

למידה משמעותית? קודם כל למורים!

מאת
איל רם

מקור
מנדל-לוי נ' ובזז-שורץ מ' (עורכות) (2016). עושים בית ספר: ידע
מעשי על מנהיגות פדגוגית. ירושלים: מכון אבני ראשה.
2016

עריכה לשונית
ורדה בן יוסף

עריכה מדעית
ד"ר נעמי מנדל-לוי

[http://www.facebook.com/sharer.php?
\(u=http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/meaningful_learning_for_teachers.aspx](http://www.facebook.com/sharer.php?u=http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/meaningful_learning_for_teachers.aspx)

מערכת החינוך הישראלית מובילה בשנים האחרונות את רפורמת הלמידה המשמעותית. כדי לאפשר את יישומה המיטבי, יש לאפשר למורים לעבור בעצמם תהליכי פיתוח מקצועי המשלבים בין לימוד בתוך בית הספר ללמידה מחוצה לו. כמה מסגרות חדשות הפועלות היום מאפשרות למנהיגים בית ספריים להנהיג שגרת פיתוח מקצועי המאזנת בין הצרכים הפנימיים של בית הספר ובין מסגרות חיצוניות.

רקע

בשנים האחרונות מתרחב השיח החינוכי על פיתוח מקצועי למורים בארץ ובעולם. האכזבה מהשתלמויות שלא הצליחו להביא הוכחות גורפות לקידום ההוראה והלמידה הובילה לחיפוש אחר כיוונים, מסגרות פעולה וכלים חדשים. הרפורמה "למידה משמעותית", שמשרד החינוך הישראלי מוביל בשנים האחרונות, מרחיבה את האוטונומיה של המורה להורות דברים הקרובים ללבו ומבקשת לעשות זאת באמצעות פדגוגיות חדשניות ורלוונטיות יותר לתלמיד ולתקופה. לצד השינויים המתרחשים באופן למידת התלמידים, הרפורמה מחייבת גם התבוננות מעמיקה יותר על אופני הלמידה של המורים עצמם ומציאת הדרך להפוך גם את הלמידה שלהם, ולא רק את ההוראה, למשמעותית. אי אפשר לקיים למידה משמעותית של תלמידים בלי לקיים בד בבד למידה משמעותית למורים.

ביוני 2016 פרסם העיתון הכלכלי המוביל The Economist כתבת שער שכותרתה "How to make a Good Teacher"? מורה טוב, כך נכתב בה, הוא המשאב החשוב ביותר לחינוך איכותי; אך זו איננה איכות מולדת - היא נרכשת במהלך שנים ארוכות של לימוד והתפתחות מקצועית. פיתוח מקצועי איכותי, המשלב חונכות, צפיית עמיתים וניתוח הפרקטיקות שלהם על בסיס נתונים, הוא הגורם המרכזי לשיפור איכות המורים (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014). ואולם, על-פי נתוני מיצ"ב תשע"ב תשע"ה אפשר לראות שרק כמחצית מהמורים (67% יסודי, 53% חטיבת ביניים ו-41% חטיבה עליונה) מעידים שצפו בהם מלמדים. למעשה, פרט לתהליכי הערכה של מתמחים ושל מורים בדרגות 7-9, המתחייבים על-פי הרפורמה "אופק חדש", אין כיום במערכת מנגנון ומסגרת פעולה שמעודדים את הפרקטיקה החשובה הזאת. מנהל בית ספר המעוניין לקדם את צוות המורים ואת תהליכי ההוראה והלמידה נדרש למומחיות בפיתוח המקצועי. כיצד הוא יכול לרכוש את המומחיות הזאת? מי יכול לסייע לו ברכישתה?

הפיתוח המקצועי - דיסיפלינה?

