תלמידים. חששות אלה



שמונה שלבים של תהליך התפתחות מקצועית של מורים המעורבים בקהיליית חקר שיתופית מורה-תלמידים



- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349–377.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 29, 77–97.
- Louws, M. L., van Veen, K., Meirink, J. A., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487–504.
- Nutov, L., & Shriki, A. (2016). *Teacher and students as a collaborative inquiry learning community: A means for teachers' professional development*. Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education, ICME, Hamburg, Germany.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* (pp. 87–135).
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209–229.
- Shriki, A., & Lavy, I. (2012). Perceptions of Israeli mathematics teachers regarding professional development. *Professional Development in Education*, 38(3), 411–433.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publication Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd edition). London: Sage Publications.
- Swann, J. (2012). *Learning, teaching and education research in the 21st century: An evolutionary analysis of the role of teachers*. New York: Continuum.

החלו להתפוגג, כפי שעולה מהאיור בשלב 5. עצם ההתנסות של המורות בפועל בקחשמ"ת הובילה אותן להכרה כי לא רק שהדימוי שלהן בעיני תלמידיהן לא נפגע, אלא שהוא אף התחזק. המשוב החיובי שקיבלו מהתלמידים הוא שאפשר להן לפתוח את עצמן לתמיכה של רעיונות חדשים. אפשר לשער שללא ההתנסות לא היו מגיעות להכרה בהשלכות של "שחרור האחיזה" וביתרונות הגלומים בו.

אולם זהו רק צידו האחד של המטבע, שכן הרגע שבו המורות הפכו למחויבות לקחשמ"ת היה הרגע שבו התחילה הלמידה האמיתית שלהן, וכתוצאה מכך גם ההתפתחות המקצועית שלהן. הלמידה השיתופית של המורות ושל תלמידיהן והחקר של נושא מתמטי שלא היה מוכר להן אפשרו למורות לפתח תובנות הן על עצמן ועל תלמידים, הן על למידה והוראה של מתמטיקה ויחסי מורה-תלמידים. כפועל יוצא מכך התחזקה תחושת המסוגלות העצמית שלהן והתפתחה בקרבן גאווה מקצועית. כל אלה הובילו אותן לשנות את תפיסתן בנוגע לתפקידן כמורות למתמטיקה ולאופן שבו עליהן ללמד את תחום הדעת.

סיכום

ממצאי המחקר מצביעים אפוא על כך שקחשמ"ת, כמסגרת המאפשרת למורים ותלמידים לחקור באופן אותנטי נושאים שאינם מוכרים להם, היא מודל שיש לו פוטנציאל לתמוך בהתפתחותם המקצועית של מורים, ובפרט בהקשר של שינוי התפיסה שלהם בדבר תפקידם. מודל זה ניתן ליישום בשכבות הגיל השונות ובמגוון תחומי הדעת הנלמדים בבתי הספר. במחקר נוסף ראוי לבחון את ההשפעות ארוכות הטווח של מעורבות מורים ותלמידים בקחשמ"ת, בזיקה למשתנים הללו. ■

מקורות

- נוטוב, ל' (2016). מורים ותלמידים כקהיליית חקר שיתופית: אפיון תהליכי התפתחות מקצועית של מורים המבצעים פעילויות חקר מתמטיות בשיתוף עם תלמידיהם. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שפרלינג, ד' (2016). פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שריקי, ע' (2014). תפיסות של מרצים למתמטיקה במכללות לחינוך בנוגע להוראה וללמידה מקוונת של קורסים מתמטיים. *כתב עת למחקר ולעיון בחינוך מתמטי*, 2, 64–105.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (2nd edition). Routledge.

ניתוח ייצוגים בקהילת מורים: אתגרים ודרכי התמודדות

טל כרמי | חבר צוות מו"פ "מהלך השקפה - מורים מובילים"
רחלי כהן ברנדיס | מנחה קהילת למידה

”הרגשתי שמהו כאן מתפספס, משום שאת המטרות קבענו יחד והיינו כבר בתהליך של שאילת השאלות הללו”, כתבה רחלי בסיכום אחד ממפגשי קהילת המורות שהיא מנחה. הדברים נאמרו לאחר שהתגלע בקהילה חוסר הסכמה בנוגע לאופן שבו יש לקיים חקר משותף. הדבר יצר תסכול אצל רחלי, שלאחר כשנה וחצי של ניסיונות להבין כיצד יש לקיים חקר שכזה סוף סוף התגבשה בקרבה תפיסה קונקרטית כיצד לעשות זאת וכיצד להנחות את הקהילה בדרך זו. אלא שאותו תסכול היה מהול בכוונה לחשוב פעם נוספת על חוסר ההסכמה בין חברות הקהילה, והיא ביטאה אותה בהמשך דבריה: “עם זאת, לא יכולתי להתעלם מכל מה שעלה והבעתי נכונות לבחינת הדברים מחדש”.

שני הציטוטים שלעיל מבטאים היטב את המתחים שמורים מובילים נדרשים להתמודד עימם בעבודתם - פערים בין התפיסות והרצונות של חברי הקהילה אל מול ניסיון להכיל ולקדם את כולם. ואכן, גם הספרות המחקרית מציגה את הכורח לפשר בין מתחים דומים בקהילות למידה של מורים (למשל Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). נשאלת השאלה, מה אפשר לעשות כדי להתמודד עם מתחים אלו? ננסה לענות על שאלה זאת על סמך ניסיוננו והידע שצברנו. מאמר זה הוא פרי שיתוף פעולה בין מורה מובילה, רחלי, המנחה קהילת למידה בבית הספר ניב במחוז תל-אביב ובליוי מרכז הפסגה בעיר תל-אביב, לבין טל, חבר צוות מו"פ "מהלך השקפה - מורים מובילים" במכון מופ"ת. שיתוף הפעולה נבע מניסיון לעשות שימוש בכלי שמטרתו לסייע למורים מובילים לכתוב תלקיט רפלקציה במסגרת עבודתם בהנחיית קהילה.¹

1 להרחבה על הכלי ועל הרציונל העומד מאחוריו ראו כרמי, 2018.

חוקרים שונים מייחסים ללמידה המבוססת על עקרונות של חקר משותף בקהילה יכולת לשפר את איכות ההוראה. כלומר כאשר החברים בקהילה בוחנים יחד עדויות מתוך הפרקטיקה שלהם (למשל שיתוף בבעיה שהתעוררה בשיעור), ביכולתם לפתח ולשכלל את הידע הפדגוגי שלהם.



התבוננות בעדויות שנאספו במסגרת הפרקטיקה, ניתוח משותף שלהן, והבניה ראשונית של מסקנות בדבר הדרך לשפר את ההוראה.

חלק מתהליך התבגרותה של קהילה הוא התמודדות עם מתחים הנוצרים סביב השאלה כיצד לומדים בקהילה. ההעדפות השונות של המורים מובילות בשלב מסוים למתחים בנוגע לדרכי הלמידה המשותפת, וההתגברות על המתח כרוכה ביכולת להכיל את האלטרנטיבות ולאפשר להן להתקיים זו לצד זו.

להכיל את המשבר

אלא שמהמפגש הבא יצאה רחלי בתחושה "שמשהו כאן מתפספס" - מייד לאחר השיא צצו האתגרים. חלק מחברות הקהילה חשו ששיטת העבודה שנעשה בה שימוש במפגש החמישי לא בהכרח מתאימה להן, והעלו דרך אחרת לערוך חקר משותף. הואיל ובית הספר שלהן מיועד לתלמידים כבדי שמיעה, הן הציעו שיראינו מורים אחרים שהם כבדי שמיעה על אופני הלמידה שסייעו להם כשהיו תלמידים. כלומר הן יצרו אלטרנטיבה, ובכך הציפו את הדילמה: באיזו דרך תקיים הקהילה את החקר המשותף?

גרוסמן, וינברג ו-וולוורת' (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001) טוענים שחלק מתהליך התבגרותה של קהילה הוא התמודדות עם מתחים הנוצרים סביב השאלה כיצד לומדים בקהילה. לטענתם, ההעדפות השונות של המורים מובילות בשלב מסוים למתחים בנוגע לדרכי הלמידה המשותפת, וההתגברות על המתח כרוכה ביכולת להכיל את האלטרנטיבות ולאפשר להן להתקיים זו לצד זו. אלא שהתהליך שהתרחש בקהילה של רחלי היה שונה. אמנם המתח בקהילה התפתח סביב דרכי למידה אלטרנטיביות, אבל ההכלה ליותרת אותו למן הרגע שהופיע, ולא הייתה שלב נפרד ממנו. כלומר עוד באותו המפגש שבו הוצעה האלטרנטיבה לשיטת החקר שקידמה רחלי - ניתוח משותף של עדויות מהפרקטיקה - כבר הוסכם כי חברות הקהילה יתנסו גם בשימוש בראיונות. כמו כן, למרות האכזבה שחשה רחלי מהחלטה זו, היא גם הביעה "נכונות לבחינת הדברים מחדש". כלומר לא התקיימו כאן שני שלבים עוקבים של מתח והכלה, אלא שלב אחד שהתערבבו בו שני רכיבים אלו יחד.

לאחר שנתיים של שימוש בכלי ותיעוד בכתב של תכנוני המפגשים ושל המחשבות בנוגע אליהם בדיעבד, החלטנו יחד לנתח את הנתונים שהצטברו. התהליך העיקרי שזיהינו הוא של התגבשות פרדיגמת הלמידה בקהילה, המבטאת מעבר מתפיסה לא מאורגנת של הלמידה המשותפת לתפיסה המבוססת על חקר משותף. תהליך זה היה כרוך באתגרים שרחלי נדרשה להתמודד עימם בניסיון לגבש את פרדיגמת הלמידה החדשה, ואנו מעוניינים להציג כאן את האמצעים העיקריים שסייעו בידה לעשות זאת.

מורים, קהילה, חקר עדויות

המושג "קהילות למידה" קיבל בשנים האחרונות תפוצה רחבה בתחום החינוך, במיוחד בהקשר של פיתוח מקצועי למורים. אך ככל שהוא הופך נפוץ, כך מתעמעמת משמעותו. לטענתנו של דופור, כדי שקבוצת מורים תהיה קהילה של ממש, ושחבריה ייהנו מיתרונות הלמידה השיתופית, יש לשמור על שלושה מאפיינים: (1) מיקוד בלמידה של התלמידים; (2) תרבות של שיתוף פעולה; (3) בחינה עצמית על בסיס נתונים (DuFour, 2004). לכל אלו אפשר לצרף את העמדה המהותית המקדמת למידה מקצועית בקרב מורים - נכונות ורצון לפתח נקודת מבט חקרנית על ההוראה (Cochran-Smith & Lytle, 2009). ואכן חוקרים שונים מייחסים ללמידה המבוססת על עקרונות של חקר משותף בקהילה יכולת לשפר את איכות ההוראה (Butler & Schnellert, 2012; Holmlund, Slavitt, Perkins, & Hathorn, 2008). כלומר כאשר החברים בקהילה בוחנים יחד עדויות מתוך הפרקטיקה שלהם (למשל שיתוף בבעיה שהתעוררה בשיעור), ביכולתם לפתח ולשכלל את הידע הפדגוגי שלהם (Horn & Little, 2010). על בסיס תפיסה מגובשת זאת של למידה מקצועית של מורים ביקשנו לבדוק את האתגרים והמכשולים שעמדו בדרך ליישומה בקהילת הלמידה שהובילה רחלי, ואת דרכי ההתמודדות שסייעו לקדמה.

כאמור, תפיסה זו של למידה מקצועית התגבשה אצל רחלי וקהילתה לאורך תקופה ארוכה של כשנה וחצי. רחלי, שנמנתה עם המורות המובילות הראשונות במחוז תל-אביב, לא ידעה בתחילת דרכה מה היא בדיוק המשמעות של קהילת למידה, כיצד היא כמורה מובילה אמורה להנחות אותה, ומהן הדרכים לבחון אם אכן מתקיימת למידה מקצועית בקרב חברות הקהילה. תפיסותיה והבנתה התגבשו תוך כדי מילוי התפקיד. גם את הכלים שנדרשו לה ליישום תפיסות אלו היא רכשה תוך כדי העבודה. אך לבסוף, במפגש החמישי בשנה השנייה לפעילותה של הקהילה, התכנסו חברות הקהילה יחד לנתח שיעור מצולם של אחת החברות. הייתה זו נקודת שיא בתהליך הקהילתי -

שלב זה בעבודתה של הקהילה נמשך שלושה מפגשים, ובמהלכם עשו חברי הקהילה שימוש בראיונות כפי שהציעו. בהמשך הם נטשו פרקטיקה זו, כיוון שחשו שהיא אינה אפקטיבית לקידום תהליכי הלמידה. למעשה, גם התפתחות זו חורגת מהתהליך שגרוסמן, ויינברג ו-וולוורת' מצביעים עליו, הואיל וההכלה לא הובילה את הקהילה לאמץ את שתי שיטות הלמידה, אלא דווקא להתמקד שוב באחת. נוכל אפוא לומר שנוצרה הסכמה בין חברי הקהילה לעסוק רק בשיטה של תיעוד וניתוח משותף של פרקטיקת המורים. כך, הן במטלות המסכמות שהגישו משתתפות הקהילה לרחלי, הן בדיון המסכם של השנה, הביעו כולן שביעות רצון רבה מהשימוש בייצוגים ובניתוחם המשותף. פרדיגמת הלמידה החדשה התקבלה בקרב חברות הקהילה.

איך מתמודדים?

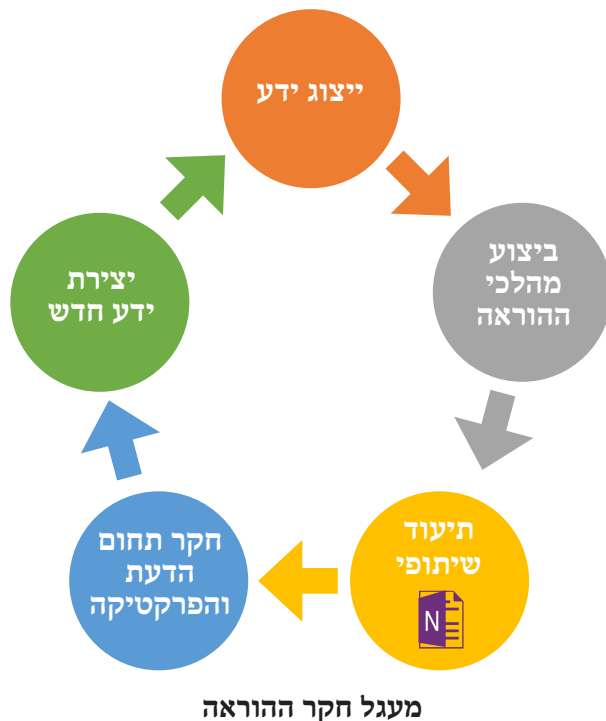
מכאן אנו שבים (בשינוי קל) לשאלה שפתחנו בה: מה אפשר לרחלי לקדם בקרב חברות הקהילה את ההסכמה לתעד, לשתף ולנתח ייצוגים? מן הדברים שנכתבו עד כאן כבר אפשר לראות כיצד ההכלה של המתח שצף בקהילה שימשה אמצעי מרכזי לקידום ההסכמה. יצירת ההזדמנות לחברות הקהילה לבחון את האלטרנטיבות הרצויות להן, מתוך רצון לא להכתיב את אופני העבודה אלא להבנות אותם יחד, אפשרה לחברות לזהות את האלטרנטיבה הטובה ביותר מבין אלו שהיו זמינות עבורן. עם זאת, אנו חוששים שהמושג הכלה הוא אמורפי מעט, וקשה ליישם אותו בפני עצמו ללא שימוש בכלים מובנים שיתמכו בו. לכן אנו מציעים כאן שני פייגומים שביכולתם לתמוך בעבודה של מי שמנחה קהילת מורים, ובייחוד כזו המתעתדת לעסוק בחקר משותף של ייצוגי הוראה:

א. רפלקטיביות

תהליך העבודה של רחלי לווה בבחינה עצמית מתמדת בעזרת תלקיט הרפלקציה, שהוא הכלי שהנחה אותה בכיתה ובתיעוד של תכנון מפגשים וחשיבה עליהם בדיעבד. שימוש בכלי זה היה אתגר בפני עצמו, הואיל והוא הצריך השקעת זמן ומשאבים נפשיים. אבל לאורך הזמן השימוש בו הפך קל יותר - בדומה לשריר המתפתח - והזמן הדרוש לתכנון ולחשיבה בדיעבד התקצר. פיתוח מיומנות רפלקטיבית זו במהלך השנה וחצי שקדמו למתח שדנו בו לעיל אפשר לרחלי להיות מודעת יותר ולבחון את החלופות שעמדו בפניה בזמן אמת, וכך יכלה להכיל את המתח שנוצר. יתר על כן, הבחינה העצמית לאורך זמן סייעה לרחלי לנסח בראשה את פרדיגמת הלמידה שהיא מעוניינת להוביל, וכך עזרה לה להיות ממוקדת וקונקרטי יותר באופן הנחיית הקהילה.

ב. קונקרטיזציה בהנחיית הקהילה

ככל שרחלי המשיכה להתבונן בעבודה של הקהילה ולבחון אותה היא יכלה להמשיג באופן ברור יותר את הפעולות שהמורות נדרשות לבצע כדי לאפשר את למידת החקר המשותפת. את הדוגמה הבולטת ביותר לכך אפשר לראות בתרשים להלן, שרחלי השתמשה בו כדי להסביר את תהליך החקר המשותף לחברות הקהילה. זוהי הגרסה השלישית והמגובשת ביותר של התהליך שפתיחה רחלי בשיתוף הקהילה במהלך השנה השנייה לעבודתן, ובעזרת המודל המתואר בתרשים הגדירה את השלבים שהקהילה אמורה לבצע. ואכן, אפשר לראות כי יש דמיון לא מבוטל בין מודל זה לבין מודלים מוכרים של למידת חקר (למשל צרלמאיר, 2016; McNiff, 2017). וכך, השימוש במודל מגובש ובהנחיות ברורות עשה את האימוץ של פרדיגמת הלמידה החדשה לקונקרטי וברור יותר עבור חברות הקהילה.





מהלך השקפה - מורים מובילים



מהלך השקפה - מורים מובילים מובל ברמה הארצית בידי מטה משרד החינוך. מטרתו היא ליצור מודל חדש, רחב היקף, של פיתוח מקצועי אפקטיבי

למורים, שיוביל לשיפור ההוראה והלמידה בכיתות. המהלך מבוסס על למידה בקהילות בית-ספריות בהובלת מורים מובילים, מתוך ההבנה המתבססת בישראל ובעולם ולפיה כדי שהלמידה של המורים תהיה איכותית ואפקטיבית עליה לעמוד בכמה תנאים: (1) להיות נטועה בקונטקסט שבו המורים עובדים; (2) להיות כרוכה במעורבות אקטיבית של המורים; (3) להשפיע על פרקטיקות ההוראה ולשפר את הלמידה של התלמידים; (4) להתבסס על עקרונות הלמידה החברתית בקבוצה.

מחוזות משרד החינוך ממלאים תפקיד מרכזי בהובלת המהלך. מחוז תל-אביב, שבו פועלת הקהילה הנדונה במאמר, שם דגש מיוחד על למידה המבוססת על חקר הפרקטיקה. הוא עושה זאת באמצעות טיפוח וקידום הרגלי חשיבה רפלקטיביים בקרב המורים המובילים וחברי הקהילות. המחוז מקדם בשיתוף עם מרכזי הפסגה יישום גלוקלי של המהלך. כלומר, המחוז מייצג את התפיסה הגלובלית שצוינה לעיל, וכל מרכז פסגה מייצג את הצרכים הלוקליים ואת ההקשר העירוני. פעילותו של המחוז מקבלת תמיכה וליווי ממנחים ממכון ברנקו וייס, אשר בעבודה בצמד עם רפרנטים מטעם מרכזי הפסגה מסייעים בהכשרה, בפיתוח המקצועי ובליוי האישי של המורים המובילים, ובפיתוח כלי הנחיה המשמשים להובלת הקהילות.

חשוב לציין כי מאמר זה מתמקד ביחסים בין המורה המובילה לקהילה. לא אספנו נתונים על הקשר בין הקהילה לפעילות המחוז, למרכז הפסגה ולמכון ברנקו וייס. עם זאת ראוי לציין כי ניכרת הלימה בין התפיסה המנחה את מובילי מהלך השקפה במחוז תל-אביב לבין התהליך שהיינו עדים לו בקהילה הנדונה, והממצאים מהדהדים את התהליכים שקידם המחוז.

אם כן, שלושה רכיבים שימשו כאן יחד: רפלקטיביות, קונקרטיזציה והכלה. רכיבים אלו השלימו זה את זה, תמכו באימוץ הפרדיגמה החדשה, ואפשרו לקהילה לבסס את עבודתה על תיעוד, שיתוף וניתוח עדויות, שהם בסיס פורה ללמידה מקצועית של המורים. ■

מקורות

- כרמי, ט' (2018). תשתית רפלקטיבית. *השקפה מחקרית*, 4, 46-42.
- צלרמאיר, מ' (2016). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 288-324). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Holmlund, T., Slavitt, N. D., Perkins, M., & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record*, 110(6), 1269-1303.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. London: SAGE.

מה מלמד מחקר של שלושים שנים על אפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים?

סקירת ספרות

ד"ר דניאל שפרלינג | מרכז המידע, מכון מופ"ת

למידה משמעותית של תלמידים והכנתם למיומנויות המאה ה-21 מחייבת התמקצעות מעמיקה ומתמשכת של מורים החל משלב הכניסה להוראה, דרך מהלך ההכשרה וההתמחות ולאורך קריירת ההוראה. כיוון שלמידה כזו נעשית לאורך זמן תוך הקצאת משאבים רבים, נדרש שהיא תהיה אפקטיבית ותוביל לתוצאות שהיא מבקשת לקדם, במיוחד לשיפור פרקטיקות ההוראה, לידע המורים ולהישגי התלמידים.

המודל התאורטי של אפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים מתייחס ראשית לרכיבי התוכנית. אלה כוללים, למשל, את המשאבים הנדרשים להפעלתה, משך הזמן שבו היא מתרחשת ואופני לימוד הידע ויישומו כמו גם רמתם ואיכותם של כל אלה. בהמשך עולה השאלה, באיזו מידה התוכנית נתמכת בסביבה מקצועית ותואמת את הסטנדרטים המקצועיים. כן המודל כולל התייחסות לתוצאות בטווחי זמן משתנים (קצר, ביניים וארוך) ובסיבתיות שונה (קשר ישיר, מתווך ועקיף) (Scher & O'Reilly, 2009).

המתודולוגיה לבחינת האפקטיביות של תהליכי פיתוח מקצועי של מורים נתונה לביקורת (Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013), בין היתר משום שתוכניות לפיתוח מקצועי כוללות מרכיבים רבים, שקשה להעריך בהם את תרומתו הבודדת של

מחקרים, אף כי מעטים, מראים שלמרות תכליתו, פיתוח מקצועי של מורים אינו תמיד מוביל ללמידה מקצועית, כפי שבאה לידי ביטוי בפרקטיקות ההוראה של מורים הנבחנות בתהליכי הערכה שונים, ולהישגי התלמידים כפי שבאים לידי ביטוי במבחנים ארציים.



למתן משוב מקצועי למורים עמיתים והוכנו לשמש כמנחים בקהילה בהמשך להשתתפותם בהשתלמויות של המחוז או הגוף המלווה את פעילותם (ראמ"ה, 2017א). באופן דומה, מחקר הערכה של תוכנית אקדמיה-כיתה מצביע על כך, שחלק מהמורים שהוכשרו במוסדות האקדמיים מטילים ספק בהכשרה שעברו מתוך תחושה שאין להם צורך בלמידה נוספת, או שהם מצהירים כי לא פיתחו תפיסת תפקיד ומיומנויות מתאימות על אף השתתפותם בהכשרה (ראמ"ה, 2017ב). אף שכ-95% מהמורים אלה מציינים כי בעקבות ההכשרה הם מרגישים שיש להם כלים להכשיר סטודנטים להוראה בכיתה, 79% מהם (ו-68% בקרב המורים המכשירים דוברי העברית) מצהירים כי הם מיישמים בכיתה פרקטיקות הוראה בצמד, שלמדו בהכשרה (שם).

למרות זאת, ישנה הסכמה בספרות, כי המחקר האמפירי הקיים יוצר אמות מידה בסיסיות להמשגה של פיתוח מקצועי אפקטיבי של מורים ולבחינת האפקטיביות של תוכניות

כל מרכיב לשיפור פרקטיקות ההוראה והישגי התלמידים. כמו כן, מחקרים רבים שמתיימרים להציג את היעילות של תוכניות כאלה אינם כוללים קבוצת ביקורת ואינם נסמכים על דיווח עצמי של מורים בנוגע לשיפור פרקטיקות ההוראה שלהם. עיקר הביקורת וההסתייגות העולה מהספרות נוגעות לקושי לבדוק את הישגי התלמידים לאורך זמן ולייחסם באופן מסתבר ומבוסס להתפתחות המקצועית של מוריהם. מחקר שיטתי מועט בחן את ההשפעות שיש לשיטות שונות של פיתוח מקצועי של מורים על הוראה ולמידה. זאת ועוד, מרבית המחקרים בנושא לא בחנו את ההשפעות הללו באופן כמותי וחזרתי (Desimone, Porter, & Garet, Yoon, & Birman, 2009).

לנוכח הסתייגויות אלה, מחקרים מראים, שלמרות תכלית, פיתוח מקצועי של מורים אינו תמיד מוביל ללמידה מקצועית, כפי שבאה לידי ביטוי בפרקטיקות ההוראה של מורים הנבחנות בתהליכי הערכה שונים, ולהישגי התלמידים כפי שבאים לידי

ביטוי במבחנים ארציים (Easton, 2008; Fullan, 2007; TNTP, 2015; Wei, Darling-Hammond, & Adamson, 2010). מחקר שנערך בנושא מצייין למשל, כי רוב המורים משתתפים בלמידה מקצועית קצרת טווח (פחות משמונה שעות בנושא מסוים, לרוב בסדנאות שמחוץ לבית הספר), שאינה ממוקדת בנושאים ובאתגרים הרלוונטיים להתנסויותיהם היום-יומיות (Wei, Darling-Hammond, & Adamson, 2010). כן נראה, שהשפעתם של תהליכי למידה מקצועיים של מורים שונה בין מחוזות ובין מדינות והיא תלויה, למשל, במנהיגות בית הספר, במשאבים המוקצים להם (בעיקר, זמן וכסף) ובאסדרה מקומית (Buczynski & Hansen, 2010). נתונים מישראל, שאף שהתקבלו באמצעות ראיונות טלפוניים ודיווח עצמי בעיקר, עשויים לספק תמיכה נוספת. נתונים אלה מראים, למשל, כי רק 70% מקרב מורים מובילים דוברי עברית ציינו שרכשו כלים



ישראל רבינוביץ | במעגלותיה, 2012 | 20x20 ס"מ

רווחת הסכמה בספרות, כי המחקר האמפירי הקיים יוצר אמות מידה בסיסיות להמשגה של פיתוח מקצועי אפקטיבי של מורים ולבחינת האפקטיביות של תוכניות שונות של פיתוח מקצועי להגדלת הידע והמיומנויות של מורים, לשיפור פרקטיקות ההוראה שלהם ולקידום הישגי תלמידיהם. אלה כוללות התמקדות בתחום תוכן; למידה פעילה; קוהרנטיות; למידה ממושכת ומתמשכת והשתתפות קולקטיבית.

וממילא לשיפור במיומנויות ובידע התלמידים. כדי להראות פיתוח מקצועי אפקטיבי נדרש להסתמך על מחקרים המקיימים מספר תכונות (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007): תכנון מוקפד המבטיח תוקף פנימי של היסקים סיבתיים, למשל, באמצעות מחקר עם קבוצת ביקורת אקראית כדי להוציא הסברים חלופיים אפשריים לשיפור בהישגי התלמידים; ממצאים חיצוניים תקפים; יכולת סטטיסטית למדוד השפעות אמיתיות; פרק זמן מספיק שיחלוף בין תהליך הפיתוח המקצועי לבין מדידת המורה או התלמידים; מדידה מדויקת של משתנים פסיכומטריים כמו הישגי תלמידים, ידע ותפיסות של מורים; מודלים מפורטים לניחוח ולשיטות סטטיסטיות מתאימות ועוד. יש מקום לבחינת השפעות נוספות על תלמידים כגון אהבת המקצוע, אוריינות, בחירת המקצוע ללימודי המשך ולקריירה.

סקירת הספרות מעלה כמה תובנות:

1. מאפיינים ארגוניים

משך התוכנית באופן כללי (סך שעות התוכנית)

משך תוכנית הפיתוח המקצועי נמצא תורם להישגי התלמידים ולאיכות ההוראה בחלק מהמחקרים (Garet et al., 2001), בעוד שבחלק אחר הוא אינו נתפס כמהותי או כתורם (Desimone et al., 2009; Kennedy, 2016). נראה, שתוכניות לא מוצלחות של פיתוח מקצועי הן תוכניות קצרות או כאלה שמשכן הכולל מתפרש על-פני זמן קצר, שאינו מאפשר הטמעה של ידע ומיומנויות חדשות, התנסות ורפלקציה. עם זאת, אין הוכחות ברורות ליעילותן של תוכניות ארוכות וממושכות בהכרח (Kennedy

שונות של פיתוח מקצועי להגדלת הידע והמיומנויות של מורים, לשיפור פרקטיקות ההוראה שלהם ולקידום הישגי תלמידיהם. אלה כוללות התמקדות בתחום תוכן, למידה פעילה, קוהרנטיות, למידה ממושכת ומתמשכת והשתתפות קולקטיבית (Desimone, 2009). כך נטען, כי פיתוח מקצועי המתוכנן היטב ומיושם באפקטיביות, עשוי להוביל לשינויים הרצויים בפרקטיקות של מורים ובהישגי התלמידים (Darling-Hammond, Hyster, & Gardner, 2017).

מאמר זה מתאר ממצאים שעלו בסקירה רחבה שנכתבה בנושא כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך" (שפרלינג, 2018). הסקירה כוללת תיאור ודיון במחקרים שונים שהתפרסמו במהלך שלושים השנים האחרונות בנושא אפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים. הקריטריונים לבחירת המחקרים הם: מאמרים המתמקדים באפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים; מחקרים הבוחנים את ההשפעה על הישגי תלמידים; מאמרים המציגים ניתוח ממחקרים כמותיים בלבד; מאמרים מתוך כתבי עת מדעיים, פרק בספר מדעי, או דוח מדעי אחר שפרסמו חוקרים אקדמיים בתחום; מחקרי מטה-אנליזה; מחקרי אורך; מאמרים בשפה האנגלית בלבד. לא נכללו בסקירה מחקרים איכותניים ומחקרים נקודתיים הנוגעים לתוכניות התערבות ספציפיות. הסקירה מצביעה על המגוון הרחב שקיים בהערכת תוכניות שונות לפיתוח מקצועי של מורים, הנגזר מסוגי ההתערבויות, מהיקפן, מתחומן, ממאפייני התוכניות, ממאפייני המשתתפים בתוכניות אלה ועוד.

מוסכם שמטרת הפיתוח המקצועי של מורים היא לשפר את ההוראה ואת הישגי התלמידים. מכאן, שלצורך בחינת האפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים נדרש לבחון את השפעתו על הישגי התלמידים. אמנם מדידה של הישגי התלמידים נעשית באופן דומה בין מחקרים ובפחות שונות מאשר תצפיות בכיתה או ראיונות עם מורים, אך נלווה אליה קושי לא מבוטל. מבחנים סטנדרטיים הם לרוב רחבים מדי, והישענות רבה עליהם עלולה להחמיץ מרכיבים מיוחדים של תוכניות לפיתוח מקצועי. אכן, מרבית המחקרים העוסקים בתחום מסתייגים מהאפשרות למדוד את ההשפעה שיש לתוכניות לפיתוח מקצועי על הישגי התלמידים ולראות במדידה זו כלי בלעדי להערכתן.

הספרות שנסקרה מצביעה על כך, שמרבית הפעילויות הרווחות של פיתוח מקצועי אינן מניבות את התוצאות המצופות. זאת ועוד, הסתכלות צרה על תרומתן של התוכניות להישגי התלמידים אינה מספיקה. תיאוריית השינוי גורסת, שפיתוח מקצועי צפוי לחולל שינוי במיומנויות או בידע של מורים



ולפתח רעיון אחד, הם עלולים להמשיך וליישם רעיון שונה מכוח הרגל ומבלי משים (Kennedy, 1999).
• מרבית התוכניות משלבות ידע פדגוגי עם ידע בתחום הדעת. עולה מהסקירה, כי התמקדות בתוכן לבדה אינה מספיקה כדי ליצור שינוי המבוקש אצל מורים ואצל תלמידים, וכי נדרש תמהיל מסוים בין הדגש על תחום הדעת לבין הפדגוגיה כתנאי להצלחת תוכניות הלמידה המקצועית של מורים (Scher & O'Reilly, 2009).
• שילוב של הערכה במהלך התוכנית תורם לבחינת ההשפעה שיש לתהליך הלמידה שלהם ולעבודתם על תלמידיהם (Desimone et al., 2009).

הובלה של מומחה והתייעצות עם מומחה במסגרת התוכנית לפיתוח מקצועי כגון מאמן אישי

• ככלל, ואף שהדבר אינו עולה מכלל המחקרים שנסקרו (Kennedy, 1999; Timperley et al., 2017), נמצא יתרון לשילוב מומחה חיצוני להוראת ידע, לעריכת רפלקציה ולהערכה (Cordingley et al., 2015). מרבית המחקרים שנסקרו בהקשר זה מפנים למאמן אישי כמומחה חיצוני. הסקירה מראה, כי כאשר המאמן האישי או החונך משתף פעולה עם המורה ומהווה גם Co-learner ו-Co-thinker, למשל, בתכנון שיעורים וביצירת מודל לתכנון אסטרטגי ולא רק צופה במורה ומעריך את עבודתו, כי אז יכולה להיות לכך השפעה גדולה יותר על המורה ועל הישגי תלמידיו (Darling-Hammond et al., 2017; Markussen-Brown et al., 2017). ממצא זה נתמך בידע הקיים בספרות בנושא זה (Feiman-Nemser, 2001, 2012), והוא ניכר בחלק מהמחקרים שנסקרו ובמחקרים איכותניים נוספים, שבהם עלה כי הידע הקיים בתוך בתי הספר אינו מספיק על-מנת לשפר את הפרקטיקה של המורים ואת הישגי התלמידים. מחקרים אלה מאירים את העובדה, כי מורה מוביל או מומחה חיצוני המשתלב בפיתוח המקצועי של מורים משמשים לא רק מקור ידע סמכותני, אלא גם מעמיקים את ההמשגה ואת ההבנה של מורים (מרגולין, 2018).

שינוי בפרקטיקות ההוראה

• מגוון ושונות של מרכיבים פדגוגיים שונים מבטיחים תרומה רבה יותר לתוכניות פיתוח מקצועי. במספר מחקרים מודגש, כי החשוב הוא השילוב שבין רכיבים שונים של פיתוח מקצועי של מורים לבין המטרות המשותפות, לצד בחינה של פרספקטיבות וגישות מגוונות (Desimone et al., 2009). חשוב לציין, כי המחקרים אינם מציגים ידע סדור בנוגע למנגנון המאפשר יצירה של שינוי, הלכה למעשה,

(et al., 1999). עולה מהסקירה, כי רכיב חשוב הקשור למשך התוכנית נוגע ליצירת הזדמנויות ליישום, לתצפיות עמיתים, למתן משוב ולקבלת משוב ולרפלקציה על התכנים והתהליכים הנלמדים (Darling-Hammond et al., 2017). כל הרכיבים הללו דורשים זמן, ומכאן שתוכניות ממושכות שגם כוללות רכיבים אלה, נתפסות מוצלחות במיוחד. יתרה מכך, יש הסכמה בספרות המחקרית שקהילה מקצועית לומדת היא האסטרטגיה האופטימלית ללמידה מתמשכת של מורים (Lieberman, Miller, Wiedrick, & von Frank, 2011; Mitchell & Sackney, 2009; Owen, 2015). בנייה והובלה של קהילה מקצועית כזו, המבוססת על המאפיינים הרבים הנזכרים, דורשות תקופה של חודשים רבים ואפילו שנים.

חיוב להשתתף בפעילות וולונטרית

• המחקרים הצביעו על מגמות הפוכות באשר לתרומת חיוב השתתפות המורים בתוכניות לפיתוח מקצועי להצלחתן. כך, בעוד שחלק מן המחקרים מצאו, כי הכוח המניע המרכזי להצלחה בתוכנית קשור לרצון המורה לקחת בה חלק פעיל (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007), מחקרים אחרים הצביעו על היתרון בחיוב השתתפות בתוכניות אלו והראו, כי חיוב ההשתתפות בתוכניות אינו בהכרח פוגם באפשרות הצלחתן (Kennedy, 1999). ככלל, השאלה אם השתתפות המורים בתוכניות הפיתוח המקצועי היא חובה או רשות, אינה מהווה שאלה עיקרית בבחינת תרומתן ויעילותן של תוכניות אלה (Cordingley et al., 2015).

קוהרנטיות התהליך (הלימה עם מדדי הערכה, סטנדרטים, התנסויות קודמות בפיתוח מקצועי

• אין עיסוק רב בממד הקוהרנטיות וההלימה של התוכניות לפיתוח מקצועי עם סטנדרטים להערכת מורים, התנסויות קודמות בפיתוח מקצועי, צורכי המורים, ובתרומתו של ממד זה להצלחת תהליכי הפיתוח המקצועי של מורים.

2. מאפיינים פדגוגיים ודיסציפלינריים

פיתוח מקצועי ממוקד תוכן ותחומי דעת ספציפיים

• תוכני התוכנית לפיתוח מקצועי צריכים להיות רלוונטיים למורים, לבעיות המטרידות אותם, לפרקטיקות הלמידה שלהם ולמטרה משותפת, תוך שימוש בחומרים אותנטיים ופעילויות אינטראקטיביות (Darling-Hammond et al., 2017). בהקשר זה ידועה היא בעיית היישום של מורים (problem of enactment), כי בעוד הם עשויים ללמוד

בפרקטיקות ההוראה של מורים כפועל יוצא מתהליך הלמידה המקצועית שלהם.

פיתוח מקצועי חדשני; שילוב הזדמנויות ללמידה פעילה; השתתפות קולקטיבית בתהליך הפיתוח המקצועי

- מהמחקרים שנסקרו עולה בבירור, כי מודל דידקטי של פיתוח מקצועי שלפיו מובילי התוכנית לפיתוח מקצועי מכוונים את המורים, מספקים להם תיאור או המחשה של "פתרון נכון" של בעיות (prescription), או מספקים להם חומרים ללא אפשרות לפתח את מיומנותיהם ולבחון את השפעתם על תהליכי הלמידה של התלמידים - מודל כזה אינו אפקטיבי (Cordingley et al., 2015). זאת ועוד, מעורבותם של המורים בתהליך הפיתוח המקצועי, מידת פעילותם בלמידה ונטילת בעלות על הלמידה שלהם מדגישות את הצורך בלמידה פעילה של המורים ומצביעות על החסרונות של השתתפות פאסיבית בתוכניות הפיתוח המקצועי.
- למידה פעילה הייתה מרכיב מגוון המופיע בהרבה מן התוכניות, כולל לימוד עמיתים, חקר התאמת ההוראה לתוכנית הלימודים ולסטנדרטים, ניתוח עצמי, רפלקציה, מחקר ועוד. עם זאת ולמרות החשיבות שנדמה כי יש ללמידה פעילה מנקודת המבט של המורים המשתתפים בתהליך הלמידה, בחלק מהמחקרים ישנן עדויות צנומות ומעטות יחסית לתרומתה של למידה פעילה של מורים להישגי תלמידיהם. במספר מחקרים שנסקרו מודגש רכיב חדשני, המדגיש מתן וקבלת משוב והזדמנויות לרפלקציה. רכיב זה נמצא קשור יותר עם הצלחת התוכניות לפיתוח מקצועי (Cordingley et al., 2015; Kennedy, 1999).
- ניכר יתרון לפיתוח מקצועי חדשני. המחקרים מדגימים במיוחד את נושא האימון האישי ואת שיתוף המורים בתהליך כחלק מהפיתוח המקצועי החדשני, שמוביל לתוצאות מוצלחות (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone et al., 2009).
- קהילות מקצועיות תורמות ללמידה הפעילה של המורים, לבניית הידע ולהטמעתו, לחשיבה משותפת ולרעיונות חדשים. בכך הן מתמודדות עם האתגרים של התוכניות לפיתוח מקצועי ומשלבות מרכיבים מבין אלה שמופו כתורמים להישגי תלמידים (מרגולין, 2018). נושא ההשתתפות הקולקטיבית של מספר מורים מאותו בית ספר, מקצוע או שכבה מערכתית נמצא חשוב בחלק גדול מהמחקרים (Darling-Hammond et al., 2017; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011).

על תרומה חיובית שיש למרכיב ההשתתפות הפעילה של מורים במתודת הפיתוח המקצועי לעניין הישגי התלמידים ולהטמעת ידע ומיומנויות חדשים וחשיבה עליהם. ככלל, מורים העובדים יחד ייטו יותר לדון בבעיות ובאתגרים במהלך עבודתם, לשתף בחומרי לימוד וליישם בעילות את הנלמד בתוכניות הפיתוח המקצועי בפרקטיקות ההוראה היום-יומיות. פיתוח מקצועי המבוסס על קהילות מורים יכול לפתח תרבות של למידה ולייצר הבנה משותפת של מטרות ההוראה, שיטות, בעיות ועוד (Garet et al., 2001). ניכרת חשיבות ללמידה של ידע חדש ולהקשרים תאורטיים. זו נראית בעיקר במחקרים שבחנו את השפעת התוכניות לפיתוח מקצועי אצל מורים למתמטיקה ומדעים (Scher & O'Reilly, 2009).

3. השפעות הפיתוח המקצועי

שיפור בהישגי התלמידים; שינוי בתפיסות התלמידים, חוללות

עצמית ומדדים חברתיים ואישיים

- מחברי הסקירות מדגישים, כי לא נמצאה תוכנית אחת בלעדית התורמת ישירות להישגי תלמידים. ממדי ההשפעה של התוכניות השונות על הישגי התלמידים שונים אף הם בהתאם למאפייני התוכנית ולמדדיה שנעשתה (ראו למשל Timperley et al., 2007).
- שיפור הישגי תלמידים צריך להיות מובנה במטרות התוכניות. עולה מהסקירה, כי ככל שתוכניות הלמידה המקצועית של מורים ממוקדות בשיפור הישגי התלמידים ומכוונות לעשייה זו במבנה ובמאפיינים, כך מובטחת השגת המטרה. נראה גם מהמחקרים שנסקרו, שלתוכניות פיתוח מקצועי הממוקדות ברכישת שפה ואוריינות הסיכוי הגבוה ביותר להשפיע חיובית על הישגי התלמידים (Markussen-Brown et al., 2017; Yoon et al., 2007). יצוין כי לא מושם דגש רב באשר למטרות של שינוי תפיסות התלמידים, חוללות עצמית ומדדים נוספים הנוגעים לתלמידים בתוכניות הפיתוח המקצועי.

תרומתה של מנהיגות בית הספר

- למנהלי בתי הספר תפקיד מרכזי בתמיכה ובארגון של תוכניות לפיתוח מקצועי של מורי בית הספר, ביצירה של תרבות למידה של מורים, במתן הזדמנויות ובביזור מנהיגות המעצימה את המורים (Cordingley et al., 2015). הסקירה נתמכת בידע מהספרות שלפיו על מנהלי בתי ספר לראות בפיתוח המקצועי של המורים חלק אינהרנטי ממשרתם ולדאוג ליצירת תשתית הולמת ומנגנונים ארגוניים מקצועיים



לעבודת צוות המומחים לנושא 'ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך'. <http://education.academy.ac.il>

Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D.,... & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. Available at: <http://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Available at: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Desimone, L. M., Porter, A. C., & Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2009). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership*, 69, 10-16.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th edition. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

המאפשרים תהליך מתמשך של למידת המורים (מרגולין, 2018; שפרלינג, 2017). עם זאת, אופייה של התמיכה המתקבלת מהנהגת בתי הספר אינו מובהר דיו בספרות. הממצאים השונים המוצגים כאן חושפים מגוון רחב של עוצמות וכיווני השפעה שיכולים להיות ללמידה מקצועית של מורים. הם משקפים את העובדה, כי לא קיימת תפיסה כוללת אחת בנוגע להוראה וללמידת מורים. עובדה זו קשורה לאופי ההוראה ולמהות מקצוע ההוראה. מורים משמשים גם מנהלים, מגשרים, שחקנים, נושאים בהדגמת תפקיד, משווקים ועוד. התפיסות המרובות הללו מביאות לגישות שונות בנוגע לאופן שבו פיתוח מקצועי של מורים עשוי לשפר את ההוראה (Kennedy, 2016).

לבסוף, ממד חשוב אחר לבחינת אפקטיביות הפיתוח המקצועי נוגע להשפעתו הישירה על המורים במבודד מהשלכותיו לעניין הישגי התלמידים. תרומת הלמידה המקצועית של מורים על המסוגלות העצמית של מורים, על רצונם להתמיד במקצוע ולהימנע מנשירה ממנו, על קידום המקצועי ועל העניין ותחושת ההנאה שיש להם מעיסוק זה היא מקצת מן הנושאים החשובים בבחינת נושא זה. אלה ראויים להיבחן ולהיחקר כדי להביא לידע שלם יותר על אודות האפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים בשלבים שונים בקריירה המקצועית שלהם, לרבות במחקרים איכותניים כגון מחקרי פעולה או חקרי מקרה שיורדים לעומקם של המרכיבים הללו.

המחבר מבקש להודות לפרופ' אילנה מרגולין, מכללת לוינסקי, ששימשה יועצת אקדמית לסקירה. ■

מקורות

מרגולין, א' (2018). פיתוח מקצועי - דו"ח מחקר מסכם תשע"ח (בשיתוף עם חיותה רגב, לירון דושניק, ורד רפאלי). חוקרים: סמדר מושל, דרורית רם, נאדרה יונס, ניר רסיסי, הדס ברודי-שרודר, תמי לוי-נחום. תל אביב, ישראל: מכון מופ"ת. ראמ"ה (2017א). מורים מובילים - מהלך השקפה: סיכום הערכה בתשע"ז. מצגת (עותק אצל המחבר, לא פורסם). ראמ"ה (2017ב). הערכה איכותנית של התכנית 'אקדמיה-כתה' בשנת פעולתה השנייה. מצגת (עותק אצל המחבר, לא פורסם).

שפרלינג, ד' (2017). התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר: מנגנונים מערכתיים והיבטים ארגוניים. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12687.pdf שפרלינג, ד' (2018). אפקטיביות של פיתוח מקצועי. לי יוספסברג בן-היהושע (עורכת), סקירה מוזמנת כחומר רקע

- moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57-74.
- Scher, L., & O'Reilly, F. (2009). Professional development for K-12 math and science teachers: What do we really know? *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(3), 209-249.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- TNTP. (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*. Available at: http://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf
- Wei, R.C., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges (vol. 28)*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W.Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: Institute for Education Sciences. Available at: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 54-85). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J., & von Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, 32(4), 16.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C.B., Piasta, S.B., Bleses, D., HØjen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language - and literacy - focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2009). *Sustainable improvement: Building learning communities that endure*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Owen, S. M. (2015). Teacher professional learning communities in innovative contexts: 'ah hah



מיפוי הפיתוח המקצועי: אילו השתלמויות מצליחות יותר בשטח?

ד"ר אורי שטרנברג | האוניברסיטה הפתוחה, המרכז האקדמי לב

תהליכי פיתוח מקצועי מבקשים להביא לרכישה ולחיזוק של מיומנויות שניתן יהיה ליישם כדי להעצים את השפעת הידע המקצועי והניסיון של המורים (Avalos, 2011). עם זה, בשטח, מנהלות ומנהלי בתי ספר רואים בתרומת השתלמויות הפיתוח המקצועי כמוגבלת ביותר (אבדור ומרקוביץ, 2004). גם בקרב המורים עולות תחושות דומות כלפי תהליכי הפיתוח המקצועי; לטענתם, הם אינם מקדמים אותם ואין בהם כדי לספק העשרה של ממש בעיקר לנוכח הקשר הלקוי בין אופן ההנחיה והתכנים של תהליכים אלו ובין המצב בשטח וצורכי המורים (Boston consulting group, 2014; Jacob & McGovern, 2015). הסברים שונים ניתנו למקור התחושות בקרב מנהלים ומורים כלפי תהליכי הפיתוח המקצועי. בין היתר נטען כי הקושי נובע מהריחוק בין התכנים של תהליכי הפיתוח המקצועי ובין תהליכי ההוראה והלמידה עצמם המתרחשים בשדה החינוכי (Cajkler, Wood, Norton, & Pedder, 2014). הסבר אחר קושר את האפקטיביות הנמוכה בחוסר הנכונות של המורים לקיים שיח פתוח ומעמיק על תהליכי ההוראה שלהם (Nelson, Deuel, Slavit, & Kennedy 2010), שהוא חלק מההיקף הנמוך הכללי של שיחות בקרב מורים על אופן ההוראה שלהם (Timperley, 2009). חוסר הרלוונטיות של נושא זה בעיני המורים מחד גיסא וחוסר המוטיבציה שלהם לשתף פעולה מאידך גיסא, מחזקים האחד את האחר ומביאים למצב שבו פעמים רבות כלל לא ניתנת לתהליכי הפיתוח

מנהלות ומנהלי בתי ספר רואים בתרומת השתלמויות הפיתוח המקצועי כמוגבלת ביותר. גם בקרב המורים עולות תחושות דומות כלפי תהליכי הפיתוח המקצועי; לטענתם, הם אינם מקדמים אותם ואין בהם כדי לספק העשרה של ממש בעיקר לנוכח הקשר הלקוי בין אופן ההנחיה והתכנים של תהליכים אלו ובין המצב בשטח וצורכי המורים.

הדרך לשפר את התרומה של תהליכי הפיתוח המקצועי היא קירובם למתרחש בשדה החינוכי על כל מרכיביו ושותפיו על בסיס שותפות ומעורבות של כל הגורמים השונים ושימת דגש על המתרחש בבית הספר עצמו. באופן זה המורים מועצמים והופכים לשותפים פעילים בתהליך פיתוח מקצועי שמבוסס על הידע ועל הניסיון המקצועי שלהם, ונותן מענה ממוקד לצורכיהם.

שנערכו במרכז פסג"ה. החלק האיכותני של המחקר כולל תהליך קטגוריזציה, אשר טרם הושלם, למיפוי מאפיינים פדגוגיים שונים של ההשתלמויות. כבר עתה ברור כי קיים פער גדול בין ההגדרות שבהן נעשה שימוש ובין מאפייני ההשתלמות בפועל. כך, לדוגמה, נמצא כי המושג 'השתלמויות בגמישות פדגוגית' כולל מנעד רחב מאוד של מאפייני השתלמויות. עד כדי כך, שבחלק מהמקרים נמצא כי השתלמות בגמישות פדגוגית במקום אחד היא בעלת מאפיינים פדגוגיים דומים לאלה של השתלמות 'רגילה' במקום אחר.

השפעות ההשתלמות נבדקו בצורה משולבת איכותנית וכמותית תוך שימוש בשאלונים וכן בראיונות קצרים מובנים למחצה, אשר נועדו להבהיר נושאים שאינם בהירים דים. הנושא המרכזי שבו עסק חלק זה הוא מידת היישום בשטח ומידת השינוי של המורה את דרכי העבודה שלו לאור התכנים שבהן עסקה ההשתלמות, תוך בחינה של מידת ההטמעה לאורך זמן של שינויים אלו. כמו כן נבחנה מידת השליטה לאורך זמן של המורה בתכנים שנלמדו בהשתלמות, אשר נבדקה באמצעות שילוב בין שאלות ידע קצרות על בסיס תוכנית ההשתלמות ושאלון להערכה עצמית של המורה את מידת הבנתו ושליטתו בתכנים התאורטיים של ההשתלמות. עוד נבחנה המוטיבציה של המורה להשתתפות בתהליכי פיתוח מקצועי והעמדות שלו ביחס לתהליכים אלו.

איסוף הנתונים עדין נמשך, והשאיפה היא להבהיר את הנושאים שהנתונים לגביהם אינם עקביים. להלן מוצגים חלקי דיון ביחס לממצאי הנתונים שנאספו ונותחו עד עתה, אשר התכנסו לכדי ממצאים עקביים וברורים.

המקצועי הזדמנות של ממש, והתוצאות אינן מספקות הן בשביעות הרצון והן ביצירת שינוי בשטח.

נראה כי הדרך לשפר את התרומה של תהליכי הפיתוח המקצועי היא קירובם למתרחש בשדה החינוכי על כל מרכיביו ושותפיו ומעורבות של כל הגורמים השונים ושימת דגש על המתרחש בבית הספר עצמו (Sabar & Hashahar, 1999). כל זאת תוך התאמתו של תהליך הפיתוח המקצועי לצרכים המקצועיים הייחודיים של המורים, כמו גם השרשת השינוי בשגרת עשייתם (Mehta, 2016). את המטרות האלה מבקשים להשיג באמצעות השתלמויות המבוצעות בגמישות פדגוגית ומעניקות לבית הספר את עיקר הסמכות והאחריות לתהליך לצד הנחיה וסיוע של גורמים חיצוניים לו (וולנסקי, 1999).

הפוטנציאל הגלום בהשתלמויות המבוצעות בגמישות פדגוגית הוא רב: המורים מועצמים והופכים לשותפים פעילים בתהליך פיתוח מקצועי שמבוסס על הידע ועל הניסיון המקצועי שלהם, ונותן מענה ממוקד לצורכיהם (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Lieberman & Friedrich, 2010; Parker, Patton, & Tannehill, 2012), מה שהופך את תהליך הלמידה שלהם לאפקטיבי יותר (Mehta, 2016).

מיפוי הפיתוח המקצועי

כדי לבחון עד כמה השתלמויות המבוצעות בגמישות פדגוגית אכן מגשימות בשטח את הפוטנציאל המיוחס להן וכדי לזהות באם ישנם הבדלים של ממש ביניהן ובין השתלמויות הנערכות בצורה המסורתית, גובש מחקר המבקש למפות את השפעותיהן השונות. המחקר עוסק בשלושה תחומי השפעה עיקריים הנבחנים לאור השתלמות שבה השתתפו המורים: (א) יישום בשטח של דרכי העבודה אשר הוצגו במהלך ההשתלמות; (ב) הבנה של המורה את תוכני ההשתלמות התאורטיים; (ג) מוטיבציית המורה להשתתפות בתהליכי פיתוח מקצועי. כדי לקבל תמונה מקיפה, המחקר כולל חלקים איכותניים וחלקים כמותיים, כמו גם מעקב אחר המורים המשתתפים במחקר לאורך זמן. עד כה כלל המעקב ארבע חזרות: באמצע ההשתלמות, מיד עם סיום ההשתלמות, כחצי שנה לאחר סיום ההשתלמות וכשנה לאחר סיומה. במחקר משתתפים 98 מורים ומורות מבתי ספר יסודיים המשתייכים לחינוך הממלכתי, הממלכתי דתי והערבי, במחוזות מרכז, תל אביב, חיפה וירושלים. משתתפי המחקר מייצגים סך כולל של 29 השתלמויות שונות שבהן השתתפו, הכוללות: השתלמויות שנערכו בצורות שונות של גמישות פדגוגית, השתלמויות שכללו מפגשי מליאה בלבד, השתלמויות שנערכו בבית הספר וכאלו



גמישות פדגוגית

השתלמויות הנערכות בגמישות פדגוגית הראו תועלות רבות יותר בצורה ברורה וחד-משמעית לעומת השתלמויות שכללו מפגשי מליאה בלבד. זאת בעיקר ביחס ליישום ולהטמעה בשטח של תוכני ההשתלמות, נכונות המורה לשיתוף פעולה ועמדות המורה כלפי השתלמויות באופן כללי. כך גם ביחס להשתלמויות שהתקיימו בבתי ספר כהשתלמויות מוסדיות וגם ביחס להשתלמויות אשר נערכו במרכז הפסג"ה והשתתפו בהן מורים מבתי ספר שונים. הממצאים היו משמעותיים במיוחד באשר להשתלמויות שעסקו בנושאי פדגוגיה ודרכי הוראה, נושאים חינוכיים וערכיים ופיתוח בעלי תפקידים ונושאים ארגוניים. הממצאים הנוגעים להשתלמויות בתחומי הדעת השונים לא היו אחידים וחד-משמעיים, לכן נדרשת בדיקה נוספת.

לפי הממצאים שעלו, הוגדרה השתלמות הנערכת בגמישות פדגוגית כהשתלמות המקדישה לפחות מחצית מהיקפה לעשייה הממוקדת בהתנסות יישומית בשטח, הנערכת בקבוצות עבודה קטנות ולא במליאה. הנתונים שנאספו מציגים מודלים שונים להשתלמויות שכאלו, תוך זיהוי מאפייני ההשתלמויות הגמישות הפדגוגיות המביאים לתוצאות טובות ביותר.

