



היזמה למחקר יישומי בחינוך

## הכנס השנתי של היזמה למחקר יישומי בחינוך 3.1.2019 | כ"ו טבת תשע"ט

### ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך

#### חומרים נלווים:

- התמודדות עם אתגרי הוראה בכיתה: שגרות ומשאבים ללמידה מקצועית באינטראקציות בין מורים במקום העבודה - תקצור ועיבוד של מחקר מאת אילנה סיידל הורן וג'ודית וורן ליטל
- אפקטיביות של פיתוח מקצועי: דגשים מתוך סקירת ספרות בנושא
- תמונת מצב: מסלולי קריירה בהוראה, על בסיס סקירת ספרות בנושא



היזמה למחקר יישומי בחינוך

# התמודדות עם אתגרי הוראה בכיתה: שגרות משאבים ללמידה מקצועית באינטראקציות בין מורים במקום העבודה

## תקצור ועיבוד של מחקר מאת אילנה סיידל הורן וג'ודית וורן ליטל<sup>1</sup>

**מ**סמך זה הוא תקציר ועיבוד של מחקר הבוחן כיצד שגרות שיחה – או הדרכים שבאמצעותן קבוצות מבנות את שיחות העבודה שלהן – פועלות בקהילות מורים מקצועיות. החוקרות בחנו שיח של שתי קבוצות עבודה (קהילות מקצועיות) בבית ספר תיכון אחד: שתי הקבוצות היו מחויבות לשיפור ההוראה, ולשתיהן היה הקשר ארגוני משותף; אבל שגרות השיחה שאפיינו אותן יצרו דרכים שונות להמשיג בעיות וללמוד מהן.

איך שיחה בין מורים יכולה לפתוח הזדמנויות ללמידה מקצועית ולהסביר את שיפור ההוראה? מחקרים שהתפרסמו ב-25 השנים האחרונות ממחישים את חשיבותם של יחסי עמיתים בין מורים כגורם בשיפור בית-ספרי. עם זאת, המחקרים גם מראים שעצם הדיבור על הוראה – אפילו בין מורים המעוניינים לשתף פעולה ומחויבים לשינוי – לא תמיד מועיל, מסיבות מגוונות ובהן הקושי בהפיכת ידע סמוי למפורש, האתגר שבהתגברות על נורמות של פרטיות ואי-התערבות או תמיכה מבנית וחברתית לקויה. המחקר שנעשה עד היום לא התקדם רבות בהבנת סוגי האינטראקציות שיבנו את הקהילה המקצועית, ישמרו אותה ויתרמו

1 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.

לקידום למידה ושיפור. בכך מתמקדת העבודה של הורן וליטל; לטענתן, לקבוצות המתגבשות באופן רשמי במקום העבודה יש סיכויים טובים יותר להפרות את הלמידה אם הן מפתחות יכולת לדבר על הדילמות ועל הבעיות של הפרקטיקה. במחקרן, מנסות הורן וליטל לעמוד על טיבו של השיח המקצועי הזה ועל המשאבים הארגוניים המאפשרים אותו.

החוקרות בחנו שגרות שיחה בשתי קבוצות עבודה של מורים לכיתות ט': (1) קבוצת אלגברה שכללה תשעה מורים, חלקם חדשים וחלקם ותיקים העובדים יחד שנים רבות; (2) קבוצת אוריינות אקדמית – קבוצה חדשה יחסית של חמישה מורים לאנגלית, אשר ביקשו לפתח קורס שידגיש יותר את הבנת הנקרא, ויעזור לתלמידים לפתח אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות עבור מילוי דרישות הקריאה האקדמיות בתוכנית הלימודים התיכונית. שתי הקבוצות פעלו באותו תיכון עירוני, ובשתייהן המורים ביטאו מחויבות חזקה לשיפור ההוראה ולשיפור גישתם של תלמידים למקצועות ולהצלחתם בהם.

## שגרות שיחה והזדמנויות ללמידה מקצועית

**מהן שגרות שיחה? הכוונה לדרכים תבניתיות וחוזרות שבהן שיחות מתפתחות בתוך קבוצה חברתית. שגרות מורכבות מצעדים – מהלכי שיחה שבונים את התקדמות האינטראקציה בקבוצה.** בעבודה ניתחו החוקרות שני מערכים של שגרות שהתפתחו באופן מקומי לצורכי ניהול העבודה בקבוצות, כדי לגלות אילו הזדמנויות הן יוצרות להתמודדות עם אתגרי ההוראה בכיתה. שגרה של קבוצה אחת כונתה "דיווח" (check-in), ובה כל מורה סיפר על ההתפתחויות בכיתתו. הדיווח שימש אמצעי לתיאום ההוראה בין הכיתות וגם לזיהוי ולעיבוד של סוגיות או בעיות. השגרה של הקבוצה השנייה כונתה "סקירה" (walking through) של תוכניות שיעור, והיא הורכבה מתיאור של מערכי השיעור, של הפעילויות ושל החומרים שתוכנו.

הניתוח המתואר כאן נעזר בנתונים שנאספו במחקר משווה נרחב יותר של קהילה מקצועית ולמידה מקצועית. המחקר הרחב בדק אילו הזדמנויות למידה פותחו מתוך אינטראקציה בין מורים ברמות שונות, ואילו הזדמנויות נוצרו בזכות קשרי מורים עם מקורות חיצוניים של פיתוח ותמיכה מקצועיים. תוצאות קודמות ממחקר זה העלו כי רפורמות הנערכות בחינוך התיכוני אינן צפויות להניב שיפור ברמה הכיתתית, אם למורי המקצועות חסרים האמצעים לטיפול קשרי גומלין עמוקים, תמיכה הדדית והזדמנויות ללמידה מקצועית. המטרה של מחקר זה היא לקבוע מה עשוי להיכלל באותם קשרי גומלין, תמיכה הדדית והזדמנויות למידה.

בתיכון שנבדק לומדים כ-1,800 תלמידים מרקע מגוון. פחות ממחצית בוגרי בית הספר יוכלו להתקבל למערכת ההשכלה הגבוהה. צוותי המקצועות בתיכון נהנים מרמה גבוהה יחסית של אוטונומיה, ומפעילים שיקול דעת עצמאי גם בתחומים של העסקה ושיבוץ מורים, תכיפותן של ישיבות הצוות וניצול הזמן בהן. לרכזי המקצועות אין סמכות רשמית על המורים, והם גם אינם מחויבים רשמית להפעיל את מנהיגותם בהיבטים של שיפור ההוראה. חברי שתי הקבוצות שנצפו בעבודה זו נפגשו בכל שבוע, למשך שעה וחצי אחרי שעות הלימודים ועל חשבון זמנם הפרטי, וסיפקו לחוקרות גישה נרחבת לחשיבתם ולפעילותם הקבוצתית.

הפגישות הוקלטו וצולמו, והתיעוד אפשר לחוקרות לבחון את התוכן והדינמיקה של האינטראקציות בין המורים העמיתים, ולגלות כיצד שיחות המורים ופעילותם יצרו או הגבילו הזדמנויות ללמידה ולשיפור בעבודתם. החוקרות התמקדו בקטעי שיחה שתיארו חוויות כיתתיות ואותתו על בעיות בפרקטיקה, והם מייצגים את דפוסי השיחה בשתי הקבוצות. הן הקדישו תשומת לב מיוחדת לטיבו של ה"טיפול" הקבוצתי בבעיות שעלו: כדי לקבוע ששיחה עשויה הייתה לתרום ללמידה מקצועית, הן חיפשו ראיות לכך שהדיאלוג הביא ליותר מדיווח פשוט או ציון של בעיות בפרקטיקה, ליותר מסיעור מוחות שהסתיים בעצה מהירה; הן חיפשו ראיות לכך שהדיאלוג סיפק אמצעים ספציפיים להגדרה של בעיות, לעיבודן ולהמשגתן מחדש עבור מורים שנתקלו בהן, וכן לחשיפה או לבנייה של עקרונות לעבודה בכיתה.

