

על הרצף

הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה

עורכות: שרה שמעוני, אורית אבידב-אונגר



איור העטיפה: נועה ויכנסקי

על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה



מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה
ופיתוח מקצועי לעו"ה



מכון מופ"ת

מדינת ישראל
משרד החינוך

מכון מופ"ת



מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה



בית ספר למחקר ופיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

הספר **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** מפגיש את הקוראים עם מדיניות פיתוח המקצועי של המורים בישראל, החל בתקופת הכשרתם, דרך התמחותם וכניסתם לתפקיד ולאורך עבודתם בשדה ההוראה. תפקיד המורה היה ונותר עמוד התווך של מערכת החינוך. עם זאת הפנים המשתנות של מערכות חינוך בארץ ובעולם, לרבות תפקידו של המורה בתוכן, מחייבות חשיבה מחודשת על אודות מדיניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים.

הספר נועד להציג ולבחון את התפיסה בדבר נחיצותו של רצף בהתפתחותם המקצועית של המורים, תפיסה הנגזרת מן הצורך הקיומי בלמידה ובהתעדכנות מתמדת לאורך החיים במציאות המשתנה תדיר של המאה ה-21. שלובים בו במארג ייחודי פרקי מדיניות, מחקר ועשייה בכל אחד משלבי הרצף.

פרקי המדיניות מנוסחים לעתים קרובות בלשון של הנחיות או של תיאורי הפעלה ובצד שיקולי דעת. בפרקי התאוריה והמחקר משולבים הגות וניתוח העשייה במבט ביקורתי. הספר מביא לידי ביטוי סוגות של מחשבה ושל כתיבה שעל פי רוב אינן דרות יחדיו. כך מתהווה בו מרחב חשיבה היברידי, שדברי תאוריה ודימויי עשייה נעים בו אלו לצד אלו, והקורא יכול לבחון אותם ולעמת ביניהם.

הספר הוא פרי דיאלוג מתמשך בין אנשי מדיניות - ראשי מינהל ההכשרה ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה, מורים וחברי סגל במכללות האקדמיות לחינוך - ובהם הממלאים את שני התפקידים זה בצד זה. הוא אינו רק מגיש ידע מוסכם, אלא גם מבקש להעלות שאלות ולעורר מחשבה. הספר מזמין אתכם, הקוראים, להמשיך ולהשתתף בדיאלוג שנפתח. התקווה היא ליצור הזדמנויות ללמידה מעמיקה של הנושא ובכך להשביח את מערכת החינוך בדרכה לקידום ההוראה והלמידה.



0 07690000098 3
דאנאקוד 769-98

על הרצף

הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי
של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה

עורכות:

שרה שמעוני
אורית אבידב-אונגר

מכון סופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה

On the continuum: Training, induction, and teachers' professional development - Policy, theory, and practice

Editors: **Dr. Sarah Shimoni, Dr. Orit Avidav-Unger**

עורכות: ד"ר שרה שמעוני, מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך
ד"ר אורית אבידב-אונגר, המכללה האקדמית אחוה

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכת טקסט ולשון: עפרה פרי

עורכת לשון אחראית: אדוה חן

מתקינה: עדי רופא

עורכות גרפיות: בלה טאובר, מאיה זמר-סמבול

עיצוב העטיפה: בלה טאובר

איור העטיפה: נועה ויכנסקי

מסת"ב: 978-965-530-066-6

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ג/2013

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אילון דפוס והפקות

תוכן העניינים

| | |
|---|--|
| 5 | דבר העורכות - שרה שמעוני, אורית אבידב-אונגר |
| שער ראשון: על הרצף | |
| 13 | פתח דבר שרון פיימן-נמסר |
| 17 | חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוחם המקצועי גילה נגר |
| שער שני: על הכשרת מורים | |
| 27 | האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה נח גרינפלד, בתיה ברלב |
| 60 | פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל שלמה בק |
| שער שלישי: על ההתמחות והכניסה להוראה | |
| 95 | המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה שרה זילברשטרום |
| 101 | שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התאוריה והמחקר שרה זילברשטרום |
| 132 | גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל - מדיניות פוגשת שדה דיצה משכית |
| 148 | הפואמה הפדגוגית של שנת ההתמחות אורנה שץ-אופנהיימר |
| שער רביעי: על הפיתוח המקצועי של המורים בפועל | |
| 165 | הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" - ממדיניות ליישום אורית אבידב-אונגר, מוטי רוזנר, אילנה רוזנברג |
| 197 | הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף אורית אבידב-אונגר |
| שער חמישי: מבט לעתיד | |
| 229 | הפיתוח המקצועי של המורים - על רצף ועל אוטונומיה שלמה בק |
| 251 | גורמים סביבתיים ו"דרגות חופש" בתהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית רוני לידור |
| 269 | חינוך מורים למאה ה-21: האם אנחנו מכשירים מורים לבתי ספר מיושנים? דבי סמואלס-פרץ |
| 297 | אחרית דבר: הזמנה למסע דלית שטאובר |
| 302 | על הכותבים |
| 307 | תקציר באנגלית (Abstract) |

דבר העורכות

שרה שמעוני, אורית אבידב-אונגר

הספר נועד להציג ולבחון את התפיסה שלפיה יש ליצוק רצף בהתפתחותם המקצועית של המורים, החל מתקופת הכשרתם, דרך התמחותם וכניסתם לתפקיד ולאורך תקופת עבודתם. ייחודיותו היא בשילוב של פרקי מדיניות, תיאורי עשייה ופרקי תאוריה ומחקר המתייחסים למדיניות ולעשייה ומקיימים אתן דיאלוג ביקורתי.

לשונם של פרקי המדיניות היא לעתים קרובות לשון של הנחיות או תיאורי פעולה ובצד שיקולי דעת. אלו פרקים המכילים שיח המוביל את העשייה. לשונם של פרקי התאוריה והמחקר היא לשון המשלבת הגות וניתוח של העשייה. אלו פרקים הבוחנים את העשייה במבט ביקורתי. המדובר בסוגות שונות של מחשבה וכתובה אשר בדרך כלל אינן דרות יחדיו. שילובם של פרקים אלו ואלו בספר הזה מייצר מארג משותף של דימויי עשייה ובחינתם דרך עדשות המדיניות המחקר והתאוריה. כאן מתהווה מרחב חשיבה של בין לבין - מרחב היברידי שבו דברי תאוריה ודימויי עשייה נעים אלו בצד אלו והקורא יכול לבחון אותם ולעמת ביניהם הלוך וחזור.

תפיסת הרצף התפתחה בעשורים האחרונים, עידן הידע והמידע, כפועל יוצא מן ההכרה בצורך בלמידה מתמשכת ומתמדת לאורך החיים ובכללם החיים המקצועיים (lifelong learning). לאור תפיסה זו יזמה גילה נגר, סמנכ"לית ומנהלת המנהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה במשרד החינוך, שינוי מערכת שמטרתו ליצור רצף בהתפתחותו הכוללת של המורה מרגע היכנסו למערכת ההכשרה ועד יומו האחרון במערכת החינוך. המדובר ברצף הרגיש תדיר למתרחש בעולם, להתפתחויות בתפיסות חינוכיות ובתחומי הדעת הנלמדים בבתי הספר, לתמורות במערכות החינוך ובבתי הספר ולשינויים המתרחשים באוכלוסיות המורים והתלמידים.

בניית הרצף מחייבת יצירת קשרים פדגוגיים, ארגוניים ולוגיסטיים, דינמיים וגמישים בין האגפים האמונים על ההכשרה, על ההתמחות והכניסה להוראה ועל הפיתוח המקצועי. לפיכך היא מושתתת על שיח משותף מתמיד בין אנשי המדיניות לבין עצמם, בינם לבין השדה ובינם לבין האקדמיה. מן השיח הזה נולד הספר ולכתובתו חברו יחדיו אנשי מדיניות מאגפי המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה ואנשי אקדמיה מן המכללות האקדמיות לחינוך.

תפיסת הרצף מנחה ומובילה בימים אלו את יישומן המתמשך של רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" ואת הטמעתם של המתווים האקדמיים להכשרת המורים ולהתמחותם. הוצאת הספר נועדה, בד בבד, להמשיג, להחצין, למסד ולהעצים את התהליכים הללו וכן לבחון אותם ולפתחם לדיאלוג עם ציבור אנשי החינוך, אנשי הכשרת המורים ופיתוחם וכל מי שרואה את החינוך כעניינו.

עוד טרם צאתו של הספר, בשלבים הראשונים של כתיבתו ושל התפתחותו המושגית, הוא הצליח לעורר סקרנות רבה. הרצון להשתתף במיזם זה ולתרום לו התגלה כבר במהלך המפגשים שהוביל המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה ובאתרי ההכשרה והפיתוח של המורים. כך הצטרפו לספר כמה מן הכותבים, וכתבתו ניזונה בין השאר מן התגובות הרבות שעלו. כתיבת הספר בתקופה זו של שינויים תכופים במערכות מדיניות מייצגת מגמה של בדיקה עצמית מתמדת, אשר היא חלק בלתי נפרד מן התפיסה של הלמידה לאורך החיים הנדרשת בתקופתנו.

לספר חמישה שערים. **בשער הראשון**, שער המבואה - "על הרצף" - מוסברים המקורות והמוצאות של תפיסת הרצף בפיתוח המקצועי של המורים, והוא כולל שני מאמרים:

בראשית השער "פתח דבר", אשר כתבה **שרון פיימן-נמסר**, ובו היא טוענת כי בקרב אנשי חינוך מקובל להתייחס לרמת הידע הנחוצה כדי להתחיל ללמד, אבל אין עיסוק בשאלת האופנים שבהם מורים יכולים להמשיך וללמוד במשך כל שנות עבודתם. היא טוענת כי בתי ספר במאה ה-20 לא אורגנו כך שיתמכו בלמידה של מורים ומעלה תקווה כי בעזרת חזון, רצון ומנהיגות, נוכל להפוך את בתי הספר של המאה ה-21 למקומות טובים ללמידה עבור תלמידים ומורים גם יחד.

שער זה ממשיך במאמרה של **גילה נגר** "חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוח המקצועי". במאמר זה היא מתארת כיצד צמחה היוזמה לכינון הרצף בפיתוחם של המורים מתוך ראייה מערכתית-אקולוגית, ולפיה לכל אגפי המנהל שבאחריותה תפקיד חשוב ביצירת מסגרות עדכניות להכשרה ולהתפתחות מקצועית של עובדי ההוראה, כאלה המובילות תהליכי למידה איכותיים, המשלבים תאוריה ופרקטיקה. תהליכים אלו מצריכים שיח דינמי מתמיד בין זרועות המנהל, הגדרה חוזרת ונשנית של התוצרים המצופים ושאיפה מתמדת למיצוי ולמצוינות. רק בדרך זו תצלח מלאכת ההכשרה וההעצמה של כוחות ההוראה הפוטנציאלים ושל אלו שכבר עובדים בשדה.

השער השני - "על הכשרת מורים" - עוסק במקומה של ההכשרה הטרומית תפקידית ברצף פיתוחם של המורים. השער כולל שני מאמרים:

במאמר הראשון "האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה", אשר כתבו נח גרינפלד ובתיה ברלב, מתוארת מדיניות הכשרת המורים. במאמר זה מוצגת בהרחבה פעולתו הענפה של האגף להכשרת עובדי הוראה לקידום היעדים המרכזיים שלו: גיוס סטודנטים איכותיים להוראה, הרואים במקצוע שליחות חשובה, והכשרתם כך שיוכלו לתרום להשבחת מערכת החינוך ולקידום החברה כולה.

במאמר השני "פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל" דן שלמה בק במדיניות הכשרת המורים העכשווית ברוח ביקורתית. מתוך הניתוח הזה מתווה בק קווים עתידיים להכשרת המורים, שההתייחסות לרגשות הלומד - לרגישותו לאחר, לסולידריות שעליו לטפח בקרבו ולערכי הדמוקרטיה שעליו להיות נאמן להם - עומדת בבסיסם. בתוך כך הוא מפרט מה ניתן לעשות על מנת להשיג מטרות אלו.

השער השלישי - "על ההתמחות והכניסה להוראה" - עוסק בהיבטים שונים של מדיניות ההתמחות דרך עדשות התאוריה וקולות העושים במלאכה. השער כולל ארבעה מאמרים:

בישראל הוכר שלב הכניסה למקצוע ההוראה כשלב מובחן בנתיבה המקצועית של כל עובד הוראה. זהו שלב המורכב משלוש השנים הראשונות של עובד ההוראה במערכת החינוך, והוא כולל את שנת ההתמחות בהוראה ואת השנתיים שלאחריה. במאמר הראשון של השער "המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה" מתארת שרה זילברשטרום את מדיניות שלבי ההתמחות והכניסה להוראה בישראל, מדיניות המבוססת על תפיסה סדורה ונורמות ממוסדות, המעוגנות בחוזר מנכ"ל משרד החינוך.

במאמר השני "שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התאוריה והמחקר", אשר גם אותו כתבה שרה זילברשטרום, היא סוקרת את התמקצעות המורה בשנות התמחותו בארץ ובעולם לאור התאוריה והמחקר, כמו גם את תכניות הסיוע והתמיכה הנבנות במדינות שונות כדי לסייע למורים לעבור את משוכת השנים הללו. המאמר בוחן באספקלריה מחקרית את תכנית התמיכה והסיוע למתמחים בישראל על שני מרכיביה - מרכיב החונכות ומרכיב הליווי.

תהליכי הערכת המתמחים בהוראה בישראל עברו כמה וכמה גלגולים. מדיניות ההערכה עוצבה, שוכללה, התעשרה והתעדכנה בהתאם לתאוריה

בתחום ההערכה, ובעיקר בעקבות הלקחים שהופקו מן המתרחש בשדה באמצעות מחקרים בתחום. במאמר השלישי "גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל - מדיניות פוגשת שדה" מתארת **דיצה משכית** את גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל ואת הגורמים שהשפיעו על התמורות שחלו בתחום.

המאמר הרביעי "הפואמה הפדגוגית של שנת ההתמחות", פרי עטה של **אורנה שץ-אופנהיימר**, מציג את התובנות שגובשו בנושא שלב הכניסה להוראה בעקבות היוזמה של תחרות סיפורי מתמחים - "מתמחים בסיפור", מיזם שמקיים האגף להתמחות בהוראה וכניסה להוראה במשרד החינוך זו השנה השמינית. המאמר מביא מקולותיהם האוטנטיים של המתמחים המספרים על אירועים בעבודתם ומנתחם לאור ספרות מקצועית.

שערו הרביעי של הספר - "על הפיתוח המקצועי של המורים בפועל" - עוסק בפיתוחם של המורים לאורך הקריירה. השער כולל שני מאמרים:

במאמר הראשון "הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של 'אופק חדש' ועוז לתמורה" - ממדיניות ליישום" מתארים **אורית אבידב-אונגר**, **מוטי רוזנר ואילנה רוזנברג** את מדיניות הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה בשני מוקדי העיקריים: (1) רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה"; (2) מהלך יישום המיומנויות של מערכת החינוך במאה ה-21. מדובר בתכניות האב לפיתוחם המקצועי של עובדי ההוראה ובמהלך שנועד להתאים את מערכת החינוך למאה ה-21, הכרוכים ושלובים זה בזה.

המאמר השני "הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף", אשר כתבה **אורית אבידב-אונגר**, מציג את תחום הפיתוח המקצועי במהלך הקריירה המקצועית בזיקה לתפיסת הרצף. הדגש במאמר הוא על שלב הפיתוח המקצועי במהלך הנתיה המקצועית. המאמר סוקר גופי מחקר ותאוריה בזיקה להתפתחות המורים, לפיתוחם ולאקולוגיה של הפיתוח ובוחן דרכם את התכניות לפיתוח המורים בישראל.

השער החמישי - "מבט לעתיד" - מתבונן במורים, בהכשרתם ובפיתוחם ממעוף הציפור ומציע כיוונים עתידיים, כולל שלושה מאמרים:

ההכשרה להוראה מבוססת כיום על תפיסת ההוראה כמקצוע פרקטי-רפלקטיבי, וחזון הרצף מחייב שמירה על תפיסה זו. כך טוען **שלמה בק** במאמר הראשון בשער זה "הפיתוח המקצועי של המורים - על רצף ועל אוטונומיה". בק בוחן בעין ביקורתית את מדיניות פיתוחם של המורים בישראל אשר הומשגה והוצגה במתווים להכשרת המורים, במסמכי ההתמחות והכניסה להוראה

ובמסמכים של רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". בק סובר כי מורים השואפים לאוטונומיה ולקבלת אחריות לתהליך לימודיהם יתקשו לקבל עליהם דפוסי התפתחות מוכתבים מבחוץ. לפיכך הוא מציע לאפשר מסלולים ייחודיים לבנייה של תכניות פיתוח אישיות.

במאמר השני "גורמים סביבתיים ו'דרגות חופש' בתהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית" כורך רוני לידור את הכשרת המורים עם פיתוחם המקצועי במהלך הנתיבה המקצועית. כדי למנף תחום זה הוא מציע ללמוד על אופי ההכשרה וההתפתחות המקצועית הנדרש כדי להגיע למומחיות בתחום דעת או בעיסוק כלשהו. במאמר מציג לידור מחקרים אשר בחנו את ההתפתחות של אנשים מוכשרים - משלב היחשפותם הראשונה לתחום עיסוקם (בילדותם) עד הגיעם להישגים מרשימים ולהכרה כמומחים בתחום - וזיהו את הגורמים אשר השפיעו עליה.

במאמר השלישי, המסיים את הספר, "חינוך מורים למאה ה-21: האם אנחנו מכשירים מורים לבתי ספר מיושנים?" מעלה הכותבת, דבי סמואלס-פרץ את השאלות: מה באמת מאפיין את המאה ה-21, ואילו כישורים וידע צריכים ילדינו כדי להפוך לחברים פעילים ומועילים בחברה החדשה הזאת? מה פירוש הדבר עבור החינוך בכלל ועבור חינוך מורים בפרט? המאמר בוחן את השפעתן של סוגיות חברתיות ייחודיות למאה ה-21, המובילות לשינוי פרדיגמה אשר לאופן שבו אנו מתקשרים ומתנהלים בעולם. הוא מציע דרכים שבהן אפשר להכשיר את המורים לעמידה באתגרים הללו בכל אחד משלבי הקריירה שלהם, החל בשלב ההכשרה הראשונית והכניסה לתפקיד וכלה בהתפתחותם המקצועית של מורים מנוסים.

באחרית דבר "הזמנה למסע" מתארת דלית שטאובר את הספר כהזמנה להתוודע הן לתהליכים של התחדשות מתמדת המאפיינים את מערכת החינוך הישראלית, הן למגוון הפעולות שהמערכת נוקטת בשנים האחרונות לטיוב כוחות ההוראה ולשיפור מעמדם של המורים. הספר מזמן לדידה דיון בשאלות ובדילמות העולות תדיר במערכת החינוך: מה הופך את המורה למורה טוב, איכותי ורלוונטי; מי הם אנשי החינוך המובילים את המערכת; ואיך יוצרים אצלם תהליכים של שינוי והעצמה.

חמשת שערי הספר מייצגים התבוננות רבגונית ומעמיקה דרך עדשות המדיניות, התאוריה והמחקר על מעשה פיתוח המורים, החל מהכשרתם למקצוע ועד תום הקריירה המקצועית שלהם. מאמרי הספר משכילים לשקף

את מצב המדיניות העכשווי ואת המצע התיאורטי המלווה אותו הן בתמיכה והן בביקורת. הספר מגיש ידע מוסכם, אך יותר מכך הוא מבקש להעלות שאלות ולעורר מחשבה. הספר מזמין את הקוראים להמשיך ולהשתתף בדיאלוג שנפתח בו בתקווה שדיאלוג זה ייצור הזדמנויות להמשך למידתו של הנושא לצורך השבחת המערכת בדרכיה לקידום ההוראה והלמידה.

ברצוננו להודות בשם כותבי הספר ובשמנו העורכות לגילה נגר, שהספר הוא פרי רוחה ויוזמתה הברוכה. תודות לד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת, ולד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאת הספרים של המכון, אשר נתנו בית חם להפקת הספר וליוו את תהליכי כתיבתו בנאמנות. תודה לעפרה פרי על עריכתה הלשונית את מאמרי הספר ועל תרומתה האינטלקטואלית לתהליך הפקתו, ולאדוה חן ועדי רופא, שטיפלו בתבונה ובהקפדה רבה בתהליכי הבאת הספר לכלל סיום; תודות לחני שושתרי ולנרד מנשה, אשר ניהלו חלקים מהפקת הספר, האחת במכון מופ"ת והאחרת בלשכתה של גילה נגר. ולבסוף, תודות למחלקה הגרפית במכון מופ"ת, אשר העניקה לספר את צורתו הסופית.



שער ראשון:
על הרצף

פתח דבר¹

שרון פיימן-נמסר

אני שמחה שנפל בחלקי לכתוב הקדמה לאסופת מאמרים זו, פרי עטם של מורי מורים בישראל, שנסבה על המושג "רצף למידה מקצועי למורים". בייחוד ראוי לציון בעיניי עיצובו התוכני של הספר כהזמנה לדיון ולחיפוש אחר דרכים לצמצום הפער בין המצוי לרצוי. רעיון הרצף מקשר את השיפור בלמידה של התלמידים ללמידה רצינית ומתמשכת של המורים (Feiman-Nemser, 2001). לשם כך נחוץ שיתוף פעולה הדוק בין האחראים להכשרה הראשונית של מורים ובין האמונים על מתן תמיכה מתמשכת והאחראים להתפתחות מורים בכל שלבי קריירת ההוראה שלהם, ובעיקר במהלך התקופה המעצבת אותה.

הרעיון לקשור בין הכשרה ראשונית של מורים, חניכת מורים חדשים בתחילת דרכם והתפתחות מקצועית מתמשכת אינו חדש, ואולם כיום הוא זוכה לתשומת לב רבה יותר מצד מורי מורים, ממלאי תפקידי מפתח בבית הספר וקובעי מדיניות. הגידול הניכר במספר הגישות החלופיות לנושא ההוראה, שיעורי השחיקה הגבוהים בקרב מורים ופער ההישגים המתמשך מעלים שאלות בנוגע לאופן הגיוס של מורים יעילים יותר לבתי הספר שלנו ולהכשרה שלהם, לתמיכה בהם, לשמירה על הישגיהם ולטיפוח התפתחותם המקצועית. ספר זה הוא אמצעי שבא בעתו לקידום נושאים אלה שעל סדר היום.

הרעיון שכדי ללמוד איך ללמד נחוץ רצף של הזדמנויות ללמידה מקצועית טומן בחובו שני רעיונות נלווים: (א) תהליך התייעלותו של מורה מתרחש לאורך זמן ובהינתן התנאים ההולמים. (ב) למורים הנמצאים בשלבים שונים של הקריירה יש צורכי למידה שונים. היבטים אחדים של ההוראה נלמדים למידה מיטבית לפני שהמורה לעתיד מתחיל ללמד. היבטי הוראה אחרים ניתנים ללמידה רק כשמורה נהיה אחראי להוראת תוכן מסוים לתלמידים מסוימים בהקשר מסוים. ואולם יש היבטי הוראה שנלמדים למידה מיטבית אחרי שהמורים כבר גיבשו לעצמם פרקטיקה בסיסית, והם מוכנים להתמקד בהרחבה ובהעמקה של הידע והמיומנויות שלהם. היות שמומחיות איננה תוצר לוואי אוטומטי של ניסיון, מורים זקוקים להזדמנויות ללמידה המונחות על ידי חזון של הוראה טובה והמותאמות לרקע ולנסיבות שלהם.

1 תרגום מאנגלית: מיכל קירזנר-אפלבויס.

כמה מיתוסים עיקשים קוראים תיגר על התפיסה שהוראה יעילה תלויה בהזדמנויות רציניות ומתמשכות ללמידה בקרב מורים. אחד המיתוסים, שלהיות מורה טוב זו תכונה מולדת ולא נלמדת, נסמך על ההנחה שהוראה היא בגדר כישרון "טבעי", משהו שאי אפשר ללמד או ללמוד. השקפה כזאת מעודדת הסתמכות על בחירה קפדנית ומתעלמת מראיות שבני אדם מן השורה יכולים להיות ואף נהיים מורים יעילים אם הם זוכים להכשרה, לתמיכה ולפיתוח מקצועי הולמים. מיתוס אחר נסמך על ההנחה שאדם המסיים לימודי הוראה כשיר להוראה. תכנית רצינית של הכשרת מורים מניחה יסודות הכרחיים לשלב של תחילת ההוראה ומציידת מורים חדשים בכישורים ובמיומנויות למידה מההוראה שלהם עצמם ובמהלכה. ואולם מורים מתחילים, בלי קשר לסוג ההכשרה שקיבלו, עדיין לומדים איך ללמד, ורק לעתים נדירות מסוגלים ללמוד בעצמם איך להיטיב ללמד. מיתוס רווח אחר הוא שבני אדם שמכירים את תחום הידע שלהם מסוגלים למצוא את הדרך ללמד אותו. כולנו התנסינו בלמידה אצל מומחים בתחום ידע מסוים שלא הצליחו להסביר בבהירות מושגים או להתבונן בנושא הנלמד דרך עיני הלומדים. ידע מקצועי הוא מרכיב הכרחי, אבל לא מספיק כדי לייעל את ההוראה. על המורים לדעת גם מה הם נדרשים לעשות כדי שהידע יהיה נגיש ומובן למגוון של לומדים.

לשמחתנו, כיום הולכת ומתחזקת ההבנה בנוגע למה שכרוך בהוראה ובלמידה כיצד ללמד ובנוגע לידע, לתפיסות, לכישורים ולמחויבויות הנדרשים למורים כדי להצליח בהוראת מגוון הולך וגדל של לומדים (Darling-Hammond & Bransford, 2005). פער ההישגים בקרב תלמידים עניים מקבוצות מיעוט מאתגר מורים ומנהלים למצוא דרכים יעילות יותר להגיע אל כל התלמידים. הדעת נותנת שמורים שעובדים לבדם, המסתמכים על ניסוי וטעייה, לא ימצאו גישות יעילות יותר, ואילו מורים שעובדים ולומדים בצוותא כדי להשכיל להבין למה זקוקים התלמידים וכיצד אפשר לתמוך בהם בתהליך הלמידה הם משאב רב-עוצמה לשיפור בית הספר.

התפתחותן של גישות שונות להוראה גם מחזקת את הצורך בהזדמנויות פורמליות ולא פורמליות ללמידה, המשולבות בעבודת ההוראה עצמה. יותר ויותר מורים שרמות ההכשרה המקצועית שלהם שונות אלו מאלו נכנסים ללמד בכיתה. למשל, התכנית Teach For America (TFA) משבצת בבתי ספר שמתקשים לגייס מורים איכותיים מורים שהוכשרו קיץ אחד בלבד. המקבילה הישראלית שלה, תכנית "חותם", מבוססת גם היא על לימודי קיץ ובהמשך על

לימודים של יום בשבוע במשך שנה.¹ אין ספק שמורים מתחילים אלה לומדים ללמד תוך כדי הוראה. כמו כל המורים המתחילים, הם זקוקים לגישה קלה וסדירה למומחיות, לעצות, לפרקטיקה ולתמיכה של עמיתים מנוסים מהם. בה במידה, הם זקוקים להזדמנויות לפתח תפיסה מובנית של לומדים ושל למידה, לרפרטואר של אסטרטגיות הוראה, התנהלות והערכה, ואף להכרת המשאבים והאמצעים של תכניות הלימודים וכיוצא באלו.

חיזוק נוסף להכרה בחשיבות שבלמידה ובפתרון בעיות בשיתוף פעולה בין מורים עולה ממחקר חדש על הדור הבא של המורים (Johnson & The project on the next generation of teachers, 2004). מורים חדשים, שלא כעמיתיהם הוותיקים, מחפשים כיום שיתוף פעולה ומייחסים חשיבות פחותה לפרטיות ולאוטונומיה המקצועית שלהם. נוסף על העובדה שתכניות ההכשרה המקצועית של אחדים מהם היו שונות אלו מאלו, יש להם שאיפות מקצועיות שונות. אחדים מהמורים החדשים מקווים לפתח קריירת הוראה ארוכה, ואילו אחרים מצפים לעבוד כמורים פרק זמן קצר. רבים משתוקקים להזדמנויות להתמנות לתפקידי מפתח במערכת החינוך אחרי שירכשו מיומנויות וידע במקצוע ההוראה. מציאות זו וציפיות אלו מדגישות את הצורך בדפוסי ציוות חדשים של מורים מתחילים עם עמיתים מנוסים מהם בעקבות הכרה במומחיות של מורים מיומנים הראויים לשמש מנהיגי קבוצות הוראה בין-דוריות. הן גם מזכירות את התבטאותו של רוברט שייפר, שיש בה משום ראיית הנולד: "אנו מתייחסים לרמת הידע הנחוצה כדי להתחיל במלאכת ההוראה, אבל בה בעת אנו מתעלמים מהשאלה המכרעת איך יוכלו מורים להמשיך ללמוד לאורך שנות עבודתם" (Schaeffer, 1967: 14). בתי ספר במאה ה-20 לא היו ערוכים לתמיכה בלמידה של מורים (Carroll, 2010; Litle, 1999). עלינו לקוות שבעזרת חזון, רצון ומנהיגות נוכל לשנות את בתי הספר של המאה ה-21 כדי שיהיו מקומות טובים ללמידה הן לתלמידים הן למורים.

1 למעשה הסטודנטים המשתתפים בתכנית "חותם" לומדים סך שעות דומה לזה של סטודנטים הלומדים במסגרות ההכשרה הרגילות.

מקורות

- Carroll, T. (2010). *Team up for 21st century teaching and learning: What research and practice reveal about professional learning*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Johnson, S. M., & The Project on the Next Generation of Teachers (2004). *Finders and keepers: Helping new teacher survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (233-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schaefer, R. (1967). *The school as a center of inquiry*. New York: Harper & Row.

חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוחם המקצועי

גילה נגר

חזון הרצף - השאיפה לקידום איכות ההוראה כבסיס לניהול השינוי

תפקידנו במינהל הכשרה והפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה הוא להבטיח כי איכות המורים במדינת ישראל לאורך הנתיבה המקצועית (קריירה), משלב ההכשרה ובמהלך הפיתוח המקצועי, תהיה ברמה גבוהה וראויה לקידום מיטבי של מערכת החינוך בארץ. כמי שצמחה בשדה ועברה בכל שרשרת ההוראה, הניהול והפיקוח, אני משוכנעת כי המורים הם חוד החנית של מערכת החינוך, והם המובילים את תהליכי ההוראה והלמידה המשמעותיים בבתי הספר. איכות מערכת החינוך תלויה באיכות מוריה.

כמינהל שעיקר עיסוקו בהכשרה ובפיתוח מקצועי של עובדי הוראה, עלינו להבטיח שהאיכות של תהליכי ההכשרה ושל הפיתוח המקצועי תהלום את דרישות המאה ה-21, את הצרכים המשתנים ואת האתגרים העומדים בפנינו, ותעלה את יוקרת מקצוע ההוראה כפרופסיה.

לכולנו תפקיד משמעותי ביצירת מסגרות רלוונטיות ועדכניות להכשרה ולהתפתחות מקצועית של עובדי ההוראה, שנועדו ליצור תהליכים איכותיים, אקדמיים ומקצועיים המשלבים תאוריה ופרקטיקה. על תהליכים אלו להיות מתוכננים היטב, מבוצעים ברמה גבוהה באמצעות מורי מורים מתאימים ומלווים בקרה ובהערכה מתמדת. רק באמצעות דיאלוג מתמיד בין זרועות המינהל, הגדרה מתמדת של התוצרים המצופים, שאיפה מתמדת למצוי ומצוינות נצליח להכשיר ולהעצים את כוחות ההוראה הפוטנציאליים ואת אלו שכבר עובדים בשדה.

אני דוגלת בראייה מערכתית מאגמת, המשלבת בין האקדמיה לבין השדה. בראייה זו איש מזין את רעהו, בשימת דגש על המעברים משלב לשלב - מהכשרה לכניסה לתפקיד, וממנה לפיתוח המקצועי של עובד ההוראה תוך כדי שיתוף ודיאלוג מפרה בין כל העוסקים במלאכה.

המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה - תכנון ודגשים

היום אני מבינה יותר מתמיד כי "דברים שרואים משם לא רואים מכאן". במגוון תפקידי השדה שמילאתי במהלך השנים ליויתי מורים שנמצאו בשלבים שונים בנתיבה: מורים בשלב ההכשרה, מורים חדשים, מורים בתהליך של פיתוח מקצועי ומורים לקראת פרישה. ההתייחסות לכל אחד מהשלבים האלה לא הייתה קשורה בהכרח לשלב הקודם או לזה שאחריו. אפשר לומר שלא הייתה ראייה של רצף של פיתוח המקצועי מתחילת ההכשרה ולאורך הנתיבה.

המינהל שאני עומדת בראשו אמון על הכשרת עובדי הוראה, על כניסתם לתפקיד של עובדי הוראה ועל פיתוחם המקצועי. מבנה רצף זה הוא המאפשר את הגשמת החזון שמנחה אותי בתפקיד. הפיתוח המקצועי של המורה נמשך כל חייו המקצועיים, משלב ההכשרה ועד לפרישתו. ההכשרה, ההתמחות, הכניסה להוראה והפיתוח המקצועי הם שלבים רלוונטיים הן לצרכים המשתנים של המערכת, הן לצרכיו של המורה. עם כניסתי לתפקיד, המשימה הראשונה שהצבתי לעצמי היא להתאים למינהל מבנה ארגוני שיעלה בקנה אחד עם תפיסתנו את הרצף. הצלחנו בכך תוך כדי תהליכי למידה שלנו כצוות במינהל, וכך אורגן מחדש המבנה בהתאם לנתיבה המקצועית של עובדי ההוראה.

אחד השינויים החשובים שערכנו במינהל הוא מתן מרחב לשלב ההתמחות והכניסה להוראה. בעבר היה זה תת-נושא, שהעיסוק בו נעשה במסגרת ההכשרה. חשבנו שכדאי לתת לכל אחד מהשלבים את המרחב ללמידה, להתפתחות ולהובלה של תהליכים. בהתאם לכך כולל המינהל היום שלושה אגפים: אגף ההכשרה, אגף ההתמחות והכניסה להוראה ואגף הפיתוח המקצועי. המינהל מלווה אפוא את המורים לאורך כל הנתיבה המקצועית שלהם (תרשים 1).

תרשים 1: המבנה הארגוני של המינהל בהלימה לתפיסת רצף ההתפתחות בנתיבה המקצועית של עובדי ההוראה



חשוב היה שהאגפים "ידברו ביניהם", וכך גם האנשים. זו משימה לא פשוטה, בעיקר במערכות מורכבות. מקווים מקבילים שפעלו זה לצד יצרנו קווים משולבים הנפגשים ביניהם. לשם כך נקטנו כמה אמצעים: ישיבות הנהלה, ישיבות צוותים, מפגשים, מפגשי למידה עם שותפי תפקיד פנימיים וחיצוניים ועדכונים שוטפים. השתמשנו בכל המנגנונים והכלים הניהוליים שעמדו לרשותנו כדי ליצור דיאלוג וחשיבה משותפת, עבודת צוות אמיתית ונכונה וראייה מערכתית. הכול במטרה לדבר בשפה משותפת המובילה לתרבות ארגונית ברורה ומכוונת.

כיום יש שפה משותפת במינהל, ואני מאמינה שהיא מחלחלת בהדרגה לכלל המערכת, למטה ובעיקר לשדה. השפה הזאת התפתחה תוך כדי עבודה, והיא חשובה ומשמעותית. כך למשל מ"השתלמויות" עברנו לתכניות ל"פיתוח מקצועי", ואין כאן שינוי טרמינולוגי בלבד. גם "תפיסת הרצף" הוא מונח שגור במינהל ובשדה: בכל תכנון אנו מקפידים לחשוב על ההשתמעויות של רצף בכל השלבים. אנו מייחסים חשיבות רבה מאוד לשיתופי פעולה - בתוך המינהל (בין האגפים), מחוץ למינהל (בין המינהלים), עם האקדמיה ועם שותפי התפקיד האחרים.