המאפיין העיקרי הוא ביטול משמעותי של מפגשי מליאה והחלפתם במפגשים קצרים של קבוצות קטנות של מורים עם מנחה ההשתלמות. השתלמויות מיטביות כללו לעיתים שלושה מפגשי מליאה בהיקף כולל של 9 שעות אקדמיות מתוך 30 בלבד. מפגשי מליאה אלו כללו פדגוגיה מגוונת ועסקו בנושאים הרלוונטיים לכלל משתתפי ההשתלמות, כגון רקע תאורטי והנחיות גרורות למהלכי היישום וההתנסות. הפגישות של מנחה ההשתלמות עם הקבוצות הקטנות של המורים היו יעילות במיוחד כשהן היו קצרות, בהיקף של 20-45 דקות לפגישה. וזאת בתנאי שההנחיות למורים היו ברורות והם הגיעו לפגישה מוכנים, לאחר שביצעו שלבים מקדימים ללא המנחה בקבוצה קטנה או באופן פרטני.

תוכנית השתלמות מיטבית נבנתה מנקודת ראות של המורה, כך שהיקף שעות ההשתלמות הוגדר ביחס למצופה ממנו לעשות באופן אישי. תוכנית השתלמות שכזו יכולה לכלול, לדוגמה: 3 שעות במפגש מליאה, שעה אחת לביצוע משימת בחינה אישית עצמית, 2 שעות בקבוצה קטנה לתכנון מהלך התנסות לקראת הפגישה עם המנחה בקבוצה קטנה, ולאחריה שעה אחת המוקדשת לפגישה עצמה עם המנחה במסגרת הקבוצה קטנה. 2 שעות לסיכום בקבוצה הקטנה של הפגישה עם המנחה לקראת יישום המהלך ההתנסותי בשטח ולאחר מכן עוד 2 שעות ליישום בשטח וסיכום עצמי של המהלך

ההתנסותי, וכך הלאה. תוכנית השתלמות מפורטת, הממוקדת ביישום התנסותי בשטח והנבנית מנקודת המבט של המורה, מראה את התוצאות הטובות ביותר בשלושת תחומי ההשפעה שנבדקו במסגרת מחקר זה.

מאפיין נוסף שנמצא כבעל השפעה משמעותית ביותר הן ביחס ליישום בשטח והן ביחס למוטיבציה של המורה והעמדות שלו כלפי הפיתוח המקצועי, עסק בהקדשת זמן להשתלמות במסגרת שעות העבודה הרגילות של המורה. החלקים ההתנסותיים, מפגשי המורים בקבוצות הקטנות ואף מפגשי מנחה ההשתלמות עם הקבוצות הקטנות במהלך שעות העבודה הרגילות של המורה פורשו על ידי המורים כביטוי לחשיבות שהנהלה מייחסת לנושא ההשתלמות בפרט ולפיתוח המקצועי בכלל. כיוון שכך, מורים הפגינו שיפור משמעותי בתוצאות, כמו גם בנכונות שלהם להשקיע זמן נוסף, מעבר לשעות העבודה הרגילות, לצורך הלמידה וההתנסות במסגרת ההשתלמות.

למידת עמיתים וחונכות

יישום בשטח של תוכני ההשתלמות והטמעתם כחלק משגרת העשייה של המורה קשורים בחוזקה בשילובם במסגרת ההשתלמות של תהליכי למידת עמיתים מאותו בית ספר. הקשר משמעותי באותה המידה הן ביחס להשתלמויות אשר נערכו בבתי הספר והן ביחס להשתלמויות אשר נערכו במרכז הפסג"ה, בתנאי שהמורים המשתתפים בלמידת עמיתים מלמדים באותו בית הספר. מבחינת הנכונות לשיתוף פעולה מצד המורה, לא נמצא כי היא מושפעת מקיום תהליכי למידת עמיתים, אולם נמצא כי שילוב תהליכים אלו במסגרת תוכנית ההשתלמות ושעות ההשתלמות הביא למוטיבציה גבוהה יותר של המורים להשתתף בהם באופן פעיל, לעומת השתלמויות שבהן למידת העמיתים לא נכללה באופן ברור וידוע מראש בתוכנית ההשתלמות. ממצא זה מציף את חשיבות תיאום הציפיות עם המורים ושיתופם בשלב מוקדם ככל הניתן בתוכנית ההשתלמות.

חונכות נמצאה כבעלת השפעה רבה על היישום ועל ההטמעה של תוכני ההשתלמות בשטח וכבעלת השפעה בינונית על נכונות המורה לשיתוף פעולה בהשתלמות. כך גם ביחס לחונכות פנימית בקרב משתתפי ההשתלמות ובמידה רבה יותר כשהחונכות בוצעה על ידי מנחה ההשתלמות.

עבודת ההגשה

העבודה שהמשתתפים נדרשים להגיש בסיום ההשתלמות כוללת לרוב מסמך בהיקף של כשלושה עד עשרה עמודים. עבודה זו נמצאה כבעלת קשר הפוך לכל אחד משלושת תחומי

- learning in a secondary school. *Professional development in education*, 40(4), 511-529.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in the era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-92.
- Jacob, A., & McGovern, K. (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*. TNTP.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How teachers become leaders: Learning from practice and research. Series on school reform*. Teachers College Press. New York.
- Margolis, J., Durbin, R., & Doring, A. (2017). The missing link in teacher professional development: Student presence. *Professional Development in Education*, 43, 1
- Mehta, J. (2016). Let's end professional development as we know it. Education Week. Retrieved from: http://blogs.edweek.org/edweek/learning_deeply/2016/03/lets_end_professional_development_as_we_know_it_and_replace_it_with_teacher-led_professional_learnin.html
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavitt, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The clearing house*, 83(5), 175-179.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of Irish physical education professional development. *Irish Educational Studies*, 31(3), 311-327.
- Timperley, H. (2009). Evidence-informed conversations making a difference to student achievement. In L. M. Erl & H. Timperley (Eds.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (pp. 69-79). Springer, Dordrecht.
- Sabar, N., & Hashahar, A. (1999). School-focus in-service training: The key to restructuring schools. *Journal of In-service Education*, 25(2), 203-223.

השפעה שנבדקו במסגרת המחקר, לכן ההמלצה הגורפת היא לבטל אותה. עם זה, אם העבודה נדרשת, הרי שעדיף לבצע תוך שימוש בשני מאפיינים שנמצאו כמפחיתים את השפעתה השלילית: ראשית, עבודה מלווה להשתלמות, שהמורים מבצעים במהלך ההשתלמות, בהלימה לתוכנית ההשתלמות ובפריסת חלקים המתאימים לשלבי ההתנסות השונים, עדיפה על עבודת סיכום המבוצעת לקראת סיום ההשתלמות או לאחריה. שנית, ככל שניתן לצמצם את היקף המסמך הכתוב המוגש במסגרת העבודה, כך עדיף. ההשפעה של עבודה בהיקף של מעל שישה עמודים הייתה שלילית לעומת ההשפעה של עבודה בהיקף של שלושה עמודים.

סיכום

הממצאים של המחקר, גם אם ראשוניים ובחלקם דורשים המשך בדיקה, מצביעים בבירור על עדיפות לקיום תהליכי פיתוח מקצועי המבוצעים בגישת הגמישות הפדגוגית בגרסתה המורחבת, הכוללת שימת דגש על ההתנסות, רתימת המיומנויות והניסיון של משתתפי ההשתלמות ושילוב חלקים נרחבים של עשייה עצמית של המורים. כמו כן, נמצאה השפעה משמעותית לייחוס חשיבות רבה לנושא ההשתלמות על ידי הנהלת בית הספר ושילוב חלקה במסגרת שעות העבודה הרגילות של המורה. ביחס לעבודת ההגשה, ההמלצה היא לבטלה או לכל הפחות לצמצמה ולשלבנה כחלק מתוכנית ההשתלמות כעבודה מלווה לה. הדגש המרכזי הוא כי על תוכנית ההשתלמות כולה להיבנות מתוך נקודת המבט של המורה. ■

מקורות

- אבדור, ש' ומרקוביץ, צ' (2004). מהי התפתחות פרופסיונלית של מורים וכיצד ניתן לממשה? מחקר בקרב מנהלות בבתי-ספר יסודיים - דוח מחקר. תל אביב, מכון מופ"ת: רשות המחקר הבין-מכללתית.
- וולנסקי, ע' (1999). הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכז. בתוך: א' פלד (עורך), *יובל למערכת החינוך בישראל* (עמ' 283-299). ירושלים: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Boston consulting group (2014). *Teachers know best: Teachers' views on professional development*. Bill & Melinda Gates Foundation
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher



השקפה קצת אחרת על הפיתוח המקצועי לעובדי ולעובדות הוראה

רחל היימן* | רכזת לימודי תאטרון בתיכון אזורי מקיף ע"ש י"ח ברנר

מסה זו תעסוק בפיתוח מקצועי למורים ולמורות בחטיבה העליונה. כותבת אותה מורה. זו הנשלחת מעל שלוש שנים להשתלמויות, שבימים אלה קוראים להן "פיתוח מקצועי". זו שלמענה הקימו ועדה ש"תעסוק בנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך".

ב"קול קורא", המבקש מאמרים שיעשירו את החוקרים המומחים לקראת מתן המלצות והחלטת החלטות - אני, הכותבת, מופיעה אחרונה: "הכותבים יכולים להיות מרקע מגוון - פרקטיקנים שעוסקים בהכשרה ופיתוח מקצועי, חוקרים במכללות לחינוך והאוניברסיטאות, אנשי מטה העוסקים בתחומי חינוך והמורים עצמם".

זה ידוע, אני אומרת בליבי, את הפיתוח המקצועי של הרופאים יקבעו רופאים. הם כמובן ייעזרו בגורמים מקצועיים מתחומים נוספים אך הם יהיו אלה שיובילו, יבחרו, יקדמו. את הפיתוח המקצועי של גנרלים בצבא יקבעו אנשי צבא. הם ייעזרו מן הסתם במומחים טכנולוגיים שונים, בפסיכולוגים וביועצי אסטרטגיה, אך הם יהיו אלה שיגדירו את לוח הפיתוח. את הפיתוח המקצועי של הפסיכולוגים, של הפרסומאים, של החקלאים, של הנגרים, של השפים - את הפיתוח המקצועי של כל אלה ועוד יעשו יגבשו ויעריכו אנשי המקצוע עצמם. את הפיתוח המקצועי של המורים יפתחו אנשי אקדמיה, אנשי מטה, מומחי חינוך והוראה, העוסקים במחקר ובתכנון אך

המסה הזו תתאר מודל אחר של פיתוח מקצועי, מודל שהכותבת שותפה לו זו השנה השנייה. זהו פיתוח מקצועי מזן אחר. מהלך שקיים במערכת החינוך זו השנה הרביעית. מהלך המכבד את ההוראה ואת העוסקים בה בכך שהוא מעניק להם אוטונומיה לפיתוח המקצועי שלהם בכל הרמות: המחוזית, הבית-ספרית והקהילתית.

* מלמדת תאטרון, ספרות ויסודות התרבות. מלמדת בכיתת ותיקים במועצה, בעלת תואר שני בספרות מטעם האוניברסיטה העברית. מורה 33 שנים במערכת החינוך. הדריכה 10 שנים מורים מטעם המפמ"ר לתאטרון. משתתפת ב"מהלך השקפה" זו השנה השנייה. סופרת שספריה ראו אור בהוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים ובכתבי עת שונים, חלקם מקוונים.

“נגזר” תחום הדעת שהוא מלמד מעשירה אותו ומאפשרת לו להרחיב את אופקיו בתחום. קשר זה יכול לבוא לידי ביטוי הן במגע ישיר בין המורה בתיכון לבין האוניברסיטה או המכללה, כלומר השתלמויות או לימודים לתואר גבוה, והן על ידי קריאה סדירה של כתבי עת ופרסומים מקצועיים.

אין ספק כי המומחים האקדמיים חשובים להעשרת הידע של המורים בתובנות חדשות, בתגליות עדכניות בתחומי הדעת הרלוונטיים. הם יכולים וצריכים להמשיך להעשיר את הידע של המורים המלמדים בבתי ספר, אך אל להם להתערב במקצועיותו של המורה, במיומנות המרכזית שלו, קרי בהפיכת הידע למקצוע בית-ספרי.³

אני מודעת למסורבלותה של מערכת החינוך הישראלית, לקיומם של החסמים המצויים בה, המעכבים שינוי. ואף על פי כן כיאה לאשת חינוך, אני אופטימית. אני מציעה שינוי מהותי, אך אפשרי. לא עוד מורות ומורים הנאלצים אחרי יום עבודה להקשיב לתכנים לא רלוונטיים, להיחשף לידע שעשוי להיות מעניין, אך פעמים רבות אין בינו לבין הפיתוח המקצועי מאומה. לא עוד מורים המתבוננים כיצד מוצגות הפרקטיקה המקצועית שלהם והמיומנויות הנדרשות להצלחה בה בצורה מנותקת מהמתרחש בפועל; לא עוד אידאולוגיה וחזון שאינם עולים בקנה אחד עם קרקע המציאות ועם התרבות הבית-ספרית הישראלית על זרמיה השונים.

מבין השורות האלה יוצאת הקריאה אליכם ואליכן, שאינם נמצאים יום ביום בבית הספר, בעדינות אך בתקיפות: צאו לנו מהפיתוח המקצועי, פשוט צאו. הניחו למורים מנוסים, המוערכים על ידי תלמידים, הורים, עמיתים ומנהלים, לנהל את הפיתוח המקצועי בבתי הספר. תנו להם להדריך את עמיתיהם המורים.

המסה הזו מציגה מודל אחר של פיתוח מקצועי, מודל שאני כותבת המסה, שותפה לו זו השנה השנייה. זה פיתוח מקצועי מזן אחר. מהלך הקיים במערכת החינוך זו השנה הרביעית. מהלך המכבד את ההוראה ואת העוסקים בה בכך שהוא מעניק להם אוטונומיה לפיתוח המקצועי שלהם בכל הרמות: המחוזית, הבית-ספרית והקהילתית.

המהלך הזה, “מהלך השקפה”, נועד לאפשר פיתוח מקצועי למורים על ידי מורים. נקודת המוצא היא כי מורים הם מובילי המורים הטובים ביותר לשיפור מדדים שונים בבית הספר.⁴

3 כרמון, אמנון (2006). הדיספלינה הפדגוגית, לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר. http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/HalachaVemase/21/HdisciplinaHapedagogit.pdf

4 ישנם דגמים שונים של קהילות השקפה. במסה זו אתייחס אל הדגם המוכר לי באגף לחינוך התיישבותי.

נמצאים ב”שטח” באופן חלקי אם בכלל. את הפיתוח המקצועי של המורים (ולא רק אותו) - לא יקבעו המורים.

שנה אחרי שנה, שר אחרי שר - תוכנית אחרי תוכנית נכתבת ומוכתבת למורים על ידי אלה שכלל אינם עוסקים במקצוע. ברצוני להבהיר כי להיות מורה פירושו לעבוד בהוראה בבית ספר כאן ועכשיו. כדי לדייק אוסיף ואמר, כי אי אפשר “לטעום” הוראה של שלוש ארבע שעות שבועיות ולהוציא לאוויר העולם תובנות על עבודת המורה ועל צרכיו. אי אפשר ללמד בעבר ולהסיק מכך תובנות על חיי בית הספר היום. אי אפשר להסתפק בהוראת סטודנטים במכללה או באוניברסיטה ולהבין באמת את אופן הלמידה וההוראה בבתי הספר יסודיים או תיכוניים.

פיתוח מקצועי הוא אחד מהצרכים של מורים ומורות בבתי הספר, והוא חייב וראוי להגיע מהם ואליהם. אתמקד בעיקר בפיתוח המקצועי בבתי ספר תיכוניים. אומר את המובן מאליו בכל חדר מורים: האפקטיביות של פיתוח מקצועי היא די עלובה, ברובה.¹ מורות מפקחות, מורים עייפים יושבים מול מרצה שהתחושה במקרה הטוב היא שהוא מבלבל את המוח. הוא שוטח בפניהם משנה פדגוגית, שעל אף סדירותה, רהיטותה והמחקרים שבהם היא נתמכת - ברבים מהמקרים היא מנותקת מחיי בית הספר. לא פעם יטען המרצה כי גם הוא היה בעברו מורה. כאילו די בכך כדי לתת לו לגיטימציה להדריך את אנשי המקצוע.

גם בלי לנבור במחקרים השונים, כל מורה תוכל לספר על ההתנשאות הביורוקרטית והדידקטית המאפיינת את ה”דיאלוג” בין האקדמיה או המשרד (בחלק משלוחותיו ותוכניותיו) וה”שטח”.² התחושה הזו של נתק מחריפה בהשתלמויות, כלומר בפיתוח המקצועי - במיוחד זה העוסק בפדגוגיה, במעשה ההוראה, כלומר בעיבוד של תחום הדעת. לצורך הבנה של מהו פיתוח מקצועי ראוי ונכון למורים בחטיבה העליונה יש להבחין בין ההוראה כמקצוע לבין “מקצוע ההוראה” או תחום הדעת כפי שהוא נקרא במזכירות הפדגוגית.

ברור ונכון הוא כי על המורה המקצועי לעמוד בקשר קבוע ומשמעותי עם האקדמיה. הדיסציפלינה המחקרית שממנה

1 Boston consulting group (2014). *Teachers know best: Teachers' views on professional development*. BCG, Bill & Melinda Gates Foundation

תרגום וסיכום המחקר מופיע ב <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=12284>

2 שרמר, עודד (2006). “מה כדאי למורה ולמוריו לדעת על נירות עמדה?” עמ' 188-227 בתוך ד' גורדון (עורך), *מקצועות לימוד במבחן*, ון ליר/ הקיבוץ המאוחד



“מהלך השקפה” נועד לאפשר פיתוח מקצועי למורים על ידי מורים. נקודת המוצא היא כי מורים הם מובילי המורים הטובים ביותר לשיפור מדדים שונים בבית הספר. מהלך “השקפה” מבקש ליצור שינוי בתרבות הפיתוח המקצועי. מורים בשלים ומומחים נבחרים להוביל את המהלך.

מהלך השקפה מבקש ליצור שינוי בתרבות הפיתוח המקצועי. מורים בשלים ומומחים נבחרים להוביל אותו.⁵ הם לומדים במשך שנתיים כיצד להנחות קבוצת מורים בבית הספר שבו הם עובדים. החל מהשנה הראשונה הם יוצרים קהילות בתוך בתי הספר ועובדים עם הקהילות הללו בנושאים פדגוגיים. מהלך השקפה מבקש פיתוח מקצועי למורים על ידי יצירה של קהילה הלומדת מהשטח, מתנסה, משתפת, משקפת, מאפשרת שיח פתוח שמקדם את ההוראה בכיתות, אך לא רק אותה. המורים המובילים אחראים לפיתוח המקצועי של הקהילה שהם מובילים. הם מחליטים יחד עם המורים בקבוצה מה מעניין אותם לחקור, מה מעניין אותם ללמוד ומה נחוץ להם לפיתוחם המקצועי.

המומחים מטעם האקדמיה, המכללה, המטה - מגויסים לעזרת המורה המוביל ולמהלך כולו. הם מספקים לו ולקהילה ידע בתחומים שונים החל מפסיכולוגיה חיונית, הנחיית קבוצות, תאוריות חינוכיות שונות דרך שיטות לביצוע מחקרי פעולה וכלה בדגמים שונים של משובים. הם נמצאים כל הזמן ברקע או בבסיס - נכונים לעזור - אך הם אינם אלה העומדים מול המורה בשטח.

אחד מיתרונותיו של מהלך כזה בפיתוח מקצועי של מורים הוא השבת הכבוד המקצועי לאנשי המקצוע. דמיינו קבוצה של רופאים שנתקלים בבעיה. הם ודאי ישבו ויטכסו עצה, הם יפנו למומחים, יחפשו מחקרים ויחליטו על דרך פעולה. הם ינסו אותה, יחזרו ויסיקו מסקנות וכך הלאה. הם יהיו אקטיביים, יוזמים וחוקרים. כך פועלים מורים מובילים וחברי קהילה ב“מהלך השקפה”. הם פונים אל המומחים השונים ואל

5 למשל על פי ההבחנות של האחים דרייפוס, 1986. Dreyfus & Dreyfus, *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, N.Y The Free Press

הספרות המחקרית בשעת הצורך; הם נעזרים בהם, חוזרים אל הקהילה ויחד חושבים ומגבשים החלטה, מנסים חלופה, חוזרים לכיתה, מסיקים מסקנות וכך הלאה.

במהלך השקפה כבודם של חוקרי חינוך והוראה באקדמיה וכבודם של העוסקים בהוראה - במקומו מונח. הכבוד נמצא גם בתגמול הכספי. המורים המובילים מתוגמלים, ראו זה פלא, ממש בכסף. לא בהערכה, לא בתודה מלווה בפרח או בעציץ, אלא בכמה מאות שקלים. הם שייכים למערך ההדרכה. הדרכה זו - בניגוד להדרכה ה“צונחת” מתרבות בית-ספרית אחת לאחרת, שונה ממנה ומתקשה ליצור רצף - היא הדרכה אפקטיבית.⁶ אין ספק כי המחקר עוד יוכיח זאת למפקקים בכך. המורים המשתתפים בקהילה הבית-ספרית מתוגמלים אף הם בשעות פיתוח מקצועי, קרי גמול השתלמות. ל“מהלך השקפה” שעדיין יש לומר נמצא בחיתוליו יש יתרונות נוספים. מורה מכיר את נפש עמיתו. מורה שבעצמו יצא עכשיו מהכיתה יבין היטב את המורה שאחרי שבע שעות הוראה צריכה לדבר רגע אחד עם הילדים בבית, ללכת לשיירותים, לאכול או “סתם” לעצום עיניים לשלוש דקות של שקט. הם לא יראו זאת כ“חוסר כבוד” כ“הפרעה” או כ“תראו את המורים האלה...”

מורה המכירה את בית ספרה, את הנפשות הפועלות בו, תדע לתת במהלך הדיון דוגמאות שלא יעוררו את חמת זעמם של חברי הצוות, את קנאתם או כעסם. רוב המורים והמורות שאני מכירה מעולם לא היו בפנילנד, לא נסעו לצפות שם בבתי ספר במסגרת מחקרית או ממשלתית זו או אחרת, וכן גם רובם לא היו טייסים⁷.

המורה שבעצמה מלמדת בכיתה ומודעת לריבוי המשימות המוטלות על עמיתותיה ועמיתיה, תתאמץ לכוון את דבריה ואת פעולותיה של הקבוצה להשגת תכלית המקובלת עליהם. הדרכת המורים המובילים את המהלך נעשית באשכולות של מספר בתי ספר, בקבוצות של כ-20 מורים. את המפגשים מנחים גורמים מומחים מהאקדמיה או מהמגזר השלישי.⁸ המפגשים יוצרים מהלך: חקר הזהות האישית, חקר הזהות המקצועית ומשם מתמקדים בעשייה קבוצתית. מפגשי המורים המובילים

6 שלא באשמתם, מדריכים מטעם המפמ”ר למשל אחראים לבתי ספר רבים ביום הדרכה אחד ולמעשה מתקשים ליצור תהליכי עומק - מניסיונה של כותבת מסה זו.

7 בזמן האחרון במפגשים שונים מטעם בית הספר יצא לי לשמוע שוב ושוב טייסים שעברו הסבה והם בתחילת דרכם המקצועית בהוראה אך כבר “יכולים” להעביר פיתוח מקצועי כזה או אחר למורים.

8 באגף לחינוך התיישבותי שילוב של מומחים ממכללת לוינסקי לחינוך ומהמרכז הבינתחומי בהרצליה מכון מיטב.

נעים בין ראיית האינטואיטיבי שהוא אופן פעולה מוכר בקרב בעלי מקצוע מומחים, לבין ניסוח תאורטי; בין המעשה למילים, בין התהליך הפנימי שכל אחד עובר בהתבוננות שלו בעצמו בעבודתו לבין הקרנת התהליך החוצה.

במהלך המפגשים המורים המובילים מגלים את החוזקות ואת הערכים המקצועיים שלהם ונותנים להם שם המהווה לרבים מהם גילוי. התחושה שמורים מדווחים עליה במהלך היא תחושת הפתעה ("לא ידעתי שאני עושה את זה"); לפעמים זו התרגשות שנולדת מתוך החקר של המניעים האישיים ובעיקר זו הבנה, הבנה, הבנה.

את תחושת ההפתעה הזו, הגילוי הזה שמעורר ומעודד להמשיך לעסוק להתבונן ולחקור את מעשה ההוראה, הם מעבירים למורים שבקהילה הבית-ספרית שלהם.

המורה המוביל יוצר קהילה המאפשרת מפגשים סדירים. במפגשים אלה חברי הקהילה עוסקים בזהות המקצועית שלהם. הם מגלים, מנסחים ואף חוקרים את הפרקטיקה הפדגוגית המיטבית שלהם. הם מחלצים את העקרונות מהעשייה השגורה, מנסחים אותם, מנסים לשים לב אליהם בפועל בכיתה, מתעדים את עצמם, צופים בעמיתים. הם מסיקים מסקנות, חוזרים לדיון בקבוצה, מדייקים את ההתנסויות, מחפשים ומשתפים חומרים שנותנים רקע ואף הסבר תאורטי לגילוי מהשטח וכך הלאה. בקהילות המורים לומדים לקרוא בשם לעשייה האינטואיטיבית שלהם. חברי הקהילה הלומדת יוצרים את האפשרות להעביר הלאה ואף ללמד אחרים טכניקות ופרקטיקות העובדות בפועל ומביאות להישגים בתחומים שונים של החיים המקצועיים בבית הספר.

למרות ההמולה הבלתי פוסקת בסביבת העבודה של המורים (כיתה, חדר מורים, חצר), ניתן לומר כי הבדידות היא רכיב מרכזי במקצוע. המורה הנכנס לכיתה נדרש להתמודד לבד עם המתרחש בין כתליה. נדבך משמעותי בפיתוח המקצועי הוא יצירת מפגש שבועי או דו-שבועי קבוע שבו המורה משתף את עמיתיו ללא חשש של ביקורת מנהל, רכז מקצוע או מפקח, מתוך הבנה שהיום אולי לו יש קושי מקצועי, אך מחר יהיה קושי דומה גם למורה המוביל את הקהילה או למורה אחר, על אף הוותק שלו. עמיתים למקצוע משתפים קשיים והצלחות ומנסים ללמוד מהם כדי לנסח עקרונות פדגוגיים. מהלך השקפה מאפשר לקהילה להשקיף על מעשה ההוראה של חבריה וללמוד אותו במרחב בטוח. המיקוד במפגשים הוא המורה והידע שיש לו, המיומנויות שהוא בקי בהן. אין זה מפגש צוות מקצוע וגם לא צוות שנתון, זו לא עוד ישיבה שבמרכז דיון בתפקוד התלמידים, תכנון פעילות שנתונית או פילוח תוצאות הבגרות. זהו פיתוח מקצועי.

המורים בקהילה אינם מגיעים מאותו תחום הוראה. בבתי ספר תיכון תחומי הדעת השונים קבועים עמוק במערכת ובהתנהגות הבית-ספרית (למשל, מורים יושבים בחדר מורים בדרך כלל עם מורים מאותו תחום דעת). בגלל מבנה המערכת הבית-ספרית יש קושי רב ליצור חיבורים בין מקצועות לצורכי למידה משותפת. והנה כאן, בקהילת השקפה, הבין-תחומיות אינה כותרת, היא ממשית, אנושית ומסקרנת.

בקבוצת המורות שאני מובילה, כל אחת מחברות הקבוצה מזהה ומגבשת את החוזקות שלה בהוראה ואף בחינוך ואת מערכת הערכים המפעילה אותה. על ידי תיעוד שיעורים כל אחת בודקת את עצמה כיצד הפרקטיקה הפדגוגית המיטבית שניסחה בקבוצה באה לידי ביטוי בפועל. אם הערכים החשובים לה אכן נראים ומתממשים בפעולות במהלך השיעור, באמירות ואולי עוד לפני - במטרות ובתכנון השיעור. תחושות של תסכול מקצועי מלובנות דרך בדיקה של הפרקטיקה הפדגוגית המיטבית אל מול מה שקרה בפועל. הבדיקה הזו מאפשרת, מתוך ביטחון במקצועיות שלנו ובשותפות של הקהילה, לנסות דברים אחרים: לבחון את מקומנו בחלל הפיזי של הכיתה (היכן אנחנו עומדים), ליצור אופני הערכה אחרים מהשגורים, לתת משוב לתלמידים או לנקוט דרכי שיחה וטיפול חדשות עם תלמידים מאתגרים.

המפתח להצלחת המהלך הזה נמצא בידי הנהלת בית הספר המאפשרת את קיומם הסדיר של המפגשים; היא מכבדת אותם ורואה בהם פיתוח מקצועי משמעותי.

מסה זו אינה מאמר מחקרי. היא אינה מפנה למקורות או מתבססת על ניתוח סטטיסטי מעמיק, פילוח תוצאות, תצפיות שאלונים ושאר ממצאים מחקריים. ובכוונה. מסה זו מנתקת את עצמה מהדיסציפלינה המחקרית השולטת בוועדות המקצוע, ומתכחשת למנגנוני השליטה הריכוזיים הברוקרטיים במשרד החינוך; המסה מניחה לכותבי התוכניות וההצעות ולחוקרי הפדגוגיה למיניהם. מתואר בה משהו שמורים עושים עם מורים ולמען מורים.

מסה זו יוצאת מנקודת המוצא, שיש לשנות את תמהיל הוועדות העוסקות בפיתוחים פדגוגיים, בקבלת החלטות ובתוכניות חינוכיות למיניהן בכל הנוגע לבתי הספר. יש לדרוש כי מקומם של המורים והמורות העובדים בפועל יהיה הדומיננטי בהרכבים אלה. את/ה רוצה להדריך? ללמד מורים? להתוות תוכנית? להעביר השתלמות או "פיתוח מקצועי"? נהדר, אך קודם היה/היי מורה בעצמך.

■ "התקושו וקושו" נאמר במקורות - וזה לב העניין.



פיתוח מקצועי בתחומי בית הספר באמצעות משוב עמיתים ותלמידים

רון קהתי | מורה בתיכון ברנקו וייס "איתן" - מועצה אזורית גזר

לפני שלוש שנים, בשנתי הראשונה במקצוע ההוראה, שובצתי לשעה קבועה ביום קבוע כדי לצפות במורה ותיקה בשעה שהיא מלמדת. נכנסתי לשיעורים באופן טבעי ומתוך הבנה כי מדובר באקט מקצועי שמועיל לצופה ולנצפה כאחד ואמור להיות צורך של הצדדים, מכיוון שיש בצידו גם משוב. המורה הסבירה לי אחרי השיעור, שזו הפעם הראשונה לאחר 21 שנות הוראה שמישהו צופה בה. בעקבות התצפיות הופתעתי לגלות כי סביב עניין התצפיות המכונה מדיניות "הדלת הפתוחה", התפתח דיון בית-ספרי עמוק ובה בעת רווי יצרים. לא כל המורים אהבו את הרעיון החדשני, ולא הייתה הבנה או הסכמה בדבר יעילותו. היום, לאחר ארבע שנות ניסיון כמחנך, מורה להיסטוריה המגיש לבגרות בחטיבה העליונה, מורה להיסטוריה ותרבות ערב בחטיבת הביניים ורכז טיולים, אני סבור שאחת הדרכים

היום, לאחר ארבע שנות ניסיון כמחנך, מורה להיסטוריה המגיש לבגרות בחטיבה העליונה, מורה להיסטוריה ותרבות ערב בחטיבת הביניים ורכז טיולים, אני סבור שאחת הדרכים לפיתוח מקצועי נמצאת בתחומי בית הספר ובמהלך יום הלימודים הרגיל.



חדוה אהרוני | 142x115 ס"מ

כללית מביקורים חטופים של רכז ומנהל, ממשוב לא רשמי מתלמידים (בהיעדר משוב מסודר מתלמידים) ומתוצאות מבחנים ומיצבים. ייתכן שיש המאמינים ש"השורה התחתונה", קרי ההישגים, היא המשוב הסופי למקצועיות המורה, אבל אני חולק על גישה כזו ומאמין שהדרך לא פחות חשובה מהמטרה. פיתוח מקצועי יכול להיות מושג מ"פתיחת דלתות" הכיתה לביקור, לצפייה ולמתן משוב. לדעתי, משוב שכזה צריך ויכול להגיע מכל צופה שהוא חלק מצוות בית הספר בכל הרמות וגם מהתלמידים! (בדומה למשוב סטודנטים באוניברסיטה). פיתוח מקצועי שמטרתו שיפור אלמנטים שונים בבית הספר צריך להיעשות כהערכה פנימית מעצבת שבה משתתפים גורמים בעלי עניין מבית הספר שזו גם מטרתם המשותפת. מכיוון שסוג

לפיתוח מקצועי נמצאת בתחומי בית הספר ובמהלך יום הלימודים הרגיל. זו דרך שמשמשת בזמן הקיים, ללא צורך בהשתלמות חיצונית בשעות שאינן שעות בית הספר ושאינן בה צורך במשאבים חיצוניים.

אדגיש ראשית שמדובר בפיתוח מקצועי ספציפי הנוגע לאופן שבו המורה מעביר את החומר בכיתה, מתמקצע ביכולת שלו להעביר את החומר הרצוי באופן המונגש לכולם, ביכולת שלו לייצר הבנה ברמות השונות וביכולת הכללית לנהל שיעור ולנהל כיתה. אין מדובר בפיתוח מקצועי שמוסיף לו ידע או מעדכן בחידושים בנוהלי היבחנות וכדומה.

כיום מורים מלמדים מאחורי דלתות סגורות רוב הזמן. המידע על איכות ההוראה בכיתות מועט, ובעיקר מגיע מהתרשמות



פיתוח מקצועי שמטרתו שיפור אלמנטים שונים בבית הספר צריך להיעשות כהערכה פנימית מעצבת שבה משתתפים גורמים בעלי עניין מבית הספר שזו גם מטרתם המשותפת. מכיוון שסוג הערכה זה מכיוון גם להגברת מודעות ומוטיבציה אזי יש בו כדי ל"עורר" מורים ותיקים מתבניות ישנות, לשקף להם את מצבם בהווה ולדרבן אותם לשינויים ולעדכונים בדרכי ההוראה.

בצורה מיטבית לשאלות העיקריות שהמחקר יעסוק בהן ושהמשתתפים יגדירו. אני סבור שנושא כזה מתאים למחקר בית-ספרי בהיותו מסוגל לספק נתון חשוב העוסק בצורך וביעילות של התהליך הספציפי של תצפיות ומתן משוב בידי מורים. כמו כן אני חושב שהוא פותח פתח רחב מאוד לבחינת גישתם של מורים ותיקים במערכת לשיטות הוראה ולגישתם של מורים חדשים למקצוע ההוראה לאור ההכשרה שעברו במוסדות להכשרת מורים. מדיניות "הדלת הפתוחה" היא אפשרות חופשית למורים לתצפת על עמיתיהם המורים, לצלם שיעורים, להשאיר את דלתות הכיתות פתוחות בזמן השיעורים וכדומה.

מקורות

יועד, צ' ובירנבוים, מ' (2004). יחידה 8: בית הספר כארגון לומד - מיקוד בלמידת המורים. בתוך: מ' בירנבוים, צ' יועד, ש' כ"ץ וה' קימרון, בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. נבו, ד' (2001). פרק 11: הערכת בית ספר כמכלול. בתוך הערכה בית-ספרית - דיאלוג לשיפור בית הספר עמ' 185-197. רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ. סבר, ר' (2005). על הערכה פנימית, הערכה חיצונית ומה שביניהן. בתוך: ז' בן-עמי (עורכת), מדידה והערכה, אחריות ושיקופות ככלי ניהול לשירות מערכת החינוך (עמ' 76-93). תל אביב: מכון מופ"ת. צלמאיר, מ' (2008). מחקר פעולה: מרחב להתפתחות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר, 15, 38-44.

הערכה זה מכיוון גם להגברת מודעות ומוטיבציה, אזי יש בו כדי ל"עורר" מורים ותיקים מתבניות ישנות, לשקף להם את מצבם בהווה ולדרבן אותם לשינויים ולעדכונים בדרכי ההוראה (אם יש בכך צורך). "הערכה פנימית" מתבטאת בדרך-כלל בציונים שמורים נותנים לתלמידים (סבר, 2005) אבל הערכה פנימית איכותית היא רחבה יותר ובעלת משמעות עמוקה יותר. ההבנה בבתי ספר צריכה להיות שההון האינטלקטואלי הוא ההון העיקרי של הארגון. בית ספר לומד המבקש לשפר את הידע המקצועי שלו, יכול להשתמש בשיטות של תצפיות מורים על עמיתים, ניתוח ודיון על התצפית ולשפר בכך את איכות עובדי ההוראה (Willis, 2002 אצל יועד ובירנבוים, 2004). מכיוון שמדובר בתהליך ארוך שבעיקרו מבוסס על תצפיות ומשובים, אין לצפות ולהמתין לתוצאות סופיות כלשהן ויש לנטר את התהליך במועדים קצרים וקרובים. פיתוח מקצועי כזה המלווה במחקר פעולה משתף בעל מתודולוגיה איכותנית יכול להתאים בהיותו מעגלי, תהליכי ומספק תוצאות יום-יומיות שניתן ליישם את המסקנות העולות מהן מיד (צלמאיר, 2008). דוד נבו (2001) מציין בצדק שתוצאות מבחנים לא טובות נטועות בשורשים עמוקים וש"כדי להתמודד עם בעיות עלינו להבין את טבען ואת מקורן. כדי להסביר ביצועים כושלים של התלמידים עלינו להבין את תכונותיהם שלהם ושל מוריהם". מחקר הבודק את דרכי ההוראה בבית הספר מסוגל לספר תשובות לבעיות מסוג זה.

מחקר והערכה אלו צריכים להיערך מעצם טבעם על-ידי צוות המורים כולו בכל הדרגים וגם להיות מוצגים לאותה אוכלוסייה.

כלי המחקר צריכים להיות תצפיות שניתן גם לתעדן בהקלטות וידאו או בכתב. המשובים הם חלק חשוב ויש להתאימם

מודל הפיתוח המקצועי בבית ספר "השחף"

אפרת מזרחי | מנהלת בית ספר "השחף", גבעת אולגה, חדרה

הפיתוח המקצועי הוא תהליך מתמשך המתחיל עם היכנסו של המורה לבית הספר ועד לפרישתו. לכן, ראוי שהפיתוח המקצועי ייתפס כתהליך הבנייתי רב-שנים, המביא בחשבון את תחומי הדעת, המיומנויות והאסטרטגיות השונות. מדובר ברצף תחומים משיקים התורמים לפיתוח המקצועי של המורה, לחיזוק תחושת המסוגלות שלו ולהבניית זהותו המקצועית. המשאבים העומדים לרשותנו ומעורבים בפיתוח מקצועי של מורים הם מרכזי פסג"ה, הדרכות שונות מטעם משרד החינוך, השתלמויות בית-ספריות, למידה לתארים מתקדמים באוניברסיטאות ובמכללות, וקורסים בחסות ארגוני המורים וגופים פרטיים למיניהם.

ב-10 השנים האחרונות אני מנהלת בית ספר יסודי ומתמודדת עם סוגיית הפיתוח המקצועי. סוגיה מורכבת זו מעלה שאלות ותהיות שונות ומגוונות, שהמייחד את כולן הוא מטרות הפיתוח המקצועי כך שיהא אפקטיבי ורלוונטי הן למורה והן לבית הספר. לשיטתי, מספר מטרות לפיתוח המקצועי: ראשית, הוא נועד לעורר במורה מודעות לפרופסיה שלו. לפי יוגב (2007), ההוראה עוסקת בידע מקצועי שיטתי, המבוסס על תאוריות, לכן העברת הידע דורשת השכלה גבוהה. יוגב עוד סבור, כי הוראה היא תחום אקלקטי השואל ידע מתחומים אחרים.

ב-10 השנים האחרונות אני מנהלת בית ספר יסודי ומתמודדת עם סוגיית הפיתוח המקצועי. סוגיה מורכבת זו מעלה שאלות ותהיות שונות ומגוונות, שהמייחד את כולן הוא מטרות הפיתוח המקצועי כך שיהא אפקטיבי ורלוונטי הן למורה והן לבית הספר. כמנהלת, ארצה שהמורים בבית ספרי יראו בפיתוח המקצועי הזדמנות להתפתחות אישית ומקצועית, ולא הזדמנות המוצעת להם לצבירת נקודות גמול או מנגנון אחר של קידום בשכר, אשר ישפרו את שכרם הדל.



לדעת, פיתוח מקצועי אפקטיבי הוא מסגרת המאפשרת את קיומו של איזון אופטימלי בין תמיכה לבין אתגר. בסביבה שאינה מעודדת למידה, סביבה משעממת, לא יתרחשו למידה והתפתחות.

ארצה שהמורים בבית ספרי יראו בפיתוח המקצועי הזדמנות להתפתחות אישית ומקצועית, ולא רק הזדמנות המוצעת להם לצבירת נקודות גמול או מנגנון אחר של קידום בשכר, אשר ישפרו את שכרם הדל. לפי אבדור (2015), הגורם המרכזי שמשפיע על תרומת הפיתוח המקצועי למורה הוא המוטיבציה להשתתף בפיתוח המקצועי. לכן, חשוב להתייחס לתחומים המעוררים השראה במורה, והוא משתוקק שיהוו חלק מהפיתוח המקצועי שלו.

נהוג לחלק את הפיתוח המקצועי לשתי יחידות. יחידה אחת מתייחסת לפיתוח המקצועי האישי של כל מורה, והיחידה האחרת מתייחסת לפיתוח המקצועי הבית-ספרי. אולם שתי יחידות אלו קשורות בקשר הדוק זו לזו, ושתיהן קשורות למטרות שבית הספר הציב לעצמו. מארג עדין זה, בין הפיתוח המקצועי האישי לפיתוח המקצועי הבית-ספרי וליעדי בית הספר, הכרחי לאפקטיביות הפיתוח המקצועי, לרלוונטיות הלמידה וליישום המטרות שבית הספר הציב לעצמו.

מטרה נוספת של הפיתוח המקצועי עוסקת ברלוונטיות לעבודת המורה. לפי קלורט (2016), פיתוח מקצועי מיטבי הוא כזה הפועל בהקשר עבודתו היום-יומית של המורה והמבוסס על נתונים וייצוגים מעבודתו. מדי שנה אנו עורכים מיפוי של הפיתוח המקצועי שעבר כל מורה בשנים האחרונות. לפי מיפוי זה, הכולל את תפקידיו של המורה בבית הספר, שאיפותיו ויעדי בית הספר, אנו בוחרים נושא או תחום דעת לפיתוח המקצועי האישי לשנה הבאה. לכן, השלב הראשון בבחינה ובבחירה של אופק פיתוח מקצועי למורה הוא הדיאלוג מורה-מנהלת. לשיטתי, יש שני בעלי תפקידים אשר חייבים לקבל אחריות ולהיות מחויבים לפיתוח המרבי של המורה: מנהל בית הספר והמורה עצמו. הנרטיב של המורה, זהותו המקצועית וכיצד הוא תופס עצמו כמורה הם מרכיבים משמעותיים בשיח שלנו. הדיאלוג, בעיניי, מהווה את הבסיס להבניית זהותו המקצועית ולמתווה המסע לפיתוח המקצועי. מטרתו היא בדיקה והבהרה של התחום הרלוונטי ביותר למורה מתוך מכלול התחומים שיאפשרו את חיזוק הפרופיל המקצועי שלו. למדתי שהזמן הטוב ביותר לשיחה של מורה-מנהל הוא כשהמורה בשיא עבודתו. מצד אחד הוא מכיר את תוכנית הלימודים הרלוונטית על יתרונותיה וחסרונותיה, ומצד שני, כבר יש לו תוכניות, שאיפות ובקשות לשנה הבאה. לכן, אני מזמינה את המורים לדיאלוג בנושא הפיתוח המקצועי בפסח.

השיח משתנה ממורה למורה ובין השאר תלוי בוותק של המורה, בתפקידיו בבית הספר, בתחומי הדעת שהוא מלמד ועוד. השאלה שאני שואלת מורה חדש שנכנס למערכת היא: "היכן אתה רואה עצמך בעוד עשר שנים?" זהו הבסיס לדיאלוג בינינו, ואנו בונים יחדיו את האופק ההתפתחותי שלו. עם מורה ותיק השיח מתחיל מתייעוד השנה הקודמת. תיעוד זה משקף את הבקשות, הרצונות והשאיפות של המורה לפיתוח מקצועי בכיוון מסוים. עוד אנו משוחחים על הקורסים שהמורה עבר במסגרת הפיתוח המקצועי בשנים עברו ועל תרומתם לעבודתו. אנו מתמקדים בחוזקות ובאתגרים של המורה בעבודתו, בסגנונות למידה יעילים עבורו, כיצד רצוי להתקדם, ובדקים את ההקשר בין תחומי העניין שלו לבין צורכי בית הספר. בחירת הפיתוח המקצועי היא תוצר דיאלוגי של מכלול נושאים אלו.

פיתוח מקצועי הוא אפקטיבי כשכל אחד מחברי הקהילה הוא שותף פעיל ואקטיבי התורם מידיעותיו לקהילה. אבלוס (2011), שחקרה את התפתחות המורים והפיתוח המקצועי שלהם בתקופה של עשר שנים, מדגישה שמטרת ההשתלמות הפרופסיונלית של עובדי הוראה היא תרומתם לעמיתיהם בידע שצברו והיותם שותפים פעילים בשיפור הישגי התלמידים במסגרת שהם עובדים בה ובמערכת החינוך כולה. ליישום מטרה זו בבית הספר, כל מורה מכין סדנה, שיעור, או פעילות בהלימה לפיתוח המקצועי האישי שלו ומעביר אותה לצוות החינוכי של בית הספר. הדיון שנערך בעקבות הפעילות, הכולל רפלקציה, מעצים את המורה והופך אותו למומחה תחום. אבידב-אונגר וריינגולד (2015) ערכו מחקר שהתמקד בבחינת תפיסותיהם ועמדותיהם של בעלי עניין במחוזות משרד החינוך בהקשר הפיתוח המקצועי של המורים. אחד הכיוונים שהם מציעים הוא הכיוון היישומי - השימוש בידע שנצבר בבתי הספר. מלבד העצמת המורה, התנסות זו תורמת לו לתחושת השייכות לקהילת בית הספר, לקהילה לומדת. בסיום שנת הלימודים המורה מועשר במאגר המורכב ממיומנויות ובאסטרטגיות שונות.

בעוד הפיתוח המקצועי האישי הוא רלוונטי למורים ונתפר כחליפה אישית לכל מורה ומורה, הפיתוח המקצועי הבית-ספרי הוא בבחינת אתגר כי מדובר בפרטים רבים. לכן, אני שואלת את עצמי: כיצד ניתן לשמור על יחסי הגומלין בין הפיתוח המקצועי האישי לפיתוח המקצועי הבית-ספרי? כיצד ניתן לבחור נושא אחד שיהיה רלוונטי לכלל המורים? כיצד ניתן לבחור נושא שיהיה רלוונטי ואפקטיבי לכל מורה, ועם זאת ייתן מענה ליעדים הבית-ספריים? כיצד הפיתוח המקצועי יתרום להבנייתו המקצועית של

לשיטתי, יש שני בעלי תפקידים אשר חייבים לקבל אחריות ולהיות מחויבים לפיתוח המרבי של המורה: מנהל בית הספר והמורה עצמו. הנרטיב של המורה, זהותו המקצועית וכיצד הוא תופס עצמו כמורה הם מרכיבים משמעותיים בשיח שלנו. הדיאלוג, בעיניי, מהווה את הבסיס להבניית זהותו המקצועית ולמתווה המסע לפיתוח המקצועי. מטרתו היא בדיקה והבהרה של התחום הרלוונטי ביותר למורה מתוך מכלול התחומים שיאפשרו את חיזוק הפרופיל המקצועי שלו.

הרלוונטי לו בהלימה ליעדי בית הספר. לדעתי, בזכות אפשרות הבחירה שניתנה למורים, הפיתוח המקצועי הבית-ספרי יהיה אפקטיבי. ראוי לציין שבהנהלת פסג"ה חדרה "הרימו את הכפפה" והצטרפו לבניית תוכנית השומרת על יחסי הגומלין בין הפיתוח המקצועי הבית-ספרי לפיתוח המקצועי האישי וליעדי בית הספר.

לסיכום, מאמר זה הוא יישומי ועוסק בבית הספר שבניהולי. הוא אינו מתיימר להוות את הדרך האופטימלית להתפתחות המורים, אלא להציג את ה"אני מאמין" שלי ואת הדרך המתאימה לי ולצוות החינוכי המלמד בבית ספרי. במהלך השנים השתנה המתווה לפיתוח המקצועי האישי והבית-ספרי וזאת בעקבות תובנות ורעיונות שהעלו הן הצוות והן אנוכי. כולי תקווה שהמתווה לפיתוח המקצועי ימשיך להתפתח ולהיות דינמי ורלוונטי. ■

מקורות

- אבדור, ש' (2015). השתלמות מורים היא רק תחילתה של דרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפיתוח מקצועי של מורים. **דפים, 59**, 231-263.
- אבדור, ש', ריינגולד, א' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת. **דפים, 49**, 148-165.
- אבידב-אונגר, א' וריינגולד, ר' (2015). ממדיניות ליישום: הרפורמה במדיניות הפיתוח המקצועי בישראל - נקודת המבט של מחוזות משרד החינוך. **דפים, 59**, 207-230.
- יריב, א' (2008). הוראת עמיתים כתהליך מלמד. עיון ומחקר בהכשרת מורים. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 11**, 142-165.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר, 15**, 13-17.
- קלורט, ל' (2016). מקבלת מרות לנקיטת פעולה: מה נחוץ למורים כדי להבטיח את הצלחת הפיתוח המקצועי? **השקפה מחקרית, 1**, 6-19.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20.

כל מורה, כי הרי אחד המרחבים הבולטים להבניית הזהות המקצועית בהוראה הוא מרחב ההתפתחות המקצועית. עד לשנה זו, נושא הפיתוח המקצועי הבית ספרי נבחר בהלימה ובקשר ישיר ליעדים הבית-ספריים, אולם לא הצלחנו להביא בחשבון את צרכיו של המורה. כך, הפיתוח המקצועי הבית-ספרי היה תלוש מצרכיו ומשאיותיו של המורה ולכן לא רלוונטי ואפקטיבי עבורו.

אתגר זה היווה את הבסיס לשינוי התפיסה בבחירת הפיתוח המקצועי הבית-ספרי. השנה, לאחר בחירת היעדים הבית-ספריים אפשרנו לכל מורה לבחור יעד להתמחות לפי תפקידיו בבית הספר. כך נוצרו בבית הספר ארבעה צוותים לארבעה יעדים. כל צוות אחראי לקביעת יעדי משנה, לחלוקת תפקידים, להזמנת מומחים רלוונטיים "מבחוץ" ולקביעת דרכי הערכה. יריב (2008) מכנה זאת הוראת עמיתים כתהליך מלמד וכאמצעי מגביר מוטיבציה, כלומר מתרחשת למידה מתמדת. הלמידה מרחיבה את הידע התוכני של המורה ובד בבד משביחה את הידע הדידקטי שלו. בקהילה לומדת זו המורה מפיך תובנות חדשות על ההוראה שלו מחד גיסא ועל עצמו כתלמיד מאידך גיסא. קוזמינסקי (2008) מכנה את המורה "מומחה מסתגל". לפיה, המורה נתפס בעיני עצמו ובעיני אחרים כמורה יודע ("מומחה"), אך גם כמורה הממשיך ללמוד "ולהסתגל" לידע ולמצבי הוראה משתנים. המומחה המסתגל הוא בעל היכולת לאזן בין ממדים של פרקטיקה יעילה ורהוטה לבין חדשנות בהוראה שבה הפרקטיקה נבנית ומשתנה לפי הקשרי ההוראה ועל פי צורכיהם של לומדים שונים. כך כל מורה בחר את הנושא



הוראה בתנאי מעבדה: חסמים ואפשרויות בשימוש בסימולציה במסגרת הפיתוח המקצועי של מורים

ד"ר אורנה לוי*, ד"ר ריבי פריי-לנדאו**

"ציפיתי שיהיה טרחני ומשעמם ולא מוסיף..
כפועל, הסדנה הייתה מוצלחת ובאמת מקדמת!"
(אבי, בן 30, מתנסה בסדנת סימולציה)

חיוניותו של הפיתוח המקצועי למורים נובעת מהיותו רכיב משמעותי לגיבוש זהותו המקצועית של המורה, ומכאן גם תרומתו לקידום ההוראה (Borko, 2004). עם זאת, המורים אינם תמיד חשים כי פעילויות הפיתוח המקצועי עונות על צורכיהם ומקדמות אותם מבחינה מקצועית. חוסר שביעות רצון זה קשור למאפייני סדנאות הפיתוח המקצועי ומרכיביו. מחקרים שעסקו בפיתוח מקצועי של מורים מצאו כי פיתוח מקצועי אפקטיבי כולל למידה אקטיבית וממוקדת תוכן המשלבת אימון, יישום ורפלקציה (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). המודל של פיזר (Fischer, 2003) ללמידת מורים אפקטיבית מדגיש את נחיצותם של הרכיבים הבאים לתהליך הלמידה: רפלקציה, דיאלוג באווירה לא שיפוטית, סביבה אותנטית והכרה בהתקדמות המורה כתוצאה מתהליכי הלמידה שבהם התנסה. נראה כי סדנאות הסימולציה עשויות

סדנאות הסימולציה עשויות לתת מענה לקידום האפקטיביות של הפיתוח המקצועי לאור הידע המעוגן בספרות, שלפיו פיתוח מקצועי אפקטיבי כולל למידה אקטיבית וממוקדת תוכן המשלבת אימון, יישום ורפלקציה.

* ד"ר אורנה לוי - מנהלת אקדמית של מרכז הסימולציה "בי", מרצה בבית הספר לחינוך ובבית הספר לתארים מתקדמים ומנחה סדנאות סימולציה - המכללה האקדמית אחוה.

** ד"ר ריבי פריי-לנדאו - פסיכולוגית, מרצה בבית הספר לחינוך ומנחה סדנאות סימולציה - המכללה האקדמית אחוה, וכן מרצה בחוג לחינוך ופסיכולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה.

לתת מענה לקידום האפקטיביות של הפיתוח המקצועי לאור הידע המעוגן בספרות ועל פי המודל של פיזר. הסדנאות הללו מהוות חידוש תאורטי מרענן ויישומי בהשוואה לאופי השתלמויות המורים המקובלות עד כה.

סימולציה בהוראה

למידה מבוססת סימולציות (Simulation Based Learning - SBL) היא חלק בלתי נפרד כיום מתפיסת ההכשרה והפיתוח המקצועי של אנשי החינוך. האבות המייסדים של הסימולציה הם אומנם הטיס והרפואה, אך ההיבט המקשר בין תחומים אלה לתחום החינוך הוא הצורך המשותף להידוק הקשר בין התאוריה לפרקטיקה (Kneebone, Scott, Darzi, & Horrocks, 2004). הכשרה באמצעות סימולציה היא כלי ומרחב ליישום ידע באופן שבו ידע קוגניטיבי מיתרגם לידע ביצועי.

מטרת התוכנית הארצית למרכזי סימולציה בחינוך היא קידום מיומנויות התקשורת הבין-אישית של עובדי ההוראה באמצעות למידה מבוססת התנסות בסימולציות. כמו כן, התוכנית שואפת לקידום תהליכי למידה מבוססי התנסות חווייתית ועיבוד רפלקטיבי אישי וקבוצתי. למידה מסוג זה משכללת מיומנויות המקדמות יצירת תקשורת של אמון וכבוד (איזנהמר, זיו, אל יגור, מברך ורחמים, 2010). היא מקנה למשתתפים תחושת ביטחון בתהליכי הוראה-למידה ומקדמת רכישת מיומנויות רגשיות, חברתיות ואקדמיות (Shapira-Lishchinsky, 2015; Shapira-Lishchinsky, Glanz, & Shaer, 2016). סדנאות הסימולציה מיועדות לאנשי חינוך בשלבים השונים של התפתחותם המקצועית: סטודנטים בשלב ההכשרה, מתמחים בשלב ההתמחות, מורים חדשים בשלב הכניסה להוראה וצוותי הוראה ותיקים במסגרת הפיתוח המקצועי.

אנשי החינוך המשתתפים בסדנאות מתנסים באינטראקציות קונפליקטואליות בסביבה בטוחה (Rooney, Hopwood, Boud, & Kelly, 2015). הסימולציות מצולמות בוידאו ומדמות מצבי מציאות בהשתתפות שחקנים המגיבים באופן דינמי להתנהגויות המתנסה. לאחר ההתנסות בסימולציה נערך תחקיר הכולל צפייה של המתנסה בעצמו במהלך הסימולציה, דיון רפלקטיבי (Rudolph, Simon, Dufresne, & Raemer, 2006) וכן משוב עצמי, משוב עמיתים ומשוב מהשחקן. בראייה רחבה ניתן לקבוע כי האימון הסימולטיבי מאפשר למתנסים לחוות את המצב, לנתח אותו וללמוד ממנו "בסביבת מעבדה".