הציפיות מתהליכי הפיתוח המקצועי לשיפור וטיוב של איכות ההוראה והלמידה בכיתות גבוהות לאין שיעור מהאיכות ומרמת ההוראה הרווחת כיום. פיתוח מקצועי של עובדי הוראה אינו מתפקד כדיסציפלינת ידע בישראל, הוא אינו תחום דעת נחקר, וכמעט שאינו נלמד במוסדות להשכלה גבוהה. ההשוואה בין התחום של פיתוח מקצועי ובין התחום של הכשרת מורים מגלה הבדלים בהתייחסות ובאיכות הנדרשת לאורך שנים: הכשרת מורים ניתנת רק במוסדות אקדמיים מוכרים ונבחרים, על-ידי צוות שרובו הגדול מורכב מבעלי תואר שלישי. יש מתווה מגובש שמגדיר מה צריך ומה נדרש בכל תחום דעת, לצד חופש אקדמי של המוסדות ליצור בתוכו. לעומת זאת, מורי המורים בפיתוח המקצועי יכולים לבוא מכל תחום כמעט, ללא דרישת סף להכשרה בסיסית. יש מספר רב של מתווים מחייבים, כך שכל דבר הקשור להוראה ולמידה יכול להיחשב פיתוח מקצועי. במשרד יש יחידת מטה המרכזת את תחום הכשרת המורים, והיא אחראית להפיכת דרישות וצרכים של המשרד למדיניות. ואולם בתחום של פיתוח מקצועי - כל מנהל אגף וכל מפקח המרכז תחום דעת יוצרים את תהליכי הפיתוח המקצועי בתחומם. ההבדל מתחדד עוד לאור העובדה שהידע והבשלות של הסטודנטים להוראה נמוכים לאין שיעור מהידע של כלל עובדי ההוראה במערכת. מכל אלה עולה ביתר שאת הצורך לחזק ולמקצע את מעמדו של הפיתוח המקצועי.

טבלה 1: ההבדלים המרכזיים בין תחום הכשרת המורים לתחום הפיתוח המקצועי

פיתוח מקצועי	הכשרת מורים	קהל יעד
170,000 עובדי הוראה	כ-40,000 סטודנטים להוראה	
בין שנה לארבעים	ללא ותק. טרום כניסה למערכת	ותק בהוראה של קהל היעד
האגף לפיתוח מקצועי וכל יחידות המטה	האגף להכשרת עובדי הוראה	יחידות מטה אחראיות
גופים שונים	מוסדות אקדמיים	סטנדרט נדרש
מועט	רב	מחקר

הפיתוח המקצועי הוא תחום המומחיות של האגף לפיתוח מקצועי במטה משרד החינוך, של מפקחות הפיתוח המקצועי במחוזות ושל כ-60 מרכזי הפסגה הפזורים ברחבי הארץ. מרכז הפסגה מהווה עבור מנהל בית הספר מרכז להיוועצות, ללמידה ולחשיבה בתכנון תהליכי הפיתוח המקצועי הפרטניים של עובדי הוראה ושל הארגון הבית ספרי. השאיפה היא שהם יהיו הסמכות המקצועית שמובילה, בשיתוף יחידות המשרד ומנהלי בתי הספר, את כלל תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים באיכות גבוהה ובאפקטיביות.

תפקיד המנהל בתהליכי התפתחות מקצועית של מורים

אחד מתחומי אחריותו המרכזיים של המנהל, כפי שעולה ממסמך "תפיסת תפקיד המנהל בישראל" של מכון אבני ראשה (אדלר, 2008), הוא להנהיג ולנהל את הצוות ולהוביל את התפתחותו המקצועית: "מנהל בית ספר מנהל את צוות ההוראה. תפקידו לתכנן ולהוביל את תהליכי ההתפתחות והלמידה המקצועיים של צוותו בהתאם למדיניות בית הספר, צורכיהם המקצועיים של המורים ושאיפותיהם ובהלימה לשלבי הקריירה של המורים."