כמו כן נדרשה קביעת אבני יסוד לעבודת המינהל. אבני היסוד שנקבעו הן עבודה מבוססת נתונים, חתירה למצוינות ולמקצועיות, קידום שיתופי פעולה ושימת דגש על איכות שירות. לשמחתנו, בביקורינו במחוזות, במכללות ובמרכזי פסג"ה (המרכזים לפיתוח סגלי הוראה), אנחנו נוכחים לדעת שאבני יסוד אלו משמשות בסיס לתכנון ולעבודה השוטפת. אנו מאמינים כי המינהל אינו ישות בפני עצמה, אלא הוא נועד לתת שירות איכותי וטוב למערכת החינוך, דהיינו למורים, למנהלים ולכלל המערכת. את האמונה הזאת חשוב להטמיע יום יום בעבודה שלנו עם עובדי המינהל, עם בעלי העניין ועם השותפים.

חלק חשוב מעבודת המטה שלנו כמינהל הוא צמצום הפערים שבין המטה לשדה. הניסיון מלמד שחלק מהמדיניות שנקבעת אינה מחלחלת עד לאחרון המורים. במעבר מכלי לכלי נשמטים נושאים ופרטים חשובים. רצינו לצמצם את הפער שבין המטה למחוז או בין המטה לשדה. לשם כך נקטנו כמה דרכים. בתחילה, "הבאנו את עצמנו לשדה": באנו למחוזות והצגנו את המדיניות שלנו לפני המפקחים, מנהלי מרכזי פסג"ה והמכללות לחינוך. הצגנו לפנייהם את המינהל: הנושאים שאנו מובילים, מרחבי הפעילות, התכניות, השפה, האמונות והערכים שמובילים אותנו. בד בבד הפקנו מסמכי מדיניות המסבירים את פעולותינו. בעינינו חשוב מאוד השילוב בין המפגשים לקריאת מסמכי המדיניות לשם הבנת הנושאים שהשדה נדרש ליישם. כך למשל לא הסתפקנו בפרסום חוזר מנכ"ל בנושא קליטת מורה חדש, חוזר שהוא מובנה מאוד וברור, אלא

קיימנו דיונים במחוזות יחד עם המפקחים כדי להטמיע את ההנחיות. בהמשך זימנו מורים, מנהלים, מנהלי מרכזי פסג"ה, נציגי מכללות לחינוך ונשיאי מכללות כדי לשמוע ולהשמיע. מטרנתנו הייתה ללמוד איך נתפסת המדיניות בשדה, ואם קיים פער בין התכנון ליישום. חשוב לנו להיות קשובים לשדה כדי להבין את התהליכים המתרחשים תוך כדי תרגום המדיניות לדרכי פעולה. מה מקדם את המורה? אילו סיכונים וסיכויים טמונים בהפעלת המדיניות? מה מחייב אותנו לחשיבה מחודשת? איננו מתייחסים להחלטות כאל תורה מסיני, וייתכן שדרושים שיפורים, שינויים ועדכונים. אנו דורשים מעצמנו פתיחות וגמישות ניהולית. מלבד העבודה המערכתית של המינהל, מתקיימת פעילות ייחודית של כל אחד מאגפיו. על הנהלת המינהל לבחון את ההלימה בין התכניות ובינן לבין תפיסת הרצף.

פעולות ליישום המדיניות

משרד החינוך הגדיר בתכנית העבודה שלו יעד מרכזי; שיפור איכות ההוראה. יעד זה הוא גם המוביל את הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". רפורמות אלו הן מנוף מצוין להובלת שינויים מהמעלה השנייה במערכת החינוך, הן ברמת התפיסה, הן ברמת העשייה.

תחום ההכשרה: המטרה המרכזית היא שיפור איכות ההוראה באמצעות גיוס של כוח אדם איכותי להוראה. לשם כך הועלה רף הקבלה, ונערכת באגף ההכשרה חשיבה מחודשת על כל תהליכי המיון והכניסה למכללות.

החתירה לשיפור איכות ההוראה הביאה גם לגיבוש תכניות ייחודיות לקהלים חדשים, לבניית מסגרות הכשרה המותאמות למאפיינים הייחודיים של אותן האוכלוסיות ולטיפול בתנאי העסקה מועדפים. תכניות אלו אמורות לסייע בשיפור איכות המורים שנכנסים למערכת. למרות ההתנגדויות לתכניות בקרב חלק מהציבור, הן מאפשרות ללמוד רבות מתוך התנסות ולענות על כמה שאלות: מה רלוונטי יותר לצרכים של הלומד ומה רלוונטי פחות? האם קיים מתאם חיובי בין תהליכי המיון לבין ההצלחה בלימודים? האם יש קשר בין ההצלחה בלימודים לבין ההצלחה בהוראה עצמה? בעקבות התכנית החלופית, אילו מבין סוגיות הנדונות כל העת בהכשרה המסורתית אפשר למקד יותר ולהעריך באמצעותן את תפוקות הלומדים? חשוב לציין שהתובנות והמסקנות המתקבלות יכולות להשפיע על כלל המערכת, לרבות ההכשרה המסורתית. כך גברו הפתיחות והנכונות לקבל למערכת בוגרי תכניות ייחודיות להכשרת מורים, תכניות השונות מאלו המסורתיות, למשל התכנית "חותם" (Teach For Israel) ותכניות להסבת

אקדמאים להוראה. הרצון היה לאפשר לצעירים מוכשרים וטובים, כאלה שלא התכוונו כלל לעסוק בהוראה, להצטרף למערכת וללמד מתוך תחושה של שליחות וייעוד. גם המשבר הכלכלי סייע במקצת בעניין הזה: בעקבות הפיטורים בתעשיית ההייטק פנו למערכת החינוך מהנדסים שרצו להשתלב בהוראה. רובם נשארו במערכת גם אחרי שהמשבר חלף או התמתן. דומה כי יש איזשהו גל שעלינו לעלות עליו ולהוביל אותו, גל של צעירים איכותיים המבקשים להשתלב במערכת החינוך. איכותם ניכרת מנתוני ההרשמה ומנתוני הקבלה. במקביל להעלאת רף הקבלה למועמדים להוראה ולקידום תכניות ייחודיות להכשרה להוראה, חיזקנו וביססנו את תכניות המצוינים במסגרות ההכשרה המסורתיות, באמצעות מתן מלגות ותמיכה כדי לעודד את האנשים לבוא.

ההתמחות והכניסה להוראה: משך התכניות לליווי מתמחים הוארך לשלוש שנים. בתוך כך גובשה תכנית מובנית ומתוקצבת לקליטה ולליווי של מתמחים ומורים חדשים ליותר משנה. קודם לכן היה מקובל שמתמחה נקלט במערכת, משתתף במשך שנה בסדנה ומלווה במורה חונך. משך הכניסה לתפקיד הוארך כאמור לשלוש שנים מתוך אמונה שליווי של מורה חדש במשך שלוש שנים בסדנאות ובחונכות מגביר מאוד את סיכויי להישאר במערכת ולשרוד את שלב הכניסה אליה. התכנית זוכה להצלחה רבה: נפתחו קורסים רבים להכשרת חונכים ומורים מלווים, והמינהל פיתח מנגנונים להערכת התכנית ולמעקב אחר נשירת המורים.

זאת ועוד, תהליך ההערכה בתום שנת ההתמחות הפך ממוחשב, ומנסים להטמיעו במערכת. מדי שנה מתפרסמים כרזות וסיפורים של מתמחים ועובדי הוראה, ואלה הופכים לחומרים לניתוח וללמידה בסדנאות למורים חדשים (מורים בשנה השנייה והשלישית לעבודתם), הנערכות ביוזמת המינהל. מדובר בחקרי מקרה (case studies) המאפשרים למידה והבנה של התהליכים שהמורים החדשים מתנסים בהם. אנשי האגף להתמחות מנסים ללמוד מהם כיצד לשפר ולשכלל את הסיוע בקליטת המורים החדשים.

הפיתוח המקצועי לאורך הנתיבה המקצועית: הפיתוח המקצועי האיכותי והמתמשך של עובדי הוראה משמעותי מאוד מכיוון שהוא עוסק בתקופת הזמן העיקרית שבה נמצא המורה במערכת. במשך רוב שנות עבודתו המורה נמצא בשלב הפיתוח המקצועי, המתמשך לאורך הנתיבה המקצועית. במסגרת רפורמת "אופק חדש" פרסם המינהל מתווים המסייעים לקיים את הפיתוח המקצועי של המורים בצורה מאורגנת ומובנית.

ברמה המערכתית הדבר אפשר למכללות לחינוך ולבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות להיכנס לכל התהליכים שמוביל המינהל. ככלל, המכללות היו מזוהות מאוד עם שלב ההכשרה, פחות עם שלב ההתמחות והכניסה לתפקיד, ועוד פחות מכך עם שלב הפיתוח המקצועי. סברנו כי מן הראוי שהמורה יקבל את התכניות האיכותיות ביותר והטובות ביותר לפיתוח מקצועי, תכניות שיש להן "גב" אקדמי. תכניות כאלו יכולות להתבצע במרכזי פסג"ה או בבתי ספר, אבל הלימוד במסגרותיהן חייב להיות מלווה בייעוץ אקדמי. הערך המוסף ללמידה הוא היותה מקצועית יותר, עדכנית יותר ורלוונטית יותר.

בעקבות הרפורמה של "אופק חדש" נבנה מתווה לפיתוח מקצועי והוטמע בבתי הספר כחלק מתרבות הניהול בהם. המתווה מאפשר מערך מוסדר של השתתפות בקורסים רלוונטיים למערכת והכרחיים לקידומו המקצועי של המורה ולהעצמתו האישית. כיום, כל תהליך הפיתוח המקצועי הוא ממוחשב. המורה, יחד עם מנהל בית הספר, מחליט לאן מועדות פניו, ועל פי יעדים אלה מתאים לעצמו תכנית תלת-שנתית של קידום מקצועי. מובן שהתכנית גמישה וניתנת לשינוי, אבל היא מאפשרת לדעת מה הם הנושאים שהמורה רוצה ללמוד בשלוש השנים הבאות ומהו הכיוון שאליו הוא שואף להתפתח.

חשוב להדגיש שלא כל הקורסים מזכים בגמול השתלמות, אלא רק אלה השייכים למתווה. קורסים אחרים נלמדים "על חשבוננו" של המורה ובזמנו הפנוי. במסגרת רפורמת "אופק חדש" נקבע מסלול קידום של תשע דרגות, המעודד את המורה להתפתח מקצועית. הדבר אפשר לחשוב מחדש על אופי הפיתוח המקצועי הרלוונטי לכל דרגה, שכן המינהל חש כי אין זה מן הראוי להציע למורים בשנתם הראשונה את הקורסים המוצעים למורים בשנה ה-13, למשל. לפיכך, למורים בדרגות הגבוהות, שבע עד תשע, נבנה מתווה שונה לפיתוח מקצועי, הרואה את המורה בשלב זה של עבודתו כמורה חוקר וכאיש מקצוע רפלקטיבי. הדבר אמור להשפיע על תוכני ההוראה ועל שיטות ההוראה, כמו גם על הקורסים הנלמדים על ידי מורים בדרגות האחרות.

הנושא של למידה מקוונת מודגש הרבה יותר מאשר בשנים שעברו. האגף לפיתוח מקצועי מחייב כל קורס להיות מלווה באתר אינטרנט "אתר מלווה קורס", ולפחות 20%-30% מהקורסים צריכים להיות מקוונים. נוסף על המענה הטכנולוגי-פדגוגי, יש בכך סיוע למורים המתגוררים במקומות מרוחקים, שאי-אפשר לקבץ בהם מספר מינימלי של לומדים הנדרש לפתיחת קורס. האגף לפיתוח מקצועי מלווה את הקורסים בתהליכי בקרה ומעקב, ומתמקד לאחרונה

בשני נושאים משמעותיים: קביעת סטנדרטים לתכנון והערכת קורס איכותי; ובניית מתווה למטלה מסכמת, שעל הלומדים בקורס להכינה.

ליווי פעילות המינהל בהערכה, במחקר ובתיעוד

תהליכי הערכה הם חלק אינטגרלי מהתכניות במינהל. המחקר אף הוא מלווה תדיר את עבודת המינהל. על המינהל להיות מוזן בממצאי מחקרים, ולכן הוא יוזם שיתוף פעולה עם מכון מופ"ת, המכון למחקר ולפיתוח תכניות בחינוך ובהכשרת מורים. בשיתוף עם אנשי המכון נבחרים כמה נושאים למחקר, שהם מעניינים ורלוונטיים לעבודת המינהל, והם נחקרים במסגרת המכון. ממצאי המחקרים הללו משפיעים על קביעת מדיניות ומסייעים בקבלת החלטות. אין פלא בכך שהמינהל בחר בשנה זו להתמקד במחקרים העוסקים ברצף החינוכי שבין השלבים: שלב ההכשרה; שלב ההתמחות והכניסה להוראה; ושלב הפיתוח המקצועי. התיעוד אף הוא חלק אורגני בעבודת המינהל, ולפיכך המינהל מתעד תהליכים שהוא עצמו מוביל. בתיעודי המדיניות נוצר חיבור בין הספרות התאורטית והמחקרית ואף בין המדיניות ליישומה בשדה ובינה לבין הקולות העולים מן השדה. התיעוד השוטף משמש בסיס לדיאלוג מתמשך עם קובעי המדיניות ועם מי שמיישמים ומטמיעים אותה בשדה.

נושא מרכזי שהמינהל עוסק בו, ולכן מן הראוי להרחיב עליו מעט את הדיבור, הוא הטמעת הרפורמות החדשות, "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". במסגרת זו פועל המינהל לעריכת שינויים מן המעלה השנייה מתוך חשיבה יצירתית שלא תתאפיין ב"עוד מאותו הדבר" בהכשרה, בכניסה להוראה ובתכניות לפיתוח מקצועי. הרפורמות מובילות שינויים במתודולוגיות ההוראה והלמידה בתכניות לפיתוח מקצועי, תוך כדי התאמת מערכות הפיתוח המקצועי למאה הנוכחית. המינהל עוסק הן בתהליכים ארגוניים ולוגיסטיים מקיפים, הן בנושאים שבסגרת העבודה, דוגמת מטלת הסיכום שעל המורה להגיש בסיום הקורס לפיתוח מקצועי. מגמת המינהל היא שהמשימה או המטלה תהיה רלוונטית לעבודתו של המורה ומעוגנת בספרות מקצועית. מיקוד זה ממחיש נקודה שהיא משמעותית ביותר בעינינו: הרצון לבצע תהליכי חשיבה פתוחים, גמישים ויצירתיים, השואלים מה מובילים ולאן הולכים, מה רלוונטי למורים ולמערכת, ומה מקדם את המורה בתפקידו.

בראותו את עצמו כמשמעותי למערכת החינוך, המינהל אינו יכול שלא לעסוק בתהליכים של זיהוי צרכים, בלמידה, בחשיבה, ברפלקציה ובתכנון. המגמה היא שהעשייה תהיה שיטתית, מאורגנת ומותאמת לצרכים. השאיפה היא לא לעבוד במקביל למינהלים אחרים במשרד החינוך, אלא להיות מחוברים ומסונכרנים עם

תהליכים אחרים המתרחשים במשרד. המינהל הוא שותף פעיל בבניית תכניות הנגזרות מיעדי המשרד, כמו התאמה של תכנית ההכשרה והפיתוח המקצועי למציאות משתנה. לפיכך, כשעלה הצורך בבניית כלי להערכת עובדי ההוראה, הוחלט במינהל לקיים דיונים הנוגעים להשפעת הכלי הזה על תכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי, בשיתוף עם הרשות המרכזית להערכה (ראמ"ה). הכלי קובע סטנדרטים להגדרת "המורה הטוב", ולכן ההכשרה והפיתוח המקצועי צריכים להיות מושפעים מכך. ואכן המינהל חשף לפני כל ראשי המכללות ומרכזי הפסג"ה את הכלי שפיתחו ראמ"ה ומינהל התכנון במשרד, ובהמשך התקיים דיון בנושא. בחשיבה לעתיד, חלק מן הפיתוח המקצועי ייגזר מתוך החולשות שהכלי להערכת המורה מצביע עליהן. עם תום איתור הצרכים האמיתיים של המורים ייבנו בעבורם מסלולי התפתחות מותאמים להם, והדבר גם יעלה את רמת המוטיבציה של המורה ואת הנכונות שלו ללמוד ולהשתלם בקורסים, שכן הם ייתנו מענה לצרכים אמיתיים. בכוונת המינהל להוביל תכנון אסטרטגי כולל ומערכתי של מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים על הרצף. כעת, לאחר שלוש שנים של שינויים מתמידים ועם התייצבות המערכת, יש לחשוב על הצעד הבא בראייה רב-שנתית.

ובנימה אישית ...

עם כניסתי לתפקיד היו ברורים לי שני דברים: הראשון, אני מנהלת ארגון; השני, אני מנהלת פדגוגית. הניסיון שצברתי בתפקידים השונים שמילאתי במערכת החינוך והידע המקצועי שלי סייעו לי רבות: אני באה מתחום הפדגוגיה, וניהלתי מערכות חינוכיות בהצלחה. הניסיון שלי בניהול והידע שלי בפדגוגיה אפשרו לי לקיים ניהול מושכל ומבוסס ידע. הערכים המובילים את סגנון הניהול שלי הם מתן דוגמה אישית - לא אדרוש דבר שאיני מבצעת בעצמי; יושר מקצועי, כבוד לזולת, איכות שירות - לא תהיה פנייה ללא מענה והתייחסות; שקיפות ופתיחות - חשובה לי זרימת מידע מתמדת מן הפרטים אל ההנהלה ובחזרה. המטרה היא זרימת מידע שוטף - כל הזמן, לכל הכיוונים. זוהי דרכי בניהול. אי-אפשר ליצור רצף ללא שקיפות, אמון והערכה של כל עובד.

תפיסת העולם הניהולית שלי דוגלת במתן אוטונומיה ובהקצאת מרחב פעילות. אני מכבדת את המקום של כל אחד ואחת, אבל רוצה לכוון, לנהל ולהוביל את הדברים כפי שאני מאמינה בהם. בתפקידי עמדתי על מימוש תפיסת העולם שלי, ועם זאת, הודות למקצועיות ולאופי הניהול המכוון לאנשים, הצלחתי ללכד את העובדים סביב המטרות והיעדים. וכפי שאני נוהגת לומר - ביחד נעשה ונצליח!



**שער שני:
על הכשרת מורים**

האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה

נח גרינפלד, בתיה ברלב

האגף להכשרת עובדי הוראה מופקד על הכשרת מורים במכללות לחינוך לכל המגזרים, בכל מקצועות ההוראה ובכל מסגרות החינוך. כיום פועלות בארץ 23 מכללות אקדמיות לחינוך, ומדי שנה לומדים בהן כ-10,000 סטודנטים חדשים לתואר ראשון, לתואר שני ולתעודת הוראה.

טבלה 1: הפריסה של המכללות לחינוך לפי מגזרים ומחוזות

| המגזר | צפון וחיפה | מרכז ותל-אביב | דרום | ירושלים | סה"כ מכללות |
|-------------|---|--|---------------|---|-------------|
| ממלכתי | אורנים אוהלו גורדון ויצו | בית-ברל זינמן לוינסקי סמינר הקיבוצים ¹ | אחזה קיי | דוד ילין | 11 |
| ממלכתי-דתי | שאנן | אורות ישראל ² גבעת ושינגטון תלפיות | חמדת הדרום | אמונה ³ הרצוג ליפשיץ מכללה ירושלים | 9 |
| ממלכתי-ערבי | אלקאסמי מכללת סכנין מכללה ערבית - חיפה | | | | 3 |
| סה"כ | 8 | 7 | 3 | 5 | 23 |

1. אוחדו סמינר הקיבוצים והמכללה להוראת הטכנולוגיה.

2. אוחדו מכללת אורות ישראל ומכללת מורשת יעקב.

3. אוחדו מכללת אמונה ומכללת אפרתה.

שלושה תחומי פעילות עיקריים מאפיינים את המכללות לחינוך: הכשרה סדירה של מורים; פיתוח מקצועי של מורים הלכה למעשה; וקשר עם השדה. **בתחום ההכשרה** נכללים לימודים לתואר בוגר בהוראה (B.Ed.) ותעודת הוראה; לימודים לתעודת הוראה לאקדמאים; לימודים לתואר שני משולב עם תעודת הוראה (M.Teach). **בתחום הפיתוח** נכללים לימודים להסבה ולהרחבת הסמכה; לימודים לתואר מוסמך בחינוך (M.Ed.); ליווי מורים מתמחים ומורים חדשים במערכת; לימודי השלמה לתואר B.Ed. למורים חסרי תואר; הכשרה לתפקידי הערכה, הדרכה וניהול; לימודי תעודה במקצועות תומכי חינוך; קורסים להתפתחות מקצועית לעובדי הוראה; תכניות להסמכת מורים וגננות לא מוסמכים. **בתחום הקשר עם השדה** נכללים שותפות עם בתי הספר לפיתוח מקצועי (Professional Development School, PDS); מעורבות בפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה; יוזמות פדגוגיות בבתי הספר ובקהילה; מיזמים הנוגעים למעורבות חברתית בבתי הספר ובקהילה.

הכשרה סדירה של מורים

איכותו של כוח ההוראה והשפעתו על איכותה של מערכת החינוך

מחקרים בארץ ובעולם מצביעים על איכות ההוראה של המורים כעל הגורם המשמעותי ביותר בהצלחתם של התלמידים במערכת החינוך. זו מתבטאת ביכולת חשיבה מורכבת, ביכולת ללמוד ולבנות ידע בתחומים שונים ובהתחנכות לערכים, שיאפשרו להם לתפקד בצורה מיטבית בחברה שהם חיים בה. "הערך המוסף" של מורה טוב גבוה אף מערכו של בית ספר טוב. מבחינת התלמיד עדיף מורה טוב בבית ספר גרוע מאשר להפך. השפעתו של המורה גם חזקה מזו של גודל הכיתה (אריאב, 2009; דוח מקנזי, 2009).

איכות ההוראה היא פועל יוצא של כישוריו הפדגוגיים, הדיסציפלינריים והאישיים של המורה, והאופן שהוא מממש אותם באקט החינוכי שמזמנת לו סטואציית ההוראה. אם אפוא ברצוננו להשביח את הישגי מערכת החינוך על מגוון היבטיה, יש למשוך למערכת החינוך אנשים איכותיים, בעלי כישורים קוגניטיביים, אפקטיביים וסוציולוגיים מתאימים, להכשירם בצורה מיטבית ולתמוך בהם בהמשך דרכם כמורים. דבר זה יבטיח כוח הוראה איכותי למערכת החינוך. השקעות בהכשרת מורים נצפו כאפקטיביות במינוף הישגיהם של תלמידים יותר מאשר השקעות ברפורמות בבתי ספר (דוח מקנזי, 2007).

בצד ההכרה בחשיבות ההכשרה להוראה ובחשיבותם של מוסדות הכשרת המורים כמוסדות האמונים על פיתוח מקצועי וככאלה ששנים ארוכות סללו נתיבים ייחודיים המשלבים יחד יסודות דיסציפלינריים-אקדמיים, פדגוגיים-דידקטיים והתנסויות-מעשיים, נשמעת גם ביקורת על מוסדות אלה. טוענים שהם לא רלוונטיים, שהם יקרים מדי, ושיש להם חלק ברידוד של מעמד המורים. חלק מהמבקרים מציבים תביעה לעיצוב הכשרת המורים במנותק מלימודים אקדמיים דיסציפלינריים רגילים, ורק כנספח להם. יש המטילים ספק בנחיצותם של תהליכי הכשרה מקדמיים (pre service) ומציבים חלופות רדיקליות לשיבוץ כוח אדם אקדמי ולליווי תוך כדי עבודה (יוגב ומיכאלי, 2011).

אנו קשובים לביקורת זו, ויחד עם המכללות האקדמיות לחינוך פועלים לשיפור מתמיד של מערכת הכשרת המורים. פעילות זו נועדה להבטיח רלוונטיות של תכנית הלימודים; עידוד מצוינות ומשיכת כוח אדם איכותי להכשרה להוראה; קשר עם השדה והקהילה; שימור מורים איכותיים במערכת ואופק התפתחות מקצועית; וחיזוק המכללות האקדמיות לחינוך מבחינה אקדמית וכלכלית. בחמש השנים האחרונות ניכרים הדגשים ושינויים בכמה תחומים. בסעיפים הבאים נפרט אותם ונציין מגמות של התפתחות בעתיד.

מתווה חדש לתכנית ההכשרה להוראה

ב-2006 אישרו המל"ג ומשרד החינוך מתווה הכשרה חדש, מתווה אריאב, המחייב את כלל מכשירי המורים, היינו מכללות אקדמיות לחינוך ואוניברסיטאות. בתהליך שנמשך כחמש שנים עודכנו תכניות הלימודים להכשרת מורים בכל המוסדות. המתווה קובע אמות מידה משותפות ללימודי ההכשרה להוראה לכלל מכשירי המורים ומעניק ללימודים אלה מעמד אקדמי. תוכני הלימוד מוצגים במתווה בנושאי ליבה, המאפשרים לכל מוסד דרכי התייחסות על פי השקפתו. המתווה מדגיש את מרכזיותה של ההתנסות המעשית ואת החשיבות של אינטגרציה בין לימודי החינוך, ההוראה וההתנסות המעשית, תוך כדי מתן גמישות למוסד בבחירת הדגשיו.

מתווה אריאב הביא לעדכון תכניות ההכשרה והושם בהן דגש על הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לעבודת הבוגרים כמורים. המתווה מעודד שונות וגיוון במערכת ההכשרה לצד עמידה בדרישות יסוד אחידות, ויוצר תשתית משותפת לפרופסיה. בכך תורם המתווה החדש לקידום מעמדו של מקצוע ההוראה, דבר שעשוי למשוך מועמדים איכותיים להוראה.

טבלה 2 מציגה את מתווה הבסיס, המפרט את היקף הלימודים התאורטיים והפרקטיים של נושאי הליבה בהכשרה להוראה. לכל מכללה החופש לקבוע את התכנים והדגשים בכל נושא, על פי השקפתה, כפי שנקבע במתווה אריאב.

טבלה 2: מבנה תכנית הלימודים בהכשרה להוראה - מתווה הבסיס

| היקף הלימודים המחייב לתעודת הוראה | | רכיבי הלימודים |
|-----------------------------------|--------------------------------------|--|
| האפשרויות האחרות | מקצוע אחד בחטיבת הגיל העל-יסודי בלבד | |
| 21-15 ש"ש | 18-15 ש"ש | לימודי חינוך והוראה א. לימודי חינוך (לפחות 4 ש"ש) ב. פדגוגיה ומתודיקה בהוראת המקצוע/ות (לפחות 4 ש"ש) ג. אוריינות מחקר בחינוך והוראה (לפחות 2 ש"ש) |
| 15-9 שש | 9-6 ש"ש | התנסות מעשית |
| 30 ש"ש | 24 ש"ש | סה"כ נדרש |

מתווה הלימודים החדש תרם גם לחיזוק הלימודים הדיסציפלינריים ב-B.Ed. והרחיב את דרכי ההתמקצעות בהם. היקף השעות המינימלי של חוג עלה ל-26 ש"ש. יש אפשרות להתמקצעות דיסציפלינרית מלאה במסלולי הגן, היסודי והחינוך המיוחד, נוסף על מסלולי העל-יסודי והרב-גילאי, שהיו גם קודם. ניתן להבנות את הלימודים הדיסציפלינריים כמקובל במערכת ההשכלה הגבוהה: חד-חוגי, דו-חוגי, כללי דו-חוגי (עם שלושה מקבצים של עשר ש"ש או שני מקבצים של 15 ש"ש) (אריאב וגרינפלד, 2007).

המכללות לחינוך נערכות להערכת איכות של תכניות ההכשרה להוראה, על פי המלצות המל"ג לכלל המוסדות להשכלה גבוהה. הכוונה היא לקיים בשנת הלימודים תשע"ג במכללות האקדמיות לחינוך בקרת איכות פנימית של ההכשרה להוראת מתמטיקה.

משיכת כוח אדם איכותי להכשרה להוראה

אחד האתגרים של מערכת החינוך והמכללות האקדמיות לחינוך בישראל כיום הוא הרחבת מספרם של הפונים האיכותיים להוראה והכשרתם לשם שילובם

במערכת החינוך כמורים ומחנכים מובילי שינוי והתחדשות. זהו אתגר קשה, שכן מקצוע ההוראה אינו זוכה ליוקרה רבה בחברה הישראלית, חרף העובדה שהציבור הרחב ומנהיגים ברמות השונות מייחסים חשיבות רבה לחינוך ולהשפעתו על עתיד המדינה.

רוב ההכשרה להוראה במערכת הממלכתית נעשית במכללות האקדמיות לחינוך: כ-6,000 סטודנטים בשנה לומדים לתואר ראשון משולב תעודת הוראה (B.Ed.); עוד כ-4,000 לומדים בתכניות לתואר שני (M.Ed.) ו/או לתעודת הוראה. מקצת ההכשרה להוראה מתקיימת באוניברסיטאות, שם לומדים לימודי הוראה כ-700 סטודנטים בשנה, במסלול המכשיר להוראה בבית הספר העל-יסודי.

הכשרת מורות להוראה במגזר החרדי העצמאי מתקיימת בסמינרים החרדיים, שהם מוסדות מוכרים שאינם רשמיים. הסמינרים אינם מוסדות אקדמיים, וההכשרה בהם היא לתעודת "מורה מוסמכת בכירה" בלבד. לסמינרים מתקבלות כ-6,000 לומדות בשנה. טבלה 4 שלהלן מציגה נתונים אשר למספרי הלומדים בתשע"ב.

טבלה 3: התפלגות הסטודנטים הסדירים והאקדמאים במכללות לחינוך בשנה"ל תשע"ב בזיקה למגזר ולשנתן

| מספר הסטודנטים | | | | | מכללה |
|----------------|--------|--------|--------|-------|---------------------------------|
| שנה א' | שנה ב' | שנה ג' | שנה ד' | סה"כ | |
| 139 | 250 | 154 | 121 | 664 | אוהלו |
| 201 | 225 | 263 | 327 | 1016 | קיי |
| 607 | 916 | 940 | 555 | 3018 | סמינר הקיבוצים |
| 341 | 366 | 346 | 178 | 1231 | דוד ילין |
| 217 | 227 | 271 | 172 | 887 | גורדון |
| 306 | 545 | 488 | 264 | 1603 | לוינסקי |
| 345 | 400 | 375 | 184 | 1304 | אחווה |
| 174 | 145 | 133 | 260 | 712 | זינמן |
| 572 | 504 | 922 | 490 | 2488 | אורנים |
| 175 | 179 | 151 | 213 | 718 | ויצו |
| 673 | 929 | 689 | 510 | 2801 | בית-ברל |
| 3750 | 4686 | 4732 | 3274 | 16442 | סה"כ סטודנטים במכללות הממלכתיות |

| מספר הסטודנטים | | | | | מכללה |
|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------------------------------|
| סה"כ | שנה ד' | שנה ג' | שנה ב' | שנה א' | |
| 493 | 80 | 147 | 159 | 110 | גבעת ושינגטון |
| 1106 | 254 | 268 | 287 | 297 | אפרתה אמונה |
| 895 | 253 | 283 | 200 | 159 | מכללה ירושלים |
| 731 | 275 | 156 | 143 | 157 | שאנן |
| 711 | 158 | 173 | 185 | 195 | תלפיות |
| 1401 | 288 | 386 | 409 | 315 | אורות ישראל ומורשת יעקב |
| 553 | 142 | 132 | 167 | 112 | ליפשיץ |
| 1121 | 178 | 289 | 286 | 368 | הרצוג |
| 7547 | 1738 | 1997 | 1968 | 1844 | סה"כ סטודנטים במכללות הממ"ד |
| 1104 | 250 | 318 | 316 | 220 | אלקאסמי |
| 1150 | 204 | 410 | 312 | 224 | סכנין |
| 1323 | 256 | 461 | 378 | 228 | מכללה ערבית |
| 3,577 | 710 | 1,189 | 1,006 | 672 | סה"כ סטודנטים במכללות הערביות |
| 27,566 | 5,722 | 7,918 | 7,660 | 6,266 | סה"כ סטודנטים בכל המכללות |

הפונים להכשרה להוראה במכללות האקדמיות לחינוך הם בוגרי תיכון שבאים ללימודי תואר ראשון משולב תעודת הוראה, או בעלי תואר אקדמי מלא או חלקי שבאים ללמוד לשם השגת תעודת הוראה. גיוסם של סטודנטים איכותיים להכשרה להוראה במסגרת המשולבת עם לימודי התואר הראשון אינה קלה, שכן מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ מציעה מגוון עשיר ומפתה של לימודי תואר ראשון במוסדות אקדמיים למיניהם, שבחלקם תנאי הקבלה ללימודים נמוכים מאלה הנדרשים לקבלה למכללות האקדמיות לחינוך (אריאב, 2009).

לעומת קבוצת הלומדים לתואר ראשון ולתעודת הוראה, הולכת וגדלה בשנים האחרונות קבוצת האקדמאים הפונים להכשרה להוראה במכללות האקדמיות לחינוך. סטודנטים אקדמאים אלו הם ברובם בעלי תואר ראשון וקצתם בעלי תואר שני, שרכשו בלימודיהם ידע דיסציפלינרי ומיומנויות אקדמיות, ועתה מעוניינים לפנות להכשרה להוראה. יש בהם שפונים מתוך עניין במקצוע ההוראה, שהתעורר רק לאחר לימודי התואר הראשון, ויש שבחרו מראש לפצל את לימודיהם. חלק מקבוצת האקדמאים באים להכשרה להוראה במטרה לפתח קריירה שנייה (כפיר, 2008).

טבלה 4: התפלגות מספר הסטודנטים האקדמאים הלומדים לקראת תעודת הוראה במכללות לחינוך בשנה"ל תשע"ב בזיקה למגזר ולשנת הלימוד במכללה (מספרים מוחלטים ואחוזים)

| שנה שנייה | | שנה ראשונה | | מגזר |
|------------|---------------|------------|---------------|--------------|
| % | מספר האקדמאים | % | מספר האקדמאים | |
| 71 | 1,593 | 80 | 1,060 | יהודי ממלכתי |
| 10 | 214 | 13 | 177 | יהודי ממ"ד |
| 19 | 418 | 7 | 99 | ערבי |
| 100 | 2,225 | 100 | 1336 | סה"כ |

למערכת החינוך נדרשים מורים חדשים רבים כל שנה, אך הוחלט שדבר זה לא ימנע מלהעלות את רף הקבלה ללימודים של מועמדים, משתי הקבוצות, כך שיתקבלו מועמדים איכותיים, שגם יתרמו להעלאת היוקרה הפרופסיונלית של ההוראה. העלאת רף הקבלה ללימודי הוראה היא אחד מכמה צעדים אחרים שיינקטו, שיפורטו להלן, כדי למשוך כוח אדם איכותי להכשרה להוראה.

העלאת רף הקבלה ללימודים

האגף להכשרת עובדי הוראה, בשיתוף ראשי המכללות האקדמיות לחינוך, החליט על העלאת הדרגתית בציונים המינימליים הנדרשים לקבלה ללימודים. במקרים רבים ציונים אלה גבוהים מן הציונים בתחומים זהים הנדרשים במוסדות להשכלה גבוהה. מכללות לחינוך רבות אף מציגות דרישות ספציפיות בהתמחויות שונות, כגון 5 יחידות לימוד לבגרות בתחום ההתמחות, מבחני כושר, מבחן קבוצתי וראיונות אישיים. טבלה 5 מציגה את ציוני הסף לקבלה למכללות לחינוך בשנים תש"ע-תשע"ד.

טבלה 5: ציוני הסף לקבלה למכללות האקדמיות לחינוך בשנים תש"ע-תשע"ד

| שנה | בגרות | פסיכומטרי | משולב | משולב מצוינים | אקדמאים |
|-------------|-------|-----------|-------|---------------|---------|
| תש"ע | 80 | 450 | 500 | 625 | - |
| תשע"א-תשע"ג | 85 | 475 | 525 | 630 | 80 |
| תשע"ד | 90 | 500 | 550 | 650 | 80 |

מגמה זו של העלאת רף הקבלה קיבלה ביטוי בממוצע הציונים של כלל המתקבלים ללימודים במכללות האקדמיות לחינוך: הוא עלה בצורה משמעותית בארבע השנים האחרונות בכל מסלולי ההכשרה, כפי שניתן ללמוד בטבלה הבאה.