מרכז הסימולציה "בי"

מרכז הסימולציה "בי" במכללה האקדמית אחוה פועל במסגרת התוכנית הארצית למרכזי סימולציה בחינוך. מרכז "בי" מסמן

את השילוב המאוזן בין הידע הדיסציפלינרי והממד הבין-אישי (Center of Inter Personal and Discipline - IPD) תפיסה זו נסמכת על מודל תחומי הידע הנדרשים להוראה מיטבית (Ball, Thames, & Phelps, 2008). החלוקה העיקרית במודל הידע הדיסציפלינרי היא בין תחומי התוכן לפדגוגיה. על פי המודל, הידע הדיסציפלינרי אינו כולל רק היכרות מעמיקה עם תחום התוכן שבו המורה מתמחה, אלא מגוון ההיבטים הפדגוגיים הקשורים קשר ישיר לדרך ההוראה של אותו התחום (למשל, דרך הנגשת הידע לתלמיד, הדרך שבה התלמיד יכול לפתח עמדות חיוביות כלפי הלמידה בכלל וכלפי אותו תחום תוכן בפרט). הסימולציות הנערכות במרכז מקדמות את השימוש המושכל בידע הדיסציפלינרי בממד הבין-אישי של ההוראה.

שאלוני משו

"זאת סימולציה ולא החיים האמיתיים, אבל זה לחלוטין מבורך"

כחלק מהשאפה להתפתחות ולשיפור יעילות הכלי הסימולטיבי, ומתוך הבנת החשיבות של מחקר הערכה מלווה, מועברים במרכז "בי" שאלוני משוב בסיום ההתנסות הסימולטיבית. הממצאים המוצגים להלן מבוססים על נתונים שנדלו מדוח הערכה פנימי (לוי, 2018), שבוצע בתום הפעילות בשנת תשע"ח, והם מוצגים כאן במטרה לבחון את ההיבטים המקדמים והחוסמים של השימוש בסימולציה ככלי אפקטיבי לפיתוח מקצועי.

הנתונים הכמותיים עובדו מתוך שאלוני המשוב שהמשתתפים ממלאים בסיום הסדנה. מרבית המשתתפים בסדנאות (בממוצע כ-85%) הם נשים והיתר גברים. 64% מהסדנאות היו כאלה שהתקיימו בצוהריים או בערב (לאחר השעה 12:00). מספר המשתתפים בסדנת סימולציה מגיע עד ל-15 איש. רוב הסדנאות (93%) כללו עד 15 משתתפים והיתר, בשל גודל הקבוצה, התקיימו במקביל בשני חדרים שונים. כלי המחקר שבו נעשה שימוש כלל שאלון, והמשתתפים התבקשו להעריך על סולם ליקרט של 1-5 את תרומת רכיבי הסדנה וכן לתאר את עמדותיהם כלפי השימוש בסימולציה. כמו כן, פתחנו קבוצת מיקוד שכללה את צוות המנחים והשחקנים ובה הם התבקשו להתייחס לחוויות המשתתפים.

תוצאות: חסמים ואפשרויות בשימוש בסימולציה

כדי לזהות היבטים העשויים לקדם למידה או להוות חסם ללמידה, בוצע ניתוח מעמיק לנתונים. עיבוד זה העלה, כי ניתן לסווג את הממצאים המרכזיים המהווים חסמים או אפשרויות, מתוך חלוקה למשתנים ממוקדי סדנה לעומת משתנים הממוקדים



**בסיום ההתנסות הסימולטיבית במרכז
הסימולציה "בי" במכללה האקדמית
אחוה חולקו למשתתפים שאלוני משוב.
הנתונים נותחו והם מובאים כאן במטרה
לבחון את היבטים המקדמים והחוסמים
של השימוש בסימולציה ככלי אפקטיבי
לפיתוח מקצועי. הממצאים מוצגים תוך
חלוקה להיבטים ממוקדי סדנה (היבטים
טכניים לעומת מהותיים) ובהיבטים
הממוקדים בנמעני הסדנה (ברמת
המשתתף וברמת הקבוצה).**

שמצאו כי לאורך הסדנה קיימת השפעה מיטיבה (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). כמו כן, נראה כי סדנה מקבילה (הגעת צוות מורים אחד וחלוקתו לשתי קבוצות מקבילות) מעוררת בעייתיות המשתקפת בשביעות הרצון של המשתתפים. מתוך דבריהם של משתתפי קבוצת המיקוד עלה, כי ייתכן שהסיבה לכך טמונה בהשוואה הנעשית בין הקבוצות במהלך ההפסקות ביחס לאופן הסדנה וניהולה או מחוסר שביעות הרצון של צוות המורים ביחס לחלוקה האקראית לקבוצות.

היבטים מהותיים

משוב השחקן: נמצא קשר חיובי מובהק ($r=0.497^{**}$) בין משוב השחקן לבין עמדות חיוביות של המשתתפים כלפי תרומת הסימולציה. ממצא זה עלה גם בדיווחי המשתתפים בשאלות הפתוחות, וכן עלה מהתרשמויותיהם של המשתתפים בקבוצת המיקוד.

ניתוח קטע וידאו בתחקיר: נמצא קשר חיובי מובהק ($r=0.512^{**}$) בין ניתוח קטע וידאו בתחקיר לבין עמדות חיוביות של המשתתפים כלפי תרומת הסימולציה.

בנמעני הסדנה (תוך חלוקה לרמת המיקרו-משתתף והמאקרו-קבוצה). להלן יוצגו הממצאים תוך התייחסות לחלוקה זו, ומיד לאחר מכן יידונו ההשלכות הנובעות מכך. איורים 1 ו-2 בהמשך מציגים את החסמים ואת האפשרויות בסימולציה ככלי להכשרת מורים ביחס לחלוקה זו. לבסוף, בדיון המסכם תוצג התייחסות לשני היבטים משמעותיים שנדגמו מתוך הממצאים, שהם בעלי חשיבות להעמקת ההבנה של החסמים והאפשרויות בשימוש בסימולציה לפיתוח מקצועי של מורים.

א. משתנים ממוקדי סדנה (טכני/מהותי)

משתנים ממוקדי סדנה הם פרמטרים התלויים בהיבטים השונים של מאפייני הסדנה הן בהיבטים הטכניים (משך, זמן, מערך הסדנה), והן בהיבטים המהותיים, שהם חלק אינטגרלי ממבנה הסדנה (הרצף המתודולוגי שלה, כפי שפורט לעיל במבוא).

היבטים טכניים

משך הסדנה: סדנאות ארוכות יותר זכו להערכה רבה יותר. ככל שמשך הסדנאות היה ארוך יותר (היינו, תחקיר ארוך ומעמיק יותר), הן זכו להערכה רבה יותר. זאת, ביחס לניתוח קטע וידאו, להמשגה של מיומנויות תקשורת ולהערכה גבוהה יותר של הנחיית הסדנה וניהולה.

זמן הסדנה: משתתפים בסדנאות בוקר העריכו יותר את השתתפות השחקנים המקצועיים, את המשוב מהעמיתים בקבוצה ואת משוב השחקן. זאת ועוד, משתתפים בסדנאות בוקר הביעו נכונות רבה יותר להשתתפות בסדנאות בעתיד בהשוואה לסדנאות צוהריים וערב.

מערך הסדנה: סדנאות יחידות זכו להערכה רבה יותר של המשתתפים בהשוואה לסדנאות שהתקיימו במקביל בשני חדרים שונים, ביחס לאופן הנחיית הסדנה וניהולה.

לסיכום, נראה כי להיבטים טכניים באופי הסדנה קיימת השפעה על תפיסת יעילותה. על פניו, נראה כי עצם ההעדפה של סדנאות בוקר מהווה חסם עבור מורים, אשר לרוב עובדים בשעות אלו. כמו כן, סדנה ארוכה יותר ויחידנית היא מאפיין המאפשר ומקדם למידה יעילה יותר. רכיב זה מגובה במחקרים קודמים



ישראל רבינוביץ | להיות עם, 2010

ב. משתנים הממוקדים בנמעני הסדנה (מיקרו-משתתף/מאקרו-קבוצה)

משתנים הממוקדים במשתתף או בקבוצה מתייחסים למאפייניהם הדמוגרפיים והפרופסיונליים של נמעני הסדנה, המורים.

משתנים ברמת המיקרו (משתתף)

ההיבטים ברמת המיקרו מתייחסים למאפייני הפרט המשתתף בסדנה - הן ביחס למאפייניו הדמוגרפיים (גיל, מגדר, ותק בהוראה) והן ביחס להיבטים הפרופסיונליים.

מגדר: תרומת הסדנאות לנשים נמצאה משמעותית יותר בהשוואה לתרומתן לגברים. זאת ביחס למספר היבטים: מתן מענה לסוגיות אישיות, רכישת כלים יישומיים לעבודה, שיפור היכולת הרפלקטיבית, תרומה להתפתחות המקצועית, שיפור היכולת לנתח אירועים ומצבים חינוכיים מנקודות מבט חדשות, התמודדות עם אירועים מהשדה.

גיל: לא נמצא קשר בין עמדות המשתתפים כלפי תרומת הסדנאות לגילם. זאת, למעט קשר שלילי ($r = -.133, p < .01$), המצביע על כך שהערכת תרומת הסדנאות לסוגיות אישיות יורדת עם הגיל.

תפקיד המשתתף בסדנה: לא נמצאו הבדלים בהערכת רכיבי הסדנה ביחס לתפקיד שמילאו המשתתפים בסדנה (משתתף צופה לעומת מתנסה מצולם).

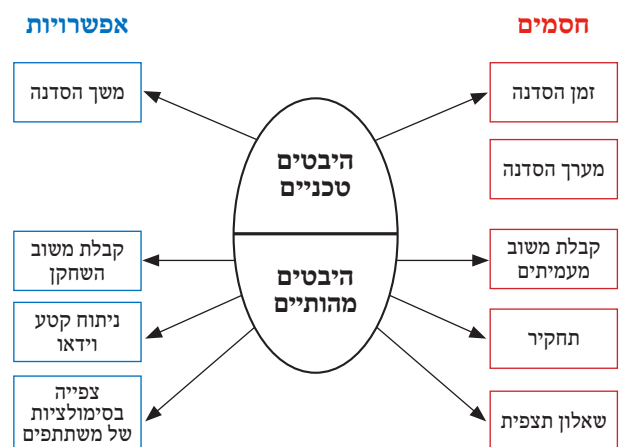
ניסיון קודם: לא נמצאו הבדלים בהערכת רכיבי הסדנה ביחס לניסיונם של המשתתפים בסדנאות סימולציה בעבר. היינו, השתתפות חוזרת בסדנת סימולציה אינה גורעת מיעילותה. ניתן לראות, אם כן, כי מורים גברים עשויים להיתרם פחות מן השימוש בכלי הסימולטיבי במסגרת פיתוחם המקצועי - דבר המהווה חסם ומעורר את הצורך בבחינת המקור לאפקט זה במחקרי המשך. עם זאת, לאור העובדה שמקצוע ההוראה מאופיין בריכוז נשי גבוה, נראה כי כלי זה מהווה אפשרות יעילה להכשרתן ולפיתוחן המקצועי של מורות. כמו כן, נראה כי בגיל צעיר יותר (שייתכן שקשור בפחות ותק בהוראה) קיים פוטנציאל להשפעה רבה ומיטיבה יותר לקידום יכולת ההתמודדות עם סוגיות אישיות. לפיכך, נראה כי רצוי לקיים סדנאות לפיתוח מקצועי למורים מוקדם ככל האפשר על מנת למקסם את היעילות. היבט מרכזי נוסף המהווה יתרון בסדנאות הסימולציה (בניגוד להשתלמויות אחרות) הוא העובדה שהתנסות קודמת בה או התפקיד שממלא בה הפרט (מתנסה או צופה) - אינם גורעים מיעילותה. כלומר, גם כאשר רק שלושה ממשתתפי הסדנה מתנסים בפועל בסימולציה מול שחקן, עדיין נתרמים מכך שאר חברי הקבוצה. היבט זה מהווה אפשרות לאור הרצון והצורך למקסם תועלת ולצמצם עלויות.

צפייה בסימולציות של מתנסים: נמצא קשר חיובי גבוה ומובהק ($r = .534, **$) בין צפייה בסימולציות מתנסים לבין עמדות חיוביות של המשתתפים כלפי תרומת הסימולציה. **משוב מעמיתים בקבוצה:** מתגובות המשתתפים בקבוצת המיקוד עלה כי משוב העמיתים עשוי להוות חסם במידה שהוא ניתן באווירה שיפוטית וביקורתית.

תחקיר: מתוך דבריהם של משתתפי קבוצת המיקוד, עלה הצורך בכינונה של אווירה המייצרת סביבה בטוחה בזמן התחקיר (כמו כן, ציינו קשר בין רכיב זה לבין מאפייני הדינמיקה הקבוצתית, שיוצג להלן).

מילוי שאלון תצפית בזמן הסימולציה: מילוי השאלון זכה להערכה בינונית-נמוכה ($r = .315, **$) בהשוואה לשאר רכיבי הסימולציה. מעניין לציין, כי הערכת מילוי השאלון בזמן הסימולציה גבוהה יותר בקרב גברים מאשר בקרב נשים. לסיכום, נראה כי מרבית הרכיבים המהותיים של סדנת הסימולציה הם בעלי יעילות בקידום מטרות הסימולציה. יוצא דופן בהקשר זה הוא מילוי שאלון התצפית אשר זכה לעמדות נמוכות, ומעניין לציין, כי גברים, יותר מנשים, דיווחו על שאלון התצפית כיעיל. רצוי יהיה לבחון במחקרי המשך אם רכיב זה מקדם את הלמידה או שמא מהווה חסם בדמות הסחת דעת בזמן הסימולציה, וזאת כתלות בהיבט המגדרי. נוסף על כך, כאמור, משוב העמיתים עשוי להוות חסם בלמידה כאשר הוא מבוצע בסביבה לא בטוחה, ביקורתית ועיונת.

משתנים ממוקדי סדנה



איור 1. החסמים והאפשרויות בסימולציה ביחס למשתנים ממוקדי הסדנה (טכני/מהותי)



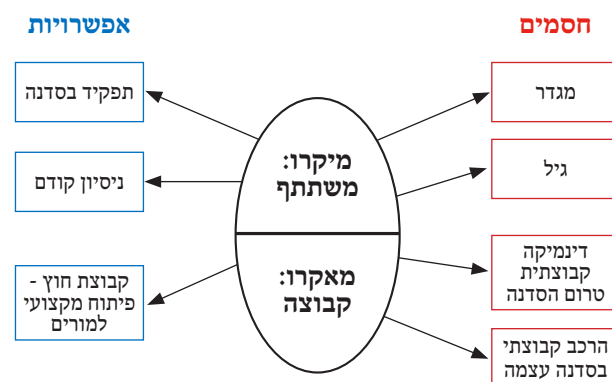
משתנים ברמת המאקרו (קבוצה)

ההיבטים ברמת המאקרו מתייחסים למאפייני הקבוצה - הן דמוגרפיים והן פרופסיונליים (כגון: עובדת היות הקבוצה קבוצת חוץ/פנים, הדינמיקה הקבוצתית שעומה מגיעה הקבוצה לסדנה, ההרכב הקבוצתי בשעת קיום הסדנה - נוכחות דמות המנהל בסדנה).

קבוצת פנים/חוץ: בסדנאות שנערכו לקבוצות חוץ (מורים) דווח על רמת המשגה גבוהה יותר של מיומנויות תקשורת בתחקיר בהשוואה לסדנאות פנים (סטודנטים), המלווה בשביעות רצון גבוהה יותר. כאמור, סדנאות חוץ מועברות למורים במסגרת תוכניות לפיתוח מקצועי, ולפיכך נראה כי לאוכלוסייה זו פוטנציאל גבוה להיתרם מהתנסות בסימולציה. **דינמיקה קבוצתית טרום-סדנה:** מתוך משובי השחקנים והמנחים בקבוצת המיקוד עלה, כי הדינמיקה הקבוצתית שעומה מגיע צוות המורים עשויה להוות חסם בחופשיות ההתנהלות בסדנה. ניכרים מחסומים והתנגדויות וקושי לשתף פעולה, במיוחד כאשר קיים מתח פנים-קבוצתי במרקם החברתי של הקבוצה או כאשר ההרכב הקבוצתי כולל דמות המעוררת חשש מהערכה שלילית (כפי שיפורט להלן בסעיף הבא).

הרכב קבוצתי בסדנה: בקבוצת המיקוד עלה, כי כאשר ההרכב הקבוצתי כולל דמות סמכות - כגון מפקח, מנהל בית הספר, מנהל אדמיניסטרטיבי - יעילות הסדנה וחווית ההנאה ממנה פוחתות משמעותית, קיומו של שיח רפלקטיבי פתוח פוחת, ונצפית רתיעה מהשתתפות כמתנסה בסימולציה המצולמת. לסיכום, נראה כי מורים עשויים להפיק תועלת רבה יותר ביחס ליכולות המשגה של מיומנויות תקשורת. כמו כן, יש צורך לתאם עמדות מראש עם מזמיני הסדנה ולהימנע מלצרף דמות סמכות לסדנה, כיוון שהיא עשויה להוות חסם משמעותי ביעילות הסדנה ובמידת ההנאה של משתתפיה.

משתנים הממוקדים בנמעני הסדנה



איר 2. החסמים והאפשרויות בסימולציה ביחס למשתנים הממוקדים בנמעני הסדנה (משתתף/קבוצה)

דיון מסכם

"ההשתתפות בסימולציה הראתה לי את עצמי, ואיך אני נראה מול אחרים"

במאמר סקרנו מספר משתנים בעלי השלכות יישומיות לשימוש בסימולציה ככלי לפיתוח מקצועי של מורים. השלכות אלה נידונו בצמוד להצגת הממצאים, וכעת בדיון המסכם ברצוננו להתייחס לשתי סוגיות מרכזיות. סוגיות אלו עלו הן בממצאים שלעיל והן במסגרת קבוצת המיקוד, ויש להן השפעה מכרעת על יעילות הסדנה: (1) ביצוע תחקיר בסביבה בטוחה; (2) הרכב הקבוצה.

הצורך בסביבה בטוחה כתנאי להתנהגות חקרנית

כאמור, במסגרת הסימולציה אחד המשתתפים מתנסה בסימולציה מצולמת. לאחריה מתבצע תחקיר קבוצתי מקיף על אודות התנהלותו, שבמהלכה הוא מקבל משוב הן מהשחקן והן מעמיתיו לקבוצה. כפועל יוצא, הסימולציה מהווה למעשה שיקוף לחוויית העצמי, ולפיכך עשויה לעורר תחושת איום. ואכן, בקבוצת המיקוד עלה משמעותית הצורך לבסס סביבה בטוחה כתנאי לקיומו של תחקיר מעמיק ואפקטיבי וכבסיס ללמידה משמעותית של המתנסה.

מחקרים עדכניים במדעי ההתנהגות עסקו בחשיבותה של חוויית ביטחון ואמון כבסיס להתנהגות חקרנית. על-פי תאוריית ההתקשרות, השמה דגש על ויסות רגשי במצבי לחץ, תהליכי למידה וחקירה אפקטיביים יתקיימו רק בהינתן סביבה בטוחה. באופן ספציפי, מיקולינסר ועמיתיו (Mikulincer, Shaver, & Rom, 2011) הראו, כי יצירת תחושת ביטחון בקרב נבדקים (על ידי הקרנה תת-סיפית של מילים מרגיעות) הובילה ליצירתיות גבוהה יותר במהלך פתרון בעיות.

לא מן הנמנע לשער, כי קבלת שיקוף ומשוב מחברי קבוצת העמיתים בסדנה עשויה להוות איום עבור המתנסה, וכי נדרשות מן המנחה רגישות ואחריות לכינון סביבה בטוחה ולא שיפוטי. נראה כי יש לתת את הדעת ביחס לדרכים שבאמצעותן יוכלו מנחי הסדנה ליצור אווירה זו.

הרכב הקבוצה - השפעת נוכחות דמות סמכות

גורם נוסף שיכול להוות איום עבור משתתפי הסדנה הוא נוכחות של "משמעותי אחר" העשוי להעביר ביקורת, כגון: דמות סמכות (מפקח, מנהל בית הספר, מנהלת אדמיניסטרטיבית וכדומה). היבט זה עלה גם בקבוצת המיקוד, שבה דווח כי נוכחות דמות שכזו עשויה לגרום להיעדר התנדבות של משתתפים להתנסות בסימולציה המצולמת. מנחי הסדנאות דיווחו, כי כאשר נכחה דמות סמכות, הם חשו כי הם נדרשים להשקיע אנרגיות נוספות בגיוס מתנסים. ואכן, בספרות המקצועית

- Gillath, O., Shaver, P. R., Mikulincer, M., Nitzberg, R. E., Erez, A., & Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment, caregiving, and volunteering: Placing volunteerism in an attachment-theoretical framework. *Personal Relationships, 12*(4), 425-446.
- Kneebone, R. L., Scott, W., Darzi, A. & Horrocks, M. (2004). Simulation and clinical practice: Strengthening the relationship. *Medical Education, 38*(10), 1095-1102.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Rom, E. (2011). The effects of implicit and explicit security priming on creative problem solving. *Cognition and Emotion, 25*(3), 519-531.
- Rooney, D., Hopwood, N., Boud, D., & Kelly, M. (2015). The role of simulation in pedagogies of higher education for the health professions: Through a practice-based lens. *Vocations and Learning, 8*(3), 269-285.
- Rudolph, J. W., Simon, R., Dufresne, R. L., & Raemer, D. B. (2006). There's no such thing as "nonjudgmental" debriefing: A theory and method for debriefing with good Judgment. *Simulation in Healthcare, 1*(1), 49-55.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2015). Simulation-based constructivist approach for education leaders. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(6), 972-988.
- Shapira-Lishchinsky, O., Glanz, J., & Shaer, A. (2016). Team-based simulations: Towards developing ethical guidelines among USA and Israeli teachers in Jewish schools. *Religious Education, 111*(5), 555-574.

נמצא כי היעדר תחושת ביטחון נמצאה קשורה באופן כללי לירידה במוכנות להתנהגות התנדבותית, ובפרט לרמות נמוכות של התנדבות המקושרת להתנהגות חקרנית (Gillath et al., 2005). לאור זאת, יש לשקול את נוכחותה של דמות סמכות בסדנה, וכן מומלץ כי בתהליכי איתור הצרכים מול הקבוצה יודגש בפני אנשי הקשר נושא זה כחלק מתיאום ציפיות. לסיכום, רכיבי הסימולציה נמצאו כיעילים לפיתוח מקצועי של מורים, עם זאת, עולה כי קיימים מרכיבים העשויים להוות חסם ו/או אפשרויות שיש לתת עליהם את הדעת. ממצאי המאמר הנוכחי תורמים להכרה בחשיבותה של למידה מבוססת סימולציות במסגרת פיתוח מקצועי של מורים. נוכח העובדה כי למידה מבוססת סימולציות עודנה בראשיתה, ממצאי המחקר מחזקים את מדיניות שילוב סימולציות ברצף ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מורים, והצורך בקיום מחקרי הערכה מלווים, לקידום האפקטיביות של הלמידה. ■

מקורות

- איזנהמר, מ', זיו, א', אל יגור, ע', מברך, ז' ורחמים, ט' (2010). יעילות למידה מבוססת סימולציה ויעילות התוכנית ל'סמכות מכבדת' לפיתוח הכשירות המקצועית של סטאז'רים בהוראה באינטראקציות קונפליקטואליות. **ספר כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**, עמ' 17-23. לין, א' (2018). **הערכת סדנאות סימולציות במכללה האקדמית אחוה**. המכללה האקדמית אחוה: דוח פנימי.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3-15.
- Fiszer, E. P. (2003). *How teacher learn best: an ongoing professional development model*. Maryland: Scarecrow Education.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal, 38*(4), 915-945.



פיתוח מקצועי של מורים מתקשים

פרופ' אליעזר יריב | האקדמית גורדון

מורים כושלים (incompetent teachers) אינם תופעה נדירה במערכות חינוך ברחבי העולם. במחקר חלוצי שנערך בקליפורניה ראיון אדווין ברידג'ס (Bridges, 1986) מנהלי בתי ספר ומפקחים שסיפרו על מורים שאינם מסוגלים לנהל כיתה וללמד. היו בהם כאלה שישבו באפס מעשה ואפילו נרדמו, עישנו מריחואנה בשיעור, צעקו והשפילו את התלמידים, הסתכסכו עם המנהל, עם עמיתים ועם הורים. מורים אלה אינם מצליחים לקדם את תלמידיהם, אינם קשובים וגם לא מזהים את צורכיהם. רבים מהם שחוקים, והמוטיבציה שלהם נמוכה. מעט המחקרים שנערכו בארצות שונות מצביעים על כך שחמישה עד שבעה אחוזים מחברי סגל ההוראה אינם עומדים בדרישות המקצועיות ואינם מגיע להישגים המצופים. גם בישראל נמצא שיעור דומה של מורים 'אתגריים' (Yariv, 2004).

הבקשה ממנהלי בתי ספר לדווח על המקרים הקיצוניים מעלימה את המקרים הקלים והשכיחים. הרי למורים רבים יש תקופות של נסיגה ומצוקה אישית. לעיתים הקשיים האלה זמניים, יחסיים ותלויי הקשר, לעיתים הם ניתנים לשיפור. סביר שמקצת המורים המתקשים מצליחים להסוות את מצוקתם, וקשיי התפקוד כמעט שאינם ניכרים כלפי חוץ. במחקר תלת-שנתי שערךנו בחסות מכון מופ"ת בחרנו במושג פחות מתייג - 'מורה מתקשה' (struggling teacher); ביקשנו מבעלי תפקידים לתאר מורה ש"מלמד חמש שנים או יותר וחווה קשיים מהותיים ומתמשכים בעבודתו, או שמנהל בית הספר סבור שההוראה שלו לקויה ותפקודו אינו הולם את דרישות התפקיד" (יריב וקס, 2017). המנהלים שראינו איתרו בממוצע 14 אחוזים מתוך רשימת חברי וחברות הצוות. המנהלים העריכו שבממוצע 22 אחוזים מכלל המורים במערכת החינוך בישראל מתקשים. עוד מצאנו שלכשל המקצועי אין מאפיין יחיד, אלא מקבץ של מכשלות, בעיקר בניהול כיתה ושחיקה נפשית.

בהערכה זהירה, כ-25,000 מהמורים בישראל מתקשים בעבודתם, ותפקודם של כ-10,000 מהם כלל אינו עומד בסטנדרטים הראויים. המורים האלה מלמדים בין 100,000 לרבע מיליון תלמידים. זהו שיעור עצום שמטביע חותם על מערכת החינוך. מורים גרועים מזיקים לשמו הטוב של בית הספר ושל מקצוע ההוראה. למרות המאמצים של מערכת החינוך לשפר את איכות ההוראה, התופעה השכיחה והכואבת הזו אינה נעלמת, אבל היא בהחלט מודחקת.

קשיי המורים נאסף בדרכים לא פורמליות, כגון תלונות של תלמידים והורים. משרד החינוך בישראל כלל לא דן בנושא, לא פיתח באמצעות הרשות להערכה ומדידה כלים לאיתור התופעה. למעשה משרד החינוך ומכון אבני ראשה אינם מכשירים מנהלים כיצד לטפל בהיבטים האלה של ניהול כוח אדם.

כישלון מקצועי הוא תופעה מורכבת וקשה לאתר את הגורמים להיווצרותה. מורים נוטים להשוות את קשייהם, ומנהלים נמנעים להתבונן בתרומה האפשרית שלהם להיווצרות הקשיים. לעתים קרובות הבעיות הסתמנו כבר בהכשרה המקצועית, עוד לפני שהסטודנט להוראה החל ללמוד (יריב, 2016). לעתים קרובות הקשיים מתעצמים בגלל מגבלות בירוקרטיות וכשל ניהולי (יריב, בדפוס). לא קיימת במערכת החינוך שלנו כל פרקטיקה ייעוצית וארגונית לאיתור גורמים אלה.

קיים קושי רגשי של מנהלים לפנות ישירות למורה הכושל וחשש מפני תגובתם האפשרית של יחידים וארגונים בתוך בית הספר ומחוצה לו. צ'אנג (Cheng, 2014) מצא שמנהלים שוקלים את צעדיהם, בין השאר, על פי מידת ההסכמה של צוות המורים למידת ההוגנות והנחיצות של הצעדים. כאשר הפער בין עמדת המנהל לזו של המורים היה רחב, נטו המנהלים להימנע ממימוש כוונותיהם.

מנגנון כפול של הכחשה (Yariv, 2009) הוא בבחינת קושי קוגניטיבי ורגשי של המורים הכושלים לזהות את קשייהם ולהתמודד עמם. מורים אלה נוטים להכחיש את המציאות ולהאשים אחרים בבעיותיהם. במצב הזה, ההימנעות של המנהלים ממתן משוב מחזקת את תחושת המורים ש"אם שוב דבר לא נאמר סימן שהכול תקין". כך נמנע מהמורים הסיכוי לשפר את תפקודם ובכך לקדם גם את תלמידיהם. קיימים מחסומים מערכתיים וארגוניים לשינוי המצב, בעיקר עקב ההגנה המקצועית הנרחבת שיש למורים, והקושי לפטר את אלה שיש להם קביעות (יריב, בדפוס). תהליך כזה כרוך במאבק משפטי ממושך והוא יקר ומתיש. בפועל מנסים מנהלי בתי ספר ורשויות החינוך לסייע למורים או להזיז אותם מתפקידם, אבל לרוב המהלכים האלה אינם משנים את התמונה בכללותה; גם כשמורה כושל מועבר לבית ספר אחר, ההקלה בבית ספר הפולט עלולה להפוך לבעיה של בית הספר הקולט.

ההשתקה וההימנעות הזו מנוגדות לשכל הישר ולהמלצות החוקרים (Fidler & Atton, 1999; Potter & Smellie, 1995): במקום לפעול במהירות, להציע הדרכה ובמקביל להבהיר את הדרישות והסטנדרטים, מצאנו שהמפקחים והמנהלים מעדיפים גישה של הימנעות חלקית (יריב וקס, 2017). הפעולות שהם מבצעים מפוזרות ומעטות, לרוב של הכלה - שיחות משוב, הצעת עזרה של בעלי תפקידים אחרים, תצפיות והדרכה

בהערכה זהירה, כ-25,000 מהמורים בישראל¹ מתקשים בעבודתם ותפקודם של כ-10,000 מהם כלל אינו עומד בסטנדרטים הראויים. המורים האלה מלמדים בין 100,000 לרבע מיליון תלמידים. זהו שיעור עצום שמטביע חותם על מערכת החינוך. מורים גרועים מזיקים לשמו הטוב של בית הספר ושל מקצוע ההוראה. המורים האלה מהווים נטל על צוות המורים וגוזלים משאבים יקרים ממנהל בית הספר. בעצם המורים המתקשים עצמם סובלים ממצב שהם אינם יודעים כיצד להיחלץ ממנו. אבל הנזק החמור ביותר נגרם לתלמידים. דוח מקנזי (ברבר ומורשד, 2007) מציין שתלמידים שלומדים אצל מורים גרועים במשך כמה שנים ברציפות בחינוך היסודי סובלים מחסר חינוכי בלתי הפיך בעיקרו. לאלה שאינם מתקדמים כהלכה בשנות הלימודים הראשונות יש רק סיכויים קלושים להשלים את השנים האבודות, אפילו במערכות חינוך טובות. לא רק ההישגים נפגעים. תלמידים רבים נחשפים להצקות, להתעמרות, לצעקות ולזלזול. הזיכרונות הקשים האלה אינם נמחקים ונשכחים עם הצלצול האחרון של שנת הלימודים. זוהי תופעה מוכרת ולא מטופלת. קשיים בתפקוד הם מצב שאיש אינו מעוניין בקיומו. הרי מורים שואפים להצליח בעבודתם (או לפחות לא להיכשל), מנהלי בתי ספר יודעים שכוח אדם איכותי מסייע לקדם את מטרותיהם, משרד החינוך מקדיש לא מעט להכשרה ולפיקוח על איכות המורים שמצטרפים למערכת, ואפילו ארגוני המורים מבינים שמקומם של המורים כושלים אינו בכיתות. למרות כל המאמצים של מערכת החינוך לשפר את איכות ההוראה, התופעה השכיחה והכואבת הזו אינה נעלמת, אבל היא בהחלט מודחקת. ראג ועמיתיו בחנו לפני עשרים שנה את יחסה של הקהילה האירופית לנושא והתברר להם שלעיתים קרובות לא נמצאה כל דרך מוסכמת כיצד לטפל בהאשמות על כישלון מורים ו"הנושא עצמו זוכה לעדיפות נמוכה ומעליו מרחף ענן כבד של חוסר ידע, מהסוג שנקשר לנושאים שהם טאבו לחקירה שיטתית" (Wragg, Haynes, 2000: 27). תמונת המצב העדכנית בישראל אינה שונה. משרד החינוך אינו מציע הדרכה למורים המתקשים וגם לא מחייב מנהלים להעריך בשיטתיות ובמקצועיות את צוות המורים ולסייע להם באופן שוטף; מנהלי בתי ספר אינם מקבלים הכשרה הולמת בניהול כוח אדם, לא נערכות השתלמויות במרכזי הפסגה ולא ניתן ייעוץ ארגוני למנהלים. להשתקה של תופעה כה נרחבת ומזיקה יש סיבות כבדות משקל:

- קשיים בעבודה אינם תופעה דיכוטומית ואין אמות מידה מובהקות להגדרת תפקוד תקין או לקוי (Wragg, Haynes, 2000).

1 המאמר אינו מתייחס למורים חדשים. זאת משום שמורים אלה מקבלים ליווי הדרכתי, וקשייהם המקצועיים הם תופעה נורמטיבית שחולפת עם הזמן. בהיבט הניהולי, מורים חדשים נתפסים ככוח אדם זמני שניתן להחליפו ללא קושי, בשונה מהמורים עם הקביעות.



חטיבות בניינים שמטרתה לסייע לאנשי הצוות המתקשים. כמו כן אתאר מתכונת הדרכה שהסטודנטיות שלי (כולן מורות ותיקות בעצמן) נותנות למורות עמיתות המתקשות בעבודתן.

סדנה למנהלי בתי ספר

כדי לשכלל את כושרם של מנהלי בתי ספר להתמודד ולסייע למורים מתקשים ערכתי השתלמות קבוצתית בת 20 שעות (5 מפגשים של 4 שעות לימוד כל אחד) למנהלי חטיבות בניינים. ההשתלמות נערכה מטעם ובשיתוף מפקחות של משרד החינוך. בעקבות המפגשים הדו-שבועיים המשתתפים התבקשו ליישם את הנלמד ולסייע למורה בבית הספר. במפגש הראשון הצגתי את הנושא וביקשתי מהם לבחור מורה שהם מוטרדים מתפקודו. אחר כך הם התחלקו לזוגות וסיפרו בעילום שם על אותו איש צוות. מכיוון שכולם עובדים וחיים בשני יישובים סמוכים, ביקשתי להקפיד על שיחה דיסקרטית שתשמור על חיסיון ופרטיות המורה. כמו כן הסברתי שהסדנה עשויה לשנות את דעתם על המורה. הפצתי בהם להיות מודעים לשינויים האלה ולהימנע מכל מהלך עתידי שעלול חלילה לפגוע במורה. המפגש השני והשלישי עסקו בנושאים של ניהול כוח אדם, האופן שבו פעולות שגויות עלולות להגביר תקלות בעבודת המורים. כמו כן למדנו על דרכי התמודדות עם כשלים מקצועיים. הרחבת הידע חיונית להבנת מורכבות הנושא ורגישותו. במפגש הרביעי המשתתפים למדו ותרגלו מתן משוב למורה. משוב הוא אולי הכלי המשמעותי ביותר במגוון הפעולות העומדות לרשות המנהלים.

בשיחת הסיכום סיפרו המשתתפים שטרם ניתנה להם הזדמנות ללמוד כיצד לסייע למורים המתקשים וגם הדגישו את חשיבות הנושא לניהול כוח אדם איכותי. לדבריהם הסדנה תרמה להרחבת הכלים הניהוליים שברשותם וגם הגבירה את נכונותם לשוחח עם המורה בכנות על מצבו. ועוד התברר שיחסם למורים המתקשים השתנה, והתפיסה השלילית שהייתה להם בתחילת הסדנה התחלפה בראייה מורכבת יותר. השינוי בתפיסה צמצם את הכעסים ואת התסכול והגביר את נכונותם לעזור למורה.

הדרכה למורים מתקשים

כמעט ולא קיים בספרות המקצועית תיעוד של הדרכה למורים מתקשים. מתכונת ייחודית של הדרכה פרטנית אינטנסיבית (Intensive Mentoring) נערכה באנגליה על ידי גייל פלש (Flesch, 2005). החוקרת הצטרפה במשך שבועיים לכל השיעורים של מורה בבית ספר יסודי. פלש לא רק צפתה ושוחחה עם כל אחד ואחת מ-13 המורים שליוותה, אלא גם לימדה בפועל בנוכחות המורה (ולפעמים ביחד איתה). הנוכחות האינטנסיבית העניקה למורות ולמורים (היו שני גברים במדגם) מודל מוצלח והגבירה את ביטחונם ונכונותם להתנסות באסטרטגיות שונות. פלש מציינת שנוכחותה בכיתה היוותה

אישית, הפניית המורה להשתלמות ועוד. פעולות אלה חוסכות עימותים ישירים עם המורים ואינן מערערות את שלווה חדר המורים, אבל תועלתן מוגבלת. רק מעט מנהלים נקטו צעדים ארגוניים ישירים (כגון שיבוץ לכיתה אחרת) ולעיתים רחוקות נקטו סנקציות, איומים והליכי העברת המורה לבית ספר אחר. למרות הממצאים העגומים האלה, מחצית מהמנהלים תיארו התערבות מוצלחת שהם ערכו וגם פירטו את פעולותיהם. ניתוח תוכן העלה שלא סוגי הפעולות כשלעצמן, אלא כמה תנאים שהתממשו במהלכה, הובילו להצלחה: (א) נכונות של המנהל להתערב ולהשקיע; (ב) גיוון בפעולות ובמקורות הסיוע; (ג) נכונות המורה להשתנות; (ד) גמישות בניהול ההתערבות. סיפורי הצלחה שאספנו משרים תקווה ומצביעים על צורך דחוף בהכשרת מנהלים וגם בסיוע למורים עצמם, אבל כיצד? האם ניתן לפתח דרכי התערבות אפקטיביות ולהכשיר מנהלים להנחות את חברי הצוות המתקשים? האם אפשר לפתח גם שיטות הדרכה למורים המתקשים? במהותה המשאלה הזו מנוגדת לדרכי הפיתוח המקצועי שנהוגות במערכת החינוך שלנו. בהגדרת תפקידן מדריכות משרד החינוך מתמקדות בתחומי תוכן (כגון הוראת אנגלית לחטיבות בניינים) ואינן נותנות הדרכה בעלת אופי ייעוצי בהקשר של קשיים מקצועיים כלליים (כגון ניהול כיתה). המנהלים, כבר ראינו, חוששים להיכנס לעומק הבעיות ומעדיפים להציע תמיכה או להתרחק. למעשה גם לא קיים, לעת עתה, תפקיד של רכז פיתוח מקצועי בבתי הספר, והעול הזה נופל על כתפי המנהלים שעמוסים בעניינים אחרים. בעשרים השנים האחרונות אני חוקר את הנושא ומפתח כלים שונים לניטור ולסיוע ניהולי והדרכתי. במאמר הנוכחי אציג שתי פעילויות: סדנה שערכתי עם מנהלי



ישראל רבינוביץ | יהודי, 2012 | 20x20 ס"מ

מעט מחקרים ושיטות הדרכה עוסקים בסיוע למורים ותיקים ועוד פחות מכך בעזרה למורים מתקשים. זו אפוא ההחלטה הראשונה שצריכה להתקבל - להרחיב את הדגם המקובל של פיתוח מקצועי גנרי גם להיבטים של התמודדות עם קשיים מקצועיים בכיתה.

האנונימיות של המודרכים ולא לשתף
אחרים (לרבות מנהל בית הספר)
בתכנים שיגיעו לידיעתם; (ז) הצגת
ממצאי המחקר תיעשה כמקובל תוך
שמירת אנונימיות מוחלטת של זהות
המשתתפים ובית הספר. לתוכנית
שלנו התקבל אישור מטעם לשכת
המדען הראשי של משרד החינוך.
את הקורס חילקנו לארבעה חלקים
- ראשית, ערכתי מפגשי הדגמה
שבהם כל משתתפת ערכה איתי

שיחת הדרכה בנוכחות חברותיה. מתכונת זו של 'כיתת אומן'
היוותה הזדמנות מצוינת להדגים ולהקנות כלים ספציפיים
שהשתמשתי בהם בכל מפגש. שנית, פיתחנו כלים איכותניים
לתיעוד המפגשים ולהערכת ההתערבות. אלה נכללו בהצעת
המחקר שהסטודנטיות כתבו. בחלק השלישי כל משתתפת
הדריכה מורה עמיתה. למרות שסברנו שהמפגשים יעסקו
בניהול כיתה, התברר שהמודרכות העלו גם נושאים אחרים,
רובם מקצועיים ומיעוטם אישיים. הטווח של המפגשים נע
בין 3 ל-7. ובשלב הזה הקדשתי כמה שיעורים למתן הדרכה
על הדרכה. מפגשים האלה סייעו לדון במקרים ולנתח
אותם, לעסוק בדילמות ספציפיות וגם לשקול יחד שיטות
וכלים שעשויים לעזור. ששת המפגשים האחרונים הוקדשו
לכתיבת עבודת הגמר. מהממצאים הראשוניים עולה שבכל
הדיאדות נוצרו יחסים פתוחים וחמים, ורוב המודרכות ביטאו
שביעות רצון מהזמינות של ההדרכה ומהתועלת שלה. עם
זאת, הסטודנטיות דיווחו על קשיים בנוגע לסביבת ההדרכה
(מיקום, תזמון) וכן אותרו כמה מקרים של ניגוד אינטרסים
בין תפקיד ההדרכה לבין תפקיד אחר שהסטודנטיות נשאו
בבית ספרן (כגון רכזת שכבה). בחודשים הקרובים יתקבלו
הדיווחים המסכמים עם תוצאות ההתערבות ובמקביל תחל
לפעול קבוצה שנייה של מודרכות.

דיון

הספרות וגם הפרקטיקה של פיתוח מקצועי דנות בצרכים
ובפעולות הנוגעים למורים בכל אחד משלבי הקריירה שלהם,
במיוחד עבור המתמחים והמורים החדשים. אך מעט מחקרים
ושיטות הדרכה עוסקים בסיוע למורים ותיקים ועוד פחות מכך
בעזרה למורים מתקשים. זו אפוא ההחלטה הראשונה שצריכה
להתקבל - להרחיב את הדגם המקובל של פיתוח מקצועי גנרי
גם להיבטים של התמודדות עם קשיים מקצועיים בכיתה.
אפשר שהדרכה כזו תינתן להיבטים מקצועיים ממוקדים,
כגון ניהול כיתה (יריב וגורב, 2018) אבל היא גם יכולה להיות
כללית יותר באופייה ולהתבסס על תשתית תאורטית של שלבי

אתגר למורים שלא היו רגילים
שאחרים צופים בעבודתם לפרק
זמן ארוך כל כך. עוד היא מציינת
שהתהליך האינטנסיבי היה מלווה
ברגשות עזים שהתאפיינו בתחושות
של כעס ואבל. במהלך ה-IM,
המורים חוו סדרה של שלבים
רגשיים הכוללים השלמה עם
אובדן הרגלים, רעיונות ותפיסות
ישנים. בסופו של התהליך התברר
שתפקודם של 9 מבין ה-13 מורים

השתפר. פלש מצאה שלמרות שמדובר בתקופת זמן קצרה,
גישתה התומכת והמאתגרת השיגה שינויים חיוביים שנשמרו
גם במעקב כעבור שנה. מורים שלא הסתדרו בכיתה הצליחו
להשלים הן עם הבעיות הגלויות והן עם הבעיות הסמויות שלהם,
ולאחר מכן הם הצליחו לעשות שינויים חיוביים בעבודתם
(Flesch, 2005).

הדגם הזה של הדרכה אינטנסיבית פחות ישים, לדעת, לתנאים
במערכת החינוך בישראל בגלל חוסר משאבים והגדרת תפקיד
שאינה תואמת. המדריכות של משרד החינוך משרתות מספר
רב של מורים וממעטות להדריך בנושאים שאינם נכללים
בהגדרת תפקידן והתמחותן. הן גם אינן אמורות לסייע למורים
להתמודד עם קשיים גנריים של ניהול כיתה וטיפול בבעיות
משמעת. את החסר הזה בפיתוח המקצועי ביקשנו למלא
במסגרת לימודיה של קבוצת סטודנטיות לתואר שני בחינוך
במסלול הדרכה במכללת גורדון בקורס שנתי שעסק בהדרכה
למורים מתקשים. הבחירה שלנו התמקדה גם היא בתהליך
חונכות שכרוכה בליווי ובהקשבה למודרך, צפייה בעבודתו,
הדגמה, ייעוץ ושיתוף של המודרך בניסיון בחוכמה שרכש
המדריך. כל אחת משש הסטודנטיות התבקשה לאתר מורה
עם קשיים שמעוניינת לקבל הדרכה. מלכתחילה סברנו
שרצוי שהמודרכת והמדריכה לא יעבדו באותו מוסד, אבל
כל המשתתפות שסיפרו על הפרויקט בחדר המורים קיבלו
פניות מנשות צוות שביקשו עזרה. למרות המורכבות האתית
והבין-אישית החלטנו להיענות לבקשות האלה.

על מנת שהתוכנית תתנהל על פי כללי האתיקה והמחקר,
הקפדנו על העקרונות האלה: (א) ההשתתפות בתוכנית נעשית
בהסכמה הדדית, מתוך רצון טוב ובהתנדבות; (ב) המורים יקבלו
מידע מלא על התוכנית ורק לאחר מכן ייתנו את הסכמתם
המודעת להשתתף בה; (ג) המורים אינם מחויבים ליישם את
ההמלצות והייעוץ; (ד) מורים יוכלו לפרוש לאחר שלושה
מפגשים מבלי שיידרשו לנמק את החלטתם; (ה) המדריכים
מתחייבים לשמור על דיסקרטיות התוכנית ולהסוות (כשנחוץ)
את מהותה; (ו) המדריכים מתחייבים לשמור על הפרטיות ועל



יריב, א' (מאי 2016). לקבל או לדחות: תובנות ממחקר על סטודנטים ועל מורים מתקשים, *ביטאון מכון מופ"ת*, 58, 52-44.

יריב, א' (בדפוס). מחסומים ניהוליים שמשבשים את הסיוע שמנהלי בתי ספר נותנים למורים מתקשים, *עיונים במינהל ובארגון החינוך*.

יריב, א' וגורב, ד' (עורכים) (2018). *ניהול כיתה*. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

יריב, א' וקס, א' (2017). אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם, *דפים*, 66, 228-203.

Anderson, M., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). New York: Springer. (Ch. 1 Adult development theories, pp. 3-29).

Bridges, E. M. (1986). *The incompetent teacher*. London: The Falmer Press.

Cheng, Jao-Nan (2014). Attitudes of principals and teachers toward approaches used to deal with teachers' incompetence. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 155-175.

Fidler, B., & Atton, T. (1999). *Poorly performing staff in schools and how to manage them*. London: Routledge.

Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31, 69-86.

Potter, E., & Smellie, D. (1995). *Managing staff problems fairly: A Guide for Schools*. Taschenbuch.

Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (1999). *Managing Incompetent Teachers*, leeds.ac.uk/educol/documents/00001235.htm

Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (2000). *Failing teachers?* New York: Routledge

Yariv, E. (2004). 'Challenging' teachers: What difficulties do they pose for their principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149-169.

Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership & Management*, 29, 445-461.

ההתפתחות הבוגרת ושלבי התפתחות הקריירה. לדוגמה, אנדרסון וחברותיה (Anderson, Goodman, & Schlossberg, 2006) פיתחו דגם של הדרכה ייעוצית לאנשי מקצוע העוברים שינויים ומשברים. ניתן ליישם דגם זה במפגשי ההדרכה. את תפקיד הפיתוח של הכשרת המנהלים והסיוע למורים ניתן להטיל על המכללות להוראה. בכמה מהמוסדות האלה (כמו זו של מכללת גורדון) פועל מסלול לתואר שני בהדרכה. זוהי חממה אקדמית ראויה שתוכל לפתח שיטות הדרכה חדשניות, לחקור את השפעתן וגם להכשיר את המדריכות לתפקיד זה. את ההכשרה של המנהלים בניהול כוח אדם וסיוע למורים מתקשים ניתן להטיל על מכון אבני ראשה או על תוכניות לתואר שני בניהול חינוכי שפועלות באוניברסיטאות ובמכללות להוראה. היבט מורכב יותר נוגע לרגישות ולמגבלות האתיות במתן הדרכה למורים מתקשים. למשל בשאלה אם המדריך יכול להתעלם מהיבטים מצביים (כגון משבר או מחלה) או אישיותיים (תוקפנות או חרדה חברתית) של המורה. כיצד יגיב אם יתברר לו שהמורה כה כושל שמוטב לו לפרוש מהמקצוע? האם בחוזה ההדרכתי המדריך מתחייב לעסוק רק בצדדים המקצועיים או מאפשר לדון גם בקשיים אישיים? שאלות אלה ורבות אחרות נקשרות להיקף ההכשרה של המדריך ולצורך בקבלת הדרכה על הדרכה. קושי מסוג אחר נוגע לנכונות המורים המתקשים לפנות לקבלת סיוע. הרי רובם נוטים מלכתחילה להאשים אחרים במצוקתם ומתעלמים מחלקם שלהם בבעיות. האם הם ימחלו על כבודם ויפנו מרצונם לקבל עזרה? הממצאים הראשוניים על אודות נכונות מורות לקבל הדרכה ממורה עמיתה (שהיא גם סטודנטית שמתמחה בהדרכה) מעוררים תקווה. הם גם הולמים את כוונות משרד החינוך להגדיר תפקיד חדש של רכז לפיתוח מקצועי בבית הספר. לדעתי זו יוזמה ברוכה וחיונית שתעודד את כלל חברי הצוות להתקדם בקריירה, לשפר את כישורי ושיטות ההוראה וגם לפנות לעזרה כשנחוץ. כך עשויה להתמעט התנגדות המורים המתקשים, שהרי הסיוע ניתן לכולם. לסיכום, הקשיים הרבים שמעכבים מתן סיוע למורים מתקשים אינם מבשרים טובות. נדרש מהלך מקיף ואמיץ של ראשי משרד החינוך, ארגוני המורים והמכללות להוראה כדי לפתח דגם מעשי ומבוסס מחקר של מתן הדרכה ופיתוח מקצועי. במאמר הצגתי על קצה המזלג שני כיווני פעולה אפשריים. אף שנתרו שאלות רבות, לאחת מהן - האם המאמץ הזה ראוי? - ישנה תשובה מהדהדת: התועלת הרבה שתצמח עם קידום הישגיהם ורווחתם של מאות אלפי תלמידים שלומדים אצל המורים האלה בוודאי שווה את ההשקעה. »

מקורות

ברב, מ' ומורשד, מ' (2011). דוח מקנזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם, פרסומי הד החינוך.

פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים

פרופ' אילנה מרגולין | מרצה בכירה; ד"ר מיכל שני | מנהלת אקדמית, תוכנית "חותם נעמי";
חיותה רגב | מדריכה להוראת המתמטיקה; ד"ר פנינת טל | ראשת החוג והתוכנית לגיל הרך;
מכללת לוינסקי לחינוך

פיתוח מקצועי אפקטיבי מהו?

"פיתוח מקצועי מהווה, למעשה, דרך נפלאה להימנע משינוי" (Cole, 2004), האומנם?
מהספרות עולה ביקורת כלפי מסגרות מסורתיות לפיתוח מקצועי, שבהן נלמדים תכנים או כלים בסדנאות או בקורסי השתלמות קצרים במקום להתמקד בלמידה יום-יומית ומשמעותית של כל מורה בזירת עבודתה. התפיסה, שלפיה סיום ההכשרה הפורמלית מסמן את סיום ההתפתחות המקצועית, אינה תקפה עוד, ובהקשר העכשווי של חברה המשתנה תדיר, הכול תמימי דעים, כי חינוך גבוה הוא רק תחילתה של למידה הנמשכת לאורך החיים המקצועיים. בספרות המחקרית בנושא הפיתוח המקצועי מודגש הצורך בהתייחסות הוליסטית-מערכתית אל כל מרכיבי ההכשרה וההתפתחות המקצועית של המורות,¹ בעיקר מחמת הקשר ההדוק בין הלמידה המתמשכת של המורות לשיפור הלמידה של התלמידות והתלמידים.

ההתפתחות המקצועית במהלך שנות הקריירה, כחלק מרצף ההכשרה הראשונית והלמידה לאורך החיים, זוכה בשנים האחרונות לתשומת לב רבה מצד חוקרות, מורות מורים ומעצבות מדיניות, ואנו אף עדות לשינויים בהגדרה של התפתחות מקצועית בכלל ובמקצוע ההוראה בפרט. הגדרות מקובלות בספרות להתפתחות מקצועית של מורות מדגישות אינטגרציה של תאוריה, חקר והתנסות יום-יומית בזירת ההוראה, מיקוד בתוכן, למידה פעילה של מורות, לכידות, המשכיות והשתתפות קולקטיבית בלמידה ובהוראה בתמיכה של מומחים. תהליך התפתחות מקצועית לשם שיפור תהליכי ההוראה

מחקר אורך בן שלוש שנים, שהתחקה אחרי התוכניות לפיתוח מקצועי של המינהל לעובדי הוראה בישראל, מצביע על שורה של חסמים המערבים פיתוח מקצועי; העיקרי מביניהם הוא הפער בין התפיסה החדשנית של הוגי התוכניות לבין התפיסה השמרנית של המשתתפות בהן.

1 המאמר כתוב בלשון נקבה אך מתייחס לשני המינים.



והמעשי וכולל יחסים שוויוניים דיאלקטיים ביניהם, שתומכים בלמידה של מורות ותיקות ושל סטודנטיות להוראה כאחד. מרחב שלישי משמעותו יצירתו של מרחב היברידי, המפגיש בין סגלי בתי ספר וסגלי אקדמיה, בדרכים חדשות, המטפחות למידה ומהוות עדשות לדון דרכן בסוגים השונים של חציית גבולות בין אקדמיה לבית ספר. זהו מרחב טרנספורמטיבי, בעל פוטנציאל לצורה מורחבת ומעמיקה של למידה ולהתפתחות של ידע חדש, המעודד מעמד שווה זכויות לכל המשתתפות, יותר משעושות זאת שותפויות מסורתיות בין בית ספר לאוניברסיטה (Gutierrez, 2008; Zeichner, 2010). זייכנר מציג סוגים שונים של מרחבים היברידיים שנוצרו בתוכניות של הכשרת מורים ברחבי ארצות הברית. גורודצקי וברק מתארות את המרחב השלישי הזה בארץ באמצעות המטפורה "סֶפֶר אקולוגי תרבותי", כמסגרת מושגית שונה ליצירת מרחב פעולה חדש, המשותף לשתי התרבויות, של האקדמיה ושל בית הספר (Gorodetsky & Barak, 2008). בישראל, ברמה המערכתית, המטרה שהציב המינהל לעובדי הוראה במשרד החינוך לפני כארבע שנים הייתה לקדם למידה משמעותית ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה, כמו גם שותפויות בין מכללות לבתי ספר וגני ילדים. במסמכי המדיניות נוסחו במינהל יעדי חדשנות, גמישות פדגוגית, טיפוח תרבות של שיח חינוכי ולמידה של מורות ושל בתי ספר. לשם כך המינהל מוביל מספר מהלכים, שאליהם הוא מתייחס כפורצי דרך, ואף מלווה במחקרי הערכה כמה מן התוכניות לפיתוח מקצועי.

מדוח שהוגש בתחילת השנה למינהל ולמובילי התוכניות (מרגולין, רגב, דושניק ורפאלי, 2018) עולה, שהחלטה על קיום הפיתוח המקצועי בתוך בתי הספר מבוססת על תפיסה שונה מזו של "ההשתלמות המסורתית" בכך שמורות ומנהלות אחראיות לפיתוח המקצועי שלהן ומחויבות לו. תפיסה זו מאפשרת את קיומה של מסגרת בתוך בית הספר, כגון קהילות מקצועיות לומדות, שבה מורות יכולות לקשר את הלמידה שלהן לעשייתן בכיתות, והתכנים הנלמדים בהן קשורים לפרקטיקה, וברובם נוגעים להתמקצעות בהוראה. הסדירות של תקצוב הלמידה, הקצאת השעות למפגשי למידה בזירת הפרקטיקה, יצירת תפקידים חדשים כמו מורות מובילות, מורות מכשירות או מתאמות, תגמול בעלות התפקידים - כל אלה סייעו בבניית

תשתיות ומנגנונים לפיתוח המקצועי בתוך בתי הספר. המחקר מצביע על כך שכניסת התוכניות למערכת החינוך עוררה "באז" חיובי חזק, שהביא עימו ציפייה למשהו אחר, חדשני, ואולי אפילו התרגשות ונכונות מצד בתי ספר, מורות ומוסדות אקדמיים להתגייס להובלה של תהליכי שינוי באמצעות פיתוח מקצועי. התוכניות מהוות למעשה עוד שלב בהגברת

כולל התנסויות למידה פורמליות ובלתי פורמליות ומעוגן בניתוח עצמי ביקורתי של נשות חינוך מקצועניות. מרכיב נוסף חשוב להתפתחות מקצועית הוא הבעלות שעל המורה לקבל על תהליך פנימי של למידה מתמשכת בהתאם לצרכים הנדרשים (Borko, 2004; Caena, ;Dengerink et. al., 2015). גישות עדכניות יותר מסתייגות מהמושג התפתחות מקצועית ומציבות במקומו הגדרה חדשה: "למידה מקצועית מתמשכת". למידה זו שזורה בתוך עבודת ההוראה, והיא מבוססת על שיח מקצועי בסיסי ויסודי, המעודד ניתוח הפרקטיקה ודיון בערכים, ועל דרכים הבונות קשרי עמיתים ומגדירות סטנדרטים של הפרקטיקה הממשית ולא תיאורים שלה (Webster-Wright, 2009).