תהליכי התפתחות מקצועית, במיטבם, אמורים לפתח את הידע, המיומנויות, התובנות ותפיסת התפקיד של כל אחד מחברי הצוות - על בסיס של התנסויות, מפגשי למידה וליווי - לכל אורך חייו המקצועיים של המורה. תרבות הלמידה וההתפתחות המקצועית של המורה תלויה בתרבות הארגון. לכן רכיב חשוב בתפקידו של המנהל הוא עיצוב תהליכי הלמידה המרכזיים המתקיימים בבית הספר, כך שיגבירו את האפקטיביות של תהליכי ההתפתחות המקצועית בתוך בית הספר ומחוצה לו ובכל הרמות: אישית, צוותית וארגונית.

באחריות מנהל בית הספר לזהות את הסדירויות הארגוניות (מערכת שעות, מרחבי למידה וכיו"ב) שיובילו לסדירויות התנהגותיות (צפיית עמיתים, משוב וכיו"ב) של הצוות החינוכי, וסדירויות אלה ישפיעו על יצירת תרבות של למידה מקצועית מתמשכת בבית הספר. התנהלות זו תוביל ליצירתה של שפה משותפת, תחזק את בסיס הידע המושגי, תגביר את המודעות של חברי הצוות לחשיבות של ההתפתחות המקצועית ותאפשר עבודה מקצועית רב-שנתית לקידום היעדים הבית ספריים. באחריותו של המנהל גם למצוא את האיזון בין תמיכה בלמידה המתרחשת בתוך ההקשר התרבותי הבית ספרי ומאפשרת חיבור לפרקטיקה לבעיות ספציפיות בהוראה ובלמידה, למקום ולזמן, ובין למידה מוחץ לבית ספר שמציעה למורה הזדמנות ליהנות מקהילות עמיתים בתחומי הדעת ומעולם ידע ומיומנויות עשיר. על המנהל לאזן גם בין תהליכי מטה-מעלה (bottom-up) הנובעים מצרכי השטח והמורים ובין דרישות מעלה-מטה (top-down) מהמטה ומהמחוז, שקשורות לתכנית האסטרטגית של משרד החינוך. כדי לבצע את תפקידו זה, עומדות לרשותו מסגרות פעולה חדשות וכן ליווי של מרכז פסגה. על המנהל לבנות עם כל מורה תכנית תלת-שנתית לצד תכנית בית ספרית המאזנת בין הצרכים הללו ולעגן למידה זו בסדירויות השונות.

הגמישות הפדגוגית בתהליכי פיתוח מקצועי למורים

מסגרות פעולה פנים בית ספריות

כאמור, בספרות המקצועית העכשווית (Hargreaves & Fullan, 2012; Margolin, 2011) יש הסכמה שלמידה מקצועית מתמשכת בקהילה רלוונטית, שבין חבריה שוררים יחסי אמון, עדיפה על השתלמות בעלת היקף מוגבל של שעות, שמחייבת כתיבת עבודת סיכום לקבלת הגמול. קהילה מקצועית יכולה לתעד את עבודתה, לשלב בין הפרקטיקה והשטח לתאוריה ולהתבונן על הלמידה של התלמידים באמצעות נתונים. מסגרות פעולה כאלו יכולות להתקיים בתוך מרחבי בית הספר או מחוצה לו, ורוב המורים ישלבו בין למידה פנים בית ספרית ללמידה חוץ בית ספרית. תפקיד המנהל, כפי שנאמר, ללוות את המורה באיזון בין שני המרחבים הללו.