טבלה 6: הציון המשולב הממוצע של סטודנטים סדירים שנה א'

| שנה/ מסלול | כלל המסלולים | רב- גילאי | חנ"מ 21-6 | חנ"מ על-יסודי | ח"מ יסודי | חנ"מ גננות | על- יסודי | יסודי | גננות |
|------------|--------------|-----------|-----------|---------------|-----------|------------|-----------|-------|-------|
| תשס"ט | 553 | 548 | 533 | 546 | 540 | 529 | 566 | 553 | 527 |
| תש"ע | 556 | 547 | 546 | 549 | 541 | 531 | 570 | 560 | 546 |
| תשע"א | 567 | 559 | 547 | 558 | 555 | 544 | 584 | 568 | 559 |
| תשע"ב | 569 | 555 | 557 | 561 | 559 | 550 | 585 | 569 | 557 |

הנהגת הליכי מיון לבדיקת התאמה להוראה

האגף פועל להנהגת הליכי מיון שיבדקו את התאמתו של המועמד ללימודי הוראה מבחינת אישיותו, יחסו לילדים, יכולתו לתפקד במצבי הוראה שונים, יכולתו לעבוד בצוות ועוד. מבחני מיון הבוחנים התאמה למקצוע מקובלים במקצועות כגון רפואה, סיעוד ועבודה סוציאלית, ותורמים ליוקרה הפרופסיונלית שלהם. בשלוש השנים האחרונות יישם משרד החינוך בשיתוף עם משרד האוצר תכנית להכשרת אקדמאים איכותיים להוראה, והמועמדים שנבחרו להשתתף בה עברו מבחני מיון באמצעות כלים שפותחו לשם כך. אנשי סגל מן המוסדות המכשירים הודרכו לבצע את המיון במוסדם. תהליך המיון נדרש לנוכח מספר הפונים (עד פי עשרה ממספר המקומות בכל תחום) והרצון להבטיח ככל האפשר את בחירת המתאימים ביותר להוראה. התהליך לווה במחקר שבחן את כלי המיון ואת תוצריו כדי לעמוד על האפקטיביות של המיון ועל הדרכים לשיפורו. בשנים הקרובות יוכשרו במכללות צוותי מיון לקראת הנהגת תהליכי מיון למועמדים המבקשים ללמוד בתכניות ההכשרה ייחודיות, כגון תכנית המצוינים

ותכנית ה-M.Teach. לאחר שתיבחן התרומה של תהליכי המיון והפקת לקחים לאופן ביצועם, תישקל אפשרות הנהגתם לכלל הפונים להכשרה להוראה.

תקציב דיפרנציאלי ומלגות -

עידוד להעלאה של רמת המתקבלים ללימודים

במסגרת המדיניות להעלאת רף הקבלה של המתקבלים למכללות מופעל סל חיזוקים אקדמי, המעודד את המכללות לקבל ללימודים סטודנטים העומדים באמות מידה איכותיות, ולעודד אותם לבחור בהוראה כמסלול לימודים במקצועות נדרשים למערכת החינוך. בעבור סטודנט שעומד בתנאי סף הקבלה ניתן למכללה תקצוב מלא; בעבור סטודנט חריג, שאינו עומד בתנאים, חלה הורדה של תקציב בהיקף של 0.5-1.0 ש"ש; בעבור סטודנטים בתכנית המצטיינים ניתנת תוספת של 0.75 ש"ש.

לצד עידוד המכללות לקבל רק לומדים העומדים בתנאי הסף, נעשה מאמץ למשוך להכשרה להוראה סטודנטים איכותיים במיוחד, באמצעות מלגות והלוואות מותנות, שהופכות למענק אם בוגר התכנית אכן פונה להוראה ומתמיד במערכת. לסטודנטים הלומדים בתכנית ל"תואר ראשון משולב תעודת הוראה". שציונם המשולב הוא מעל 575, מוענקות מלגה בסך 2,500 ₪ לשנה והלוואה מותנית מועדפת. סטודנטים בתכנית המצוינים, שציונם המשולב מעל 630, מקבלים פטור משכר לימוד ומלגת לימודים בסך 5,000 ₪ בשנה. גם לאקדמאים הלומדים בתכניות המיוחדות מוענקות מלגות והטבות שונות.

מדיניות זו - צמצום מספר הלומדים שאינם עומדים בתנאי הסף, לצד פעולות למשיכת כוח אדם איכותי - תימשך ואף תורחב. לאחרונה גם נקבע נוהל חדש לבדיקת הזכאות של הפיכת הלוואות המותנות למענק, דבר שיפשט את התהליך ויקל על מי שבחרו בהכשרה להוראה.

פיתוח והתנסות בנתיבי הכשרה ייחודיים

משרד החינוך בשיתוף משרד האוצר, המכללות האקדמיות לחינוך וגופים נוספים ובהם הג'וינט ותנועת "הכל חינוך"¹ יזמו תכניות הכשרה ייחודיות למשיכת אוכלוסיית לומדים בעלי נתונים גבוהים או בעלי ייחוד ותחושת

1 תנועה שחבריה הם אנשי חינוך, אנשי עסקים, חילונים ודתיים, המבקשים להביא לרפורמה ארוכת טווח בחינוך הציבורי, המגובה בתקציב ציבורי.

שליחות. ההכשרה להוראה של קבוצות לומדים אלה היא בתכנית ייחודית, המבוססת בעיקרה על המתווה, אך עם שינויים בתכנים, בפריסה, בדרכי ההוראה ועוד. המשתתפים זוכים לתמיכה כספית ולהטבות אחרות. לכל תכנית תנאים ספציפיים, כגון הלוואות מותנות מועדפות, מלגות לימודים, מענקי קיום, שעות הוראה במערכת, חוזה אישי ותוספות שכר.

חשוב להדגיש שהכשרה בתכניות המיוחדות לא נועדה לבטל את מסלולי ההכשרה המסורתיים, אלא להוסיף נתיבי הכשרה בדרכים חלופיות לאוכלוסיות בעלות ייחוד מסוים. נתיבים ייחודים אלה מעשירים גם את המסלולים המסורתיים, הן באוכלוסייה האיכותית המגיעה לקמפוס, הן בדרכי הכשרה חדשניות ובתובנות, שכן אלו מיושמות בכלל המסלולים. מסלולים חלופיים נדרשים למשל בעת ניסיון למשוך להוראה אוכלוסיות איכותיות מיוחדות שאינן נמצאות במאגר המסורתי של המתכשרים להוראה; בעת מחסור במורים, בתחומי דעת או במסלולי גיל ספציפיים - מצב המחייב להיערך למציאת מענה לבעיה; כשמתעורר צורך דחוף שעולה מן השדה, כגון תכנית לימודים חדשה הדורשת הכשרה ייחודית או התארגנות אחרת של המערכת, וכן משיקולים כלכליים, המחייבים היערכות אחרת, למשל שינויים דרסטיים בתקציב ההכשרה בעקבות קיצוץ משמעותי או תוספת תקציב גדולה, ושינוי תחום עיסוק של אוכלוסייה בעלת כישורים אקדמיים גבוהים עקב אבטלה במשק.

מסגרות ההכשרה הייחודיות במכללות האקדמיות לחינוך נחלקות לשתי קבוצות: מסגרות ללומדים לתואר ראשון משולב תעודת הוראה; מסגרות לבעלי תואר אקדמי המתכשרים להוראה. אלו יפורטו להלן.

מסגרות ייחודיות ללומדים לקראת תואר אקדמי ראשון

ותעודת הוראה

מצוינים להוראה

התכנית מיועדת לסטודנטים בעלי נתוני כניסה גבוהים: ציון משולב של לפחות 630 (525 בתכניות הרגילות). תכנית ההכשרה מואצת ונמשכת שלוש שנים. הלומדים בתכנית המצוינים זוכים בפטור משכר לימוד ובמלגת לימודים בסך 5,000 שקלים בשנה, ומתחייבים לעבוד שלוש שנים לפחות במערכת החינוך. לבוגרי התכנית ניתנת עדיפות בשיבוץ לעבודה.

בשנת הלימודים תשע"ב לומדים בתכנית המצוינים כ-1,150 סטודנטים בסך הכול (בשנים א'-ג'), מהם 447 בשנה א'. התכנית מתקיימת בכל המכללות האקדמיות לחינוך, והלומדים פזורים בכל המסלולים וההתמחויות. בכל אחת

משלוש השנים הבאות צפויה מכסת הלומדים בקבוצה זו לגדול במגמה להגיע בתשע"ה ל-500 סטודנטים חדשים בכל שנה (1,500 לומדים בשנים א'-ג').

כרבע מתכנית הלימודים ייחודית לקבוצה זו וכוללת קורסים עתירי קריאה, לימודים מונחים, פיתוח כישורי חדשנות, יזמות ומנהיגות; כל אלה נוסף על רכיבי ההכשרה הנדרשים על פי מתווה הלימודים הרגיל. הלומדים בתכנית מחויבים בפעילות חברתית-קהילתית התנדבותית במהלך לימודיהם. הכשרה ייחודית זו מכוונת למשיכת כוח אדם איכותי להכשרה להוראה וליצירת תנאים מועדפים לשיבוץ הבוגרים ולהבטחת התמדתם במערכת החינוך.

נמצא שרבים מבוגרי תכנית המצוינים ממשיכים בלימודים לקראת תארים מתקדמים ובלומדים לקידום פרופסיונלי כדי להשתלב בתפקידים בכירים במערכת החינוך. לאור זאת ובמטרה להגביר את האטרקטיביות של התכנית בקרב סטודנטים איכותיים במיוחד, שוקד משרד החינוך על הגשת הצעה ללימודים ישירים לתואר שני בהוראה ללומדים בתכנית המצוינים. התכנית תיועד ל-50 סטודנטים מצוינים בשנה, זאת בנוסף למצוינים בתכנית הרגילה.

שילובם של מורים בוגרי התכנית, שהם בעלי כישורים אקדמיים גבוהים וכישורי חדשנות ומנהיגות, מעלה את הסטטוס הפרופסיונלי של מקצוע ההוראה. לימודי הוראה אינם נתפסים עוד כבררת מחדל אלא כבחירה מושכלת של אנשים שיכלו להתקבל לכל מוסד אקדמי וללמוד מקצועות שתנאי הקבלה אליהם סלקטיביים מאוד.

מורים בוגרי תכנית המצוינים יכולים להביא למוסד החינוכי שבו ילמדו רעיונות חדשים, נורמות של התנדבות, חדשנות ודרכי למידה חדשות, שהם התנסו בהם במהלך הכשרתם. אלה יכולים להעלות את המוטיבציה של כל צוות בית הספר. לתכנית המצטיינים השלכות לא רק על טיב המורים במערכת, אלא גם על העלאת מעמדה של פרופסיית ההוראה כמקצוע המיועד לבעלי כישורים גבוהים בתחום האקדמי, בתחום החברתי ובתחום המנהיגותי.

במחקר שבדק את ההשתלבות של בוגרי תכנית המצוינים במערכת החינוך נמצא שמרבית הבוגרים (79%) סיימו את לימודיהם בתום שלוש השנים והיו זכאים לתואר B.Ed. 86% מהבוגרים דיווחו כי עבדו בהוראה מאז סיום לימודיהם. 78% דיווחו כי הם עובדים בקרב האוכלוסייה שהוכשרו אליה במסגרת הלימודים. הבוגרים דיווחו על הצלחה רבה בהשתלבות במוסד החינוכי מכל מיני בחינות: מבחינת איכות הוראה, יחסים עם התלמידים, שימוש בדרכי הוראה מגוונות ויחסים מקצועיים עם מורים אחרים. הצלחה במידה בינונית עד רבה דווחה בנושא הובלת יוזמות ופעילויות חינוכיות מעבר לתכנית הלימודים. יותר מ-50%

מהבוגרים העריכו שיתמידו בהוראה שנים רבות אחרי תום התחייבותם בתכנית. הגורמים העיקריים שישפיעו לדבריהם על ההתמדה בהוראה הם עניין בעבודה, אפשרויות למימוש עצמי וגובה המשכורת. 85% מהבוגרים ציינו כי ימליצו לחבר ללמוד בתכנית המצוינים (גולדנברג, מלצר-גבע ושחר, 2009).

כפר מחנכים צאל"ה (צעירים איכותיים להוראה)

תכנית הכשרה ייחודית זו היא מיזם המשותף למשרד החינוך, לרשות המקומית, לסוכנות היהודית ולמגבית קנדה. כיום פועלות שתי מסגרות של כפרי מחנכים - בנצרת עילית בשיתוף מכללת אורנים, ובקצרין בשיתוף מכללת אוהלו. כפר מחנכים נוסף יתחיל בפעולה בערד בשיתוף מכללת קיי. בסך הכול משתתפים בתכנית זו 115 סטודנטים. האגף להכשרת עובדי הוראה יתמוך בהגדלת מספר המשתתפים בתכניות אלו ככל שיימצאו שותפים ברשויות המקומיות.

כפר מחנכים הוא תכנית הוליסטית המשלבת לימודים רגילים לתואר ראשון ותעודת הוראה עם פעילות חינוכית-קהילתית במהלך הלימודים ולאחריהם. התכנית מאפשרת לקלוט מורים איכותיים במערכת החינוך בפריפריה, בנגב ובגליל וליצור קהילת חינוכאים צעירה, הבוחרת להתגורר בפריפריה ולהתערות בחיי היישוב. כקהילה צעירה אמורה הקבוצה לפתח את היישוב באמצעות משימות שתבחר לעצמה, מעבר להיותה קהילת מורים חינוכאים. הקבוצה מהווה תשתית ליצירת מנהיגות צעירה, בבחינת מודל חיקוי לתלמידים ולנוער ביישוב ובקהילה בכללה. המטרה היא כי מורים אלה ימשיכו להתגורר ביישוב ויקבעו בו את עתידם כחלק בלתי נפרד מאוכלוסיית המקום. יעדים ספציפיים ייבנו יחד עם התושבים ויותאמו לצורכיהם החינוכיים והקהילתיים.

מלבד הלימודים הרגילים זוכים הסטודנטים בכפר המחנכים לתכנית העשרה המתמקדת בתכנים הקשורים להעצמה אישית וקבוצתית ולמנהיגות קהילתית וחינוכית, ומקבלים כלים לעשייה חברתית. הם מקבלים ליווי בכל הקשור בעיצוב אורחות חיים קהילתיים ובחיבורם ליישוב שבו הם פועלים, ומונחים לבחור מפעל קבוצתי למען הקהילה ולהעצמתה בתיאום עם הרשות המקומית ובתמיכתה. משתתפי התכנית מקבלים פטור מלא מתשלום שכר הלימוד, חלקו כהלוואה מותנית מועדפת וחלקו כמענק מטעם הרשות המקומית.

כבר במהלך הלימודים משתלבים הסטודנטים בהוראה בבתי הספר בהיקף של שמונה שעות שבועיות, בשכר. הם גרים בדירות שמקצה להם הרשות המקומית בשכר דירה מסובסד, ובתמורה הם פועלים למען הקהילה בהיקף של שש שעות שבועיות לפחות. בתום תקופת הלימודים ישולבו הבוגרים בהוראה

בבתי הספר בהתאם לצורכי הישוב. ייעשה מאמץ לשלבם בהוראה בבתי הספר שבהם החלו את פעילותם כסטודנטים, כדי שייוצר רצף חינוכי וקהילתי על פני ציר זמן משמעותי.

שילוב מורים איכותיים ואנשי חינוך במערכות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות בפריפריה, הפעילים במסגרות החינוך ומחוצה לו ושותפים בעיצוב הקהילה היישובית מסייע בהתמודדות עם אתגרי החינוך ובהעלאת קרנה של הפרופסיה.

תכנית "חלוץ חינוכי"

תכנית "חלוץ חינוכי" היא מיזם משותף למשרד החינוך, מכללת סמינר הקיבוצים והמכון לחינוך דמוקרטי. התכנית מאתרת ומכשירה אנשי חינוך איכותיים להוראה, לניהול ולתפקידי מנהיגות בבתי הספר. ייחודה של התכנית הוא בהכשרה. זו נעשית בשני מישורים: הכשרה אקדמית מורחבת; והכשרה מעשית בבתי ספר חלוציים - בתי ספר הנמצאים בתהליך שינוי ומוכנים להפוך למגדלור של חדשנות חינוכית. רוב בתי הספר נמצאים באזורים מוחלשים בפריפריה החברתית והגאוגרפית של ישראל. התכנית צמחה מתכנית ניסויית, "חממה ליזמות חינוכית", שפעלה במכללת סמינר הקיבוצים (2002-2007) בתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה וגף לניסויים ויזמות במשרד החינוך, ובשותפות עם המכון לחינוך דמוקרטי.

התכנית "חלוץ חינוכי" מגייסת סטודנטים (הנקראים חלוצים) מסוף שנה ב' למשך חמש שנים, ובמהלכן הם לומדים לתואר ראשון ולימודי תעודת הוראה, ממשיכים בלימודיהם לתואר שני ואף עוברים קורס מנהלים. בה בעת הם משתלבים בבית ספר נבחר שנמצא באזור מוחלש בעבודה חלקית בשכר. החלוצים מפתחים פרויקטים חינוכיים, מעבר לשעות ההוראה הרגילות, מהלך המעודד את בתי הספר להיכנס לתהליך של קבלת חלוצים-מורים לחמש שנים ומלווה מטעם המכון לחינוך דמוקרטי. מנהלי בתי הספר החלוציים נפגשים אחת לחודש, ובמפגשים נבנית התכנית לשינוי בית הספר ביחד עם הסטודנטים.

התכנית מגייסת סטודנטים לא רק מהחממה ליזמות חינוכית, אלא גם ממסלולים נוספים במכללת סמינר הקיבוצים וממכללות נוספות, ובכך מרחיבה את תחומי ההוראה. התכנית פועלת זו השנה השלישית. בתשס"ט השתתפו בה 6 בתי ספר ו-30 סטודנטים; בתש"ע 10 בתי ספר ו-47 סטודנטים; ובתשע"ב - 16 בתי ספר ו-85 סטודנטים חלוצים. להלן יובאו כמה דוגמאות לפעילויות שמובילים החלוצים בבתי הספר השונים.

בית הספר שרת, השוכן בשכונת נוה שרת בתל אביב, קלט שישה מתכשרים להוראה המפעילים פרויקט משותף עם חברת קומברס: יום בשבוע תלמידים יוצאים למשרדי החברה, ובאמצעות מנטורים לומדים תחומי ידע בקבוצות קטנות. כמו כן בבית ספר מופעלת תכנית "חינוך אישי" - ליווי תלמידים בבניית חזוי למידה אישיים סביב תחומי עניין. הסטודנטים בשיתוף פעולה עם חדר המורים בבית הספר פתחו קבוצות עניין ללמידה חוץ-קוריקולרית ויזמו עבודה קהילתית באמצעות פיסול סביבתי.

בית הספר גבעת גונן בקטמון בירושלים היה על סף סגירה, והוחלט לפתוח בו כיתה דמוקרטית. בעקבות הביקוש נפתחו שתי כיתות דמוקרטיות בשכבת ז', והן מתחנכות במשותף (co) על ידי סטודנטים-חלוצים ומורים ותיקים. אחד הסטודנטים מוביל פרויקט בשם "עמק הצבאים" להצלת שטח פתוח בלב העיר, בשיתוף פעולה עם החברה להגנת הטבע ובליווי מועצת התלמידים.

בבית הספר ברנקו וייס לנוער על סף נשירה ברמלה הקימו משתתפי "חלוץ חינוכי" מערך סיוע לתלמידים עם מנטורים חיצוניים לבית הספר וכן חוג אופניים. אחת הסטודנטיות כבר משמשת מנהלת פדגוגית (רם, 2011).

מיטב החת"ב (חניכי תנועה בוגרים)

תכנית המיועדת לבוגרי תנועות נוער הרואים בחינוך אתגר ושליחות. תכנית הלימודים משלבת לימודי תואר ראשון ותעודת הוראה בלימודי ארץ ישראל עם לימודים לתעודת מדריך של"ח (שדה, לאום חברה). במהלך הלימודים מועסקים הסטודנטים במשרה חלקית כמדריכי של"ח בשכר. התכנית מתקיימת במכללת בית ברל בשיתוף מינהל חברה ונוער. כל שנה מתקבלים אליה 15 לומדים חדשים.

הכשרת מורים בני הקהילה האתיופית²

לאחר יותר מעשרים שנה מאז העליות הגדולות מאתיופיה, השתלבותם של בני הקהילה בהשכלה הגבוהה ובתעסוקה עדיין אינה דבר מובן מאליו. פערים כלכליים ותרבותיים, ובכלל זה פערים לשוניים ופערים בדפוסי התקשורת של יוצאי אתיופיה, מקשים על התערותם החברתית והתעסוקתית בישראל, למרות המוטיבציה שלהם (בן עזר, 2007). עם זאת משיחות עם צעירים מתקבל הרושם שהם חשים כי הם מסוגלים לפעול בחברה הישראלית בכלל ובקרוב

2 סעיף זה כתבה ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר בשיתוף עם ד"ר אסתר קלינציקי.

יוצאי אתיופיה בפרט, וכי יש להם מודעות לערכי השוויון והסובלנות בחברה דמוקרטית ורב-תרבותית.

בשנת 2009 ניגשו לבחינות הבגרות 86.5% תלמידים מקרב בני הקהילה האתיופית (מעט נמוך יותר מכלל האוכלוסייה), ועמדו בבחינות 40% (בכלל האוכלוסייה ההצלחה בבחינות הבגרות הייתה 60%). על פי נתונים עדכניים, מספרם של בעלי תואר אקדמי מבני הקהילה האתיופית באותה שנה הוא 2,060. שיעור מקבלי תואר ראשון מכלל מקבלי התארים בארץ הוא 0.7%. בוגרי תואר שני הם 0.3% מכלל מסיימי תואר זה בכל מערכת ההשכלה הגבוהה. התפלגות הלומדים במערך ההשכלה הגבוהה בקרב בני הקהילה הוא 42% לומדים באוניברסיטאות, 51% במכללות האקדמיות ו-6.7% במכללות להוראה (אלמגור-לוטן וקוך-דבדוביץ, 2011). לפי נתוני משרד החינוך עובדים בהוראה כ-500 יוצאי אתיופיה (כולל גני ילדים, מגשרים ועוד).

רבים מבין צעירי הקהילה האתיופית העומדים בפני החלטות על עתידם המקצועי, רואים בהוראה אמצעי העשוי לחולל שינויים ברמה האישית והחברתית. הם בוחרים בהוראה כמקצוע המאפשר להם להתפרנס, ובה בעת להוביל שינויים חברתיים וערכיים. התכנית הייחודית להכשרת מורים מקרב הקהילה של יוצאי אתיופיה, מלבד ההזדמנות שהיא מספקת לרכישת מקצוע, היא גורם העשוי להשפיע על כלל תלמידי מערכת החינוך לטווח ארוך. ילדים ונוער בני הקהילה האתיופית יוכלו להזדהות עם הדימוי הרצוי של מורים מבני קהילתם ולשאוף להתקדם בדומה למודל המוצג לפניהם. יש ילדים שהמפגש עם מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך עשוי לשפר את דימוים הם. הדבר יתרום הלכה למעשה להצגת ישראל כחברה דמוקרטית וסובלנית בכל הנוגע להבדלים חברתיים ובין-תרבותיים בקרבה.

תכניות להכשרת מורים מבני הקהילה האתיופית מאפשרות הזדמנויות לצעירי הקהילה לרכוש השכלה גבוהה, ובעקבות זאת להשתלב כמורים במערכת החינוך. העצמתם במסגרות חינוכיות תורמת תרומה משמעותית למיצובם החברתי ולחברה הישראלית כולה.

בראשית הדרך הופעלה תכנית לימודים מצומצמת וייחודית לבני הקהילה האתיופית במכללה האקדמית לחינוך אחוה, ביוזמה מקומית ובתקצוב מתכנית החומש של האגף לקליטה ועלייה של משרד החינוך (אגף קל"ע). על סמך הניסיון שהצטבר הורחבה לפני שנתיים התכנית לארבע מכללות אקדמיות להוראה נוספות: המכללה האקדמית לחינוך אורנים בצפון, מכללת אפרתה

באזור ירושלים, מכללת סמינר הקיבוצים בתל אביב והמכללה האקדמית לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן בוינגייט. כל המכללות מתמקדות בתמיכה בסטודנט ובהעצמה אקדמית-פדגוגית ואישית שלו. כדי לסייע במימוש המטרות של התכנית הייחודית החדשה מתאפשרת קליטה של עד 20 סטודנטים בלבד בשנה. לתכנית שתי מטרות עיקריות: הראשונה, להכשיר מורים בעלי כישורים אקדמיים ויכולת אישית גבוהה להוראה בבתי הספר בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי; השנייה, להתמודד עם אתגרי החשיבה האוריינית האקדמית הנדרשים למורה ועם שאלות מתחום הרב-תרבותיות וההטרונגויות של החברה הישראלית. כל אלה, תוך כדי טיפוח סובלנות הדדית וחינוך לכבוד האדם והזולת, מספקים הזדמנות נאותה לבני הקהילה האתיופית להשתלב כלכלית וחברתית בחברה הישראלית. מטרת-על היא לסייע בטיפוח מנהיגות חינוכית-ערכית.

כיום ברור שיוצאי הקהילה האתיופית מתקשים להתמודד עם המבחנים הפסיכומטריים (כהן, 2011), בייחוד לנוכח דפוסי ההתנהגות והחשיבה תלויי התרבות שמחייבים מבחנים אלה (למשל לעמוד בדרישות זמן קצוב במבחנים). הם זקוקים לתמיכה כדי להתקבל למוסדות ההשכלה האקדמית וגם בעת הלימודים. לכן מוצעים להם תנאי קבלה ייחודיים. כל המתקבלים לומדים קורס הכנה למבחן הפסיכומטרי, ניגשים בסוף שנה א' למבחנים פסיכומטריים, ועליהם לעמוד בתנאי קבלה שוויוניים. קריטריונים נוספים לעמידה בתנאי הקבלה לקבוצות שונות נבחנים בימים אלה.

בין מרכיבי תכנית הלימודים נכללים מתווה הלימודים הרגיל ותוספת של שעות לתגבור, בצורת תכניות כגון: תכנית לימודים מוגברת, הכוללת טיפוח האוריינות האקדמית והלשונית ופיתוח אסטרטגיות למידה; תכנית העשרה מוגברת שנועדה לטיפוח והעשרה, להתפתחות ולהעצמה אישית, למשל על ידי סדנאות להתמודדות עם חיפוש עבודה וסיוורם לימודיים חווייתיים בארץ; תכנית לטיפוח לומד בעל אוריינטציה בעולם דיגיטלי על ידי סיוע ברכישת מחשב או השאלת מחשב והדרכה לשימוש ביישומי המחשב הרלוונטיים לסטודנט; תכנית לפיתוח מנהיגות חינוכית-חברתית להתמודדות עם אתגרי הכיתות הרב-תרבותיות בישראל במטרה לממש את יכולתם של בני הקהילה האתיופית גם כמורים ולהעמיק את התודעה החברתית הקוראת לכבד את השונה ולהכיר את האחר החי בקרבנו; תכנית חיזוק הזיקה למורשת האתיופית - העצמת הזהות התרבותית כדרך להעצמת הזהות המקצועית (יוגב, 2001; ריינגולד, 2005; שץ-אופנהיימר וקלניצקי, 2010). בין יתר הפעילויות המוצעות בהקשר זה: השתלמויות לסגל

המלמד בתכנית, הקמת מרכז למורשת יהדות אתיופיה במכללה האקדמית אחוה לשירות כלל הסטודנטים, קורסים אקדמיים על מורשת יהדות אתיופיה, ימי עיון, מסע לאתיופיה המשלב היבטים של זהות - אישית, מקצועית ותרבותית. ועדת היגוי מנחה את התכנית ומלווה אותה מבחינת רעיונית. לכל סטודנט ניתנת מעטפת תמיכה, הכוללת סיוע לימודי מוגבר, תכנית לחונכות אישית וסיוע כלכלי באמצעות מלגות, בשיתוף פעולה עם מינהל הסטודנטים שעל יד משרד הקליטה. כמו כן, התכנית מלווה בתהליכי הערכה ומחקר שנועדו לבדוק את יעילותה, את השתלבות הבוגרים במערכת החינוך, את יכולת הניבוי של תנאי הקבלה להצלחה ולהשתלבות ועוד. החל משנת הלימודים תשע"ב מלווה את הבוגרים מדריכה מטעם אגף מתמחים ומורים מתחילים בהשתלבותם בעבודת ההוראה, בהתמודדות עם דימויים בקרב החברה הישראלית ובקרב המערכת החינוכית שהם עובדים בה (בעיקר מנהלים, מורים והורים).

במכון מופ"ת מתנהל פורום של רכזי התכנית, הן בשאלות מהותיות בזיקה לפיתוח התכנית והתנהלותה. אחת לשנה מתקיים יום עיון לכל הסטודנטים הלומדים בתכנית, באווירה של מפגש חברתי ואינטלקטואלי. תכנית ייחודית זו מצטרפת למכלול התכניות המדגישות את איכות הלומדים בכל החברה הישראלית. היא פותחת פתח לפני כל פרט לממש את כישוריו המקצועיים ומשמשת מודל למחויבות חברתית שמערכת הכשרת המורים מקדמת בחברה הישראלית.

מסגרות ייחודיות לאקדמאים הלומדים לקראת תעודת הוראה **קריירה שנייה - קצינים פורשי כוחות הביטחון**

התכנית מיועדת לקצינים מדרגת סגן אלוף ומעלה ששירתו בכוחות הביטחון ובעלי תואר אקדמי. אחרי תהליך של מיון הבודק את התאמתם להוראה, מתקבלים המועמדים ללימודים לקראת תעודת הוראה בהתמחות התואמת את התואר האקדמי שבידיהם. המאפיין הבולט של המתקבלים לתכנית הוא היותם בעלי מוטיבציה גבוהה לעסוק בחינוך. נוסף על ניסיון פיקודי עשיר, הם חדורי תחושת שליחות ומלאי רצון לתרום למערכת החינוך. רוב משתתפי התכנית חשים שעבודה חינוכית היא המשך טבעי לתפקיד שהם מילאו בצבא, שגם היה לו חלק בהכנתם לקראת המעבר להוראה. התכנית מאפשרת הסמכה להוראה בבית הספר העל-יסודי בכל המקצועות בהתאם לצרכים של משרד החינוך.

ההכשרה להוראה נמשכת שנה אחת, בהיקף של כ-30 ש"ש, על פי מתווה הלימודים החדש. כיום מתקיימת התכנית במכללת בית ברל ובמכללת קיי, ומשתתפים בה 50 לומדים. התכנית היא להכפיל את מספר הלומדים בעתיד.

משתתפי התכנית מקבלים הלוואה מותנית לכיסוי שכר הלימוד ממשרד החינוך, ומענק ממשרד התעשייה, המסחר והתעסוקה (התמ"ת) ומארגון "צוות" - אגודת גמלאי שירות הקבע בצה"ל. בתמורה הם מתחייבים לשתי שנות הוראה במערכת החינוך בתנאים המקובלים.

אחת מאבני הבוחן להצלחת התכנית היא השמה בעבודה. תהליך ההשמה הוא תהליך מורכב שיש ללוותו על כל שלביו, החל מהכנת הבוגרים לתהליך חיפוש עבודה (שלב לא קל ולא מוכר להם) ועד סיוע ממשי במציאת מקום עבודה. כחלק מהתהליך מקיימות המכללות קשר שוטף עם נציגי האגף לכוח אדם של משרד החינוך, עם מפקחים ועם מנהלי בתי ספר במטרה לסייע בהשמה. מנהלי בתי ספר היודעים על קיומה של התכנית, יוזמים פניות למכללות ומבקשים המלצות לשילוב בוגרי התכנית בבית ספרם.

אפשר לומר שייחודה של התכנית הוא בתפיסת הרצף של קבלה ללימודים, הכשרה להוראה והשמה לעבודה במערכת החינוך, במעורבות המכללה בכל השלבים, וכאמור, בשיתוף הדוק עם ארגון צוות ועם שני משרדי הממשלה.

אקדמאים איכותיים במקצועות שקיים בהם מחסור במורים

כדי לחזק את מערך ההוראה האיכותי במקצועות שקיים בהם מחסור במורים, כגון אנגלית, מתמטיקה, מדעים ומקצועות ההנדסה בחינוך הטכנולוגי, בעיקר בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, השיקו משרד החינוך ומשרד האוצר בשיתוף עם שירות התעסוקה, משרד התמ"ת והמל"ג תכנית להכשרת אקדמאים איכותיים להוראה בתחומים אלו. התכנית מיועדת לאוכלוסיות ייחודיות: דוברי אנגלית כשפת-אם, מפוטרי הייטק, מהנדסים בתחומים ספציפיים המעוניינים לעסוק בהוראה כנתיבה שנייה וכדומה.

בתשס"ט הוכשרו 100 מורים לאנגלית בהליך הכשרה מזורז. התכנית יועדה לבעלי תואר אקדמי רלוונטי ושליטה בשפה האנגלית. התכנית רוכזה בשני סמסטרים, אינטנסיביים ביותר, ונעשה בה שימוש נרחב בשיטות הוראה ייחודיות. הלימודים התקיימו בשלוש מכללות אקדמיות לחינוך: מכללת בית ברל, מכללת סמינר הקיבוצים ומכללת חמדת הדרום. בתש"ע התקיימה תכנית דומה להכשרת מורים להוראת מתמטיקה, פיזיקה, כימיה וביולוגיה לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה. בתכנית הוכשרו כ-370 מורים בשבעה מוסדות אקדמיים שנבחרו במרכז: הטכניון, אוניברסיטת חיפה, אוניברסיטת בר-אילן, מכללת בית ברל, מכללת סמינר הקיבוצים, מכללת תלפיות ומכללת אחוה.

בתשע"א התקיימה תכנית הכשרה ל-50 מהנדסים בתחומי אלקטרוניקה, מכונות ומחשבים, להוראה בנתיב הטכנולוגי העל-יסודי. ההכשרה התקיימה באוניברסיטת בן-גוריון ובמכללת בית ברל.

תכניות הלימודים של נתיבים אלה כוללות את כל המרכיבים הנדרשים במתווה ההכשרה להוראה, אך ארגון הלימודים שונה כדי לחסוך במשך ההכשרה. התכנית נמשכת שני סמסטרים (סמסטר ב' וסמסטר קיץ) ארבעה-חמישה ימים בשבוע, הן בשל העלות הגבוהה של התכנית (שכן המשתתפים בה מקבלים דמי קיום או דמי אבטלה במהלך לימודיהם) הן בשל הקושי של הלומדים (שברובם בעלי משפחות) להקדיש תקופה ארוכה ללימודים.

בוגרי התכנית מועסקים בחוזה אישי, המקנה להם הטבות שכר בשלוש השנים שבהן התחייבו לעבודה במערכת החינוך, עם אפשרות הארכה לעוד שנתיים על פי צורכי המערכת.

תנאי הקבלה לתכנית מחמירים: הנרשמים נדרשים להיות בעלי תואר אקדמי בתחום שהם מבקשים להורות ולעמוד בתהליך מיון קפדני ובו שלושה שלבים: מבחן ידע בתחום הדיסציפלינה לבדיקת הידע בתחום הדעת; מבחן מצבי הוראה לבדיקת היכולת לארגן חומר נתון לשיעור, עמידה לפני קבוצה ויכולת עבודה בצוות; ריאיון אישי הנועד לעמוד מעט על האישיות של המועמד ועל המוטיבציה שלו להשתלב במערכת החינוך.

תכניות ייחודיות אלו לגיוס אוכלוסיות איכותיות חדשות להכשרה להוראה מתאפשרות באמצעות תקציבים ייעודיים ותכניות מותאמות בלוח זמנים מקוצר. בעתיד ייפתחו תכניות חדשות בהתראה קצרה על פי צורכי המערכת והיכולת התקציבית.

תכנית "חותם"

תכנית "חותם" היא יוזמה חדשה לגיוס צעירים איכותיים בעלי מחויבות חברתית גבוהה, בוגרי תואר ראשון בהצטיינות, בעיקר בתחומי מדעים ומתמטיקה, אנגלית ואזרחות, להוראת תלמידים ביישובי הפריפריה ובשכונות עירוניות שנדרש בהן תגבור חינוכי-חברתי. המטרה היא לעודד סטודנטים בעלי הישגים מרשימים להתחיל את המסלול המקצועי שלהם בהוראה בתפקידים הדורשים תכונת מנהיגות בצד תחושה של שליחות חברתית. התכנית היא יוזמה משותפת של ג'וינט ישראל, משרד החינוך ותנועת "הכל חינוך". התכנית צפויה לגייס ולהכשיר מדי שנה עד מאתיים מועמדים להוראה במערכת החינוך, ובכך לאפשר

להכניס לבתי הספר כוח אדם איכותי ולחזק את מערכת החינוך במקומות הנחוצים ביותר.