מטרות הפיתוח המקצועי

המטרה המוסכמת של פיתוח מקצועי מתייחסת לשיפור ההוראה לשם קידום הלמידה וההישגים של התלמידים. אולם במרבית המחקרים מובעת הסתייגות מהאפשרות למדוד את השפעתן של התוכניות לפיתוח מקצועי על הישגי התלמידים והתלמידות ואף מהתייחסות למדידה כזו ככלי בלעדי להערכתם. יתרה מכך, התבוננות רחבה יותר בפיתוח מקצועי רואה בו, למעשה, אמצעי לשינוי פרדיגמטי של האמונות והתפיסות של נשות חינוך, כמו גם של הפרקטיקות שלהן והבנתן (Fullan, Hill, & Crevola, 2006; Warren-Little, 2001).

הצלחות בפיתוח מקצועי אפקטיבי

שינויים מוצלחים ברמה המערכתית

נשות חינוך סבורות אומנם, שיש מעט מדי הזדמנויות למסגרות למידה אפקטיביות, אך בכל זאת ניתן למצוא בארץ ובעולם דוגמאות המייצגות שינוי פרדיגמה באפיסטמולוגיה של הכשרת המורות ושל פיתוחן המקצועי. כדי להעמיק את איכות הלמידה של מורות ומורים, הן בתוכניות ההכשרה והן במימוש פרקטיקות הוראה רצויות במסגרות בתי הספר וגני הילדים, החלו לפני למעלה משני עשורים, באוניברסיטאות ובמכללות, לבנות שותפויות עם בתי ספר וגני הילדים, שמתמקדות בתהליך למידה משותף ומתמשך, המתחיל בשלב ההכשרה ונמשך בפיתוח מקצועי של מורות. תהליך כזה מצריך תפקידים חוצי גבולות הן במוסדות המכשירים והן בבתי הספר כדי לעצב יחד בתי ספר לפיתוח מקצועי (PDS - professional development schools).

אחד המנגנונים המרכזיים שבאמצעותם משתנות הן התפיסות והן העשייה של נשות החינוך במוסדות האקדמיים ובבתי ספר, הוא יצירת מרחב שלישי, המפגיש את הידע האקדמי

האוטונומיה הבית-ספרית ובמהלך של ביזור ושל מתן עוצמה לבתי הספר, ולפיכך, למנהלת ולמורות תפקיד קריטי הן בפיתוחן ובעיצובן של התוכניות הללו והן בבניית תרבות בית-ספרית המאפשרת למידה מקצועית מתמשכת, הפורסת את השפעתה על כלל בית הספר.

המחקר על התוכנית "אקדמיה כיתה" (מרגולין ואח', 2018), הרעיון והחשיבה שבבסיסה, פריסתה הרחבה במכללות, באוניברסיטאות, בבתי ספר ובגני ילדים והסדירות והתפקידים שיצרה, חוללו שינוי בתודעתן של השותפות והציגו מציאות חדשה במערכת החינוך. מיקום התוכנית בזירה הלאומית הרחבה הכשיר את הלבבות ויצר נכונות רבה של המחוזות, של הרשויות המקומיות ושל מוסדות החינוך לחולל שינוי עמוק במערכת. מעצבי המדיניות החלו להתייחס לשותפות בין האקדמיה לבין השדה כאל ישות הוליסטית העומדת בפני עצמה, וההסדרה וההרחבה של השותפויות ושל התפקידים בהן הפכו את רעיון בתי הספר כמכשירי מורים (PDS) לְיָשִׁים ורשמי, שלא כמו השותפויות בתחילת דרכן, שהיו מושתתות בעיקר על התנדבות של "משוגעים לדבר". יתרה מכך, סגלי האוניברסיטאות והמכללות להכשרת מורים הבינו כי עליהם לצאת מאזור הנוחות ולחולל שינוי דרמטי בתוכניות ההכשרה בפרט, תוך הצבת ההתנסות הקלינית במרכז, ובתפקידיהן במערכת החינוך בכלל.

מן המחקר על תוכנית "השקפה"² (שם) עולה, כי נוצרה בבתי הספר מעטפת לפעולה סדירה של קהילות מקצועיות לומדות בהובלת המורות המובילות. המחקר מצביע על מאמץ לבטא את אבני היסוד של מהלך "השקפה" בפעולת קהילות המורות: קיום סדירות, זיקה הדוקה לעבודת המורות בכיתות, שותפות במטרה ליישם ולשפר את עבודת המורות למען למידת התלמידים והתלמידות, אינטראקציות בין ידע לאמונות של חברות הקהילה, וכל זאת באווירה נעימה ותומכת. ההובלה של המורה המובילה הייתה מקובלת במידה רבה על המורות המשתתפות, והן גם שמו את מבטחן בהכשרה המקצועית ובליווי שהיא קיבלה במסגרת מהלך "השקפה". המורות המשתתפות רובן ככולן תמכו בתפיסה הרואה בקהילת מורות מסגרת מוצלחת ועדיפה לפיתוח מקצועי; הן הביעו מידה רבה של שביעות רצון מאופן מימושה באשר לתוכן, לאווירה, להובלה וללמידה בהן. הן אף ציינו את ההערכה לעצם הנכונות של

ברמה המערכתית המלצות המחקר הן:

- **לנסח רציונל וקווי מדיניות מערכתיים, הרואים בלמידה המתמשכת של נשות חינוך מרכיב קריטי לא פחות מלמידת התלמידים והתלמידות.**
- **להגדיר מחדש באופן ברור את תפקידן של המורות המובילות, של המורות המכשירות ושל המדריכות הפדגוגיות, להכשירן באופן הולם לבנייה ולהובלה של קהילות מקצועיות לומדות וללוותן במהלך ההתנסות.**
- **להציב בראש סדר העדיפויות של מנהלות בתי הספר את הפיתוח המקצועי של המורות כחלק אינטגרלי ממשרתן ומלמידה מתמשכת שלהן בתוך בתי הספר.**

המובילה לקחת על עצמה את תפקיד ההובלה ולרצון שלה להשפיע ולשנות. המורות המובילות, מצידן, ראו בהיבט זה את המסד העיקרי להפיכתן למובילות - החיפוש המתמשך אחר שינוי ושיפור למען התלמידים והתלמידות, הפתיחות אל החדש והמשיכה אל אתגרים המאפיינת אותן, הנכונות לזיזום, לשאת באחריות ולהתמסר, והרצון להשפיע על המתרחש בבית הספר ולתרום לו.

שדה השפעה נוסף של התוכנית הרחיק במקרים מסוימים אל התרבות הבית-ספרית. מורות חשבו, כי יעדי השינוי והשיפור של תהליכי הוראה-למידה-הערכה, שבהם עסקה הקהילה הלומדת, חלחלו אל סדר היום הבית-ספרי ועוררו עניין בקרב מורות נוספות. הן שיערו, כי התוצרים שפותחו במסגרת הקהילה יוכלו לשרת גם מורות אחרות. כמו כן, מורות הבחינו, כיצד ההצלחה של הקהילה עוררה סקרנות בקרב מורות אחרות והביאה את מנהלת בית הספר לפעול להרחבת מספר הקהילות.

ברמה המוסדית

במסגרת שותפויות שנוקמו בין מכללות להכשרת מורים לבין בתי ספר הוצגה בשני העשורים האחרונים מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה, ובמסגרתה תוארו מקרים של הצלחות כמו למשל אלה המתוארות בספר **מגמה חדשה בתוכניות**

² "מהלך השקפה", אשר הושק בשנת הלימודים תשע"ו, הוא מהלך ארצי מקיף לשיפור איכויות ההוראה והלמידה באמצעות שינוי בתרבות הפיתוח המקצועי של מורים. מהלך השקפה עתיד לכלול בתוך כמה שנים 4,000 מורים מובילים ועשרות אלפי מורים השותפים לקהילות לומדות בכל רחבי מערכת החינוך.



גם לתרגום התאוריה שלמדו לעשייה ולהתבוננות בעשייה לאורה של התאוריה. כך גם אין לסטודנטיות בהכרח גישה לחשיבה ולתהליכי קבלת ההחלטות של המורות המכשירות (Zeichner, 2010). דרלינג המונד וריצ'רדסון (Darling- & Richardson, 2009) מתייחסות לקשר הרופף בין צוותי המורות בבתי הספר לבין מורות המורים באקדמיה, קשר שראוי שיעמיק וישתכלל כדי להיטיב את הכשרת המורות והמורים בכללותה.

חסמים נוספים המעכבים פיתוח מקצועי אפקטיבי הם: היעדר תמריצים נאותים ודרגות קידום לנשות סגל אקדמי בכירות על השתתפות בלמידה עם השדה ועל חקר הפרקטיקה; היעדר תגמול למורות מכשירות בבתי הספר, שאחריותן העיקרית היא התלמידים ולא הסטודנטיות להוראה; ההגמוניה של האקדמיה על הידע והיחסים ההיררכיים והלא שוויוניים בשותפויות; ומסרים סותרים שמורות מקבלות מגורמים שונים (Frydaki & Mamoura, 2014).

מחקר אורך בן שלוש שנים, שהתחקה אחרי התוכניות לפיתוח מקצועי של המינהל לעובדי הוראה בישראל, מצביע על חסמים נוספים המעכבים פיתוח מקצועי אפקטיבי: מתח בין המבנים הארגוניים הקיימים והנהלים הנוקשים המסורתיים של הפיתוח המקצועי לבין הרציונל והחדשנות של התוכניות החדשות; מערכת התגמול הקיימת מעודדת התפתחות מקצועית מתוך הניעה חיצונית ולא פנימית; מתח בין מתן אוטונומיה ובחירה לבין היררכיה והכתבה מלמעלה; תרבות של ריצוי והיעדר אמון הדדי בין המורות לבין המערכת; היעדר הגדרה ברורה של מטרות התוכניות ושל תפקידי השותפים בהן; היעדר הכשרה או הכשרה בלתי מספקת לבעלות התפקידים החדשים המובילות את הלמידה. ואולי עיקר העיקרים: למרות התפיסה החדשנית של הוגי התוכניות, השונה מזו המסורתית, תפיסתן של רוב המשתתפות באשר למהות הלמידה ואיכותה היא עדיין תפיסה שמרנית מסורתית (מרגולין ואח', 2018).

ברמה הבית-ספרית

עוד עולה מן המחקר, כי רוב המנהלות אינן רואות את הפיתוח המקצועי של המורות כחלק מרכזי בתפקידן. זאת ועוד, הטריטוריות במשרד החינוך והיעדר תיאום ושיח בין האגפים והיחידות השונים במערכת גורמים למנהלות להתמודד עם ריבוי מסרים לעיתים אף סותרים. המנהלת חוסה תחת קורות גג רבות כמו אבני ראשה, הפיקוח המחוזי, המטה, מובילי התוכניות - וכל אלה, במקום לסייע לה להתמקד בהובלת תהליכי שינוי מעמיקים ארוכי טווח באמצעות למידה מתמשכת, גורמים לה לוותר על הובלת שינוי ולכרוע תחת העומס וריבוי המסרים.

ההכשרה של מורים (זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006). ברק, גורודצקי והדר (2009) מתארות שותפות דינמית מעניינת, השוברת את הגבולות המסורתיים בין האקדמיה לשדה. לטענתן, מודל הספר שהן מציגות מאפשר ליצור שפה משותפת בין האקדמיה לשדה ומעודד תהליכי התחדשות, השתנות והסתגלות בכל אחת מקהילות המוצא.

בבית ספר נוסף, שהוא בית ספר מכשיר מורים, מתרחשת למעלה מעשור ובאופן שיטתי למידה מתמשכת של מורות, של מתמחות בהוראה ושל סטודנטיות (מסטורוב, 2010; רגב, 2010). מחקר שהתחקה אחר התהליכים ארוכי הטווח המתרחשים בבית הספר, מציין חלק מן הסיבות להצלחה של הלמידה המתמשכת תוך כדי הלמידה וההוראה של כל השותפות במסגרת יום הלימודים. תפיסות משותפות של הצוותים המובילים את התהליך ושל המורות בבית הספר התגבשו לאורך השנים, והן תוצר של הכרה משותפת שלהם בחשיבותה של השותפות ובתרומתה להתפתחות המקצועית של כל המשתתפות לאורך זמן. ההצלחה של המורות ושל סגל המכללה טמונה בצמיחה המקצועית בתוך מרחב עבודה אותנטי ובקבלה המלאה של בית הספר את הסטודנטיות כמורות לכל דבר. ממד חשוב נוסף הוא השיפור בהישגי הלומדים, שהוא פועל יוצא של ההצלחות בתפיסת ההתפתחות המקצועית ושל הלמידה המתמשכת של המורות (עזר, ראובני, מירב ורגב, 2013).

חסמים בפיתוח מקצועי אפקטיבי

ברמה המערכתית

בספרות המחקרית רווחת הסכמה, שהתנסויות קליניות צריכות להיות המוקד המרכזי של הכשרת מורות ומהן צריכים לנבוע המרכיבים האחרים בתוכנית; וכן שרבות ממה שמורות צריכות ללמוד צריך להילמד בתוך זירת ההתנסות וממנה, ולא בהכנה לקראת ההתנסות. אומנם, תוכניות רבות של הכשרת המורים כוללות התנסויות רבות בשדה במהלך הלימודים ולעיתים אף שותפויות, אך הנתק בין מה שהסטודנטיות לומדות בקורסים באקדמיה לבין הזדמנויות הלמידה למימוש הפרקטיקות הללו בבתי הספר הוא גדול מדי (Ball & Forzani, 2009).

אחד החסמים הוא העובדה שהמורות המכשירות אינן מכירות את החזון ואת היסודות של הקורסים באקדמיה, ושנשות האקדמיה אינן מכירות את ההתנהלות היום-יומית בכיתות שבהן הסטודנטיות שלהן מתנסות. לסטודנטיות יש לעיתים רחוקות הזדמנויות לצפות, להתנסות ולקבל משוב ממוקד על הוראתן בהקשר ליסודות ולתכנים שנלמדים בקורסים באקדמיה, כמו

הפדגוגיות, להכשירן באופן הולם לבנייה ולהובלה של קהילות מקצועיות לומדות וללוותן במהלך ההתנסות. יש לקבוע קריטריונים לבחירה של בתי ספר, המתאימים לשמש כבתי ספר לפיתוח מקצועי.

מומלץ להציב בראש סדר העדיפויות של מנהלות בתי הספר את הפיתוח המקצועי של המורות כחלק אינטגרלי ממשרתן ומלמידה מתמשכת שלהן בתוך בתי הספר ולחזק את המגמה ההופכת את הקהילה המקצועית הלומדת למרכיב אינטגרלי במערכת הבית-ספרית.

מומלץ שיחידת התקצוב תהיה בית ספר במקום תוכנית בית הספר יקבל את האישור להפעלה ולתקצוב תוכנית שבה ישולבו העקרונות של "גמישות פדגוגית", לכשיעמוד בקריטריונים שתקבע ועדת מומחים (פירוט של המלצות ודוגמאות בדוח המחקר של מרגולין ואח', 2018).

ההמלצות הללו עולות בקנה אחד עם המודל האקולוגי לפיתוח זהות מקצועית בקהילה מקצועית לומדת (מרגולין, שני וטל, 2018). המודל מתבסס על תפיסה אקולוגית, הרואה בלמידה תהליך נשימה המפיה חיים, אנרגיה ורוח עשייה בכל ארגון, והיא מנוגדת לראייה היררכית הבולמת צמיחה והתפתחות. שינוי כזה דורש שינוי תפיסה של המערכת כולה ואינו נחלתם של פרטים בתוכה בלבד, הוא גם מצריך בניית מנגנונים ותשתיות תומכות ושיתוף פעולה בין המשתנים הרבים הרלוונטיים. ■



מודל אקולוגי דינמי לפיתוח זהות מקצועית בקהילה מקצועית לומדת

תפקידן של המורות המכשירות ושל המדריכות הפדגוגיות בתוכנית "אקדמיה-כיתה" אומנם הוגדר מחדש, אך לא הותאם באופן מספק לתפיסות המשתנות של התוכנית, ולכן, כל אחת מהן מגדירה את התפקיד ומבצעת אותו על פי תפיסתה האישית, בדרך כלל, המסורתית. הזוהות המקצועית של המורה המובילה בתוכנית "השקפה" אף היא איננה ברורה דיה: האם עליה לקדם את הקהילה בעזרת כישורי ההנחיה שלה, או גם להיות מקור ידע וסמכות בתוכן שבו הקהילה עוסקת, או שמא עליה להיות משתתפת ככל שאר המשתתפות? העמימות הזו מבלבלת ומציבה סימן שאלה בדבר הידע והמומחיות הנדרשים ממורה מובילה.

על פי תוצאות המחקר (שם) השיח המתנהל בקהילות ברוב המקרים דל, אינטואיטיבי סובל משטחיות ומפיזור, תיאורי ולא חקרני. חסרים הניתוח, ההמשגה, האתגור, ההתבוננות הרפלקטיבית המעמיקה והפקת הידע. בקהילות רבות נמצא רק השלב הראשוני של מעגל הלמידה, שהוא בחירת הנושא ותכנון הפעולה. השלב השני של יישום התוכנית בכיתות נמצא רק בחלק מהמקומות, וניכרת הזיקה לפרקטיקה הנתפסת כדרישה ליישום. השלב השלישי של הניתוח והרפלקציה, ההתבוננות והחשיבה על, המובילה לשיפור וחוזר חלילה, נמצא רק במקומות מעטים. גם מקורות הידע בקהילות הוא הידע של המורות, של הסטודנטיות ולעיתים גם של מדריכות חיצוניות. כמעט לא נמצא שימוש בלמידה של מקורות תאורטיים, או בהיעזרות בהם לצורך הבנת הפרקטיקה וניתוחה, ולפיכך יצירת הידע לוקה בחסר.

המלצות המחקר לקיום למידה מקצועית איכותית מתמשכת

- ברמה המערכתית מומלץ לנסח רציונל וקווי מדיניות מערכתיים, הרואים בלמידה המתמשכת של נשות חינוך מרכיב קריטי לא פחות מלמידת התלמידים והתלמידות, ולבנות מנגנונים ותשתיות המאפשרים ומעודדים אותה. ברמה הבית-ספרית יעשו זאת המנהלת והמורות.
- הכרחי לעגן את הלמידה המתמשכת של המורות במקום עבודתן כחלק ממשרתן בתוך מערכת השעות שלהן כדי שילמדו בקהילות מקצועיות, יצפו בעמיתות, ייתנו ויקבלו משוב וייצרו ידע המסתמך גם על תאוריות וגם על עשייתן.
- במקום להתייחס לכל אחת מהתוכניות כעומדת לעצמה, כדאי להתבונן בהן בראייה הוליסטית מערכתית ולגזור את העקרונות והערכים שהם הליבה של כולן, ולהחילם על המערכת כולה.
- מומלץ להגדיר מחדש ובאופן ברור את תפקידן של המורות המובילות, של המורות המכשירות ושל המדריכות



Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). *Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the US and abroad*. National Staff Development Council.

Dengerink, J., Lunenberg, M. & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41(1), 78-96.

Gutierrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148-164.

Frydaki, E., & Mamoura, M. (2014). Mentoring as a means for transforming mentor-teachers' practical knowledge: A case study from Greece. *International Education Research*, 2(1), 1-16.

Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1907-1918.

Ulvik, M. (2014). Student-Teachers doing action research in their practicum: Why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533.

Warren-Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes, (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233-262). San Francisco: Jossey Bass.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

מקורות

ברק, י', גורודצקי, מ' והדרי, ח' (2009). ליצור שפה משותפת בין שדה ומכללה. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים* (עמ' 235-255). תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים). (2006). מגמה חדשה תוכניות ההכשרה של מורים. *שותפות בין מכללות לבין בתי-ספר - הסיפור הישראלי*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

מסטרוב, ח' (2010). כשהפרקטיקה והאקדמיה נפגשות. בתוך א' מרגולין (עורכת), *מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב מסלולי - הכשרת מורים כרב שיח* (עמ' 552-580). תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

מרגולין, א' (2010). צמיחת מסגרות פעולה כ"מרחב מעבר" תוך כדי בניית תוכנית הכשרה חדשנית. בתוך א' מרגולין (עורכת), *מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב מסלולי - הכשרת מורים כרב-שיח* (עמ' 74-118). תל אביב: מכון מופ"ת.

מרגולין, א', רגב, ח', דושניק, ל' ורפאלי, ר' (2018). דוח מסכם של פיתוח מקצועי: "אקדמיה כיתה", "השקפה" ו"גמישות פדגוגית". תל אביב: רשת מחקר ברשות המחקר, מכון מופ"ת.

מרגולין, א', שני, מ' וטל, פ' (2018). *מזהות של פיקוח לזהות של מנהיגות: סיפור מסעה של קהילה מקצועית*. תל אביב: מכון מופ"ת.

עזר, ח', ראובני, ת', מירב, נ' ורגב, ח' (2013). הבנייה של עמיתות מכללה-בית ספר: 'נרטיבים-של-השתתפות'. חקר מקרה. *דפים*, 56, 143-170. תל אביב: מכון מופ"ת.

רגב, ח' (2010). תהליך היווצרות מושגים "מדעיים" במתמטיקה בקרב תלמידים ומורים בבית הספר היסודי. בתוך א' מרגולין (עורכת), *מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי, הכשרת מורים כרב שיח* (עמ' 331-359). תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

Ball, D., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.

Borko, H. (2004). Professional development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Caena, F. (2011). *Literature review. Quality in teachers continuing professional development. european commission*. Lifelong learning: policies and programme.

Cole, P. (2004). *Professional Development: A great way to avoid change*. IARTV, Melbourne.

התפתחות מקצועית של מורים - הפן האישי

פרופ' מרים בן פרץ¹ | אוניברסיטת חיפה
נטע קמר | סטודנטית ללימודים מתקדמים במכללת בית ברל

"Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are"

(Hamachek, 1999, p. 209)

במושג ההתפתחות מקצועית מתכוונים לשיפור ולהתפתחות המקצוע עצמו, וכן לצמיחת היכולת האנושית בעבודה המקצועית. התפתחות מקצועית של מורים אפשר להגדיר כ-"Any activity that is intended partly or primarily to prepare paid staff members for improved performance in present or future roles in the school districts" (Little, 1987, OECD-הסקר TALIS אחרת של p. 491). הגדרה אחרת של TALIS (סקר מדינות ה-OECD בתחום ההוראה והלמידה) מפורטת יותר מבחינת המורה היא "Professional development is defined as activities that develop an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher" (OECD, 2009) המשותף להגדרות אלה הוא שהן מתייחסות להיבטים מעשיים של פעילות המורים. באופן זה התפתחות מקצועית נתפסת כשיפור ביכולת מעשית לבצע פעילות הוראה. התפתחות מקצועית של מורים היא חלק אינטגרלי מהשפעת ההתנסויות האישיות שלהם בהוראה. תהליך זה יכול להתבצע בצורות שונות. יש הרואים בהתפתחות המקצועית של מורים תהליך

במאמרו זה מוצגת גישה אחרת למושג ההתפתחות המקצועית. בגישה זו המורה נתפס לא רק כמבצע פעילות הוראה, אלא כאדם שיכול להתפתח מבחינת ידע, כישורים, תפיסות ואמונות מעבר לתחום הביצועי של עבודת ההוראה. בתפיסה זו ההסתכלות על המורה איננה רק באמצעות מונחים של יכולת הוראה, אלא מעבר לכך. המורה נתפס כאדם משכיל, בעל מחויבויות ערכיות לבני אדם ולסביבה ובעל רצון עז להרחיב את הידע שלו בכיוונים מגוונים.

1 כלת פרס ישראל לחקר החינוך לשנת 2006 וכן כלת פרס א.מ.ת בתחום החינוך וקידום החינוך לשנת 2015.



כך מושגות מספר מטרות. ראשית, המורה משדר דמות של מבוגר שחיפושי הידע שלו והתנסויותיו אינם מוגבלים למקצוע שהוא עוסק בו. שנית, שיתוף זה נותן לגיטימציה לתלמידים לעסוק במגוון נושאים נוסף על הלימודים, כך שנושאים אלו לא ייתפסו עוד כעלולים להפריע להישגים הלימודיים, אלא כחלק אינטגרלי בחינוך האדם.

ידוע כי הנרטיב האישי משפיע ומעצב את הידע שאדם צובר, חוקר ומגלה. בהקשר של הוראה, הנרטיב האישי משפיע גם על תפיסת החומר הלימודי (Norton & Early, 2011). לפיכך, אם המורה אכן מלמד לא רק את הנושא הלימודי עצמו, אלא גם היבטים שלו דרך המשקפיים האישיים שלו כאדם, נפתח הפתח לכלול בכל תהליך של פיתוח מקצועי היבטים שאינם קשורים במקצוע הנלמד או בדרכי הוראתו. תאמרו - "מה זה קשור? למה לבזבז את הזמן?" טענתנו היא, שהעמקתו של המורה בלימוד נושאים מגוונים תשפיע על דמותו כאדם וכתוצאה מכך גם על דרכי הוראתו את המקצוע הנלמד. המטרה של הפיתוח המקצועי של מורים היא כפולה: מצד אחד, לשפר את יכולתם להורות את המקצוע שלהם, ומצד השני, לתרום להם גם בתחומים של ידע ומיומנויות נוספים.

פיתוח מקצועי וידע תרבותי

בכל מקצועות הלימוד בבית הספר טמונה התפיסה שהידע הנלמד חשוב לעתידו של הלומד. כך בלימודי השפות, המתמטיקה, המדעים, וגם מדעי הרוח כגון היסטוריה. בספרו של אלדוס האקסלי (Huxley, 1998) **עולם אמיץ חדש** מתואר עולם שבו מינקות מייעדים לילדים תפקידים מסוימים בעתידם כבוגרים, ודואגים לכך שחינוכם ולימודיהם יקדמו את הגשמת הייעוד הזה. תפיסה זו של תפקיד בית הספר ניתן לכנות "חינוך לקראת תפקיד". לעומתה, קיימת תפיסה שבגרמניה קראו לה במובן הכולל Bildung, דהיינו ידע תרבותי. כך למשל, נהגו ללמד לטינית בגימנסיה הגרמנית, ועדיין עושים זאת במקומות מסוימים, לא מפני שהלטינית חשובה במקצועות מסוימים, אלא כבסיס תרבותי כלל-אנושי. אין צפי לכך שהלטינית תשרת את הלומדים בחייהם המבוגרים, אלא כנכס תרבותי. אין לראות בלימודים בבית הספר, על כל רמותיו, רק הכנה לתפקוד בעתיד. ללימוד נושאים ללא תכלית מעשית יש אומנם חסרונות, וביניהם חוסר מוטיבציה של התלמידים וסכנה של שכחת החומר הנלמד בגלל חוסר השימוש בו. המוטיבציה של מורים להשתלם מקצועית היא משתנה מורכב, אבל הגורם המרכזי המעודד אותה הוא ההכרה של המשתלם

המתרחש לאורך הקריירה המקצועית שלהם וכולל דיאלוג בין התפתחות אישית והתפתחות מקצועית-ארגונית (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

בספרות המקצועית בישראל ניתן למצוא מספר הגדרות ועקרונות בנושא הפיתוח המקצועי של מורים. מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי ההוראה במשרד החינוך (2011) קובע בסעיף 4 של עקרונות הפיתוח המקצועי בחינוך העל יסודי, כי: "תכנית הפיתוח המקצועי כוללת את תחום הדעת, תחום דידקטי-חינוכי, תחום ניהולי-ארגוני והעצמה אישית". בהיגד זה, המושג העצמה אישית עשוי לכלול היבטים של יכולת שאינן קשורות ישירות לעבודה המקצועית. לעומת זאת, מטרות ההכשרה והפיתוח המקצועי שנקבעו ברפורמת "עוז לתמורה" אינן כוללות התייחסות לפיתוח והעצמה אישית מעין אלה. מטרות אלה מתמקדות בגיבוש תפיסת התפקיד והזהות המקצועית ורכישה של ראייה מערכתית המותאמת להבניית תפקיד המורה. בהבניית תפקיד המורה כלולים הרחבת "ארגז הכלים" הפדגוגי, המיומנויות הניהוליות וגיבוש תפיסה הנוגעת לפיתוח ולהנהגה של צוות בבית הספר (אגף א' לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה, 2018). גם מדיניות הפיתוח המקצועי במסגרת רפורמת "אופק חדש" (2015) מדגישה את ההיבטים המקצועיים של מקצוע ההוראה.

נושא ההתפתחות המקצועית חשוב בכל תחומי העשייה האנושית מהטעמים העיקריים האלה:

- התפתחות מקצועית משקפת את הקידום שחל במקצוע עצמו מבחינת תפיסות, ידע ומיומנויות. דוגמה מובהקת להתפתחות מקצועית מבחינת התחום היא הרפואה שצוברת ידע ומיומנויות, וחלים בה גם שינויי תפיסה באשר למטרות ולאמצעים של הטיפול הרפואי.
- ההתפתחות המקצועית בראייה אישית של בעל המקצוע. גם בתחום זה יש תפיסות שונות ומהן משתמעות רכישת ידע ומיומנויות שונים. לדוגמה, כיום חושבים שיש להרחיב את מגוון החובות ותחומי האחריות במקצוע הסיעוד. מכאן משתמע שעובדי הסיעוד, האחיות והאחים, ירכשו ידע ומיומנויות נוספים, ויעברו תהליך הכשרה מורכב יותר. כפי שמציין המוטו שלצד כותרת המאמר, כל מורה מלמד גם את מהותו כאדם ועשוי לשמש דוגמה לתלמידים מעבר לידע שהוא מקנה להם. למורים, כמו לרבים אחרים, יש תחומי עיסוק ועניין מחוץ לעבודתם. דהיינו, המורה איננו רק דמות "בית-ספרית", אלא אדם המתעניין בנושאים נוספים כמו תולדות עם ישראל, פעילויות חברתיות קהילתיות, אומנות או ספורט.

בכך שהלמידה תתרום תרומה אפשרית לצרכיו המקצועיים, בעיקר בהיבטים המעשיים של העבודה (אבדור, 2009). על פי אבדור, איש מקצוע טוב הוא מי שיודע לקשור בין ידע אקדמי-מדעי לבין המציאות המעשית, ולהשתמש בידע זה לטובת התלמידים, צרכני הידע. על פי גישה זו, על המורה לדעת לסגל את המומחיות שלו לשינויים בשטח בקרב התלמידים ולפי צורכי החברה.

בסיס הידע הדרוש לעבודת המורה הוגדר כך:

The knowledge base of teaching will be defined as all profession-related insights that are potentially relevant to the teacher's activities. These insights can, for example, pertain to formal theories..., but can also pertain to information about the knowledge and beliefs of expert teachers. (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001, p. 443)

הדברים האלה מהווים ניסוח מכליל ורחב יותר של בסיס הידע המקצועי של המורים, מעבר להגדרות שהובאו בפתח דברינו. אך כפי שצוין לעיל, באשר להתפתחות המקצועית, בכל תחומי העשייה לכל אדם יש תחומי עניין מעבר להיבטים המקצועיים. תפיסה זו של מהות ההתפתחות המקצועית של מורים תביא לכך שנושאי ההתפתחות יכללו נושאים שאינם קשורים ישירות בתחום הידע הנלמד ובדרכי הוראתו.

מסגרות להתפתחות מקצועית של מורים

אחת הדרכים הלא הרשמיות של התפתחות מקצועית של מורים היא השיחות הבלתי פורמליות בין מורים בנושאי הוראה. לדוגמה, שיחות מורים ביניהם על דרכים יעילות להוראת נושא הפוטוסנתזה. שיתוף הפעולה בין המורים לתכנון הוראת הנושא מהווה דרך להתפתחות מקצועית. במקרה זה, ההתפתחות המקצועית היא לימוד הדדי בנושא הוראה וכן קבלת ביקורת מקצועית על דרכי הוראה שונות.

דוגמה נוספת להיבט המעשי של התפתחות המורים היא מפגשים מתוכננים של מורים סביב נושאים פדגוגיים, למשל, שימוש באנקדוטות בהוראה (Bell & Gilbert, 1994). דיונים אלה יכולים להתנהל בסיוע של גורם חיצוני המכוון אותם או בין המורים לבין עצמם בלבד. דיון מקצועי ללא מנחה עשוי לחזק את התפיסה של המורים כבעלי מקצוע עצמאיים שאינם תלויים בגורמים חיצוניים. דיון מקצועי משותף של מורים עשוי לתרום לזהות המקצועית שלהם, מכיוון שאופי הדיון קשור לזהות שלהם כמורים.

הדיונים בין המורים לבין עצמם קרובים ביותר לחיי הכיתה הלומדת. נושאים של דיונים אלה יכולים להיות דיסציפלינריים, כגון דרכים להוראת נושא ביולוגי, נושאים פדגוגיים, כגון הכנת מבחנים או יצירת מוטיבציה ללימודים (פישר, 2016). ההתפתחות המקצועית הבית-ספרית יכולה להיערך ביוזמת משרד החינוך ובאמצעות מפקחים מקצועיים או מומחים מטעם המשרד. למשל, הכנסת תוכנית לימודים חדשה בהוראת המתמטיקה לבית הספר מחייבת התפתחות מקצועית ייחודית שנערכת בדרך כלל מחוץ לבית הספר; אולם בבית ספר גדול ניתן לארגן אותה במסגרת בית-ספרית. סגל בית הספר יכול ליזום התפתחות מקצועית. למשל, מנהלים המעוניינים בנושא חינוכי, כגון טיפוח הסביבה, יכולים לארגן סדנאות פנימיות למורי בית הספר. לעיתים המורים בעצמם יכולים ליזום התפתחות מקצועית משותפת בתוך בית הספר בנושא שנראה להם חשוב לעבודה החינוכית, לדוגמה, היחס לזרים. מרכזי תחומי דעת בבית הספר ומורים מובילים הם מקור טבעי לארגון התפתחות בית-ספרית. בדרך כלל פיתוח מקצועי של מורים זמין מחוץ לגבולות בתי הספר ועובדה זו מקשה על כינונם של תהליכי פיתוח מקצועי, פנים בית-ספריים (פישר, 2016).

במאמרנו זה מוצגת גישה אחרת למושג ההתפתחות המקצועית. בגישה זו המורה נתפס לא רק כמבצע פעילות הוראה, אלא כאדם שיכול להתפתח מבחינת ידע, כישורים, תפיסות ואמונות מעבר לתחום הביצועי של עבודת ההוראה. בתפיסה זו ההסתכלות על המורה איננה רק באמצעות מונחים של יכולת הוראה, אלא מעבר לכך. המורה נתפס כאדם משכיל, בעל מחויבויות ערכיות לבני אדם ולסביבה ובעל רצון עז להרחיב את הידע שלו בכיוונים מגוונים. הרחבת עולם הידע של מורים עשויה לשפר את יכולתם להקנות ידע לתלמידיהם. קיים קשר בין הרחבת ידע המורים לבין יכולת ההוראה שלהם. לדוגמה, מורה המכיר את תולדותיהם האישיים של חוקרים בתחום הידע הנלמד יכול להוסיף להוראה התייחסות לתקופה היסטורית שבה נוצר הידע הזה ולתיאור אישיותם של החוקרים. הבנת הקשר בין אירועים היסטוריים, סביבה חברתית וגורמים אישיותיים עשויה לשפר את הבנת תוצרי המחקר של חוקרים אלה. הבנת הרקע האישי של החוקרים מאפשרת ללומדים לראות גם את האפשרות שהם עצמם יתרמו להתפתחות הידע.

ככל שידע המורים עשיר יותר, נוגע לתחומים מגוונים וכולל ידע של פרטים לעומת ידע של הכללות בלבד, כן יקל עליהם למצוא דרכים לשתף את התלמידים בידע זה. לדוגמה, מורה למתמטיקה שהתפתחותו המקצועית היא, כמובן, בתחום הידע



Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189–224). Albany, NY: State University of New York Press.

Holt, J. (1964). *How children fail*. New York, NY: Delta.

Huxley, A. (1998). *Brave new world. 1932*. London: Vintage.

Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching* (pp. 265-266). Yale University Press.

Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491–518). New York, NY: Longman.

Norton, B., & Early, M. (2011). Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *Tesol Quarterly*, 45(3), 415-439.

OECD. (2009). The professional development of teachers. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (pp. 47-86). Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/>

Verloop, N., Van Driel, J. H., & Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)

המתמטי ובתחום השיטות להוראת המתמטיקה. מעבר לכך, המורה למתמטיקה יכול להתפתח בתחום הידע ההיסטורי, האומנותי, הפילוסופי ואפילו בלימוד שפות נוספות ובטיולי טבע למיניהם. ניתן לשאול, כמובן, מה הקשר בין טיולי טבע או לימוד ההיסטוריה הרומית העתיקה לבין הוראת המתמטיקה? התשובה היא שאין קשר ישר; אולם המורה כאדם יכול להשפיע על תלמידיו במתן דוגמאות לעושרו של הידע האנושי ולאפשרויות השימוש בו. כפי שנטען לעיל, להוראה הבית-ספרית הכוח להעשיר את הידע התרבותי של האדם. זהו אחד התפקידים החשובים של בית הספר כמוסד חינוכי. ■

מקורות

אבדור, ש' (2009). במעלה ההתמחות והמומחיות. **פנים תרבות חברה וחינוך**, 47. נדלה מתוך: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1544&ArticleID=14147>

אבדור, ש' (2015). השתלמות מורים היא רק תחילתה של דרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפילוח מקצועי של מורים. **דפים**, 59, 263-231.

אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינקל, י' (2016). **ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים**. מכון מופ"ת.

משרד החינוך, אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה. (2015). **פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת "אופק חדש": מדיניות והנחיות לשנה"ל תשע"ו**. נדלה מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PituachMiktzoie/meyda/PitoachMikzoei1-6/hanchayot.htm>

פישר, ג' (2016). לעזור למורים לעזור לעצמם: פיתוח מקצועי מחולל שינוי בישראל? בתוך מנדל לוי נ' ובזו-שוורץ מ' (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה. נדלה מתוך: http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/pedagog_leader.aspx?ID=439

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497.

מפיתוח מקצועי להתפתחות מקצועית-אישית של מורים

ד"ר ענת אבן זהב | תלפיות המכללה האקדמית לחינוך; מכללת סמינר הקבוצים
ד"ר מירלה וידר | הטכניון מכון טכנולוגי לישראל; שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך
פרופ' אורית חזן | הטכניון מכון טכנולוגי לישראל

מחקרים רבים מצאו יחסי גומלין בין ידע המורים ואיכות ההוראה לבין הישגי התלמידים בכל המדדים (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Hill, Rowan, & Ball, 2005). בהתאם, מערכות החינוך מחפשות דרכים לשיפור הפיתוח המקצועי של מורים כמענה לאינטרס הציבורי הרחב בשיפור הישגי התלמידים. פיתוח מקצועי של מורים אפשרי במגוון דרכים הנבדלות זו מזו בין היתר באיכותן ובאפקטיביות שלהן (Loucks-Horsely, Stiles, Mundry, Love, & Hewson, 2003). על אף ריבוי התוכניות הקיימות, במהלך שני העשורים האחרונים לא נמצאה עדיין הנוסחה לפיתוח המקצועי של מורים, וחוקרים בוחנים עדיין מה גורם לתוכניות מסוימות להיות אפקטיביות יותר מאחרות, והאם קיימים מרכיבים חסרים העשויים להביא לשינוי המיוחל? (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Nipper et al., 2011). הנסן ובוקניצקי (Hansen & Bucznyski, 2010) קוראים תיגר על הרעיון, כי יעילותן של תוכניות פיתוח מקצועי של מורים נמדדת על-פי מידת הנכונות של המורים ליישם בכיתתם את הידע ואת המיומנויות שהם רכשו. הם מצביעים על חסמים נוספים, כמו היעדר זמן ומשאבים, שהם מעבר לשליטת המורים. ניפר ושותפיו (Nipper et al., 2011) מתמקדים

במאמר תאורטי זה נבחנת ההנחה, כי לא די בפיתוח מקצועי המקנה רק ידע תוכני ופדגוגי; על מנת להיות אפקטיבי יותר עליו לתת מענה גם לצורך של מורים בהזדמנויות לצמיחה מקצועית בדרכים קונסטרוקטיביסטיות באמצעות חקר, יצירה, רפלקציה ופתרון בעיות.



מסגרת תאורטית

סוגיית הפיתוח המקצועי של מורים והתפתחותן של מגמות עדכניות בתחום החינוך מעלה צורך לבחינה מחודשת של הידע המחקרי הקיים בהקשר להבנת קשרים בין מרכיבים שונים של הפיתוח המקצועי. בחרנו לעשות זאת על בסיס דוח של חוקרים מובילים בתחום מדיניות חינוך, דרלינג-המונד, הילר וגרדנר (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017), אשר פיתחו מתודולוגיה לניתוח תוכניות לפיתוח מקצועי אפקטיבי של מורים על פי **שבעת קריטריונים**. הם ניתחו 35 מחקרים אמפיריים של תוכניות פיתוח מקצועי של מורים, המעידים כולם על שיפור לאורך זמן בהישגי תלמידים במקצועות בתחומי דעת שונים. על כן הן נתפסות בעיניהם כתוכניות פיתוח מקצועי אפקטיביות. להלן מוצגים הקריטריונים:

1. **מיקוד בתוכן (content focus)** - כמה דגש מושם בתוכנית הפיתוח המקצועי על אסטרטגיות הוראה של תוכנית לימודים מסוימת בתחום דעת מסוים? האם התוכנית תומכת במורים בהקשר תכנים הנדרשים להם בהוראה בכיתותיהם? למשל, תוארה תוכנית פיתוח מקצועי עבור מורי מדעים (STeLLA - Science Teachers Learning from Lesson Analysis), שבה פיתחו המורים יחד ארבעה עד שישה מערכי שיעור, וניתחו את הוראתם באמצעות פרוטוקול מובנה. מחצית מקבוצת המחקר לימדה את השיעורים לתלמידיהם, והקבוצה כולה ניתחה את ההוראה ואת עבודת התלמידים, שיפרה את מערכי השיעור ואפשרה לחצי האחר של הקבוצה ללמד את השיעורים המשופרים, כאשר לאחר מכן בוצעה יחד הערכה ונבחן השינוי.
2. **שילוב למידה פעילה (incorporates active learning)** - למידה פעילה עוסקת במורים ישירות, בעיצוב אסטרטגיות הוראה והתנסות בהן, ומספקת הזדמנות ללמוד באותו סגנון של למידה שהם מתכננים עבור תלמידיהם. גישה זו מתרחקת ממודלים של למידה מסורתית ואינה מבוססת הרצאות או הוראה פרונטלית (אלא לימוד סדנאי), ואינה בהכרח קשורה ישירות לכיתות המורים ולתלמידיהם. קריטריון זה מדגיש את חשיבותה של למידה פעילה של מורים ואת האופן שבו היא מתעצבת - המורים מביאים את הידע שלהם ועליו נבנה הידע החדש. לעיתים המורים הם המעצבים את התוכנית על-פי העניין שלהם בנושאים הקושרים אותם לכיתתם ולתלמידיהם. למידה פעילה מהווה "מטרייה" למרכיבים שונים, כמו שיתופיות, אימון, משו, רפלקציה ושימוש במודלים ובכלים חדשים. אותן פרקטיקות שבהן המורים מתנסים עם הקולגות שלהם בתוכנית הפיתוח מקצועי הם מיישמים לאחר מכן בכיתתם.

במתחים שונים שבין ציפיות המורים לבין תוכנית הפיתוח המקצועי המתקיימת בפועל, ומצביעים על החשיבות של תכנון מדוקדק, המביא בחשבון את הציפיות, המטרות והאמונות של המורים בעת תכנון מסגרת הפיתוח המקצועי. לדעתם, אין אומנם להימנע ממתחים, אולם חשוב לשלוט בהם ולייצר אותם במכוון, באופן המאפשר ללמוד מהם.

הסכמה רחבה רווחת בין חוקרים בתחום מדיניות חינוך, כי תוכניות פיתוח מקצועי מכוונות לעזור למורים ברכישת ידע תוכן וידע פדגוגי (Ball, Thames & Phelps, 2008). לפיכך, מרבית התוכניות מתמקדות אך ורק בתכנים אלו (Wilson & Berne, 1999).

במאמר תאורטי זה נבחנת ההנחה, כי לא די בפיתוח מקצועי של מורים המקנה רק ידע תוכני ופדגוגי; על מנת להיות אפקטיבי יותר עליו לתת מענה גם לצורך של מורים בהזדמנויות לצמיחה מקצועית בדרכים קונסטרוקטיביות באמצעות חקר, יצירה, רפלקציה ופתרון בעיות (Crawford & Adler, 1996), כמו גם מענה לרווחתם האישית (wellbeing at work) בעבודתם המקצועית.

המושג רווחה אישית בעבודה מקבל חשיבות מיוחדת בארגונים ציבוריים ופרטיים המעוניינים בהרחבת הפרודוקטיביות של עובדיהם. ארגונים אלו שוקלים ומקדמים את רווחת עובדיהם במספר דרכים, כמו למשל: איזון בין עבודה לחיים טובים, מבנה ארגוני המאפשר לעובדים להתקדם ולהתגאות בעבודתם, ותמיכה בעובדים למצות את יכולותיהם הן כפרטים והן כחלק מצוות לצורך השגת חוויה חיובית כוללת מהעבודה. רווחה אישית בעבודה נוצרת כאשר העובדים חווים את עבודתם כמשמעותית ומתגמלת ותופסים אותה כמרכיב תומך בחייהם. ברוח זו מכון הבריאות התעסוקתית הפיני מגדיר רווחה אישית בעבודה (Koivu, 2013, p. 5):

Well-being at work means safe, healthy, and productive work in a well-led organization by competent workers and work communities who experience their job as meaningful and rewarding and see work as an element that supports their life management.

מתוך כך מוצע להתבונן על פיתוח מקצועי של מורים כתהליך התפתחות מקצועית-אישית של הפרט, קונסטרוקטיביסטי במהותו, שבו המורים שותפים ביצירת אופי ההתפתחות המקצועית ותכניה, ובכך מתאפשרת רווחתם המקצועית-האישית. מאמר זה בוחן אם וכיצד תוכניות פיתוח מקצועי אפקטיביות נותנות מענה לצורך ברווחה אישית בעבודה של מורים.

3. **שיתופיות (supports collaboration)** - תוכניות פיתוח מקצועי המאפשרות מרחב למורים לחלוק רעיונות ולשתף פעולה בלמידה שלהם, לעיתים קרובות בהקשרים ובתכנים של עבודתם. על ידי עבודה משותפת המורים יכולים ליצור קהילות המשנות באופן חיובי את התרבות ואת ההוראה ברמת הכיתה, בית הספר או המחוז. כאשר בבתי ספר קיים מאמץ קהילתי שיתופי, תוכנית הפיתוח המקצועי תעוצב טוב יותר. גישות אלו יעילות בקידום שינוי בית-ספרי היות שהן פועלות בהיקף שהוא מעבר לכיתה הפרטית של מורה מסוים. בהקשר זה החוקרים מציינים את חשיבותן של קהילות מורים להתפתחות מקצועית ומעלים את השאלה מהי האסטרטגיה שיש לנקוט כדי שקהילות יתמכו בלמידת מורים בתוך ובין בתי ספר?
- לדוגמה, ניתוח עבודת התלמידים בשיתוף פעולה מעניק למורים הזדמנויות לפתח הבנה משותפת של מהי עבודה טובה, מה משותף לאי-הבנות של תלמידים, ואיזה אסטרטגיות הוראה עשויות להצליח עבור אילו תלמידים. בין השאר הוזכרו מכוני הקיץ, המעודדים שיתוף פעולה ומספקים בסיס ללמידה מתמשכת של המורים לאחר שיצאו מהתוכנית לפיתוח מקצועי. אלה תוכניות למידה מתוכננות באופן שיתופי על ידי בתי ספר ואוניברסיטאות, ומנוהלות בידי מורים, יועצים, ומורים ותיקים. עוד הן מספקות דרכים רבות לקידום פעיל של מסגרות למידה שיתופית בעזרת אתרים שונים, ידעונים, כנסים שנתיים והזדמנויות לסדנאות, ומהוות זרזים למעורבות מתמשכת של המורים וליצירת צומת של קהילות למידה מקצועיות בתוך בית הספר ועל פני המקצוע.
4. **שימוש בכלים לתרגול יעיל (uses models of effective practice)** - מודלים של תוכניות לימודים ומתן כלי הוראה יעילים מספקים למורים חזון ברור של שיטות הוראה מומלצות. מורים נחשפים למודלים הכוללים מערכי שיעור, תוכניות לימוד, אופני הערכת עבודות תלמידים, תצפיות על מורים עמיתים, וידאו או תיאור מקרה של הוראה. החשיפה וניתוח התכנים מקדמים למידה של מורים ובכך תורמים לשיפור בהישגי תלמידים.
- דוגמה לתוכנית פיתוח מקצועי של מורי מדעים כללה דיונים על תהליכי הלמידה שלהם כמורים כאשר הם עוסקים בפעילות מדעית שהם נדרשים ללמד אחר כך. הקורס נועד לסייע למורים לזהות מושגים שהם מאתגרים ללימוד, דרך התנסות אישית כתלמידים, המאפשרת לבחון את ההיגיון שבאי-ההבנה של התוכן המדעי דרך ניתוח תפקיד החקר המעשי (hands on investigation) וחקירת הלמידה המדעית.
5. **תמיכה ואימון בידי מומחים (provides coaching and expert support)** - אימון ותמיכה מומחה מביאים לשיתוף בנושאי תוכן ופדגוגיה כאשר אלו מתמקדים ישירות בצרכים האישיים של המורים.
- המאמנים הם בדרך כלל אנשי חינוך בעצמם (ממורים ועד אנשי סגל מאוניברסיטאות). הם מייצגים בנושאים מקצועיים כמו אסטרטגיות ושיטות הוראה או תומכים בקבוצת מורים, או תומכים בדיון וניתוח שיתופי של עבודת התלמידים.
- ניתנה דוגמה לתוכנית שמטרתה היתה שיפור יחסי מורה-תלמיד. המורה חבר למאמן אישי (coacher) בשיחות מרחוק, פנים אל פנים ובמפגש סדנה. יחד הם ניתחו קטעי וידאו, ביצעו רפלקציה על ההוראה וענו על שאלות המאמן. בתוכנית אחרת, בניו זילנד, דווח על מנחים המגיעים לבתי ספר.
6. **משוב ורפלקציה (offers feedback and reflection)** - למידה מקצועית איכותית מספקת לעיתים קרובות זמן מובנה בתוכה למורים לחשוב, לקבל משוב ולבצע שינויים בפועל בעת הפרקטיקה על ידי פרשנות ויישום המשוב. המשוב מסייע למורים לנוע בהדרגה לעבר מומחיות בהוראה ולפתח חזון אישי. המשוב נעשה לעיתים במהלך האימון האישי (שהוזכר בסעיף קודם), אך אינו מוגבל רק לזמן זה. ניתנה דוגמה על מורים לביולוגיה בתיכון שהשתתפו בפעילות אוריינית כלומדים. הם השתתפו בתחקיר המתאר אלמנטים של הפעילות שהרחיבה את האוריינות שלהם ואת יישום התאמות הפדגוגיה עבור כיתותיהם.
7. **יכולת ליישום ולהמשכיות (sustained duration)** - תוכניות יעילות מספקות למורים זמן ללמוד, לתרגל, ליישם ולהרהר על אסטרטגיות חדשות המאפשרות שינויים בפועלם. החוקרים טוענים כי למידה מקצועית יעילה משלבת את רוב האלמנטים האלה או את כולם. כמו כן, נבחנת המשכיות בדרך של קהילות למידה מקצועיות (PLC - Professional Learning Communities).
- נדרשים זמן ואיכות ליישום הפרקטיקות שנלמדו. למרות שלעיתים פרקטיקות יכולות להיות מיושמות מיד, בדרך כלל אין די זמן להטמעתן. אם מדובר בהשתלמות טובה, היא תאפשר הזדמנויות ללמידה (to engage in learning), ואז הסיכוי שנראה שינוי טרנספורמטיבי בהוראת המורה ובלמידה בכיתה גבוה.
- יזמות הפיתוח המקצועי המתוארות בסקירה זו יישמו המשכיות. התוכניות נמשכו בדרך כלל שבועות, חודשים ואפילו שנים אקדמיות עם מעורבות מתמשכת בלמידה



שילובם של מרכיבי רווחה אישית בעבודה (wellbeing at work) בתוכניות פיתוח מקצועי הוא חיוני. להערכתנו, ההצלחה והאפקטיביות של תוכניות פיתוח מקצועי קשורות ישירות לרמת המוטיבציה האוטונומית של המורים המשתתפים בתוכנית, וזו קשורה במידת השיתופיות שלהם בעיצוב תכניה ובמערכות היחסים האישיות הנבנות ביניהם.

של מורים. 31 מבין 35 התוכניות שנסקרו הראו המשכיות בדמות סדנאות, מפגשי אימון או פלטפורמות מקוונות. על אף התמונה המקיפה שהדוח מציג לגבי קיום שבעת הקריטריונים בכל אחד מ-35 המחקרים האמפיריים, קשה להסיק מה הוביל להצלחת כל תוכנית פיתוח מקצועי או איזה תמהיל של קריטריונים הוביל לשיפור בהישגי התלמידים. כמו כן, חסרה בדוח התייחסות השוואתית לממצאי המחקרים על מנת שניתן יהיה לדרג את התמהילים השונים של שבעת הקריטריונים ולאמוד את השפעתם על הישגי התלמידים. כמו כן, בסעיף בדוח הדין בהזדמנויות ובאתגרים של תוכניות פיתוח מקצועי, מוצע לסקור מחקרים גם מעבר להיקף של הקריטריונים שנבחרו כדי לאתר אילו מרכיבים יעילים ומה מאפיין את אלו שאינם. נוסף על כך, לרוב, האפקטיביות של התוכניות המופעלות נמדדת רק לאחר מעשה ובדיעבד. בסקירה זו של שבעת הקריטריונים בבחינת 35 המחקרים האמפיריים המוצגים בדוח ניתן לזהות כי חסרה התייחסות לרצון, למוטיבציה ולשאיפות של המורים עצמם שהם בעלי חשיבות מרכזית לרווחה אישית בעבודה (wellbeing at work). על מנת להוסיף התייחסות זו, בחרנו לבחון את שבעת הקריטריונים על פי ארבעה מרכיבי רווחה אישית (wellbeing) שנוסחו על פי תאוריית המכוונות העצמית (self determination) ומזוהים עם ריאן, הוטא ודסי (Ryan, Huta & Deci, 2013):

1. **שייכות אישית ומקצועית (relatedness)** - צורך זה מתייחס לקשר משמעותי ותומך עם האחרים. שייכות באה לידי ביטוי בהתנהגות המספקת את הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של שייכות; במילים אחרות, האופן שבו האדם מגלה אכפתיות לאחרים ולקיום קשר משמעותי ותומך עם האחרים.

2. **אוטונומיה (autonomy)** - תחושה זו מתייחסת לרגשות ולפעולות האדם ביחס למידה שבה מתאפשרת לו התנהגות עצמאית רצונית (מוטיבציה אוטונומית - autonomous motivation) מתוך הסכמה ותחושה של בחירה מרצון, ולא בדרכים של שליטה וסמכות (מוטיבציה מגבילה - controlled motivation) (Weinstein, Deci & Ryan, 2011). התנהגות עצמאית באה לידי ביטוי ביכולת האנשים להתנגד לדרישות סביבתיות וללכת בעקבות דעותיהם. אוטונומיה היא צורך פסיכולוגי אוניברסלי החשוב לרווחה נפשית פסיכולוגית ומזין מוטיבציה פנימית. בהקשר לרווחה נפשית בעבודה, אוטונומיה באה לידי ביטוי בהשתתפות בקבלת החלטות, צדק ארגוני ויחסים עם ממונים (Koivu, 2013). טיפוח תחושת אוטונומיה בקרב מורים עשוי ליצור יחסי אמון הדדי בין המורים לבין הארגון החינוכי.
3. **מסוגלות (competence)** - זו מתייחסת לתחושת המסוגלות של הפרט להשפיע על סביבתו הפנימית והחיצונית ולנהל אותה, להתמודד עם בעיות בעילות, לפעול בסביבה לא מוכרת ולהגיע להישגים. טיפוח תחושת מסוגלות בקרב מורים במסגרות התפתחות מקצועית עשוי להשתקף גם בתחושת המסוגלות של תלמידים, ועל כן זהו מרכיב חשוב לתוכניות פיתוח מקצועי.
4. **שאיפות לצמיחה אישית** - שאיפות אלה נובעות מתוך העניין שאנשים מגלים בסביבתם ולפי רמת המוטיבציה שלהם לקדם את עצמם. בהקשר למקום עבודה, שאיפה היא המידה שבה אדם מונע לממש מטרות מאתגרות בעבודה, והיא מבוססת על המוטיבציה הפנימית ועל הצורך בצמיחה אישית (growth-need strength). צמיחה אישית מתבטאת ברצון להתפתח ולחוות חוויות חדשות (Ryff & Keyes, 1995), למימוש צרכים פנימיים כמו, התפתחות אישית, מערכות יחסים, חיים בקהילה ובריאות, בניגוד למימוש צרכים חיצוניים כמו, עושר, תהילה, תדמית וכוח. משתתפי מחקרה של אבן זהב (2016), מורי מדע וטכנולוגיה בישראל, ביטאו את שאיפותיהם לצמיחה אישית בקידום בתחום המקצועי.