## תופעת ה"נרמול"

החוקרות נתקלו שוב ושוב בחילופי דברים שבהם בעיות שמורים העלו נתקלו בתגובות מנרמלות: מהלכים שהגדירו את הבעיה כנורמלית, כחלק רגיל וצפוי בעבודת הכיתה ובחויית ההוראה. ל'נרמול' יש השפעה מרגיעה ("יהיה בסדר, אל תדאג") והוא יוצר סולידריות ("כך זה אצל כולנו"). עם זאת, החוקרות ראו שיש מקרים שבהם פרקטיקות של נרמול, בשילוב מהלכים אחרים, כיוונו את השיחה אל ההוראה או הרחיקו אותה מן ההוראה: כאשר פנו אל ההוראה, מורים ראו באופי המשותף והנורמלי של בעיה נקודת מוצא לדיון מפורט בדוגמאות כיתתיות ספציפיות, והזדמנות לדון בעקרונות הוראה כלליים יותר. מְסַפֵּר הבעיה הוצב בעמדה של 'סוכן' משמעותי להגדרת הבעיה ולהתעמקות בה, וכן למציאה או לפיתוח של תגובות אפשריות. לעומת זאת, כאשר מורים הגבילו עצמם לביטויי אהדה או הרגעה, או כאשר עברו היישר (ובקצרה) לעצות או לקלישאות מוכרות, השיחות התרחקו מעיון מעמיק יותר בבעיה. התרחקות כזו נטתה לטשטש את הקשר בין הקשיים הספציפיים לבין דילמות ובעיות טיפוסיות להוראה, ומיקמה את המורה מְסַפֵּר הבעיה כחסר אונים או כסופג סביל של עצות מאחרים.

כדי להמחיש את טענתן, מציגות החוקרות חלקים מתוך שני מקטעי שיחה שבהם מורים אותנו על בעיות לעמיתיהם. המקטע הראשון מראה כיצד נרמול של בעיות בפרקטיקה מאפשר דיון בממדים שונים של הבעיה ובמה שניתן ללמוד ממנה. המקטע השני ממחיש כמה קשה לפעמים למשוך את תשומת הלב הקולקטיבית לבעיה של פרקטיקה, וכן את האופן שבו טיפול קבוצתי בקשיים כאלה עלול לספק פתרונות מבלי להעמיק את ההבנה.

## שגרות שיחה שפותחות הזדמנויות למידה: פרשת "הבלגן של אליס"

קטע זה פתח את הישיבה השבועית של קבוצת האלגברה. אליס, מורה חדשה, הגיעה לפגישה מייד אחרי שיעור שבמילותיה הידרדר לכדי "בלגן מוחלט". התלוותה אליה המאמנת שלה, ג'יל – אחת משני הרכזים-המשותפים של המקצוע. הדיווח שלה התמקד בפער בין הכוונות לבין המציאות הכיתתית.<sup>2</sup>

אליס: אה, אז התסכול שלי, אני חושבת, פשוט, התחלתי היום עם לוחות המסמרים<sup>3</sup> וזה, הייתה לזה הרגשה של ברדק? הייתה מין הרגשה כזאת שאף אחד לא בדיוק הבין. הייתה לי תמונה בראש של איך זה צריך להיראות וזה לא התקרב לזה בכלל, ואז ניסיתי לשמור את התלמידים בקבוצות שלהם, אבל הם לא נשארו שם. ואז... מה קרה שם? רציתי להסביר איך מקיפים את המשולש עם המלבן. אבל אם אני עושה את זה מול הכיתה – אף אחד לא מקשיב, ואם אני עוברת בין הקבוצות, אני מרגישה שההסבר לא מגיע אל כל התלמידים. פשוט יש לי תמונה בראש של איך עבודה קבוצתית צריכה להיראות, וזה בכלל לא נראה ככה. אני פשוט מרגישה שהם לאט לאט מאבדים את הריכוז בכיתה.

הדברים של אליס עשויים להיראות טיפוסיים למה ששומעים ממורים מתחילים, ואולי גם למה ששומעים ממורים ותיקים כשהם מנסים משהו חדש. מה שמעניין הוא האופן שבו השיחה התפתחה. במקרה זה, כמו במקרים אחרים שנצפו בקבוצה זו, שגרת השיחה הורכבה מהיסודות הבאים: (א) נרמול של קושי כיתתי; (ב) הגדרה מדויקת יותר של הבעיה; (ג) עיבוד ותיקון של תיאור הבעיה (טבע הבעיה והגורמים האפשריים לה); (ד) הכללה לעקרונות של הוראה.

2 בעיבוד זה שולבו חלקים מהציטוטים שמציגות החוקרות, מקוצרים וערוכים. ציטוטים מלאים פורסמו לראשונה במאמר משנת 2010 המוזכר בהערות שוליים מספר 1.

3 לוח מסמרים הוא כלי המחשה, למידה וחקר של מושגים בגיאומטריה.

## יסוד ראשון – הנרמול

תגובתם הראשונית של עמיתיה של אליס הייתה נרמול החוויה: הם הרגיעו אותה והבהירו לה שהפער בין החזון למציאות הוא דיילמה קבועה בהוראה אצל מורים חדשים וותיקים כאחד.

גיירמו: זה נשמע בדיוק כמו השעה הרביעית אצלי. [צחקוק]  
קול נשי: גם אצלי!  
ג'יל: צריך כאן בדיקת מציאות [reality check], כי כולנו יודעים איך זה יכול להיראות, כולנו יודעים לאן אנחנו שואפים. אבל אלוהים – ככה זה אצלנו כל הזמן. אחרי עשר שנים, אחרי שנתיים, אחרי חמש שנים, כל יום זה ככה כי אנחנו לא יודעים מה ייכנס לכיתה שלנו. על בסיס יום-יומי...

## היסוד השני והיסוד השלישי – חידוד ותיקון של בעיית ה"בלגן"

פרקטיקת הנרמול בקבוצת האלגברה לא התמצתה בקלישאה או במסקנה פשטנית ("ככה זה בכיתות ט"). לאחר שהמורים מיהרו להבטיח לאליס שהבעיה שלה היא נורמלית, גיירמו שאל שאלה שניסטה לחלץ פרטים נוספים ולהזמין ניתוח, והתחיל דיון ממוקד בבעיית הפרקטיקה.

אליס, את יודעת להגיד מאיפה הגיעה הפרחחות?...

מעבר השיחה אל החידוד הוא משמעותי בכמה רמות: ראשית, הוא עורר דיון ממושך ומורכב בהשתתפות מרבית הנוכחים על ההסברים האפשריים לבלגן. שני מורים ותיקים העלו את ההשערה שה"פרחחות" החלה בעקבות סוג מוכר של אתגר הוראה: הצגת מטלות חדשות או חומרים חדשניים יוצרת באופן טבעי פיתוי למשחק. שנית, אליס שימרה את היותה סוכנת אקטיבית בשיחה והפרשנית המוסמכת של האירועים בכיתה – במהלך השיחה היא שינתה, תיקנה והוסיפה פרטים נוספים לסיפור הבלגן שלה. לדוגמה, היא נזכרה שהבעיה התחילה עוד לפני לוחות המסמרים, ואז העלתה השערה ששורש הבעיה נעוץ באופן שבו תלמידים הבינו (או לא הבינו, ליתר דיוק) את מושג השטח.