תכנית "חותם" גם תורמת לחיזוק המעמד הפרופסיונלי של ההוראה, שכן צעירים איכותיים נוכחים בזכותה שמקצוע זה יכול להיות איכותי, יוקרתי ומבוקש. השתלבותם בהוראה בבתי הספר ממלאת שליחות חברתית ומאפשרת להשפיע על החינוך בישראל, בצד מתן הזדמנות לצמיחה אישית ולהתנסות בתפקידי מנהיגות. מתוך תפיסה זו בנויה התכנית כמסלול מתמשך למשתתף בה, הכולל הכשרה, הוראה במשך שנתיים ופיתוח אישי ומקצועי תוך כדי תרומה משמעותית לקהילה שבה הוא פועל.

ישראל הצטרפה לארגון בינלאומי של 22 מדינות, ובהן אנגליה וארצות הברית, שפועלת בהן התכנית Teach for All. התכנית פועלת בהצלחה זה עשרים שנה, ונמצא שיותר מ-65% ממשתתפיה נשארים בתחום החינוך, בתפקידי הוראה וניהול ברמות שונות. מבין אלה שהשתלבו לאחר תקופת ההתחייבות במגוון תפקידים במגזר הציבורי, בתעשייה ובעסקים, יותר מ-90% עדיין מעורבים בפעילות ציבורית לקידום מטרות חינוכיות במסגרות שונות. בתשע"א השתתפו בתכנית בישראל שבעים סטודנטים, ובתשע"ב 90.

ההכשרה להוראה נעשית במשותף על ידי אוניברסיטת חיפה ומכללת בית ברל. המשתתפים עוברים הכשרה להוראה ומיועדים להשמה מיידית להוראה בבתי ספר. תכנית ההכשרה עומדת בדרישות מתווה הלימודים להכשרת אקדמאים להוראה ומתמקדת בהוראה בבתי ספר על-יסודיים. בתכנית שלושה טרימסטרים. היא נפתחת בטרימסטר קיץ, שהוא למעשה קורס מרוכז בתנאי פנימייה בחודשים יולי ואוגוסט. הקורס המרוכז כולל לימוד אינטנסיבי של כ-300 שעות אקדמיות במשך כשישה שבועות, ובמסגרתו נכללת התנסות מעשית בהוראת תלמידים, המגיעים לפנימייה ללימודי קיץ מיוחדים בהנחיית הסטודנטים.

המשתתפים שנמצאים מתאימים בסיום טרימסטר הקיץ משובצים להוראה בבתי הספר בהיקף של 80% משורה החל מחודש ספטמבר, בליווי הדרכה צמודה על ידי סגל התכנית ומורים מאמנים בבית הספר. הכשרתם הפורמלית נמשכת שני טרימסטרים נוספים, ומדי פעם הם משתתפים בימי לימוד מרוכזים. בשנת הלימודים השנייה של כל מחזור ימשיכו הלומדים לקחת חלק בתכנית הליווי והקליטה ויוסיפו לעסוק בהוראה בבתי הספר.

המשתתפים משובצים בבתי ספר ציבוריים שנדרש בהם תגבור של כוחות ההוראה הקיימים. בכל בית ספר משובצים לפחות שלושה מורים. על בתי הספר

הנבחרים להיות הטרוגניים, לא ממיינים ובעלי מוכנות להשקיע בקליטת מורי "חותם". מורים מובילים באותם בתי ספר משמשים למורי "חותם" מנטורים בתוכני הדיסציפלינה ובניהול כיתה. המנטורים עצמם משתתפים בתכנית הכשרה של כמה ימים מרוכזים בקיץ ובשנת הלימודים ומקבלים תוספת חודשית לשכרם.

ראשית חינוך

תכנית להכשרת סטודנטים מן המכללה הבין-תחומית בהרצליה להוראה. התכנית מיועדת לסטודנטים מצטיינים בשנת לימודיהם האחרונה, ומשולבים בה לימודי הוראה במכללת סמינר הקיבוצים. התכנית, המשותפת למכללה הבין-תחומית, למכללת סמינר הקיבוצים ולתנועת "הכל חינוך", התחילה לפעול בתשע"ב בהיקף של 20 סטודנטים, והם יוכשרו להוראה בתחום התמחותם.

עולים לאנגלית

תכנית להכשרת מורים בשיתוף הארגון "נפש בנפש", המעודד עליית יהודים מארצות דוברות אנגלית, משרד הקליטה והסוכנות היהודית. התכנית מיועדת לעולים חדשים מארצות הברית, בעלי תואר אקדמי, המעוניינים לעסוק בארץ בהוראת אנגלית.

בתשע"א השתתפו בתכנית 40 סטודנטים. ההכשרה התקיימה במכללת תלפיות. בוגרי התכנית הוצבו לעבודה בבתי הספר בתשע"ב.

תואר שני בהוראה - M. Teach

תכנית הכשרת אקדמאים לתואר שני המשולב בתעודת הוראה (M. Teach) מיועדת לבעלי תואר ראשון בציון 80 לפחות, המבקשים להכשיר עצמם להוראה. ההכשרה היא באחד מתחומי הדעת (דיסציפלינות), על פי מקצועות ההוראה במערכת החינוך. התכנית היא דו-שנתית, ומוצעים בה שני מסלולי לימודים: תואר שני כללי בהוראה; תואר שני בהוראת תחום הדעת. כיום ההכשרה היא במסלול בית ספר על-יסודי בלבד. במהלך החומש תורחב התכנית למקצועות ולמסלולים נוספים.

בתשע"א החלו הלימודים בתכנית זו בשלוש מכללות: אורנים, בית ברל ומכללת סמינר הקיבוצים, ולמדו בה 150 סטודנטים. מכללת לוינסקי פתחה תכנית זו בתשע"ב עם 30 סטודנטים.

טבלה 7: התפלגות סטודנטים אקדמאים הלומדים לקראת תואר שני בהוראה M.Teach למסלול העל-יסודי במכללות לחינוך בשנה"ל תשע"ב

| מספר הסטודנטים | | | מכללה |
|----------------|-----------|------------|----------------|
| סה"כ | שנה שנייה | שנה ראשונה | |
| 93 | 46 | 47 | אורנים |
| 95 | 46 | 49 | בית-ברל |
| 31 | 0 | 31 | לוינסקי |
| 91 | 44 | 47 | סמינר הקיבוצים |
| 310 | 136 | 174 | סה"כ |

המטרה שלנו היא לפתוח כל שנה החל מתשע"ג שתי תכניות M. Teach חדשות לאחר שיאושרו על ידי המועצה להשכלה גבוהה. מסלול נוסף בתואר זה יהיה לסטודנטים מתכנית המצטיינים, שיבחרו ללמוד ברצף לתואר שני ולתעודת הוראה. היקף התכנית יהיה 50 סטודנטים בשנה. מהלך זה בא להשביח את איכות המורים במסלול העל-יסודי, ונועד להחליף בעתיד את ההכשרה במסלול העל-יסודי לתואר ראשון ותעודת הוראה.

בשל חדשנות הנושא תלווה התכנית במחקר, שיבדוק את איכותן של תכניות הכשרה אלו ואת איכותם של הבוגרים כמורים במערכת החינוך. ממצאי המחקר יאפשרו קבלת החלטה לגבי התכנית, הרחבתה למסלולים נוספים, יכולתה להחליף תכניות קיימות ועוד.

תואר שני בהוראה - M.Ed. למורים בפועל

במסגרת ההתפתחות המקצועית למורים שעובדים במערכת החינוך מציעות המכללות לחינוך מסלול דו-שנתי לתואר שני בהוראה (M.Ed.).

כיום פועלות במכללות לחינוך 63 תכניות לתואר שני, והן משני סוגים: תכניות המיועדות להעמקת הידע הדיסציפלינרי והפדגוגי בתחום ההתמחות של המורה, כגון הוראת התנ"ך, חינוך מתמטי ומדעי החינוך הגופני; תכניות להרחבת ההסמכה של המורה למקצועות תומכי חינוך, כגון ניהול וארגון מערכות חינוך, ייעוץ חינוכי ומידענות וספרנות.

טבלה 8: תכניות M.Ed. במכללות לחינוך

| שם התכנית | מכללה |
|---|----------------|
| הוראה ולמידה, חינוך מתמטי לבית הספר העל-יסודי | אלקאסמי |
| ניהול וארגון מערכות חינוך | אוהלו |
| הוראת מקרא וספרות חכמים, ייעוץ חינוכי, ניהול וארגון מערכות חינוך | אורות ישראל |
| ייעוץ חינוכי, הוראת שפות זרות, הוראה רב-תחומית של מדעי הרוח, חינוך והוראה של תלמידים בהדרה, ארגון וניהול מערכות חינוך, חינוך מדעי | אורנים |
| מינהל מערכות חינוך, תרבות עם ישראל והוראתה, חינוך מיוחד, חינוך מתמטי לבית הספר היסודי | אחווה |
| האגדה והוראתה בראייה רב-תחומית | אפרתה |
| ייעוץ חינוכי, הערכה ותכנון לימודים, חינוך לאומנות, ליקויי למידה: הערכה והתערבות חינוכית, ארגון וניהול מערכות חינוך, קידום נוער בסיכון ובמצוקה | בית ברל |
| הוראת התנ"ך, מחקרו, פרשנותו וערכיו, חינוך גופני לבריאות | גבעת ושינגטון |
| הוראה ולמידה, ארגון וניהול מערכות חינוך, חינוך משלב | גורדון |
| הוראה ולמידה, ספרנות ומידענות, שילוב תלמידים עם ליקויי למידה ועם קשיי התנהגות | דוד ילין |
| הוראת התנ"ך ופרשנותו בגישה רב-תחומית, הוראת תושב"ע בגישה רב-תחומית, הוראת מחשבת ישראל | הרצוג |
| מדעי החינוך הגופני | וינגיט |
| ניהול וארגון מערכות חינוך, חינוך מדעי | חמדת הדרום |
| חינוך מוזיקלי, הוראה ולמידה, חינוך לשוני בחברה רב-תרבותית, חינוך בגיל הרך | לוינסקי |
| ניהול וארגון מערכות חינוך, הגות בחינוך היהודי | ליפשיץ |
| הוראת המדעים, ניהול וארגון מערכות חינוך, הוראת התורה שבעל פה ומחשבת ישראל בגישה בינתחומית | מכללה ירושלים |
| חינוך לשוני: ערבית/עברית, חינוך מדעי, הוראה ולמידה | מכללה ערבית |
| חינוך מתמטי לבית הספר היסודי, הוראת מדעי הרוח בגישה רב-תחומית, חינוך סביבתי, ניהול ומנהיגות חינוכית, אוריינות חזותית בחינוך, טכנולוגיה בחינוך | סמינר הקיבוצים |
| ניהול וארגון מערכות חינוך, ייעוץ חינוכי | סכנין |

| שם התכנית | מכללה |
|---|-------|
| ייעוץ חינוכי, הוראה ולמידה, חינוך גופני וספורט לקהילות בהדרה | קיי |
| הוראת התנ"ך בראי הפרשנות היהודית לדורותיה, הוראה ולמידה בכיתות משלבות, הוראת אנגלית כשפה זרה בעידן הדיגיטלי | שאנן |
| 63 תכניות | סה"כ |

14 תכניות חדשות נמצאות בבדיקת המל"ג, ומרביתן בוודאי יאושרו השנה. 10 תכניות נוספות נמצאות בשלבי כתיבה שונים. עד תשע"ה ישלימו רוב המכללות להגיש את תכניותיהן לתואר השני.

בתשע"ב לומדים יותר מ-3,500 מורים לקראת תואר שני בהוראה. הצפי הוא שבעקבות התכניות להתפתחות מקצועית ולקידום מורים במסגרת הסכמי אופק חדש יגיע המספר לכ-4,300 לומדים בכל שנה.

טבלה 9: התפלגות מספר הלומדים בתכניות לתואר M.Ed. במכללות לחינוך בשנה"ל תשע"ב לפי מוסד הכשרה ושנת לימודים

| מכללה | מספר תכניות | מספר סטודנטים | |
|---------------|-------------|---------------|-----------|
| | | שנה ראשונה | שנה שנייה |
| אוהלו | 1 | 25 | 30 |
| אורות ישראל | 3 | 195 | 157 |
| אורנים | 6 | 235 | 215 |
| אחווה | 4 | 104 | 67 |
| אלקאסמי | 2 | 56 | 29 |
| אמונה | 1 | 63 | 38 |
| בית-ברל | 5 | 138 | 140 |
| גבעת ושינגטון | 2 | 67 | 62 |
| גורדון | 3 | 112 | 112 |
| דוד-ילין | 3 | 81 | 80 |
| הרצוג | 3 | 67 | 78 |
| זינמן | 1 | 42 | 42 |
| חמדת הדרום | 2 | 30 | 0 |

| מכללה | מספר תכניות | מספר סטודנטים | | |
|----------------|-------------|---------------|--------------|--------------|
| | | שנה ראשונה | שנה שנייה | סה"כ |
| לוינסקי | 4 | 156 | 100 | 256 |
| ליפשיץ | 2 | 50 | 46 | 96 |
| מכללה ירושלים | 3 | 80 | 60 | 140 |
| מכללה ערבית | 3 | 92 | 58 | 150 |
| סח'נין | 2 | 60 | 30 | 90 |
| סמינר הקיבוצים | 6 | 180 | 180 | 360 |
| קיי | 2 | 43 | 50 | 93 |
| שאנן | 3 | 68 | 56 | 124 |
| סה"כ | 61 | 1944 | 1,630 | 3,574 |

התפתחות נוספת שהמינהל מבקש לקדם היא לימודי תואר שלישי פרופסיונלי בחינוך ובהוראה במכללות לחינוך. לימודים אלה יקדמו את הידע והמיומנויות הייחודיים של מקצוע ההוראה ויחזקו את מעמדם האקדמי והמקצועי של העוסקים בחינוך ואת התפתחותם המקצועית. קביעת קווי היסוד לתכנון דרכי הפעולה ולשלבי הביצוע במכללות ייעשו בהתאם לכללים הנהוגים במל"ג ובהסכמה עם כל הגורמים.

איחוד המכללות האקדמיות לחינוך והיערכות לקראת המעבר לתקציב הוות"ת

באחרונה הוסכם על מעבר מכללות אקדמיות לחינוך לאחריות והוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) במועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) כחלק מתהליך רחב של שדרוגן ושיפור המבנה הארגוני-מינהלי שלהן. פירושו של דבר כי כחלק מהתהליך יאוחדו וימוזגו מכללות. משרד החינוך ומל"ג ינסחו כללים לשיתוף פעולה ביניהם, בפרט בכל הנוגע לתכנון ולפיקוח אקדמי בתחומי החינוך וההוראה. מטרת המעבר של המכללות האקדמיות לתקצוב ות"ת, כפי שנוסחו במסמך משותף, הן חיזוק איכותן ושיפור פעילותן של המכללות האקדמיות לחינוך כגופים ייעודיים להכשרת מורים, הבטחת התקציב הנדרש להכשרת עובדי הוראה וניצולו למטרה זו בלבד, והבטחת המשך המעורבות של משרד החינוך בהכשרת מורים בישראל.

מתוך כוונה להבטיח את העניין של משרד החינוך בקיום הכשרה ראויה בתחומי הדעת השונים ובהיקפים הנדרשים למערכת החינוך, סוכם כי המכללות האקדמיות לחינוך שיעברו לוות"ת ימשיכו להיות מוסדות, פקולטות או בתי ספר ייעודיים לחינוך ולהכשרת עובדי הוראה. כמו כן הוסכם כי בתכניות הלימודים תישמר המתכונת המקיימת רצף בין ההכשרה להוראה, הכניסה להוראה והפיתוח מקצועי (ראו בהרחבה מאמרה של גילה נגר). המכללות האקדמיות לחינוך יוכלו לקיים גם תכניות לימודים במקצועות חינוך ותומכי חינוך.

אחרי המעבר יישמר בקפדנות החיבור בין התואר האקדמי ובין חובת תעודת ההוראה לבוגר, ובהתאם לכך יישמר בתכניות הלימודים בהכשרת מורים הקשר בין התאוריה וההתנסות המעשית. לאחר המעבר לוות"ת יישמר החיבור בין התואר האקדמי ותעודת ההוראה בתארים שיעניקו המכללות האקדמיות לחינוך. ות"ת לא תאפשר פתיחת תכניות לימודים להכשרת מורים במכללות הכלליות. מקרים חריגים יסוכמו במשותף. מכללה אקדמית לחינוך שתעבור לוות"ת תועבר עם בסיס תקציבה המלא, אך התקציב המוקצה לתלמיד שהתחיל את לימודיו במכללה אקדמית לחינוך יועבר לוות"ת כל שנה, עד לסיום תקופת לימודי התלמיד, גם אם ניתן לפי הליך תחרותי. תקציב המכללות האקדמיות לחינוך יישמר כתקציב ייעודי ואי-אפשר יהיה להעבירו למטרות אחרות. הוות"ת תוודא כי כלל זה יישמר גם ברמה הפנים-מוסדית (למעט תשלום תקורות בגין שירותים למוסד קולט בשיעור הנהוג על ידי ות"ת במוסדות שבאחריותה). תקציב זה יישמר במלוא היקפו, להוציא מצב שבו יהיה קיצוץ רוחבי שיחול גם עליו.

משרד החינוך יקבל ייצוג בוועדת המשנה הרלוונטית במל"ג בדיונים בתכניות בתחומי ההוראה, החינוך ובמקצועות תומכי חינוך. נציג השר יהיה נציג פעיל, בעל זכות הצבעה. בכל הנוגע ללימודי הוראה, חינוך ומקצועות תומכי חינוך בעבור עובדי הוראה. ות"ת ומל"ג יקבלו החלטות בהתחשב במדיניות משרד החינוך בנושאים אלה.

ועדות הבדיקה והוועדות המקצועיות של תכניות חדשות בהכשרת מורים, בחינוך ובמקצועות תומכי חינוך בכל המוסדות להשכלה גבוהה ימונו על ידי המל"ג לאחר התייעצות עם משרד החינוך. הליכים להערכת איכות בתחומי ההוראה והחינוך ייערכו על ידי המל"ג בשיתוף עם משרד החינוך. יימשך שיתוף הפעולה בין משרד החינוך והמל"ג לבין המכללות האקדמיות לחינוך, שיישארו באחריות משרד החינוך.

עד כאן קווי המתאר של המיזוג העתידי. מתוך הבנה של מורכבות העניין מוצע כאן תהליך מדורג. בשלב הראשון - יצירת מנגנונים למיזוג מכללות

וקביעת לו"ז; בשלב השני - העברת חלק מהמכללות לתקצוב על ידי ות"ת; ובשלב השלישי - סגירת מכללות שלא נכללו במיפוי החדש וכאלו שלא הצליחו להתמזג או שהתנגדו למהלך המיזוג על פי התכנית.

עד כה מוזגו סמינר הקיבוצים והמכללה להוראת הטכנולוגיה, מכללת אפרתה ומכללת אמונה, מכללת אורות ישראל ומכללת מורשת יעקב. מכללות המקיימות ביניהן משא ומתן לשם מיזוג הן מכללת לוינסקי וסמינר הקיבוצים, מכללת הרצוג ומכללת ליפשיץ, המכללה לחינוך אחוה והמכללה האזורית אחוה (השוכנות באותו קמפוס); וכן המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט ואוניברסיטת תל-אביב.

מהלכים אלה יתבצעו כאמור בהדרגה, בהתאם להסכמות שיושגו בין המכללות לחינוך לבין עצמן ובין מכללות לבין מכללות אזוריות ואוניברסיטאות. בשל מורכבות המהלכים הנדרשים, ההערכה היא שיידרשו כחמש שנים להשלמת התהליך.

קשר עם השדה

שותפויות ועמיתויות - תהליך של הפריה והצמחה³

תחום המחקר הממוקד בהכשרה של עובדי הוראה בעולם מצביע בעשור האחרון על היתרונות שבפיתוחם של דגמי הכשרה המבוססים על שותפויות מרכזיות בין המערכת הבית ספרית ומוסדות להכשרה להוראה. בדגמים אלו מתקיימת ההכשרה המעשית להוראה בבתי ספר במערכת החינוך המוגדרים כבתי ספר לפיתוח מקצועי (PDS) (ראו לעיל, Blue Ribbon, 2010). במכלול המאפיינים של בתי ספר לפיתוח מקצועי מודגשים הרכיבים הבאים: שיתופיות כבסיס לעשייה, תמיכה של משאבים מותאמים לצורכי השותפות, פיתוח סביבות המעודדות ומאפשרות למידה מתמשכת, הפעלת תהליכי הערכה מתמידים כרציונל למחויבות לאחריות, התבוננות במכלול ובפרט ועבודה במסגרות המתאפיינות בשונות ובשוויון. במסגרת הפעלתן של תכניות הכשרה מעשית בבתי ספר בדגמי PDS פועלות המכללות להכשרה להוראה גם לקידום התפתחותם המקצועית של המורים ושל בית הספר באמצעות הקמת קהילות לומדות.

שותפויות אלו שבין המערכת הבית ספרית ובין מערך ההכשרה להוראה מתבצעות בין גופים שונים, ובהם בתי ספר, מוסדות להכשרת מורים או בתי ספר לחינוך באוניברסיטאות, מחוזות ולעתים אף רשויות מקומיות ואיגודים

3 ד"ר דיצה משכית כתבה סעיף זה.

מקצועיים. שיתופי הפעולה בין הגופים השונים מתמקדים בארבעה תחומים: פיתוח ויישום של הוראה מצוינת כדי לקדם את תהליכי הלמידה ואת הישגי הלומדים במערכת החינוך; קידום חקר ההוראה ושיפורה; קידום תהליכי ההתפתחות המקצועית המתמדת של צוותי ההוראה בבתי הספר ובמכללה עצמה; שיפור תהליכי ההכשרה של המתכשרים להוראה (Abdal-Haqq, 1998). בכל הנוגע לבתי הספר ולצוותי המורים, מתברר כי מסגרות אלו בדגם ה-PDS הן דוגמה למסגרות התומכות בצמיחה פרופסיונלית משותפת של מורים וסטודנטים להוראה, המתרחשת באמצעות תהליכי למידה משותפים והתמקדות בפתרון בעיות. בבתי הספר נשמרת תרבות של מחקר על ההוראה - מחקר מתמשך המתבצע בידי מורים, סטודנטים, מורי מורים וחקרים אחרים - ומתאפשרים תהליכי אמון, הנחיה, הדרכה ותיווך בין השותפים. המורים הוותיקים בבית הספר הופכים למנטורים או למדריכים ומקיימים במסגרת בית הספר עצמו הוראת עמיתים והערכתם, ואף בדיקה מחודשת של תכניות הלימודים ודרכי ההוראה בבית הספר (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). המתכשרים להוראה בבתי ספר אלה נחשפים להתנסויות מרובות במסגרת הפעילות הבית ספרית ולעבודה עם מגוון של מורים מומחים בתוך בית הספר.

תומכי ה-PDS סבורים שדגם זה של הכשרת מורים יכול לתרום גם להתפתחות המקצועית של מורים עתידיים (Ridley, Hurwitz, Davis-Hackett, & Knuston, 2005). יש הטוענים שלמודל ההכשרה בדגם ה-PDS אפקט חיובי על תהליכי הכניסה למקצוע של עובדי ההוראה.

בית הספר בדגמי הכשרה אלה הוא מסגרת המפתחת ומתפתחת בעת ובעונה אחת, העובדת בשיתוף פעולה עם צוות של מכשירי מורים (מדריכים פדגוגיים ומדריכים דיסציפלינריים) וצוות של סטודנטים המתכשרים למקצוע ההוראה. מורים בבתי הספר העובדים במתכונת ה-PDS מתפקדים כמורים, כחונכים וכחקרים, ולכן תהליך התפתחותם המקצועית כולל למידה, הוראה, הערכה ומחקר, והוא מלווה ברפלקציה של כלל השותפים - תלמידים, מורים, צוות בית ספרי וצוות המכשירים.

תהליכים אלה מאפשרים להשיג כמה מטרות: קידום הישגי התלמידים במערכת החינוך, קידום ההתפתחות המקצועית של צוותי ההוראה במערכת החינוך ובמכללה (מורים חונכים, מדריכים פדגוגיים ובעלי תפקידים), קידום ופיתוח תהליכי מחקר משותפים (בית ספר-מכללה) ושיפור של איכות ההכשרה של הסטודנטים להוראה.

העבודה בדגמי ה-PDS מתמקדת הלכה למעשה במטרות אלה: יצירת זירה להבניה משותפת של "ידע מתהווה" באמצעות דיאלוג בין כל השותפים, מימוש הדדי של אינטרסים (מוסד מכשיר ובית ספר), פיתוח מחויבות ותחושת "בעלות" בקרב כל השותפים, פיתוח בית הספר כמקור למידה לחקר ההוראה, שיפור הכשרת המורים, פיתוח צוותים משותפים של בתי ספר (מורים ובעלי תפקידים) ומוסדות להכשרה, קידום של תהליכי חקר במטרה לשפר את פרקטיקת ההוראה וקידום של התלמידים הלומדים בבתי ספר אלה.

בישראל מופעל מערך ההכשרה בדגמי השותפויות ברבות מן המכללות האקדמיות לחינוך. ביוזמתו של פרופ' משה זילברשטיין מוסד בשנת תשס"ג במכון מופ"ת צוות חשיבה המתמקד במערך ההכשרה בדגם ה-PDS ובמכלול ההיבטים הנגזרים ממנו. צוות זה, הפועל בחמש השנים האחרונות בראשותו של פרופ' זמירה מברך וד"ר דיצה משכית, כולל בעלי תפקיד העוסקים בהכשרה המעשית במכללות המעורבות בתהליך, מורים מאמני PDS ומנהלי בתי ספר. הצוות נפגש אחת לחודש לשם לימוד של תהליכי ההכשרה בדגמי ה-PDS ודיון בהם.

טבלה 10 מציגה פריסה ראשונית של מספרי לומדים, מורים מאמני PDS, מדריכים פדגוגיים ומוסדות האימון שהיו מעורבים במערך ההכשרה בדגמי ה-PDS בשנת תשע"א, בזיקה למגזרים השונים.

טבלה 10: פריסת המעורבים במערך ההכשרה בדגמי ה-PDS בשנת תשע"א

| מגזר | מאמנים | | מד"פים | | סטודנטים | | מוסדות אימון | |
|--------|--------|--------|--------|--------|----------|--------|--------------|--------|
| | PDS | מסורתי | PDS | מסורתי | PDS | מסורתי | PDS | מסורתי |
| ממלכתי | 1131 | 2917 | 224 | 433 | 2282 | 5266 | 155 | 1270 |
| ממ"ד | 179 | 1109 | 25 | 220 | 203 | 3037 | 3 | 362 |
| חרדי | 107 | 1753 | 30 | 229 | 454 | 4063 | 15 | 169 |
| סה"כ | 1417 | 5779 | 528 | 1535 | 5424 | 20669 | 331 | 3433 |

מנתונים אלה ניתן ללמוד שמערך ההכשרה בדגם ה-PDS עדיין אינו משמש מערך ההכשרה הרווח. עם זאת, מספר המעורבים בתהליכים אלו עלה באופן ניכר בשנת תשע"א בהשוואה לשנים קודמות.

הניסיון המצטבר הרב של המוסדות להכשרה להוראה בהפעלתם של דגמי הכשרה בבתי ספר מסייע להטמעת דגמי הכשרה של שותפויות ועמיתויות המצריכים השקעה רבה של משאבים כלכליים ואנושיים. מודלים אלו כרוכים

בשיתופי פעולה בין האגפים השונים במינהל - האגף להכשרת עובדי הוראה, האגף להתפתחות מקצועית ואגף מתמחים וכניסה להוראה, המכללות להכשרת עובדי הוראה, רשויות מקומיות ואגפים שונים במשרד החינוך במחוזות. הניסיון מלמד על הקשיים הכרוכים בהפעלת מערכי הכשרה אלו: קשיים תקציביים בתגמול הולם של כלל המשתתפים בתהליך, העומס הרב הכרוך בהפעלת מודל ההכשרה, ההתמודדות השוטפת עם צוותי עבודה מגוונים, הארגון המחודש של תהליכי ההכשרה בצד הפיתוח המקצועי של השותפים לתהליך ובהם מורים מאמנים ומדפי"ם, ואף עצם הצורך בשיתופי הפעולה עם מגוון של גורמים. המחקר בתחום מלמד כי ההתפתחות המקצועית של כל אחד ממורי בית הספר יכולה לשמש מנוף להתפתחות הבית ספרית הכללית, ושיחסי קרבה והדדיות מתקיימים בין תהליכי ההתפתחות האישיים של כל אחד מהמורים העובדים בבית הספר לבין תהליכי ההתפתחות הבית ספרית. בתי ספר מודעים כיום יותר לכוח שיש לתהליכי ההתפתחות המקצועית המתמשכת (Continued Professional Development - CPD) ולחשיבות ולצורך בפיתוח היכולת העצמית של בית הספר כמערכת כחלק בלתי נפרד מההתפתחות והצמיחה האישיים של המורה עצמו (Francis, 2010). ההתפתחות המקצועית המתמשכת נתפסת ומוגדרת כרכיב המרכזי בתחזוקה ובהתייעלות של כל פרופסיה (Muijs & Lindsay, 2008), כרכיב הכרחי בחיים המקצועיים של המורים (Passy & Waite, 2008), כמשאב של ידע, רעיונות וכישורים הרלוונטיים לצורכי המורים (Lydon & King, 2009), וכפעילות רפלקטיבית שנועדה להביא לשיפור בידע של היחיד, בהבנתו ובכישוריו. תהליכים מתמשכים אלה של התפתחות מקצועית תומכים הלכה למעשה בצורכי הפרט ומשפרים את ניסיונו המקצועי. העשייה בפועל מצביעה אף היא על מימושם של מרכיבים אלו ועל שביעות הרצון של כלל המעורבים מההליך עצמו.

סיכום

מאמר זה הציג בהרחבה את פעולתו הענפה של האגף להכשרת עובדי הוראה לקידום היעד המרכזי שנקבע: גיוס סטודנטים איכותיים להכשרה להוראה, הרואים במקצוע שליחות חשובה, שתתרום להשבחת מערכת החינוך והחברה בכללה. עידוד סטודנטים איכותיים להצטרף להכשרה להוראה נעשה באמצעים רבים: העלאת רף הקבלה ללימודים במטרה להעלות את הדימוי של הפרופסיה; קיום תכניות הכשרה ייחודיות, מאתגרות ורלוונטיות, שנועדו להכשיר מורים איכותיים בעלי יכולת מנהיגות ותרומה לקהילה; סיוע כלכלי ללומדים איכותיים באמצעות

הלוואות מותנות ובמלגות לימודים שיאפשרו להם למידה אינטנסיבית; פיתוח פיזי ואקדמי של הקמפוסים במכללות לחינוך כדי ליצור סביבה המקדמת למידה אקדמית ופרקטית ברמה ההולמת את צורכי המאה הנוכחית.

האגף להכשרת עובדי הוראה ער לצורכי מערכת החינוך ויוזם תכניות הכשרה ייחודיות על פי יעדים שקבע משרד החינוך, כגון הכשרה להוראה במקצועות שקיים בהם מחסור במורים, ובעיקר מתמטיקה, מדעים ואנגלית; הכשרת מורים לחינוך הטכנולוגי, כחלק ממהלך רחב של מינהל מדע וטכנולוגיה; עידוד תכניות הכשרה ניסיוניות בשיתוף גף ניסויים ויוזמות במשרד החינוך; הידוק הקשר בין המכללות האקדמיות לחינוך לבין השדה, כדי לחזק את הרצף של הכשרה להוראה > כניסה לעבודה של מורים חדשים > פיתוח המקצועי במשך כל שנות העבודה במערכת החינוך; היערכות להכשרת גננות בתכניות מואצות לקראת יישום חוק חינוך חנם לגילאי שלוש-ארבע.

אנו תקווה שפעולות אלו ואחרות שהאגף להכשרת עובדי הוראה שותף להן יתרמו להשבחת כוח ההוראה במערכת החינוך, להעמקת המעורבות והמחויבות של המורים לחברה ולקהילה שהם פועלים בה ולהעלאת קרנה של פרופסיית ההוראה. המטרה היא שכל אלה יבואו לידי ביטוי בהעלאת הישגי התלמידים בבתי הספר, הן בתחום הלימודים הדיסציפלינריים הן בתחום החינוך לערכים.

מקורות

- אלמגור-לוטן, א' וקוך-דבידוביץ, פ' (2011). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה** - דוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת מוגש לוועדת העלייה והקליטה והתפוצות. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- אריאב, ת' וגרינפלד, נ' (2007). המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך. **ירחון מכון מופ"ת**, 30, 4-8.
- אריאב, ת' (2009). משיכת מורים, שמירת מורים הכשרת מורים. **הד החינוך**, פ"ד(3).
- בן עזר, ג' (2007). **המסע - סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל, 1977-1985**. בן-שמן: מודן.
- גולדנברג, ג', מלצר-גבע, מ' ושחר, ר' (2009). **השתלבות בוגרי "תכנית המצוינים" במערכת החינוך** - דוח מחקר. תל-אביב: רשות המחקר, מכון מופ"ת.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צומת - ערכים וחינוך בחברה הישראלית (355-379)**. ירושלים: משרד החינוך.

יוגב א' ומיכאלי, נ' (2011). להשיב רוח חברתית על הכשרת המורים: התשתית הרעיונית של התכנית הניסויית "יש דרך". בתוך ח' לוק (עורכת), **הכשרת מורים כבוני חברה - התכנית הניסויית "יש דרך": הכשרת מהנכים מעורבים ביברה ובקהילה** (27-52). תל-אביב וירושלים: מכללת סמינר הקיבוצים ומשרד החינוך.

כהן, י' (2001, 30 באוגוסט). ריאיון במוסף להשכלה גבוהה. **הארץ**. כפיר, ד' (2008). גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (176-193). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי - ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. **דפים**, 40, 108-131. רם, א' (2011). אפקט החממה - מעורבות חברתית בתוכניות ההכשרה לבית הספר העל-יסודי בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי. בתוך ח' לוק (עורכת), **מורים כבוני חברה - התכנית הניסויית "יש דרך": הכשרת מהנכים מעורבים בחברה ובקהילה** (165-181). תל-אביב וירושלים: מכללת סמינר הקיבוצים ומשרד החינוך.

שבתאי, מ' (1999). "הכי אחי" - אתגר השייכות של בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. תל-אביב: צ'ריקובר.

שץ-אופנהיימר, א' וקלניצקי, א' (2010). מסע מבנה זהות. **דפים**, 50, 74-105. Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development & schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blue Ribbon (2010). *Clinical preparation and partnerships for improved student learning commissioned*. Report of the NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education).

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Francis, L. (2010). Foreword. In P. Earley, & V. Porrit (Eds.), *Effective practices in continuing professional development: Lessons from schools*. London: University of London.

- Lydon, S., & King, C. (2009). Can a single short continuing professional development workshop cause change in the classroom? *Professional Development in Education*, 35(1), 63-82.
- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211.
- Passy, R., & Waite, S. (2008). Excellence and enjoyment continuing professional development materials in England: Both a bonus and onus for schools. *Professional Development in Education*, 34(3), 311-325.
- Ridley D. S., Hurwitz, S., Davis-Hackett M. R., & Knuston Miller, K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.

פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל

שלמה בק

במאמר הקודם פרשו ראשי האגף להכשרת עובדי הוראה את מדיניות משרד החינוך ותכניותיו בנוגע להכשרת המורים במכללות האקדמיות לחינוך. הם ציינו את הישגיהם בתחומים כגון העלאת האיכות של המתקבלים להוראה, השינוי בדגם ההכשרה האקדמית (אימוץ "המתווים המנחים") והמעבר המתוכנן לתקצוב הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת), עידוד תכניות ייחודיות והדגשת ההתנסות בבתי ספר לפיתוח מקצועי (Professional Development Schools, PDS). לפעילויות אלו מטרה משותפת: לשפר את הכשרת המורים במסגרת המכללות לחינוך. בבסיס השינויים עומדת השאיפה להכשיר את המורה כאיש מקצוע (פרופסיונל). לשם כך עליו להכיר את מקצוע ההוראה שהוא אמור ללמד, את דרכי הוראתו ואת מדעי החינוך הרלוונטיים לעבודתו (פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה וכדומה). כמו כן עליו לשלוט הלכה למעשה בדרכי הוראה-למידה מצליחות, יעילות ועדכניות. שאיפה זו מניחה תפיסת עולם מסוימת לגבי מהות ההוראה ודמות המורה. את השורות הבאות נקדיש לבחינה ביקורתית של תפיסה זו במגמה לברר את יתרונותיה ומגבלותיה ולשאול אם היא מתאימה למערכת החינוך של המאה ה-21.