ניתוח - שילוב המודלים

על מנת לבחון את הרעיון שרווחה אישית נחוצה לפיתוח המקצועי של מורים, חיפשנו אחר ביטויים של מרכיבי הרווחה האישית בתוך שבעת הקריטריונים שעל פיהם ניתחו דרלינג-המונד ושותפיה (Darling-Hammond, Hyley & Gardner, 2017) תוכניות פיתוח מקצועי אפקטיביות. מיון שבעת הקריטריונים על פי ארבעת מרכיבי הרווחה האישית בעבודה (wellbeing at work) של המורים מוצג בטבלה שלהלן.

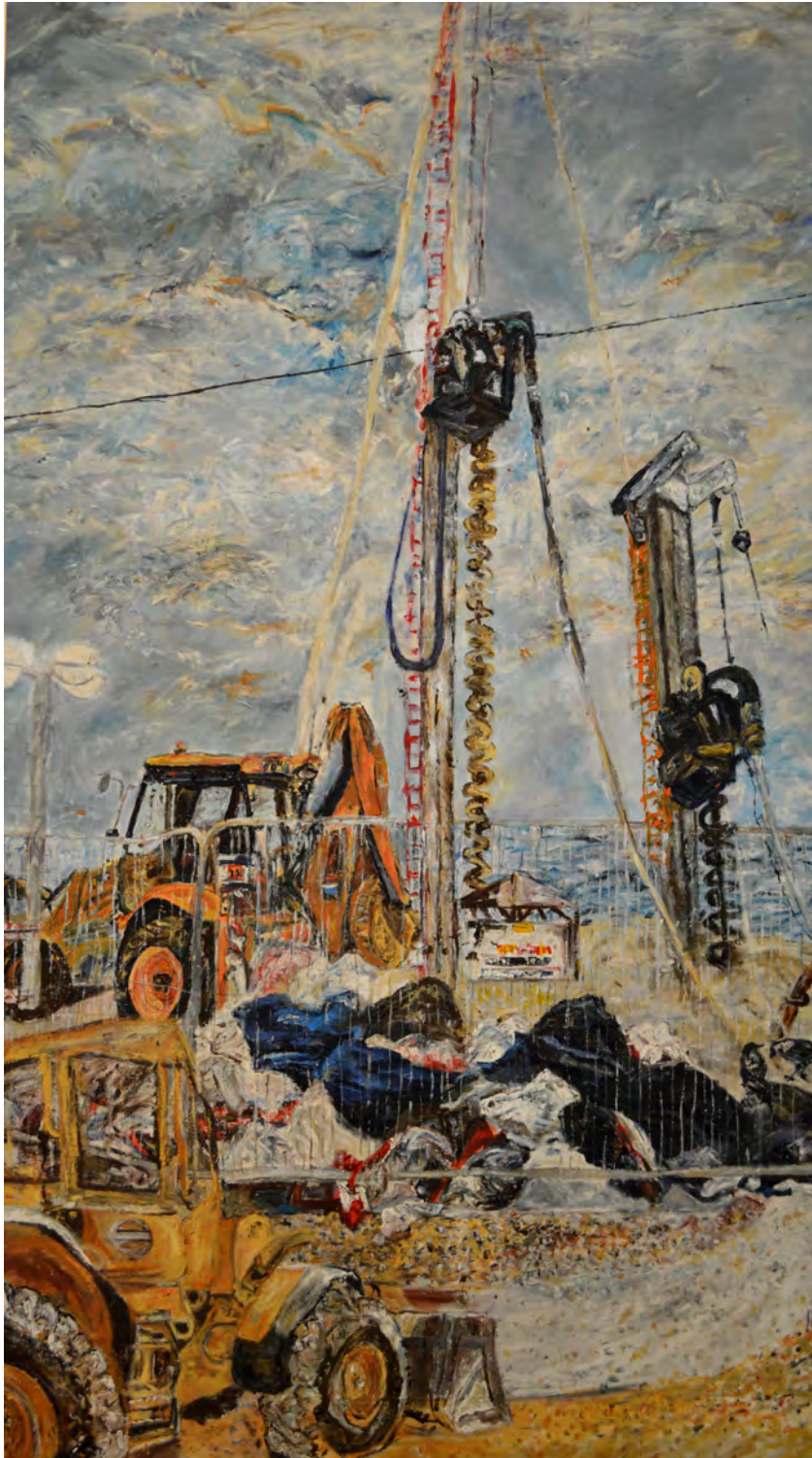
שבעה קריטריונים משולבים עם ארבעה מרכיבי רווחה נפשית של מורים

הסבר ודוגמה	שבעה קריטריונים ¹	ארבעת מרכיבי רווחה אישית בעבודה (wellbeing at work)
שיתופיות מורים בעיצוב תוכניות הפיתוח המקצועי והשתתפות ארוכת טווח בהן מייצרות מערכות יחסים חבריות ובכך תורמות לתחושת שייכות לקבוצה.	שיתופיות (3)	שייכות אישית ומקצועית
שימוש במודלים כגון הצגת תכנים וניתוח מערכי שיעור או חקר מקרה של מורה בודד באופן שיתופי כקבוצה מקדמים את שייכות הפרט לקבוצה.	שימוש בכלים לתרגול יעיל (4)	
תהליכי אימון שמורים עוברים יחד כקבוצה מייצרים לכידות ביניהם.	תמיכה ואימון בידי מומחים (5)	
המשכיות התהליך לאורך זמן מחברת בין הפרטים בקבוצה, נוצרות מערכות יחסים חבריות הנמשכות מעבר להשתלמות/למסגרת החינוכית. יחסים אלו עשויים לשרת לחיוב את עבודת המורה (החלפת תכנים, יזמויות חינוכיות ועוד) ובכך את הלומדים, תלמידיו.	יכולת ליישום והמשכיות (7)	
למידה משותפת מתוך תכנים שהמורים מציגים מאפשרת להם בחירה בתוכני ההשתלמות, ומתוך כך מעניקה להם חופש אקדמי שאיש המקצוע זקוק לו (Hall, 1967).	שילוב למידה פעילה (2)	אוטונומיה
המורה בוחר אילו תכנים הוא יישם בכיתתו, משפר אותם ומדווח במפגש הקבוצה (מפגש פנים אל פנים או מרחוק) בהנחה ומתקיימת המשכיות. השיתוף מועיל לו ולכל הפרטים בקבוצה.	יכולת ליישום והמשכיות (7)	מסוגלות
האימון בידי מומחים מפתח אצל המורים מומחיות בתכנים, בפדגוגיה ובהתמודדות שההוראה מזמנת עבורו. עבודת האימון מסייעת למורים בבניית אמון ביכולותיהם המקצועיות והאישיות.	תמיכה ואימון בידי מומחים (5)	
משוב ושיקוף עבור המורים כשנעשים באופנים של ביקורת בונה, מובילים לשיפור של יכולות הוראה וממילא של תחושת מסוגלות.	משוב ורפלקציה (6)	
תמיכה והמשכיות של התהליך מעניקות ביטחון בדרך ההוראה; למורה יש כתובת לשאלות בנושאי תוכן או אחרים, ניתנת לו אפשרות להיוועץ בעמיתים או במומחה. כך המורה משפר את מיומנויות ההוראה ובתוך כך את תחושת המסוגלות האישית.	יכולת ליישום והמשכיות (7)	
האפשרות הניתנת למורה לבחור תכנים דיסיפלינריים מאתגרים עבורו ולשלבם בתוכניות פיתוח מקצועי במדעים ובמתמטיקה יוצרת דיונים ובהירות בהבנת התוכן ובדרכי הוראה. התנסות של מורה בדיונים אלו מעניקה לו תחושת מסוגלות עצמית.	מיקוד בתוכן (1)	שאיפות לצמיחה אישית
אנו מוצאות שלכל אחד משבעת הקריטריונים יש הקשר למרכיב השאיפה האישית של המורה. העמקה בידע תוכני, חשיפה לכלים ומודלים חדשים בהוראה, התנסות פעילה, שיתופיות, מערך של אימון ותמיכה והמשכיות של התוכנית - אלו עשויים לעודד שאיפות להתפתחות אישית ומקצועית וליצור הזדמנויות מקצועיות לקידום.	לא נמצאה התייחסות בדוח. צוין כמגבלת המחקרים שנסקרו	

1. הספרות בסוגריים משמשות למספור הקריטריונים בסדר שמופיעים במאמר.



בימתדיין



חדוה אהרוני | 112x210 ס"מ

בטבלה מוסבר כי תחושת המסוגלות, מרכיב 3 ברווחתו האישית של המורה, נתמכת ונתרמת על ידי קיום משוב ורפלקציה (קריטריון 6), המהווים שיקוף וביקורת בונה למורה, שעשויים להביא לשיפור יכולות הוראה.

ממצאי הניתוח מראים שקיים קשר הדוק בין רווחה אישית בעבודה לבין תוכניות פיתוח מקצועי אפקטיביות, שכן שלושה מבין ארבעה מרכיבי רווחה אישית (אוטונומיה, מסוגלות ושייכות) באים לביטוי בתוכניות שנסקרו בדוח. עם זאת, נראה כי אין התייחסות למרכיב הרביעי - שאיפת לצמיחה אישית בתוך שבעת הקריטריונים שהציגו דרלינג-המונד ושותפיה (שם).

נוסף על כך, ניתוח התוכניות שנסקרו בדוח (שם) הראה כי השיפור בהישגי התלמידים ב-35 המחקרים השונים שנסקרו לא היה זהה, על אף שמרבית הקריטריונים היו נוכחים וזהים בכל אחת מהתוכניות. ממצא זה מחזק את הטענה שייטכן שמרכיב השאיפה לצמיחה אישית שלא הובא בחשבון בתוכניות הללו, משליך על איכות תוכניות הפיתוח המקצועי ועל יעילותן, ומהווה הסבר אפשרי להבדלים אלו.

סיכום ודין

דרלינג-המונד ושותפיה (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) כותבים, כי יש להבטיח מערכת עקבית התומכת בהתפתחות מורים ובלימוד מקצועי, מחוברת לפרקטיקה ולהתנסות שלהם וכוללת מרכיב של המשכיות. כמו גם סטנדרטים של הוראה והערכה לתוכניות. הם מציינים, שיש לקשר זאת להזדמנויות מקצועיות עבור המורים, כאשר הכוונה היא תפקידי הנהגה, כדי להבטיח מערכת המתמקדת גם בצמיחה ובהתפתחות של מורים. הדגש שהחוקרים שמים הוא על כל טווח ההכשרה החל בהשקעה בלימוד, הכשרה ופיתוח דרך ליווי ותמיכה מתמשכים ועד להזדמנויות ניהול ונהגה חינוכית עבור המורים. לטענת החוקרים, יש להכשיר את המורים בפדגוגיות קונסטרוקטיביסטיות שיאפשרו להם לפתח תלמיד בעל מומחיות בניתוח תוכן, חשיבה

ביקורתית ופתרון בעיות מורכבות, תקשורת יעילה שיתופיות והכוונה עצמית.

נקודת מבט אוטופית זו אינה בהכרח באה לידי ביטוי בתוכניות שנסקרו בדוח, וייתכן שתוכל להתממש לו יושם דגש על כלל המרכיבים הקשורים ברווחתם האישית המקצועית של המורים, שחסרה את מרכיב שאיפותיהם של המורים לצמיחה אישית ומקצועית.

מרכיב אחרון זה מוזכר ומצוטט כבעל חשיבות גם על ידי חוקרי קריירה כמו גם חוקרי חינוך. חוקר התפתחות קריירה, הול (Hall, 2002), מציג מושג קריירה סובייקטיבית כפרשנות סובייקטיבית של האדם את הקריירה המקצועית שלו הכוללת תיאור אירועים אובייקטיביים (כמו שינוי תפקיד) לצד תיאור וכיבוד שאיפות מקצועיות, ציפיות ורגשות כלפי העבודה. עדות נוספת למתן דגש וחשיבות לביטוי שאיפות מורים במהלך קריירת ההוראה שלהם מצוטט בדברי חוקר החינוך הפיני סאלברג (Sahlberg, 2011):

הפוטנציאל הגדול ביותר של הכשרת המורים בפינלנד טמון במאות צעירים מוכשרים בעלי מוטיבציה גבוהה. הצעירים בפינלנד נמשכים להוראה משום שהם רואים בה מקצוע עצמאי, מוערך ומתגמל שיעניק להם את החירות הנדרשת לממש את שאיפותיהם (עמ' 146). בעיקר, נציין כאן את הייחודיות שזוהתה במחקרה של אבן זהב (2016) בהקשר מורי המדעים והמתמטיקה בחינוך העל-יסודי ורצונם להתקדמות בציר המקצועי (Dual Ladder) (Cesare & Thornton, 1993) בקריירת ההוראה כדרך לצמיחה ולמימוש שאיפות אישיות. כך תיארה ל', מורה לכימיה בישראל, את שאיפותיה לקידום אישי ומקצועי:

לעשות משהו מעבר להוראה... לעשות דברים שמקדמים... אני אומרת אם היתה תקרת זכוכית דקה שאפשר אולי היה לתת מכה קטנה ולתת עוד אופציות... את הימים החופשיים ואת השעות לתת לפנאי שאוכל להביא מן החוץ פנימה... בבית ספר מקדמים משהו בקטן יחסית וזה לא משליך על כל המערכת... אם הייתי יכולה הייתי עושה יותר דברים שמשפיעים... מנסה לעשות משהו שייתן יותר פתרונות ברמה ארצית אבל גם לשיפור דרכי הוראה ודרכי חשיבה שחשובות לי... כי אם את שואלת אותי לצאת החוצה למכללות, להיות ראש מחלקה, אלו אפשרויות מאוד מעניינות.

לאורם של דברים אלו, אנו מאמינות כי שילובם של ארבעת מרכיבי רווחה אישית בעבודה (wellbeing at work) בתוכניות

פיתוח מקצועי הוא חיוני. להערכתנו, ההצלחה והאפקטיביות של תוכניות פיתוח מקצועי קשורות ישירות לרמת המוטיבציה האוטונומית (Weinstein, Deci & Ryan, 2011) של המורים המשתתפים בתוכנית, וזו קשורה במידת השיתופיות שלהם בעיצוב תכניה ובמערכות היחסים האישיות הנבנות ביניהם. מתוך כך מוצע להחליף את המינוח "פיתוח מקצועי" של מורים עם "התפתחות מקצועית-אישית" של מורים המדגישה היבטים אלו: רווחה אישית בעבודה (wellbeing at work) לצד התפתחות בסביבה קונסטרוקטיביסטית.

על מנת ללמוד על אודות האופן שבו שילוב מרכיבי הרווחה האישית של מורים בא לידי ביטוי בתוכניות פיתוח מקצועי, חשוב לבחון גם תוכניות פיתוח מקצועי שלא הצליחו (ולא דווחו בדוח הנסקר) לאורם של מרכיבים אלו. במילים אחרות, ייתכן שאחד ההסברים ליעילותן של תוכניות פיתוח מקצועי של מורים נטוע בגורם הרווחה האישית של המורים, בשאיפות המורים לצמיחה אישית, במוטיבציה האוטונומית (Weinstein, Deci & Ryan, 2011) ובתחושת מסוגלות עצמית שלהם. נסכם ונאמר, המעבר מ"פיתוח מקצועי" של מורים הממוקד בידע מורים (Ball, Thames & Phelps, 2008) אל עבר תהליך של "התפתחות מקצועית-אישית" של המורים מייצג נקודת מבט רחבה והוליסטית על פרופסיית ההוראה. ■

מקורות

אבן זהב, ע' (2016). ניתוח אסטרטגי של מערכות חינוך: ניהול סיכונים של החינוך למדע וטכנולוגיה בישראל. עבודת דוקטורט (בהנחיית פרופ' אורית חזן), טכניון, מכון טכנולוגי לישראל. 185 עמודים.

Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.

Buczynski, S. & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.

Cesare, S. J., & Thornton, C. (1993). Human resource management and the specialist/generalist issue. *Journal of Managerial Psychology*, 8(3), 31-40.

Crawford, K., & Adler, J. (1996). Teachers as researchers in mathematics education. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick,



- Love, N., & Hewson, P. W. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.
- Nipper, K., Ricks, T., Kilpatrick, J., Mayhew, L., Thomas, S., Kwon, N. Y., ... & Hembree, D. (2011). Teacher tensions: Expectations in a professional development institute. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(5), 375-392.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. In *The exploration of happiness* (pp. 117-139). Springer Netherlands.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. Teachers College Press.
- Weinstein, N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of personality and social psychology*, 100(3), 527.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An Examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24(1), 173-209.
- & C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 1187-1205). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Hall, R. H. (1967). Some organizational considerations in the professional-organizational relationship. *Administrative Science Quarterly*, 12(3), 461-478.
- Hall, D. T. (2002). *Careers In and Out of Organizations*. A Sage publication series.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American educational research journal*, 42(2), 371-406.
- Koivu, A. (2013). *Clinical supervision and well-being at Work. A Four-year follow-up study on female hospital nurses*. University of Eastern Finland. Kuopio. Department of Psychiatry.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S.,



ישראל רבינוביץ | נפש יהודי, 2010

פיתוח מקצועי אפקטיבי:

חשיבות ההכשרה התאורטית והיישומית לתפקוד תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז (ADHD) המשולבים בכיתה רגילה*

ד"ר ידידיה ערמון | מרצה במכללת גבעת ושינגטון, מורה בחט"ב

הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות (ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder) נחשבת לאחת ההפרעות השכיחות בקרב תלמידים בגילים השונים, אם לא השכיחה שבהן. מדגמים קליניים מראים ששכיחות ההפרעה בעולם היא 3%-10% מהאוכלוסייה (Kirsch, Doerfler, & Truong, 2015). מנתוני משרד החינוך לשנת הלימודים תשע"ח (2018) עולה כי הלקות השכיחה ביותר (49%) בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים היא לקות למידה - הפרעת קשב וריכוז. מספר התלמידים עם צרכים מיוחדים הוא כ-267,000, ומכאן שבישראל 2018 יש כ-130,000 תלמידים עם לקויות למידה - הפרעת קשב וריכוז. במאמר זה נתמקד בעיקר בלקות ה-ADHD, המעסיקה את המורים באופן המשמעותי ביותר בשל הקושי ההתנהגותי הבולט המתלווה אליה. אין זה מפתיע לגלות שמורים מדווחים על מתח רב ביחסיהם עם תלמידים עם ADHD (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, & Goring, 2002).

במפגשים ובראיונות עם מאות מורים וסטודנטים להוראה המשלבים תלמידים עם ADHD עולה וחוזרת טענה מרכזית: "אנחנו לא יודעים כיצד להתמודד איתו"; "לא קיבלנו כל הדרכה ואימון כדי לשלב". בעיה זו היא מרכזית ביותר בהתמודדותו של המורה המשלב, משום שכמעט בכל כיתה יש בין אחד לארבעה תלמידים עם ADHD.

* המאמר מבוסס על ניסיון מחקרי ומעשי. הניסיון המחקרי בא לידי ביטוי בעריכת עבודת מחקר בתחום במסגרת תואר שלישי בבית ספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן, וכן בהנחיית מאות סטודנטים בעבודת הסמינריון שלהם בתחום שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. לכך נוסף ניסיון מעשי של הכותב כמורה בעל ותק של 16 שנה בעבודה במשרד החינוך במגוון תפקידים, גילים ואוכלוסיות.



של המורה המשלב, משום שכמעט בכל כיתה יש בין אחד לארבעה תלמידים עם ADHD (שמטופלים או שאינם מטופלים בתרופות).

התחום הלימודי

תת-הישיגות היא תופעה מצויה בקרב תלמידים עם ADHD, בהשוואה לחבריהם שהם בעלי התפתחות תקינה. במצבים של הוראה ישירה או של עבודה עצמית בכיתה ילדים אלו הם פחות ממוקדי מטרה מחבריהם. כתוצאה מכך הם משתתפים פחות בשיעורים שמתנהלים בהוראה ישירה, ואינם מבצעים מטלות של עבודה עצמית בהתאם ליכולות הקוגניטיביות שלהם. עובדות אלו עשויות להסביר באופן חלקי את הקשר בין ADHD לבין תת-הישיגות (דופול וסטונר, 2010). סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז הפגינו באסטרטגיות הלמידה שלהם רמה נמוכה יותר של רכיב יכולת הלמידה ורכיב הרצון ללמידה בהשוואה לסטודנטים ללא הפרעה. אפשר להניח כי אצל סטודנטים אלו המוטיבציה ללמידה נשחקה במהלך שנות לימודיהם בבית הספר, ונפגם האמון שלהם ביכולתם להצליח.

התחום החברתי והרגשי

בעבודות המחקר שבדקו מתבגרים בעלי הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות נמצא כי הם סובלים מקשיים חברתיים, ומדווחים על מיעוט חברים ועל רמת דחייה חברתית גבוהה בהשוואה לבני גילם ללא ADHD (מאור, 2010). לעיתים ילדים עם ADHD מתוארים במילים "ילד שכולם מכירים, אבל אף אחד לא אוהב" (מאור, 2003). התנהגות אימפולסיבית המאפיינת מתבגרים עם ADHD במסגרות חברתיות שונות (כגון משחק או עבודה קבוצתית) עלולה להוביל לקשיים חברתיים, לכישלונות ולדחייה חוזרים ונשנים על ידי קבוצת בני גילם, ולאלו עשויות להיות השלכות הרסניות על הערכתם העצמית של הילדים ועל התנהגותם בהמשך.

היבטים התנהגותיים

התנהגות תוקפנית אינה עולה בקנה אחד עם מסגרת חינוכית מחייבת. במחקר נמצא מתאם הדוק בין היפראקטיביות לבין תוקפנות (Capozzi et al., 2008). נוסף על כך, כ-25% מהתלמידים עם ADHD (בפרט בכיתות הגבוהות) מפגינים התנהגויות חמורות יותר דוגמת גנבה, אלימות והיעדרות ממושכת מבית ספר (טבלב, 2007). גרוס (2012) מצאה מתאם מובהק בין רמות גבוהות של ADHD לבין התנהגויות של סירוב להגיע לבית הספר.

לקשב יש היבטים פיזיולוגיים, פסיכולוגיים והתנהגותיים, ויש לו השלכה משמעותית על התפקוד בכלל ובבית הספר בפרט. גיל ההתבגרות מעצים את תסמיני הפרעת הקשב והריכוז עם היפראקטיביות. ההתבגרות עצמה היא גורם מאיץ או מעוות של ADHD.

ילדים עם ADHD מצויים בסיכון גבוה יותר לקשיים אחדים בתחום הביצועים במבחנים ובתפקוד קוגניטיבי בהשוואה לבני גילם. שיעור ניכר מהילדים הסובלים מההפרעה נתקלים בקושי בפתרון בעיות ובמיומנויות התארגנות, או בקשיים בהבעה שפתית, או בבעיות בשליטה מוטורית עדינה וגסה, או בשילוב של כמה מהם (דופול וסטונר, 2010). כאשר מתקיים אחד או יותר מהקשיים הללו בילד עם ADHD גדל הסיכון לתת-הישיגות בלימודים. כן נמצא קשר חזק בין הפרעות ארגוניות להפרעות קשב בקרב ילדים, והקשיים הארגוניים פוגעים גם הם בלמידה ובהישגים (Lifshitz, Josman, & Tirosh, 2014).

בית ספר הוא מטבעו מקום שהפוקדים אותו נדרשים לשמור על כללי התנהגות ברורים ונאותים. תנועתיות יתר, אימפולסיביות וקשיי קשב וריכוז - המאפיינים תלמיד עם ADHD - מתנגשים כמעט חזיתית בהתנהגות נורמטיבית בבית הספר. ההתנהגות המחוסרת עכבות של בעלי ADHD בבית הספר גוררת הטבעת תגיות שליליות עליהם - "תלמיד חסר אחריות וחסר משמעת". תלמידים אלו נענשים יותר בהשוואה לחבריהם ללא ADHD. לדוגמה, המסגרת החינוכית אינה ממהרת להוציאם לטיולים מחשש שייפגעו או יפגעו באחרים, תחת משמרתם של המורים. יתרה מכך, ילדים היפראקטיביים נוטים להיפגע או להיפצע בתאונות יותר מחבריהם (Shilon, Pollak, Aran, Shaked, & Gross-Tzur, 2012).

עמדות מורים ותלמידים כלפי שילוב

טלמור (2007) מדווחת כי היחס החיובי כלפי תהליך השילוב יורד במהירות עם העלייה בחומרת הליקוי. עמדתם של המורים היא כי ADHD היא הפרעה משמעותית הפוגעת בשני מדדים עיקריים של התפקוד הלימודי, ומשפיעה הן על תפקודו של המורה הן על התלמידים האחרים בכיתה. ג'יני, שגיא-שוורץ, מרק ואביעזר (2014) מצאו קשר בין תפיסת המורה את יחסיה עם תלמידים עם לקות לבין הערכתה את תפקודם הלימודי ואת יכולתם להסתגל לכיתה ולבית הספר. במפגשים ובראיונות עם מאות מורים וסטודנטים להוראה המשלבים תלמידים עם ADHD עולה וחוזרת טענה מרכזית: "אנחנו לא יודעים כיצד להתמודד איתו"; "לא קיבלנו כל הדרכה ואימון כדי לשלב". בעיה זו היא מרכזית ביותר בהתמודדותו

מקרב המורים שהשתתפו במחקר דיווחו 30% כי לא עברו כל הכשרה בתחום ה-ADHD. המורים שעברו הכשרה משמעותית בתחום דיווחו על נכונות רבה יותר ללמד תלמיד עם ADHD.

והתנהגותיים. המורים המשלבים מדווחים כי לא קיבלו הדרכה ואימון הנותנים להם כלים מתאימים לשילוב תלמידים אלו, וממילא המוטיבציה והמסוגלות שלהם בתחום נמוכה. עובדה זו מקשה מאוד את שילובם של תלמידים עם ADHD בכיתה רגילה. הרחבת הידע וההתנסות בכל ההיבטים שהוזכרו לעיל יסייעו לפרח ההוראה ולמורה בשיפור תחושת המסוגלות העצמית והעמדות החיוביות כלפי אתגר השילוב של התלמיד ההיפראקטיבי. ■

מקורות

גיני, מ', שגיא-שוורץ, א', מרק, צ', ואביעזר, א' (2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס-בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. **מגמות, מט(3) 512-480**.

דופול, ג'ג' וסטונר, ג' (2010). **ADHD בבתי הספר: אסטרטגיות הערכה והתערבות**. קרית ביאליק: אח.

טבלב, ו' (2007). **הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות כפי שהיא נתפסת בעיני בני נוער הסובלים ממנה ומעורבים בפעילות אנטי-חברתית**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

טלמור, ר' (2007). **עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות לימוד רגילות**. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: כרך א. לומדים עם מוגבלויות במערכות החינוך (עמ' 157-196)**. חיפה: אחווה.

מאור, ג' (2003). **תסמונת לקויי קשב וריכוז והיפראקטיביות בעיני הנוגעים בדבר: אפיון קוגניטיבי ואישיותי**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.

מאור, ג' (2010). **תסמונת חוסר קשב והיפראקטיביות בעיני הנוגעים בדבר: מודל אקולוגי-התפתחותי**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

ערמון, ח"י (2015). **עמדות מורים ותלמידים כלפי הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות (ADHD): היבטים לימודיים, חברתיים, רגשיים והתנהגותיים בזיקה לדתיות**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

עמדות כלפי שילוב בזיקה להשתתפות בהשתלמויות בתחום

חוקרים מצאו קשרים בין משתני הרקע של מורים ופרחי הוראה - השתלמות והכשרה בחינוך מיוחד והתנסות עם חריגים - לבין עמדותיהם כלפי שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. פרחי ההוראה הביעו דאגה על כך שלא קיבלו הכשרה מספקת להחלת השילוב (Leyser & Romi, 2008). נמצא כי יש קשר בין הכשרה והשתתפות בהשתלמות בשילוב ובחינוך מיוחד לבין עמדות חיוביות כלפי שילוב (Avramidis, 2000). עוד נמצא כי מורים ופרחי הוראה בחינוך המיוחד נוטים להביע תמיכה רבה יותר בשילוב מאשר עמיתיהם בחינוך הרגיל.

ערמון (2015) מצא קשר חיובי בין התנסות לבין עמדות כלפי שילוב. כלומר ככל שהתנסות של המורים עם תלמידים היפראקטיביים רבה יותר, כך עמדותיהם כלפי שילוב חיוביות יותר. ממצא זה מוסבר בכך שהמפגש עם התלמידים מאפשר למורים לראות בהם גם את החן, ולא רק את הפגמים, וממילא יש להם נכונות לשלבם. הסבר בכיוון אחר יכול להיות שמורה שמחזיק מעמד בהתנסות רבה לאורך זמן עם תלמידים היפראקטיביים הוא מי שמראש הייתה לו גישה חיובית כלפי תלמידים אלו. מקרב המורים שהשתתפו במחקר זה דיווחו 30% כי לא עברו כל הכשרה בתחום ה-ADHD. המורים שעברו הכשרה משמעותית בתחום דיווחו על נכונות רבה יותר ללמד תלמיד עם ADHD.

המלצות מעשיות

1. משרד החינוך, וכל מי שאחראי מטעמו לתחום השתלמויות המורים, צריך להעניק למורים את הידע המתאים על הפרעת ה-ADHD. הקניית הידע צריכה לכלול הן ידע תאורטי על ההפרעה, הן כלים מעשיים להתמודדות עם התלמיד בכיתה.
2. האוניברסיטאות והמכללות המכשירות מורים צריכות לשלב בתוכנית הלימודים קורס המתמקד בשילוב תלמידים חריגים בכיתה, ובמיוחד תלמידים היפראקטיביים, ומשלב ידע תאורטי ויישומי.
3. מומלץ כי במהלך ההתמחות (סטאז') הסטודנט יתנסה בהעברת שיעורים בכיתה שמשולב בה תלמיד היפראקטיבי. המורה הצופה יתייחס גם לנקודה זו בהערכתו את השיעור.

סיכום

ADHD היא אחת ההפרעות המשמעותיות שהמורה מתמודד עימן, הפרעה שיש לה היבטים לימודיים, חברתיים, רגשיים



- Kirsch, D. J., Doerfler, L. A., & Truong, D. (2015). Mental health issues among college students: Who gets referred for psychopharmacology evaluation? *Journal of American College Health*, 63(1), 50–56.
- Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college preservice teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. *Higher Education*, 55(6), 703–717.
- Lifshitz, N, Josman, N., & Tirosh, E. (2014). Disorganization as related to discoordination and attention deficit. *Journal of Child Neurology*, 29(1), 66–70.
- Shilon, Y., Pollak, Y., Aran, A., Shaked, S., & Gross-Tsur, V. (2012). Accidental injuries are more common in children with attention deficit hyperactivity disorder compared with their non-affected siblings. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 366–370.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Capozzi, F., Casini, M. P., Romani, M., De Gennaro, L., Nicolais, G., & Solano, L. (2008). Psychiatric comorbidity in learning disorder: Analysis of family variables. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(1), 101–110.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89.



ישראל רבינוביץ | אש קודש, 2015 | 75x75 ס"מ

להיות גננת זה לא משחק ילדים: גננות בשנות הסטאז'

ד"ר איתן סימון | ראש בית הספר ללימודים מתקדמים, מכללת אוהלו

ד"ר אביבה דן | ראש החוג לגיל הרך, מכללת אוהלו

שלב כניסתן של גננות מתחילות אל עבודת השדה הוא תקופה של ציפיות גדולות: ציפיות הגננות המתחילות מעצמן וציפיותיהם של מעסיקיהן לעתיד מהן. ואולם, בפועל, הסטטיסטיקה מצביעה על כך ש-10% לא ישובו לעבודה במקצוע לאחר השנה הראשונה, וכי שיעור הנשירה עולה לכמעט מחצית במהלך חמש השנים הראשונות (Kaiser, 2011). הגננת המתלמדת מצפה לתרום תרומה ניכרת לילדים ולמקום העבודה העתידי שלה. מגננות בשנתן הראשונה מצופה "לקפוץ למים הקרים", אולם בפועל, תקופת המעבר מפרח הוראה לגננת מתחילה טעונה במתח, בחרדה ובלמידה תוך ניסוי וטעייה. מחקרים מעטים בלבד בוחנים תהליך חניכה והסתגלות זה בקרב גננות. ההנחה היא כי תהליך החניכה וההתפתחות המקצועית שעוברות הגננות דומה לזה שעוברים מורים בבית הספר היסודי ובבית הספר התיכון. המחקר המוצג להלן בוחן את המעבר מגננת-פרח הוראה לגננת מתחילה. הוא מתמקד באתגרים ובקשיים שגננות מתחילות מתמודדות עימם, ובודק עד כמה סדנאות החובה שהן משתתפות בהן במהלך שנת העבודה הראשונה בשדה תורמות לעבודתן ולהשתלבותן בה. המעבר ממעמד של פרח הוראה למעמד של גננת הוא קיצוני. רגע אחד הן מוגנות וזוכות לליווי של המדריך הפדגוגי

לגננת אין חבר צוות מבוגר נוסף לצידה שתוכל להתייעץ איתו בקבלת ההחלטות במהלך הפעילות היום-יומית. הגננת עובדת עם צוות מסייע שהדרג המקצועי שלו שונה משלה, ותחומי האחריות שלו שונים משלה. איכותה של עבודת הצוות המשותפת של הגננת ושל הצוות שלה עשויה למלא תפקיד מכריע בתחושות שהגננת המתחילה חווה לגבי יכולתה המקצועית.



המחקר מעיד על הצורך לבחון את תוכנית הלימודים במסלול ההכשרה ולנסות להתייחס באופן מעמיק ומקיף יותר לסוגיות שהגננות המתחילות הגדירו כתחומים שבהם הקושי גדול, כגון הכנת פעילויות או התמודדות עם בעיות משמעת. המחקר מעיד גם על כך שהגננות המתחילות לא חוו את סדנת ההתפתחות המקצועית כמקור תמיכה משמעותי.

שליטת על התוכניות החינוכיות, והיא לא תוכל לתת מענה לצורכיהם האמיתיים של הילדים (Doan, 2016). מספרה של ג'יליאן רוד (Rodd, 2006) עולה כי גננות מתחילות עשויות להתקשות בשילוב שבין מעשה לתאוריה. מנלאב (Manlove, 1993) מוסיף כי הן עלולות אף להגיע לכדי תשישות פיזית, וייתכן שיהיו בהן כאלה שיעזבו את המקצוע לגמרי (Early Childhood Education of British Columbia, 2012). התפתחותה המקצועית הרשמית של הגננת היא בת שלושה שלבים: טרום-שירות - כגננת-מתלמדת; חניכה - שנת ההוראה הראשונה; ולבסוף - גננת מנוסה. לדברי המורים-המתלמדים, הניסיון המעשי בשדה מילא תפקיד משמעותי יותר בהכשרה המקצועית שלהם מאשר הקורסים שלמדו ב"מגדל השן" (Schempp, Sparkes, & Templin, 1999). באופן כללי, שלב החניכה נחשב לקשה מכל השלבים. עם הקשיים שציינו המורים המתחילים נמנים משמעת בכיתה, מוטיבציה של התלמידים, שונות גדולה בצורכי התלמידים, קשר עם ההורים, הערכת התלמיד, הלחץ והצורך לבצע משימות רבות, הידע הנחוץ כדי ללמד מקצועות עיוניים, ועוד רבים אחרים (Veenman, 1984). היית'קמפ וקמפ (Heath-Camp & Camp, 1990) מחלקים את הקשיים לשלושה תחומים: מדיניות בית הספר, התלמידים (מבחינת התנהגות) וקשיים אישיים (ביטחון עצמי, ניהול זמן וכישורי ארגון). יכולתם של מורים לשרוד תלויה במערכות התמיכה שמלוות אותם ובקשיים שהם נתקלים בהם בשנותיהם הראשונות במקצוע. הקשיים הללו עשויים לנבוע ממקורות שונים: (1) קורסי ההכשרה למורים-מתלמדים הם תאורטיים מדי; (2) מערכת האמונות של המורים-המתלמדים אינה מציאותית או שהיא מקובעת מדי; (3) ההכשרה המקצועית של המורים-המתלמדים

במכללה, ובמשנהו הן אחראיות ל-35 ילדים ולחברי צוות אחרים, ומצופה מהן לדעת כיצד להתמודד עם הורים. שלב החניכה, שהוא השלב הראשון במקצוע ההוראה, כולל שנה המוקדשת להתמחות ואת השנתיים הראשונות בשדה לאחר מכן. תקופה זו כרוכה בדרך כלל בקשיים חמורים, לצד תחושה של היעדר ביטחון עצמי וחוללות עצמית (דן, 2012). נוסף על כך, במהלך שנת ההתמחות הראשונה הגננת החדשה עוברת הערכה יסודית וקפדנית של משרד החינוך כדי לבחון את כשירותה לרישיון הוראה.

שלב זה כרוך בשעות עבודה רבות וארוכות, ואין לגננת חבר צוות מבוגר נוסף לצידה שתוכל להתייעץ איתו בקבלת ההחלטות במהלך הפעילות היום-יומית. הגננת עובדת עם צוות מסייע שהדרג המקצועי שלו שונה משלה, ותחומי האחריות שלו שונים משלה. איכותה של עבודת הצוות המשותפת של הגננת ושל הצוות שלה עשויה למלא תפקיד מכריע בתחושות שהגננת המתחילה חווה לגבי יכולתה המקצועית (Oplatka & Eisenberg, 2006). במשך הזמן, אם הגננת נשארת במקצוע, היא רוכשת ביטחון רב יותר לצד בשלות הנובעת מניסיון רב יותר, ובזכותם עבודתה המקצועית משתפרת. זאת ועוד, המאפיין הייחודי למערכת זו הוא שהגננת נחשבת ל"מנהלת הגן" החל בשנתה הראשונה. במרבית המקצועות, לרבות הוראה בבית ספר, איש המקצוע יכול לקבל אחריות ניהולית רק לאחר שנים של ניסיון, ורק לאחר שעבודתו זכתה להכרה ולהערכה מצד הממונים עליו.

התפתחות המקצועית של גננות

הספרות מציעה מודלים אחדים להתפתחות המקצועית של מורים, אך גם בהקשר זה מעט מאוד נכתב על התפתחות המקצועית הספציפית של גננות. מודל אחד ידוע שהציעה ליליאן כץ (Katz, 1972) מתאר ארבע תקופות בהתפתחותה המקצועית של הגננת: (1) הישרדות - שנה ראשונה; (2) התגבשות - שנה שנייה ושלישית; (3) התחדשות - שנה שלישית ורביעית; (4) בשלות - שנה רביעית וחמישית. בשלב ההישרדות הגננת שואלת "האם אצליח לסיים את השבוע?" "האם אני באמת מסוגלת לעשות את העבודה הזו יום אחר יום?" השורדות מתמקדות בצרכים שלהן, והבנתן את צורכי הילדים שבטיפולן - מועטה. סגנונות ההוראה בקרב גננות הנמצאות בשלב זה מזכירים לרוב מורות, דבר המאפשר להן תחושת שליטה (Stroot et al., 1998).

לאור האמור לעיל, מן הספרות משתמע כי הגננת המתחילה זקוקה לסייע ולהדרכה בשלב החניכה וההשתלבות במקצוע. אם לא תקבל את הסיוע הדרוש לה עלולה להיות לכך השפעה

לא התייחסה אל תחום אמונותיו של התלמיד (Gavish & Friedman, 2001).

המחקר מעיד על הצורך לבחון את תוכנית הלימודים במסלול ההכשרה ולנסות להתייחס באופן מעמיק ומקיף יותר לסוגיות שהגננות המתחילות הגדירו כתחומים שבהם הקושי גדול, כגון הכנת פעילויות או התמודדות עם בעיות משמעת. המחקר מעיד גם על כך שהגננות המתחילות לא חוו את סדנת ההתפתחות המקצועית כמקור תמיכה משמעותי.

תהליך ההפיכה לגננת מצריך נחישות והבנה, ועשוי להימשך שנים. ההפיכה לגננת מיומנת ובטוחה, המסוגלת לעמוד בדרישות העבודה, מעמידה במבחן את מערכת האמונות הקודמת. על הגננת המתלמדת להבין כי השנים הראשונות של העבודה המעשית בתחום גם הן חלק מההכשרה הראשונית. משמעותו של המחקר החדשני שיוצג להלן היא בניסיון שיש בו להעריך מחדש את מערך התמיכה שגננות מתלמדות זוכות לו לאחר שהשלימו את הכשרתן המקצועית, ואולי גם בניסיון לגשר על הפער בין מגדל השן לבין המציאות בשדה.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו גננות בשנתן הראשונה בשדה: 28 גננות השתתפו בתחילת שנת הלימודים, ו-23 גננות השתתפו בסוף השנה. מרבית הגננות עבדו במגזר החילוני (21 גננות [75%] בתחילת השנה; 16 גננות [70%] בסוף השנה), ואילו השאר עבדו במגזר הדתי (6 גננות [21%] בתחילת השנה; 4 גננות [17%] בסוף השנה), או בחינוך המיוחד (אחת בתחילת השנה, שתיים בסוף השנה).

גני הילדים במגזר החילוני מנו בדרך כלל 21-35 ילדים (19 גני ילדים מתוך 21 בתחילת השנה; 12 גני ילדים מתוך 16 בסוף השנה). מתוך שישה גני הילדים במגזר הדתי בתחילת השנה, ארבעה מנו פחות מעשרים ילדים, ובשניים היו יותר מ-26 ילדים. רוב גני הילדים החילוניים והדתיים נתפסו על ידי הגננות כפתוחים לשינוי (21 מתוך 25 תשובות בתחילת השנה; 14 מתוך עשרים בסוף השנה), והאחרים נתפסו כמתנגדים לשינוי.

כלי המחקר

הגננות המתחילות התבקשו למלא שאלון, הן בתחילת שנת הלימודים הן בסופה. השאלון כלל התייחסות לאתגרים ולדילמות שנמצאו על פי הספרות רלוונטיים לנושא המחקר. למשיבות ניתנה גם האפשרות להוסיף הערות משלהן, או לתאר את ההתנסויות שלהן, במסגרת חלק של שאלות פתוחות.

מבנה השאלון

12 פריטים העלו נתונים המתארים את הקשיים שהגננות התמודדו עימם, דוגמת "הכנת פעילויות", "קשר עם ההורים", "ענייני משמעת". כל פריט דורג בסולם מ-1 עד 5, אשר נע מ"אין קושי בכלל" (1) ועד "קושי גדול מאוד" (5). בהתאמה, המשתתפות דירגו את מידת העזרה שזכו מהמדריכה שלהם בכל קושי, בסולם מ-1 עד 5 אשר נע מ"ללא עזרה בכלל" (1) עד "מידה רבה מאוד של עזרה" (5).

תוצאות

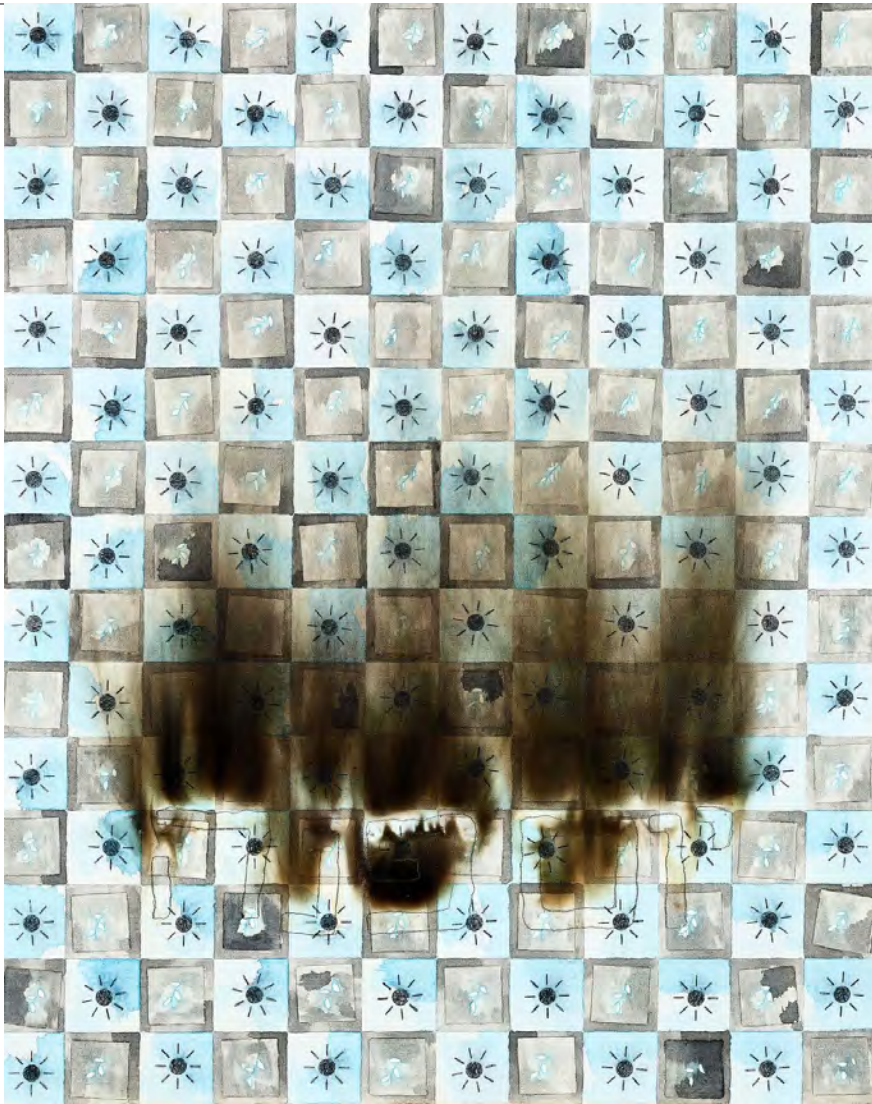
התוצאות שהתקבלו מצביעות על כך שהקושי השכיח ביותר, אשר דווח בשתי נקודות המדידה, נוגע לענייני משמעת. הבעיות הללו דווחו על ידי רוב הגננות, בשתי נקודות המדידה, וכ-67% מהן פנו אל המדריכות שלהן לעזרה. מידת העזרה שהתקבלה הייתה בינונית-מועטה. הקושי השני השכיח בשתי נקודות המדידה התרכז בהוראת כיתה או קבוצה הטרוגנית. רוב הגננות חוו קושי זה בשתי נקודות המדידה במידה בינונית. כ-55% מהן פנו לעזרת המדריכות שלהן. מידת העזרה שקיבלו הייתה בינונית-מועטה.¹

הכנת הפעילויות נתפסה כקושי בקרב כ-85% מהגננות בשתי נקודות המדידה. 88% מהגננות בתחילת השנה, ו-58% מהגננות בסוף השנה, דיווחו כי פנו אל המדריכות לעזרה בעניין זה, וכי מידת העזרה שקיבלו הייתה בינונית ומועטה, בהתאמה. ארגון וסידור הגן והנעת הילדים היו הקשיים הבאים ברשימה. הם דווחו על ידי כ-85% מהגננות בתחילת השנה, ועל ידי כ-67% מהן בסוף השנה. מידת הקושי הייתה מועטה למדי, וכמחצית מהגננות בתחילת השנה, לעומת 60% מהן בסופה, דיווחו כי פנו אל המדריכות שלהן לעזרה וקיבלו עזרה מועטה למדי. בניית סביבות למידה הייתה הקושי הבא ברשימה. הוא דווח על ידי כ-79% מהגננות בתחילת השנה, ועל ידי כ-52% מהן בסופה. מידת הקושי הייתה נמוכה למדי. כ-60% מהגננות פנו לעזרת המדריכות שלהן, וקיבלו מידה מועטה של עזרה. הקשיים השכיחים הבאים ברשימה היו קשורים להוראה לילדים ברמות משתנות, ובזיהוין. כ-75% מהגננות חוו את הקשיים הללו במידה בינונית-מועטה. כ-60% מהן דיווחו כי פנו אל המדריכות שלהן לעזרה בתחילת השנה, לעומת 75% בסוף השנה. העזרה שקיבלו הייתה בינונית-מועטה. הדרכת ילדים בולטים (ילדים המראים יכולות החורגות מהנורמה) נתפסה כקושי בקרב כ-75% מהגננות בתחילת השנה, ובקרב 52% מהן בסוף השנה. כ-40% מהגננות דיווחו כי פנו אל המדריכות

1. ההבדלים במוצעים ובאחוזים בין תחילת השנה לסופה ניכרים, אך בלתי מובהקים מפני שהמדגם קטן.



בימתדיין



ישראל רבינוביץ | יום פנה, 2018 | 60x80 ס"מ

על ידי 79% מהמשיבות בתחילת השנה, ועל ידי 52% בסופה, דבר אשר עשוי להצביע על כך שהמורה המתחילה רכשה מידה מסוימת של ניסיון, אולי גם ביטחון בהתמודדות עם הנושא במהלך השנה. הממצא ולפיו והאוכלוסיות ברמות משתנות וזיהוי רמותיהם השונות של הילדים שבטיפולן נחוה כקושי בקרב 75% מהגננות המתחילות, והוא עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקר קודם (שם). בניגוד לממצאים קודמים, במחקר זה הגננות המתחילות לא דיווחו על התקשורת עם ההורים כאתגר גדול (שם). ייתכן שהסיבה לכך היא שבשנה הראשונה של המעבר רוב הגננות המתחילות מקבלות תפקידי גננת במשרה חלקית, כגון גננות בצהרון (שעות הצהריים/אחר הצהריים). פירושו של דבר הוא שהגננת הראשית, שהיא למעשה מנהלת הגן, היא שמנהלת את רוב התקשורת עם ההורים בשעות הבוקר.

שלהן לעזרה בתחילת השנה, לעומת 58% בסופה. מידת העזרה שקיבלו הייתה מועטה. העקיבות הפנימית עבור הקשיים: $\alpha=0.80$. העקיבות הפנימית עבור קבלת עזרה: $\alpha=0.92$.

מסקנות ודין

מחקר זה נועד לזהות את הקשיים ואת האתגרים שחוות גננות במהלך השנה הראשונה לחייהן המקצועיים. המחקר אף בחן את מידת העזרה שקיבלו הגננות המתחילות מהמדריכה בסדנה, שהיא חלק ממערך התמיכה לגננות מתחילות בשנתן הראשונה. עוד נבחנה גישתן של הגננות המתחילות לחינוך בתחילת השנה ובסופה. האתגרים שניצבו בפני הגננות המתחילות בשנה הראשונה והמכריעה היו דומים לאלו שצינו בספרות הקיימת: משמעת בכיתה או בקבוצה, מוטיבציה של התלמיד, צורכיהם המשתנים של התלמידים וקשרים עם ההורים (Veenman, 1984). התוצאות מצביעות על כך שבעיות המשמעת היו הבעיה השכיחה ביותר, 96.4% בתחילת השנה ו-82% בסופה, אף כי גילי

הילדים נעו משלוש ועד שש שנים. הקושי השני השכיח ביותר היה הוראה בכיתה או בקבוצה הטרוגנית, ורוב הגננות חוו אותו במהלך השנה. הכנת הפעילויות הייתה קושי נוסף, אשר דווח על ידי 85% מהמשיבות ולא נמצא בספרות, אולי משום שהספרות עוסקת במעבר ממורה-מתלמד לעבודה בבתי ספר, שם יש תוכנית לימודים מאורגנת שהיא בגדר חובה וחוסכת מהמורה את הצורך לארגן את התוכנית בעצמו.

ארגון הגן והנעת הילדים גם הם לא דווחו בספרות הקיימת כקשיים. ניהול זמן אמנם דווח בספרות כקושי, אך במסגרת מחקר זה הוא לא דווח כאתגר. ייתכן שגם זוהי תולדה של העובדה שבגן הילדים אין ציפייה "לכסות" תחומי תוכן מסוימים, בתוך פרק זמן מסוים, כפי שמצופה במסגרת בית הספר. עם זאת, הקושי בבניית סביבות הלמידה עלה במחקר זה ודווח

- of a professional work environment, collegiality, recognition and respect. *Educational Studies*, 37(4), 451–467.
- Heath-Camp, B., & Camp, W. G. (1990). What new teachers need to succeed. *Vocational Education Journal*, 65(4), 22–24.
- Kaiser, A. (2011). *Beginning teacher attrition and mobility: Results from the first through third waves of the 2007-08 beginning teacher longitudinal study. First look*. NCES 2011-318. National Center for Education Statistics.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50–54.
- Manlove, E. E. (1993). Multiple correlates of burnout in child care workers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 499–518.
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339–354.
- Rodd, J. (2012). *Leadership in early childhood*. McGraw-Hill Education (UK).
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 142–161). Albany, NY: State University of New York Press
- Stroot, S., Keil, V., Stedman, P., Lohr, L., Faust, R., Schincariol-Randall, L., & Richter, M. (1998). *Developmental stages of teachers: Peer Assistance and Review Guidebook*. Columbus, OH: Ohio Department of Education
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

בקרב הגננות המתחילות נרשמה עלייה בדיווח על קשיים הנוגעים לעבודת צוות: מ-54% בתחילת השנה, ל-60% בסוף השנה. ההסבר לכך עשוי להיות שתחילת השנה היא תקופה של היכרות הדדית, ולכן גננת מתחילה עשויה לחוות יותר עכבות ופחות לרצות "לזעזע את המערכת", אבל עם הזמן היא צוברת יותר ביטחון, והוא מאפשר לה לאתגר ולבחון חברי צוות אחרים. קושי מועט דווח בנוגע לקשר עם המפקחת על הגן, הן בתחילת השנה הן בסופה (דווח על ידי 35% מהגננות בשתי נקודות הזמן), ככל הנראה מסיבה דומה: גננת מתחילה אינה רוצה להיקלע לקונפליקט עם המפקחת, שאחראית להערכה המסכמת שלה בסופה של אותה שנה מכרעת. מן המחקר עולה הצורך לבחון את תוכנית הלימודים במסלול ההכשרה ולנסות להתייחס באופן מעמיק ומקיף יותר לסוגיות שהגננות המתחילות הגדירו כתחומים שבהם הקושי גדול, כגון הכנת פעילויות או התמודדות עם בעיות משמעת. מגבלת המחקר הייתה גודל האוכלוסייה, ולכן מומלץ לערוך מחקר מקיף יותר, אשר יכול לאוכלוסייה גדולה יותר. המחקר מעיד גם על כך שהגננות המתחילות לא חוו את סדנת ההתפתחות המקצועית כמקור תמיכה משמעותי. המחקר מציע דרכים נוספות להתמודד עם השאלה כיצד יש לסייע לגננות בראשית דרכן, ולהתייחס לקשיים הייחודיים של הגננות. אלו נובעים מאופי תפקידה הפדגוגי, הכולל בתוכו רכיבים של ניהול, הובלת צוות, שינויים פדגוגיים, התמודדות עם גורמי חוץ ועוד. אנו למדים אפוא כי דרוש שקובעי המדיניות בדבר תוכן של סדנאות הסטאז' ואופן הליווי של הגננות בראשית דרכן יבנו תהליך אחר, שיתן מענה לצרכים המיוחדים של גננות בראשית דרכן. ■

מקורות

- דן, א' (2012) הישרדות: הכנה לשנה הראשונה בגן. *הד הגן*, 76(3), 49–42.
- Doan, L. (2016). The early years: Beginning early childhood educators' induction experiences and needs in British Columbia. *Journal of Childhood Studies*, 41(2), 43–54.
- Early Childhood Educators of British Columbia (2012).
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2011). Novice teachers as organisational people: Expectations



פיתוח מקצועי פדגוגי אפקטיבי: המקרה של רכזות מתמטיקה

ד"ר גלית שבתאי, חוה אביטל | מכללת סמינר הקיבוצים

מאמר זה מתאר פיתוח מקצועי לרכזי מתמטיקה בבית הספר היסודי שהתנהל באחת הערים הגדולות במרכז הארץ. המדריכה בעיר, בשיתוף פעולה עם המדריכה המחוזית, הובילו תוכנית התערבות של צפייה משותפת בשיעורים כמהלך משלים לפיתוח המקצועי של הרכזות שהתקיים במרכז הפסג"ה. במאמר זה נציג את היתרונות של המהלך לצד הגורמים המעכבים, נקשור את המהלך לספרות תאורטית רלוונטית, ונדון בהשלכות של המהלך על עבודת הרכזות.