כמה תכניות שמופעלות היום מרחיבות את האפשרויות של המנהל לתמוך בתהליכי למידה פנים בית ספריים. למשל, נוסף על ההשתלמות הבית ספרית שמתקיימת היום ברוב בתי הספר, הופעלה בשנת הלימודים תשע"ה תכנית חלוץ (פיילוט) שעיקרה **גמישות פדגוגית** בפיתוח המקצועי. התכנית מאפשרת למנהלי בתי הספר לבנות תכנית פיתוח מקצועי בית ספרי, המותאמת בגמישות לצורכי הארגון והפרטים כך שכל אחד מחברי הצוות יקבל מענה לצרכיו, לצד הכרה לגמול בגין השעות שלמד. מנהל בית הספר יכול לשלב בתהליך הלמידה צפייה ולמידה בין עמיתים, למידה של תחומי רחב ותחומי דעת, להזמין מרצים שונים לצוות מוביל בלבד ולעבוד אחר כך במודל מניפה עם שאר מורי בית הספר. לדוגמה, מנהל באחת מחטיבות הביניים המשתתפת בתכנית ביקש להעלות את האפקטיביות של ההוראה בבית הספר. במסגרת תכנית הגמישות הפדגוגית, תהליך הפיתוח המקצועי הבית ספרי כלל צפייה של מנחה חיצוני עם שניים-שלושה מורים מבית הספר בשיעורים של מורים אחרים שהתנדבו להשתתף בתהליך. לאחר הצפייה הם ניתחו פרקטיקות הוראה-למידה במסגרת אישית עם כל מורה (עם המנחה החיצוני והמורים שנבחרו לצפות), ולאחר מכן - במליאה של קבוצת המורים השותפים. בשלב הבא צפו המורים שנבחרו בשיעורים של מורים אחרים בבית הספר וניתחו בעקבות הצפייה פרקטיקות של הוראה ולמידה. התהליך כולו יצר תנועה והתחדשות בקרב המורים, עודד שיח פדגוגי בחדר המורים ועבודה בצוותים ותרם ליצירתה של שפה בית ספרית חדשה. בשנה השנייה כלל תהליך הפיתוח המקצועי של צוות בית הספר צפיית עמיתים וליווי של תהליכי העיבוד והמשוב על-ידי המנחה. מרכז הפסגה מלווה את מנהל בית הספר בתכנון התהליך ובבנייתו ומקצה את שעות המרצה הנדרשות. בשנת היישום הראשונה השתתפו בתכנית 150 בתי ספר, ובשנת הלימודים תשע"ז היא תישם בלמעלה מ-600 בתי ספר. אחת ממטרותיה של תכנית הגמישות הפדגוגית היא לחזק את **שכבת מנהיגות הביניים** - רכזי מקצוע, רכזי שכבה, רכזים פדגוגיים (Fullan, 2010). (על-פי דוח 2013) TALIS הבוחן מדדים שונים של המורים בחטיבת הביניים, המורים בישראל מדווחים שהם משתתפים בשיבות צוות יותר מהמוצע של מורי ה-88% OECD לעומת 62% בהתאמה). תהליכי פיתוח מקצועי ייעודיים לשיבות אלו מיועדים לקדם במסגרתן למידה משמעותית של מורים. לצד חיזוק הידע הדיסציפלינרי, בעלי התפקידים מקרב שכבת מנהיגות הביניים מפתחים את הידע שלהם בהנחה ובהדרכה של מורים. בעלי תפקידים שהיו שותפים לתהליכי למידה המקדמים עיסוק בפרקטיקות ההוראה מעידים על שינוי בתכנים ובאופי של ישיבות הצוות שהם מובילים.

תהליכי פיתוח מקצועי חדשים מתקיימים היום גם במסגרת התכנית **למורים מובילים**. המחוזות בחרו במורים האלו כדי להוביל קהילות מקצועיות של חמישה עד שבעה מורים בתוך בית ספרם בנושאים הנובעים מצורכי השטח. מורים אלה מהווים גרעין להובלת שינויים פדגוגיים משמעותיים בקרב הצוותים הבית ספריים. הם אף מתוגמלים בחצי יום הדרכה לצפייה בשיעורים של עמיתיהם ובהדרכתם לשיפור היבטים שונים בתהליכי ההוראה והלמידה, הן בתחומי הידע והן בתחומים שמעבר להם.