האפשרות לפתוח בשיחה שאינה אלא "טיוטה ראשונה" שמתהווה תוך כדי שיחה, סיפקה משאב חשוב ללמידה, כי לומדים מוכרחים לחבר מודלים של הוראה לנסיבות הפרטניות של חוויה לא מאורגנת. השאלה של גיירמו והנורמות של הקבוצה סיפקו לאליס מרחב שבתוכו יכולה הייתה לשקול מחדש את הגורמים לבלגן. התיאור החדש שלה הביא בחשבון את הבנתם המתמטית של תלמידיה, ולאחר מכן הכניס גם מרכיב נוסף שחסר בניסוח המקורי – הכעס שלה עצמה על התלמידים:

... זאת הייתה הפעם הראשונה שפשוט התרגזתי עליהם. הרגשתי שאני לא בשליטה, שאני מתחילה להתרגז. כשנגמר הזמן רציתי שהם יישארו אחרי השיעור, ולא ידעתי אם הרגשתי טוב עם זה שהכרחתי אותם להישאר אחר כך או אם זאת הייתה דרך טובה לטפל בזה. אבל פשוט רציתי שהם ידעו שאני רצינית ושיש לנו עבודה לעשות...

חברי קבוצת המורים הגיבו בהזדהות ובהומור, ובכך יצרו ברית ותחושה של שותפות ואחדות. תגובתם גם הציבה את הדיילמה של אליס בנוגע לתגובתה הרגשית לתלמידים כדיילמה מובנית בהוראה. אחר כך, גיירמו גם קשר במפורש בין ההתנסות של אליס לבין התנהגותו בכיתה מאתגרת:

את ממש מתארת את השעה הרביעית שלי, רק בלי להשאיר אותם שתי דקות נוספות [אליס ואחרים צוחקים]. כי בשלב מסוים אני כל כך כועס שאני לא רוצה לראות אותם עוד שתי דקות! [אחרים צוחקים]

גם למהלך הזה היו השלכות פרשניות: כיוון שגיירמו היה מורה מנוסה ומוערך, ההשוואה אליו הראתה

כי הבלגן של אליס לא נגרם רק בשל חוסר הניסיון שלה, אלא נדרשים הסברים אחרים. לאחר מכן גיירמו גם השתמש בניסיונו כדי לחלץ לקח אפשרי בתגובה לבלגן והצביע על תגובות אפשריות שמדגישות את הסוכנות של המורים. לבסוף, החיבור בין שני המקרים הכין את הקרקע להכללות לגבי ההוראה.

### **יסוד רביעי – הכללה מבעיית ה"בלגן"**

מנקודה זו ואילך, השיחה נעה הלך ושוב בין תיאורים ספציפיים ורלוונטיים של פרקטיקה לבין עקרונות הוראה כלליים. התנועה בין הנקודות לכללי סיפקה לקבוצה הזדמנות חשובה ללמוד – זו הייתה דרך לפתח ידע הוראה שמעוגן היטב בתיאורים של החיים בכיתה, תוך כדי חיבור בין מושגים חשובים על הוראה אל פרטי הפרקטיקה. על בסיס הקשירה בין הכיתה של אליס לכיתה שלו, ועל בסיס ניסיונו, בנה גיירמו הכללה על הכאוס "הבלתי-נמנע" שמתרחש בפעם הראשונה שבה עובדים על פעילות חדשה כזו, וניסח עקרון כללי: בפעם הראשונה שבה עושים משהו (תוכנית לימודים, פעילות, או במקרה שלו – התוודעות לכיתה מסוימת) קשה לדעת למה אפשר לצפות מהתלמידים.

ההמרה של תופעות כלליות (כאוס פה ושם כעובדת חיים בכיתות) לעקרונות הוראה מעשיים מציבה את המורים בעמדת 'סוכן אקטיבי' לפתרון הקשיים העולים בכיתות. עם זאת, אם הקביעות העקרוניות אינן פותחות פתח למורים לתגובה מעשית מתבקשת, הן עשויות שלא להועיל לשינוי הפרקטיקה. המהלך הבא של גיירמו היה ליישם את העיקרון על חווייתה של אליס, ובכך לתת לאירועים פרשנות שונה מהותית מזו ששימשה אותה. בתיאור הראשוני שלה לבלגן, אליס ציינה שתלמידים ספרו ריבועים כדי לחשב שטח במקום למצוא מלבנים שיקלו עליהם למצוא שטחים. היא ראתה בדבר ראייה לכך שתלמידים לא הייתה "הבנה" של מה שהתרחש מבחינה מתמטית. גיירמו, לעומת זאת, השתמש בניסיון ההוראה הקודם שלו עם אותו חומר כדי לחלוק את מה שכן נראה סביר בעיניו לצפות מהם. לדבריו:

... הייתי חושב שלאור היחידה שהם עושים בכיתה ח', תחושה של שטח לא אמורה להיות בעיה. אבל חלקם חושבים ששטח זה אורך כפול רוחב. אז במונח מסוים, זה שהם סופרים ריבועים זה דווקא הדבר הנכון.

כלומר, ספירת הריבועים הייתה לדעתו הדבר הנכון לעשות, מפני שהלמה יותר את **רעיון** השטח מאשר הגרסה הנוסחתית של אורך כפול רוחב שיש למרבית התלמידים. כך, פיסה זו של 'ידע תוכן פדגוגי' הוצגה והועמדה לרשות אליס ולרשות שאר היושבים סביב השולחן.

תרומותיהם של המורים האחרים לדיון ביטאו דפוס דומה של קשירת בעיית הבלגן של אליס לניסיונם האישי בכיתות, תוך כדי הרחבה של רשימת הדוגמאות הקונקרטיות לסוג זה של בעיה. המורים העלו בשיחה כמה עקרונות לפרשנות של פרשת הבלגן, לתגובה אליה וללמידה ממנה. באמצעות החיבור בין רעיונות מופשטים על הוראה לבין דוגמאות ספציפיות מן הפרקטיקה, יצרו המורים תיאורים של הוראה שעוגנו בדימויים בהירים של הוראה.

המורים בקבוצה גם התייחסו באופן שגרתי לצורך ללמוד מן ההוראה. הם לא שפטו ואף פטרו זה את זה במפורש מאשמה על בעיות בפרקטיקה. בה בעת הם אותתו זה לזה שהם אחראים באופן קולקטיבי ללמידת התלמידים, והייתה ציפייה שכמורים – הם ילמדו באופן מתמיד מעבודת ההוראה שלהם ובמהלכה. כך, גיל חתמה את תיאור ה"כאוס" שלה באמירה: "ולכן את לא יכולה להאשים את עצמך במשהו שבשום אופן לא יכולת לדעת. אבל את תיקחי את הידע הזה ואת תעשי איתו משהו בפעם הבאה".

ומה משמעות הפרשה הזו עבור אליס? בריאיון שנערך עימה כעבור כמה חודשים נשמע הד ישיר לדברים שאמרה לה ג'יל. אליס סיפרה על חשיבות ה"קולגיאיות" בצוות המתמטיקה של תיכון, והוסיפה:

גם יש לך תחושה שזה בסדר לנסות דברים ושהם לא יעבדו – למה זה לא עבד? מה אפשר

לעשות אחרת? אני קצת פרפקציוניסטית, אז לעשות משהו ולהיכשל זה ממש מתסכל בשבילי, ואם לא הייתה לי תמיכה מאנשים שאמרו לי כל הזמן "זה לא כישלון, זה ניסיון. זה תמיד יהיה ככה: חלק מהדברים עובדים, חלק מהדברים לא עובדים" [...]