רקע תאורטי

הרקע התאורטי יתמקד בפיתוח פדגוגי באמצעות קהילת רכזים מקצועית לומדת. מחקרים רבים ניתחו את הפיתוח הפדגוגי של מורים (בירנבוים, 2009; Cochran-Smith, 2003; Darling-Hammond, 2005; Shulman, 2004). והמסקנה העיקרית העולה מהם היא שהקהילה המקצועית הלומדת של המורים היא הבסיס לשינוי בהוראה, וממנה נובע השינוי בהישגי הלומדים. קהילה מסוג זה לומדת, מתכננת, מיישמת ומבצעת רפלקציה משותפת על מעשה ההוראה, והרפלקציה אינה מתמקדת בהוראה, אלא בתהליך הלמידה של התלמידים. הדגש אינו על מה שהמורים לימדו, אלא על מעשה ההוראה

הקהילה המקצועית הלומדת של המורים היא הבסיס לשינוי בהוראה, וממנה נובע השינוי בהישגי הלומדים. קהילה מסוג זה לומדת, מתכננת, מיישמת ומבצעת רפלקציה משותפת על מעשה ההוראה, והרפלקציה אינה מתמקדת בהוראה, אלא בתהליך הלמידה של התלמידים.

ובקרב מורים. סנטגטה וגואורינו מצאו כי פרחי הוראה שניתחו צילומי שיעורים העצימו את הידע שלהם (Santagata & Guarino, 2011). רובינזון ולייקין עסקו בפיתוח פדגוגי של מורים באמצעות קהילת למידה בית-ספרית שלמדה את הנורמות של Lesson Study (חקר שיעור בתהליך) המוכר בתרבות היפנית, ופיתחה נורמות המתאימות למורים ולתרבות של בית ספרה (Robinson & Leikin, 2012). מחקרם הוביל למסקנה כי הידע הפדגוגי והמתמטי של המורים השתפר בעקבות מהלך זה. אביטל (2017) ושבטאי (2016) הגיעו לממצאים דומים במחקרים על הובלת שיעורי מתמטיקה במודל של פתרון בעיות ופיתוח הכוונה עצמית בלמידה. יתרה מזאת, החוקרות מצאו כי תכנון השיעור בתהליך דיאלוגי משותף הוא קריטי להובלת משימות בעלות דרישות קוגניטיביות גבוהות, שבהן יושם דגש על חשיבה קונספטואלית בקרב התלמידים (Hiebert & Grouws, 2007; Stein, Correnti, Moore, Russell, & Kelly, 2017) ועל השיח המתמטי כמהלך שבו הכיתה המתמטית מועצמת (Schoenfeld, 2014). שוינפלד (Schoenfeld, 2014) מציע חמישה ממדים משמעותיים להעצמת הכיתה המתמטית בעזרת פתרון בעיות: (א) המיקוד והקוהרנטיות (הרציפות) של הקשרים המתמטיים בין הפרוצדורות, המושגים וההקשר במהלך הדיונים בכיתה; (ב) דרישות קוגניטיביות - עד כמה האינטראקציות בכיתה יוצרות ומתחזקות סביבה של אתגר אינטלקטואלי פרודוקטיבי המסייע להתפתחות המתמטית של התלמידים; (ג) גישה לתוכן המתמטי - האם הפעילות בנויה כך שהיא מזמינה עיסוק אקטיבי של כל התלמידים בכיתה ותומכת בו; (ד) סמכות וזהות של תלמידים - עד כמה ניתנת לתלמידים הזדמנות לשער, להסביר, לטעון, ולבנות על בסיס רעיון של אחד מעמיתיהם תוך כדי שימוש באסטרטגיות התורמות להתפתחות היכולת שלהם לעסוק במתמטיקה. כתוצאה מכך, מתפתח יחס חיובי למתמטיקה; (ה) שימוש בהערכה - עד כמה המורה מקשיב לחשיבת התלמיד, ומשיב בדרך של הבניה פרודוקטיבית להבנות ולא-ההבנות המתעוררות.

הוראה מסוג זה מזמנת לתלמידים בעיה מתמטית שהם לא פגשו קודם לכן, אך יש בידיהם הבסיס המתמטי הנדרש להתמודד איתה בתהליך אקספלורטיבי, תוך גיוס רכיבי ידע קודם. התלמידים נדרשים להתמודד עם הבעיה באופן עצמאי, בעבודה בקבוצות, בזוגות או לבד, ודרך התמודדות זו הם מגיעים להכללות מתמטיות ולרעיונות המתמטיים העומדים מאחורי האסטרטגיה שהשתמשו בה. חמשת הממדים ששוינפלד מציע כוללים עצמאות של התלמיד והתייחסות לחשיבתו כדי לבנות את הידע המתמטי ואת התפיסה הקונספטואלית שלו.

ועל מה שהתלמידים למדו. משוב מסוג זה מתמקד בלמידה עצמה ובדרכים לשיפורה, ונמנע מביקורת על ההוראה או על המורה.

שולמן (Shulman, 1988) זיהה חמישה עקרונות המייעלים את פיתוח הידע הפדגוגי של המורים: (א) פעילות או מעורבות; (ב) רפלקציה; (ג) יחסי גומלין, שיתופיות; (ד) מוטיבציה ללמידה; (ה) רלוונטיות. גם החוקרים הישראלים בניה, יעקובזון וצדיק (2013) חקרו קהילות מורים לומדים וציינו חמישה עקרונות המנחים אותן: (א) יחסי אמון ונורמות של שיתוף; (ב) תהליכים מובנים ומנגנונים סדירים לעבודת הצוות; (ג) התמקדות בלמידה של התלמידים ובקשר שבין ההוראה ללמידה; (ד) עבודה המבוססת על נתונים והערכה; (ה) דיאלוג רפלקטיבי על הפרקטיקה, חקירה ובחינה עצמית. עקרונות אלה מתמקדים באסטרטגיות המפתחות את הידע הפדגוגי של המורה, ונראה כי הן חיוניות לשיפור הלמידה של התלמידים. התייחסות דומה נוספת לחשיבות השיתוף והשיח של מורים על ההוראה כרכיב בפיתוח הידע הפדגוגי שלהם מופיעה גם אצל חוקרים אחרים (לדוגמה - Cochran-Smith, 2003; Darling-Hammond, 2005).

אפשר לראות כי מעורבות המורים, יחסי גומלין, דיאלוג, שיתופיות והתבססות על תהליך ההוראה והלמידה הם רכיבים משותפים בעקרונות שמצאו החוקרים, ובעזרתם פיתחו את הידע הפדגוגי של המורים בכמה מדינות. עקרונות אלה מודגשים בקווי המדיניות שפורסמו בסטנדרטים לאיכות ההוראה, והוגדרו בארצות הברית על ידי המועצה הלאומית לסטנדרטים של מקצוע ההוראה (National Board for Professional Teaching Standards, 2002) ובמסמכי המדיניות של משרד החינוך (משרד החינוך, 2011; 2014). הכיתה ומרחביה הלימודיים הם ה"מעבדה" הטבעית שבה מבארים, מנתחים ומפרשים התרחשויות והתנהגויות בזיקה לפועלים בה. כמו כן, הכיתה ומרחביה אינם מנותקים מהמניעים, מהאמונות ומהתפיסות המנחים את התלמידים ואת המורים הפועלים בהם יחד (בירנבוים, 2004). בירנבוים דנה במושג "קהילה מקצועית לומדת" ומגדירה אותה כקבוצה של אנשי מקצוע הבוחנים במשותף את הידע והפרקטיקות שלהם ודנים בהם כדי להשתפר מבחינה מקצועית (בירנבוים, 2009). מורים בקהילה מקצועית לומדת נפגשים בקביעות; הם חוקרים את הקשר שבין הפרקטיקה לתוצרי הלמידה של תלמידיהם, מנתחים את תהליכי ההוראה והלמידה, מסיקים מסקנות ומבצעים שינויים כדי לשפר את ההוראה שלהם ואת הלמידה של תלמידיהם (בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, 2011; הרפז, 2008). בהקשר המתמטי עסקו בקהילות מורים בקרב פרחי הוראה



כיצד התנהל הפיתוח הפדגוגי בפועל

במהלך המתואר לקחו חלק 22 רכזות למתמטיקה מעיר גדולה במרכז הארץ, שהניסיון שלהן בהוראה נע בין חמש ל-25 שנים. הרכזות השתתפו בפיתוח פדגוגי בן שלושים שעות במרכז הפסג"ה, והוא התמקד בהובלת שיעורי מתמטיקה בגישת פתרון בעיות ובהטמעת מהלכים אלו בבית ספרן. כדי להוביל מהלכים אלו בבתי הספר הרכזות נדרשו לידע תאורטי לצד כלים פרקטיים לעבודה. עלו שאלות רבות באשר לדרך שבה הן תטמענה את גישת פתרון הבעיות בהוראה בבית ספרן. השאלות נגעו לפרטים טכניים כמו שחרור הצוות מהוראה כדי לצפות בשיעורי עמיתותיהן, או הסדרה של ישיבות עם הצוות המתמטי כדי לתכנן שיעור במודל פתרון בעיות. היו גם שאלות שעסקו בנושאים קונספטואליים, ובהם בניית השיעור והמהלך שיוכל בו, קשירת המהלך לרעיונות המתמטיים הקודמים שנלמדו ועוד. כן נשאלו שאלות בדבר שרשור המהלך לצוות המורים בבית ספרן, ואם הן כרכזות קיבלו הכשרה מספקת להובלה. ההבנה שיש לבנות לרכזות מסגרת מדגימה, כזו שתדגים את

מבנה זה של פיתוח מקצועי הוביל לקהילת רכזות לומדת שמתקיימים בה חשיבה משותפת על תהליכים, למידה פעילה, ושיתופי פעולה בין הלומדים. לתהליכים אלו הייתה השפעה חיובית על האווירה בקבוצה ועל המוטיבציה של הרכזות לשתף פעולה.

המהלך המתוכנן כדי שהן תובלנה אותו בפועל בבתי הספר שלהן, עם הצוותים המתמטיים, נפלה בשיח משותף עם הרכזות. השיח על שיעורים במודל פתרון בעיות במסגרת ההשתלמות, והצפייה המשותפת בסרטים יפניים וניתוחם, יצרו מסגרת טובה אך לא אותנטית דיה עבור התרבות הישראלית, ולא מספקת את הצורך שלהן בתמיכה נוספת. כיוון שמדובר במהלך עירוני נדרשו תמיכה ועידוד של הפיקוח, הרשות המקומית ומרכז הפסג"ה בעיר. בעידוד הגורמים הרשמיים ממשרד החינוך והרשות, ובשיתוף פעולה מלא עם מנהלי בתי הספר בעיר, יצאנו לדרך.

שלב המהלך

הפיתוח המקצועי כלל את השלבים הבאים: **שלב ראשון:** ארגון הרכזות לקבוצות קטנות (חמש-שש רכזות בכל קבוצה) בהתאם לכיתות שהן מלמדות בהן בפועל, ובהתאם לצרכים טכניים, כדי שיהיה שיתוף פעולה בבניית מערכי השיעור ובצפייה.

שלב שני: עבודה בקבוצות בבניית מערכי שיעור במודל פתרון בעיות, בליווי תמיכה והדרכה אינטנסיבית של צוות ההדרכה (המדריכה בעיר והמדריכה המחוזית). בניית מערך השיעור לוותה בתכתובות דוא"ל רבות, בשיחות קבוצתיות ובחשיבה משותפת של הרכזות. אחת המורות התנדבה להיות החלוצה ולבצע את השיעור בכיתה. בהמשך המהלך, בבניית השיעורים הבאים, מורות אחרות התנדבו גם הן, מאחר שהבינו כי המרחב הוא בטוח, וכי הצפייה המשותפת הועילה לרכזות שלימדה בכיתה והעצימה אותה.

שלב שלישי: תיאום של הצפייה המשותפת בשיעור מול מנהל/ת בית הספר ובהסכמתו/ה המלאה, בשיתוף הצוות המתמטי המלמד בבית הספר והרכזות השותפות לבניית השיעור. לאחר מכן נשלחה הודעה למנהלים, לרכזים השותפים ולצוות המורים למתמטיקה בבית הספר על קיומם של שיעורי ההדגמה בהתאם לתאריך שתואם מראש.

שלב רביעי: צפייה משותפת בשיעור שנבנה. **שלב חמישי:** תהליך רפלקטיבי המקושר לנושאים שנלמדו בפיתוח המקצועי במרכז הפסג"ה ועוסק בהעצמת הכיתה המתמטית דרך מודל פתרון בעיות. מהלך זה של פיתוח מקצועי הקושר בין הלמידה התאורטית לפרקטיקה בפועל העצים מאוד את הרכזות ונתן להן כלים פרקטיים ומשמעותיים שיוכלו להעביר לצוותים החינוכיים בבית הספר.

גורמים מעכבים

עד כה תוארו רק היתרונות והרווחים הכרוכים בהובלת המהלך, אולם נלוו לו גם חששות ואתגרים. אתגר מרכזי היה חוסר הרצון של חלק מן הרכזות להדגים שיעור; חלקן אפילו טענו כי המהלך עצמו מעורר בהן לחץ. העובדה שהקבוצות היו קטנות ונוצרה אינטימיות ושותפות אפשרה למורות מרחב בטוח; המשוב שעסק בלמידה של התלמידים ובשיעור שהן בנו יחד הוביל לחשיבה על העצמת הכיתה המתמטית דרך חלופות לתכנון השיעור. כיוון שהתכנון היה משותף, גם האחריות ליישומה הייתה משותפת. ההידברות המשותפת של הרכזות יצרה עבורן מרחב בטוח ונוצר מצב של שיתוף בחומרי הוראה ושל הדדיות בין הרכזות. בפועל החלוצות

לראות את הגישה להוראה, ואיננו מעריכות את רמת הכיתה. העובדה שהמהלך היה מערכתי זכה לשיתוף פעולה כולל של המפקחת הכוללת, מנהלת אגף החינוך ומנהלת מרכז הפסג"ה, יצרה מצב שבו הסוגיות הטכניות לא הציבו קושי גדול, ומנהלי בית הספר נרתמו למהלך לחלוטין. בטבלה מרוכזים העקרונות לפיתוח מקצועי יעיל (Shulman, 1988) וליצירת קהילה מקצועית לומדת (בירנבוים, 2009; בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, 2011; הרפז, 2008) אל מול היישום שלהם במהלך העירוני.

שהובילו את השיעורים הראשונים קיבלו משובים חיוביים, העצמה והאדרה שלהן כרכזות - הן מצד צוות המתמטיקה בבית הספר הן מצד מנהלת בית הספר. תגובות אלו יצרו מוטיבציה בקרב הרכזות שנרתעו מהתהליך בתחילתו. אתגר נוסף שעלה התמקד במעין מבוכה והתנצלות של הרכזות על שהכיתה שלהן אינה חזקה דייה. לא אחת הן התנצלו לפני השיעור על כך שיייתכן כי לא יגיעו במהלכו לרעיונות המתמטיים שהמשימה מובילה אליהם. היה צורך לדון בסוגיה ולהסביר שכצוות רכזות שמטרתן ללמוד מהתהליך אנו באות

עקרונות בפיתוח מקצועי ויישום במהלך העירוני

עקרונות הפיתוח הפדגוגי	יישום העקרונות במהלך העירוני
פעילות ומעורבות	הרכזות שותפות לתהליך; החלטות התקבלו בשקיפות מלאה ומתוך צורך לגרום לרכזות להוביל את המהלך, ולא להיות מובלות.
רפלקציה	שיחת המשוב שהתנהלה לאחר השיעור התחילה במשוב של המורה המבצעת לשיעור, המשיכה במשוב של עמיתותיה והתמקדה בפרקטיקות שמאפיינות שיעור מיטבי ובהעצמת כיתה מתמטית (Schoenfeld, 2014).
יחסי גומלין ושיתופיות	התהליך היה שיתופי: הרכזות מצד אחד מתכננות ומבצעות שיעור, ומצד אחר הן צופות בשיעור של עמיתות. יתרה מזאת, חלקן פתחו תיקייה משותפת לחומרי הוראה והדרכה.
מוטיבציה ללמידה	העצמה של הרכזות מול עמיתותיה, והערכה והכרה ביכולות שלה, גם מול בעלי תפקידים שהגיעו לצפייה (מדריכה, מדריכה מחוזית, מנהלת, מפקחת).
רלוונטיות	רצון לשפר את תהליכי ההוראה-למידה בכיתות כדי לשפר את הישגי התלמידים.

משמעותית בפיתוח המקצועי. מבנה זה של פיתוח מקצועי הוביל לקהילת רכזות לומדת (הרפז, 2008) שמתקיימים בה חשיבה משותפת על תהליכים, למידה פעילה, ושיתופי פעולה בין הלומדים. לתהליכים אלו הייתה השפעה חיובית על האווירה בקבוצה ועל המוטיבציה של הרכזות לשתף פעולה בתהליך, ולהמשיכו בהתאם לצרכים נוספים שעלו. ■

מקורות

אביטל, ח' (2017). פיתוח מקצועי של מורים למתמטיקה בתכנון וביצוע שיעור משולב טכנולוגיה והכוונה עצמית בגישה היפנית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
 בירנבוים, מ' (2004). בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: מעלות.

סיכום

במהלך השנה ניכר היה שהרכזות אכן הועצמו, הן ברמת השיח המתמטי שלהן, הן ברמת השיח הפדגוגי שלהן, הן ברמת השיתופיות של החומרים, המערכים והרעיונות. את הצלחת הפיתוח המקצועי שתיארנו לא בדקנו באופן מחקרי, אך שביעות הרצון שביטאו רכזות המתמטיקה שהשתתפו בו העידה על כך. עדות נוספת לכך היו ניסיונות של כמה מהרכזות ליישם את שלמדו בהשתלמות בכיתתן-הן ובקרב הצוות המתמטי בבית ספרן. הרכזות הדגישו שהמהלך העשיר אותן בכלים יישומיים להוראה שלהן בכיתות ולהנחיה של צוות המורות בבית ספרן, ואפשר להן לראות הלכה למעשה את המוצג והמדובר במפגשי ההשתלמות במרכז הפסג"ה. זאת ועוד, המהלך עשה את המפגשים במרכז הפסג"ה לרלוונטיים ומשמעותיים ביותר עבורן. קבוצת הרכזות היא קבוצת לומדות בעלות ידע ועניין משותף בתחום ורובן שבעו השתלמויות, מה שהעצים את הצורך בחוויה



- Robinson, N., & Leikin, R. (2012). One teacher, two lessons: The lesson study process. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 139–161.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM the International Journal of Mathematics Education*, 43, 133–145.
- Schoenfeld, A. E. (2014). What makes for powerful classrooms, and how can we support teachers in creating them? A Story of research and practice productively intertwined. *Educational Researcher*, 43(8), 404–412.
- Shulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomic thinking in education. In P. P. Grinnett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 31–38). New York: Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, M. K., Correnti, R., Moore, D., Russell, J. L., & Kelly, K. (2017). Using theory and measurement to sharpen conceptualizations of mathematics teaching in the common core era. *AERA Open*, 3(1).
- 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 לוי ז"ל (עמ' 77-100). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). קהילות מורים לומדות. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות.
- בניה, י', יעקובזון, י', וצדיק, י' (2013). קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. ירושלים: אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- משרד החינוך (2011). קווים מנחים לתכנון שיעור מתמטיקה ולהערכתו. אשכול מדעים, הפיקוח על המתמטיקה.
- משרד החינוך (2014). משהו טוב קורה עכשיו: אבני דרך ללמידה משמעותית.
- שבתאי, ג' (2016). הקשר בין ניתוח סיטואציות פדגוגיות מצולמות ובין הוראה מטפחת הכוונה עצמית בלמידה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 95–98.
- Darling-Hammond, L. (2005). *A good teacher in every classroom: Prepare the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on student' learning. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 1, 371–404.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What teachers should know and be able to do*. Detroit: MI.

כיצד צריכה להיראות התפתחות מקצועית של מורים: מבט אל העתיד

ד"ר דיתה פישל | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע

כוּשָׂאָה שֶׁל בִּימַת דִּיּוֹן זֶה הוּא "פִּיתּוּחַ מִקְצוּעֵי אִפְקֵיבִי: הַיִּשְׁגִּים וְחֻסְמִים". הַכּוֹתֶרֶת מִסְפֶּרֶת אֶת סִיפּוֹר הַפִּיתּוּחַ הַמִּקְצוּעֵי בִּישְׂרָאֵל עַד כֹּה, וְנִרְאָה כִּי רֵאוּי לְהִתְבּוֹנֵן גַּם אֶל הָעֵתִיד הַרְצוּי... שֶׁבְּמִידָה רַבָּה כִּבֵּר נִמְצָא כֹּאן.

יש הסכמה גורפת בקרב החוקרים וגם בקרב לא מעט מורים בישראל ולפיה מערך הפיתוח המקצועי המסורתי אינו מתאים לדרישות המאה ה-21. הסכמה זו קיימת גם בקרב חוקרים במדינות אחרות, ובעיקר במדינות מפותחות.

התפתחות מקצועית של מורים: תמונת מצב

כפי שצוין בתחילת ה"קול קורא" המחקר בתחום רב, מתמשך ונגיש. גם בישראל נכתב לא מעט על הנושא, תוך כדי התייחסות למגמות בין-לאומיות, שיתוף מכללות ונושאים סמוכים. יש הסכמה גורפת בקרב החוקרים וגם בקרב לא מעט מורים בישראל ולפיה מערך הפיתוח המקצועי המסורתי אינו מתאים לדרישות המאה ה-21. הסכמה זו קיימת גם בקרב חוקרים במדינות אחרות, ובעיקר במדינות מפותחות (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Timperley, 2008). כדי לדון בנושא במבט עדכני כדאי לקשר בין דמות המורה שמדינת ישראל (משרד החינוך) מכוונת אליו לבין הפיתוח המקצועי שאמור לכוון לדמות זו. הופמן ונידרלנד (2006) מתייחסים לנושא ומציינים את הקשר שבין שני המושגים. לדעתם, המושג "דמות המורה" מתחלף לאחרונה במושג "זהות מקצועית של מורים". "זהות מקצועית" היא הדרך שבה מורים תופסים את "האני המקצועי" שלהם, והיא מורכבת גם מהאופן שבו מורים נתפסים בעיני "אחרים", אלה שאינם עוסקים ישירות במקצוע ההוראה. זהות מקצועית של מורים היא תהליך התפתחותי מתמשך, המתרחש תוך כדי שיח מתמיד בין המורים לבין הסביבה שבה הם מתפקדים. הופמן ונידרלנד מתייחסים למהות הפיתוח המקצועי בחינוך, שמורכב מתפיסות מורים וסביבתם ומן הצורך בתהליך



החסרים הבולטים בישראל הם היעדר תשתיות לשימוש בטכנולוגיות ברוב מסגרות החינוך; היעדר שימוש בהערכה להפקת תובנות ומעשים; ובעיקר - היעדר עידוד להוראה שאינה ממוקדת במורה אלא בתלמיד.

ההתפתחותי מתמשך המלווה בשיח משתף. חוקרים אחרים רואים גם ביכולת, ברצון, ביוזמת הלמידה וביישום רכיב חשוב בהתפתחותם המקצועית של מורים (Postholm, 2012). גישתו של פוסטהולם, שהופמן ונידרלנד אינם מתייחסים אליה ישירות, הייתה רכיב קריטי במיומנויות המורה בעבר, ותהיה כזאת גם במאה ה-21.

קוזמינסקי וקלויר (2006) הציעו ארבעה רכיבים שעשויים להועיל לפיתוח מקצועי של מורים: תכנון משותף, קבוצות למידה, חונכות עמיתים ומחקר, כלומר יציאה מדל"ת האמות של הכיתה והפעילות האישית/הבודדת אל עשייה שמלווה בביקורת ובהערכת עמיתים. מחקרם של דרלינג-המונד, היילר וגרדנר (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017), בדומה להמלצותיהן של קוזמינסקי וקלויר (2006), מונה שבעה רכיבים בהתפתחות מקצועית מיטבית של מורים ומרחיב את היריעה: התמקדות בתוכן, למידה פעילה, שיתופי פעולה, שימוש במודלים ובחיקוי, הנחיה ותמיכה של מומחים, משוב ורפלקציה, והתפתחות מתמשכת (sustained duration). גם כאן ניכרת הנטייה לפעילות מקצועית שיתופית עם הכוונה לחקר ולמידה מתמשכת.

בהתייחסויות אלו חסרים שני רכיבים: האחד - הקניה ויישום של שיטות הוראה מכוונות טכנולוגיה שתפקידן לאפשר הוראה ולמידה מגיבה ולעודד פיתוח של לומד עצמאי, הן מורים הן תלמידים, בזיקה לאפשרויות הקיימות בסביבתנו (חלק ממיומנויות המאה ה-21); האחר - ההקשר (context): התאמת ההתפתחות המקצועית של המורה לאופייה ולתרבותה של הסביבה שהוא פועל בה (Kennedy, 2016; Kirkbaek, Du, & Aarup Jensen, 2013; OECD, 2018).

מיומנויות המאה ה-21 מכוונות להתנהלות המורה בתכנון הוראה והערכה, בעיצוב סביבת הוראה ולמידה התואמת את המציאות בישראל. לוי (2010) מציב שלושה תנאים להכנת מערכת החינוך בהקשר זה: (1) עיצוב סביבת למידה גמישה ועתירת טכנולוגיה שתאפשר למידה אישית ושיתופית; (2) מפגש בין מורים ותלמידים שיתמקד בלמידה שמדמה

את עולם העבודה העתידי, המיישם ידע שנלמד בסיטואציות ובהקשרים חדשים; (3) פיתוח מקצועי מתמשך של המורים (CPD - Continuing Professional Development) המתמקד בתוכן דיגיטלי שיאפשר עדכון ושיתוף עמיתים ותלמידים. עבודות עדכניות בנושא תומכות בגישה זו (ראו איזנברג וזליבנסקי, 2017).

הנושא השני, ההקשר שבו מתרחשת הלמידה/הוראה, מתייחס בישראל בעיקר להצבת יעדים דוגמת למידה משמעותית, וגופים העוסקים בנושא (דוגמת אבני ראשה), אך בלי להציב סטנדרטים ברורים. אחת הדוגמאות לכך היא הדוח של סבירסקי, קונור-אטיאס ודגן-בוזגלו (2016), הדן בעיקר בתשתית (כלכלית ואידיאולוגית) ובהישגים בחטיבה העליונה. בשני הנושאים יש מקום לשיפור.

כיצד כדאי לקדם התפתחות מקצועית של מורים בישראל?

קידום, שינוי או פיתוח ההתפתחות המקצועית של מורים בישראל מחייב שלושה תהליכים: (א) הסתכלות על הקיים והחסר; (ב) בחינת מערכות חינוך מצליחות בעולם; (ג) ובעיקר - בחירת דרך המתאימה לישראל והצבת יעדים ברורים שבבסיסם מערך הערכה. להלן יידונו בהרחבה שלושת התהליכים הללו.

הקיים והחסר בישראל

בישראל יש מודעות לצורך להכין את המורים ואת הדור הצעיר לאתגרי המאה ה-21, ויש מגוון הצעות לתכנון וליישום (ראו מלמד וסלנט, 2010). כך גם באשר לפרויקטים ולתוכניות לימודים. למרות המודעות והמאמץ, בר-ישי ופיור (2008) מדווחות כי במדינת ישראל, שמשקיעה בחינוך יותר מאשר רוב המדינות המפותחות (ביחס לתקציבה), התלמידים מקבלים פחות משאבי חינוך מהתלמידים ברוב המדינות המפותחות, ושכר המורים בה הוא מן הנמוכים במדינות המפותחות. מכאן שכדאי לבחון ולייעל את מבנה הארגון בישראל (משרד החינוך) כדי לאפשר השקעה רבה יותר בתלמידים ושכר גבוה יותר למורים.

החסרים הבולטים בישראל הם היעדר תשתיות לשימוש בטכנולוגיות ברוב מסגרות החינוך (הצורך בשקעים בכיתות, מחשבים בגנים, חיבור לאינטרנט בכל מסגרות החינוך וכיוצא באלה); היעדר שימוש בהערכה להפקת תובנות ומעשים; ובעיקר - היעדר עידוד להוראה שאינה ממוקדת במורה אלא בתלמיד (כלומר מעט הרצאות להעברת חומר והרבה יותר הוראה שממוקדת בלמידה עצמית, הפקת תוצרים בני הערכה, הוראה ולמידת עמיתים, אישיות והערכה מעצבת).



חדוה אהרוני | 167x150 ס"מ

לורבר (2017) מדווחת על דרכן של מדינות מצליחות בעולם בתחום החינוך, כגון אסטוניה, יפן וסינגפור שמגיעות להישגים יוצאי דופן ומובילות בתחום. המשותף להן הוא השקעה בלתי מתפשרת במורים ובהוראה איכותית. הן מצליחות לגייס לשורות ההוראה אנשים מוכשרים ובונות את מקצוע ההוראה כמקצוע נחשק ומוערך.

בחירת הדרך המתאימה לישראל

1. בישראל פועלת מערכת חינוך מורכבת, מסורבלת (במערך הארגוני) ונוקשה במערך הבית-ספרי, ויש מקום לבחון מחדש את יעילותה. השלב הראשון בתהליך הייעול צריך להתייחס לשימוש בטכנולוגיה עדכנית המנגישה את הארגון (משרד החינוך, בית הספר, המורים) למשתמשים, ומאפשרת

בחינת מערכות חינוך מצליחות בעולם

מערכת החינוך בפינלנד נחשבת למערכת חינוך מצליחה. עיון במחקרים המתמקדים בפיתוח מקצועי (כגון Niemi, 2015) מראה שהנושא זוכה להתייחסות, בתחילה בתהליך ההכשרה להוראה באוניברסיטאות, ובהמשך במתן אוטונומיה למורים שבצידה לקיחת אחריות מצידם ומצד בית הספר לפיתוח תוכניות לימודים וליישומן. גישה זו מעמידה את בית הספר, בכל קבוצת גיל, כשותף פעיל, והקהילה וגופי המדינה מלווים אותו ותומכים בו, תוך ביצוע הערכות מעצבות ומסכמות במהלך היישום והפקת תובנות. כדי להבין וללמוד מן השינוי שחל במערכת החינוך בפינלנד כדאי להתייחס לעבר הלא רחוק שלה, לפני שנות השבעים, וללמוד מהדרך שעשתה עד למצבה הנוכחי.



מקורות

- איזנברג, א' וזליבנסקי, ע' (2017). *התאמת מערכת החינוך למאה ה-21*. תקציר מחקר, כנס אלי הורביץ לכלכלה וחברה (פורום קיסריה), 2018, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בר-ישי, ח' ופיור, פ' (2008). *מערכת החינוך בישראל בהשוואה למדינות בעולם*. בתוך 60 שנות חינוך בישראל - עבר הווה עתיד (עמ' 215-219). כנס מנדל לחינוך.
- הופמן, ע' ונידרלנד, ד' (2006). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי. *דפים*, 49, 43-86.
- לוי, ג' (2010). מיומנויות המאה ה-21: מבט אל בית הספר של העתיד. *אאורקה*, 31, 1-9.
- לורבר, נ' (2017). *איך הן עושות את זה? המתכון הסודי של המדינות המצליחות בחינוך*. הגיע זמן חינוך: המדור להוראה איכותית.
- מלמד, ע' וסלנט, ע' (2010). *מיומנויות המאה ה-21: סקירה עולמית*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' ודגן-בוזגלו, נ' (2016). איפה החצי השני? בני הנוער שאינם זכאים לתעודת בגרות. תל-אביב: מרכז אדוה.
- קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2006). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, 49, 11-42.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Kirkebak, M., Du, X. Y., & Aarup Jensen, A. (Eds.) (2013). *Teaching and learning culture: Negotiating the context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 279-294.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54, 405-429.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. International Academy of Education. Education Practices Series-18.

קשר והידברות שיש בהם שקיפות ואפשרות לשיח עם צרכני התחום (מורים, תלמידים, הורים, קהילה).

2. בדומה לכל מערכות החינוך המצליחות בעולם, גם בישראל יש להחיל את תהליך הפיתוח המקצועי של המורה גם על ההכשרה להוראה. מומלץ לעודד רכישת ידע בתחום דעת במוסד להשכלה גבוהה בטרם ההכשרה להוראה, או, בדומה לתהליך ההכשרה בפינלנד, ליצור מבנה הכשרה הכולל תואר ראשון ושני ומכוון לפיתוח לומד עצמאי בעל יכולות למידה וחקר אקדמיות. כדי לקדם גישה זו יש לעודד הכשרה המדגימה הוראה ולמידה באמצעות כלים טכנולוגיים ומעדיפה כלים המאפשרים ללומד להיות עצמאי ואחראי לעשייתו, ולחייב כתנאי סיום כתיבת מאמר אקדמי, לבד או בשיתוף עמיתים, העוסק בתחום הדעת של הלומד בהקשר של עשייתו החינוכית בתהליך ההכשרה. הדגש יושם על ביצוע תהליך שיש בו (1) תכנון, יישום והערכה של נושא חינוכי בתחום הדעת של הלומד/ת לאורך סמסטר אחד לפחות; (2) כתיבת דוח, ובהמשך (3) מאמר ברמה אקדמית בנושא. צוות המרצים במוסדות להכשרת מורים ילווה את הלומדים וישתתף בתהליך החקר והכתיבה.

3. המורים הפועלים בתוך מערכת החינוך צריכים לקבל אפשרויות לבצע מהלכים מגוונים ועדכניים לקידום תלמידיהם, ולשתף את עמיתיהם המקצועיים ואת סביבתם בתהליכים אלו. כדי לעשות זאת עליהם ללמוד נושאים הקשורים לעשייתם המקצועית בדרך הנראית להם, רצוי באמצעות עבודה עם עמיתים ובהנחיית מומחים בתחום, ולהתמקד בעשייה הגלובלית ובהתאמתה לצורכי המקום. כדאי לעודד עיסוק מחקרי ופרסום תוצאות של פעילויות חינוכיות לסוגיהן במסגרת בית-ספרית (כצוות) או אישית. כדאי לעודד גם הקמה של גופים בית-ספריים שיתמכו במורים בעשייה זו.

סיכום

התפתחות מקצועית בחינוך, בדומה לנושאים קרובים בתחום החברתי, מחייבת מבט בוחן, מתמיד, אל החוץ וגם פנימה. בעיקר היא מחייבת הצבת יעדים ברורים לאורך זמן והפקת תובנות בנות קידום. הרבה מאוד תלוי במורים בישראל, ויש לחשוב על דרכים יצירתיות לשיפור. רוב הפתרונות והיעדים ברורים, קיימים ומוכרים; צריך לבחור בעשייה מאפשרת ומקדמת ולהתמודד עם חסמים וכישלונות בגישה חיובית ומקדמת. ■

בלוג (יומן רשת): מרחב לעידוד קריאה אקדמית ולרפלקציה

ד"ר ליאת ביברמן-שלו | ראש החוג לחינוך, מכללת לוינסקי לחינוך

עיון במגוון מחקרים מהעשור האחרון ושיחות עם מרצים ומורי מורים במכללות ובאוניברסיטאות מצביעים על מגוון רחב של אתגרים או חסמים בהכשרת מורים בעת הזאת, החל ברמת המוטיבציה הנמוכה של מתכשרים להוראה לקרוא ולהתמודד עם טקסטים אקדמיים - תאורטיים ואמפיריים, עבור ביצירת התנסות איכותית בשדה, וכלה במידול של שיטות הוראה מתקדמות בשילוב טכנולוגיות ובהלימה למיומנויות הנדרשות במאה ה-21. מאמר זה מתמקד בשני חסמים גנריים המהווים תשתית חשובה להכשרה איכותית: מוטיבציה נמוכה לקריאה וחוסר עניין בכתיבת רפלקציה. באופן מיוחד, המאמר מתאר כיצד בלוג (יומן רשת) המופעל בסביבת ה-MOODLE עשוי להוות מרחב נגיש וידידותי להתמודדות עם חסמים אלה, מתוך כוונה להציע פלטפורמה טכנולוגית התומכת בקידום תהליך ההכשרה (Gelfuso & Dennis, 2014).

מהו בלוג?

בלוג (בעברית "יומן רשת") הוא אתר מרשתת (אינטרנט) שנכתבות בו רשומות (פוסטים) העוסקות בחוויות, בחדשות ובמאמרים בנושאים שונים. רשומות אלו ניתנות לעיון של גולשי האינטרנט לשם קריאה ולשם כתיבת תגובות

תהליכי הוראה-למידה במסגרות האקדמיות נשענים על קריאת מאמרים. שיחות עם חברי סגל וממצאי מחקרים מצביעים על הקושי להביא את הסטודנטים לקרוא חומרים אלו. הבלוג עשוי להתגבר על הבעיה, שכן נמצא כי כתיבת רשומה בבלוג שבה הסטודנט מביע את עמדתו על תוכן המאמר, וכתיבת תגובות לרשומות שפרסמו סטודנטים עמיתים, מעלות את רמת המוטיבציה של הסטודנטים לקרוא את המאמרים ואף הופכות את הקריאה למהנה, רלוונטית ובעלת הקשר אותנטי ואישי.



לגמישות במסגרות הזמן והמקום המוקצות ללמידה בהלימה לצורכי הסטודנטים, לשיפור בשביעות הרצון מן הלמידה, לשיפור ההישגים האקדמיים, להבנה מעמיקה יותר של הנלמד ולשיתוף מרצים ועמיתים בהתנסויות למידה שונות (פורת וקורץ, 2012; Kirkwood & Kim, 2008; Churchill, 2009; Price, 2014). יש גם עדות לכך כי בלוג המלווה את ההתנסות המעשית עשוי לתמוך בתהליכים של למידה קוגניטיבית, חברתית ורגשית (Chu, Chan, & Tiwari, 2012) ולעודד יצירת קהילה בעלת השפעה על הזהות המקצועית של פרח ההוראה (Luehmann & Tinelli, 2008). מצד אחר, יש עדות לתרומתו המצומצמת של הבלוג לקידום ההכשרה של פרחי הוראה בעיקר בכל הנוגע לקידום חשיבה רפלקטיבית מסדר גבוה (Jones & Ryan, 2014; Xie, Ke, & Sharma, 2008). להלן אתייחס לשני חסמי תשתית בהכשרת מורים ולאופן שבו השימוש בבלוג עשוי להתמודד עימם.

עידוד המוטיבציה לקריאת מאמרים

תהליכי הוראה-למידה במסגרות האקדמיות, וכל שכן בתהליך הכשרת המורים - שהוא תהליך המתעצב לאורך הנתיבה המקצועית - נשענים על קריאת מאמרים המופיעים כרשימות קריאה בסילבוס הקורס. שיחות עם חברי סגל וממציאי מחקרים מצביעים על הקושי להביא את הסטודנטים לקרוא חומרים אלו, הכוללים שפה מקצועית והמשגות דיסציפלינריות ייחודיות. הבלוג עשוי להתגבר על בעיה זו, שכן נמצא כי כתיבת רשומה בבלוג שבה הסטודנט מביע את עמדתו על אודות תוכן המאמר, וכתיבת תגובות לרשומות שפרסמו סטודנטים עמיתים, מעלות את רמת המוטיבציה של הסטודנטים לקרוא את המאמרים ואף הופכות את הקריאה למהנה, רלוונטית ובעלת הקשר אותנטי ואישי (Nardi, Schiano, Gumbrecht, & Swartz, 2004). כך למשל נמצא כי רבים מהסטודנטים אשר ניהלו בלוג במסגרת קורסים באקדמיה בדקו לעיתים תכופות אם הרשומות שלהם זכו לתגובות, דבר שגרם להם להתעמק במאמר וגם להגיב יותר לרשומות של סטודנטים אחרים (Pena-Shaff, 2005; Altman, & Stephenson, 2005).

יתרונות הבלוג לקידום קריאה וכתיבה מתבטאים גם באפשרות לכלול בו קישוריות לאתרי מידע רלוונטיים המעשירים את הקריאה ומענגים את הכתיבה. היבט זה תורם גם לחידוד עקרונות האוריינות האקדמית והצורך בהצגת תימוכין תקפים ומהימנים. כך למשל נמצא שבאמצעות הבלוג הסטודנטים למדו על תהליך פרסום מאמר אקדמי ועל הערכת עמיתים הקשורה בו (Deitering & Gronemyer, 2011). נוסף על כך, קריאה וכתיבה בבלוג מקדמות את תפיסת

(טוקבקים). בעלי בלוג נקראים "בלוגרים" וקהילת בלוגרים נקראת "בלוגוספירה". הבלוג הוא פלטפורמה לתקשורת המונים, שכן אפשר להציג ולפרסם באמצעותו מידע במרחבי האינטרנט תוך שימוש ברשומות כרונולוגיות המוצגות במהופך (מהרשומה החדשה לישנה), יצירת קישוריות (לינקים) לאתרים ולבלוגים אחרים, ומתן הזדמנות לקוראי הבלוג להגיב למידע המתפרסם בו (ביברמן-שלו, 2016).

המונח "וובלוג" (Weblog), שהוא הגרסה הארוכה של המונח הרווח "בלוג", נהגה לראשונה בשנת 1997 על ידי יורן ברגר (Barger) באתר "Robot Wisdom". באתר זה ערך ברגר רישום (Log) של האינטרנט (Web) באמצעות יצירת הפניות לידיעות שפורסמו באתרים אחרים והבעת דעתו עליהן. את המונח המקוצר "בלוג" (Blog) הגה לראשונה בשנת 1999 הגולש פטר מרהולץ (Merholz), ומאז הוא רווח בקרב קהילת גולשי האינטרנט (Lin & Yuan, 2006). השימוש בבלוגים החל לתפוס תאוצה לקראת סוף המאה הקודמת, בעקבות הפעילות של אתרי אינטרנט גדולים (למשל Blogger.com; WordPress.com) שהחלו "לארח" בלוגרים שונים ולספק טכנולוגיות נוחות וידידותיות לניהול ולכתיבת בלוגים ללא צורך בידע בתכנות.

שילוב בלוג בהכשרת מורים

קידום הכשרת מורים המותאמת למאה ה-21 בדגש על שילוב טכנולוגיות הוא אחד ממוקדי המחקר האמפירי החינוכי כבר יותר משני עשורים (Niess, 2015; Handler, 1993), אולם המחקר על תרומתו של הבלוג לקידום תהליכי הוראה באקדמיה בכלל ובהכשרת מורים בפרט נמצא, באופן יחסי, בראשית דרכו (Deng & Yuen, 2011).

ממצאי מחקרים על שילוב בלוג בהכשרת מורים שנערכו בישראל (אורעד, 2014; פישל, 2014; קורץ וחקן, 2012; Biberian, 2012; Hramiak, Boulton, & Irwin, 2009; Shalev, 2018; Kang, Bonk, & Kim, 2011; Tang & Lam, 2014; Top, 2010; Yukselturk, & Inan, 2010) מצביעים על האפשרות שיש בו תרומה לתהליך הלמידה של מתכשרים להוראה. עם זאת, ההבנה מהי תרומתו של הבלוג לתהליך אינה חד-משמעית (Tang, 2013).

מצד אחד, המחקרים מצביעים על כך ששילוב בלוגים בהכשרת המורים עשוי לתרום לשיפור הקריאה והכתיבה של פרחי ההוראה, לעריכת רפלקציה אישית (Harland & Wondra, 2011), לפיתוח חשיבה ביקורתית ולהגברת אינטראקציה חברתית (Deng & Yuen, 2011; Yang, 2009). מחקרים אחדים מוסיפים ששילוב בלוגים בתהליכי הוראה-למידה תורם

הידע כמרושת, רב-תחומי וריזומי (מתפשט ומתרחב בצורה רב-ממדית) (Deleuze & Guattari, 1988). בתוך כך הן מאפשרות פיתוח מיומנות של ראייה רב-זוויתית (multiple perspectives) תלוית הקשר גיאוגרפי-תרבותי, שהיא אחת מהמיומנויות הנדרשות בעידן הגלובלי. הבלוג אף עשוי לעודד את הסטודנטים לאתר ולגלות מידע נוסף, מעבר לזה המופיע במקורות המצוינים בסילבוס הקורס ובמצגות הנלוות להרצאות, ובתוך כך לקדם מיומנויות של קריאה וכתובה אקדמית עצמאית (Richardson, 2006).

מחקר שנערך זה עתה על תפיסות של מתכשרות להוראה את היתרונות שיש לבלוג בקידום תהליך ההכשרה להוראה מצביע על תרומתו הניכרת לקידום קריאת טקסטים אקדמיים ולדיון בהם (Biberman-Shalev, in preparation). המחקר הושתת על משימות קריאה שהוטל על סטודנטיות לבצע במסגרת הקורס "סוגיות בתכנון לימודים ובהערכתו". הסטודנטיות נדרשו לכתוב רשומה על אודות המאמר ולהתייחס בה לכמה היבטים: מה חידש לי המאמר? אילו מושגים היו קשים להבנה? הן התבקשו לצטט פסקה מעניינת וחשובה מתוך המאמר ולהסביר במה מתבטאת חשיבותה, וכיצד המאמר נקשר להתנסות בשדה. עוד הן נדרשו להגיב לרשומה של משתתפת אחרת. כל מפגש פנים אל פנים במסגרת הקורס נפתח בדיון ברשומה או שתיים נבחרות. בתום השנה נערכו עם המתכשרות ראיונות. התברר כי לפרסום הרשומות בבלוג היו בתחילה גורמי מוטיבציה אקסטרניזיים (קרי, רישום פוסט ותגובה כחלק מדרישות הקורס), אך עם הזמן נוספו עוד גורמים מוטיבציוניים, אקסטרניזיים ואינטרניזיים:

1. זיכרון והבנה - כתיבת הרשומה על אודות הנכתב במאמר, קריאת רשומות של משתתפות אחרות בקורס וכתבת תגובות לרשומות אלה עזרו למתכשרות לזכור את עיקרי המאמר ולהבין מושגים מורכבים שהוצגו בו.
2. תשתית של ידע מוקדם - כתיבת הרשומה ודיון ברשומות של מתכשרות אחרות יצרו תשתית של ידע מוקדם ללימוד התאוריות שהוצגו במסגרת הקורס.
3. דימוי עצמי כלומדת - מצד אחד, קריאת רשומות של מתכשרות אחרות חידדה את העובדה שקשיים בהבנת הטקסט קיימים אצל עוד משתתפות. מצד אחר, הצגה של רשומות של מתכשרות במליאה ודיון בהן העלו את הדימוי העצמי של המשתתפות כלומדות, עודדו אותן להעמיק בקריאת המאמר הבא ולכתוב רשומות משמעותיות יותר שתוצגנה במליאה.
4. זיקה בין המאמר לבין זהות מקצועית - ההנחיה לכתוב על תרומתו של המאמר הנדרש לקריאה להתפתחות

המקצועית של המתכשרת חיזקה את מידת הרלוונטיות שלו. קריאת הרשומות של משתתפות אחרות חשפה את האופן שבו המידע המוצג במאמר היה נדבך נוסף להתפתחות המקצועית הייחודית של כל מתכשרת. הדיון במאמר בשילוב רשומות שפרסמו המשתתפות הסיט, למעשה, את תפיסת הקריאה ממשמת חובה הנדרשת במסגרת קורס אל עבר המתכשרת עצמה, והדגיש את הזיקה הייחודית שבין הטקסט התאורטי להכשרה של המתכשרת. דיון זה גם חידד את חשיבות הקריאה והחשיפה למידע פרופסיונלי כחלק מהותי בהתפתחות המקצועית של המתכשרת.

5. העמקת תשתית הקריאה והרחבתה - אצל חלק מן הסטודנטיות כתיבת הרשומה על אודות המאמר היוותה גרין לקריאת מאמרים נוספים באותו הנושא. היבט זה בא לידי ביטוי בעיבוי או עיגון הרשומה בקישוריות למקורות מידע נוספים העוסקים בסוגיית המאמר.

קידום תהליך רפלקטיבי

רפלקציה נדרשת כדי לתת משמעות למידע חדש וכדי ליצור למידה מעמיקה. החל בשלביו הראשונים של תהליך ההכשרה להוראה נחשפים המתכשרים לרפלקציה כפרקטיקה פרופסיונלית ייחודית. אולם לעיתים קרובות הם נוטים להביע תחושות שליליות כלפי פרקטיקה מעורפלת זו, מביעים אי-רצון או חוסר עניין בכתיבת רפלקציה, ורואים בה מטלה מעמיסה בתהליך ההכשרה (Biberman-Shalev, 2018; Jones & Ryan, 2014). תחושות אלה מקורן בעיקר בכך שלא נהירות להם (בהקשר המידי) מטרתה של הרפלקציה בתהליך ההכשרה ותרומתה להתפתחות המקצועית שלהם. יש עדות לכך שאפשר לקדם תהליכים רפלקטיביים באמצעות כתיבה ביומן רשת (Xie, Ke, & Sharma, 2008). בהקשר זה קיים מגוון רחב של מחקרים שנערכו בארצות שונות העוסקים בבלוג כיומן רפלקטיבי, למשל באירלנד (Killeavy & Moloney, 2010) וביוון (Jimoyiannis & Angelaina, 2012). במחקר שנערך בטייוואן נדרשו מתכשרים להוראה לנהל יומן רשת רפלקטיבי על אודות תהליך הלמידה שלהם בהכשרה (Yang, 2009). במסגרת המחקר, שבחן כיצד השימוש בבלוג משפיע על ההתפתחות המקצועית שלהם, נמצא כי המתכשרים להוראה דנו במסגרת הבלוג בתאוריות הוראה-למידה והביעו את עמדתם בדבר ההשלכות היישומיות שלהן. המשתתפים במחקר נטו לראות בבלוג פלטפורמה שימושית לעריכת רפלקציה ולתקשורת בין סטודנטים. ממצאים אלה זכו לתימוכין גם במחקרים נוספים (Wolf, 2010).



שינוי פרדיגמות מסורתיות בתהליך ההכשרה הוא אקוטי, שכן המוסדות להכשרת מורים צריכים לשקף ולהוות למתכשרים מודל ליישום תהליכי הוראה-למידה גמישים ומתקדמים המתאימים למאפייני הלומדים והלמידה במאה ה-21.

ובסטודנטים "כלי קיבול ריק" שיש לשפוף לתוכו מידע כדי להפוך אותם למומחים בדיסציפלינה ובפרופסיה (פרייה, 1981). שילוב טכנולוגיות בהוראה ובמחקר באקדמיה הנערך בשיתוף הסטודנטים, שיש התופסים אותם כ"דיגיטליים מלידה" (digital natives; Zhang, 2013), עשוי להפוך אותם משומעים סבילים ללומדים פעילים בתהליך ההכשרה שלהם.

הניסיון לשנות פרדיגמות מסורתיות על אודות הכשרת מורים דורש משאבים שונים, אך בעיקר תעוזה. שינוי זה אפשרי וחיוני לקידום העשייה האקדמית, ופלטפורמת הבלוג הידיוותית עשויה לעודד את הטמעתו. כך לדוגמה, מחקר על השימוש בבלוג בהוראה שנערך באוניברסיטת פקינג בסין, מדינה שבה ההוראה באקדמיה מאופיינת בגישה חינוכית מסורתית והיררכית מאוד, חשף שינוי פרדיגמטי באופן שבו הקורס נהל, באקלים הקורס ובתחושות חיוביות מצד הסטודנטים כלפי תהליך הלמידה (Chen & Bonk, 2008). שינוי פרדיגמות מסורתיות בתהליך ההכשרה הוא אקוטי, שכן המוסדות להכשרת מורים צריכים לשקף ולהוות למתכשרים מודל ליישום תהליכי הוראה-למידה גמישים ומתקדמים המתאימים למאפייני הלומדים והלמידה במאה ה-21.

לסיום, עשייה אקדמית כוללת חמישה ערכים שמן הראוי לקדם בהכשרת מורים בעת הזאת: גילוי - חקירה ויצירת ידע חדש; אינטגרציה - יצירת קשר בין דיסציפלינות והרחבת ההקשר לגילויים חדשים; יישום - השתלבות בעולם שמחוץ לאקדמיה; הוראה - תיווך איכותי בין הידע וההבנה של המרצה לבין הלמידה וההבנה של הסטודנט (Boyer, 1990); שמירה על עקרונות הצדק החברתי - ברמה האידיאולוגית והפדגוגית. המאמר מצביע על כך ששילוב הבלוג בעשייה האקדמית עשוי לקדם בצורה ניכרת כל אחד מחמשת הערכים החשובים הללו, שלאורם ניתן לפרוץ חסמים ואתגרים בתהליכי ההכשרה הקיימים כיום. הפעלת בלוג במסגרת פלטפורמת ה-MOODLE הרווחת כיום במכללות להכשרת מורים עשויה להוות צעד ראשון לכך. »

מקורות

אורעד, י' (2014). רואים בבלוג: בלוגים להערכה בהכשרת מורים. *קולות*, 8, 16-19.
ביברמן-שלו, ל' (2016). הבלוג כגשר בין מחקר להוראה במערכת ההשכלה הגבוהה. *הוראה באקדמיה*, 6, 32-38.

במחקר שנערך לאחרונה בקרב מתכשרות להוראה בישראל הנמצאות בשנת ההכשרה הראשונה נמצא שניהול בלוג כיומן רשת רפלקטיבי, המלווה את תהליך ההתנסות בשדה, חיזק בקרב המתכשרות את תפיסת החשיבות של עריכת רפלקציה על תהליכי הוראה-למידה כפרקטיקה פרופסיונלית מרכזית (Biberman-

Shalev, 2018). תפיסה זו נתמכה בשלושה תהליכים הקשורים זה לזה שהתרחשו במסגרת ניהול בלוג וכללו (1) תיעוד וזיכרון; (2) התבוננות כרונולוגית רטרופקטיבית; (3) פיתוח מודעות. תהליכים אלה, שהתרחשו בד בבד, קידמו תהליך של חקירה עצמית בקרב המתכשרות ושימשו מרחב להשמעת "הקול האישי" שלהן. תיעוד ההתנסות והכתיבה הרפלקטיבית בבלוג אפשרו למתכשרות לחשוף בתהליך ההתנסות שלהן התנהגויות ומהלכים שלא שמו לב אליהם קודם לכן. גם היכולת לקרוא את הרשומות ולהיזכר באירועי ההתנסות העלו בקרב המתכשרות את המודעות להתנהלות שלהן עם התלמידים בעת הפעלת התכנון. זאת ועוד, הגלישה הכרונולוגית הרטרופקטיבית ברשומות הבלוג העצימה אצל המתכשרות את המודעות להתקדמותן האישית בתהליך ההתנסות בבית הספר ובתהליך ההכשרה בכללותו. תהליכים אלה הגבירו בקרב המתכשרות את חשיבותה של הרפלקציה כפרקטיקה שוטפת, המיטיבה עם המורה ועם הלומד כאחד.

סיכום ומסקנות

הבלוג, כמו כל פלטפורמה טכנולוגית אחרת, אינו יכול להיות תחליף לאיש הסגל האקדמי, אולם יש בו יתרונות רבים המאפשרים להתמודד עם אתגרי ההכשרה המאפיינים את העת הזאת. מאמר זה דן בשני חסמי תשתית קלאסיים בהכשרה, הבאים לידי ביטוי הן בקרב הסגל המכשיר הן בקרב קבוצת המתכשרים: (1) התמודדות עם מאמרים אקדמיים ועידוד המוטיבציה לקריאה אקדמית; (2) הבנת משמעותה של הרפלקציה כפרקטיקה פרופסיונלית שוטפת. המאמר הראה כיצד ניהול בלוג עשוי להיות מנגנון טכנולוגי לפריצת חסמים אלה ולהתמודדות עימם.

שילוב בלוג בהוראה באקדמיה בכלל ובהכשרה להוראה בפרט עשוי לערער גישות חינוכיות מסורתיות והיררכיות הרווחות במערכת ההשכלה הגבוהה. גישות אלו רואות במרצה-החוקר סמכות בלעדית המחזיקה בידע הדיסציפלינרי,

- Gelfuso, G., & Dennis, V. D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teachers Education*, 38, 1–11.
- Handler, M. G. (1993). Preparing new teachers to use computer technology: Perceptions and suggestions for teacher educators. *Computers & Education*, 20(2), 147–156.
- Harland, D. J., & Wondra, J. D. (2011). Preservice teachers' reflection on clinical experiences: A comparison of blog and final paper assignments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 128–133.
- Hramiak, A., Boulton, H., & Irwin, B. (2009). Trainee teachers' use of blogs as private reflections of professional development. *Learning, Media, and Technology*, 34(3), 259–269.
- Jimoyiannis, A., & Angelaina, S. (2012). Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 222–234.
- Jones, M., & Ryan, J. (2014). Learning in the practicum: Engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132–146.
- Kang, I., Bonk, C. J., & Kim, M. C. (2011). A case study of blog-based learning in Korea: Technology becomes pedagogy. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 227–235.
- Killeavy, M., & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070–1076.
- Kim, H. N. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. *Computers & Education*, 51(3), 1342–1352.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we
- פורת, נ' וקורץ, ג' (2012). ייצוגי אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה בבלוגים לימודיים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' יאיר וי' קלמן (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 191–201). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. פישל, ד' (2014). בלוג דידקטי. לקסי-קיי, 1, 4–5.
- פריה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- קורץ, ג' וחרן, ד' (2012). מתקוונים ללמידה: ארגו כלים דיגיטלי למורה. אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.
- Biberman-Shalev, L. (2018). Personal blogs or communal blogs? Pre-service teachers' perceptions regarding the contribution of these two platforms to their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 69, 253–262.
- Biberman-Shalev, L. (in preparation). Using blogs for dealing with the challenge of academic reading in teacher education.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities for the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chen, W., & Bonk, C. (2008). The use of weblogs in learning and assessment in Chinese higher education: Possibilities and potential problems. *International Journal on E-Learning*, 7(1), 41–65.
- Chu, S. K. W., Chan, C. K. K., & Tiwari, A. F. Y. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers and Education*, 58(3), 989–1000.
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179–183.
- Deitering, A-M., & Gronemyer, K. (2011). Beyond peer-reviewed articles: Using blogs to enrich students' understanding of scholarly work. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(1), 489–503.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (Trans: B. Massumi). London: Continuum.
- Deng, L., & Yuen, A. H. K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56, 441–451.