צפייה בפרקטיקת ההוראה וניתוחה מתקיימת גם בתכנית **אקדמיה-כיתה** המיושמת ב-2,000 כיתות בקירוב. במסגרת התכנית סטודנטים להוראה מלמדים שלושה ימים בשבוע לצד מורה מכשיר בבית ספר - חלק מהעבודה המעשית במהלך לימודיהם. המוסד האקדמי מלווה את הסטודנט אך גם את המורה המכשיר. במפגש המשולש, בין המורה המכשיר, הסטודנט והמדריך הפדגוגי מהמכללה, מתקיים פיתוח מקצועי של פרקטיקת ההוראה.

צפייה פורמלית במורים מתקיימת גם בתהליכי **חונכות** למורים מתחילים בשנת ההתמחות ובשנה הראשונה שלאחריה על-ידי מורים חונכים ומלווים שהוכשרו לכך, וכמובן גם בתהליכי **הערכת מורים** בשנים הראשונות ובדרגות הגבוהות. יש חשיבות רבה לשיחת משוב לאחר הצפייה בשיעור ובשיחות הערכה לצורך בניית תכניות התפתחות מקצועית. למורים המוערכים, כך שתקבל תמונה של היעדים שיש לשפר ושל מרחבי למידה מחוץ לבית הספר שיכולים לסייע למורה בהתפתחות זו.

מסגרות פעולה חוץ בית ספריות

לצד ההשתלמויות במרכזי הפסגה, במוסדות האקדמיים ובארגוני המורים, מתפתחות בשנים האחרונות מסגרות חוץ בית ספריות המביאות לידי ביטוי גם תפיסות חדשות; אלה מעודדות למידה מתמשכת ומותאמת המשלבת בין פרקטיקה לתאוריה ומבוססת על נתונים המייצגים הישגי תלמידים. זה שנים רבות שהספרות המקצועית עוסקת בפיתוחן של **קהילות מקצועיות** (Wenger, 2002; Hord & Tobia, 2012) דיסציפלינריות קבועות ואזוריות, ומורים באים אליהן ללמידה מתמשכת לאורך כמה שנים. בשנים האחרונות התאוריה הופכת לעשייה בשטח. הקהילות מנוהלות לרוב על-ידי מורה מוביל לצד מוסד אקדמי המתמחה בתחום הדעת. הלמידה עוסקת בנייתו מקרים מעבודתם של המורים ומהלמידה של התלמידים, לצד היכרות עם החידושים בתחום הדעת.

בשנת הלימודים תשע"ז פעלו כ-60 קהילות מקצועיות, מרביתן בתחומים של מתמטיקה, מדעים ורכזי הערכה בית ספריים. בשנת הלימודים תשע"ז יחלו לפעול גם קהילות אזוריות של מורים לאנגלית.

דוגמה לאפקטיביות של קהילות הלמידה האזוריות היא רשות שבבעלותה כעשרה בתי ספר שש-שנתיים אשר הציבה לה מטרה - להעלות את שיעורי התלמידים הלומדים פיזיקה בהיקף של חמש יחידות לימוד. אנשי הרשות ידעו שכדי להשיג את המטרה יש לעבוד גם עם המורים לפיזיקה בבתי הספר. וכך, בשיתוף פעולה בין הרשות, מפמ"ר פיזיקה ומרכז הפסג"ה, הוקמה קהילת מורים לפיזיקה. הקהילה נפגשה בצורה סדירה בשנת הלימודים כדי לדון בסוגיות מקצועיות המעסיקות את חבריה. חברי הקהילה חלקו ידע מקצועי, למדו זה מזה ולימדו זה את זה. הקהילה נהנתה ממעבדה ראויה, מכלים ומחומרים, וכן ממערכת שעות מתואמת המאפשרת את ההשתתפות בה והכרה לגמול. כעבור שלוש שנים חלה עלייה במספר התלמידים הלומדים פיזיקה בהיקף של חמש יחידות לימוד, ואילו מספר התלמידים הנושרים במהלך הלימודים פחת בשיעור ניכר.