הנחות יסוד של ההכשרה להוראה בישראל: מהדגם המנחה למתווים המנחים

התכניות האקדמיות להכשרה להוראה בישראל פועלות במסגרת "המתווים המנחים" שהמועצה להשכלה גבוהה החליטה עליהם בשנת 2006 בעקבות המלצות ועדת אריאב, שהוקמה לבחינת עקרונות ההכשרה האקדמית להוראה. המתווים החליפו את "הדגם המנחה", שפורסם בדצמבר 1981, ששימש בסיס לתהליך המכלול של המכללות ולהפיכתן מבתי מדרש (סמינרים) למוסדות אקדמיים. לצורך בהחלפת הדגם המנחה היו כמה סיבות. האחת, המכללות האקדמיות לחינוך ביקשו להפחית את מספר שעות הלימוד שהוטלו על המתכשרים - היקף הלימודים שדרש הדגם נראה להן מוגזם מבחינה אקדמית, משום שהוא מנע למידה עצמית ועצמאית. לפי הדגם המנחה, שנוספו אליו

דרישות ללימודי חובה מטעם משרד החינוך, ההיקף של לימודי ההכשרה עמד על ארבעה חוגים מלאים (כ-120 ש"ש) לתואר הראשון. המכללות ביקשו להשוות את היקף הלימודים למקובל באוניברסיטאות (כ-90 ש"ש), ולנימוק האקדמי נוסף הכורח להתמודד עם קיצוץ תקציבי משמעותי. הסיבה השנייה הייתה הצורך בתגובה להמלצת כוח המשימה הלאומי (2005) (ועדת דברת) לשדרג את לימודי דיסציפלינות ההוראה במכללות לצד שדרוג לימודי החינוך וההוראה באוניברסיטאות. והסיבה השלישית, ואולי החשובה מכול, החל משנות השמונים של המאה ה-20 חלו שינויים בולטים בתפיסת מקצוע ההוראה שחייבו בחינה מחודשת של הדגם המנחה.

המורה של הדגם המנחה נתפס כמסרן (בק, 1999). ההכשרה להוראה התמקדה בתהליכי הוראה, במה שעושים המורים, ולא בתהליכי למידה, במה שעושים התלמידים. החשיבה המתודית הייתה טכנית-רציונלית: במרכז ניצב "מערך השיעור". גולת הכותרת הייתה יכולת המתכשר להגדיר מטרות, רצוי אופרטיביות, ולממשן הלכה למעשה בדרכי הוראה ובשיטות הוראה מגוונות המותאמות לתלמידים.

הדגם המנחה הניח שההוראה היא מדע יישומי. לפי תפיסה זו, שתאמה את מה שהיה מקובל בתכניות ההכשרה בעולם באותה עת, על העוסקים בפרופסיה ליישם בעבודתם ידע מדעי או טכנולוגי ביעילות, באחריות, באחריות ובכפיפות לכללי האתיקה המקצועית. הידע המקצועי של כל איש פרופסיה מורכב משלושה נדבכים: ידע עיוני טהור בתחומים רלוונטיים, ידע מדעי וטכנולוגי הלקוח מתחומי המחקר השימושי, וידע מעשי המתייחס למתודיקה ולמימוניות פעולה. נדבכים אלה יוצרים מבנה של פירמידה, שהידע הנמצא בנדבכיה העליונים מתבסס על זה שנמצא באלה שמתחתיהם (הידע "זורם" מבסיס הפירמידה לקצה העליון). בעוד שני הנדבכים התחתונים מכילים ידע תאורטי וחייבים להילמד במסגרת אקדמית, הנדבך העליון הוא מעשי ומחייב התנסות. המתכשרים להוראה צריכים "להתאמן" בבתי הספר ובגני הילדים ביישום הידע שצברו במכללה (בק, 2005). הנחות אלו, שעמדו בבסיסו של הדגם המנחה (המועצה להשכלה גבוהה, 1981), לא היו מובנות מאליהן. נזכיר נשכחות. תהליך המכלול התקבל בבתי המדרש ברגשות מעורבים. בצד ההכרה בחיוניותו עמד החשש שה"אקדמיזציה" תפגע ב"הומניזציה" (דרור, 1991; יפה, 1976; שיינין, 1996). הפיכת בתי המדרש למכללות אקדמיות אכן חייבה שינוי מהותי באופיים. ראשית, באקדמיה נהוגה הפרדה חדה בין תחומי הידע השונים (עקרון ה"מידור הנוקשה" Bernstein, 1975), והסטודנט נדרש להתמחות בתחום דעת כלשהו. תכנית הלימודים

שהייתה מקובלת בבתי המדרש, שלפיה הוא נדרש ללמוד מעט יחסית על תחומים רבים מאוד, נראית בעין אקדמית חובבנית ושטחית. בייחוד, הקורסים ששילבו בכפיפה אחת את "המקצוע ודרכי הוראתו", לא נראו אקדמיים דיים, שהרי מדובר בשתי התמחויות אקדמיות שונות. שנית, מקצועות ההוראה ה"מעשיים" שנלמדו בסמינרים (לשיר, לרקוד, לשחק, לצייר וכדומה) נראו בעיני האקדמיה כמשניים, ואם כבר יש ללמד אותם, העיסוק בהם צריך להיות מתוך היבט מחקרי ולא מעשי. ולבסוף, המחקר האקדמי אמור להקפיד על ניטרליות ערכית, ולתפיסת עולם זו או אחרת לא צריכה להיות השפעה על ממצאיו. זהותו האישית של המורה, האידאולוגיה שהוא דוגל בה או אורח חייו אינם אמורים להיות רלוונטיים לידע המקצועי שעליו לרכוש במהלך הכשרתו, ואין זה מתפקידה של האקדמיה "לחנך לחיים" את הבאים בשעריה אלא לדאוג להשכלתם ולהכשירם כחוקרים. באחת, המעבר למסגרת הכשרה אקדמית איים על ההיבט החינוכי (פורמטיבי) של הסמינר, וזה עשה כל מאמץ לשמר אותו בתהליך המכלול.

לחשש שבעקבות המכלול יפסיקו המכללות לחינוך להיות "מחנכות", שהן יחדלו מלעסוק בהוראה לשם חינוך ויסתפקו בהוראה לשם רכישת ידע אקדמי, היה על מה להתבסס. הדגם המנחה נבנה במתכונת אוניברסיטאית פחות או יותר מקובלת, ונשמר בו עקרון המידור הנוקשה. תחומי הדעת הופרדו זה מזה, ובכל אחד מהם הורשו ללמד רק המומחים לו. הפרדה זו אכן מביאה להעמקה אקדמית, אך היא גם יוצרת נתק בין החלקים השונים של תכנית ההכשרה. ההפרדה בין הדיסציפלינה לדרכי הוראתה אינה מאפשרת לבחון את הפן המחנך של לימודי הדיסציפלינות, וההפרדה בין לימודי החינוך העיוניים (מדעי החינוך) ללימודי הדידקטיקה, המתודיקה וההתנסות יצרה פער בין התאוריה למעשה. העיסוק בנושאים "חינוכיים" הפך ללימוד עיוני מבודד של סוגיה זו או אחרת ולא חלק מההוויה החינוכית של התכנית בכללותה, כך שהשפעתם על העשייה החינוכית הייתה מקרית. אפילו סוגיה כגון "המורה כמחנך" הפכה בתכניות הכשרה רבות ל"קורס" של 1-2 ש"ש ולא הייתה תמה משמעותית שבאה לידי ביטוי בכל פעילות של המתכשר. לחלופין עסקו בנושאים כגון אלה המדריכים הפדגוגים במסגרת הסדנאות הדידקטיות, שליוו את העבודה המעשית, אך הם ניגשו אליהם בעיקר מנקודת מבט מתודית או דידקטית.

מאז שנת 1981 חל שינוי בתפיסת ההוראה כמקצוע. ראשית, צמחה תפיסה חדשה של מדעי החברה. עומעמה בלעדיותה של הפרדיגמה הפוזיטיביסטית ושל שיטות המחקר הכמותיות הנגזרות ממנה. שיטות מחקר איכותיות הפכו ליותר ויותר לגיטימיות, והידע הצבור של העוסקים במקצוע קיבל לגיטימציה

מדעית. שנית, תורות הלמידה הביהביוריסטיות הוחלפו בתורות קוגניטיביות וקונסטרוקטיביסטיות. הדגש הוסט מהוראה ללמידה ומתשומות לתפוקות. במקום לשאול "כיצד על המורה ללמד?" עולה השאלה "כיצד הילדים לומדים?", ותאוריות של הבניה חברתית, המתמקדות בלמידה מתוך מעשה במסגרת של קהילות, הולכות ותופסות מקום של כבוד. שלישית, ההוראה אינה נתפסת עוד כמדע יישומי אלא כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי. המורה אינו מוגדר עוד כ"טכנאי", המיישם ידע שגילו אחרים, אלא כ"מומחה מסתגל", היוצר ידע ייחודי (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005). בסיס הידע של ההוראה אינו נתפס אפוא עוד כפירמידה, ולפיכך נדרשו שינויים במתכונת ההכשרה (בק, 2009).

כיווני חשיבה אלה השפיעו על ה"מתווים המנחים", שפרסמה המל"ג בשנת 2006. הנחות היסוד של ועדת אריאב הבהירו:

המורה הפרופסיונלי פועל על בסיס ידע דיסציפלינרי ופדגוגי-דידקטי באופן שיטתי ומבוסס ראיות לגבי ההוראה של עצמו והלמידה של תלמידיו. הוא מפעיל שיקולי דעת המבוססים על הבנת תהליכי הלמידה, תכניות הלימודים והצרכים של תלמידיו. הוא בעל מיומנויות וכישורים הנדרשים בסביבות הוראה-למידה עדכניות ויודע להשתמש באופן מושכל במגוון דרכי הוראה-למידה. הפן הערכי-חברתי והפן היצירתי בהוראה מהווים ממדים חשובים בתפיסה פרופסיונאלית זו... ההוראה היא פעילות המעוגנת בידע תיאורטי-מחקרי ובחוכמת המעשה הפרקטית-רפלקטיבית ואין היא מקצוע שוליית המבוסס על מתכונים ליישום. הצלחתה של תכנית הכשרה להוראה תלויה במידה רבה **באינטגרציה המפורשת בין רכיבי התכנית ותכניה השונים וכן בחיזוק הרלוונטיות שלה לסטודנטים בעת לימודיהם**. הצלחה זו גם תלויה בפיתוח הדרגתי של ראייה אקולוגית של ההוראה - התלמיד הבודד, קבוצות לומדים, בית הספר כמערכת ארגונית, הקהילה, והמערכת החברתית הרחבה (המועצה להשכלה גבוהה, 2006: 6).

הנחות אלה מבטאות שינוי בתפיסה בכמה היבטים:

א. במקום המורה המסרן, המעביר "חומר", עומד במרכז המורה ה"קלינאי", שיודע לקיים תהליכי למידה אצל תלמידיו (כל תלמידיו). כמפורט בתחומי הליבה המרכזיים של המתווים, הוא יודע לאבחן אותם, לבנות להם תכנית מתאימה של למידה ולהעריך הן את פעולותיו הן את ביצועי תלמידיו (הערכה לשם למידה) כדי להביא לתהליך יעיל יותר של למידה. תפקיד המורה מתמקד

- בפיתוח ובטיפוח ההיבטים הקוגניטיביים של תלמידיו. גם העיסוק בהיבטים רגשיים וחברתיים מטרתו ליצור בכיתה אווירה של למידה יעילה.
- ב. ההוראה היא מקצוע פרקטי, והידע המקצועי של המורה מתפתח בעקבות רפלקציה על פעולותיו. ההכשרה צריכה לפתח את המיומנויות הנדרשות למורה לשם ביצוע תהליכי רפלקציה פוריים ויעילים. במיטבה מתבצעת הרפלקציה במסגרת קהילתית בעקבות מחקר, כגון מחקר פעולה או מחקר אישי, שצריך לעמוד בסטנדרטים אקדמיים מקובלים. עם זאת, הידע המעשי של המתכשר אינו יכול להתבסס רק על ידע אישי. פעילות המורה חייבת להיות מבוססת-ראיות. חייבת להיות לה תשתית מחקרית המסכמת ומנתחת את הידוע על "מה שעובד", ו"מה שעובד" מוגדר ומוערך על פי הישגי התלמידים בתחומי לימוד אקדמיים.
- ג. בשם עקרון הצדק החברתי, המורה צריך להכיר בשונות (אישית ותרבותית) בין תלמידיו, ועליו לדאוג לכך שכל אחד מהם יגיע להישגים הלימודיים הנדרשים. לתלמידים "אינטליגנציות מרובות" וסגנונות למידה שונים, ועל המורה לשלוט במגוון רחב של שיטות הוראה-למידה כדי להתאים את תהליכי ההוראה-למידה לצורכיהם השונים.
- תפיסת ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי (זילברשטיין, 1998) היא כיום פרדיגמה שלטת בהכשרה להוראה בעולם המערבי, והיא באה לידי ביטוי בספר הדרכה מפורט לתכניות להכשרת מורים (Darling-Hammond & Bransford, 2005). בעקבות מחקר מקיף מצאה דרלינג-המונד כמה מאפיינים משותפים לתכניות הכשרה מעולות הפועלות ברוח זו. בכולן נמצא:
- א. חזון משותף ובהיר של הוראה טובה, הבא לידי ביטוי בכל הקורסים ובהתנסות.
- ב. סטנדרטים מוגדרים היטב של מעשה ותוצאה המדריכים את הנעשה בקורסים ובהתנסות והמאפשרים את הערכתה.
- ג. תכנית הכשרה המעוגנת בידע על התפתחות הילד, על למידה ועל ההקשר החברתי של העשייה.
- ד. התנסות מורחבת המאפשרת לחזק רעיונות ופעילויות שנלמדים בו בזמן בקורסים.
- ה. דרכי הוראה המאפשרות למתכשרים להתעמת עם אמונותיהם בנוגע ללמידה ולתלמידים מזה, ולהכיר התנסויות של אחרים השונים מהם מזה.
- ו. קשר בין סגל המוסד המכשיר לבין בתי הספר, שיבטא יחסים הדוקים, ידע ואמונות משותפים.

ז. שיטות הוראה כגון ניתוח מקרה, מחקר פעולה, הערכת ביצועים וניהול פורטפוליו, המיושמות לגבי "בעיות מעשיות אמיתיות" (Darling-Hammond, 2006: 41).

לא כל תכניות ההכשרה במכללות עומדות בכל מאפיינים אלה, אך הכיוון הכללי שהן אמורות לשאוף אליו מנוסח באופן ברור המאפשר להעריך את איכותן. קו מחשבה זה, שאומץ על ידי המתווים, מעורר כמה בעיות מהותיות הקשורות בהכשרה האקדמית להוראה ובייחוד בהכשרה במסלול לבית הספר היסודי (בק, 2009). מבלי משים נעלמה תפיסת המורה ה"כולל" לטובת המורה למקצוע. במקום ללמד subjects במובן של בני אדם, עליו ללמד subjects במובן של תחומי דעת (subject matter). המתכשר לומד לכל היותר שלושה ממקצועות ההוראה, כולם בעלי אופי עיוני. הכשרת מורים להוראת תחומים מקצועיים-מעשיים כגון חינוך גופני, מוזיקה, אמנות ועיצוב נעשית במסלולים נפרדים. הישגי התלמידים בלימודים העיוניים הופכים לדבר היחיד החשוב. המורה הקלינאי מחליף את המורה המחנך. ההתמקצעות מחליפה את ה"כוללות", ועולה החשש שהידע הנמדד בהישגים הקוגניטיביים של התלמידים, כפי שהם באים לידי ביטוי בהצלחה בבחינות, הופך לקריטריון היחיד שלפיו נבחנים המורה ותלמידיו.

בה-בעת נדחקת לקרן זווית הראייה של המורה כמחנך. להתמקצעות יש מחיר. העובדה שכבר בבית הספר היסודי התלמיד נפגש עם מספר רב יחסית של מורים גורמת לכך שכל מורה נמצא בכיתתו הרבה פחות שעות לימוד, והאינטראקציה בין המורה לתלמידיו מוגבלת בזמן ומתמקדת בתחום הדעת. מטרת ההוראה היא אפוא הרבה יותר ממוקדת, אך הכשרה שזה מיקודה אינה נותנת את הדעת די הצורך על הילד כישות שלמה ורבת-פנים, והיא נוטה להזניח את ההיבטים הרגשיים, היצירתיים והחברתיים של התפתחותו. לימוד מקצועות ההוראה נעשה לשם "ידע" ולא לשם "חינוך". המורה אינו עוסק עוד בפיתוח אישיותו של התלמיד על כל גווניה ורבדיה. אמנם, הראייה האינטגרטיבית של התלמיד מוטלת על "מחנך הכיתה", אך במקרים רבים, בשל תנאים אובייקטיביים (תלמידים רבים בכיתה, מיעוט שעות של המחנך בכיתה וכדומה), הדיאלוג בין המחנך לבין כל אחד מתלמידיו ובני משפחתו הקרובים איננו מיטבי. כך למשל מורים כמעט שאינם מקיימים ביקורי בית אצל תלמידיהם, ובדרך כלל המחנך מקדיש את מרב זמנו לתלמידים ה"בעייתיים". מעייניו של המורה מתמקדים ב"איך להספיק את החומר". אין לו פנאי להיכרות עמוקה בינו לבין כל אחד מתלמידיו על כל עולמו, כישוריו, בעיותיו ולבטיו. רפורמת "אופק חדש" ניסתה להתמודד עם קושי זה באמצעות הנהגת השעות הפרטניות, אך גם אלה "מטרתם

המרכזית היא לקדם את ההישגים הלימודיים. ההנחה היא שההוראה הממוקדת בפרט מאפשרת מימוש טוב יותר של מטרות החינוך והגעת כל התלמידים להישגים הנדרשים" (חוזר מנכ"ל, 2010, 38-3, סעיף 1.3).

זאת ועוד: תפיסת המורה הקלינאי דורשת מהמורה לפעול בדומה לרופא. כדי להיחשב למקצועי, עליו לדעת לאבחן את הבעיה (מי שיש לו עיכוב בהתפתחות או מי שיש לו תפיסות מוטעות וכדומה), ולספק לה מזור ("פיגומים" ללמידה). תהליך זה, לצד יתרונותיו, טומן בחובו סכנה: הילד עלול להפוך מאדם ל"מקרה" שיש לחקור אותו, כשם שלרופאים מסוימים המחלה חשובה יותר מהחולה. הילד מפסיק להיות שותף לתהליך של למידה והופך למושא מתמיד של אבחון ושל הערכה. התפיסה הקלינית מניחה שכל בעיה צריכה להיפתר באופן רציונלי ורפלקטיבי, כאילו אין עוד מקום לספונטני, לרגשי, לבלתי-אמצעי. האמפתיה והסימפטיה צריכות להיכנע לשיקול הגיוני "מבוסס-ראיות".

אולם, למרות הדרישה שההוראה תהיה מבוססת-ראיות, אין ראיות לכך שהשכלה אקדמית של המורה בתחום דעת מסוים משפרת את יכולתו להורות אותו. ככלל, נראה שדווקא השכלה אקדמית רחבה (למשל ב"א כללי במדעי הרוח או במדעי הטבע) תורמת למורה יותר (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). בנוגע לתחום המתמטיקה, למשל, יש ראיות לכך שהשכלה אקדמית בתחום אפילו מזיקה למורה לבית הספר היסודי, ומה שחסר לו הוא ידע מתמטי "ספציפי להוראה" ולא ידע מתמטי אקדמי מקובל (Ball, 2011).

ככלל, קיים דמיון מסוים בין תפיסת המורה הקלינאי לבין זו של המורה הטכנאי. שניהם מתעלמים מהשאלה לקראת איזה עולם הם מכינים את תלמידיהם. שניהם מקבלים כמובן מאליו את המטרה להביא את כל תלמידיהם להצלחה בלימודים העיוניים. שניהם מכירים בכך שידע אקדמי מדעי רלוונטי להצלחתם, ושעליהם להכיר ידע זה ולדעת להשתמש בו. עם זאת, המורה הקלינאי צריך להיות "מומחה מסתגל" ולא "מומחה שגרת". המורה המסתגל אינו עובד לפי מרשמים מוכנים מראש. בהוראה אין מתכונים ואין שגרות, שיטות או טכניקות המבטיחות לו הצלחה. המורה היעיל והמצליח מתפתח מבחינה מקצועית אגב רפלקציה על עבודתו. הוא לומד מהניסיון ונעזר בקהילת העמיתים שבמסגרתה הוא פועל.

שלוש בעיות מרכזיות, כך נראה לי, אינן זוכות לתשובה הולמת במודל הקליני של ההוראה. האחת, למרות העובדה שבמקרים רבים המורה בן-זמננו מתפקד "במקום הורה", שהרי יותר ויותר משפחות נמצאות במשבר, ההיבט הרגשי אינו חלק מעבודתו (לשם כך קיים היועץ...), ועדיף להימנע אפילו מחיבוק

פיזי, שעלול להתפרש כהטרדה מינית. אך אם הסיוע הנפשי שהילד זקוק לו אינו ניתן לו מידי המורה שלו, נחלש מעמדו של זה כמחנך. משבר המשפחה מביא לכך שלעתים קרובות המורה צריך להיות המבוגר האחראי אל מול הילד והוא האחראי לצמיחתו ולהתפתחותו. האם המורה הקלינאי, האנליטי, היעיל והמשימתי הוא הדמות שיכולה להיות לילד משענת ומודל הזדהות?

הבעיה השנייה קשורה בכך שהעולם הופך לגלובלי ונמצא בעיצומה של מהפכת מידע ותקשוב. האם עולם כזה אינו מצריך שינוי רדיקלי בדמות המורה, בתפקידו החברתי ובמיקומו בחיי הילד? האם התמקדות בלמידה קוגניטיבית (ובציוני התלמידים) היא התשובה הנכונה לשינויים אלה? האם הלימודים בבית הספר הם הכנה מתאימה לחיים בחברה שלתוכה גדל הילד? האם התבססות המורה על "ידע צבור" ועל "מה שעובד" אינה מתכון לקיבעון ולקיפאון של החשיבה ("צמידות למוכר")? בעולם המידע והתקשוב פוחתת חשיבותו של המורה כמומחה לתוכן, וגובר תפקידו כמנחה למידה וכמסייע להתפתחותה. בעולם זה חשובים האינטרדיסציפלינריות ושיתוף הפעולה הבין-מקצועי, מיומנויות הלמידה ולא תכניה, הגברת המוטיבציה ללמידה באשר היא, ולא רק בפן האינסטרומנטלי שלה, המשתנה בהתמדה.

הבעיה השלישית היא שתכניות ההכשרה, הכבולות בכבלי החשיבה הטכנית-רציונלית, אינן בוחנות את מטרותיהן אלא מתמקדות ב"איך" לממשן. המודל הקליני, ה-PDS (Professional Development School), ופדגוגיות כמו חקר מקרים וסימולציות, מבוססים על פרדיגמת "מה שעובד". אך "מה שעובד" אינו תמיד עובד. גישת ה"ללמוד ממה שעובד" מניחה שמצאנו את הדרך הטובה ביותר לממש את מטרותינו ולמדנו מהצלחותינו ומכישלונותינו. אם כך ההנחה היא גם שבאופן כללי המצוי, גם אם יש מקום לשפרו, נתפס כראוי. ההנחה היא שמערכת החינוך הנוכחית היא באופן בסיסי "בסדר". גם אם יש לה מגרעות, ניתן לתקנן, ואפשר לשפר אותה אם המורים יהיו יעילים ויעבדו נכון. השאלה אם אפשר להצדיק את המערכת החינוכית עצמה אינה נשאלת. הגיוניות המערכת איננה מוטלת בספק. מטרותיה אינן נבחנות, חזונה אינו נבדק. דמות המורה הטוב שהיא מכשירה אינה זוכה לדיון ביקורתי.

מהנעשה בעולם: שני דגמי הכשרה חלופיים

דגם ההכשרה האקדמי של המורה הקלינאי נתון בימים אלה לביקורת מכיוונים מנוגדים. מחד גיסא נטען שדגם זה מנותק מצורכי ה"שדה", שהוא יקר מדי, ממושך מדי, תאורטי מדי, אינו אטרקטיבי לציבור הסטודנטים ומחליש את

סיכויי המורה לקדם צדק חברתי. מאידך גיסא נאמר, שהדגם אינו מקצועי דיו, שכן הוא קצר מדי, חובבני מדי, אינו אטרקטיבי לציבור הסטודנטים ומחליש (משיקולים מנוגדים) את סיכויי המורה לקדם צדק חברתי. נתחיל בהצגת הביקורת הראשונה, של מצדדים לא מעטים גם בארץ.

ארצות הברית: הכשרת מורים חלופית

ההכשרה האקדמית להוראה בארצות הברית נמצאת בימים אלה במשבר עמוק, ועליה להתמודד עם נטייה גוברת והולכת להציע לה נתיבים חלופיים. האידאולוגיה השלטת כיום בארצות הברית היא נאו-ליברלית ונאו-שמרנית. לפי אידאולוגיה זו, המכונה גם מודל ההון האנושי העולמי (Spring, 2009), החינוך צריך להכין את הילד לחיות בחברה שבה הידע בעל השלכות מעשיות יש לו משקל כלכלי מכריע. על הילד ללמוד להתמודד עם האתגרים שמציבה לפניו חברת המידע כדי להשתלב בחברה שתוכל לשגשג בשוק הגלובלי. אנו חיים בעידן של קפיטליזם מבוסס-צריכה, של גלובליזציה ושל הפרטה. מילות המפתח בחברה שלנו הן אבני דרך, סטנדרטים, תווי תקן, ניהול איכות, רגולציה ותחרותיות. בחברה זו המורה נחשב ל"ספק", התלמיד - ל"לקוח", והחברה ובראשה בעלי התאגידים - ל"בעלי עניין" (stakeholder). הציפייה היא שהפעילות המקצועית של המורה תגלה מקצוענות ומומחיות. עליה להיות "מבוססת-ראיות", והמונח ראיות מתייחס לנתונים קשיחים ומדידים הנוגעים להישגי התלמידים.

טענה רווחת בקרב פוליטיקאים, כלכלנים ואנשי ציבור לא מעטים היא כי הכשרת המורים האקדמית מתעלמת מן הצורך להכשיר טכנאים ממושמעים, שיקדישו את מאמציהם להכנת תלמידיהם לעמידה בסטנדרטים ולהצלחה במבחנים. במקום להכשיר מורים שיהיו מסוגלים להביא לכך ש"שום ילד לא ייוותר מאחור" (על פי החוק האמריקני NCLB, No Child Left Behind), שהרי "לכל ילד מגיע יותר", (כוח המשימה הלאומי, 2005), מורי מורים רבים מכשירים בוגרים שמטרתם היא לשנות את בתי הספר או לבקר את החברה. פעילות זו היא חסרת אחריות. אין הצדקה לטפח את המורה כ"איש מעשה רפלקטיבי", שעוסק במחקר וב"למידה עצמית", במקום להכשיר אותו לתפקד כאיש מקצוע שיודע להעלות את ההישגים הלימודיים של (כל) תלמידיו. להכשרה כזאת השלכות שליליות על מערכת החינוך. בוגרי תכניות ההכשרה מדרדרים את הישגי תלמידיהם ואינם מכינים אותם כראוי לעולם שהם יצטרכו

למצוא בו עבודה, לדאוג לפרנסתם ולהיות אנשי קריירה. אם נוסיף לטענות אלו את העובדה שהתכניות האקדמיות להכשרת מורים יקרות, אינן מושכות מועמדים מתאימים להוראה ואינן מכשירות את בוגריהן להתמודד עם הבעיות המרכזיות של מערכת החינוך, בייחוד בשכונות העוני במרכזי הערים הגדולות, נבין מדוע בייטס וטאונסנד מציינים כי "בארצות האנגלו-סקסיות, הימין החדש, שהוא הכוח הפוליטי המוביל, ממעיט באופן עקבי בחשיבות הכשרת המורים, שאותה הוא רואה כבלתי-הכרחית ולמעשה כמשחיתה" (Bates & Townsend, 2007: 729).

הדוגמה המפורסמת ביותר לתכנית הכשרה חלופית היא Teach For America (TFA), שתכנית "חותם" בישראל הולכת בעקבותיה. תכנית TFA מיועדת לבוגרים מצטיינים בלימודי התואר הראשון, המתחייבים ללמד באזורי מצוקה שנתיים לפחות. הם זוכים להכשרה טרום-תפקידית קצרה ומזורזת במסגרת של מחנה מרוכז בתנאי פנימייה של חמישה שבועות בקיץ שלפני הכניסה לעבודה, ובעקבותיה הם משובצים להוראה ומקבלים אחריות מלאה על כיתה, בד בבד עם המשך תהליך ההכשרה (בדרך של ליווי אישי ומאגר שיעורים וחומרי לימוד).

העדויות המחקריות אינן מעידות על הצלחת TFA. הערכת התכנית מבוססת על השוואה של הישגי התלמידים במבחנים במקצועות היסוד בכיתות שבהן מלמדים בוגרי התכנית בהשוואה לתלמידים שלומדים אצל מורים אחרים, וכן על ממדי הנשירה של בוגרי התכנית מהמערכת אחרי שסיימו את מחויבותם ללמד בה. סקירת הספרות המחקרית שערכו הייליג וג'ז העלתה שאי-אפשר למצוא במחקר תשובה פשוטה והחלטית לשאלת האפקטיביות של מורי TFA; הרבה נקודות מעורבות בכל השוואה, אך היעדר השפעה עקבית יכול ללמד את מקבלי ההחלטות שתכנית TFA אינה פתרון הקסם שיפחית את חוסר השוויון שניכר בהישגי התלמידים (Heilig & Jez, 2010).

הביקורת ממשיכה וטוענת, כי למרות הפרופיל הגבוה במיוחד של המשתתפים, נראה שההכשרה שהם מקבלים אינה מספקת, בעוד השלכות התכנית על המערכת בכללותה הן מעורבות. אמנם, למורים בוגרי התכנית מחויבות רגשית עמוקה לתלמידיהם, אך התלמידים סובלים מתחלופה גבוהה במיוחד של מורים דווקא במקומות שלניסיון בהוראה יש משקל מכריע. ההשתמעויות לגבי ההוראה כפרופסיה הן שליליות בעליל. תכנית TFA מיועדת מלכתחילה לאקדמאים שרואים בהוראה משימה חולפת. מדובר במעין "שירות

לקהילה" שתורם למורה המשתתף בו לא פחות משהוא תורם לתלמידיו. המסר ברור. אין מדובר בפרופסיה המחייבת הכשרה של ממש. כדי להיות מורה די ברצון טוב, באינטליגנציה גבוהה ובהשכלה אקדמית.

ב-TFA מושם הדגש על אתוס המורה השליח, שנכון להיענות - לפרק זמן מוגדר - לאתגר של הוראה באזור מצוקה במגמה לסייע בצמצום הפערים החברתיים. תכנית אחרת של הכשרה להוראה, המכונה "מירוץ שליחים" (Relay), מתמקדת בשיפור הישגי התלמידים ורואה במורה טכנאי הוראה. התכנית, המיועדת גם היא לבעלי תואר אקדמי ראשון, נפתחה בשנת 2010 במכללה ייעודית המכשירה מורים לבתי ספר בעלי זיכיון (charter schools) בערים ניו יורק וניוארק. התכנית מתקיימת במסגרת לימודית המוסמכת להעניק לבוגריה תואר שני, אף שאין היא מוסד אקדמי מקובל, והלימודים בה מתקיימים בין כותלי בית הספר ובלמידה מרחוק.

החזון של התכנית "מירוץ שליחים" הוא להכשיר מורים שיפתחו בתלמידיהם את הכישורים האקדמיים ואת האופי החזק הנדרשים להצלחה בלימודים אקדמיים ובחיים. התכנית בנויה מ-450 שעות (15 ש"ש), והיא מיועדת לאקדמאים חסרי תעודות הוראה, המלמדים בבתי הספר בד בבד עם הלימודים בה. מפעיליה סבורים שהוראה מוצלחת היא פועל יוצא של שימוש מושכל בכמה טכניקות הוראה שהוכחו כמוצלחות, כלומר, המורים שהשתמשו בהם הביאו את תלמידיהם להישגים בבחינות (Lemov, 2010). לכן, להכשרה ב"מירוץ שליחים" אין בכלל רכיבים תאורטיים. היא מבוססת על הקניית טכניקות אלו ודורשת שהמתכשרים ישלטו בהן. במקום מתכונת של קורסים מורכבת תכנית הלימודים מ-60 מבניות, שכל אחת מהן מוקדשת להקנייתה של טכניקה אחרת. קבוצת המתכשרים מתחילה את לימודיה במסגרת של שבועיים מרוכזים בקיץ שלפני תחילת שנת הלימודים. לאחר מכן, במהלך השנה, נפגשים הלומדים במתכונת של קבוצת למידה ותמיכה פעמיים בשבוע בשעות הערב, ובימי ראשון אחת לחודש. כן מתקיים שבוע לימודים מרוכז בקיץ בסיום שנת הלימודים.

כפי שמודגש באתר התכנית (<http://www.relayschool.org>), "מירוץ שליחים" ייחודית בכך שהיא דורשת כתנאי הסמכה (לתואר שני ולתעודת הוראה) שהסטודנט יוכיח שההישגים הלימודיים של תלמידי הכיתה שלימד בעת לימודיו בתכנית השתפרו בעקבות הוראתו. דרישת הסיום לקבלת התואר היא הגשת תיק עבודות שהמתכשר מציג בו את הישגי תלמידיו לפחות במקצוע לימודים אחד. לא זו בלבד שלאקדמיה המסורתית אין זכר בתכנית זו, מייסדיה

של "מירוץ שליחים" הצליחו להפוך את תכנית הלימודים השוליינית שהם דוגלים בה לאקדמיה בזכות עצמה. לימודי התואר האקדמי השני מתמצים בדיווח על יעילות בעבודה. לא ברור מדוע טכנאי טלוויזיה אינו יכול לדרוש על בסיס דומה תואר שני באלקטרוניקה או בהנדסה יישומית.

אחת הבעיות המרכזיות של תכניות כמו "מירוץ שליחים" היא הוויתור על כל אפשרות של למידה שאינה חיקוי. במחקר מעמיק על התפתחות הידע של איש המקצוע האמן מראה סָנְט, כי "מרכיב מהותי בעבודת איש המקצוע האמן היא הלמידה לעשות דברים בצורה נכונה. ניסוי וטעייה משפרים אפילו מטלות שגרתיות; העובד צריך להיות חופשי לשגות, ולחזור על עבודתו פעם אחר פעם... כישורים מתפתחים בהדרגה... אבל במסגרות מואצות קשה לקיים למידה שדורשת זמן. הלחצים להביא לתוצאות מידיות... גורמים לאנשים לרפרף במקום להעמיק" (Sennett, 2006: 127).

למי שתכניות כגון TFA או "מירוץ שליחים" נראות חפוזות מדי כדאי לדעת, שבשנים האחרונות מופעלת בארצות הברית מסגרת הכשרה חדשנית, המכונה "מגורים" (Residence), המיועדת גם היא להכשיר להוראה מתכשרים בעלי אקדמי ראשון. תכנית זו (כפי שהיא פועלת למשל מאז שנת 2002 בבוסטון או בשיקגו, ראו Berry et al., 2008) מופעלת על ידי מערכת החינוך (המחוז), המשתפת פעולה עם מוסדות אקדמיים ועם כמה בתי ספר חונכים, כדי שההכשרה תהיה "בתנאי אמת" ובהתאם לצורכי ה"שדה". "מגורים" מתחילה גם היא בקורס קיץ מזוורז, אך בעקבותיו, בניגוד לתכניות הקודמות, משובץ המתכשר למשך שנת לימודים מלאה לכיתה שמלמד בה מורה ותיק ומנוסה. הוא פועל לצדו כמתמחה (סטאז'ר), מועסק במשכורת מלאה ומקבל על עצמו בהדרגה מטלות הוראה וחינוך בעודו מלווה במורה הוותיק ומשתתף בסדנה מלווה של קבוצת השווים. בשנה שלאחר מכן, אחרי שעבר בהצלחה את שנת ההתנסות, המתכשר משובץ כמורה עצמאי בכיתה שמאפייניה דומים לאלה של הכיתה שהוא התנסה בה. בשנה זו הוא לומד יום בשבוע באוניברסיטה סמוכה קורסים אקדמיים שיזכו אותו בתואר שני בחינוך. הוא משתתף בקבוצת תמיכה, ומנחה אישי מלווה את תהליך הכשרתו.