- Pena-Shaff, J., Altman, W., & Stephenson, H. (2005). Asynchronous online discussions as a tool for learning: Students' attitudes, expectations, and perceptions. *Journal of Interactive Learning Research, 16*, 409.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tang, E. (2013). The reflective journey of pre-service ESL teachers: An analysis of interactive blog entries. *Asia-Pacific Educational Research, 22*(4), 449–457.
- Tang, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. *The Internet and Higher Education, 20*, 79–85.
- Top, E., Yukselturk, E., & Inan, F. A. (2010). Reconsidering usage of blogging in pre-service teacher education courses. *Internet and Higher Education, 13*(4), 214–217.
- Wolf, K. (2010). Bridging the distance: The use of blogs as reflective learning tools for placement students. *Higher Education Research & Development, 29*(5), 589–602.
- Xie, Y., Ke, F., & Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education, 11*, 18–25.
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society, 12*(2), 11–21.
- Zhang, S. (2013). An empirical study of the factors affecting weblog success in higher education. *Journal of Information Systems Education, 24*(4), 267–279.
- know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology, 39*(1), 6–36.
- Lin, H. T., & Yuan, S. M. (2006). Taking blog as a platform of learning reflective journal. In W. Liu, Q. Li, & R. W. H. Lau (Eds.), *International conference on web-based learning* (pp. 38–47). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Luehmann, A. L., & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: Learning reform through blogging. *Educational Media International, 45*(4), 323–333.
- Nardi, B., Schiano, D. J., Gumbrecht, M., & Swartz, L. (2004). Why we blog. *Communications of the ACM, 47*(12), 41–46.
- Niess, M. L. (2015). Transforming teachers' knowledge: Learning trajectories for advancing teacher education for teaching with technology. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge* (pp. 19–37). New York, NY: Springer.



ישראל רבינוביץ | הנני, 2010 | 20x20 ס"מ

תפיסות של מורים בשלב קריירה שונים את התפתחותם המקצועית: משמעויות לפיתוח מקצועי אפקטיבי

פרופ' אורית אבידב-אונגר | המכללה האקדמית אחוה והאוניברסיטה הפתוחה
אסנת הרשקו | משרד החינוך והאוניברסיטה הפתוחה

בשנים האחרונות המחקר והשיח העוסקים בפיתוח מקצועי של מורים הולכים ומתרחבים, והגישות כלפי מסגרות לפיתוח מקצועי של מורים עוברות שינוי (אבידב-אונגר, 2013). עם זאת, עולות שאלות ביחס לאפקטיביות של מסגרות הלמידה המקצועית וקיימת מידה של חוסר נחת כלפי מסגרות לפיתוח מקצועי שאינן מזמנות אפשרויות לשינוי הפרקטיקה ולקידום ההוראה (Gaumer, Noonan, Brussow & Supon, 2017; Patton, Parker & Tannehil, 2015). בישראל, מרבית מסגרות ההתפתחות המקצועית נושאות אופי של One Size Fits All (Borg, 2012) במובן זה שתוכני ההשתלמות נקבעים מראש על ידי קובעי מדיניות, בדרך-כלל מתוך רצון להטמיע מדיניות, ליישם תוכנית לימודים, לחזק ידע דיסציפלינרי,

מהספרות המחקרית הדנה בפיתוח המקצועי של מורים ידוע כי התפתחות מקצועית מאפשרת שיפור בידע המורים ובפרקטיקות הוראתיות המובילות ללמידה טובה יותר של התלמידים. בפועל, אפיוניה אינם באים תמיד לידי ביטוי, ויש צורך לבחון אם הם מופיעים בתהליכי הפיתוח המקצועי שמורים משתתפים בהם, ואת השפעתם הממשית על עבודתם.



ללמד מיומנויות חדשות ואסטרטגיות הוראה חדשות, לשלב טכנולוגיות מתקדמות וכדומה. המחקר הזה נערך לנוכח יישום רפורמת "אופק חדש", אשר שינתה את מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים. מטרת המחקר הייתה לחשוף את ההבדלים בתפיסות של מורים לגבי התפתחותם המקצועית ביחס לשלב בהתפתחות הקריירה שבו הם נמצאים. גישות תאורטיות גורסות כי התפתחות מקצועית של מורים נמצאת בהלימה להתפתחות ההדרגתית של הקריירה שלהם לאורך כל שנות עבודתם (Kennedy, 2014; Postholm, 2012). התפתחות הקריירה של המורים הוגדרה בהתאם לדרגות הקידום השונות ב"אופק חדש", הכוללות שלושה שלבים: שלב הביסוס הראשוני, שלב הביסוס המתקדם ושלב המומחיות (שלב הכניסה לתפקיד לא נכלל במחקר זה). הבדלים בין המורים בשלושת שלבי הקריירה נבחנו גם בהשוואה לתאוריית השלבים של התפתחות מקצועית, הגורסת כי מורים הנמצאים בשלבים שונים של הקריירה מבטאים צרכי למידה שונים (Feiman-Nemser, 2001; King, 2014), ובהשוואה למחקרים קודמים העוסקים בצורכי ההתפתחות המקצועית של מורים (Avidov-Ungar, 2016; Maskit, 2011). לאור זאת, ההנחה במחקר הייתה, שמורים הנמצאים בשלבי קריירה שונים יבטאו תפיסות שונות כלפי התפתחותם המקצועית.

שלבים בהתפתחות מקצועית של מורים

חוקרים ניסו להגדיר שלבי התפתחות מקצועית של מורים החל משנות ההכשרה ועד היציאה לגמלאות. היו שראו את השלבים כמובחנים ולינאריים, כך שמורה עובר באופן כרונולוגי שלב אחר שלב עד פרישתו מהתפקיד. לדוגמה, פסלר וכריסטנסן (Fessler & Christensen, 1992) הגדירו שמונה שלבים בהתפתחות הקריירה של המורה. מודל אחר המתאר תהליך התפתחותי הוא בן חמישה שלבים של מעגל הקריירה: התחלת קריירה, ייצוב, עמידה באתגרים וחששות, הגעה למצב פעולה מקצועי והתכוננות לפרישה (Leithwood, 1992). המודל של הוברמן (Huberman, 1993) כלל שבעה שלבים. החוקרים סיקס, מיזור וודס (Sikes, Measor, & Woods, 1985) טענו שמהלך הקריירה של המורים מעוצב על ידי אילוצים שונים הקשורים באדם, בחברה ובבית הספר שבו המורה עובד. נקודת מבט שונה על מעגל הקריירה של מורים היא זו של דיי וגו (Day & Gu, 2007), המבוססת על ותק המורה וכוללת שישה שלבים בחייו המקצועיים. חוקרים אחרים התייחסו לצמיחה המקצועית כאל רצף של תהליכים קוגניטיביים-מקצועיים המשתפרים עם השנים (Berliner, 2001). מודל נוסף המשקף עלייה ביכולות של המורים הוא המודל של סמילי וקונרי (Smyle & Conyers, 1991), שעל פיו, מורים מתפתחים כאשר הם עוברים משימוש בידע מבחון להסתמכות עצמית, מעיסוק בהעברת מידע ללמידה רפלקטיבית ואנליטית על עבודתם ומעבודה עצמאית לעבודה ולמידה משותפת עם אחרים.

במחקר הנוכחי נבדקו השלבים בהתפתחותם המקצועית של המורים על פי המודל של כפיר, אבדור וריינגולד (2006), מודל המתאר את ההתפתחות במעגל הקריירה של המורה כרצף של שלושה שלבים: מורה מתחיל, מורה מנוסה ומורה מומחה. מודל זה נבחר בשל ההלימה שלו לשלבי הקריירה

ללמד מיומנויות חדשות ואסטרטגיות הוראה חדשות, לשלב טכנולוגיות מתקדמות וכדומה.

המחקר הזה נערך לנוכח יישום רפורמת "אופק חדש", אשר שינתה את מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים. מטרת המחקר הייתה לחשוף את ההבדלים בתפיסות של מורים לגבי התפתחותם המקצועית ביחס לשלב בהתפתחות הקריירה שבו הם נמצאים.

גישות תאורטיות גורסות כי התפתחות מקצועית של מורים נמצאת בהלימה להתפתחות ההדרגתית של הקריירה שלהם לאורך כל שנות עבודתם (Kennedy, 2014; Postholm, 2012). התפתחות הקריירה של המורים הוגדרה בהתאם לדרגות הקידום השונות ב"אופק חדש", הכוללות שלושה שלבים: שלב הביסוס הראשוני, שלב הביסוס המתקדם ושלב המומחיות (שלב הכניסה לתפקיד לא נכלל במחקר זה). הבדלים בין המורים בשלושת שלבי הקריירה נבחנו גם בהשוואה לתאוריית השלבים של התפתחות מקצועית, הגורסת כי מורים הנמצאים בשלבים שונים של הקריירה מבטאים צרכי למידה שונים (Feiman-Nemser, 2001; King, 2014), ובהשוואה למחקרים קודמים העוסקים בצורכי ההתפתחות המקצועית של מורים (Avidov-Ungar, 2016; Maskit, 2011). לאור זאת, ההנחה במחקר הייתה, שמורים הנמצאים בשלבי קריירה שונים יבטאו תפיסות שונות כלפי התפתחותם המקצועית.

התפתחות מקצועית של מורים

מהספרות המחקרית הדנה בפיתוחם המקצועי של מורים ידוע כי התפתחות מקצועית מאפשרת שיפור בידע המורים ובפרקטיקות הוראיות המובילות ללמידה טובה יותר של התלמידים (Antoniou & Kyriakides, 2013; Darling-). התפתחות מקצועית היא אינטנסיבית, המשכית, קשורה ישירות לעבודה היום-יומית של המורה בכיתה ונובעת ממנה, מערכת מורים בלמידה פעילה של התוכן שהם מלמדים ובדרכי הוראתם, תואמת למדיניות בענייני תוכנית הלימודים, עוסקת במהות ההוראה וההערכה, ומובנית כך שהמורים לומדים ועובדים במסגרות של קהילות מקומיות של התפתחות מקצועית שבהן בעיות המעשה נפתרות בעבודה משותפת (Borko, 2004; Masuda,). בפועל, אפיונים אלו אינם באים תמיד לידי ביטוי, ויש צורך לבחון אם הם מופיעים בתהליכי הפיתוח המקצועי שמורים משתתפים בהם ואת השפעתם הממשית על עבודתם (Guskey, 2003; Wayne, Yoon,).

מחקר זה נערך לנוכח יישום רפורמת "אופק חדש", אשר שינתה את מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים. מטרתו הייתה לחשוף את ההבדלים בתפיסות של מורים לגבי התפתחותם המקצועית ביחס לשלב בהתפתחות הקריירה שבו הם נמצאים. נמצא כי השוני בתפיסות בין המורים התבטא בעיקר בהדגשים השונים שהם נתנו בכל שלב התפתחות למניעי ההתפתחות המקצועית ומטרותיה, להשפעותיה ולתחומיה ומסגרותיה הרצויים להם.

בשלב הביסוס הראשוני ולכן, הם מיישמים רק חלק מן הנלמד. המורים בשלב זה מעדיפים ללמוד במסגרת מחוץ לבית הספר באופן פעיל ושיתופי נושאים הקשורים לפרקטיקה שלהם. כמו כן, הם מגלים עניין ללמוד בתחום החינוך המיוחד בנוסף ללימודים בתחום התמחותם ובנושאים כלליים בחינוך. עיקר הביקורת שלהם מופנית כלפי היצע מצומצם של תוכניות וכלפי תוצר למידה מוגזם.

לעומתם, המורים בשלב הביסוס המתקדם רואים את ההתפתחות המקצועית בעיקר למטרת צמיחה מקצועית לצד מטרת הקידום הכלכלי. לכן, הגורם העיקרי המניע אותם להתפתחות מקצועית הוא הצורך בהישג מקצועי. הממד השיתופי הוא מרכיב חשוב בהתפתחות המקצועית נוסף על הממד היישומי. התכנים בתוכניות לפיתוח מקצועי רלוונטיים למורים בשלב הביסוס המתקדם ובני יישום. המורים בשלב זה מעדיפים ללמוד בהנחיה אישית בבית הספר. כמו כן גם הם מגלים עניין ללמוד בתחום החינוך המיוחד בנוסף ללימודים בתחום התמחותם. עיקר הביקורת שלהם מופנית כלפי תוכניות שנכפות עליהם וכלפי תוכניות שבהן המרצה אינו מאורגן ואינו ממוקד בתכנים.

המורים בשלב המומחיות רואים את ההתפתחות המקצועית למטרת צמיחה אישית כנוספת על מטרות של צמיחה מקצועית וקידום כלכלי. הגורם העיקרי המניע אותם להתפתחות מקצועית הוא הצורך בפיתוח ובמימוש עצמי. מאפייני המרצה נתפסו כמרכיב משמעותי בהתפתחות המקצועית נוסף על הממד היישומי. התכנים בתוכניות לפיתוח מקצועי נמצאו פחות

שהוגדרו במסלול הקידום של מורים ברפורמת "אופק חדש" לאחר שלב הכניסה לתפקיד: שלב הביסוס הראשוני, שלב הביסוס המתקדם ושלב המומחיות (משרד החינוך, 2015). שאלת המחקר המרכזית של המחקר התייחסה לתפיסות של מורים בשלבי קריירה שונים את התפתחותם המקצועית. שאלות המשנה של המחקר מתייחסות לקטגוריות שנמצאו במחקרם של מסודה, אברסול ובארט (Masuda, Ebersole, & Barrett, 2013): כוונה, ערך ונושאים. אלה הן קטגוריות בסיס בלבד למסגרת המחקר, בעוד קטגוריות חדשות (התנסויות למידה, מניעי למידה, שאיפות, מסגרות למידה, תחומי למידה) מתווספות בעקבות מחקרים אחרים נוספים (למשל: Darling-Hammond, 2016, 2018; Avidov-Ungar, 2016, 2018; Richardson, 2009; Musset, 2009). הממצאים המוצגים במסמך זה הם חלק ממחקר גדול ומקיף (Avidov-Ungar, 2016, 2018; Herscu, under review). הנחת המחקר היא, שמורים הנמצאים בשלבי קריירה שונים יבטאו כנראה תפיסות שונות כלפי התפתחותם המקצועית ככלל, ובהקשר של הקטגוריות שעלו מן הספרות בפרט.

מתודולוגיה

המחקר התבצע ברוח המתודולוגיה האיכותנית ונערך במהלך פרשני (Connelly, & Clandinin, 1995). משתתפי המחקר היו 45 מורים משני מחוזות במשרד החינוך הנמצאים בדרגות קידום שונות ההולמות את שלושת שלבי הקריירה: מורים בשלב הביסוס הראשוני, מורים בשלב הביסוס המתקדם ומורים בשלב המומחיות (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006). כלי המחקר היה ראיונות עומק חצי מובנים (Seidman, 1991) אשר נותחו ניתוח תוכן קטגורי (Strauss & Corbin, 1990). ראיינו 15 מורים מכל אחד משלושת שלבי הקריירה, אשר משתתפים בתוכניות הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש".

ממצאים

ממצאי המחקר העלו מרכיבים דומים ושונים בתפיסות של מורים בשלבי קריירה שונים את התפתחותם המקצועית.

תפיסות המורים במחקר בשלושת שלבי הקריירה

המורים בשלב הביסוס הראשוני רואים את ההתפתחות המקצועית למטרת קידום בתפקיד בנוסף למטרות של צמיחה מקצועית וקידום כלכלי. הגורמים העיקריים המניעים אותם להתפתחות מקצועית הם הצורך בהישג מקצועי ובהישג כלכלי. הממד היישומי הוא מרכיב חשוב בהתפתחות המקצועית. רק חלק מהתכנים בתוכניות לפיתוח מקצועי רלוונטיים למורים



רלוונטיים למורים בשלב המומחיות, ולכן הם פחות יישומיים. המורים בשלב זה מעדיפים למידה סדנאית מחוץ לבית הספר בעיקר בתחומי העשרה וגם בתחום התקשוב. עיקר הביקורת שלהם מופנית כלפי תוכניות שנכפות עליהם וכלפי התנהגות

לא הולמת של המורים המשתלמים והמרצה. תפיסות המורים את התפתחותם המקצועית בשלושת שלבי הקריירה מוצגות בטבלה.

תפיסות המורים את התפתחותם המקצועית בשלושת שלבי הקריירה

נקודות להשוואה	מורים בשלב הביסוס הראשוני	מורים בשלב הביסוס המתקדם	מורים בשלב המומחיות
מטרות ההתפתחות המקצועית	צמיחה מקצועית קידום כלכלי קידום בתפקיד	צמיחה מקצועית קידום כלכלי	צמיחה מקצועית קידום כלכלי צמיחה אישית
הגורמים המניעים להתפתחות מקצועית	הישג מקצועי הישג כלכלי	הישג מקצועי	פיתוח ומימוש עצמי
מרכיבים חשובים בהתפתחות המקצועית	ממד יישומי ממד שיתופי	ממד יישומי	ממד יישומי חשיבות למאפייני המרצה
רלוונטיות התכנים במסגרות לפיתוח מקצועי	חלק מהתכנים רלוונטיים	התכנים רלוונטיים	התכנים ברובם לא רלוונטיים
יישום הנלמד במסגרות לפיתוח מקצועי	קיים יישום של חלק מן הנלמד	קיים יישום של הנלמד	כמעט ולא קיים יישום של הנלמד
מסגרות מועדפות לפיתוח מקצועי	למידה פעילה ושיתופית במסגרת חוץ בית ספרית	הנחיה אישית במסגרת בית הספר	סדנה במסגרת חוץ בית-ספרית למידה אישית או קבוצתית
תחומים רצויים לפיתוח מקצועי	תחום ההתמחות נושאים בחינוך חינוך מיוחד	תחום ההתמחות חינוך מיוחד	תחומי העשרה הטמעת תקשוב
דברי ביקורת על הפיתוח המקצועי	היצע מצומצם של תוכניות תוצר למידה מוגזם	תוכניות כפויות מרצה לא מאורגן ולא ממוקד בתכנים	תוכניות כפויות לא רלוונטי לשלב המקצועי שלהם - התנהגות לא הולמת של המשתלמים והמרצה

שלהם ובפיתוח זהותם המקצועית. המורים בשלב זה הם מורים צעירים הרוצים לרכוש ידע מקצועי ואף להתקדם בתפקידים. לכן הם מעדיפים מידע מעשי בכל הקשור לתחום ההוראה ולתחומים נוספים בחינוך. כמו כן, הם מעוניינים לרכוש ידע גם בתחום החינוך המיוחד, על מנת שיוכלו להתמודד עם תלמידים מאתגרים בכיתה. המורים בשלב הביסוס הראשוני אינם רחוקים מתקופת ההכשרה הראשונית, וכל הנלמד בה עדיין זכור להם. עובדה זו יכולה להסביר את תלונת המורים על היצע מצומצם של תוכניות, ואת טענתם על כך שלא כל התכנים המוצעים במסגרות לפיתוח מקצועי רלוונטיים עבורם.

הבדלים בתפיסות המורים בזיקה לשלבי קריירה

השוני בתפיסות בין המורים במחקר בשלושת שלבי הקריירה התבטא בעיקר בהדגשים השונים שהם נתנו בכל שלב למניעי ההתפתחות המקצועית ומטרותיה, להשפעותיה, לתחומיה ולמסגרותיה. ניתן להבין את השונות בתפיסות המורים בהלימה לממצאים קודמים על אודות מאפייני כל שלב בזיקה לתאוריית שלבי קריירה של המורים.

המורים בשלב הביסוס הראשוני מאופיינים בתחושות של ייעוד מקצועי ושאיפה חזקה להצליח בהוראה מבחינה מקצועית. הם עדיין בשלבים הראשונים של בניית ההבנות ודרכי העבודה

המורים בשלב הביסוס המתקדם הם בעלי מומחיות בהוראה וידע בארגון. הם מפתחים שיטות הוראה המתאימות להם, מחפשים חדשנות, מתעניינים בפדגוגיה וכבר אינם עסוקים בהישרדות. המורים בשלב זה הם בעלי ותק ותחושת ביטחון בהוראה ומרגישים מחויבות ואחריות למקצוע. הם מבנים מחדש את הפרקטיקה שלהם, ולכן מטרותיהם ממוקדות בהרחבת המקצועיות. לנוכח זאת ניתן להבין את הביקורת שיש להם כלפי תוכניות כפוינות שאינן רלוונטיות וכלפי התנהלות לא מספקת של מרצה. בשלב זה של הקריירה המורים מתמקדים בתלמידים ובמערכות היחסים איתם; המיקוד שלהם עובר מצרכים אישיים לצורכי התלמיד. מאפיין זה יכול להסביר את הרצון ללמוד על שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה ועל הרצון לצמוח בדרך של הנחיה אישית מותאמת לצרכים האישיים. המורים בשלב המומחיות הם מורים בעלי רמה גבוהה של מקצועיות, היודעים את מלאכתם ויודעים גם להסתגל לשינויים התכופים בידע, בסביבת ההוראה, בערכי החברה ובמאפייני הלומדים. כך, ניתן להסביר את אי-שביעות רצונם מהתכנים המוצעים במסגרות לפיתוח מקצועי, כמו גם את הביקורת שלהם כלפי תוכניות שנכפות עליהם או על התנהגות לא ראויה של מורים המשתלמים בתוכניות. כמו כן, ניתן להסביר את רצון המורים ללמוד את נושא שילוב המחשב בהוראה על מנת להתחבר לחדשנות שבעבודתם. חלק מן המורים בשלב המומחיות מסתכלים על הקריירה שלהם מתוך ניסיון להשלים עם קריירה חסרת שינויים. ממצא זה יכול להסביר את מטרות המורים בשלב זה לממש את עצמם בכיוונים אחרים שאינם קשורים למקצוע ההוראה. כמו גם את הרצון שלהם בהתפתחות מקצועית הכוללת תחומי העשרה.

סיכום ודין

משימוש בכלי חדשני של אבידב-אונגר (Avidov-Ungar, 2016) המתאר ארבעה דפוסים התפתחות מקצועית, ניתן להסביר את מניעי המורים להתפתחות מקצועית. כך, ניתן לומר כי המורים בשלב הביסוס הראשוני מונעים בעיקר ממוטיבציה חיצונית בשל שאיפות לפיתוח מקצועי אנכי. לעומתם, מרבית המורים בשלב הביסוס המתקדם ובשלב המומחיות מונעים בעיקר ממוטיבציה פנימית בשל שאיפות לפיתוח מקצועי רוחבי. במחקר הנוכחי באו לידי ביטוי גישות, רצונות וצרכים שונים של מורים בשלושת שלבי התפתחות הקריירה המשקפים תפיסות שונות. התפיסות השונות ממשיגות התפתחות מקצועית מזווית ראייתם של המורים. המסקנה שעולה מניתוח ההבדלים בין תפיסות המורים בשלבי הקריירה השונים תומכת בהנחת המחקר שהונחה בתחילתו, שמורים הנמצאים בשלבי קריירה שונים

מבטאים תפיסות שונות כלפי התפתחותם המקצועית. מסקנת המחקר מצביעה על הבדלים בתפיסות המורים ביחס למטרות ההתפתחות המקצועית ובהתאם לכך הגורמים המניעים את המורים להתפתחות מקצועית כמו גם חוויות הלמידה שלהם, מסגרות מועדפות ותחומים רצויים להתפתחותם המקצועית. המורים במחקר הנוכחי ראו במרכזים לפיתוח סגלי הוראה (פסג"ה) מקור עיקרי להתפתחותם המקצועית (השתלמויות מורים), ורק מעטים הזכירו גם את המסגרת הבית ספרית ו/או את המוסדות האקדמיים. זאת למרות שהמתווה לפיתוח מקצועי של מורים (משרד החינוך, 2015) מציע מרחב גמישות בתוכניות ובמסגרות לפיתוח מקצועי על מנת שהמורים יוכלו לנווט את הפיתוח המקצועי שלהם על פי צורכיהם. למשל, המתווה מציע אינטראקציה בין מורים (למידת עמיתים הכוללת ליווי והנחיה), למידה אישית, למידה במסגרת של מכללות, מוסדות אקדמיים ולמידה מקוונת. ניתן להניח שהתייחסות המורים למסגרות מרכזי פסג"ה ולמסגרת בית-ספרית מצביעה על כך שהן מסגרות נפוצות לפיתוח מקצועי בקרב מורים ושאר האפשרויות לא נפתחו בפניהם או לא הוצעו להם. מכאן עולה השאלה, האם המורים מתעדכנים במתווה להתפתחותם המקצועית, והאם הם מודעים לגמישות הפדגוגית המתוארת במתווה, המאפשרת להם קבלת החלטות ופעולה באופן עצמאי בסוגיות פדגוגיות וארגוניות ביחס לפיתוחם המקצועי? מהראיונות עם המורים עולה, כי הם אינם מכירים את כל המפורט במתווה ואינם מודעים לעדכון הנהלים והכללים המותאמים לצורכי השדה ולחידושי המחקר. זאת ועוד, נראה כי המורים מובלים בהתפתחותם ואינם מנהלים אותה בעצמם מתוך הצרכים האמיתיים שלהם.

תרומת המחקר והשלכותיו

ממצאי המחקר הנוכחי משקפים באופן עדכני תפיסות של מורים בבתי ספר יסודיים כלפי התפתחותם המקצועית. מובן שאין במחקר מדגם מייצג של כלל המורים בבתי ספר יסודיים בארץ, אך ניתן להניח כי תפיסות המורים במחקר משקפות תפיסות דומות של מורים בבתי ספר יסודיים במחוזות אחרים בארץ. מסקנת המחקר היא שהמורים מצד אחד, תופסים את התפתחותם המקצועית באופן חיובי מתוך מודעות ליתרונותיה עבורם ומצד אחר, הם אינם מנצלים את הגמישות האפשרית בפיתוחם המקצועית, כלומר הם אינם שבעי רצון ואינם מרגישים מאתגרים מקצועית. כמו כן, המחקר תומך בתאוריית השלבים ומחזק את התובנה לגבי התפתחותם המקצועית של מורים ביחס להתפתחות שלבי הקריירה שלהם. המחקר מוסיף על הידע הקיים בתפיסות של מורים בדיקה לשלבי הקריירה השונים



- teachers at different career stages. *Journal of Career Development*.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-483.
- Bingham, L. G., Gill, P., Sherman, R., Vaughn, V., & Mixon, J. (2010). Evaluating the long-term impact of professional development. *Professional Development in Education*, 36(4), 670-682.
- Borg, T. (2012). The evolution of a teacher community of practice: identifying facilitating and constraining factors. *Studies in Continuing Education*, 34(3), 301-317.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 73-85.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teachers learning, what matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Brussow, J., & Supon Carter, K. (2017). Measuring the quality of professional development training. *Professional Development in Education*, 43(4), 685-688.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta kappan*, 84(10), 748-750.
- Huberman, M. A. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- את ההבדלים בתפיסות המורים ביחס למטרות ההתפתחות המקצועית, לגורמים המניעים את המורים בהתפתחותם המקצועית וביחס למסגרות ההתפתחות המקצועית. לממצאי המחקר יש השלכות אופרטיביות לעיצובן של התוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, כך ברמה היישומית ההמשגה של התפתחות מקצועית מנקודת מבט של מורים מובילה לתובנות לגבי מרכיבים משמעותיים בהתפתחותם המקצועית של מורים ב"אופק חדש" ובכלל. כמו כן, המודעות לתפיסות המורים יכולה להוות עוגן תאורטי לעיצובן של מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי של המורים בשלושת שלבי הקריירה שנחקרו, כך שיהיה בעל ערך גם מבחינת המורים שמיישמים אותו ויתרום משמעותית לתחושת הסיפוק שלהם ולקידום המקצועי (Runhaar & Sander, 2016).
- מקורות**
- אבידב-אונגר, א' (2013). הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב אונגר (עורכות), על הרצף מהכשרה לפיתוח מקצועי - מחקר ותאוריה פוגשים מדיניות ומעשה (עמ' 197-226). תל אביב: מכון מופ"ת.
- כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך. דוח מחקר מס' 1. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2015). פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת "אופק חדש": מדיניות והנחיות לשנה"ל תשע"ו. ירושלים: משרד החינוך.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teacher and teaching: Theory and practice*, 22(6), 653-669.
- Avidov-Ungar, O. (2017). Professional development communities: The perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Avidov-Ungar, O., & Herscu, O., (under review). Professional development as perceived by

- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429.
- Runhaar, P., & Sanders, K. (2016). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 794-813.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. East Sussex: Falmer.
- Smyle, M. A., & Conyers, J. G. (1991). Changing conceptions of teaching influence the future of staff development. *Journal of Staff Development*, 12(1), 12-16.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Wayne, A., Suk Yoon, K., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688-697.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 86-103). Bristol, PA: Falmer.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.
- Musset, P. (2009). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48, OECD Publishing.
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *The Delta Kappan Bulletin*, 6-14.



להתיר את פקעת הפיתוח הפרופסיונלי בשדה החינוך בישראל

ד"ר קלודי טל | ראשת התוכנית לתואר שני בחינוך לגיל הרך, מכללת לוינסקי לחינוך

מטרת מאמר זה היא להצביע על הגורמים המקדמים ועל הגורמים המעכבים את הפיתוח הפרופסיונלי במערכת החינוך בישראל באופן שבו אני תופסת אותו, וכן להציע כיווני פתרון שמטבע הדברים יישומם עשוי להימשך זמן רב. כבסיס להצעת הפתרונות אנסה להציע הסברים שנוגעים לתהליכי עומק שלדעתי גורמים לשימור חוסר האפקטיביות של ניסיונות הפיתוח הפרופסיונלי בשדה החינוך בישראל. הכתיבה במאמר זה היא אמנם ביקורתית, אבל היא מונעת מהערכה רבה למקצוע ההוראה ורצון אמיתי להביא לשיפור הפיתוח המקצועי של גננות ומורים. אני מבססת במידה רבה את מסקנותיי על ניסיון אישי בהנהגה, בהוראה ובהדרכה במספר מיזמים שבמרכזם פיתוח פרופסיונלי במסגרות חינוך לגיל הרך ובמכללה להוראה.

בהכנת הסקירה ובגיבוש המסקנות היה לי חשוב לבחון את ניסיונות הפיתוח המקצועי שאני מכירה ישירות ובעקיפין, כדי לבדוק את המאפיינים המאפשרים את יישומם בקנה מידה רחב (scalable) וכן שהיישומים והשינויים המושגים יישמרו (Reynolds et al., 2017) (sustainable).

רקע תאורטי

התפתחות פרופסיונלית היא למידה לכל אורך החיים המקצועיים של גננות ושל מורים החל מהכשרתם הראשונית, עבור בשלבים הראשוניים של כניסה למקצוע ההוראה, וכלה בשנות הפעילות של גננות ומורים ותיקים יותר (European Commission, 2010; Feiman-Nemser, 2001; Niemi, 2015; OECD, 2014). תפיסה זו של ההתפתחות הפרופסיונלית הגיונית לאור ההבנה שמקצוע ההוראה הוא מקצוע טרנספורמטיבי מטבעו (Feiman-Nemser, 2012). מורים אמונים על טיפוח למידה

מטרת מאמר זה היא להצביע על הגורמים המקדמים ועל הגורמים המעכבים את הפיתוח הפרופסיונלי במערכת החינוך בישראל באופן שבו אני תופסת אותו, וכן להציע כיווני פתרון שמטבע הדברים יישומם עשוי להימשך זמן רב. עמדתי אומנם ביקורתית, אולם מונעת מהערכה רבה למקצוע ההוראה.

מחברי דוח טליס (OECD, 2014) ערכו סקר מקיף שבדק את תנאי הלמידה והרווחה הרגשית במסגרות החינוך במספר רב של מדינות. הם מצאו שככל שמורים מרגישים שיש באפשרותם לתרום לתהליך קבלת ההחלטות הבית-ספרי, כך הם חשים שמקצוע ההוראה מוערך יותר. כמו כן מורים משתתפים בפעילויות של פיתוח פרופסיונלי שיתופיות כגון מחקר עצמי או עם עמיתים, שיש להם הזדמנויות לצפות במסגרות חינוך אחרות ובשיעורים של עמיתים, שהם חלק מקבוצת מורים המשתתפים פעולה ביניהם, מדווחים שהם משתמשים יותר בעבודתם היום-יומית בפרקטיקות הוראה שמדגישות את ההשתתפות הפעילה של התלמידים במסגרות החינוך: עבודה בקבוצות קטנות, למידת חקר מבוססת פרויקטים, למידה שיש בה הסתייעות בטכנולוגיה דיגיטלית. ככל שמורים מדווחים שהערכה ומשוב משפיעים על דרכי ההוראה שלהם בכיתה, כך הם מרגישים יותר מסוגלות עצמית ושביעות רצון מעבודתם (OECD, 2014). ישראל הצטרפה לראשונה לסקר טליס שנערך בשנת 2018, ותוצאותיו צפויות להתפרסם בקיץ 2019.

ניסיון אישי בפיתוח פרופסיונלי

1. בשנות ה-2000 הייתי חלק מגיבוש של קהילות לומדים בחינוך לגיל הרך במספר יישובים בפריפריה: בירוחם ובנצרת עילית כחלק מתוכנית אופק לטיפול נקודתי בפריפריה (תוכנית שהושקה בשנת 2001), ובדלית אל כרמל ביוזמת הפיקוח המקומי. בשנים אלו גיבשנו צוות משותף לאגף הקדם יסודי במשרד החינוך, הפיקוח (בחינוך הממלכתי וממלכתי דתי בירוחם ובנצרת עילית), נציגי הרשות ונציגי הגוף המפעיל (פנימיות יום מטעם קרן רש"י) לבניית תוכנית כוללת לשיפור דרכי העבודה בגני הילדים ביישובים. הגישה החינוכית ששימשה מעין "מטרייה תאורטית" הייתה גישת העשייה החינוכית תואמת התפתחות (DAP - Developmental Appropriate Practice) (Coppole & Bradekamp, 2009). גישת DAP חותרת להתאים את הקוריקולום במסגרות החינוך למאפיינים ההתפתחותיים, האישיים והתרבותיים של הילדים כתחליף לעידודם להתאים את עצמם לתוכנית. בירוחם ובנצרת עילית שמה לה התוכנית למטרה להטמיע את תוכנית יו"א (יום לימודים חינוכי ארוך). ביישובים אלו שבהם שימשי יועצת אקדמית נמשכו ההשתלמויות בין שנתיים לשלוש שנים, ובמקביל הגננות לא היו משולבות בהשתלמויות נוספות. תוכנית ההשתלמות גובשה עם כל השותפים גם על בסיס השתלמויות קודמות (הרטמן, 2006א). למשל ברקע הייתה התוכנית "לקראת קריאה וכתביה" לטיפול

אצל תלמידיהם, והדבר בלתי אפשרי מבלי שהם בעצמם יתפתחו כאנשים לומדים.

מטרותיה של ההתפתחות הפרופסיונלית הן: (1) להביא לכך שגננות ומורים יצליחו ליצור תנאי למידה משמעותית ורווחה רגשית חברתית בקרב תלמידיהם המגיעים מרקעים אישיים, משפחתיים, סוציו-אקונומיים ותרבותיים מגוונים; (2) חשוב שמורים שילמדו לכל אורך חייהם המקצועיים, יצליחו בסופו של דבר להביא לצמצום הפערים בין ילדים המגיעים מרקע "חזק" לעומת כאלו המגיעים מרקע "מוחלש"; (3) כיוון שברור לכולם שמערכת חינוך טובה מורכבת ממורים טובים - חשוב להביא לכך שמורים טובים ירצו להישאר בה.

פיתוח פרופסיונלי מוגדר כמכלול הפעילויות התורמות להתפתחות כישורים, ידע, מומחיות ומאפיינים נוספים של מורים (OECD, 2016). עם הכישורים המרכזיים שחשוב שמורים יפתחו אמונה בכושר ההשתנות של אנשים (growth mindset) (Dweck, 2010) ומסוגלות עצמית. חשוב אפוא לטעת במורים ובגננות אמונה בכושר ההשתנות של עצמם ושל תלמידיהם ולתרום לפיתוח אסטרטגיות לעודד ילדים להתמיד במשימותיהם ולהאמין ביכולתם להשתנות. יתרה מזו, חשוב שגננות ומורים יפתחו תחושה של **מסוגלות עצמית**, של אמונה ביכולתם להביא ללמידה של התלמידים, לפתח קשרי עבודה טובים עם עמיתיהם ולבנות בסיס ארגוני שיאפשר למידה בכיתות (פרידמן וקס, 2000).

מוסכם בספרות המקצועית שפיתוח פרופסיונלי חייב להיות אינטנסיבי, ממושך ורציף (Reynolds et al., 2017; Stodolsky, Feiman-Nemser, & Zaiman-Dorph, 2006). וזאת בניגוד להיותו מורכב מסדנאות או ממפגשי השתלמות חד-פעמיים. יתרה מזו, הפיתוח הפרופסיונלי איננו מתכון קבוע לכל מסגרות החינוך, אלא חייב להיות מותאם להקשר המסגרות החינוכיות ולפרטים שמרכיבים אותו. סטודולסקי ושותפותיה (שם) כורכות שלושה תהליכים זה בזה: התפתחות פרופסיונלית פורמלית (סדנאות והשתלמויות), בניית קהילה פרופסיונלית (שמתייחסת לאווירה ולאיכות האינטראקציות הבין-אישיות בתוך בית הספר או הקבוצה הלומדת) ותרבות פרופסיונלית (המתייחסת לנורמות, לערכים ולפרקטיקות המוסכמים על המורים). עוד נטען שהמורים צריכים להגיע להסכמות בינם לבין עצמם לגבי מטרות הלמידה והתכנים שהלמידה מתבססת עליה, כמו גם על דרכי תקשורת בתוך הקהילה המאפשרות מצד אחד אווירה טובה ומצד שני הבעת ביקורת קולגיאלי בונה. על כן, הפיתוח הפרופסיונלי ראוי שיהיה קוהרנטי, מותאם הקשר, מתפתח ומשתנה, מחובר לכל בעלי העניין שיש להם השפעה על תפקוד המערכת החינוכית.



כדי לטפל בצורה מקצועית ואפקטיבית בפיתוח הפרופסיונלי בשדה החינוך בארץ חשוב לנסות ולהבין תהליכי הכשרה ופיתוח לעומק בתוך ההקשרים שבהם הם מתרחשים. רק הבנה מעמיקה של התהליכים הקיימים בכל מסגרת חינוכית, עשויה לשמש בסיס לבנייה מסודרת של מנגנונים המקדמים של פיתוח פרופסיונלי.

שכר מרצים שעתי כמקובל בהשתלמויות במרפ"ד ובפסגה. מרכזי המורים האזוריים נהנו מיוקרה יחסית בהשוואה למרפ"דים ולמרכזי הפסגה גם בשל תוכן עבודתם וגם בשל זיקה ישירה של חלקם לאוניברסיטאות. הבעיה של מרכזי המורים הייתה התחרות הסמויה והגלויה עם המרפ"דים, ועם עזיבתה של שלומית עמיחי ממנכ"לות משרד החינוך נסגרו מרכזי המורים באחת ומרכזי הפסגה תפסו את מקומם. שינויים ארגוניים מסוג זה לגיטימיים אבל אני זוכרת את ההלם שחוויתי מכך שאיש לא ביקש מאיתנו כראשי התכניות עם סגירתם של מרכזי המורים, דוחות מסכמים, הצבעה על לקחים, ביקורת על הנעשה. במהלך השנים הצטברו ידע ולקחים שאיש לא נראה מעוניין ללמוד מהם. איש לא ביקש אחרי סגירת מרכזי המורים דוגמאות של פרויקטים שהכינו גננות ומורות כעדות לעשייתן. אני מציינת זאת כסוג של סימפטום לשינויים לא תהליכיים שנעשים במערכת ועל חוסר שיטתיות שלה ללמוד מניסיונה ולהשביח את עשייתה.

3. עמיתות בין תוכנית הגיל הרך במכללת לוינסקי לבין גני נתניה שבהם השתתפו נציגות של גנים ממלכתיים, ממלכתיים דתיים וחינוך מיוחד, אף שסטודנטיות שלנו התנסו במהלך שנים אלו רק בגנים ממלכתיים. בתחילת ההשתלמות עד שהמהלך טורפד על ידי ועד העובדים ברשות ומנע מהסייעות להשתתף בהשתלמות, השתתפו בה גם סייעות וכך יכולנו לשמוע את קולן ולתאם איתן דרכי עבודה בגנים. העמיתות נמשכה כחמש שנים שבמהלכן תואמו דרכי העבודה בהכשרת הגננות לאלו שבגנים. במסגרת ההשתלמות הושם דגש על עבודה בקבוצות קטנות והטרוגניות וקריאה חוזרת כדרך חיים בגן, טיפוח כישורים חברתיים והתמודדות עם בעיות התנהגות וניהול כיתה. התוכנית כללה מפגשי השתלמות עם הגננות, מפגשי

שפה ואוריינות בגני הילדים. נוסף לתוכנית הראשונית שהתגבשה נבנתה תוכנית לכל מפגש הדרכה (שהתקיים לרוב אחת לשבועיים ובהמשך אחת לחודש) על בסיס סיכום המפגש הקודם, ובעקבות כל יום הדרכה נכתב סיכום. ההשתלמות-הדרכה כללה: ימי השתלמות מרוכזים, הדרכה בגנים באמצעות מדריכות מקומיות על בסיס שבועי ויישום משימות מוסכמות ומפגשי צוות שבהם השתתפו מפקחות, מדריכות, נציגת הרשות, ונציגת פנימיות יום. ימי ההשתלמות וההדרכה המרוכזים היו מורכבים מביקורים ומתצפיות מוסרטות ושיחות משוב בגנים, מפגש צוות ההדרכה בשעות הצהריים, ומפגשים עם הגננות שהתמקדו בחלקם בחומרים שהוסרטו במהלך הביקורים בגנים. מפגשי ההשתלמות התמקדו בדרכי הערכה של הילדים כבני אדם שלמים ובהתקדמותם, בעבודה בקבוצות קטנות והטרוגניות, בהקראה חוזרת של ספרי ילדים כדרך חיים בגן ובטיפוח יצירתיות. השתתפות זו הניבה מספר מאמרים בספרות הפרופסיונלית (הרטמן, 2005 א', ב'; הרטמן, 2006; טל, 2004, 2005, 2006, 2008; נסרלאדין, כמאל ודורון, 2006; Tal, Fares, Azmi, & Waab 2006). תוכנית זו הייתה קוהרנטית, שיתופית, נבנתה עם כל בעלי העניין, שילבה בין תאוריה לפרקטיקה ונמשכה שלוש שנים. ההערכה נעשתה על ידי הצוות שהשתתף בתכנון ההשתלמויות משבוע לשבוע וגם בסוף התהליך. אני כיועצת אקדמית הייתי הגורם החיצוני היחיד בתוכנית, כל יתר האנשים היו בעלי התפקידים במקום. ההדרכה בשדה נעשתה על ידי מדריכות מקומיות כך גבר סיכוי היישום וההמשכיות בשדה. אחרי שסיימתי את תפקידי, דווח לי שהגננות שהשתתפו בתוכנית אימצו ביעילות דרכי עבודה העולות בקנה אחד עם רפורמת "אופק חדש".

2. שימשי גם כראשת התוכנית לחינוך לגיל הרך במרכז המורים האיזורי בנתניה במשך כשלוש שנים. מרכזי המורים הושקו בעקבות דוח הררי וביוזמתה ובעידודה של שלומית עמיחי ממנכ"לית משרד החינוך. במרכזי המורים נבנו השתלמויות ארוכות טווח שמטרתן העיקרית לטפח בקרב מורים וגננות כישורים ופרקטיקות של למידה חקר פרויקטאלית, מותאמת הקשר. השתלמויות אלו קיימו קשר הדוק בין תיאוריה, מחקר ופרקטיקה. במקרה התוכנית לגיל הרך, גננות שהשתתפו בהשתלמויות (במשך שנתיים) נדרשו לתכנן, לבצע ולהעריך תהליכי חקר בגנים שלהן - בעיקר תהליכי חקר שמתמקדים בטיפוח חשיבה מתימטית ומדעית. מבחינה ארגונית מדריכים וראשי התכניות עבדו על בסיס חוזים אישיים ולא כ"מורי קבלן" על בסיס קבלת



עם גננות וסטודנטיות, ביקורים בגנים, צפייה משותפת בגננות או סטודנטיות שמנחות פעילויות בקבוצות קטנות ומתן משוב. בסיוורים אלו השתתפו מדריכות מהמכללה, מפקחות ונציגת הרשות (לרוב ראש האגף לחינוך לגיל הרך בעיר). במסגרת העמיתות נערך גם פיילוט של שיתוף הורים בהקראה חוזרת של ספרי ילדים באחת השכונות המוחלשות יותר בנתניה.

4. השתתפתי כמרצה בצוות תוכנית ניסויית במכללת לוינסקי שנקראה נה"ר (מרגולין, 2010) (נתיב הדרכה רב מקצועי) ובהמשך בחלק מהניסיון להטמיע את עקרונות ההכשרה של התוכנית בבית הספר לחינוך במכללת לוינסקי לחינוך. תוכנית ההכשרה העמידה במרכז יצירת זיקה בין למידה להוראה, הכשרה משותפת לסטודנטים ממסלול בית הספר היסודי, הגיל הרך והחינוך המיוחד וזיקה בין ההכשרה לעבודה בשדה (שם). במהלך כל שנות פעילותה של התוכנית התקיימה ישיבת צוות שבועית בהשתתפות מדריכים פדגוגיים ומרצי חינוך ומרצי דיסציפלינות ללמידה משותפת, גיבוש משימות לעבודה בשדה ותיאום דרכי עבודה. תוכנית ניסיונית זו שימשה בסיס לבניית המתווים החדשים להכשרת מורים וגננות שנבנו במכללת לוינסקי עם יישום ועדת אריאב (2006). כראשת התוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך וראש החוג לחינוך אז הובלתי את יישום עקרונות הנה"ר בהכשרת הגננות והמורות בכיתות א'-ב'. המעבר למבנה הפקולטטי של המכללה עם ההכנה למעבר לוות"ת קטע במידה מסוימת את המשך היישום של עקרונות ההכשרה של תוכנית הנה"ר. אבל חלק מעקרונותיה משמשים בסיס להכשרת גננות ומורים גם היום.
5. נתתי הרצאות מזדמנות ברחבי הארץ בעיקר במרכזי פסגה שונים, במכללות להוראה ובמט"ח בנושאים שאני מתמחה בהם: ניהול כיתה, טיפוח כישורים חברתיים, למידה מתוכנת, למידה משמעותית, קריאה חוזרת ועוד. בהשתלמויות אלו נתתי לרוב הרצאה או שתיים כחלק מ"מנה" של 30 שעות שלמדו הגננות. היוצא מן הכלל היה הנחיה של השתלמות שלמה שנגעה לטיפוח כישורים חברתיים באילת וריכוז מספר מחזוריים של השתלמויות שהיו קשורות לקריאת ספרים בעיריית נתניה כשתפקידי היה לבנות את ההשתלמות וללמד חלקים ממנה. שתי ההשתלמויות האחרונות כללו משימות משמעותיות לגננות המשתתפות והיו קשורות קשר הדוק לתוכני ההשתלמות ונבדקו על ידי התנסויותיי לצד התעמקות ברקע התאורטי הובילו אותי להגדרת הגורמים המקדמים והבולמים את ההתפתחות המקצועית, והם אלה:

גורמים מקדמים

- מיזמים הנפרסים על פני שנים אחדות, המתעמקים בתכנים ובתהליכים חינוכיים מוגדרים לאורך זמן.
- השתתפות בגיבוש תוכנית ודרכי יישום המיזם של כל בעלי העניין הרלוונטיים (נציגות של גננות ומורים, פיקוח או הנהלת בתי ספר, גופים מקצועיים אקדמיים או נציגיהם, נציגי הרשות המקומית, הורים ושמיעת קולותיהם של התלמידים).
- היענות ליוזמות מקומיות ו/או התאמה להקשר המקומי. ניסיונות מוצלחים לרוב הם כאלו שמתמקדים ברשות, שכונה, אזור פיקוח, בית הספר, המוסד האקדמי, וכן מיזמים שכוללים בין היתר ביקורים, תצפיות, הסרטה של פעילויות חינוכיות בהקשר המקומי ניתוח, רפלקציה והסקת מסקנות על בסיס ניסיונות אלו.
- קוהרנטיות בתוך המיזם: זיקות בין מרצים, יועצים מדריכים, פיקוח או הנהלה והרשות; יצירת תרבות פרופסיונלית משותפת הכוללת ערכים, נורמות, פרקטיקות ושפה משותפים.
- קשר בין התאוריה והמחקר לפרקטיקה תוך הכללת משימות בשדה שיש להן זיקה לפרקטיקות ולמצאי מחקר; משימות המתבצעות שוב ושוב במגמה להשתפר בהתמדה.
- יצירת תשתית של יחסים בין-אישיים טובים ומכבדים על בסיס אמון - יחסים המאפשרים מצד אחד ליצור אווירה לימודית טובה ומצד שני לשמוע ולהשמיע ביקורת בונה. גישה חקרנית הן בהכשרת המורים (למשל אימוץ של אסטרטגיה מחקרית של מחקר פעולה) והן למידה פרויקטאלית במסגרות החינוך החל מגיל הגן.
- קיום זיקה בין תהליכי עבודה ותכניה בשלב ההכשרת המורים לשלבי הכניסה למקצוע ההוראה והפעולה ההמשכית שלה. כתיבה פרופסיונלית המתעדת, מנתחת ומפיצה את ההתנסות. פעולות אלו משמרות את הידע, מפיצות אותו ותורמות לתחושת המסוגלות העצמית של מורים וגננות העוסקים בהן.



גורמים בולמים

- בעיה בולטת המנוגדת למאפיינים של פיתוח פרופסיונלי אפקטיבי המופיעים בספרות המחקר היא פרגמנטציה חוסר קוהרנטיות ברמות ובשלבם שונים של תהליך הפיתוח הפרופסיונלי:
 - א. בהצעת ומתן השירותים: מרצים שונים "נותנים" הרצאות שונות במסגרת אותה השתלמות ללא כל תיאום ביניהם, ללא זיקה למשימה שניתנת למורים לצורך קבלת ציון וזכאות לדרגות קידום.
 - ב. בעלי תפקידים שעובדים יחד משתלמים במקומות שונים. לדוגמה, סייעות הגנים משתלמות ברשויות בעוד הגננות משתלמות במסגרות שמשרד החינוך מציע.
 - ג. משימות שניתנות בהשתלמויות נבדקות על ידי אנשים שהם לא אלו שמלמדים - המשימות הופכות לסוג של חובה בירוקרטית שאין כל קשר בינה לבין איכות העשייה החינוכית בשדה.
 - ד. לא קיים מספיק קשר בין הנלמד במכללות להוראה בשלב ההכשרה להוראה לתהליכים הנלמדים בשלב ההתפתחות הפרופסיונלית ועם הפיקוח של משרד החינוך והנהלות בתי הספר. במסגרת המדיניות "אקדמיה-שדה" מנסים לתקן נתק זה.
 - ה. תכנים של השתלמויות מתחלפים לעיתים קרובות בהתאם לאג'נדות חשובות חדשות ללא ניסיון מספיק לקשר בין השתלמויות חדשות לתהליכים קודמים של פיתוח פרופסיונלי.
 - ו. לא מוגדרות מטרות מוסכמות ולא נעשים צעדים שיטתיים למימושן בין כל הגופים: בבתי ספר, במוסדות להכשרת מורים ועוד.
 - הפרטה של רכיבים שונים של הפיתוח הפרופסיונלי: גופים שונים מספקים שירותים פדגוגיים שונים ומגוונים שעשויים לא להתבסס על אג'נדה חינוכית משותפת. תכניות שונות עשויות לפעול באותו בית ספר במקביל.
 - דגש על ארגון ולא על תהליך: אני מתרשמת שברבות מההשתלמויות האיכות נבדקת על ידי נוכחות וסימון של מילוי משימה ללא קשר לאיכותה ולתרומתה לשדה. לא נבדקת בשיטתיות תרומת ההשתלמויות לאיכות העבודה בשדה.
 - ריבוי של רפורמות בשדה החינוך שנעשה ניסיון ליישם אותן מהיום למחר, ללא הכנה מספקת של השדה ולמעשה "מונחתות" על סגלי ההוראה. גננות ומורים מרגישים לעיתים
- מוצפים על ידי הנחיות לשינוי דרכי העבודה ללא הבנה מספקת של הרציונל שבבסיס הרפורמה ומבלי שניתן להם זמן ללמוד לעומק את מטרותיה ואת דרכי פעולתה. עומס בלתי נסבל על מורים וגננות. התחושה היא של ריצה כדי להספיק חומר, להתכונן למבחן, למלא מקום של מורים חסרים גם על חשבון שעות השהייה והשעות הפרטניות. כל אלו משפיעים על האווירה הכללית בבית הספר, על המוטיבציה ועל הפניות הרגשית ללמוד ולחקור דרכי עבודה חדשות.
- לחץ על בתי ספר שמופעל מלמעלה כדי להראות הישגים. באופן פרדוקסלי לחצים ופעולות קצרות טווח מביאים לתוצאות הפוכות. לחצים של הורים מביאים לכך שחלק ממשורות הניהול של בתי הספר במערכת איננו מאויש; לחצים אלו מפריעים ליצירת אווירה של למידה ושל שיתוף פעולה בין מורים ובין מורים, הורים והנהלת בתי ספר. תשלום שעתי למרצים ולמדריכים שנותנים שירותים במסגרת פעולות של פיתוח פרופסיונלי, המשולם לעיתים באופן לא סדיר, בגובה נמוך בכ-40% מהתעריף שמשרד החינוך משלם על כל שעת הוראה. כדי להימנע מזיקה של עובד-מעסיק, משרד החינוך מעביר תקציבים שמיועדים לפיתוח מקצועי לגופים שונים שחלקם משמשים רק צינורות לתשלום שכרם של מרצים ומדריכים, ואין להם כל קשר להיבטים הפדגוגיים של המיזמים או ההשתלמויות. יתרה מזו, ישנם גופים המשלמים שעת ביטול זמן (שהיא בערך 50% משעת הרצאה) לעומת גופים אחרים שאינם משלמים ביטול זמן כתגמול על פרק הזמן שמוקדש לנסיעות למקום המיזם או ההשתלמות. בשל כך, ברור שהפריפריה נפגעת כי המוטיבציה של מדריכים ושל מרצים מקצועיים להגיע לפריפריה איננה גבוהה. אופן וגובה התשלום גורמים לכך שמרצים ומדריכים אינם מסכימים להתחייב לתהליכי עומק וחלק מאנשי המקצוע המנוסים אינם מסכימים לעבוד בתנאים אלו.
- כמה גורמי עומק שלדעתי מסבירים חלק מהקשיים שהצגתי:
- הניגוד בין המורכבות הגדלה והולכת שמאפיינת את ההוראה בארץ ובעולם לבין הנטייה לקצר ולצופף את הכשרת המורים ואת הפיתוח הפרופסיונלי לתקופה קצרה יותר, ולפחות ימים בשבוע (ראו גם Feiman Nemser, 2012).
 - נטייה להתמקד בהטמעת רפורמות ובהערכת יעילותן באמצעות כלים ארגוניים ולא באמצעות התנעתם ובדיקתם של תהליכי למידת עומק ותהליכים בין-אישיים. כפועל יוצא



כתוצאה של כל אלה נפערים פערים בין הצהרות לבין הפרקטיקה בשדה החינוך בכלל ובנוגע לפיתוח פרופסיונלי בפרט, גם בנוגע לעידוד מורים לפתח כישורים שבונים למידה משמעותית ועבודת צוות. מסקנה זו מתבססת לא רק על התרשמויותי, אלא גם על ממצאי המחקר של אבידור ושותפותיה למחקר (2010).