### למידה מבעיית הבלגן: משחק הגומלין בין נרמול, חידוד, תיקון והכללה

השימוש בנרמול ובשגרות השיחה שתומכות בפיתוח הכללות, מציב מורים בעמדת 'סוכנים אקטיביים' בעבודתם, ומעודד אותם להבנות מחדש את הבנתם ואת תגובתם למצבים מורכבים. מורים בקבוצת האלגברה **נרמלו** בעיות בדרכים שיצרו תחושת שותפות וקשר, אבל גם העניקו לגיטימציה לבעיות שראויות לתשומת לב מתמשכת. באמצעות שאילת שאלות שגרתית וחילוץ מידע נוסף, מורים שידרו את המורכבות והערפול הגלומים בטבעה של ההוראה, והשיגו את הפרטים הדרושים כדי להציג הסברים מגוונים לבעיות המתעוררות. בזמן השיחה התקיים משחק גומלין חשוב בין תיאורים **ספציפיים** של העבודה בכיתה לבין לקחים **כלליים** שאפשר ללמוד מן הניסיון. אם מורים היו רק משתפים את אליס בחוויות "בלגן" משלהם, השיחה הייתה נשאת ברמה של שחרור קיטור, ולא בהכרח עוזרת למורים ללמוד כיצד להתמודד עם מקרי בלגן עתידיים. לעומת זאת, אם מורים היו עוברים היישר למתן עצות קטגוריות ("כאשר קורה כך וכך, עשי כך וכך") או חולקים רק עקרונות הוראה כלליים, בלי לקשור אותם לדוגמאות ספציפיות, מלאכת יישום העקרונות בכיתה הייתה נותרת סתומה, וכל מורה היה נאלץ לברר אותה בכוחות עצמו. במעבר בין פרטי לכללי, המורים בנו מסגרות כלליות לחשיבה על בעיות הוראה, וסיפקו זה לזה כלים לעבודה. בשיחה הונגש ה"בלגן" לביאור, לרפלקציה ולטיפול.

### שגרות שיחה שמגבילות את ההזדמנות ללמוד: פרשת החיבור האוטוביוגרפי

בשיחה הבאה בחנו מורי קבוצת האוריינות האקדמית מטלת כתיבה שתוכננה לאחד השיעורים הקרובים. קודם לכן חילקה הקבוצה את עבודת התכנון של היחידות העיקריות בסמסטר בין המורים. הישיבות השבועיות היו המועד העיקרי שבו הזדמן לקבוצה בכללותה לשקול את השיעורים המוצעים ולהתייעץ על סוגיות שנקשרו בתכלית השיעורים, בהיקפם, בתכנונם ובתזמונם.

היחידה הראשונה בקורס החדש נועדה לעזור לתלמידים לפתח מודעות עצמית בתור קוראים, ולהכיר להם אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות שיתרמו להם בהבנת הנקרא. בישיבה המתוארת כאן, המורים דנו במטלת כתיבה שביקשה מהתלמידים לשחזר אירוע קריאה מעֵבָרם. נושא הבחירה הראשון במטלה היה: 'זיכרון הקריאה המוקדם ביותר שלך'.

בשלב מוקדם בסקירת השיעור המתוכנן, השתמשה המורה קארן בזיכרון ילדות שלה על 'קולה של אִמָּה' כדי להמחיש לתלמידים את סוג התיאור בנושא הבחירה הראשון. בנקודה זו, התפרצה לדבריה מורה אחרת בשם לי ואמרה:

לי: אני לא חושבת שיש לי [זיכרונות]  
קארן: לא־חשוב־אבל אני זוכרת שזה היה – הקריאה הייתה כל כך נהדרת  
כי זה היה זמן שקט כזה של להיות רק אני ואימא שלי.  
ואז יש את כל הדברים שקורים מסביב ויש רק את החלק הרגוע הזה פה.

תגובתה של קארן ("לא-חשוב-אבל" בדיבור מהיר ומובלע) סימנה את האמירה של לי כלא רלוונטית. כעבור כמה רגעים שוב ניסתה לי להשמיע את קולה, וגם הפעם – החשש שהביעה נתקל בתגובה מבטלת, בהתבדחות של מורה אחר:

לי: ... אם אני הייתי כותבת את החיבור הזה, אין לי **שום** מושג על מה הייתי כותבת.  
כלומר, אין לי **שום** תמונה שעולה לי בראש כרגע...  
פטריק: נראה לי שבמקרה שלך פשוט **באמת** לא נשאר לך תאים אפורים. [צחוק]

גם הפעם ההסתייגות שהביעה לי לא נורמלה. ההתבדחות של פטריק ייחסה את הבעיה של לי לתשישות שהיא חשה בעקבות השילוב בין עבודה במשרה מלאה לבין לימודים לתואר שני. אבל לי התעקשה, וחילצה מקארן הסבר שהמענה לבעיה שהעלתה הוא שבמטלה יש שלושה נושאי חיבור חלופיים:

לי: את מתכוונת לזיכרון הראשון שלי, כשרק למדתי לקרוא? אין לי שמץ....  
קארן: לכן נתתי שלושה [נושאים]....

בנקודה זו השמיעה קארן את מה שיכולה להיחשב לתגובה מנרמלת ראשונה, כאשר הכירה בדילמה של לי בתור הצדקה לקיומן של חלופות שונות לחיבור. לי לא השתכנעה ונטלה שוב את רשות הדיבור כדי להבהיר טוב יותר כיצד בעיית הזיכרון האישית שלה עשויה לצפות מראש דילמה כיתתית. מרגרט וקארן המשיכו לטעון שהנושאים החלופיים הם הפתרון לבעיה, ואילו לורה חיזקה את לי וטענה שהיא מבינה את הדילמה שלה:

לי: ... נראה לי שאם אני מתקשה למצוא זיכרון אז **אחד** מ-35 הילדים אצלי עלול להתקשות בעצמו, ואני **עדיין** לא יודעת מה הייתי אומרת לילד כזה. [לורה: בדיק.]  
לכן אני שואלת....

מרגרט: אבל – אבל [הנושאים] האחרים לא קשורים לילדות.  
קארן: כן. הם כולם כתבו לנו על חשש מקריאה בקול רם בכיתה או דברים כאלה.  
[מרגרט: נכון]

לורה: אני מבינה את הדילמה של לי. [...] נראה לי שגם אני אף פעם לא הקדשתי המון מחשבה לעצמי בתור קוראת. אף פעם לא חשבתי לספר את הסיפור שלי.  
לי: לדעתי זה הולך להיות ממש קשה לחלק מהתלמידים שלנו. למרות שהם ענו על השאלות "במה אתה טוב" ו"מה אתה חושב על עצמך כקורא בסקר", כאילו זה לא אומר שהם ימשיכו לחשוב על זה עד הסוף [קול נשי: נכון]. אני יודעת שאנחנו רוצים שהם יחשבו, אבל הם פשוט לא כולם שם עדיין. וכן, אני באמת יכולה לחשוב על חצי תריסר חוויות קריאה, אבל ברגע הראשון לא עלה לי כלום. והם – אם אתה בן 14 ולא עולה לך כלום ברגע הראשון, לפעמים קשה להתקדם הלאה [קול נשי: נכון], ולכן הייתי רוצה שנחשוב על זה. וגם אני לא לגמרי בטוחה איך הייתי עוזרת לתלמיד כזה.