תכניות המגורים מקבלות לאחרונה את תמיכת הממשל הפדרלי ומתפשטות בארצות הברית כפטריות אחרי הגשם. ממבט ראשון הן נראות עדיפות מתכניות חלופיות, משום שהמורה המתחיל אינו נזרק בהן מיד למים, והכשרתו ממושכת יותר, הדרגתית יותר ובעלת מאפיינים אקדמיים. יש גם מי שמקדם בברכה את

העברת האחריות להכשרה לקהילה, שכן היא הופכת לרגישה יותר לצרכיה (Zeichner, 2010). עם זאת, גם תכניות אלה מתמקדות ברובן בטכניקות ההוראה המכוונות לשיפור ההישגים האקדמיים של התלמידים, וכל היבט אחר של חינוך ושל העצמה נדחק לשוליים. ככלל, ההצדקה לתכניות החלופיות היא בשם "הצדק חברתי". עקרון הצדק החברתי מחייב את המערכת לספק לכל ילד תנאים מספקים להגיע להישגים לימודיים, והטענה היא שהמורים בוגרי מערכת ההכשרה הרגילה, או שאינם מגיעים ללמד באזורי מצוקה או שאין ביכולתם לשפר את הישגי הלומדים, כך נפגעים סיכויי התלמידים להשתלב בחברה. הגדרה זו של המושג "צדק חברתי" מצמצמת מאוד את תחולתו. גם אם הכול מסכימים על כך שבית הספר צריך לאפשר לכל ילד תנאים מיטביים ללמידה, הרי במערכת חינוך שמודגשים בה ההישגים האקדמיים בלבד, ה"שונות" הופכת למוגבלת מאוד, וההתחשבות בה עלולה להיות מס שפתיים. מערכת שמאמצת קריטריון מדיד אחד ויחיד של הצלחה מנציחה פערים ואינה יכולה לספק מענה הולם לריבוי הצרכים והמאויים של הילדים.

הכשרת המורים בפינלנד

בפינלנד פועלת כיום אחת התכניות המעניינות ביותר להכשרת מורים. תכנית זו, שקוויה הבסיסיים משותפים לכל המוסדות המכשירים מורים במדינה, מיועדת להכשרת מורה רפלקטיבי, אך יותר משהיא רואה במורה קלינאי היא רואה בו מחנך וחוקר. התכנית נמשכת חמש שנים וכוללת לימודי תואר ראשון, תואר שני (עם תזה) ותעודת הוראה, הנלמדים ברצף וכמקשה אחת במסגרת אוניברסיטאית (המתכשרים להוראה לבית הספר היסודי כותבים את התזה במסגרת הפקולטה לחינוך, ואילו המתכשרים להוראה לבית הספר העל-יסודי כותבים אותה במסגרת הפקולטות הדיסציפלינריות).

התכנית הפינית להכשרה לבית הספר היסודי כוללת 300 נקודות זיכוי (להלן: נ"ז), והיא מורכבת מחלקים אלה:

- א. תכנון לימודים; לימודי אוריינטציה ותקשורת (25 נ"ז): שפת אם - דיבור וכתביה מדעית, שפה זרה, שפה לאומית שנייה; טכנולוגיות מידע ותקשורת, מדיה בחינוך.
- ב. מדעי החינוך (140 נ"ז, 80 מהן ברמת תואר שני): הבסיסים התרבותיים של החינוך; הבסיסים הפסיכולוגיים של החינוך; הבסיסים הפדגוגיים של החינוך; שיטות מחקר בחינוך (70 נ"ז, מהן 10 נ"ז לתזה לתואר ראשון ו-40 נ"ז לתזה לתואר שני); התנסות בהוראה (20 נ"ז).

ג. לימודי מקצועות הוראה לבית הספר היסודי (60 נ"ז): שפת אם (8 נ"ז), מתמטיקה (7 נ"ז), אמנות וחינוך גופני (13 נ"ז); דידקטיקה של המקצועות ההומניסטיים (6 נ"ז); דידקטיקה של מדעי הסביבה והחומר (12 נ"ז); לימודי בחירה (14 נ"ז) (קורסים נוספים לבחירה מתוך הרשימה הקודמת 4-3 נ"ז לקורס).

ד. מקצוע הוראה ראשי (60 נ"ז) ולימודי בחירה (עוד 15 נ"ז)¹. אפשר לומר שהתכנית הפינית היא מעין שדרוג אקדמי של דגם בתי המדרש. המורה בבית הספר היסודי הוא מורה כולל. אף על פי שיש לו הכשרה אקדמית מלאה בתחום מסוים, בחוג האקדמי השני שלו נכללים, במסגרת לימודי חובה, כל מקצועות הלימוד שנלמדים בבית הספר (מקצועות עיוניים ומעשיים כאחד, ואפשרות של הרחבה מסוימת בכמה מהתחומים לפי בחירת הסטודנט). דגש מיוחד מושם על לימודי שפת האם.

ההתנסות בהוראה היא חלק מהותי וחשוב בתכנית, שהרי המתכשרים צריכים להיות מסוגלים לבסס את החלטותיהם הפדגוגיות על סמך תאוריות ועל סמך רפלקציה על עבודתם כמורים. ההתנסות (לימודי הפרקטיקום) משולבת בתכנית מראשיתה. בשנת הלימודים הראשונה היא משובצת בלימודים העיוניים; בשנה השנייה והשלישית היא מתקיימת בעיקר בבתי ספר לפיתוח מקצועי. היא מתחילה בהוראת תחומי דעת ספציפיים ונעה לקראת תפיסה הוליסטית יותר, הממוקדת בתלמיד. בשנים הרביעית והחמישית היא נערכת בבתי ספר ממלכתיים וקשורה בעבודת התזה לתואר השני של הסטודנטים (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

ההיבט המחקרי הופך את התכנית לבת-בית באוניברסיטה. המחקר משולב בתכנית מיומה הראשון כדי לאפשר למתכשרים "לקבל הזדמנויות לרפלקציה עצמית ולפתח תאוריה מעשית אישית באשר לתהליכי ההוראה" (Toom et al., 2010: 334). כל סטודנט נדרש לבצע מחקר עצמאי ברמה גבוהה, אך לא כדי להפוך אותו לחוקר אלא כדי "לצייד אותו בכישורים ובידע להשלמת לימודיו, להתבונן בתלמידיו ולנתח את חשיבתם" (שם). המטרה היא להכשיר מורים אוטונומיים שביכולתם להשתמש במחקר בהוראתם, והם יכולים לתפקד כמורים מונחי חשיבה פדגוגית.

1 הנתונים לקוחים מהאתר:

לפי התפיסה שמייצג המחקר של טום ואחרים, המורה צריך להיות איש מקצוע אוטונומי ועצמאי, היודע מה עליו לעשות והמסוגל להצדיק את מעשיו. הוראה טובה מחייבת את המורה לרפלקציה מתמדת על עבודתו, אך מכיוון שאין רפלקציה של ממש ללא עיסוק רציני ומקצועי במחקר, על ההכשרה להוראה להיבנות על מחקרים שעורכים המתכשרים. המחקר אינו "תוספת" להכשרה, שמתבצע בשלביה האחרונים, אלא תנאי הכרחי להשתלבות מקצוע ההוראה בקבוצת הפרופסיות האקדמיות.

מערכת הכשרת המורים הפינית היא דוגמה לאופן שאידאל המורה החוקר הופך לציר המרכזי של ההכשרה להוראה. העמדת המורה כחוקר תורמת למעמד המקצועי. אין זה מקרה שבפינלנד פונה להוראה העשירון העליון מבין הסטודנטים באוניברסיטאות. הם סבורים שהמקצוע יכול לספק להם אתגר אינטלקטואלי, רגשי וחברתי ראשון במעלה.

כותבי המחקר טוענים כי הכשרה מבוססת-מחקר עדיפה מזו של התפיסה המסורתית "המשלבת בקרבה הקניית כישורי הוראה וידע בסיסי בחינוך ובתחום הדעת" (שם: 338), משום שבתפיסה המסורתית נעצרת התפתחותו של המורה בנקודה שמעבר לה יש צורך בפיתוח מושגי של המעשה החינוכי. "על המורים לנתח ולקדם את עבודתם. החשיבה הפדגוגית פירושה היכולת להמשיג את תופעות היום-יום, לראות בהן חלק מתהליכי הוראה רחבים יותר, ולהצדיק את ההחלטות והמעשים המרכיבים את התהליך" (שם: 339). הכשרה מבוססת-מחקר אינה מציידת את הלומד בתשובות מוכנות מראש, אלא מעודדת אותו להפעיל שיקול דעת עצמי ועצמאי. באופן זה המתכשרים נדרשים לאוטונומיה ולצד זאת, שיהיה להם ידע מספק בתחומי החינוך וביטחון עצמי מקצועי. לעיסוק במחקר השלכות פדגוגיות מרחיקות לכת, ולמעשה אפשר לדרוש מהמורה ללמד את תלמידיו בדרך של חקר, רק אם הוא עצמו התנסה במחקר ברמה אקדמית גבוהה. מושג מרכזי בתכנית ההכשרה הפינית הוא המושג הגרמני "דידקטיקה" (Didaktik) (Westbury, 2000). לפי קנסאנן, מדובר ב"מטרות כלליות משותפות לכל המורים ולכל תחומי הדעת, הבאות לידי ביטוי בכל פעילויות ההוראה בבית הספר" (Kansanen, 2004: 216). לדידקטיקה שני רבדים. הרובד הראשון מתמקד בתחום הבסיסי של הכשרת המורה, שליטה בשיטות הוראה שכיחות, בכישורי הוראה בסיסיים ובידע בסיסי של תהליכי הוראה (מתודולוגיה, הוראת המקצועות, ידע תוכן פדגוגי ועוד). ברובד השני מודגשים התפקיד החינוכי של מקצוע ההוראה ותרומתו לבניית אישיותו של הלומד. עוד נדונות

סוגיות כגון יחסי הגומלין שבין ההוראה ללמידה; התפקיד החינוכי של מקצוע ההוראה; האתיקה המקצועית של המורה והדילמות המוסריות שבפניהן הוא ניצב; נקודת המבט המוסרית של התלמידים; העצמת החשיבה המוסרית של הלומדים ותהליכי רפלקציה במצבי ייעוץ. רובד זה הוא מטא-קוגניטיבי. הוא ניזון מהתבוננות רפלקטיבית של המתכשר בהתנסויותיו ובהחלטותיו המקצועיות.

ההכשרה בפּינלנד וההכשרה החלופית בארצות הברית שונות זו מזו מהותית. שתי המערכות מבינות אחרת את הדרישות שהמורה בן-זמננו נתבע לעמוד בהן, אותו מורה שצריך להכין את תלמידיו למיומנויות המאה ה-21 בעולם גלובלי ומשתנה. בפּינלנד, המורה הוא אוטונומי, הוא רואה את תלמידו כשלמות וחותר להצמיח אותו ולטפח את יכולותיו. בארצות הברית המורה הוא מעין טכנאי "מכוון-משימה", שמטרתו מתמצה בהישגים המדידים של תלמידיו. המורה האוטונומי עומד בסתירה למורה שכל הזמן נתון ללחצים חיצוניים, המונעים ממנו כל שיקול דעת עצמי ועצמאי. לא במקרה הביאה ההשוואה בין הנעשה בפּינלנד לנעשה בארצות הברית אנשי חינוך אמריקנים מובילים לקונן על מר גורלם (Darling-Hammond, 2009). לי נראה, שהמורים בפּינלנד מוכשרים טוב יותר לתפקידם, ולכן יש ביטוי גם בתוצאות המבחנים הבין-לאומיים (אף על פי שבפּינלנד אין תרבות של סטנדרטים ובחינות, תכנית הלימודים אינה "לאומית", והלימודים אינם לקראת הישגים מדידים).

בבסיסה של כל אחת מתפיסות ההכשרה היגיון שונה. הדגם הפיני מושתת על הגיון "המורה המשכיל". תפיסה זו, שמקורה בתקופת ההשכלה, רואה בחינוך אמצעי לפיתוח אישיותו של הלומד (בגרמנית, Bildung durch Wissenschaft). המורה צריך לעורר את הילד לחשיבה על עצמו ועל עולמו, והידע שהוא מקנה לו אמור לעזור לו לברר לעצמו את מקומו בעולם ואת משמעות חייו. ההכשרה החלופית להוראה רואה בחינוך כלי לשילובו של הילד בכלכלה הגלובלית הנאו-ליברלית. על המורה לפי תפיסה זו להיות יעיל ובעל אחריות. צורת חשיבתו מאפיינת את האדם הכלכלי (Homo economicus), שבמרכזה עקרון התועלת. השאלה "מה יצא לי מזה?" מחליפה את השאלה "מיהו האני" שאמור לצאת מזה?" סגנון הקיום "שיהיה לי", המדגיש את התכליתיות ואת ההישגיות, מחק את סגנון הקיום "להיות", המדגיש את המימוש העצמי ואת האוטנטיות (רנד, 2009).

כפי שראינו, להבדלים בין התפיסות השלכות מעשיות לגבי מבנה ההכשרה ותכניה. למשל, היחס לידע העיוני שונה בכל אחת מהתפיסות, להתנסות יש בכל אחת מהן תפקיד אחר, והדרישות מהמורה, בוגר תכנית ההכשרה, שונות בהן.

המדיניות הנהוגה בארץ אימצה את דמות המורה הקלינאי, אם כי היא מתחילה לחקות מספר דגמים אמריקניים דוגמת ה-TFA. הדגם הפיני אינו מקובל עליה. על אף שהמתווים ממליצים על התפיסה הפרקטית-רפלקטיבית, אין הם רואים במחקר שעורכים המתכשרים את בסיס ההכשרה. ההוראה אינה נתפסת בהם כמקצוע המחייב לימודי תואר שני מחקרי, על כל המשתמע מכך. ההנחה שהכשרה מבוססת-מחקר היא מודל שלפיו לומד המורה איך ללמד את תלמידיו וכיצד להפוך גם אותם ללומדים אוטונומיים ועצמאיים, אינה נחלת הכול. נוסף על כך, המתווים אינם תומכים באידאל המורה הכולל, אינם דורשים מהמורה להכיר את הדידקטיקה המאפיינת את ההוראה הכוללת ואינם מדגישים את מרכזיותו של תחום הדעת בבניית אופיו של התלמיד.

הניסיון הישראלי: תכניות הכשרה ניסוייות

מכללת לוינסקי לחינוך: תכנית נה"ר²

תכנית נה"ר (נתיב הכשרה רב-מסלולי), שפעלה במכללת לוינסקי לחינוך בשנים תשס"ה-תשס"ח, נועדה להכשיר מורים במסלולים היסודי, העל-יסודי והחינוך המיוחד. בתכנית למדו שני מחזורים של סטודנטים, והלקחים שהופקו ממנה סייעו למכללה להיערך למתווים והובילו אותה להתארגנות מחודשת מבחינה מינהלית-פדגוגית. התפיסה הבסיסית של התכנית הייתה, שהמורה צריך להיות מומחה בתהליכי הוראה-למידה בכיתה, כלומר שהוא יודע לחקור את עבודתו כדי לשפר אותה ולהשביח את תוצריה. לשם הכשרת מורה כזה יש צורך בהידוק הקשר בין כל התחומים שהוא עוסק בהם (ובייחוד בין תחומי הדעת לדרכי הוראתם וההתנסות בהם), בין התאוריה למעשה, בהדגשת הידע המצוי בשדה - ובין ההכשרה להוראה במסלולים השונים (מתוך הנחה שיש הרבה מן המשותף בהכשרה להוראה לגנים, לבית הספר היסודי ולחינוך המיוחד, ולאור העובדה שחוק השילוב מחייב את המורה להכיר את התלמידים עם הצרכים המיוחדים). תורת הלמידה שאימצה התכנית היא תפיסה אקולוגית המתבססת על תאוריות חברתיות-תרבותיות (בעקבות משנתו של ויגוצקי ותאוריית הפעילות). לפי תאוריה זו במיטבה, הלמידה היא פעילות אקטיבית הכוללת יצירת ידע. היא מתרחשת במסגרת של קהילה המאפשרת לפרט לבנות משמעות ללמידתו

2 סעיף זה מבוסס על מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי, הכשרת מורים כרב-שית, מרגולין (עורכת), 2010.

כחלק מיחסיו עם סביבתו. לשם בניית התכנית הוקמה קהילה מקצועית לומדת-חוקרת שכללה את מורי המכללה שהיו מעורבים בניסוי, וכן נבנו מסגרות של קהילות מקצועיות לומדות של מתכשרים, מורים מאמנים, מנהלים, מתמחים, אנשי סגל מהמכללה ובעלי תפקידים בכירים במחוז, לרבות מנהלת המחוז, כך שלכל השותפים התאפשר להיות מעורבים ביצירת הידע הרלוונטי.

יצירת הידע מחייבת עיסוק במחקר. ואכן, מחקר ובעיקר מחקר פעולה שולב בנה"ר החל מן השנה הראשונה ללימודי המתכשר, בתקווה שהדבר יביא לשינוי בתפיסת התפקיד של המורים, בעבודתם ובהתייחסות הציבורית אל מקצוע ההוראה כמקצוע אקדמי. נה"ר אף זימנה למשתתפיה סביבות למידה-הוראה חדשות ועתירות טכנולוגיה, תוך כדי שימוש רב בסביבה מקוונת.

התכנית נבנתה כמכלול (אם כי ללימודי הדיסציפלינות היה בה חלק מועט מבחינת מספר המקצועות שנכללו בה ומספר הקורסים שנלמדו במסגרתה בכל אחד מהם). ההכרה בכך שקורס יחיד ומנותק אינו משמעותי להתפתחות המקצועית של המתכשרים הביאה לבניית מערך הכשרה אינטגרטיבי, ותכנית הלימודים אורגנה בו במתכונת מודולרית, כך שכל המודולות והקורסים שהרכיבו אותם הושתתו על הגישה הקונסטרוקטיביסטית. בסיס הידע של ההכשרה אורגן בשני צירים. בציר הרוחבי נקבעו שלוש מודולות כתמות מארגנות. בכל שנתון הועמדו במוקד עיקרון, מושגים ורעיונות מרכזיים, הבאים לידי ביטוי בקורס מרכזי ובקורסים המלווים אותו. שנה א' עסקה בשפה; שנה ב' בהוראה-למידה (תוך כדי התמקדות במשנתו של ויגוצקי); שנה ג' במחקר פעולה; ושנה ד' בהתמחות (סטאז'). במוקד כל מודולה עמדה משימה אינטגרטיבית שנתית למתכשרים. בציר האורכי נקבעה הרציפות וההמשכיות בין שלוש המודולות. במשך כל ארבע השנים הושם דגש על הכתיבה, שנתפסה ככלי המאפשר עיצוב של רעיונות ומחשבות. הקורס המרכזי השנתי היה קורס אינטגרטיבי בחינוך שהתבסס על ניתוח סוגיות שעלו מן ההתנסות ובאו לידי ביטוי בטקסטים הכתובים של המתכשרים. כדי לתמוך בלמידה הושם דגש מיוחד על יצירת מנגנונים מובנים של חונכות בין כל המעורבים בתכנית (תלמידים בידי מתכשרים, מתכשרים בידי הסגל, ומורות מאמנות וחברי סגל בידי עמיתיהם).

מכללת סמינר הקיבוצים: "חממה למנהיגות" ו"יש דרך"³

בשנים האחרונות פועלות במכללת סמינר הקיבוצים שתי תכניות הכשרה ניסיויות, המבקשות לשלב מרכיב של מחויבות חברתית בהכשרה⁴ ולהתגבר בכך על סוגיית הניטרליות הערכית של תכניות ההכשרה. שתי התכניות מדגישות את תפקידו של המורה כאחראי לפיתוח רגישותו החברתית של התלמיד ולטיפוח דמותו כאזרח פעיל האחראי למרחש בחברתו. ואלה הן:

החממה למנהיגות

התכנית הראשונה, המכונה "החממה למנהיגות", נפתחה בשנת הלימודים תשס"ג בשיתוף פעולה בין המכללה לבין המכון לחינוך דמוקרטי. בעצם מדובר בשתי תכניות מקבילות המיועדות למתכשרים להוראה בבית הספר העל-יסודי, האחת במקצועות מדעי הרוח (החממה למנהיגות יזמית-חברתית) והאחרת במקצועות ביולוגיה וכימיה בדגש סביבתי (החממה למנהיגות יזמית-סביבתית). העקרונות ששתי הגרסאות מושתתות עליהם זהים, אך תוכני הלימוד הדיסציפלינריים ואופי המעורבות בקהילה שונים. כל חממה מורכבת מכמה קבוצות שכל אחת מונה 8-12 חברים.

המורה שמכשירה החממה מאופיין כמנהיג חינוכי, יזם ובעל מחויבות ערכית פעילה לחברה דמוקרטית השתתפותית. הוא דוגל בערכים כגון שוויון, חירות, קיימות, אחריות חברתית וזכויות אדם, אך גם בשאיפה למימוש הפוטנציאל האנושי הגלום בו, כבכל אדם.

תכנית ההכשרה פועלת ברוח הסיסמה "לבטא את הייחודיות וליצור את היחד". היא מבקשת לראות את המורה כאדם תבוני העוסק בהיבטים שונים של ביקורת החברה והמתנסה בתיקונה במהלך הכשרתו. כמפורט באתר האינטרנט של התכנית, החממה למדעי הרוח בנויה לפי המתווים המנחים וכוללת את המרכיבים האלה: סדנת חממה לפיתוח אנשי חינוך באוריינטציה יזמית; התמחות במדעי הרוח/מדעים בדגש סביבתי/אמנות ומדיה דיגיטלית; תכנים חינוכיים ייחודיים בראייה חברתית-דמוקרטית; תכנים בתחום הוראת מדעי הרוח והתנסות מעשית מגוונת בהוראה; למידה ופעילות במסגרת קהילת לומדים דמוקרטית ואקטיביסטית; לימודי יסוד כלליים.

3 סעיף זה מבוסס על ספרי הניסוי דמוקרטיה בפעולה, יובל (עורך), 2007; מורים נבוני חברה, לוק (עורכת), 2011; וכן על האתר של מכללת סמינר הקיבוצים.

4 תכנית ברוח דומה מתקיימת במכללת בית ברל במסגרת בית המדרש למורי עם. התכנית מיועדת לחברי הקיבוצים העירוניים של תנועות דרוור ישראל והשומר הצעיר.

במרכז לימודי החינוך נמצאת קבוצת החממה. הקבוצה נפגשת במשך שלוש שנים לחצי יום לימודים פעם בשבועיים, וצמוד לה מנחה שהוא גם חונך אישי של כל חבר/חברה בקבוצה. החממה נועדה לאפשר למידה מסוג אחר - מתוכננת, שיטתית ומכוונת-מטרה. החממה מזמנת אינטראקציה בין-אישית המלווה את תהליכי הצמיחה וההתפתחות האישיים והחינוכיים של הסטודנטים. הנחת היסוד היא שמחנך שעבר תהליך למידה מסוג זה יוכל לסייע לתלמידיו לעבור תהליך דומה.

במוקד החממה עומד הניסיון לכוון תרבות למידה אחרת, מתוך מוטיבציה פנימית, המתחשבת בניסיון החיים של כל סטודנט ומופנית כלפי חייו, הן כאדם לומד ופועל הן כמחנך. הקבוצה מסייעת בתהליכי צמיחה אישיים, בגיבוש זהות מקצועית, בגיבוש אופני למידה עצמית ובהתנסות ביזמות חינוכית-חברתית. לכל שנת לימודים בחממה מיקוד משלה. השנה הראשונה מתמקדת בחיפוש אחר תחומי עניין, אזורי חוזק וחולשה ודפוסי פעולה אישיים. השנה מסתיימת בבחירת תחום אישי שהסטודנט רוצה להעמיק את הלמידה בו. השנה השנייה, שנת ההעמקה, מוקדשת ללמידה בניהול עצמי (self-managed-learning) של התחום הנבחר. בשנה זו מגדיר הסטודנט את מטרותיו ויעדיו, את דרכי הלמידה ההולמים אותו כלומד (ואת התחום שנבחר) ואף את דרכי ההערכה של למידה זו. בסוף השנה השנייה המתכשר הוא מומחה בתחומו ובעל ניסיון בניהול למידה. בשנה השלישית עסוק המתכשר בהפקה של פרויקט אישי הרלוונטי למציאות החברתית ולתחום ההעמקה שלו. הלמידה בניהול עצמי מכוונת על ידי "חווה אישי" ובו התייחסות לשאלות: מה אני רוצה ללמוד? למה? איך אעשה זאת? איך אעריך את הלמידה שלי? כך נוצרות סביבות למידה ודרכי למידה פרטיות של הלומד התומכות בחירותו והמבטאות את ייחודו. הלמידה בחממה היא בשיטת "למידה מבוססת-פרויקטים" (Project-Based Learning, PBL). בשיטה זו, פרויקט הסיום אינו מסכם למידה אלא מבנה אותה. הוא מתוכנן מלכתחילה כתוצר מוגדר מראש, והלמידה מבוססת על הפרויקט ומכוונת לביצועו, ולשם הערכת הפרויקט נבנה מחוץ שהסטודנטים שותפים בהכנתו.

רעיונות החינוך הדמוקרטי יילמדו נוסף על פעילות החממה בכמה שיעורים ייעודיים, וכן בפעולות של סטודנטים ושל אנשי סגל המזמנות התנסות בתהליכי למידה דמוקרטיים במסגרת המכונה "קהילת לומדים". הקורס הוא תלת-שנתי ומשתתפים בו כל הסטודנטים ואנשי הצוות - כלומדים וכמלמדים.

התנסות בהוראה מתרחשת במסגרות חינוך שונות לאורך תהליך ההכשרה. בשנה א' מתנסים הסטודנטים בהוראה בבתי הספר הדמוקרטיים. בשנה השנייה

הם מתנסים בהוראה במערכת החינוך הרגילה ובבתי ספר העוברים תהליכי שינוי ודמוקרטיזציה, ובשנה השלישית - במגוון מסגרות חינוכיות לפי בחירתם. גם ללימודים הדיסציפלינריים אופי ייחודי. תכנית הלימודים של המקצועות מבוססת בעיקרה על שיטות של לימוד בניהול עצמי. שיעורים רבים מוגדרים כשיעורים "עתירים" (עתירי קריאה וכתובה), והם מזכים את הלומדים בקרדיט נוסף על העבודה העצמאית.

כפי שמציינים קשת ואסף (בתוך יובל, 2007), החממה מצליחה למשוך אליה מתכשרים בעלי פרופיל "אליטיסטי" יותר מהמקובל, וגם למשוך גברים רבים. כמעט לכל הסטודנטים רקע חינוכי בהדרכה בתנועות נוער או בארגונים דומים, ולמעשה, המתכשרים מגיעים לתכנית טעונים בתודעת שליחות חברתית עוד לפני שהתחילו בלימודיהם.

יש דרך

התכנית הניסויית השנייה שמתקיימת בסמינר הקיבוצים, "יש דרך", מבקשת להעביר משהו מרוח החממה למכללה כולה, ולהכשיר את המורה כ"אינטלקטואל מעורב". לתכנית, שמתקיימת במכללה החל משנה"ל תשס"ח, שלושה רכיבים: (1) במסגרת ההתנסות, המתכשר מתבקש להעמיק את היכרותו האישית עם תלמידים ומשפחותיהם, ליצור קשר ושיתופי פעולה עם המעגלים הרחבים של הקהילה העוטפת את בית הספר ולקיים פעילויות חינוכיות חברתיות מגוונות המובנות בכלים בלתי-פורמליים; (2) על המתכשר לפעול 60 שעות בארגונים לשינוי חברתי ולהשתתף בקורס אקדמי המלווה את הפעילות והמזכה בקרדיט אקדמי; (3) בעבור המתכשרים פותחו שלל אפשרויות למעורבות פעילה בממדים המינהליים והחברתיים של המכללה (ראו: יוגב ומיכאלי אצל יובל, 2007; יוגב, 2011).

מכללת אורות ישראל: להיות מחנך⁵

התכנית הניסויית "להיות מחנך" התקיימה במכללת אורות ישראל בשנים תשס"ד-תשס"ז (2003-2007). בשנים אלו הכשירה המכללה מורות למוסדות החינוך של הזרם הממלכתי-דתי. התכנית הניסויית ביקשה להתמודד עם סוגיית המידור הנוקשה של תכנית ההכשרה הרגילה, סוגיית הניטרליות הערכית שלה ושאלת מקומה של המורה כמחנכת בבית הספר (הממלכתי-דתי) של המאה ה-21. בעיקר מניחה התכנית כי "ניתן להשפיע במהלך ההכשרה על הזהות

5 סעיף זה מבוסס על להיות מחנך: סיפורה של מכללה בניסוי, פישרמן והרשליקוביץ, 2011.

המקצועית של סטודנטים להוראה" (פישרמן והרשליקוביץ, 2011: 51). הניסוי עסק בזהות האישית-תורנית של המתכשרות. בתהליך ההכשרה שולבו רכיבים של דיאלוג ושל הכשרה חינוכית-טיפולית שמדגישים את תפקידו של המורה המחנך כפדגוג. כדי לעשות זאת, עמדה במרכז "הפדגוגיה הפיידוצנטרית", שבה "המורה מתחיל את שיקולי הדעת שלו בשאלה מה טוב לילד הבודד" (שם: 52), על ידי קיום דיאלוג שוויוני בנוסח "אני-אתה" בינו לבין תלמידיו.

במהלך גיבוש הזהות האישית הכרחי לאפשר התלבטות וספקות, משום שרק ערעור ובחינה הופכים את האמונה לעניין פנימי ולא לחיקוי שטחי שעלול לגרום להתפתחות שאינה "בריאה" ואפילו "מסוכנת" מבחינה דתית. לאור זאת על הכשרת המחנכים להביא את הסטודנטיות לראות בהתלבטות תהליך בריא וחינוכי לגיבוש זהות האני ולגיבוש הזהות האמונית של המתבגרות, ולהכשירן לסייע למתבגרת מתלבטת.

בניסוי השתתפו סטודנטיות מהמכללה מהמסלול העל-יסודי ומהמסלול לחינוך מיוחד. לדוגמה, הן התנסו יום בשבוע במסגרת האולפנית בפעילויות המיועדות לגבש את זהותן המגדרית, האמונית והמקצועית באמצעות הסיוע שהן מעניקות לתלמידותיהן לגבש את זהות האני שלהן ואת זהותן. מלבד הפעילות עם התלמידות התקיימו באולפנית קורסים שעסקו בפילוסופיה של הפעילות ומטרותיה החינוכיות, בסדנאות בנושאים חינוכיים שונים (בהשתתפות מורים מהמכללה ומבית הספר), וסדנאות פדגוגיות מלוות. הפעילות התמקדה בימי שיא, וסגל התכנית קיים מסגרת של קהילה לומדת שהשתתפו בה בין היתר מנחי התכנית מטעם המכללה ומטעם בית הספר, מתאמי הניסוי, מדריך פדגוגי, יועצת מבית הספר ומרצים המלמדים את הסטודנטיות בבית הספר.

המכללה התייחסה לתכנית כאל ניסוי לכל דבר, ולאורו מציעים מחבריו מודל המתאר את התפיסה שלהם "ביחס להכשרת המחנכים" (שם: 83). המיוחד במודל הוא, שמלבד העיסוק המקובל בידע ובמיומנויות של המתכשרים, הוא מכיל רכיב ייחודי שמתייחס לפיתוח זהותם המקצועית, המגדרית והאמונית.

המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע: שח"ף⁶

שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) היא תכנית דו-שנתית (30 ש"ש) המתקיימת במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע משנת הלימודים תשס"ב.

6 סעיף זה מבוסס על שיתוף פעולה חינוכי פעיל: סיפורה של הכשרת מורים, ברק וגדרון (עורכות), 2009.

התכנית, המיועדת לבעלי תואר אקדמי, מכשירה גננות ומורים לגן, לבית הספר היסודי, לבית הספר העל-יסודי ולמסגרות החינוך המיוחד. למשתתפיה מוצעת סביבת למידה רב-תרבותית המורכבת מיהודים ומבדווים, דוברי עברית וערבית, חילונים ודתיים, עולים חדשים וילידי הארץ.

תכנית שח"ף מניחה ששאלת זהותו של המורה מהותית לעבודתו המקצועית. על בסיס תאוריות של למידה חברתית, היא מדגישה את ממד השיתופיות (בין חברי סגל, בינם לבין המתכשרים, בין המתכשרים לבין עצמם ובין המכללה לבתי הספר לפיתוח מקצועי). בכך גם היא מתמודדת עם סוגיית המידור הנוקשה, עם שאלת הניטרליות הערכית ועם תפקיד המורה כמחנך שבראש מעייניו הדיאלוג עם תלמידיו.

שח"ף הייתה התכנית הניסויית הראשונה בארץ, והיא ממשיכה לפעול גם כיום. שמה (שיתוף חינוכי פעיל) מציין את מהותה: שיתוף: הלמידה כתהליך של השתתפות בהקשר החברתי-תרבותי של קהילת הלומדים במכללה ובבית הספר.

חינוכי: התפתחות הזהות המקצועית כדיאלוג-חינוכי בונה משמעות.

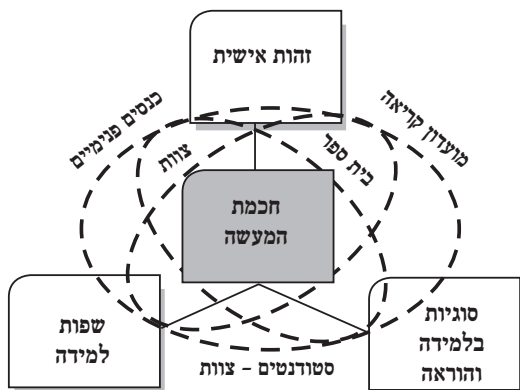
פעיל: העשייה והקיום בהווה החינוכית כמוצא ללמידה ולפעולה.

ללמוד להיות מורה הוא תהליך חינוכי שיתופי ופעיל, שבמהלכו יוצרים התנסות בעבודה וחוויות חיים אישיות, מארג של ידע מעשי שמזין תודעה מתפתחת של זהות מקצועית. שח"ף היא אפוא סביבת לימודים הוליסטית, שכן היא אינה לקט של קורסים אלא קבוצה של סדנאות הקשורות זו בזו, שאת רובן מלמדים בשיתוף אנשי סגל שפועלים בעצמם כקבוצה לומדת. הלמידה בסביבה זו מבוססת על השתתפות בקהילת עשייה שבה באים בה לידי ביטוי התנסויות משותפות, רפלקציה בעקבות עשייה, חשיבה ביקורתית וחקר עצמי של שאלות ודילמות שעולות בתהליך הלמידה.

כפי שמתארות ברק וגדרון, לב התכנית הוא ההתנסות בבית הספר ולצדה סדנה של חוכמת המעשה לעיבוד ההתנסות ולחקרה. במעגלי למידה נוספים המלווים את ההתנסות והמעשירים את תהליך הלמידה נכללות הזהות האישית והמקצועית, שפות הלמידה וסוגיות שונות בלמידה ובהוראה. אל אלה מצטרפים מועדוני קריאה, סיורים וכנסים למידה פנימיים. תהליכים אלה משמשים מודל לבניית קהילה לומדת ששותפים בה הסטודנטים, אנשי הצוות ומורים מן השדה. התכנית בנויה כמארג דינמי בעל מבניות פתוחה, המגדיר מסגרות מחד גיסא, ומאידיך גיסא מאפשר חופש להבניית המהויות של מסגרות אלו. איור 1 מציג מודל גרפי של מארג זה. המסגרות הקבועות (המלבנים בתרשים) מייצגות

סביבות מובחנות של למידה בסדנה, והמעגלים מייצגים את מעגלי למידה המשותפים של כלל חברי הקהילה: הסטודנטים, הצוות והמורים מבתי הספר. "בסביבות אלו המבנה, התכנים, הרכב הקבוצות ודרכי ההשתתפות נקבעים אד-הוק - בהתאם למצבים המשתנים" (ברק וגדרון, 2009: 40).

איור 1: סדנאות ומעגלי למידה בתכנית שח"ף



תכנית שח"ף רואה בהוראה סוג של ידע שצומח מהשיח הדיאלקטי בין פעולה ופרשנות. השביל להוראה הוא תכנית לימודים המאפשרת למתכשרים להיות מעורבים באופן פעיל בבניית הסיפור של זהותם המקצועית. המסגרת המושגית של התכנית מתבוננת במעשה החינוכי בעיניים של "להיות" בבית הספר עם התלמידים במצבים שונים. היא מניחה שכדי להבין את ההוראה על המתכשר ללמוד לנווט את עצמו במסע להכרת הרשת הסבוכה של רגשותיו, תפיסותיו ויחסיו הבין-אישיים עם האחר ועם הרקע התרבותי-חברתי שמשפיע על תהליכי הלמידה. התהווה כמורה היא תהליך המשלב את האישי עם המקצועי, וככל שסיפורי ה"להיות" מסופרים, משוחזרים ומפותחים, כך מתפתחת היכולת ההרמנויטית של המתכשר ומתאפשרת בחינה ביקורתית של התאוריה האישית שמנחה את פעילותו.