המלצות

המסקנה הכללית היא שכדי לטפל בצורה מקצועית ואפקטיבית בפיתוח הפרופסיונלי בשדה החינוך בארץ חשוב להקדיש זמן "להתיר את הפקעת" הקיימת ולנסות להבין תהליכי הכשרה ופיתוח לעומק בתוך ההקשרים שבהם הם מתרחשים. בעצם מומלץ לנהוג בצורה מנוגדת מזו המקובלת של החלטה על שינויים ארגוניים מהיום למחר מבלי לבדוק את המצב הקיים. רק הבנה מעמיקה של התהליכים הקיימים בכל מסגרת חינוכית עשויה לשמש בסיס לבנייה מסודרת של מנגנונים המקדמים של פיתוח פרופסיונלי. מענין להשוות את המצב בישראל לתיאור הניתוח של קשיים בנושא פיתוח פרופסיונלי בפיןלנד (Niemi, 2015) לעומת ישראל, שמשופעת במסגרות של פיתוח פרופסיונלי שנבנו טלאי על טלאי, חוקרי חינוך בפיןלנד "גילו" שחסרים להם מנגנונים של הכנסת מורים חדשים למערכת למרות הכשרה מעולה, סטודנטים עם נתונים גבוהים ודרכי פעולה מניבות הישגים בבתי הספר. המציאות המסודרת בפיןלנד - שמשמח לגלות שגם היא איננה מושלמת - מאפשרת לטפל באופן מסודר בבעיה "התגלגלה". לעומת זאת, בישראל, בגלל ריבוי של תהליכים לא קוהרנטיים נדרש שלב של עצירה ולמידה של השטח לפני הצעת פתרונות מקדמים לסוגיית הפיתוח הפרופסיונלי. להלן מספר המלצות:

- על הממסד החינוכי להכיר תחילה בקיומן של בעיות יסוד הקשורות לתפקוד מערכת החינוך בכלל ולפיתוח הפרופסיונלי בפרט. בעיות מרכזיות הן: חוסר תרבות של למידת עומק, חוסר מיקוד ופרגמנטציה. חשוב בעיניי להגדיר כמטרה את צמצום הפערים בין הצהרות ליישום בשטח.
- חשוב להטמיע פיתוח פרופסיונלי המתבסס על אסטרטגיה של מחקר פעולה שמתמקד בבעיות המאותרות בכל מסגרת או קבוצת מסגרות העמקה בתחומים שנמצאו רלוונטיים באותן מסגרות.
- אני מציעה לנסות לעבוד ברמה מקומית ולא ארצית: במקום להקדיש משאבים שניתנים לכל מיני השתלמויות מטעם גופים שונים, חשוב להקדיש זמן ללמידה של כל מסגרת את הבעיות שלה ואת הצרכים שלה בפיתוח פרופסיונלי. חלק מהמיפוי עשוי להוביל בסופו של דבר להתמקדות

מכך ממהרים בישראל להוסיף מבנים ורכיבים ארגוניים למערכת מבלי להתחשב ברכיבים הקיימים. דוגמה בולטת לכך היא הכנסתם למערכת של מרכזי המורים מבלי לטפל ביחסי הגומלין שלהם עם המרפ"דים ובאותה מידה העלמתם של מרכזי המורים אחרי מספר שנים והשקעת כספים עצומה, והפיכתם למרכזי פסגה שלא הפנימו את תהליכי העבודה המעמיקים של מרכזי המורים.

- מסגרות החינוך בארץ פועלות באופן שאיננו מעודד בסופו של דבר עבודת צוות ושיתופי פעולה בין גורמים שונים בשל מה שאני מעריכה כערבוב בין עידוד תחרותיות ושיתופי פעולה לכאורה. מצד אחד אנו עדים לטיפוח תחרותיות בכל דרגות ההשכלה, ומצד שני באותה נשימה מושמעות הצהרות בדבר עידוד שיתופיות ובניית קהילות לומדות. קידום פרופסיונלי ותארים אקדמיים המהווים התקדמות אישית, מתוגמלים באמצעות תוספות כאלו ואחרות למשכורת. מנגד עבודה שיתופית, עבודת צוות טובה, איננה זוכה לרוב בשום תגמול כספי. יתרה מזו, לאנשים המקדישים זמן רב לתהליכים של עבודת צוות ולתהליכים המתלווים אליהם, יש מטבע הדברים פחות זמן להשקיע בקידום האקדמי והפרופסיונלי האישי. דוגמה די לא מובנת ניתן למצוא במדיניות המדען הראשי של משרד החינוך לא לאשר בשנים האחרונות מחקרים שנערכים במוסד החינוכי שבו עובד סטודנט לתואר אקדמי מתקדם (תואר שני או דוקטורט). מורה או גננת שלומדים תארים מתקדמים מחויבים לערוך את מחקריהם במסגרות חינוך אחרות - לא באלו שבהן הם עובדים.
- רבים ממוסדות החינוך על כל דרגותיהם (החל בבתי ספר וכלה במוסדות להכשרה גבוהה - כולל מסגרות שמציעות תוכניות של פיתוח פרופסיונלי) לא מתקיימת תרבות אמיתית של למידת עומק כמטרה מרכזית של עבודת הצוות. כל זאת בניגוד להכרזה שלמידה משמעותית היא אחד היעדים המרכזיים של מערכת החינוך. טיפוח למידה משמעותית בכל דרגות הגיל מחייב אוירה של חקר, סובלנות לטעויות, עבודת צוות ובניית קהילות לומדות.
- קיימת נטייה בארץ לא לערוך פיילוטים אמיתיים לבדיקת האפקטיביות של תוכניות חדשות. קיימת נטייה ליישם רעיונות טובים אבל "חצי מבושלים" בקנה מידה ארצי. גם כאשר מצהירים על פיילוט, הוא אינו מתבצע בתנאים זהים לאלו שאמורים להיות מוצעים למורים ולסטודנטים להוראה אחרי סיום הפיילוט. לכן לא ראוי לכנות ניסויים מוקדמים אלו פיילוטים.



טל, ק' (2006). תכנון שנתי לפיתוח כישורים חברתיים אצל ילדי הגן. *הד הגן, א'*, 70-82.

מרגולין, א' (2010). (עורכת). מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי. הכשרת מורים כרב-שיח. תל אביב: מכון מופ"ת. נסרלאדין, א', כמאל, ר' ודורון, ש' (2006). עשייה חינוכית תואמת התפתחות בגני ירוחם ובעיר הכרמל. *הד הגן, ג'*, 102-94.

פרידמן, י' וקס, א' (2000). *תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Dweck, C. D. (2012). Mindsets and human nature. Promoting change in the Middle East, the school yard, the racial divide and will power. *American Psychologist*, 67(8), 614-622.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programs for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Brussels.

Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.

OECD (2014). *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2016). *Talis 2018 survey. Teaching and learning international survey*. OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf

Reynolds, A. J., Hayakawa, M., Ou, S-R, Mondli, C., Englund, M. M., Candee, A. J., & Smerillo, N. E. (2017). Scaling and sustaining effective early childhood programs through school-family-university collaboration. *Child Development*, 88, 1453-1465.

בנושא או בסוגיה אחת ולהפסקת פעולתן של תוכניות מקבילות ולא מתואמות רבות שרק מוסיפות רעשי רקע.

הרמה המקומית עשויה להיות בית ספר אחד או בתי ספר שכנים; רצף של בית ספר וגנים שמזינים אותו; אשכולות גנים המצויים תחת הדרכה של מובילה ומדריכה אחת. מכללה להוראה, הורים ומסגרות האימון של הסטודנטים.

- גיוס, במידת הצורך של אנשי מקצוע או יועצים להדרכה בחלק מהתהליכים. אבל הכרחי שהסגל הקיים יהיה שותף לכל אורך הדרך החל מתהליכי זיהוי הבעיות והתכנון.
- יצירת אווירה של למידה ועבודת צוות אמיתית בכל יחידת עבודה שתיקבע.
- שיתוף בידע עם יחידות נוספות המתמודדות עם אותן בעיות. תכנון ימי עיון ובמות להצגת המיזמים וקבלת משוב על העשייה וההתקדמות מעמיתים ומאחרים.
- מציאת דרכים להתחבר לגופים אקדמיים. לבסס את תהליכי הלמידה על תאוריה ומחקר, להפיק סיכומים כתובים ולנסות לקבל אקרדיטציה לקראת תואר שני.
- ניסיון להתחבר לגוף אקדמי מוכר ולהשתלב בתואר שני בחינוך שתכניו מתאימים לאג'נדות הבית-ספריות או של הגנים. בדרך זו ייפגשו צרכים של מערכת עם צרכים אישיים של המורים והגננות.
- בדיקת תנאי התשלום הניתנים למרצים ולמדריכים שמעורבים בתוכניות ושיפור היחס בין התעריף שמשדר החינוך משלם לבין זה המשולם למרצים. »

מקורות

אבידור, ש', רינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף ההכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל. רטוריקה מול שגרה מעורפלת. *דפים*, 49, 148-165.

הרטמן, א' (2005). תוכנית אופק בנצרת עילית. *הד הגן, ב'*, 68-70.

הרטמן, א' (2005). מבט שני, שלישי, רביעי, חמישי, שישי - תהליך הקראה חוזרת בגן לבנה. *הד הגן, ב'*, 70-78.

הרטמן, א' (2006). תיווך איכותי בחיי היום-יום בגן. *הד הגן, ג'*, 90-94.

ועדת אריאב (2006). דו"ח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

טל, ק' (2004). הקראה חוזרת של ספר מאויר - הדרכת גננות יוזמה מערכתית. *הד הגן, ב'*, 4-21.

טל, ק' (2005). הערכה מעמיקה עם אפיוני הילדים. *הד הגן, ב'*, 52-64.

Tal, C., Fares, E., Azmi, R., & Waab, W. (2008). Beyond learning and teaching in preschool free-play centers in Dalyat el-Carmel and Isfiya. *Early Childhood Education Journal*, 36, 281-289.

Stodolsky, S.S., Zaiman-Dorph, G., & Feiman-Nemser, S. (2006). Professional culture and professional development in Jewish schools: Teachers' experiences. *Journal of Jewish Education*, 72, 91-108.



חדוה אהרוני | 142x100 ס"מ



Another meaningful and unexpected outcome of the project was the creative presentations in which students were free to choose the genre of presentations that will demonstrate their understanding of the story. One of the pairs decided to create a museum in which each installation represents a different place that was mentioned in the story they have read. They created models of the synagogue, the market, the Beit Midrash and a typical shtetl house providing short explanations about the historical importance of each place next to each model. The museum made an unforgettable impression on the other students and was accompanied by a presentation in which the students taught the class about the different places and asked them to choose the most important place in their opinion and explain why it has been chosen. This exercise revealed cultural and religious differences between the students: some chose the synagogue as the most important place claiming that it represents the spirit of the community while the others chose the market stating that this is the real, material and essentially important place in which the community meets and sustains itself spiritually. The discussion was fascinating and allowed us to see how when students are given the freedom to choose and experiment, they can really learn and connect to the literary piece. Following the bibliography are the pictures of the students' museum.

Summary

It seems that personal reflection and associative thinking about literary texts can go hand in hand with professional, critical analysis. When we focus mainly literary criticism and disregard our students' personal associations and responses to literature, we miss the main purpose of teaching literature, which is to enrich our students' personalities as future teachers and human beings. When we limit the freedom of our students' responses to the texts they read, we restrain them from developing their identities by freely expressing their insights in relation to the texts they read. Personal writing and reflection allows to create the bridge between the story and the readers' personal experiences thus teaching the students to engage in a productive dialogue with the text. ■

Bibliography

- Amer, A. A. (2003). Teaching EFL/ESL Literature. *The Reading Matrix*, 3(2), 63-73.
- Bashevis S, I. (1970). "The Son from America." *A Crown of Feathers and Other Stories*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader Response Theories*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Bradford, W. (2000). "From on Plymouth Plantation" *The Norton Anthology of American Literature*. Ed. Nina Baym et al. (the shorter fifth edition.) New York: W.W. Norton & Company.
- Colm Hogan. P. (2003). *The Mind and Its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. Cambridge: Cambridge UP.
- Dangwal, R. & Kapur, P. (2008). Children's learning processes using unsupervised 'hole in the wall' computers in shared public spaces. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24, 3, 339-354.
- Fish, S. (1980). "How to Recognize a Poem When You See One." *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Freisen, N. (2012). "Report: Defining Blended Learning." http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Lazarus, E. (2000). "The New Colossus." *Jewish American Literature, A Norton Anthology*. Ed. Jules Chametzky et al. New York: W.W. Norton & Company.
- Mitra, S., Dangwal, R. (2010). Limits to self-organising systems of learning—the Kalikuppam experiment. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 672-688.
- Nuruzzaman, A. (2016). The Pedagogy of Blended Learning: A Brief Review. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4(1). doi: <http://dx.doi.org/10.21013/jems.v4.n1.p14>
- Winthrop, J. (2000). "A Model of Christian Charity." In Nina Baym et al. (Ed.) *The Norton Anthology of American Literature*. New York: W.W. Norton & Company.
- Yeziarska, A. (1979). "America and I." *The Open Cage*. An Anzia Yeziarska Collection. New York: Persea Books.



two groups of five students that had to compete for the first prize of reaching "The City Upon a Hill"⁶ by completing such activities as assembling a puzzle, answering questions, and completing a cloze exercise related to the main theme of the lesson. The picture on the right demonstrates the game as it was presented to the class. The students were extremely excited about the game – they were eager to participate and win. As the pictures on the following page will demonstrate, the students enjoyed the process and were able to check their understanding of the historical documents we have studied through the questions and activities they came across.

On the right students are assembling a puzzle after answering a question about the Pilgrims' arrival to America. After the presentations the students were asked to reflect on the learning process they went through while preparing the activity. Then, the students who participated in the activity also gave feedback on what they felt and experienced while participating in the activities.

Previously, when I taught this course through frontal teaching and power point presentations, some students were frustrated when asked to analyze the historical documents and mainly wanted to get to the second semester when we discussed the Jewish American stories to which they could usually relate. By using games and interactive activities to learn about the historical documents, students became passionate about learning new information about the American history and could easily retrieve it during the second semester when we have started discussing the implication of the historical events on the Jewish immigrant literature.

Students' Final Products

Following is an example from a student's reflection on Isaac Bashevis Singer's "The Son from America:"
 "When we started reading the story, I could easily imagine the setting and tried to make comparisons to my own life, which is entirely different from that of

the couple's in the story. Initially, I felt pity for the couple, and thought that they are miserable for moving to Poland because they were driven away from their home in Russia. The couple's son succeeded in America and built a good life for himself while they were stuck in the village. Once the plot developed, however, I realized how happy and content they were; they did not want anything material. Samuel, the son, wanted to give to his parents more than they wanted to receive. This clarified to me, why my desire to help my parents-in-law to renovate their house, was not accepted as I thought it would be a month ago."

This final sentence by the student shows she was able to interpret the story we have read in class in such a way that it became relevant for her own life. She drew some important conclusions about her own values and behavior from the story, and was able to compare them to the values of her extended family. She realized that these values don't always correspond; through the



story, she was able to enrich her understanding of the world and the people she is interacting with. It seems that by reading the story, she was able to reinterpret the experience of rejection from her parents-in-law which lead to a renewed understanding of what makes people happy.

⁶ The "City upon a Hill" represents the famous argument for American exceptionalism from John Winthrop's sermon "A Model of Christian Charity" which we have previously studied in class.

The rationale of the course I am describing in this paper incorporates the methodology from Amer's article and addresses additional skills and abilities students will acquire throughout the course. Following are the learning objectives of the course:

a. Students will demonstrate and explore the use of American and Jewish American historical documents, poems and stories within the EFL classroom by creating lesson plans and exercises that involve both cognitive analysis and emotional response to the texts they have read.

b. Students will create story maps and graphic organizers of the stories they read throughout the course, and also practice creating graphic organizers for simpler stories they can use in their own classrooms.

c. Students will engage in continuous reflection on their emotional responses to the stories through reading journals, creative writing tasks or through any other genre/medium such as drama, video, visual arts etc. Students will also reflect on the medium choice and how it contributed to their understanding of literature.

Previously, when teaching the course, I focused on the traditional analysis of the socio-cultural background, the figurative devices and their representation in the text without dwelling too much on the students' personal reactions to the text. This approach often prevented the students from identifying with the characters on the personal level, and they often failed to see the relevance of the stories we have read to their own lives. By balancing between the personal and the formal kinds of analysis I managed to encourage the students to enjoy the reading process and engage with the story on both the cognitive and the emotional levels. I believe that this kind of dialogue with the text promotes a meaningful and constructive learning experience in which the students are directly responsible for the creative process that expresses their interpretation of the text.

Application in the Classroom

The course was conducted in the computers room so that students had full access to the internet sources as well as various units and materials of the course through Moodle thus encouraging self-organized

learning.³ Since , this was a yearly course, the goal of the first semester was to introduce the students to the historical documents that influenced the literary texts that were later discussed during the second semester. During the first semester a typical lesson consisted of a short presentation of a historical document or event and a related research question about American history. Then, there was a class or group discussion of the document and finally the part where students answer the research question after watching the videos and reading various sources in pairs. Towards the end of the first semester, students were asked to come up with their own research questions and present them to the class through engaging activities. By using blended learning environment⁴ and incorporating multiple videos that vividly explain⁵ the historical background that my students have previously perceived as challenging, I managed to engage the students in the learning process during which they applied and shared the knowledge they have gained from the videos and additional resources I uploaded to our Moodle website to help them create their own activities and lessons. I found that blended learning environment indeed "promotes student-centered learning and encourages increased student interaction...It gives students more autonomy to choose their learning practices (Nuruzzaman, 2016, p.1) which improves their performance and motivation.

The final lessons of the first semester were both enjoyable and eventful – students came up with very interesting ideas for games and activities that made all the other students learn more effectively. One of the pairs created a quest about the Pilgrims' journey to America. The picture on the right demonstrates the game the students created. They divided the class into

3 I was inspired by Sugata Mitra's 'Hole-in-the-Wall' experiments which demonstrated the effectiveness of self-organized learning in disadvantaged communities of India (Mitra 2010). Also, see Dangwal, R. & Kapur, P. (2008).

4 "Blended learning designates the range of possibilities presented by combining Internet and digital media with established classroom forms that require the physical co-presence of teacher and students" (Friesen, 2012, p.1)

5 In my course I have used TED ED videos, interviews, lectures by other academics, documentaries and virtual online tours in museums.

Theoretical Background

Fish argues that "interpreters do not decode poems: they make them" (Fish, 1980, p.327); thus, poems, and literature, by extension, become meaningful when readers interact with them through the interpretive, literary communities they create. Fish also emphasizes that interpretive acts are "always shared and public" (Fish, 1980, p.335) because they always rely on the interpreters' socio-cultural milieus. While our Israeli students don't necessarily share the socio-cultural environment of the literary texts we choose to teach in the classroom, there are some universal, cross-cultural and cross-generational experiences our students can relate to. According to the Theory of Literary Universals there are certain universal, so to speak, eternal themes that have always appealed to the human minds. Colm Hogan (2003) isolates two universal narrative structures: "heroic and romantic tragicomedy" (Colm Hogan, 2003, p.11). Another universal Hogan points out is a universal prototype for happiness. "These structures are not only to be found across unrelated traditions; they are in fact, the dominant structures across traditions" (Colm Hogan, 2003, p.11).

The socio-cultural gaps between the students and the texts can be bridged through a brief introduction of the historical background which allows the students to see through the differences and find the culturally universal themes that will allow them to connect the text to their own experiences. The universally appealing themes of transformation through immigration and assimilation, which can be traced from the early American literature to the contemporary ethnic American writers served as the basis for my students' identification with the characters in the stories we have read. Immigration to America evokes both the heroic and romantic modes of narration as on the one hand most immigrants undergo numerous ordeals in order to arrive, and later assimilate in America, yet, on the other hand, in the texts we have studied, immigrants often romanticize America perceiving it as the Promised Land, the land

of freedom and economic opportunities.¹ In order to bridge the cultural gaps between the American texts and my Israeli students, I asked them to compare the Pilgrims to the Halutzim or compare and contrast the American Declaration of Independence with the Israeli one. By responding to literary texts as a community of readers and interpreters and expressing these interpretations creatively both orally and in writing, my students have developed their language skills while interacting with their peers in the target language.

When we encourage our students to talk about their own experiences as they are reflected in the text, we invite them to own the literature they read. According to Beach (1993), "readers may respond to or express their emotional reaction, to explore difficulties in understanding, to collaborate or verify their opinions with others, to build a social relationship through sharing responses, or to clarify their attitudes" (Beach, 1993, p.6). All these responses are valid reactions to the text, so even when students express confusion or estrangement a teacher could encourage them to find out what in the text creates this confusion. Reading a literary text is an opportunity for emotional self-exploration and reflection that develops the students' understanding of creative and emotional processes they are undergoing while reading a text. One of the most important benefits literature offers to the readers is the possibility to identify with the characters or experience the atmosphere conveyed by the text. It seems that when students shift their focus from attempting to decipher the intended meaning of the author and instead focus on the meaning they produce, the interpretive act becomes much more meaningful and effective. I entice my students to become reader centered teachers who will not expect one correct answer, but rather anticipate various responses while encouraging the students to relate their personal experiences and emotions about the text.

¹ These themes can be traced from such early 17th century writers as William Bradford and John Winthrop up until the 19th and 20th century Jewish immigrants such as Emma Lazarus and Anzia Yezierska whose poems and stories my students have read throughout the course. I will not be able to expand of the complexity of the immigrant experience here as the paper deals mainly with pedagogy rather than American literature per se.



How I Changed My Jewish American Literature Course to Promote Meaningful Learning

Dr. Klarina Priborkin | Lecturer and Head of EAP Unit, Givat Washington College of Education

This paper summarizes the process I underwent while participating in Mofet Institute's biannual course which opened my mind to alternative and experiential ways of teaching. My main goal was to find the most effective and productive ways of teaching Jewish American Literature to second year college students at Givat Washington College of Education. I have realized that students understand a literary work in a meaningful way when they engage in creative processes of self-expression which reflect their experience of the literature they read in class. The traditional literary analysis which is usually documented through academic writing does not appeal to students who are interested in personal reflection or creative response to the texts through visual arts, drama and games. I've realized that the widespread academic demand to express our students' interpretation of literary works through the formal language of academic essays often limits our students' freedom and creativity thus preventing them from reaching their fullest potential both as readers and future teachers of literature. By redefining the goals and changing the methods of the course, I have learned to trust my students and be more attentive to their needs. When students present their own creative products and teach each other through close reading and personal interpretation of the texts, they both practice their teaching skills and feel more confident to ask their peers for explanations and clarifications.

בימת הדיון נמשכת!



הגיליון הבא של ביטאון מכון מופ"ת יציג אותה בימת דיון המוגשת לכם בגיליון זה:

פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים

כיוון שלבימה זו נענו כותבים רבים וטובים, הצגנו לכם בגיליון זה רק חלק מהמאמרים שנשלחו אלינו.

החלק הבא, הכולל אף הוא מגוון עשיר של מאמרים, יפורסם בגיליון הבא, שיופיע בסביבות אפריל מאי 2019 בפורמט של אתר חדש שיעלה לאוויר. האתר החדש יהווה כתב עת מקוון שישמר את אופיו הייחודי של הביטאון כפי שיצא לאור עד כה.

ניפגש באביב!

מערכת ביטאון מכון מופ"ת

שמות הכותבים שמאמריהם יופיעו בבימת הדיון הנמשכת (בסדר אקראי):

ד"ר אמי גלברט וד"ר רינת שחף-ברזילי | ענת ברק-גורודצקי וורד גרפי | ד"ר טלי ברגלס שפירא וד"ר ענבל פלש גוילי | ד"ר עדי בינס | עדן ישראלי | פרופ' ענת זהר ומאיה רזניק | ד"ר ענת ישראלי | פרופ' ליהוא זיסברג | פרופ' אביבה קליגר, ד"ר איחסאן חאג' יחיא, ד"ר תמי ירון וד"ר מוריה מור | ד"ר קובי גוטרמן | איילת דליות, ד"ר גדי ביאליק, רוני רמות טלי בן טובים, אור רידר, דנה סבוראי-הדר, יסמין אבו-ריא, שרון יניב ואריג אגבריה | ד"ר רוקסנה רייכמן | ד"ר רחל גלאי | שחר בן נתן | רונית בית הלחמי, מלי נץ ושני מרצ'בסקי | שרון דודיק | שרון מאיו | אשר אלבו | ד"ר צחי בר | דני עבודי ונרית קורן לורנס | ד"ר מיכל נחשון וד"ר אמירה רם | מירב אלון | ד"ר ניצה שחר | ד"ר ניקי אהרוניאן | ד"ר נרית לביא אלון וד"ר נרית אסף רייזל | ד"ר סיגל חן | ד"ר סרגי טלנקר

bitaon@macam.ac.il

ד"ר דודו רוטמן, ראש ההוצאה

עורכות אקדמיות: ד"ר יהודית ברק, ד"ר בלה יעבץ, ד"ר יהודית שטיימן, ד"ר שרה שמעוני ■ עורכות לשון אחראיות: מירב כהן-דר, אדוה חן, עדי חפא, נירית איטינגון
עורכות ומעצבות גרפיות: בלה טאובר, מאיה זמר-סמבול, אורית לידרמן

חילופי תפקידים בראשות הוצאת הספרים: סיפור הוצאת הספרים

ד"ר יהודית שטיימן | ראש הוצאת הספרים היוצאת

ובו השווה אותי הכותב לפרעה שלא ידע את יוסף. לא פחות ולא יותר. בהמשך לאורך השנים הגיעו הרבה מכתבי תודה והערכה לצוות כולו, כי כמו שכולכם יודעים - הוצאה לאור של ספר היא תמיד פרויקט משותף. במכתביהם של הכותבים בלטו שני מאפיינים: המקצועיות וההקפדה על כל תג ותג לצד היחס החם, האכפתיות ותחושת הבית שהם מצאו בהוצאה. לימים תיארונו את שני המאפיינים הללו בעזרת המושג האוקסימורוני "חבר ביקורתי". שלא תהיה טעות. היו גם ויכוחים וחילוקי דעות בינינו



לבין כותבים, אבל בסופו של דבר ברוב המקרים הגענו להבנה שגם תכבד את רצונם, שהרי בסופו של דבר הספר הוא שלהם, וגם תבטא את היושרה המקצועית שלנו.

פרק שני - מתקדמים: בניית מסגרות העבודה
הצוות הראשוני כלל את ד"ר שרל ז"ל, שהיה ראש מדור צוותי פיתוח אבל טיפל בעיקר בהיבטים הארגוניים, אותי, את בלה העורכת הגרפית שהגיעה עוד לפני ואת נעמי פרידמן עורכת הלשון, חברתי, שבאופן בלתי צפוי נפגשנו במופ"ת לאחר שעבדנו יחד במשך 17 שנה בפרויקט לתוכניות לימודים באוניברסיטת תל-אביב.

עם התרחבות הפעילות היה ברור שחייבים להוסיף אנשים. וכך הצטרפו אליי בתקופות שונות לליווי הכותבים כעורכות אקדמיות: פנינה, לפני שעברה להיות עורכת משנה בכתב העת "דפים"; שרה שמעוני במשך שנים רבות, עם הפסקת ביניים; פסי צמיר - שגייסנו לליווי כותבים במתמטיקה ובמדעים; אריאלה עד פרישתה לפני חצי שנה; ודודה ובלה, שהצטרפו בשנים האחרונות. במרוצת השנים שבהן גם חלקנו חדר התפתחו יחסי חברות שנשמרו גם לאחר שקשרי העבודה הסתיימו. לנעמי הצטרפו בעריכת הלשון עדי ומירב, ועם פרישתה של נעמי הצטרפה אדוה, ועוד עורכי לשון שגייסנו ונמצאים איתנו כאן:

העברת התפקיד של ראש הוצאת הספרים לד"ר דודו רוטמן היא עבורי הזדמנות להתבוננות רטרוספקטיבית וגם קצת נוסטלגית על ההוצאה ועל הדרך שעשינו. את הסיפור הזה אני רוצה לספר באמצעות שבעה פרקים קצרים. ואלה תולדות:

פרק ראשון, שהוא גם האישי יותר - ראשית

כשנה אחרי שהתחלתי ללמד במכללת ליונסקי הוזמנתי להשתתף במה שנקרא "צוות פיתוח" בספרות ילדים של מכון מופ"ת, צוות שבמסגרתו נכתבו שש או שבע מודולות (כך קראו אז לחוברות)

בנושאים שונים בתחום. זה למעשה היה המפגש הראשון שלי עם מופ"ת ועם כתיבה במופ"ת.

כשנה או שנתיים אחר כך הציעה לי שרה זיו להצטרף למכון, בתחילה בתפקיד אחר ואחר כך, לבקשתי לשנות, היא התחילה להעביר אליי לקריאה מודולות שנכתבו במסגרת צוותי הפיתוח ועד אז היא קראה את כולן בעצמה. מאותה תקופה אני זוכרת שתי חוויות: הראשונה, למפגש עם כותבת, מורה לאומנות מסמינר הקיבוצים, הגעתי מוכנה עם רשימת הערות. אחרי כמה משפטים שלי היא הפסיקה אותי ואמרה: "לפני שאת נכנסת בנעלי בית לתוך הטקסט" - ואני זוכרת את המטפורה שלה למרות השנים הרבות שעברו - "תגידי מה את חושבת עליו, איך התרשמת". הבקשה הזו חזרה על עצמה בוואריאציות שונות במפגשים רבים לאורך השנים, ולמדתי כמה חשוב לאדם הכותב, לא משנה מה דרגתו האקדמית, לקבל משוב כללי, רצוי חיובי כמובן, על הטקסט שעליו עמל. אחר כך אפשר לרדת לפרטים ולהתייחס להערות.

החוויה השנייה הייתה נעימה פחות: מרצה מליונסקי היה בטוח שמורי המכללות אינם יודעים להכין שקפים, ושזה נושא שראוי לכתוב עליו מודולה. אני סברתי אחרת ודחיתי את הבקשה. התגובה הייתה מכתב תלונה עליי שנשלח לשרה



ד"ר שרה שמעוני, מנחת המפגש

אסי, מיכל סגל, מיכל קירזנר, לילך, עפרה ושמוליק. אל בלה בגרפיקה הצטרפו מאיה ואורית. וכמובן, מי שאי אפשר לחשוב על ההוצאה בלעדיה - חני, שאותה "שלפת" ממסדרונות מכללת לוינסקי והיא מעורבת בכל זוכרת הכול ומשמשת כותל מערבי, בולם זעזועים ועוד כהנה וכהנה.

פרק שלישי - תמה וכליל

בשנים הראשונות הוצאנו לאור רק ספרים שנכתבו על ידי צוותי הפיתוח שפעלו במכון, והכותבים קיבלו שעות כדי להתפנות לכתיבה. לאט לאט התחילו להגיע גם בקשות ממורי מכללות שכתבו ספר ללא תמיכה שלנו וחיפשו מסגרת להוצאתו לאור. נעמי לקחה על עצמה את האחריות לספרים האלה, וכדי לבדל אותם היא נתנה להם את השם "כליל". כשנעמי פרשה לגמלאות איחדנו את שתי המסגרות לאחת וכבר העזנו לקרוא לה "הוצאת ספרים" במקום "מדור צוותי פיתוח". במקום ההבחנה בין ספרים שנכתבו במסגרת המכון לבין ספרים שנכתבו באופן עצמאי החלטנו לקיים שתי סדרות: תמה (תאוריה ומעשה בהכשרת מורים) - ספרים שיש בהם לצד ההיבט התאורטי גם היבט יותר דידיקטי-פדגוגי; וכליל (אהבנו את השם ולא רצינו לוותר עליו) - ספרי עיון בחינוך, תרבות וחברה.

ממצב שבו רק ספרים בודדים הגיעו אלינו ככתב יד שלם, כיום יותר ממחצית מהספרים שיוצאים לאור כבר מגיעים בצורה כזו. השנה שעברה הייתה השנה הראשונה שבה הפסקנו את התמיכה הכספית לצורך הכתיבה עצמה, ואנחנו מציעים רק ליווי בתהליך הכתיבה כ"חברים ביקורתיים" לכותבים שמעוניינים בכך. למותר לציין, כמו שמיכל מדגישה כל הזמן ובצדק, שתהליך ההוצאה לאור כולו - על כל שלבי העריכה האקדמית, העריכה הלשונית, הגרפיקה וההדפסה - הוא מתנה לא קטנה שהכותבים מקבלים ממופ"ת.

פרק רביעי - מחקר וכתיבה על עצמנו

ב-2007 נערך במכללת קיי הכנס הבין-לאומי להכשרת מורים. לקראת הכנס הציעה לאה קוזמינסקי, שהייתה אז ראש רשות המחקר, שמופ"ת יתמוך באנשיו ויעודד אותם להציג בכנס. אנחנו הרמנו את הכפפה, עשינו מחקר ראשון על עבודתנו והצגנו אותו. מאז ערכנו מחקרים נוספים, הצגנו אותם בכנסים בארץ ובעולם, וגם פרסמנו שני מאמרים באנגלית. עריכת המחקרים ופרסומם אפשרו לנו להתבונן על עבודתנו ולשפר אותה, ללמוד איך היא נתפסת בעיני הכותבים ולהמשיג את הייחודיות שבה ואת תרומתה.

פרק חמישי - התרחבות

דרגות הקידום במכללות יצרו אצל המרצים צורך ורצון לכתוב ולפרסם, והכתובת הטבעית לכך הייתה הוצאת הספרים שלנו. עם התפתחות ההוצאה מצאנו לנכון להקים, לצד המערכת המצומצמת הפעילה, גם מערכת מורחבת שתורכב מאנשים בתוך מופ"ת ומחוץ לו ותהווה למעשה ועדת היגוי שתסייע בקביעת מדיניות ההוצאה. למערכת הזו שותפים כיום, נוסף לחברי הוצאת הספרים, פנינה, כנציגת כתב העת "דפים"; עינת גוברמן, ראש רשות המחקר שספר שכתבה תורגם לאנגלית, לספרדית ולסינית; יעל דר, שהייתה החברה הביקורתית שלי במהלך כתיבת הדוקטורט, ועם חברה שלישיית הוצאנו במופ"ת שני ספרים; אילנה אלקד, שהייתה שותפה לצוות ספרות הילדים שהזכרתי בתחילת דבריי ואחר כך הוציאה אצלנו עוד שני ספרים; ניצה מובשוביץ-הדר, חנוך בן פזי ויורם הרפז, שגם הם הוציאו כל אחד ספר במכון.

סממן נוסף של ההתרחבות הוא שיתופי הפעולה שרקמנו עם מכללות, אוניברסיטאות והוצאות ספרים אחרות, ובמיוחד עם הקיבוץ המאוחד וסמינר הקיבוצים במסגרת הסדרה "מחשבה חינוכית". ראוי לציין מיוחד הוא שיתוף הפעולה בהוצאת שלושה ספרים באנגלית עם ההוצאה האמריקנית רומן וליטלפילד.

פרק שישי - ספרייה דיגיטלית

לפני שנים אחדות, עם הפנים לעתיד, היה ברור שצריך להתחיל לקדם אפשרות למכירה ולקריאה דיגיטליות של הספרים שלנו. ואכן כיום עיקר המכירות של הספרים הן באמצעות החנות הווירטואלית, וכל ספר חדש יוצא לאור הן בגרסה מודפסת הן בגרסה דיגיטלית. על כל התחום הזה אמון יואב. בד בבד, חלק ניכר מהספרים שלנו נמצאים ב"כותר" - הספרייה הדיגיטלית של מט"ח, וזוכים שם לאחוזי צפייה ניכרים. גם הפרסום והשיווק נעשים כיום במידה רבה באמצעות הרשתות החברתיות, לצד דרכי הפרסום המסורתיות.

פרק שביעי ואחרון - תמונת המצב בהווה

הוצאת הספרים שלנו זוכה כיום להכרה אקדמית כהוצאת נישה היחידה בארץ העוסקת בנושאי חינוך, ולצד מורי המכללות

ד"ר דודו רוטמן, ראש ההוצאה

עורכות אקדמיות: ד"ר יהודית ברק, ד"ר בלה יעבץ, ד"ר יהודית שטיימן, ד"ר שרה שמעוני ■ עורכות לשון אחראיות: מירב כהן-דר, אדוה חן, עדי חפא, נירית איטינגון
עורכות ומעצבות גרפיות: בלה טאובר, מאיה זמר-סמבול, אורית לידרמן

מי שנולדו לעידן הדיגיטלי. ועוד אני רוצה לאחל לך ולמכון מופ"ת שכשתבונן לאחור על דרכך המקצועית, הוצאת הספרים תהיה תחנה משמעותית בחייך. בחיי המקצועיים היא בוודאי התחנה המשמעותית ביותר. זו מבחינתי בעצם חצי פְּרָדָה, כי אנחנו ממשיכים לעבוד יחד. ובכל זאת זוהי הזדמנות להגיד תודה: לשרה, על שהזמנת אותי לעבוד במופ"ת ופתחת בפניי פתח לכל העשייה הזו; למיכל, על חופש הפעולה, התמיכה והאמון שזכיתי להם ממך ועל הגיבוי שנתת לי כשהייתי זקוקה לך; ולכולכם, גם כל אלה שלא הזכרתי את שמם, תודה על שיתוף הפעולה המלא לאורך כל הדרך. בלעדיכם כל זה לא היה מתאפשר. ■

מפרסמים בה גם לא מעט אנשי אוניברסיטה. בעשר השנים האחרונות יצאו לאור כעשרים ספרים בכל שנה, וכיום כמעט בכל שבוע מגיעה לשולחנו בקשה להוצאה לאור של ספר חדש. בימים אלה נמצאים בשלבים שונים של עריכה והבאה לדפוס כ-35 ספרים. לצד ההיצע הקיים המציאות גם מחייבת להביא בחשבון יותר ויותר אילוצים כספיים ולמצוא דרכים להתמודד איתם.

דודו, זו הירושה שאתה מקבל. אני רוצה לאחל לך שתדע לשמר את הטוב שבה, לשנות ולהרחיב את מה שצריך, ולהוביל את ההוצאה בשנים הבאות של המאה ה-21 - על כל השינויים הטכנולוגיים שבה ועל השינויים בהרגלי הקריאה, בעיקר של

התפתחות לשונית בקרב דוברי ערבית בחברה רב-לשונית

עורכות: בהאא' מח'ול ועלית אלשטיין

הספר מציע מגוון מחקרים העוסקים בהתפתחות השפה הערבית כשפת אם בקרב דוברי ערבית החיים בישראל. חוקרים מאוניברסיטאות וממכללות שונות בארץ מתארים במאמרי הספר את ממצאי מחקריהם במגוון נושאים הקשורים בהתפתחות בשפה באמצעות מעקב אחר דובריה - החל בילדי גן, עבור בתלמידים בבית הספר היסודי ובחטיבות הביניים ובתיכונים וכלה באוכלוסייה בוגרת. המאפיין העיקרי של דוברי הערבית בישראל הוא הסביבה הרב-לשונית שבתוכה הם חיים: הם רוכשים את השפה הערבית הדבורה בבית, בסביבה הטבעית והמיידיית; את הערבית הספרותית הסטנדרטית הם פוגשים בבית הספר ובהמשך חייהם (במסלול הלימודי והתעסוקתי); העברית נתפסת אצלם כשפה שנייה ודומיננטית בסביבה הרחבה; והאנגלית משמשת אותם כשפת תקשורת בין-לאומית. המעברים משפה לשפה דורשים גם מעברים בין-תרבותיים היכולים להקל את ההבנה, ולחלופין להקשות עליה.

עשרת המאמרים המופיעים בספר חולקו באופן שווה לשני שערים: השער הראשון מתמקד בערוצי הבנה בשדה האוריינות; והשער השני מתמקד בערוצי תרבות בשדה האוריינות. האוריינות הלשונית היא נושא העובר כחוט השני בין כל המאמרים. אוריינות בשפת האם עומדת בבסיס השימוש במשלבים השונים בשפה, בתהליכי קליטה והפקה תקשורתיים ובמפגש האדם עם טקסטים שונים המוערכים בחברה שהוא משתייך אליה. האוריינות כוללת בחובה הן יכולות קוגניטיביות הן יכולות חברתיות ותקשורתיות. המאמרים מתמקדים ברכישת היכולות האורייניות בערבית בקרב כלל האוכלוסייה, ובתוך כך גם באוכלוסיות עם צרכים מיוחדים.

הספר מיועד בראש וראשונה לעוסקים בתחומי ההוראה השונים בערבית כשפת אם. העיסוק בתופעת הדיגלוסיה (כפל שפה) ובטקסטים מסוגות שונות הופך אותו למאגר חשוב. עם זאת, נקודת המוצא שלו עשויה להיות רחבה יותר ממחקר ממוקד שפת אם ערבית. למעשה, יש בו כדי לעורר עניין של ממש בקרב כל העוסקים בהתפתחות לשונית וברכישת אסטרטגיות הבנה הקשורות במפגש בין-תרבותי.



אומנות ההוראה הקשובה

מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה

ירון שור

הספר מציג תפיסה פדגוגית חדשנית, יצירתית ואופטימית המבוססת על ההכרה ביכולתו של כל אדם לרכוש ידע והבנה ולחוות חוויה לימודית חיובית ומעשירה. מתוך הנחה שכל לומד או לומדת חווים תהליך למידה ייחודי, יש צורך בהוראה מותאמת אישית. לכאורה מדובר במשימה בלתי אפשרית, ודאי בכיתות עמוסות התלמידים במסגרות החינוכיות המוכרות. אולם כפי שמראה הספר במגוון דוגמאות משלל תחומי ידע, היא בהחלט ניתנת להגשמה ומניבה תוצאות מפתיעות ומרגשות עבור המורה והלומדים גם יחד.

באמצעות שילוב הדוק בין התאוריה למעשה, הספר מוליך את הקוראים יד ביד בנתיב ההוראה הקשובה. הוא מתווה את דרך ההוראה המבוססת על הקשבה, על דיאלוג, על תשומת לב למקומם של כל לומד ולומדת ועל תיווך ממוקד ואישי בשילוב הוראה כיתתית. הוא מראה כיצד אפשר לחולל שינוי בהבנת הנלמד תוך התייחסות למכלול הגורמים המשפיעים על ההבנה: ההיבטים הקוגניטיביים, מרכיבי הידע והתהליכים הרגשיים המעורבים בלמידה. ההסברים התאורטיים מלווים בהדגמת תהליכים של שינוי מושגי בתחומי דעת שונים ובמתן כלים מעשיים, כגון שימוש בייצוגים חזותיים ובכללם ציורי לומדים.

בעידן שבו מושם דגש על הטכנולוגיה ועל מקומם המרכזי של הלומדים בתהליך הלמידה, עולים סימני שאלה לגבי מקומם של המורים. הספר מבקש להכיר בחשיבות המורים בתהליך ההוראה והלמידה; הם המתווכים העיקריים בשיעור, הם האחראים ליצירת תקשורת רב-ערוצית בכיתה, באופן שמאפשר ללומדים לבטא את עולמם ואת יכולותיהם בתהליך הלמידה. השימוש בהוראה קשובה מאפשר למורים לצעוד עם הלומדים בדרך אל שינוי בתפיסותיהם ביחס לנלמד. הליווי הקשוב מאפשר ללומדים להגיע אל מקומות חדשים בהבנה ולהתמודד בהצלחה עם הקשיים והמכשולים בדרך. המורים והלומדים חווים יחד תהליכי שינוי רבי-משמעות.

בין הנקה לבחינה

בין "אני נשי" ל"אני אימהי" בסיפורי חיים של סטודנטיות דתיות
ליליאן שטיינר

הספר מבוסס על ראיונות עומק שערכה המחברת עם סטודנטיות דתיות שהן אימהות הלומדות במכללה להכשרת מורים. הנרטיבים שלהן מחדדים את המלכוד הנשי בין הצורך למלא את התפקיד האימהי באופן ראוי לבין השאיפה להיות אישה עצמאית המממשת את עצמה בספירה הציבורית בדרכה לבנות חיים מקצועיים. החוויה של שילוב לימודים ואימהות, כפי שהיא מצטיירת במחקר זה, חושפת ומנכיחה את קיומה של ישות נשית המפלסת את דרכה בין "אני נשי" ו"אני אימהי" ואת התחרות אולי אף ההתנגשות הבלתי פוסקת ביניהם. חוויית השילוב של אימהות ולימודים מעצימה את ההוויה הנשית שהאימהות מכתובה, ופורסת מערך אסטרטגי נשי הן במרחב הפרטי והן במרחב הציבורי לקראת דיוק אקזיסטנציאלי נשי. המחקר המתואר בספר זה עוסק בבחירותיהן של סטודנטיות דתיות; עם זאת, הדילמות העולות בו הן גם מנת חלקן של סטודנטיות לא דתיות, המקבלות החלטות אישיות ומקצועיות בכל יום מחדש כדי לממש את עצמן.



ד"ר דודו רוטמן, ראש ההוצאה

עורכות אקדמיות: ד"ר יהודית ברק, ד"ר בלה יעבץ, ד"ר יהודית שטיימן, ד"ר שרה שמעוני ■ עורכות לשון אחראיות: מירב כהן-דר, אדוה חן, עדי חפא, נירית איטינגון
עורכות ומעצבות גרפיות: בלה טאובר, מאיה זמר-סמבול, אורית לידרמן

ללמוד מילדים על ילדים

השיח המתרחש במהלך משחק-כאילו בעקבות סיפור

אסתר ורדי-ראט, זהבה כהן, הדסה אילנברג, תרצה לוין ותמר אילון

אלה הבאים בשערי עולם השיח של ילדים יתגלה לפנייהם עושר בלתי נדלה של אוצרות לשוניים, כישורים אורייניים ויכולות חברתיות לניהול משא ומתן. היכן עוד ניתן להיתקל באמירות כגון: "אתה דייג זקן, לקחן דגים, לקחן דגים", או: "למה דווקא אני הנוכל? אני אף פעם לא נכלתי!"

ספר זה עוסק בתיעוד, באפיון ובניתוח השיח המתנהל בין ילדים במהלך משחק-כאילו בעקבות סיפור כדי לעמוד על הקשר שבינו לבין התפתחות כישורים אורייניים אצל ילדים. מטרת החקר הייתה להציע דרך נוספת לטיפוח האוריינות בגיל הרך, כזו המתחשבת בצרכים ההתפתחותיים של ילדים והמציבה את המשחק ואת השיח שלהם במרכז. בספר מתוארים תהליכי למידה בלתי פורמלית במסגרת שיח של ילדים בגן ובכיתות א'-ב', הפועלים בשיתוף, ללא התערבות מבוגר. הספר מדגיש את סוגיית ההקשבה פעילה לשיח ילדים בעת משחקם מתוך רצון ללמוד מהם על עולמם וכן ללמוד מילדים על ילדים. כתיבת הספר היא פרי עבודת צוות, בהובלת המחברות, שהתקיימה במסלול לגיל הרך במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע.

בספר באים לביטוי שני תחומי חקר הכרוכים זה בזה מתוך שהם מקיימים ביניהם דיאלוג מתמשך והזנה הדדית:

התחום של חקר השיח, הבוחן את שפתם הטבעית של הילדים במהלך משחק-כאילו בעקבות סיפור. ההקשבה לשיח הילדים חשפה עולם מרתק של משמעויות ופתחה צוהר לבחינת תהליכי למידה מאתגרים, רלוונטיים ומהנים של ילדים. התחום של הקהילה הלומדת, מחקר שיתופי, המתקיים במסגרת קהילה לומדת במוסד להכשרת מורים, המציע דרך אחרת ללמוד מילדים על ילדים ובוחן נתיב חלופי בהכשרת מורים.

אנשי חינוך לגיל הרך במסגרות השונות, כולל אלה העוסקים בהכשרת מורים, מוזמנים לעיין בספר ולהשתמש בו לצורכי עבודתם החינוכית.



הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש

הוראה פרטנית בחינוך העכשווי

עורכים: נמרוד אלוני, קובי גוטרמן, ציון שורק

הוראה פרטנית היא חלק בלתי נפרד מן השגרה הפדגוגית הנהוגה כיום בבתי הספר. על רקע מציאות זו חובר ספר זה, המיועד לאנשי חינוך והוראה. הספר הוא פרי שיתוף פעולה של אנשי הוראה ואקדמיה. תכליתו היא הצגה תמציתית של השיטה, לרבות תשתיות תאורטיות שלה, המשגות מעשיות של דרכים להוראת השיטה ודוגמאות המאפשרות לעמוד על הצלחתה.

הספר מבוסס על תפיסה חינוכית הומניסטית והוליסטית, והוא משלב בין מגמת התגבור הלימודי למגמת הפיתוח האישיותי. הספר מציג את הגישה הפרטנית כאלטרנטיבה לגישת הסטנדרטיזציה, ואת הרבגוניות כעיקרון פדגוגי מנחה. מעמדה חינוכית זו נותן הספר מענה להבדלים הבינ-אישיים והבינ-תרבותיים, למגוון לקויות הלמידה ולמגוון סגנונות הלמידה וההוראה. בצד המעשי, הספר מציע למורים ולמורות עושר של אפשרויות ומתכונות למימוש מוצלח של המפגשים הפרטניים, אשר מאז רפורמת "אופק חדש" נתונות כמשאב חינוכי המצפה למימוש מיטבי.

* הספר יצא לאור בשיתוף עם הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת קו אדום ומכללת סמינר הקיבוצים.



מורה לנבוכים

גישתו החינוכית של הרמב"ם

עמירה ערן

הרמב"ם כתב את ספרו המפורסם "מורה הנבוכים" לתלמיד יקר ואהוב. הממד החינוכי מהותי בקריאת ספרו זה, שבו הפער בין הידע של המורה לבין ידע התלמיד הוא הסיבה העיקרית לחיבורו. הספר מהלך בדרכו החינוכית של הרמב"ם כפי שהיא מצטיירת מן האיגרת לתלמיד האהוב, ודן בסוגיות החינוכיות העולות ממנה: הנהרת הסדר היוצר משמעות והתעלמות מפרטים מקריים; הכללה המבוססת על הפשטה והדגשת הקשרים הלוגיים-סיבתיים הקבועים שבין המשתנים; התקדמות הדרגתית; הסתייגות משינוי רדיקלי ויצירת מטרות ביניים התואמות את יכולת ההבנה של התלמיד; תיעול התשוקה הגופנית הארוטית לתשוקה רוחנית לידע, והבנת תפקידיה של שפה העומדת במבחן הוודאות. פערים לא מעטים יש בין השקפתו של הרמב"ם על האמת לבין ההשקפה המודרנית. הכרסום שחל במעמדה המוחלט של האמת ודחיקתה מרוממותה האלוהית אחראים להעמקתם. כוונתו של ספר זה להוכיח את הקרבה בין הערצת האמת להערצת אלוהים, ולהצביע על המשותף לתורתו של הרמב"ם ולתהליכי למידה אקדמיים מגוונים.

הספר פורסם את משנתו החינוכית של הרמב"ם מתוך דגש על ארבעה נושאים מרכזיים, השלובים זה בזה: השפה השכלית, הארוס החינוכי והדרבון ללמידה מאהבה, מגרעותיו ויתרונותיו החינוכיים של הדמיון, והיחס לתלמיד מצטיין ולתלמיד נחשל.

תורות אלו מוצגות באמצעות שני נושאים מסקרנים ומסעירים הנוגעים בתשוקה לפצח את תעלומת החיים: אהבה ומוות. האהבה מייצגת את הרדיפה אחר העונג והנועם האין-סופיים, ואילו המוות מייצג את הפחד הכמוס והמרתיע ואת האימה האין-סופית.

* הספר יצא לאור בשיתוף עם האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון.



דפים 68, 69



עורך: פרופ' דן ענבר; עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

גיליון 68

שאלות חשובות בחינוך מורכבות מדי מכדי שאפשר יהיה לענות עליהן תשובה אופרטיבית. היכולת לגזור מהשאלה הגדולה שאלות בנות לימוד ולקשור אותן בחזרה לשאלה הגדולה היא בליבם של המחקר והדיון החינוכי. המאמרים המופיעים בגיליון זה אמנם מטפלים בשאלות חינוכיות שונות בהיבטים שונים.

להלן המאמרים המופיעים בגיליון 68:

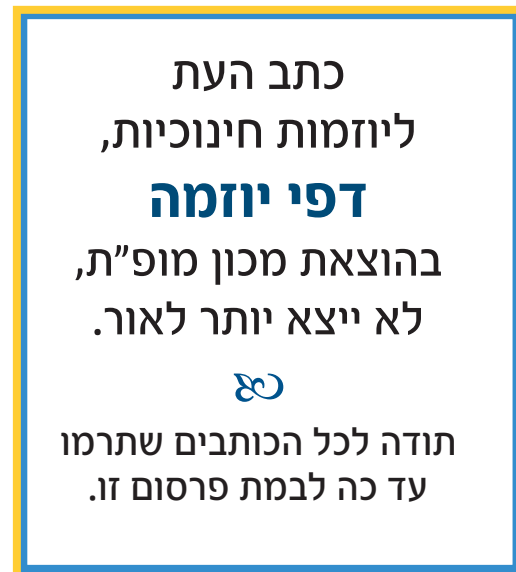
- מעמד המורה בחברה הישראלית של היום | יצחק גילת, ניבה ונגרוביץ
- רקע תרבותי, מאפיינים אישיים והישגים אקדמיים | ליהוא זיסברג
- סיפורים של חוויה משמעותית: יוצאי אתיופיה על סף הכניסה לאקדמיה | רנה ברנר, אסתר קלניצקי
- תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם והקשר בינן לבין ההישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS) | ארז זבלבסקי, אורלי שפירא-לשצ'ינסקי
- שגרה של שירה: מורות לספרות בוחרות שירים להוראה | נעמי דה-מלאך, יעל פויס
- "להרביץ תורה": ייצוגים ספרותיים לשימוש של מורים בענישה גופנית | אורנה לזין
- אסירים קוראים את עצמם: השפעת הסיפור האישי של אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה על יכולתם לרכוש את מיומנות הקריאה ועל עולמם הרגשי והחברתי | עמלה עינת, תומר עינת, מאיה גורה, עדי שגב
- חינוך מחפש משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן | אורן אָרְגַז

גיליון 69

לית מאן דפליג שלמידה מתרחשת במהלך כל החיים; חלקה ממוסגרת במערכת הפורמלית, למשל בתי הספר או המוסדות להשכלה גבוהה על מגוניהם. אחד המאפיינים של למידה הוא העברה מתוכננת של חומרי למידה, ידע ומידע מובנה. במקביל אנו מוצאים את המערכת הבלתי-פורמלית, שדרגות החופש שלה גבוהות יותר, והיא מלווה את המערכת הפורמלית ומשתלבת בה. קיימת גם למידה מזדמנת המתרחשת כל הזמן, בכל הזדמנות, והיא מלווה אותנו לאורך חיינו. ניתן לראות בקהילות למידה מקצועיות ביטוי לעידוד ולהבניית הלמידה המזדמנת על ידי בעלי העניין בעצמם. להבניה הזאת אין מתכון אחד, היא רב-ממדית וביטויים שונים לה. גיליון זה נותן לנו הזדמנות לפרוש יריעה רחבה על הפעילות המגוונת של קהילות למידה מקצועיות.

להלן המאמרים המופיעים בגיליון 69:

- קהילות למידה מקצועיות של מורים ומורי מורים: הגדרות, יעדים, מאפיינים, דגמים וסוגי פעילות | רות זוזובסקי
- קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית | מיכל צלרמאיר
- למידת מורי מורים בקהילות למידה מקצועיות: משמעות המודל התוך-מוסדי | לינור הדר, דוד ברודי
- קהילות למידה של מורים ומורי מורים - אסטרטגיה לקידום יכולת אקדמית של יחידים ושל מוסדות להכשרת מורים | רות זוזובסקי, אירית לוי-פלדמן, גיר מיכאלי
- "מועדון הספרים של לוינסקי": סיפורה של קהילה לומדת | אילנה אלקד-להמן
- הייחוד שבביחד: התבוננות אוטואתנוגרפית-שיתופית במקומן של קהילות עמיתים בחייהם של מכשירי מורים | מירב אסף, אמנון גלסנר, בתיה רייכמן, סמדר תובל
- "למידה מרחיבה" בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות המשותפות למורי מורים ולקובעי מדיניות | עינת גוברמן, אורית אבידב אונגר, אורית דהן, רותי סרלין, דיצה משכית, רבקה רייכנברג



www.mofet.macam.ac.il/ktiva

רכישה מקוונת (online) של ספרים בהוצאת מכון מופ"ת: www.mofet.macam.ac.il/catalog

לפרטים
נוספים



תדמור, ישעיהו (2018). **חינוך - מהו לי? תל-אביב: סטימצקי.**

בספר מתאר המחבר את הדרך שעשה בעיצוב זהותו כמחנך ואת התפקידים המגוונים שמילא בתחום החינוך, ומשלב בתיאוריו סיפורים אישיים, מחשבות, תובנות ודברי ביקורת. הוא שוזר בסיפור שאלות גדולות, דברי הגות, הבזקים על תאוריות מדעיות, אירועי חיים שיש בהם לקח חינוכי ומחשבות על האדם. הוא איננו מציין רק הצלחות, אלא דן בהרחבה גם בדילמות, בקשיים ובנפילות ובהתמודדותו עימם. כך משובצת בספר ביקורת רבה, שהיא בראש ובראשונה עצמית וחושפנית. הספר מיועד לכלל העוסקים בחינוך - מורות ומורים, מנהלות ומנהלים במוסדות חינוך, הורים, ולמעשה לכל מי שהחינוך יקר לו. הספר מציע שפע של התרחשויות ותובנות, ושיתוף דיאלוגי של הקוראים בסיפור. רבות מהסוגיות הנדונות בספר עשויות לשמש דוגמאות מעניקות השראה, "מודלינג", לנשות ולאנשי חינוך.

פרופ' ישעיהו תדמור, פרופ' חבר בחינוך, מהבולטים מקרב אנשי החינוך בישראל בעשורים האחרונים. נשא בתפקידים רבים חשובים ומגוונים והנהיג מוסדות חינוך ידועים, בהם שעיקרם ניהול חינוכי, ובהם הוראה ומחקר אקדמיים. בד בבד פעל במסגרות חברתיות שונות שעסקו בחינוך ובהידברות בין שבטי החברה בישראל.