לורה: מבחינתי זאת דוגמה למקרים שבהם הכיתה שלי נתקעת.  
לוקח לנו 45 דקות או שעה לגמור היבט אחד מסוים של תוכנית השיעור.

רק כאשר קשרה לי את הבעיה לתגובה צפויה של תלמידים ("היתקעות" בתגובה למטלה) ולבעיית הוראה ("איך הייתי עוזרת לתלמיד כזה"), וכאשר לורה הראתה כיצד בעיות מסוג כזה מתקשרות לעניינים של קצב ותיאום השיעור – רק אז השיבה קארן ישירות לבעיה שהעלתה לי לפני כן. הבעיה של לי אושררה סוף סוף וניתן לה זמן שיחה, כנראה מפני שנטענה טענה חזקה התואמת לתכלית העיקרית של הקבוצה – תכנון ותיאום של תוכנית הלימודים. בתגובה שבאה מיד אחר כך, פירטה קארן את הפתרון שלה – להודיע לתלמידים מראש, לארגן כתיבה ושיחה מקדימה בכיתה, לתת "המון דוגמאות" מהניסיון שלה ולבצע את המטלה בעצמה:



קארן: אוקיי. כדי לפתור את זה אני מתכוונת לומר להם את מה שאמרתי להם בקצרה היום: "היי, זה הכיוון שאליו אנחנו הולכים, אז כדאי לכם לחשוב על זה במקלחת או בזמן שאתם עושים כל דבר אחר. תתחילו לחשוב על זיכרונות קריאה – טובים, רעים, כל דבר". הם באמת צריכים לא פעם כמה ימים של [מחשבה]. הם בפירוש ייתקעו לאיזה זמן. **מחר** אני אבקש מהם לכתוב על זה? אני אבקש מהם **לדבר** עם מישהו, כי אלה בסך הכול דרכים שונות שמצאתי שעובדות איתם. ואני גם אתן להם דוגמאות. אני נותנת להם המון **המון המון** דוגמאות.

מעניין להשוות את תגובת עמיתיה של לי מקבוצת האנגלית לתגובת עמיתיה של אליס מקבוצת האלגברה. עמיתיה של אליס בילו חלק ניכר מן השיחה בחילוץ אבחנה מאליס עצמה, והציעו הסברים שונים. המפגש הספציפי של אליס עם ה"בלגן" עלה בתור המחשה לסוג הבעיות שכל מורה עלול להיתקל בהן לאורך הקריירה. חברי קבוצת האלגברה הפנו את תשומת הלב לבעיית ההוראה – תחילה בנרמול הקושי, ואז באמצעות חידוד, תיקון, פתרון והכללה שלו. בכך הם לא רק העניקו למורה המתחילה את מעמד 'הסוכן האקטיבי' לזהות, לחקור וללמוד מדילמות ההוראה שלה, אלא גם העמיקו את כישוריהם הקולקטיביים וחיזקו את נורמות התמיכה ההדדית בקבוצה.

מורים בקבוצת האוריינות האקדמית אף הם זיהו ונרמלו בסופו של דבר את הבעיה שהציגה לי: חיזוי של בלבול או "בלק-אאוט" של תלמידים בתגובה לנושא החיבור הראשון מבין השלושה. באופן שבהחלט אפשר לראותו מועיל, המורה שהובילה את תכנון השיעור הבהירה שהמטלה המתוכננת העניקה לתלמידים כמה חלופות, המציעות פתרון לבעיית ה"בלק-אאוט" ונועדו להקל על התלמידים להתחיל במשימה (קרי – "המון דוגמאות"). אבל הבעיה עצמה לא נבחנה לעומק, אף על פי שמקומות אחרים בשיחת המורים מעידים על כך שאפשר אולי לראות בבעיה זו דוגמה פרטית לסוג כללי יותר של דילמות לגבי תוכנית הלימודים המחודשת (הפיכת יעדי המטלות לשקופים יותר לתלמידים; הכשרת התלמידים לניהול משימות בדרכים שיבנו ביטחון והבנה). מהלכי הנרמול שנעשו בקבוצה הגדירו את הבעיה כבעייתיה של לי בלבד, במקום להגדירה מקרה פרטי של בעיה כללית, ולכן הציבו את לי בתור סופגת סבילה של עצות מאחרים; בחשבון הכולל, מהלכי הנרמול הרחיקו את תשומת הלב הקולקטיבית מבעיית הפרקטיקה.

התרחקות כזו מן הבעיה יכולה להיות מובנת בשל נטייתה של קבוצת האוריינות האקדמית לעסוק בתכנון וביישום של תוכניות לימודים – נטייה שבאה לידי ביטוי בשגרת ה"סקירה" של מערכי שיעור. הבחירה שלא להתעמק בבעיות פרקטיקה מפורשות אפשרה להמשיך למקד את תשומת הלב במטלות אינסטרומנטליות מסוימות, ובפרט בסוגיות תכנון, שיפור ואישור של תוכניות שיעור קונקרטיות שכל אחד מחברי הקבוצה עתיד ללמד בימים הבאים.

אומנם אפשר היה לחשוב שפעילות הסקירה של מערכי השיעור תיבנה באופן שיאפשר למשתתפים לחזות דילמות פרקטיות שנובעות ממאפיינים של השיעור הנסקר ולעבוד עליהן, אך בפועל שגרה זו העדיפה קבלת החלטות זריזה, ודיכאה בחינה מעמיקה יותר של בעיות פרקטיקה. חברי הקבוצה החזיקו בעמדות שונות בשאלה אם הסקירה צריכה רק לאפשר למתכנן לספר לאחרים ולהראות להם מה נכלל בשיעור, או לחלופין לאפשר לצוות כולו להתחבט ברעיונות הראשוניים של המתכנן ואולי אף לתקן אותם. כיוון שהיו נתונים לחצי זמן אדירים בניסיון לפתח תוכנית חדשה תוך כדי שנת הלימודים, נטו המורים באופן כללי לגרסת "ספר והרא" של שגרת הסקירה. אבל לקראת סוף הסמסטר, מורים כבר הצטערו בגלוי באחת הפגישות שלהם (ובנפרד – בראיונות) על כך שלא שיתפו פעולה מספיק ולא היו רפלקטיביים מספיק בשלב התכנון כפי שקיוו.

## הסבר להבדלים בין שגרות השיחה

איך מוסברים ההבדלים השיטתיים שהתגלו כאן בין האופן שבו התמודדו הקבוצות עם הסיטואציה או הקושי שהועלה? החוקרות מציעות שלושה הסברים שנוצצים בהבדלים בין הקבוצות:

## מסגרות התייחסות משותפות

חברי הקבוצות נבדלו ביניהם במידה שבה השתמשו במסגרות התייחסות משותפות – במושגים ועקרונות משותפים – להבניית שיחות, להצדקת החלטות ולהנחיית הפרשנות של קשיים בעבודה הכיתתית. לקבוצת האלגברה היה מערך משותף של כלים ועקרונות מושגיים שעוגנו בחוויות פיתוח מקצועי. המורים העמיקו את מומחיותם בהוראת המתמטיקה וחיזקו את המחויבות שלהם לתלמידים באמצעות רשת של קשרים חזקים עם יחידים ועם קבוצות וכן על ידי אירועי פיתוח מקצועי מחוץ למחלקה. לעומתם, בקבוצת האוריינות לא היו ראיות רבות כל כך לשיתוף של רעיונות ועקרונות. אף על פי שכל המורים הביעו עניין בשיפור תוכנית הלימודים, היו להם פחות משאבים מושגיים לתיאור ולניתוח בעיות הפרקטיקה, והיו להם קשרים רופפים יותר עם מקורות חיצוניים לרעיונות ולתמיכה.