הדיון בזהות האישית, התרבותית והמקצועית טומן בחובו גם ידע ערכי-מוסרי. הזהות אינה דבר-מה קבוע; היא נמצאת בתהליך מתמיד של התמודדות עם אתגרים המביאים להגדרתה מחדש. המתכשרים, בייחוד בסדנאות הזהות, לומדים לפרש לעצמם את הרקע התרבותי במגמה להפוך את ההתנסויות היום-יומיות להתנסויות חינוכיות, ובדרך זו לפתח עמדות מוסריות, מקצועיות

ואישיות. בהתאם לכך, הפעילות מיועדת לסייע למתכשרים להציג את המורשת התרבותית שלהם בדרכים שיביאו אותם לחשוב על מחשבותיהם ועל רגשותיהם. עצם הצגת הפרשנות שלהם להיבטים ולאירועים הקשורים בתרבותם מאפשרת לכל אחד מהם לבחון מחדש את תפיסת עולמו, ובכך גם מתפתח הידע התבוני של המתכשרים (Back & Mansur, 2009). בתכנית שח"ף שזורים זה בזה הפרקטי והאתי, והם משפיעים על הפעולה שהמורה ינקוט, אם כי הדיון האתי-מוסרי מכון בדרך כלל לרמת הפרט וכמעט שאינו מתייחס לשאלות גדולות יותר - כלכליות, חברתיות ופוליטיות - הקשורות במבנה החברה הישראלית ובאופיה. הסדנאות בתכנית והפורומים מציעים מגוון של התנסויות למידה הנוגעות לסוגיות הקשורות בהוראה כגון אוריינות והיבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים. הם כוללים אופני למידה שונים (ציור, פיסול, דרמה, תנועה) ופעילויות שמארגנים המתכשרים (מועדון קריאה, כנסים, סיורים לימודיים). לבתי הספר לפיתוח מקצועי תפקיד ייחודי בתכנית. בשיתוף עם סגל התכנית, מורי בתי הספר מפתחים ומלמדים סדנאות המבוססות על הידע המעשי שצברו. בין המכללה לבין בתי הספר נוצרת "תרבות ספר", תרבות שלישית, שבונה סביבה ייחודית של הכשרה (Gorodetsky & Barak, 2008).

צוות שח"ף עצמו מהווה קבוצת למידה שהתנסויות הצוות נלמדות בה וזכות לחקר עצמי שהוא חלק אינטגרלי מההוראה בתכנית. רוב הסדנאות נלמדות בשיתוף פעולה בין אנשי סגל (הוראה בשיתוף). ברוח התפיסה הבסיסית ש"מורה הוא מורה", ללא קשר לתחום שהוא מלמד או לגיל הלומדים, פועלים כל חברי בסגל כמדריכים פדגוגים, בצד השתתפותם בסדנאות במכללה (ברק וגדרון, 2009).

ההכשרה נתפסת בשח"ף כמסע. כל מתכשר מעורב בתהליך של צמיחה אישית שמבקש ממנו לבחון את זהותו האישית, התרבותית והמקצועית. שיתופיות ודיאלוג נראים כמטרות נראות לעין שיכולות להעמיק את הבנת הדרך שהעצמי מבין את עולמו. מחקר שטרם פורסם מעלה שמורים רבים מבוגרי התכנית מצהירים שבעיניהם הוראה היא שליחות. הם רוצים להשפיע על חיי תלמידיהם. הם רואים בתחום הדעת אמצעי להצמחת תלמידיהם. לשם כך, הם סבורים, דרושים אומץ לב ועוז רוח, ובייחוד זקוקים לכך המורים בשבטים מסורתיים יותר של החברה הבדווית, והם מעריכים שהמסע שערכו במהלך התכנית איפשר להם לקבל עליהם את השליחות. בוגרים אחרים מצאו שהם אוהבים את המקצוע, והעובדה שהם אוהבים את מה שהם עושים מחזקת אותם בשגרת היום-יום על מאבקייה ונותנת להם שמחת יצירה, עניין וסיפוק.

הם מרגישים מסוגלות עצמית ומימוש עצמי, ומעידים שבעקבות התכנית הם בטוחים שההוראה היא אכן התחום שהם רוצים לעסוק בו. הבוגרים מציינים שיכולתם לראות את ה"אחר" התפתחה במהלך התכנית.

למרות ההבדלים בין תכניות הניסוי אפשר להצביע על כמה קווים משותפים לכולן:

- כל תכנית בנויה סביב עוגן רעיוני ערכי המצדיק אותה והמקנה לה לכידות ועקביות. התכנית, או לפחות החלק המעשי שלה (דידקטיקה והתנסות), נבנתה כמכלול שיש בו שלמות.
 - כל תכנית, בדרכה שלה, רואה את ההוראה כשליחות חברתית, ותהליך ההכשרה מחזק ומעודד בעיניה פן זה.
 - הקשר עם ה"שדה" במסגרת הדוקה ודו-סטריית נראה מהותי להכשרה הנאותה.
 - תכנית הכשרה נאותה דורשת מהמתכשרים הרבה יותר מאמץ, יוזמה ונכונות להשקיע מאשר לימודים בתכנית הכשרה שגרתית. היא בנויה הרבה יותר על עבודה עצמית ועל התפתחות אישית.
 - תכנית הכשרה נאותה דורשת מהסגל הרבה יותר מאמץ, יוזמה ונכונות להשקיע מאשר הוראה בתכנית הכשרה שגרתית.
 - כל אחת מהתכניות נשענת על ידע מחקרי עדכני הנוגע לדרכי ההכשרה הנאותות ולמהות התהליך החינוכי-לימודי, ורואה עצמה אחראית ליצור ידע חדש ולפתחו.
- בעצם, כל אחת מהתכניות מנסה, בדרכה שלה, להתגבר על הקשיים שמציבה תפיסת ההכשרה הקלינית ועם זאת להישאר אקדמית ופרופסיונלית. לא נמצא מחקר שיבחן את השפעת תכניות הניסוי מנקודת מבט ארוכת טווח. לכן, למרות העדויות המופיעות בספרי הניסוי קשה להעריך את מידת תרומתן להכשרה במכללות בכלל ולמתכשרים שלמדו בהם בפרט. עם זאת נראה, כי הרוח המיוחדת שהן הכניסו למכללות ניכרת בהן. היא הביאה את הסגל לחשיבה מבוססת-מחקר, מחדשת ושיטתית על עבודתו ועל הדרך הראויה להכשיר מורים. היעלמותן של תכניות מסוג זה מנוף המכללות עלולה לפגוע בחדשנות וביצירתיות המתבקשת מהכשרה נאותה בימינו.

קווים למדיניות עתידית

מאז ימי הסמינרים חל שינוי מהותי לא רק בדפוס ההכשרה להוראה אלא גם בדמות המורה, בתפקידו ובמשימותיו. שינוי זה לא לווה בדיון ציבורי, ואולי

הגיע הזמן לחזור ולהעריך באופן ביקורתי את התהליך. בייחוד יש לשאול אם דמות המורה שאליה מכוונת כיום ההכשרה הולמת את צורכי הילד והחברה בעשור השני של המאה הנוכחית.

כך, למשל, כל אחת מתכניות הניסוי מעמידה לנגד עיניה דמות שונה של מורה, המחייבת הכשרה ובה דגשים אחרים.⁷ תכנית נה"ר קרובה ברוחה לזו ששמה במרכז את המורה הקלינאי, ויש בה רכיבים שמתאימים לתפיסה הפינית (מקום המחקר). תכנית שח"ף דוחה את תפיסת המורה הקלינאי ורואה את המורה כמבוגר שאחראי לקיים דיאלוג עם הלומדים. לתכנית "להיות מחנך" מאפיינים דומים, אם כי היא מדגישה את הכיוון האמוני של הדיאלוג בין המורה לתלמידותיה. תכניות סמינר הקיבוצים מדגישות את ההיבט החברתי-קהילתי של עבודת המורה. כולן כאחת רואות במורה איש מקצוע שצריך לעסוק בחינוך ולא רק בהוראת מקצועות, השם לנגד עיניו את מכלול חייו של התלמיד ולא רק את הישגיו הקוגניטיביים.

נשאלת אפוא השאלה, מהי דמות המורה שנכון להכשיר אליו כיום. בסעיפים הבאים מוצגים בתמצות כמה מן הרעיונות של הסוציולוג הפולני זיגמונט באומן בנושא זה (Bauman, 2003, 2005, 2008). באומן טוען, שהחינוך בחברה המודרנית, ה"נזילה", כהגדרתו, הפסיק להיות רלוונטי. חינוך מעיקרו מבוסס על ההנחה שהוא מבטיח להכין את הילד לחיים בחברה שבה הוא יגדל ויחיה. הוא אמור להקנות לו את הידע והערכים שהוא יזדקק להם כדי שהשתלבותו בחברה תועיל לו אישית ולחברה בכללותה. למידת הידע והערכים שמשתקפים בתכנית הלימודים, לפי הנחה זו, יוצרת תשתית משותפת לכל מי שחי בחברה מסוימת. לכן, יש הכרח בתכנית לימודים אחידה (לימודי ליבה), שתבטיח מכנה משותף ותאפשר הידברות בין כל מרכיבי החברה. יש דברים שהילד חייב לדעת ושלא יעלה על הדעת שלא ישלוט בהם. הקניית הידע חשובה, משום שבאופן כללי הידע נותר קבוע ויציב, וצורכי החברה ניתנים לחיזוי, כך שיש קשר בין הידע שנלמד לבין הצרכים העתידיים של החברה. הנחה זו, טוען באומן, נמצאת כיום בסימן שאלה. קצב השינויים הטכנולוגיים והכלכליים בזמננו הוא כה מהיר, עד שאיבדנו כל אפשרות לחזות את העתיד. כיום אין כל דרך לחזות מה יצטרך לדעת הילד שלומד היום בכיתה א', ואפילו הנערה שלומדת בכיתה י"ב. לכן, אין לנו כל תשובה מוצדקת לשאלה "למה צריך ללמוד את...". אנו חיים בחברה שלהווה

7 להרחבת נקודה זו ראו גם במאמרי, "הפיתוח המקצועי של המורים - בין רצף לבין אוטונומיה" בספר הנוכחי, וכן Back, 2012.

יש משקל מכריע בה, ושיקולים לטווח ארוך מאבדים מערכם. כמו כל דבר אחר בחברה הנזילה של ימינו, גם הידע מתחלף בה במהירות, ומיומנויות חדשות צצות חדשות לבקרים ומחייבות לשכוח ידע, דרכי חשיבה ודרכי פעולה שנרכשו בעמל רב. בעצם, גם אם הדבר נשמע כפרדוקס, מושג המפתח של ימינו אינו למידה אלא היפטרות-מלמידה (unlearning). ככל שהאדם יהיה גמיש יותר ויוכל להשתחרר מכבלי הלמידה של מה שפג תוקפו, כך הוא יהיה מוכן יותר לחיים בחברה. כך, למשל, בעולם התעסוקה אין עוד "קביעות", והאדם היעיל מצטיין בכך שהוא גמיש ונטול נאמנויות. כשצצה לפניו ההזדמנות המתאימה הוא "קופץ" עליה, ובכל מקום חדש עליו להפגין ידע ומיומנויות הולמים.

גם ארגון הידע השתנה. בניית הידע במבנה של רשתות (ולא במבנה ליניארי, ראו ויקיפדיה) מערערת את ההתייחסות אל הידע כאל מערכת שיטתית ומדורגת, הבנויה שלב אחרי שלב, שיש בה מוקדם ומאוחר, עיקר וטפל. הידע צריך להיות בנוי בכמוסות, ביחידות קטנות ומבודדות, שכל אחת מהן יכולה לעמוד בפני עצמה. הוא בעל אופי של "גזור והדבק". ניתן לשלוף אותו במהירות, כך שאפשר לשבץ אותו בכל מקום לפי הצורך המזדמן, מבלי שמורגש צורך "להכיר את התמונה בכללותה". בעידן הזיפוזפ הנוכחי, אין לאדם סבלנות להתעמק במה שאינו בעל עטיפה נוצצת ומפתה, וגם זה עד למפגש עם הגירוי הבא... "קניית ידע" מתוך שוטטות באינטרנט הופכת להיות דרך מרכזית של למידה. כמוה כמסע קניות בקניון (אנו "רוכשים" מידע), שבו אנו קונים מוצר רק כדי לזרוק אותו מחר, שהרי בינתיים כבר יש מוצר משודרג שמחליף אותו. עד כאן באומן.

גם אם תמונה זו מוקצנת, יש בה כדי להצביע על הבעייתיות שמערכת החינוך ניצבת בפניה כיום. אם החינוך מבוסס על הרעיון שיש להכין את האדם לחיים, נראה שאיבדנו את היכולת לדעת מה תהיה צורתם של אותם חיים, מה טיבו של הידע שהאדם יהיה זקוק לו, ולאילו כישורים ולפי איזו מערכת ערכים יהיה נכון שינהל את חייו. פג תוקפו של הפתגם העממי: "הזורע חיטה דואג לשנה, הנוטע עצים דואג לשנים, המחנך נפשות דואג לדורות". בית הספר מאבד את ההצדקה המרכזית לפעילותו. עם זאת, לפי משרד החינוך של ישראל, המגדיר את דמות הלומד בבית הספר היסודי במאה ה-21, הלומד הוא "בעל מכוונות עצמית, לומד עצמאי, בעל השקפת עולם ערכית, מעורב בחברה פעיל ותורם לה". מיומנויותיו הן: "מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, מיומנויות עבודה שיתופית ולמידה עצמאית, ומיומנויות טיפול במידע דיגיטלי והתקשורת" (אתר משרד החינוך, 2011).

דמות זו של הלומד נראית לי חסרה. אין בה, למשל, כל התייחסות להיבטים רגשיים של הלומד, לרגישות לאחר ולסולידריות שעליו לטפח בקרב, או לערכי

- הדמוקרטיה שעליו להיות נאמן להם. ככלל, יש בהם רק מבחר מצומצם ממטרות החינוך (11 במספר) שעליהן החליטה הכנסת בשנת 2000. עם זאת, ברור שאם זאת דמות הלומד, קל וחומר שדמות המורה צריכה לשמש לו דוגמה אישית. מבין כל הדגמים שהוצגו לעיל, נראה לי שהדגם הפיני עונה בצורה הטובה ביותר על הצורך להכשיר מורה שיוכל לטפח לומד כזה. אך לשם כך יש לפעול באופן הבא:
- א. לשדרג את ההכשרה להוראה ללימודי התואר השני (אמנם, מחקרים שנערכו בארצות הברית מראים שלהשכלה ברמת תואר שני אין השפעה ניכרת על הישגי התלמידים במבחנים סטנדרטיים, אך מחקרים אלה לא בחנו את ההשפעה של השכלת המורה על היבטים אחרים של התפתחות תלמידיו. הם רק ביטוי נוסף לדחיקת הדגם של המורה המשכיל לטובת המורה הטכנאי).
 - ב. ברוח תכניות הניסוי, למקד את תכניות ההכשרה סביב התפיסה שהמורה הוא מורה לחיים ולא מעביר "חומר". חשוב מיהו המורה ולא רק מהי השכלתו. חשובה הדוגמה האישית שהוא יכול לשמש לתלמידיו כאדם וכלומד. חשוב הדיאלוג שהוא יכול לפתח אתם.
 - ג. לבנות תכניות הכשרה המותאמות לעידן המידע ולטכנולוגיה המתלווה אליו, ולדרך שבה ילדים לומדים בעידן של שינוי מתמיד, של ויקיפדיה, של גוגל ושל רשתות חברתיות.
 - ד. לחזור לקיים תכניות ניסוייות שיבחנו בצורה מעשית ומחקרית את אופיין, תוכניהן ודרך התנהלותן של תכניות ההכשרה, ובכך יוכלו לתרום לפיתוח התחום ולקידומו.
 - ה. לבחון בביקורתיות תכניות הכשרה חלופיות שגורמות לזילות במקצועיות המקצוע, כאלו שגם אם הן פותרות בעיות בטווח הקצר, אין בהן כדי לקדם את הפרופסיה או את העוסקים בה.
- המדיניות של האגף להכשרת מורים הצליחה להעביר את המכללות מעידן הדגם המנחה לעידן המתווים, ומתפיסת המורה המסרן למורה הקלינאי. עזרו לכך העלאת סף הקבלה של הסטודנטים, ביסוס מודל ההתנסות בדגם ה-PDS, תכניות הניסוי והיזומות האחרות שפורטו במאמר הקודם. עם זאת - ודגם מירוף השליחים (ראו לעיל) יכול לשמש תמרור אזהרה - עדיין יש צורך להיאבק על נחיצותה ועל חיוניותה של הכשרה אקדמית ממושכת ומעמיקה שתתאים לצורכי המערכת, לצורכי התלמידים ולאלו של המורים בזמננו.
- והערה אחרונה. כדי לחזק את מעמדן של המכללות יש להשוות את התנאים שהן פועלות בהם לתנאים של המוסדות האקדמיים האחרים. יש להבטיח את יציבותן הכלכלית ואת החופש האקדמי שלהן, המעוגן בחוק המועצה להשכלה

גבוהה, לנהל את ענייניהן כראות עיניהן. רק כך תובטח יכולתן לפתח תכניות חדשות, לקדם את עובדיהן, לעסוק במחקר ובפיתוח ולוודא שהן זוכות בתקצוב שוטף הולם ובתקציב שיאפשר להן לשדרג את התשתיות הדרושות להן, ההולמות את ימינו (מבנים, משאבי למידה, ציוד). רק כך יעלה בידן לתכנן את פעילותן לטווח ארוך. אני מאמין שהכיוון שמתווה משרד החינוך למעבר המכללות לחינוך לתקצוב ות"ת, כפי שפורט במאמר הקודם, יפתור חלק מבעיות אלה. המשך המצב הקיים עלול לטרפד את כל המאמץ המושקע באגף להכשרה, במינהל ההכשרה והפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה ובמכללות עצמן להמשיך ולשפר את הכשרת המורים בישראל.

מקורות

- אתר משרד החינוך (2011). http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/tikshuv_ict/AlHatochnit.
- בק, ש' (1999). המסרון, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן: תהליך ההוראה-למידה ומערכת הכשרת המורים בישראל לקראת תום האלף. בתוך ד' כפיר (עורכת), **הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית** (16-34). ירושלים: מכון ון ליר.
- בק, ש' (2005). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- בק, ש' (2009). לדעת - אין זה העיקר. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שיתוף פעולה חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים** (303-338). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ברק, י' וגדרון, א' (עורכות) (2009). **שיתוף פעולה חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דרור, י' (1991). בין 'אקדמיזציה' ל'הומניזציה' בהכשרת המורים בישראל, מראשית המאה עד סוף שנות השמונים. **דרכים להוראה**, 1(א), 11-37.
- המועצה להשכלה גבוהה (1981). **דגם מנחה לתכנית לימודים לתואר "בוגר בהוראה"**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- המועצה להשכלה גבוהה (2006). **דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה** (15-42). תל-אביב: מכון מופ"ת.

יובל, א' (עורך) (2007). *דמוקרטיה בפעולה*. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים יוגב, א' (2011). בחזרה לעתיד: הדיאלקטיקה של הכשרת המחנכים בסמינר הקיבוצים בתמורות הזמן. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות), *הדרכה במבט חוקר* (13-45). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים. בתוך ח' לוק (עורכת), *מורים נבוני חברה* (27-53). תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים. יפה, ע' (1976). *אקדמיזציה והומניזציה בהכשרת מורים*. בתוך ע' יפה (עורך), *על מחנכים וחינוכם* (8-12). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

כוח המשימה הלאומי בישראל (2005). *כי לכל ילד מגיע יותר: התכנית הלאומית לחינוך*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

מרגולין, א' (עורכת) (2010). *מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי, הכשרת מורים כרב-שיח*. תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

פישרמן, ש' והרשליקוביץ, י' (2011). *להיות מחנך: סיפורה של מכללה בניסוי*. ירושלים: משרד החינוך.

רנד, י' (2009). סגנונות קיום: הנטייה "להיות", הנטייה "שיהיה לי" והנטייה "לעשות". בתוך י' רנד וד' שקולניק (עורכים), *סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים* (41-94). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שיינין, נ' (1991). *התהליך האקדמי של הכשרת מורים בישראל*. ירושלים: מאגנס. Back, S. (2012). *Ways of learning to teach*. Rotterdam: Sense Publishers.

Back, S., & Mansur, R. (2009). *Professional identity and "The Good"*. Paper presented at the IAASC, Stellenboch, SA.

Ball, D. L. (2011). *Knowing mathematics well enough to teach it: Mathematical knowledge for teaching (MKT)*. Retrived from http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/013011_IASH.pdf

Bates, R., & Townsend, T. (2007). The future of teacher education: Challanges and opportunities. In T. Townsend, & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (727-734). Dordrecht: Springer.

- Bauman, Z. (2003). Educational challenges of the liquid-modern era. *Diogenes*, 50(1), 15-26.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317.
- Bauman, Z. (2008). *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control* (Vol. 3, 116-156). London: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, B., Montgomery, D., Curtis, R., Hernandez, M., Wurtzel, J., & Snyder, J. (2008). *Creating and sustaining urban teacher residencies: A new way to recruit, prepare, and retain effective teachers in high-needs districts*. Aspen, CO: The Aspen Institute, Center for Teaching Quality.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. C., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (40-87). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). Steady work: How Finland is building a strong teaching and learning system. *VUE*, 24, 15-25.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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(7), 1907-1918.

- Heilig, J. V., & Jez, S. (2010). *Teach for America: A review of the evidence*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Kansanen, P. (2004). The role of general education in teacher education. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 7(2), 207-218.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. V. Zuljan, & J. Vogrinc (Eds.), *European dimensions of teacher education - Similarities and differences* (33-51). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and The National School of Leadership in Education, Kranji, Slovenia.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. New Haven & London: Yale University Press.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: An introduction*. NY and London: Routledge.
- Toom, A., Krokfors, L., Kynaslahti, H., Jyrhama, R., Byman, R., Stenberg, K. et al. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 332-344.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.



**שער שלישי:
על ההתמחות
והכניסה להוראה**

המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה

שרה זילברשטרם

בישראל הוכר שלב הכניסה למקצוע ההוראה כשלב מובחן בנתיבה המקצועית של כל עובד הוראה. זהו שלב המורכב משלוש השנים הראשונות של עובד ההוראה במערכת החינוך, והוא כולל את שנת ההתמחות בהוראה (שנת הסטאז') ואת השנתיים שלאחריה. ההכרה בשלב זה כשלב מובחן - אשר יש לו מאפיינים משלו מבחינת עובד ההוראה החדש, והוא מצריך דרכי פעולה ייחודיות מצד המערכת הקולטת ומצד המערכת המכשירה - הביאה להבניית תפיסה סדורה ולמיסוד נורמות מחייבות, המעוגנות בחוזר מנכ"ל משרד החינוך. התפיסה ודרכי הפעולה הנדרשות אינן תלויות עוד רק בתרבות מחוז העבודה או באישיות המנהל והמפקח, אלא מדובר בתהליכים מחייבים ברמה הארצית, המתייחסים לכלל עובדי ההוראה החדשים במערכת החינוך, שהם בוגרי מכללות אקדמיות לחינוך או בוגרי המחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות. התהליכים מעוגנים כאמור בחוזר מנכ"ל ומחייבים את כלל השותפים: מפקחים, מנהלים, חונכים, מלווים, רכזי התמחות וכניסה להוראה, מנחי סדנאות וקורסים, מתמחים ועובדי הוראה חדשים. אגף התמחות וכניסה להוראה אחראי ברמה הארצית על המדיניות ועל הפעלתה בכל רחבי הארץ. מבחינה זו, העשייה בישראל היא ייחודית בהשוואה לנעשה במדינות רבות בעולם. ברובן ההכרה בשלב הכניסה למקצוע כשלב מובחן הדורש התייחסות היא רק ברמה של יוזמה יישובית או מחוזית ולא ברמה ארצית מחייבת, החלה על כלל עובדי ההוראה. כאמור, שנת ההתמחות בהוראה (שנת הסטאז') היא שנת העבודה הראשונה בהוראה. כל עובד הוראה נכנס למערכת החינוך במעמד של "מתמחה". בשנים האחרונות, נכנסים למערכת החינוך בכל שנה כ-6,000 מתמחים. רק לאחר הצלחה בשנת ההתמחות יוכל עובד ההוראה לקבל את ה"רישיון לעיסוק בהוראה" ולעבור ממעמד של "מתמחה" למעמד של "מורה חדש". בשנת ההתמחות חווה המתמחה את המעבר משלב ההכשרה לשלב העבודה בפועל. לצורך התמחות נדרש עובד ההוראה להשתבץ במערכת החינוך בהיקף של שליש משרה לפחות, בהתאם לתחומי הכשרתו, מבחינת שכבת הגיל ומקצועות ההוראה. העבודה היא בשכר מלא (ולא בהתנדבות), כעובד הוראה לכל דבר. עבודת המתמחה כוללת

הוראה פעילה ורציפה, ניהול כיתה, מילוי תפקידי חינוך, קשר עם הורים וכלל התפקידים המתחייבים מהשתלבות מלאה בצוות.

לצד העבודה בפועל, מקבלים כלל המתמחים תמיכה מקצועית בשני מעגלי תמיכה מרכזיים: **המעגל האחד** - תמיכה אישית על ידי חונך, שהוא עובד הוראה עמית, העובד אף הוא במוסד החינוכי שבו נקלט המתמחה לעבודה. החונך חייב להיות בעל רישיון לעיסוק בהוראה, בעל ותק של ארבע שנים לפחות במערכת החינוך, ועליו להיות בוגר קורס להכשרת חונכים. הקורסים להכשרת חונכים מתקיימים במכללות האקדמיות לחינוך ובמחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות. בכל שנה לומדים למעלה מ-1,500 עובדי הוראה בקורסים אלו, לקראת או במקביל לעיסוקם בחונכות. בכל שנה נפתחים בארץ כ-80 קורסים להכשרת חונכים ומלווים. החונך מתמנה בדרך כלל על ידי המפקח במסגרת החינוך הקדם יסודי, ועל ידי המנהל במסגרת החינוך היסודי והעל יסודי. החונך מתחייב לקיים מפגש שבועי עם המתמחה ולסייע לו בתהליכי הכניסה לתפקידו מבחינות מקצועיות, חברתית וסביבתית, סך הכול כ-30 שעות במהלך השנה. החונך מקבל גמול חונכות חודשי על עבודתו. מספר החונכים בפועל כל שנה הוא כמספר המתמחים שנכנסו למערכת, שכן לכל מתמחה יש חונך משלו. על כן, בשנים האחרונות פועלים בכל שנה במערכת החינוך כ-6000 עובדי הוראה בתפקיד של חונכים. חונכים אלו נקראים לתפקיד החונכות כאשר מתקבל לעבודה מתמחה או עובד הוראה חדש. אגף התמחות וכניסה להוראה מנסה להוביל מהלך שעל פיו בכל מוסד חינוכי בארץ יהיו לפחות 4 עובדי הוראה בכירים אשר יוכשרו לתפקיד החונכות.

המעגל האחר - תמיכה קבוצתית בסדנת התמחות, המתקיימת במוסד להכשרת מורים, מכללה לחינוך או אוניברסיטה, בהיקף של קורס אקדמי בן 60 שעות. בסדנת ההתמחות (סדנת הסטאז') מושם דגש על ניתוח אירועי הוראה העולים מצד המתמחים השותפים בסדנה. בכל סדנה משתתפים עד 20 מתמחים, ועל כן בכל שנה נפתחות בארץ כ-300 סדנאות התמחות, הפרוסות על פני כל הארץ, במכללות האקדמיות לחינוך ובמחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות. בסדנה משתכללת החשיבה הרפלקטיבית של המתמחה על תהליכי כניסתו להוראה, ונעשה חיבור בין היבטים תאורטיים לבין היבטים מעשיים בעבודת ההוראה. מנחה הסדנה הוא איש סגל של המוסד להכשרת מורים, בעל ניסיון בהדרכה פדגוגית, מומחה בתחומי הוראה, דידיקטיקה והנחיית קבוצות. בארץ פועלים למעלה מ-200 אנשי סגל בתפקיד של מנחי סדנאות, כל מנחה יכול

להנחות סדנה אחת או יותר. ההכשרה לתפקיד מנחה סדנה מתקיימת במסגרת קורס ארצי מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה, המתקיים במכון מופ"ת. בכל שנה מכשירים עצמם בקורס זה עוד 25 אנשי סגל אקדמי לשמש כמנחים. במקביל למעגלי התמיכה, מתקיים תהליך שיטתי של הערכה, אשר מטרתו להעריך את התאמת המתמחה לעיסוק בהוראה. האחריות על תהליך ההערכה מוטלת על מנהל בית הספר בחינוך היסודי והעל-יסודי, ועל הפיקוח בחינוך הקדם-יסודי, בשיתוף החונך ובעלי תפקידים נוספים. ההערכה מתבצעת לאורך כל השנה, אך היא מעוגנת בחוזר מנכ"ל כחובה בשני מועדים: הערכה מעצבת (מילולית) באמצע שנת ההתמחות, עד ה- 15 בינואר; והערכה מסכמת (מילולית ומספרית), עד ה- 15 במאי של שנת ההתמחות. ההערכה מתבצעת על סמך תצפיות ושיחות משוב. תחומי ההערכה כוללים התייחסות להוראה, ניהול כיתה, תפקידי חינוך, השתלבות בצוות ואחריות מקצועית. ההערכה המסכמת קובעת אם המתמחה מתאים להשתלב כעובד הוראה במערכת החינוך או לא. במקרי ספק תקבע ההערכה המסכמת כי המתמחה נדרש לשנת התמחות נוספת על מנת להכריע את דבר התאמתו למקצוע. מתמחה זכאי להגיש ערר על ההחלטה. הדיון בערר יתקיים בפני ועדת ערר ארצית מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה (על ההערכה בהרחבה ראו מאמרה של דיצה משכית בשער זה: "גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל - מדיניות פוגשת שדה").

לאחר שנת ההתמחות עובר עובד ההוראה ממעמד של "מתמחה" למעמד של "מורה חדש", בעל רישיון לעיסוק בהוראה. בשנה זו ממשיכים מעגלי התמיכה, אם כי באינטנסיביות נמוכה יותר: **המעגל האחד** - אישי, על ידי מלווה, עמית, העובד אף הוא במוסד החינוכי שבו מועסק עובד ההוראה החדש. המלווה הוא בעל רישיון לעיסוק בהוראה, בעל ותק של חמש שנים לפחות במערכת החינוך, בוגר קורס להכשרת חונכים ומלווים. המלווה נבחר בדרך כלל על ידי עובד ההוראה החדש, באישור המפקח בחינוך הקדם-יסודי והמנהל בחינוך היסודי והעל-יסודי. המלווה נפגש עם עובד ההוראה החדש במסגרת של 20 שעות על פי צורכי עובד ההוראה החדש, והוא מקבל גמול שנתי על עבודתו. בכל שנה מלווים למעלה מ-3,000 מורים חדשים בליווי שיטתי זה על ידי כ-3,000 עובדי הוראה המשמשים בתפקיד המלווה. **המעגל האחר** - קבוצתי, במסגרת קורס לעובדי הוראה חדשים, המתקיים במוסד להכשרת מורים - מכללה לחינוך או אוניברסיטה, בהיקף של 40 שעות לאורך השנה.

הליווי האישי והמפגשים הקבוצתיים מרכיבים יחד קורס בן 60 שעות, המוכר לעובד ההוראה לצורך קידום בשכר. הקורס מהווה כעין מסגרת המשך לסדנת

ההתמחות (סדנת הסטאז') שהתקיימה בשנת ההתמחות, אולם מתאפשרות בו יתר העצמה והבניית זהות מקצועית לעובד ההוראה החדש, ולא רק תמיכה והישרדות שהיו אופייניות יותר להתמודדויות בשנת ההתמחות. גם כאן מושם דגש על ניתוח אירועי הוראה העולים מצד המשתתפים לצד שכלול החשיבה הרפלקטיבית והבניית הזהות המקצועית. הקורס מנוהל בידי איש סגל של המוסד להכשרת מורים, שהוא בעל ניסיון בהדרכה פדגוגית, מומחה בתחומי הוראה, דיסקטיקה והנחיית קבוצות. בכל שנה נפתחים כ-150 קורסים בהנחיית כ-100 מנחים, כאשר חלק מהמנחים אחראים על יותר מקורס אחד. ההכשרה להנחיה בקורס משותפת להכשרה לתפקיד מנחה סדנת התמחות, ומתקיימת במסגרת קורס ארצי מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה, המתקיים כאמור במכון מופ"ת.

בסוף השנה שלאחר ההתמחות מתקיים תהליך הערכה לקראת מתן קביעות במערכת החינוך. תהליך ההערכה לקראת קביעות יקבע אם עובד ההוראה ייכנס לקביעות במערכת החינוך, או שעליו לצאת לגמרי מן המערכת. במקרי ספק עובד ההוראה החדש יידרש לשנת ניסיון נוספת כדי להכריע את דבר התאמתו למקצוע. עובד ההוראה זכאי להגיש ערר על ההחלטה. הדיון בערר יתקיים בפני ועדת ערר מחוזית מטעם הנהלת המחוז שבו התקיים תהליך ההערכה לקראת מתן קביעות. במקרה זה יקבל עובד ההוראה המשך של ליווי אישי על ידי מלווה בהיקף של 20 שעות על מנת לסייע לו.

כלל עובדי ההוראה החדשים מוזמנים אף הם לבחור בהמשך ליווי אישי על ידי עמית מלווה בהיקף של 20 שעות על פי צורכיהם ולצורך התפתחותם המקצועית. המלווה מקבל גמול שנתי על עבודתו, אולם לעובד ההוראה החדש אין מכירים ליווי זה לצורך קידום בשכר, אלא לצורך פדגוגי אישי באמצעות שיח רפלקטיבי מעצים ובמקביל לעבודת ההוראה.

כפי שתואר לעיל, האחריות על תהליכי שלב הכניסה למקצוע מתבצעת בדרך של שותפות בין המערכת הקולטת בבתי הספר והגנים לבין המערכת המכשירה במכללות ובאוניברסיטאות, כאשר ריכוז המדיניות, הבניית השותפויות, התכנון והתקצוב נתונים בידי אגף התמחות וכניסה להוראה, שהוא יחידת מטה ארצית המופקדת על הנושא.

מבחינה ארגונית מונו במחוזות ובהכשרה בעלי תפקידים המופקדים על קיום התהליכים בשלב הכניסה למקצוע. בכל אחד מהמחוזות בארץ מונה מפקח רפרנט להובלת הנושא במחוז, הן במערכת הקדם-יסודית והן במערכת היסודית

והעל-יסודית. בכל הארץ פועלים 20 מפקחים בתפקיד, ולצד כל מפקח רפרנט עומדת מדריכה מחוזית, המסייעת בניהול ובמעקב תהליכי ההתמחות והכניסה להוראה במחוז. תפקיד המפקח הרפרנט והמדריכה המחוזית לעסוק בהטמעת המדיניות הארצית בתוך מוסדות החינוך שבמחוז. זאת באמצעות ביקורים במוסדות החינוך ומפגשים עם בעלי תפקידים לצורך הבניית תרבות קליטה ראויה למתמחים ולעובדי הוראה חדשים, כנדרש בחוזר מנכ"ל. המפקחים הרפרנטים והמדריכות המחוזיות נפגשים שלוש פעמים בשנה למפגשים ארציים משותפים, המתקיימים במכון מופ"ת, עם מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. בדומה לכך, בכל מכללה אקדמית לחינוך ובכל מחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה קיימת יחידה העוסקת בשלב הכניסה למקצוע. ביחידה פועלים רכזי התמחות, סדנאות ההתמחות, רכזי עובדי הוראה חדשים, קורסים לעובדי הוראה חדשים, רכזי הכשרת חונכים ומלווים וקורסים להכשרת חונכים ומלווים. בארץ פועלים כ-60 רכזי התמחות וכניסה להוראה (לעתים פועלים שני רכזים במשותף באותו המוסד). הרכזים הם חברי סגל במכללות האקדמיות לחינוך או במחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות, והם אחראים על הפעלת מערך שלב הכניסה למקצוע של בוגריהם. אחריות זו כוללת קשר אישי עם המועמדים להתמחות, עם המתמחים ועם עובדי ההוראה החדשים, ואחריות להפעלת מערך הסדנאות והקורסים, מעקב אחר הקשר עם החונכים והמלווים, מעקב אחרי תהליכי ההערכה וטיפול שוטף בבעיות הצצות במהלך ההפעלה. הרכזים נפגשים אחת לחודש למפגשים ארציים משותפים בפורום חודשי, המתקיים במכון מופ"ת, בניהול מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה.