קהילות מקצועיות פועלות גם בתחום היזמות, ומטרתן לעודד מורים ליצור וליזום רעיונות פדגוגיים שיוכלו לשרת אותם ואת המערכת כולה. ב-12 מרכזי פסג"ה מפתחים מורים יוזמות במסגרת "מאצ'ים בחינוך", וכך גם בקורסים ליוזמות מורים בדרגות 7-9. בין המיזמים שנוצרו במסגרות אלו - מורה פיתח יישומון (אפליקציה) של משחק המלמד מתמטיקה לכיתות ז', ובמקום אחר שני מורים, יהודי וערבי, בנו את השביל בין היישובים שלהם כסביבת למידה המשלבת תכנים היסטוריים, גיאוגרפיים וביולוגיים. מעבר ליוזמה עצמה, שיכולה להיות "מוצר מדף" גם למורים אחרים, עידוד מורים ליצור וליזום - בעיקר התגייסות המערכת ללוות ולסייע - יוצרים מסר חשוב בתהליך הפיתוח המקצועי. הקהילות המקצועיות הפועלות מחוץ לבתי הספר הן לעתים קהילות וירטואליות. הנגשת תחומי ידע שונים למורים בכל רחבי הארץ ובכל זמן מאפשרת למורה לקבל מענה לצרכיו, גם אם אין בסביבתו קורס מתאים. התנסות בלמידה דיגיטלית משמעותית למורים מעודדת אותם גם ללמד באופן דיגיטלי. בשנת הלימודים תשע"ו הופעלו כ-770 קורסים דיגיטליים, והשתתפו בהם כ-25,000 מורים; בשנת הלימודים תשע"ז צפויים להתקיים כ-1,220 קורסים דיגיטליים, ולראשונה ייעשה שימוש בפלטפורמת EDx (פלטפורמת Mooc הנגישה גם במובייל).

במקום סיכום - פלדנקרייז

שיטת "פלדנקרייז" היא שיטה שמטרתה שכלול היכולת של האדם. בשכלול התכוון משה פלדנקרייז, ממציא השיטה, לשנות הרגלים טבועים על-ידי התבוננות ותרגול מודע.

הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בכל העולם מתבצע לרוב בהשתלמויות. השינוי הנדרש, המיושם במסגרות הפעולה החדשות שהוצגו כאן, מחייב את מנהל בית הספר לא רק לקיים השתלמות בית ספרית ולאפשר למוריו לצאת להשתלמויות מחוץ לבית ספר, אלא גם להיות מודע לתהליכי הלמידה של מוריו, כדי שאלו ישכללו את יכולותיהם, את אופני למידתם, את דרכי הוראתם ובסופו של דבר - את למידת התלמידים.

איל רם מכהן כסמנכ"ל ומנהל מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך.

מאמר זה פורסם במסגרת הספר "עושים בית ספר", בהוצאת מכון אבני ראשה, 2016, ונכתב בתגובה למאמר: Patton K., Parker M., Tannehill D. (2015). "Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference", *NASSP Bulletin SAGE*, vol. 99(1), pp. 26-42.

מקורות

אדלר, ח' (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. ירושלים: מכון אבני ראשה.

Bill & Melinda Gates Foundation (2014). Teachers know best: Teachers' views on professional development. <http://collegeready.gates-foundation.org> (<http://collegeready.gates-foundation.org/>)

Fullan, M. (2010). All systems go. The change imperative for whole system reform. Ontario: Corwin. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school, New York, NY: Teachers College Press.

Hord, S. M., & Tobia, E. F. (2012). Reclaiming our teaching profession: The power of educators learning in community. New York, NY: Teachers College Press.

Margolin, I. (2011). Professional development of teacher educators through a 'transitional space': A surprising outcome of a teacher education program. *Teacher Education Quarterly*, 38 (3), 7-25.

Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.