## תוכנית לימודים משותפת

שתי הקבוצות נבדלו ביניהן משמעותית במידה שבה לימדו על בסיס תוכנית לימודים משותפת ולכידה. בקבוצת האלגברה, כל המורים השתמשו במערך נרחב של משאבים קוריקולריים שהם עצמם מצאו, בחרו, ערכו או עיצבו לאורך שנים אחדות, בהתאם לקריטריונים ועקרונות מוסכמים. הם יכלו להציב קשיים כיתתיים בתוך הקשר של התמודדות קודמת (או עתידית צפויה) של תלמידים עם מערך משותף של בעיות, פעילויות וחומרי לימוד. לעומת זאת, קבוצת האוריינות האקדמית הייתה בראשית דרכה בפיתוח המשותף של תוכנית לימודים, ובשלב ראשונים של פענוח המשמעות המעשית של יעדי ההוראה. הגם שכל חברי הקבוצה דיברו על יעדים משותפים, מצאו עצמם המורים בונים שיעורים מתוך מאגר החומרים הזמין, שלא דווקא תאם ליעדים אלו. פיתוח תוכנית הלימודים נתפס בעיניהם כמטלה גדולה ממדים שדרשה ביצוע דחוף – ולא כמשאב שאפשר לנצל ללמידת מורים.

## מנהיגות

עוד הבדל בין הקבוצות הוא בציפיות ובהתנהלות של המנהיגות בתוך הקבוצה. הרכזים המשותפים בצוות המתמטיקה המשיכו את פועלו של רכז לשעבר שתואר "אשף בבניית קהילה", וראו עצמם אחראים לשימור אתוס הלמידה המקצועית בקבוצת האלגברה. הם מילאו תפקיד בולט בהכוונת תשומת הלב הקבוצתית לבעיות הפרקטיקה – בהצגת שאלות, בחילוץ תיאורים מדויקים של העבודה הכיתתית ושימור המוקד בלמידת התלמידים והמורים כאחד, אגב עידוד יוזמות דומות אצל אחרים. עבודת מנהיגות כזו הייתה פחות מופגנת, שאפתנית או עקבית בקבוצת האוריינות האקדמית. רק פעם אחת הגיבה רכות המקצוע לבעיה מפורשת של פרקטיקה בשאלה או בחילוץ שחזור מפורט של חוויה כיתתית מסוג שהיה שכיח בקבוצת האלגברה.

במחקרן השוו הורן וליטל בין שגרות שיחה בשתי קבוצות מורים שיתופיות שהתמקדו בשיפור ההוראה. מטרת ההשוואה הייתה להגדיר אילו סוגי שיח מזמנים אפשרויות למידה טובות יותר למורים. שתי הקבוצות כללו מורים מוכשרים ומקצועיים המחויבים לעבודתם. עם זאת, התגלו הבדלים בין הקבוצות – הן מבחינת הזדמנויות הלמידה שנפתחו בתוכן בזכות שגרות השיח והמענה לבעיות פרקטיקה מפורשות (נרמול ומהלכי שיח קשורים), הן מבחינת השגרות הכלליות יותר ששימשו את הקבוצות לארגון חלקים מהותיים בעבודתן המשותפת ("דיווח" ו"סקירה"). מובן שידע, מיומנויות, ניסיון ונטיות של מורים יחידים הם חלק מן המשאבים העומדים לרשות קבוצות עבודה, וכן ברור שההבדלים האישיים נושאים משמעות רבה. עם זאת, החוקרות טוענות שאת ההבדלים בפוריות שיח הקבוצות אי אפשר לייחס לנטיות האישיות והמקצועיות של המורים היחידים, אלא לראות בהם תולדה של הנטייה השיתופית של הקבוצה – תוצר של המשאבים והאילווצים ההקשריים שבתוכם פועלות הקבוצות.

תרגום: יניב פרקש

עיבוד: רננה פרזנצ'בסקי אמיר

עריכה לשונית: מוריה יזרעאלב

# אפקטיביות של פיתוח מקצועי: דגשים מתוך סקירה

סקירת הספרות בנושא אפקטיביות של פיתוח מקצועי נכתבה על ידי צוות מכון מופ"ת<sup>1</sup> כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך. הסקירה מרכזת ומסכמת ממצאים מתוך מחקרים עדכניים ומצביעה על מאפייני פיתוח מקצועי שנמצאו אפקטיביים במחקרים אלה. [לסקירה המלאה לחצו כאן](#)

מסמך זה כולל דגשים מתוך סקירת הספרות שהוכנה בהזמנת הוועדה.

מורים משקיעים שעות רבות, לאורך כל שנות הקריירה שלהם, בהתפתחות מקצועית באמצעים שונים: השתלמויות, קורסים, קהילות מקצועיות ועוד. איזה אמצעי מבין אמצעים אלו אפקטיבי? איזו מבין דרכי הלמידה האלה מובילה לשיפור בהישגי תלמידים? איזו דרך מובילה לשינוי בפרקטיקות הוראה?

אלו שאלות טובות, אך קשה לענות עליהן תשובה מבוססת מחקר שנבחנה בכלים מהימנים ותקפים. יש בנמצא מעט מאוד מחקר שיטתי אשר בוחן את ההשפעות שיש לשיטות שונות לפיתוח מקצועי של מורים על הוראה ועל למידה. מרבית המחקרים בנושא לא בחנו את ההשפעות הללו באופן כמותי, והם אינם ניתנים לשחזור. וכמובן, אין מחקרים שקשרו באופן שיטתי בין מסגרות ותוכניות של פיתוח מקצועי של מורים ובין ההישגים הלימודיים של תלמידיהם.

1 הסקירה נכתבה בידי ד"ר דניאל שפרלינג ונערכה בידי ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע. ייעוץ אקדמי: פרופ' אילנה מרגולין. ראו: שפרלינג, ד' (2018). אפקטיביות של פיתוח מקצועי. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך. הסקירה משקפת את עמדת הכותב בלבד.

אף על פי שהמחקרים אינם מציעים ידע סדור בנוגע למנגנון המאפשר לפרקטיקות ההוראה של מורים להשתפר בעקבות תהליך הלמידה המקצועית שלהם, ישנה הסכמה בספרות כי המחקר האמפירי הקיים מגבש אמות מידה בסיסיות להגדרתו של פיתוח מקצועי אפקטיבי למורים. לפי הספרות, אמות מידה אלה מאפשרות לבחון את האפקטיביות של התוכניות השונות בהגדלת הידע והמיומנויות של מורים ואת יעילותן בשיפור פרקטיקות ההוראה של המורים.

ועדת המומחים בנושא 'ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך', הזמינה ממכון מופ"ת סקירת ספרות שתרכז ותסכם ידע מחקרי שהצטבר על האפקטיביות של שיטות פיתוח מקצועי. בסקירה מתוארים ונדונים מחקרים שונים שהתפרסמו בשלושים השנים האחרונות בנושא אפקטיביות של פיתוח מקצועי של מורים. בסקירה זוהו כמה מסקנות המשותפות למחקרים שונים באשר למאפייניו של פיתוח מקצועי אפקטיבי. כאן מנויות בקצרה המסקנות המרכזיות שנמצאו; פירוט על המסקנות ועל המקורות המחקריים שעליהם הן מתבססות – ראו בסקירה.

נראה כי **משך התוכנית** בפני עצמו אינו מנבא אפקטיביות, ותרומתו תלויה בנעשה בתוכנית. תוכניות אפקטיביות יוצרות הזדמנויות ליישום הנלמד, לתצפיות עמיתים, למתן משוב ולקבלת משוב ולרפלקציה על התכנים הנלמדים. כל הגורמים הללו דורשים זמן, ומכאן שתוכניות ממושכות שכוללות אותם הן מוצלחות במיוחד. פעמים רבות קהילות מורים כוללות רכיבים אלה.

**חיוב להשתתף בפעילות** לעומת השתתפות וולונטרית – חיוב המורים להשתתף בתוכניות הפיתוח המקצועי לא נמצא קשור למידת ההצלחה של התוכנית ולגודל תרומתה. ישנן הוכחות ודוגמאות מחקריות לכאן ולכאן.

תכניה של התוכנית לפיתוח מקצועי צריכים להיות **רלוונטיים למורים** – לעסוק בבעיות המטרידות אותם, בפרקטיקות הלמידה שלהם וביצירת מטרה משותפת – באמצעות שימוש בחומרים מקוריים ובפעילויות אינטראקטיביות.

יש **לשלב ידע פדגוגי** עם ידע בתחום הדעת. נמצא כי התמקדות בתוכן ההוראה לבדו אינה מספיקה כדי לעורר שינוי אצל מורים ואצל תלמידים, וכי תנאי להצלחת תוכניות הלמידה המקצועית של מורים הוא תמהיל מסוים בין הדגש על תחום הדעת (לימוד ידע חדש והקשרים תיאורטיים נוספים) לבין העיסוק בפדגוגיה.

שילוב של **הערכה** בתוכנית מאפשר לבחון את ההשפעה שיש לתהליך הלמידה של המורים על עבודתם ועל הישגי תלמידיהם.

נמצאו יתרונות ל**שילוב מומחה חיצוני** בתוכניות ההתפתחות המקצועית לשם הוראת ידע, לעריכת רפלקציה ולהערכה. ההשפעה החיובית האפשרית על המורה ועל הישגי תלמידיו גדלה כאשר המומחה החיצוני לא רק צופה במורה ומעריך את עבודתו, אלא משמש גם Co-thinker ו-Co-learner – למשל בתכנון שיעורים וביצירת מודל לתכנון אסטרטגי. תהליכי התפתחות מקצועית הנשענים אך ורק על הידע הקיים בתוך בתי הספר אינם מספיקים לשיפור הפרקטיקה של המורים והישגי התלמידים.

**מגוון ושונות** של מרכיבים פדגוגיים שונים מגדילים את תרומתן של תוכניות פיתוח מקצועי. כמה חוקרים מדגישים כי החשוב הוא השילוב שבין רכיבים שונים של פיתוח מקצועי של מורים לבין מטרותיהם המשותפות, לצד בחינה של פרספקטיבות גישות מגוונות.

**קהילות מקצועיות** תורמות ללמידה הפעילה של המורים, לבניית הידע שלהם ולהטמעתו, ומעודדות חשיבה משותפת ורעיונות חדשים. פיתוח מקצועי שמבוסס על **קהילות מורים** יכול לפתח תרבות של למידה ולייצר הבנה משותפת של מטרות ההוראה, שיטות ההוראה, בעיות וכיו"ב. נראה שה**השתתפות של כמה מורים** המלמדים באותו בית ספר, מלמדים את אותו מקצוע או מלמדים באותה שכבה, משפיע לחיוב על האפקטיביות של תהליך הפיתוח המקצועי. מורים שעובדים יחד ייטו יותר לדון בבעיות ובאתגרים במהלך עבודתם, לשתף בחומרי לימוד וליישם בצורה מועילה יותר, בפרקטיקות ההוראה היומיומיות, את מה שנלמד בתוכניות הפיתוח המקצועי.

מהמחקרים שנסקרו עולה כי מודל דידקטי של פיתוח מקצועי, שלפיו מובילי התוכנית **מנחים את המורים מה יש לעשות** בלבד – כלומר מספקים להם "פתרון נכון" של בעיות, או מספקים להם חומרים ללא אפשרות לפתח את מיומנויותיהם – אינו אפקטיבי. המרכיב של **למידה פעילה** מופיע ברבות מן התוכניות, והוא כולל לימוד עמיתים, חקר התאמת ההוראה לתוכנית הלימודים ולסטנדרטים, ניתוח עצמי, רפלקציה, מחקר ועוד. למרכיב זה יש חשיבות והשפעה על שביעות הרצון של המורים המשתתפים בתהליך, אך העדויות המחקריות על הקשר שבינו לבין הישגי תלמידים חלשות ומועטות יחסית.

ככל שתוכניות הלמידה המקצועית של מורים **ממוקדות במטרה של שיפור הישגי התלמידים**, והן בעלות מבנה ומאפיינים שמשרתים את המטרה הזו, כך גדל הסיכוי למימושה.

**תרומתה של מנהיגות בית הספר** – למנהלי בתי הספר תפקיד מרכזי בארגון של תוכניות לפיתוח מקצועי של מורי בית הספר ובתמיכה בהן, ביצירה של תרבות למידה של מורים, במתן הזדמנויות למורים ובכינון מנהיגות מעצימה. על מנהלי בתי ספר לראות בפיתוח המקצועי של המורים חלק בלתי נפרד ממשרתם ולדאוג ליצירת תשתית הולמת ומנגנונים ארגוניים מקצועיים שיאפשרו למורים לעבור תהליך מתמשך של למידה. עם זאת, אופייה של התמיכה שהנהגת בתי הספר צריכה לספק אינו מובהר דיו בספרות.

עיבוד: ד"ר תמי חלמיש אייזנמן ורננה פרזנצ'בסקי אמיר  
עריכה לשונית: מיכל ויזל








היזמה למחקר יישומי בחינוך








# תמונת מצב: מסלולי קריירה בהוראה

**'סקירת מסלולי קריירה של עובדי חינוך והוראה' (2018)**  
נכתבה בידי ד"ר ענת אבן זהב, ד"ר מירלה וידר ופרופ' אורית חזן, בהזמנת הוועדה  
לניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך, כחומר רקע לעבודתה.  
מסמך זה מציג מספר מאפיינים מרכזיים מתוך הסקירה. [לסקירה המלאה לחצו כאן](#)

מהתבוננות ממושכת במדינות שלתלמידיהן הישגים גבוהים, הסיקו חוקרים כי במקומות אלה השכילו להבין כי המורים הם המפתח להצלחה: במערכות אלו ההוראה היא "מקצוע" (פרופסיה) מתגמל כספית ומאפשר קידום והתפתחות, באופן דומה לקריירה במקצועות חופשיים אחרים, דוגמת עריכת דין והנדסה. נראה שבמדינות המובילות, מורים מגיעים מהשכבה העליונה של בוגרי התיכון הפונים לאקדמיה, למקצוע ההוראה מעמד חברתי גבוה ורמת ההשתכרות בו גבוהה. המבנה הארגוני הפנימי של בתי הספר מעניק למורים אוטונומיה, ומאפשר להם לקבל עליהם אחריות לפי העניין והמיומנויות שלהם. מורים מפתחים תוכניות לימודים, כותבים מבחנים, משמשים מדריכים למורים צעירים וחשופים לתוכניות התפתחות מקצועית. המערכת קובעת קריטריונים להערכת המורים, ומספקת לבית הספר כלים המעודדים מורים לבטא את יכולתם וכישוריהם ולקדם בהתאם. נוסף על כך, מדינות אלו משכילות לנצל את קידומם המקצועי של המורים על מנת להעצים את מערכת החינוך ולשפרה שיפור תמידי, ונעזרות בניסיון ובידע של מורים ותיקים כדי לקדם מורים חדשים. מדיניות זו מאפשרת להשאיר יותר מורים במקצוע לאורך הקריירה שלהם ובכך לצמצם עלויות הנגרמות מפרישה של מורים.

במסגרת עבודתה, ביקשה הוועדה ל'ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך' ללמוד על מודלים שונים הקיימים בעולם למסלולי קריירות של מורים ולמהלכן. בסקירה הוצגו והשוו מודלים של מסלולי קריירה בעשר מערכות חינוך בעולם. ההשוואה בין המודלים שנסקרו מעלה שקיימות גישות שונות להתפתחות של קריירת הוראה, גם בקרב מערכות חינוך מובילות. בטבלה הבאה מובאים בתמצית עיקרי הממצאים הנוגעים למודלים השונים של מסלולי הקריירה במדינות על פי הסקירה.

סולם הקריירה	שכר	סטטוס המקצוע	הישגי PISA – 2015	מדינה
<p>אין סולם קריירה מובנה וברור. תפקידי ההובלה הפדגוגיים מוצעים למורה על בסיס ניסיון, תארים אקדמיים ותוכניות הכשרה ייעודיות לפיתוח ידע ומיומנויות (AQS). בפני המורים קיימות אפשרויות קידום רבות בבית הספר, במועצה (board) או ברמת המחוז.</p> 	גבוה	גבוה	גבוה	<p>קנדה</p> 
<p>קיימים שלושה מסלולי התמחות מובחנים: נתיב ההוראה, נתיב המומחיות לפי תחומים ונתיב המנהיגות (ניהול). בכל אחד מהמסלולים מוגדרות 13 רמות התקדמות. ההתקדמות במסלולים מתבססת על קריטריונים ברורים של מערכת לניהול ביצועים ולכל מורה יש תיק הערכה שנתי. את הבחירה במסלול מקבל המורה בשיתוף המנהל לאחר שלוש שנות עבודה, והוא יכול לעבור לנתיב אחר בהמשך.</p> 	גבוה	גבוה	גבוה	<p>סינגפור</p> 
<p>קיים סולם קריירה מובנה בעל ארבעה שלבים: בוגר, בקיא, מוערך ומוביל. מורים בוחרים אם להגיש מועמדות להתקדם לשתי הדרגות הגבוהות. דרגות אלו משלבות פיתוח מומחיות בשמירה על ההוראה בכיתה. החל מ-2011, גוף לאומי בשם ITSL אחראי על הערכת המורים והתקדמותם.</p> 	בינוני	בינוני	ממוצע+	<p>אוסטרליה</p> 
<p>קיים סולם קריירה מובנה בעל חמישה שלבים: מתחיל, ביניים, מתקדם, בכיר ובכיר-פרופסור. הקידום לשתי הרמות הגבוהות הוא יוצא דופן. בד בבד קיים גם מסלול התפתחות מקצועי למורים עבור ניהול בתי ספר. ועדה אזורית מחליטה על קידום מקצועי על סמך ותק מקצועי ותיק הערכה מפורט הכולל תצפיות והוכחות מגוונות למקצועיות ולמקצוענות.</p> 	בינוני	גבוה	<p>ממוצע+ (קריאה)</p> <p>גבוה (מתמטיקה ומדעים)</p>	<p>סין (שנחאי)</p> 
<p>לאחרונה (2015) נבנה סולם קריירה בעל ארבעה שלבים: מורה זוט, מורה, מורה בכיר ומורה מיתולוגי. המעבר בין הדרגות נעשה על בסיס ותק והשתתפות בפיתוח מקצועי הכולל הערכה, ולצורך קידום לדרגות הגבוהות נבחנת גם מעורבות המורה בתפקידים הדורשים אחריות. הקידום אינו כולל רכיבים של תוצאות וביצועים. אין מסלול מוגדר לניהול בתי ספר.</p> 	נמוך	בינוני	גבוה	<p>אסטוניה</p> 
<p>אין סולם קריירה למורים והשינוי במהלך הקריירה קטן, מנהלים הם מורים ראשיים שממשיכים ללמד בהיקף קטן לצד התפקיד הניהולי. ישנם תהליכי הערכה שעל-פיהם נקבעות תוספות שכר והצטרפות לתוכניות פיתוח מקצועי.</p> 	גבוה	גבוה	גבוה	<p>גרמניה</p> 

<p>יפן</p> 	<p>גבוה</p>	<p>גבוה</p>	<p>גבוה</p>	<p>אין סולם קריירה מוגדר למורים. בכל בית ספר ישנה התקדמות שאינה דורשת הכשרה או הליך פורמלי בין מורה, מורה ראשי ומנהל. המורים הראשיים משמשים מובילים פדגוגיים בבית הספר. המסלול המקצועי בתחילת הדרך הוא אופקי, מורים צעירים עוברים בית ספר בכל שלוש שנים כדי להיחשף למורים ראשיים רבים ולסביבות למידה שונות. בהמשך הדרך ניתנת למורים הזדמנות לעבור לתפקידים מנהליים כדי שישתתפו בתכנון המערכת החינוכית של המחוז, ולאחר מכן הם יכולים לעבור לתפקידי מנהיגות בבתי הספר.</p> 
<p>פינלנד</p> 	<p>גבוה</p>	<p>גבוה</p>	<p>בינוני</p>	<p>אין סולם קריירה מוגדר ואין מערכת או סטנדרטים לאומיים להערכת מורים לצורך קידום. מנהל בית הספר צופה במורה ומתכנן איתו יעדים להוראה וכיווני התפתחות מקצועיים. קיים דגש על אוטונומיית המורים. ישנן ציפייה וסדירויות המאפשרות למורים ללמוד זה מזה ברמת בית הספר והמחוז. הרשות המקומית ממנה מורים למנהלים על פי קריטריונים מוגדרים.</p> 
<p>ד. קוריאה</p> 	<p>גבוה</p>	<p>גבוה מאוד</p>	<p>גבוה</p>	<p>לאחר הסטאז', ישנו סולם קריירה מובנה בעל שלושה שלבים: מורה ראשי, מנהל ומומחה חינוכי. לתפקיד המורה הראשי נדרש ניסיון של 15 שנים; הוא משמש מוביל פדגוגי בבית הספר, מקבל תחומי אחריות כגון הנחיית פיתוח מקצועי או תכנון תוכניות לימודים ומלמד פחות שעות. המומחה החינוכי פועל מחוץ לבית הספר בתפקיד מפקח או מומחה מחקר. ההתקדמות במעלה הסולם תלויה בוותק וברצון האישי של המורה, ומתבססת על קריטריונים ברורים להערכה הנבדקים בוועדה מחוזית חיצונית. בין הקריטריונים ישנם קריטריונים של הערכת ביצועים, חוות דעת עמיתים ותוכניות פיתוח מקצועי.</p> 
<p>ארה"ב</p> 	<p>נמוך (מתמטיקה) ממוצע+ (קריאה ומדעים)</p>	<p>בינוני</p>	<p>בינוני</p>	<p>אין סולם קריירה מוגדר. מרבית המדינות דורשות מבחני רישוי תקופתיים והשתתפות בתהליכי פיתוח מקצועי לשם חידוש הרישוי. קיימים ארגונים (לדוגמה NBPTS) אשר מקיימים תהליכי הערכה ודירוג למורים.</p> 