על הקשר המחוזי בין בעלי התפקידים במחוז לבין בעלי התפקידים במכללות ובאוניברסיטאות מופקד חבר ענף מטעם אגף ההתמחות וכניסה להוראה. חבר הענף הוא איש אקדמיה, העומד בקשר תמידי עם נציגי המערכת הקולטת במחוז שאליו הוא משויך, ועם הרכזים במכללות ובאוניברסיטאות במחוז. בנוסף לחברי הענף המחוזיים יש גם חברי ענף ארציים למגזר הערבי, לחינוך הממלכתי דתי ולחינוך הקדם-יסודי. סך הכול פועלים בכל שנה בארץ 10 חברי ענף בפריסה ארצית.

שתי המערכות - המערכת הקולטת והמערכת המכשירה - מקיימות מפגשים משותפים בהובלת חברי הענף מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה. מדובר במפגשים מחוזיים ובמפגשים ארציים הממוקדים בהיערכות המחוזות לקליטת עובדי הוראה חדשים, בהכשרת חונכים ומלווים, בפיתוח תרבות של קליטה

למתמחים ולעובדי הוראה חדשים, בפתרון בעיות העולות מהשטח ובליבון סוגיות לשיפור תהליכי ההתמחות והכניסה להוראה. במסגרת זו מתקיימים לפחות שלושה מפגשים ברמה מחוזית, לצד המפגשים הארציים כנ"ל. אחת לשנה מתקיים גם יום למידה ארצי, שבו מעורבים המפקחים הרפרנטים, המדריכות, כלל חברי ענף התמחות וכניסה להוראה, נציגים של מנהלים וחונכים וכלל הרכזים העוסקים בשלב הכניסה למקצוע, במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות.

השותפויות בשלב הכניסה למקצוע הן רבות ומגוונות: (1) שותפות בין המוסדות הקולטים - בתי הספר וגני הילדים, לבין המוסדות המכשירים - מכללות אקדמיות לחינוך ואוניברסיטאות. המוסדות הקולטים אחראים להעסקת המתמחה, לקליטתו, לחונכות ולהערכה; והמוסדות המכשירים אחראים לסדנאות, לקורסים, להכשרת חונכים ומלווים ולהכשרת המנחים. (2) שותפות בין מטה משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה, חברי ענף התמחות ובעלי תפקידים מהאגף הבכיר לכוח אדם בהוראה לבין הנהלת מחוזות משרד החינוך, מפקחים כוללים ומקצועיים, מנהלים, חונכים ואנשי כוח אדם, ובראשם המפקחים הרפרטים במחוזות ובאגפי הגיל. (3) שותפות בין כלל המתמחים, עובדי ההוראה החדשים, החונכים והמלווים באמצעות אתר ארצי משותף ובאמצעות תחרויות ארציות של סיפורים, כרזות וסרטים העוסקים במתרחש בשלב הכניסה למקצוע. (4) שותפות בין אגף התמחות וכניסה להוראה לבין אגף הכשרת עובדי הוראה ואגף פיתוח מקצועי לעובדי הוראה. שלושה אגפים אלו נמצאים במינהל הכשרה ופיתוח מקצועי ונדרשים לעבוד בשותפות על הרצף: הכשרה ← כניסה ← פיתוח מקצועי. העבודה המשותפת מחדדת את הפן הייחודי ואת התרומה הסגולית של כל שלב בנתיבה המקצועית של עובדי ההוראה, החל מההכשרה הטרומית תפקידית ועד לשלב הפרישה.

השותפויות בין המערכות השונות היא חיונית, שכן עובד ההוראה החדש הוא עצמו מגלם את השותפות כבוגר ההכשרה וכטירון בעולם ההוראה. השותפויות מצמיחות אפוא חיבור הולם לטובת עובדי ההוראה החדשים ולטובת מערכת החינוך כולה.

שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התאוריה והמחקר

שרה זילברשטרומ

שלב הכניסה למקצוע - ראייה התפתחותית

בשנים האחרונות חלה בישראל חובת התמחות בהוראה (סטאז') כחלק מתהליכי הפרופסיונליזציה של מקצוע ההוראה. ההתמחות היא אחד התנאים לקבלת רישיון המתיר לנושא אותו לעסוק בהוראה במערכת החינוך בישראל (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשס"ב/ב', תשס"ד/ב', תשס"ד/ב', תש"ע/ב'). שנת ההתמחות והמשך הליווי הניתן למורה חדש בישראל גם בשנתיים שלאחריה מיועדים לסייע למורה המתחיל לעבור בהצלחה את שלב הכניסה להוראה. יש המכנים שלב זה "תקופת הישרדות", הואיל ואנרגיה רבה מושקעת בפיתוח מנגנוני הישרדות, שאינם עולים תמיד בקנה אחד עם הוראה יעילה (סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; Court, 1999).

הצורך בתמיכה ובהתערבות מקצועית בעת כניסתו של עובד הוראה מתחיל לעולם ההוראה הביא לפיתוחן ולגיבושן של תכניות סיוע ותמיכה במקומות שונים בעולם (Villar & Strong, 2005). שני מרכיבים מרכזיים נמצאו כמעט בכל תכניות התמיכה בשלב הכניסה להוראה: מרכיב החונכות, קרי תמיכה אישית במורה המתחיל על ידי עמית מנוסה יותר - מורה-חונך, ומרכיב של ליווי במסגרת סדנת עמיתים רפלקטיבית (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000; שקולניק, בהדפסה; Hargreaves & Fullan, 2000). גם בישראל אנו מפעילים תכנית תמיכה שיטתית, הכוללת שני מרכיבים אלו, כפי שיתואר במאמר זה.

שנת העבודה הראשונה של המורה היא השנה הדרמטית בעבורו (שגיב ורגב, 2002). בשנה זו הוא עשוי להכריע בדבר המשך חייו המקצועיים, ובה הוא יחווה תהליך סוציאליזציה למקצוע ויעבור ממסגרת הלימודים הסטודנטאלית לזו של עולם העבודה (פרידמן וגביש, 2001; Super, 1957; Kuzmic, 1992). חוקרים זיהו שישה שלבים מאפיינים את שנת ההוראה הראשונה: ציפייה (anticipation); הישרדות (survival); התפכחות מאשליות (disillusionment); צבירה מחודשת של כוחות - התחדשות (rejuvenation); רפלקציה (reflection); ציפיות חדשות (new anticipations) (Moir, 2000; Tetzlaff & Wagsaff, 1999).

פרידמן וגביש (2001) סבורים שאפשר לתאר את שנת הכניסה להוראה באמצעות שלושת שלבי הגישה ההתפתחותית: שלב ההישרדות - ובו ניכרת התמודדות עם הקשיים הרבים; שלב המשימה - ובו מתגבשת תחושה שאפשר לטפל בשגרת היום-יום; שלב ההשפעה - ובו מורגשת השפעת המורה המתחיל על הלומדים. שלב ההישרדות הוא השלב הקשה ביותר בשנת ההוראה הראשונה (סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002). בשנה זו מפתח המורה המתחיל מעין מנטליות של הישרדות, שכן מצפים ממנו לתפקד כמורה מנוסה. במקרים רבים נראה שהמורה לוקה בהלם (עמיר ותמיר, 1992).

ממחקרן של שגיא ורגב (2002) עולה, כי אותה תחושת הלם, שהמורה המתחיל לא תמיד מודע לה, היא המנבאת העיקרית של תחושת האי-נחת מן ההוראה ושל רגשות התסכול המתפתחים בעקבות אי-העמידה כביכול בציפיות האישיות. גם שמעוני, גונן ויעקובי (2004) סבורות שהמפגש של המתמחים עם המציאות מזמן חרדות, ותחושות של אי-יכולת. תחושות אלה גורמות לכך שאנשי חינוך והוראה רבים נושרים מהמקצוע בשנים הראשונות להוראתם (גבע-מאי, 1995; Armstrong, 1984; Farber, 1984; Van Manen, 1991 Delwert,). שיעור הנשירה עומד על 50% בחמש השנים הראשונות בהוראה (Babinski & Jones, 2003), ובישראל שלפני כעשר שנים, אז התחילה לפעול תכנית ההתמחות כחובה, היו שיעורי הנושרים דומים, בין 20% ל-50% מבוגרי המוסדות להכשרת מורים נושרים לאחר שלוש שנות עבודה בממוצע (אשרת, 1991; כפיר, פרסקו וארנון, 1992; עמיר ותמיר, 1992).

על פי הגישה ההתפתחותית, בשלב המשימה - השלב שבו מתגבשת התחושה שאפשר להסתגל למערכת ולתפקד בה, המורים המתחילים מייחסים חשיבות רבה להשתייכותם המקצועית והאישית. הם מגלים רגישות רבה לאופן שבו הם נתפסים על ידי תלמידים, על ידי הורים, על ידי עמיתים ועל ידי אנשי הנהלה, ולכן הם מרכזים מאמצים בבניית תדמית אישית ומקצועית שתהיה מקובלת על כולם (Calderhead, 1988; Fessler & Chrietensen, 1992; Moir, 2000). לעתים מורים מתחילים חוששים שיגלו את היותם חדשים וחסרי ניסיון. יש וגם הנהלת בית הספר מעודדת אותם "להסתיר" מן ההורים ומן התלמידים את עובדת היותם מורים חדשים. כדי לחפות על חוסר הניסיון, מורים מתחילים משקיעים אנרגיות רבות בהוראה, בהכנה, בקשר האישי עם ההורים ועוד. לרוב, מורים אלה מסיימים את השנה הראשונה בהוראה עייפים, מתוסכלים, מאוכזבים, ובהרגשה שאין להם פנאי להשקיע בחייהם הפרטיים (שקולניק, בהדפסה).

פרידמן (2005) מציע גישה אחרת לשלב הכניסה למקצוע ההוראה. לדידו, את השלב הזה מעצבות הציפיות והפעולות של נושאי התרבות העיקריים בבית הספר, קרי מנהלים, עמיתים ותלמידים, בעוד המורים המתחילים בונים את זהותם המקצועית בהשפעת נושאי תרבות אלה. קרולי (בתוך פרידמן וגביש, 2001) סבור כי ההצלחות או הכישלונות של מורים מתחילים קשורים למידה שבה מאמצים המורים המתחילים את הנורמות של בית הספר ואת תרבותו, ולהבנתם את יחסי הכוחות בבית הספר. על פי הגישה של למידת הנורמות התרבותיות של בית הספר, המורה המתחיל הוא "זר בארץ חדשה", זר שאינו מכיר את הטריטוריה שלה, את חוקיה, את תרבותה ואת מנהגיה (סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002).

קשיים ולחצים בעולמו של המורה המתחיל

צבר בן-יהושע (2001) סבורה, כי הקשיים הרבים שאנשי חינוך והוראה מתחילים נתקלים בהם נובעים בעיקר מהצורך שלהם להסתגל לנורמות הארגון של בית הספר ולתרבות שלו, בעוד עליהם לתפקד כסוכני חברות עבור תלמידיהם. מורה מתחיל בבית הספר אינו מכיר את הנורמות הייחודיות של בית הספר שהוא מלמד בו, ולא את הקודים הפנימיים ואת ה"שפה" של צוות בית הספר ותלמידיו. אין לו חלק בביוגרפיה של המורים בחדר המורים, הוא אינו מבין את ההווי של המורים הוותיקים, אינו מעורה בשיח החברתי שלהם, בבדיחותיהם, ברכילויותיהם, בתרבות הפנאי שלהם וכן הלאה. יתר על כן, המורים הוותיקים מצדם רואים במתמחים איום על המוסכמות ועל התרבות המגובשת בבית הספר. ההתלהבות והאנרגיה של המתמחים משרות על הארגון הממוסד תחושת אי-שקט. לכן, המורים הוותיקים מבקשים לשמר את הזרות והשוליות של המורה החדש, והוא מרגיש במרחב הזה בדידות רבה מאוד (שקולניק, בדפוס). בהיבט זה, לדעת צבר בן-יהושע (2001), המורים המתחילים דומים מאוד למהגרים העוזבים תרבות מוכרת ועוברים לתרבות זרה, שבה הם מרגישים תחושות של אי-נוחות, שוליות, זרות, מבוכה, אובדן והלם.

את קשייו של המורה המתחיל בשנת ההוראה הראשונה שלו אפשר לסווג לשתי קטגוריות: קשיים מקצועיים וקשיים אישיים. חוקרים מנו שמונה קשיים מקצועיים בשנת ההוראה הראשונה של המורה: בעיות משמעת; בעיות מוטיבציה של התלמיד; התמודדות עם הבדלים שבין תלמידים; הערכת תוצרי למידה; יחסים עם הורים; ארגון מטלות בכיתה; מחסור בחומרי לימוד; בעיות

אישיות של תלמידים (Cady, Schaak & Germundsen, 1998). בדוח המחקר של רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2003), שדן בסדנאות ההתמחות בהוראה בישראל, מציינות החוקרות כי בשנת העבודה הראשונה, הקושי הבולט ביותר של המורה הוא בעיות משמעת. אחריו מדורגים התמודדות עם תסכולים, צורך בתמיכה רגשית, בעיות של תלמידים כפרטים ויצירת מוטיבציה. גורדון (Gordon, 1991) סיווג את הקשיים האישיים של המורה בשנת ההוראה הראשונה שלו לחמש קטגוריות: משימות עבודה קשות מדי; ציפיות בלתי-ברורות; בדידות; קונפליקט בין תפקידים שונים בחיי המורה המתחיל; הלם המציאות.

על הקשיים האלה אפשר להוסיף את ההתמודדות של המורה עם הפערים הנחשפים לנגד עיניו - הפערים בין התאוריה לבין המעשה ובין האידאלים שלו לבין המציאות בבית הספר ובכיתה. לעתים, בגלל צורכי המערכת, השיבוץ להתמחות אינו מתחשב בתחום ההכשרה של המתמחה, עובדה היוצרת תסכול נוסף למתמחה, הנאלץ להתמודד עם שכבת גיל או עם מקצוע שאינם מתאימים לו. מתוך פערים אלה עולה הדילמה המקצועית של המורה: האם להמשיך להיאבק על מימוש האידיאלים או לוותר עליהם כדי לשרוד (McGaha & Lynn, 2000)? דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 1996) מצביעה על כך שבשנה הראשונה המורה המתחיל נדרש להוציא אל הפועל את כל מה שלמד בשנות הכשרתו, והוא מתנסה בשני תהליכים בו-זמנית: "להיות מורה" ו"ללמוד ללמד" (Vonk, 1993). בהתנסויות אלה חווה המורה המתחיל את היעדר ההלימה בין הידע הפדגוגי שלו לבין ההוראה שלו בפועל, בין התלמידים שהוא רצה ללמד לבין אלה היושבים מולו בכיתה. הפערים בין הרצוי למצוי וחוויות ההוראה הראשונות יוצרים את תחושות הבדידות, החרדה, ההלם וחוסר האונים, שכאמור, אינן תורמות להוראה יעילה (אלדר, 1996; ז'ק והורוביץ, 1985; Chubbuck, 2001; Clift, Allard, & Quinlan).

בשל הקשיים הרבים שמורים מתחילים מתמודדים עמם, מקננות בהם תחושות לחץ ודחק. תחושות אלו הן לרוב משתי קטגוריות: (1) תחושות לחץ הקשורות לארגון - בית הספר ותלמידיו - תנאי העבודה, עומס העבודה, בעיות דידקטיות ומתודיות, ציפיות רבות מהסביבה בבית הספר וכדומה; (2) תחושות לחץ הקשורות לאדם, למורה עצמו, לדוגמה, תחושת בדידות, הלם, ציפיות בלתי-ברורות וזהות מקצועית לא מגובשת. תחושת הלחץ פוגעת ביכולת לחוש שביעות רצון מההוראה, והמורה המתחיל חש אי-נחת בעבודתו (אריאלי, 1995;

שגיב ורגב, 2000). ואכן, קשיי ההתמודדות וההישרדות בשנה הראשונה בהוראה הם מהגורמים העיקריים לנשירת מורים מן המקצוע בשנות העבודה הראשונות. כדי להפחית את תחושות הלחץ והדחק של מורים מתחילים וכדי לסייע להם להיקלט במערכת טוב יותר מציעות שמעוני, גונן ויעקובי (2004) להשביח את מערך הקליטה. הן זיהו חמישה סוכני קליטה: מנהלים, חונכים, מפקחים, מורי בית הספר או צוות הגן וסדנאות ההתמחות. לדידן, כשיש קשר חיובי בין מרכיבי התמיכה לבין רמת התמיכה של כל סוכני הקליטה, עובד ההוראה החדש יהיה שבע רצון מתפקידו. בהקשר זה ראוי לציין, כי נמצא שאנשי חינוך והוראה החווים סיפוק במקום העבודה שלהם תורמים לאפקטיביות של בית הספר (Gaziel, 1992).

המודעות לקשיים העומדים בפני מורה מתחיל וההכרה בהשפעתם על איכות ההוראה, יעילותה, סיכויי ההתמדה במקצוע והניסיון להקנות להוראה מעמד של פרופסיה הובילו להקמתו של אגף התמחות וכניסה להוראה במינהל הכשרה ופיתוח מקצועי. האגף עוסק בפיתוחן ובהפעלתן של תכניות תמיכה וליווי למען מתמחים ומורים חדשים. תכניות התמיכה והליווי כוללות חונכות אישית וסדנאות עמיתים, המעניקות למורים בראשית דרכם תמיכה אישית-מקצועית ותובנות מקצועיות, העשויות לסייע להם בהתמודדויות הרבות הצפויות בשנות ההוראה הראשונות ואף למנוע את נשירתם מהמקצוע. לצד תכניות החובה מקיים אגף התמחות וכניסה להוראה יוזמות של רשות, שנועדו לסייע למתמחים ולמורים חדשים. אחת מיוזמות אלו היא "תחרות סיפורי מתמחים", כפי שמתארת בספר זה ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר.

תכניות תמיכה בשלב הכניסה למקצוע

תכניות התמיכה והסיוע בשלב הכניסה למקצוע נועדו לזרז סגירת פערים בין ההכשרה להוראה לבין ההוראה בפועל, לסייע בהתמודדות עם קשיי המורה בשנים הראשונות ולאפשר התפתחות מקצועית בתהליך הסוציאליזציה להוראה כפרופסיה ולתרבות בית הספר כארגון פרופסיונלי (Fairbanks & Freedman, 2000). כמעט בכל תכניות התמיכה קיימים מרכיב החונכות האישית ומרכיב הליווי בסדנת עמיתים.

ליווי ותמיכה במורים מתחילים יכולים להתקיים במסגרת קבוצת השווים (מורים מתחילים) או במסגרת קבוצת שייכות (מורים-עמיתים מבית הספר).

שני אלה תורמים לשיפור של כישורי ההתמודדות של המורים המתחילים ושל יכולתם להטמיע את שגרת ההוראה, את דרכי ניהול הכיתה וארגונה ואת התובנות שלהם בנוגע להוראתם ולתלמידיהם (Everson & Smithey, 2000; Hargreaves & Fullan, 2000; Whitaker, 2000).

במחקר בין-לאומי שערכו משרד החינוך של ארצות-הברית ופורום החינוך של Asia Pacific Economic Cooperation,) השותפות הכלכלית אסיה-פסיפיק (APEC), נמצאו שמונה מרכיבים בסיסיים משותפים לכל התכניות: גישה פרופסיונלית לתפקיד החונכות; מידול (modeling) הכולל צפייה בהדגמת הוראה אצל מורים מנוסים; מפגשי הכנה והדרכה בסדנאות קבוצתיות לפני הכניסה להוראה ובמהלכה; אחריות משותפת ואינטראקציה מתמדת בין מורים ותיקים למורים חדשים; הקצאת זמן למורים מתחילים ולמורים ותיקים להשתתפות בתכנית התמיכה; תמיכה רבה ומזעור הערכה; תכנית תמיכה בשנה הראשונה בהוראה או בשנתיים הראשונות; התמחות כחלק מהתהליך לקראת רישוי (Williams, 2001).

תכנית התמיכה הראשונה שפותחה בישראל עבור מורים מתחילים בשנת תש"ן, ביוזמה ובתקציב של האגף להכשרה ולהשתלמות במשרד החינוך, נקראה "ליווי בקליטה". תכנית זו הציבה לה למטרה לסייע בידי המורים והגננות המתחילים "לשרוד בשלום" את שלב הכניסה להוראה. התכנית הדגישה את שיתוף הפעולה בין המורים והגננות המתחילים לבין נציגי מוסד ההכשרה - המכללה או האוניברסיטה - שהמשיכו ללוות אותם. לתכנית רשאי היה להצטרף, על פי בחירתו, כל בוגר שסיים את לימודיו במוסד להכשרת עובדי הוראה (מור, 1992).

בשנת תשנ"ז התחילה לפעול מטעם האגף להכשרת מורים תכנית תמיכה מקבילה ל"ליווי בקליטה" שנקראה "התמחות בהוראה (סטאז)". תכנית זו הופעלה תחילה כניסוי במסלולי הכשרה שונים במכללות האקדמיות, והחל משנת תש"ס - כתכנית חובה בכל המכללות האקדמיות להכשרת מורים. כיום זו תכנית חובה בכל מערכת החינוך והיא חלה על בוגרי המכללות לחינוך ועל בוגרי המחלקות לחינוך באוניברסיטאות. עם הפיכת התכנית "התמחות בהוראה (סטאז)" לחובה ולתנאי לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה, פסקה פעילותה של התכנית "ליווי בקליטה". החל משנת תש"ע הורחבה תכנית ההתמחות בהוראה משנה אחת לשלוש שנים (חוזר מנכ"ל משרד החינוך תש"ע/ב1). השנה הראשונה היא שנת ההתמחות, והיא כוללת תהליכי תמיכה והערכה שיטתיים

לאורך כל השנה, כתנאי לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה. בשנה שלאחר ההתמחות ניתן למורה החדש ליווי של מורה מלווה, כחלק מקורס ייעודי למורים חדשים במסגרת המתווים "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". הקורס מתקיים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות, והוא כולל מפגשי עמיתים וליוי אישי עד לשלב הקביעות. מי שאינם מקבלים את הקביעות ונדרשים לשנת ניסיון נוספת, מקבלים המשך ליווי אישי בשנה השנייה שלאחר ההתמחות, עד להכרעה בדבר מתן קביעות במערכת החינוך.

תרומתן של תכניות התמיכה

מחקרים שנערכו בארצות שנוסו בהן תכניות התמיכה מצביעים על חשיבות התמיכה בשנות ההוראה הראשונות ועל תוצאות חיוביות של חונכות וליוי ממחקרים אלה עולה, שמספר המורים המשתתפים בסדנאות תמיכה גדל משנה לשנה (Smith & Ingersoll, 2004), ושתכניות התמיכה למיניהן תורמות לא רק למורים המתחילים, אלא אף למורים החונכים, לתלמידים ולקהילת בית הספר בכלל. המורים הוותיקים והמורים החדשים לומדים אלה מאלה, מפתחים שיח מקצועי ביניהם ומעצימים את זהותם האישית והמקצועית. כל אלה תורמים במידה רבה לבית הספר ולפיתוח תרבות מקצועית בארגון הבית ספרי (נאסר, Cady, 1998; Ganser, 2001; Gaziel, 1995; Ingersoll & Kralik, 2002; Kochan & Trimble, 2000).

עבודות שחקרו תכניות תמיכה מספקות ממצאים המאפשרים ללמוד על תרומתן להתפתחות המתמחה. יש לציין כי קיימות תכניות קליטה רבות למורים, והן שונות זו מזו (Feiman-Nemser, 2001). שונות זו ניכרת באיכות ההתנסויות של המורים המתחילים, בהיקף המשאבים המושקעים בתכניות בסביבת העבודה של בית הספר ותרבותו, במרכזיות המורה-חונך בתכנית ובתחומים נוספים (Achinstein, Ogawa, & Speigelman, 2004; Johnson, Kardos, Kauffman, Liu, & Donaldson, 2004; Kardos, Johnson, Peske, Kauffman, & Liu, 2001). מסקירה של 119 עבודות מחקר, רובן מארצות הברית (Arends & Rigazio-Digilio, 2000) עולות כמה תובנות: על תכנית התמיכה לטפל בקשיים של המורים המתחילים; החונך היעיל נותן תמיכה רגשית, סיוע מקצועי בתחום ההוראה ועזרה בהשתלבות בצוות; מורים חונכים שעברו הכשרה נמצאו יעילים יותר מאחרים; על התכנית להכשרת חונכים לכלול

נושאים בלמידת מבוגרים ובתקשורת בין-אישית; יש להוריד עומס עבודה מן החונך כדי לאפשר זמן לחונכות; נמצא קשר בין קיום מפגשים קבועים ושיטתיים בין החונך והמתמחה לבין הצלחת תכנית התמיכה; יש לתת למורים המתחילים מטלות קלות יותר מאלו של המורים הוותיקים; סדנאות תמיכה קבוצתיות עם מתמחים עמיתים, בשילוב בעלי תפקידים בבית הספר ובמוסד ההכשרה האקדמי, משפיעות לטובה על המתמחים; מעורבותו ותמיכתו של מנהל בית הספר בתכנית הן הכרחיות; נמצא חיזוק לכך שתכנית תמיכה משפיעה על התמדה בהוראה במערכת החינוך בטווח הקצר, אך לא נמצא אישוש להשפעה על התמדה בטווח הארוך.

התמיכה שמקבל המורה המתחיל מהמורה-החונך תורמת להתמדה של המורה המתחיל במקצוע, משפרת את הפרקטיקה הפדגוגית שלו ומעלה את שביעות הרצון שלו מהמקצוע (Villar & Strong, 2005). שיעורי הנשירה של מורים מתחילים ממערכת החינוך פוחתים ככל שמתרבות תכניות הקליטה (Smith & Ingersoll, 2004).

עדיין אין בנמצא תאוריה שלמה של תכניות הכניסה לתפקיד של עובד הוראה, ותפיסות שונות מדגישות היבטים שונים של הנושא. בשנים האחרונות התחיל להתפתח גוף ידע מהותי הן בביצוען של תכניות כניסה לתפקיד של מורים מתחילים. בגוף ידע זה בולטים שלושה מאפיינים של תכניות התמיכה בשלב הכניסה להוראה: הן נותנות סיוע לאנשי החינוך וההוראה המתחילים "לתרגם" את הידע והמיומנויות שרכשו במוסד להכשרת מורים לתנאי הסביבה שהם מתפקדים בה בפועל, כדי להשיג יעילות מרבית; הן נותנות סיוע לאנשי החינוך וההוראה המתחילים ללמוד מההתנסויות שלהם; הן נותנות סיוע לאנשי החינוך וההוראה המתחילים לרכוש יכולות חדשות ולהתאימן לצורך תפקודם בסביבה החינוכית (אלדר, 1996; Debolt, 1992). זאת ועוד: בשנים האחרונות ניכרות במדינות שונות בעולם שלוש מגמות: מתעורר עניין התמיכה במורים מתחילים; ניכרת נטייה להארכת התכניות ליותר משנה אחת. משך התכניות משתנה ונע על רצף של חונכות של שנה אחת עד שלוש שנים ויותר (Johnson, 2009); מסתמן קשר בין ההתמחות לבין סטנדרטים בהוראה, תהליך רישוי ומתן רישיון.

תכנית ההתמחות והכניסה להוראה בישראל

על סמך הספרות המקצועית והניסיון שהצטבר בארץ נקבע בשנת הלימודים תש"ע-2010, כי שלוש שנות העבודה הראשונות של עובד הוראה חדש במערכת

החינוך בישראל יוגדרו כ"שלב הכניסה למקצוע". שלב זה כולל את השנה הראשונה, היא שנת ההתמחות, שבסופה מתקבל הרישיון לעיסוק בהוראה, בדומה לתקופת התמחות בפרופסיות כמו רפואה, משפטים וראיית חשבון. בסוף השנה השנייה, זו שלאחר ההתמחות, מתקבלת ההחלטה בדבר מתן קביעות במערכת. השנה השלישית היא לעתים בגדר שנת ניסיון נוספת לקראת מתן קביעות במערכת. שלוש השנים הללו מוגדרות כשלב מובחן בהתפתחות המקצועית של עובד/ת ההוראה. בשלב זה, מרכז הכובד עובר מן האקדמיה אל השדה, קרי מהמכללה לחינוך או מהאוניברסיטה אל בית הספר או אל גן הילדים. הליווי בשלב זה נועד לעזור בזמן אמת לעובד ההוראה המתחיל בטיפול בבעיות השונות העולות בעבודתו (זוזובסקי, גסר וניב, 2002; שוורץ, 1996).

מתמחה בהוראה בישראל הוא סטודנט שסיים את לימודי התואר ותעודת ההוראה או הנמצא בשנה האחרונה ללימודיו. בעבורו, שנת ההתמחות היא מחד גיסא השלב האחרון בתהליך הכשרתו המקצועית לקראת רישוי, שהרי בה הוא עובר תהליכי הערכה לקראת קבלת רישיון לעיסוק בהוראה. מאידך גיסא, זהו השלב הראשון בחייו המקצועיים כמורה. המתמחה הוא עובד הוראה שווה זכויות וחובות במערכת החינוך; הוא משתכר תמורת עבודתו וצובר זכויות סוציאליות כעובד הוראה במערכת החינוך (שגיא ורגב, 2002). שנת ההתמחות נכללת במניין השנים לשם מתן קביעות במערכת החינוך. מורה חדש בישראל הוא עובד הוראה בשנה הראשונה ובשנה השנייה שלאחר שנת ההתמחות.

מטרת העל של שלב ההתמחות והכניסה להוראה היא לסייע לעובד ההוראה המתחיל לעבור בהצלחה את שלב הכניסה להוראה ולהשביח את רמתם המקצועית של המתכשרים להוראה שנקלטים במערכת החינוך (משרד החינוך והתרבות, האגף להכשרת עובדי הוראה, 1999). ממטרה זו נגזרים ארבעה יעדים עיקריים: לזמן למתמחה ולמורה החדש מצבי התנסות ולמידה חדשים בתנאי אמת ובהם הוראה פעילה ורציפה, ניהול כיתה ומילוי תפקידי חינוך; לסייע למתמחה ולמורה החדש לעצב לעצמו דפוסי פעולה פרופסיונליים נוספים על אלה שכבר רכש בעת לימודי הכשרתו המקצועית; לשפר את מערכת ההכשרה להוראה ולהתאימה לצורכי המערכת על פי משוב המתקבל מבוגריה המתמחים ומן המורים החדשים; לשפר את תהליכי הקליטה במערכת הבית ספרית ואת תהליכי ההערכה של המתמחה ושל המורה החדש.

בשלב ההתמחות והכניסה למקצוע פועלים שני תהליכים מרכזיים: תהליך תמיכה ותהליך הערכה. תהליך התמיכה ניתן בשני ערוצים. האחד של חונכות

וליווי אישי (mentoring) של עמית מנוסה מצוות בית הספר או גן הילדים שבהם נקלט עובד ההוראה החדש בשנת ההתמחות ובשתי שנות העבודה שלאחריה. הערוץ השני הוא תמיכה קבוצתית, קרי סדנת התמחות בשנת ההתמחות וקורס למורים חדשים בשנה שלאחר ההתמחות, שמתקיימים במכללה לחינוך או במחלקה לחינוך באוניברסיטה.

החונכות

מספרות המחקר עולה, כי תמיכה הניתנת על ידי מורה-עמית בעל ניסיון בהוראה, החבר בצוות בית הספר והמעורה בעשייה החינוכית, יעילה מאוד בשלב הכניסה להוראה. יעילותה היא בעיקר פרי העובדה שהמורה-החונך משמש מודל מקצועי לעובד ההוראה החדש ומסייע לו להתמודד עם קשיי הסוציאליזציה המקצועית והאישית (Coppenhaver & Schaper, 1999; DeBolt, 1992; Feiman-Nemser, 2001; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). תפקיד החונך/המלווה הוא לתמוך במתמחה/במורה החדש היחיד תמיכה חברתית, רגשית ומקצועית וללוותו בהתפתחותו המקצועית. תמיכה זו מאפשרת לו להתגבר על התנסויות קשות ומגבירה את תחושת הסיפוק מהעבודה (Bullough, 2005; Lindgern, 2005; Marsble & Raimondi, 2007). זאת, החונך/המלווה מסייע למורה המתחיל בהתמודדות עם בעיות ניהול כיתה ומשמעת, ניהול זמן ועומס עבודה (Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007); הוא אף מסייע לו בתהליכי הסוציאליזציה המקצועית תוך כדי שמירה על האוטונומיה המקצועית המתפתחת אצל המורה המתחיל. כדי שהתהליך יהיה משמעותי, על הקשר בין החונך/המלווה לבין המתמחה/המורה החדש להתנהל בדרך של דיאלוג פתוח (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2002).

אורלנד-ברק (Orland-Barak, 2010) מצאה כמה מרכיבים באינטראקציה בין החונך לבין המורה המתחיל: מרכיב ההערכה (appreciation) - החונך קורא את הסיטואציה, צופה בפרקטיקות ומתעד את אופני התמיכה ההולמים. כלומר, תפקידו מתמקד בצפייה במתמחה, בהערכתו, בהכרת דרך עבודתו ובתייעודה; מרכיב ההשתתפות (participation) - החונך מפרש ומבהיר את המשמעויות החדשות הנגזרות מהקשרים המתהווים בין המתמחה ובין העמיתים ובעלי התפקידים בבית הספר. על החונך לשמש מתווך בין המתמחה לבעלי התפקידים ולסייע בבניית היחסים המקצועיים ביניהם ואף לתמוך בהם; מרכיב האלתור (improvisation) - החונך פועל באופן רפלקטיבי ומשלב את הידע התאורטי שלו עם הידע המעשי שלו בהתנהלותו מול המתמחה.

פעולותיהם של החונך בהתמחות ושל המלווה בשנים שלאחר מכן נעשות בשלבים: מעורבות בהתרחשויות שעובד ההוראה החדש משתתף בהן, תיעודן והבנתן.

האינטראקציה בין החונך/המלווה לבין המתמחה/המורה החדש תורמת גם להתפתחותו המקצועית של החונך/המלווה עצמו, מכיוון שהיא מאפשרת פיתוח יחסי חונכות שיתופיים (Hagger & McIntyre, 2006; Orlad-Barak, 2001). מחקרים מצביעים על כך שמורים חונכים משפרים את תהליכי הלמידה שלהם מתוך רפלקציה עצמית וביקורתית על ההוראה (Simpson, Hastings, & Hill, 2007), רוכשים רעיונות חדשים וזוויות ראייה חדשות על ההוראה, משפרים את מיומנויות התקשורת שלהם, מרחיבים את הידע שלהם על צורכי המורה המתחיל ונהנים מהזדמנות לשוחח עם אחרים, עמיתיהם לחונכות ומנחי סדנאות, על חוויותיהם (Hagger & McIntyre, 2006; Moor et al., 2005). זאת ועוד: הצלחת המתמחים והמורים החדשים מגבירה את תחושת הגאווה בקרב החונכים והמלווים, מגבשת את זהותם המקצועית, מחזקת את מעמדם ומרעננת את תפיסותיהם כלפי עיסוקם במקצוע ההוראה (Beck & Kosnick, 2000). לאור זאת, חשוב וראוי לבנות את יחסי הגומלין בין החונך/המלווה לבין המתמחה/המורה החדש על אופן הדדי ועל שוויון. על החונך להיות ער להדדיות שבקשר ולהיות נכון לקבלה ולא רק לנתינה, כך שההתפתחות המקצועית שלו תהיה דו-סטרית (Cady, Schaak, & Germundsen, 1998; Kochan & Trimble, 2000; Tauner, 1998).

לצד התרומות הניכרות של מבנה החונכות - מורה ותיק-מורה מתחיל - יש המצביעים על גורמים מעכבים בתהליך זה, שבכוחם לעודד נשירה של מורים מתחילים ממערכת החינוך. לדוגמה, היעדר אוטונומיה והיעדר אתגרים, העלולים לפגוע באיכות תהליך החניכה והליווי של המתמחים והמורים החדשים ובתפוקותיו (Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007). כמו כן, עומס העבודה המוטל על החונכים עשוי לפגוע ביכולת שלהם לקלוט מורים מתחילים במערכת. יש אף חונכים החשים בדידות, חוסר ביטחון, עצבנות ואיום בשל הצורך להיחשף בפני המורים המתחילים ואף לחשוף את רזי עבודתם (Bullough, 2005). לעתים בקרב המורים-החונכים עצמם מתפתחים קונפליקטים ודילמות בנוגע לנאמנות שלהם כלפי המערכת ולאחריות שלהם כלפי המתמחה בהוראה (Orlad-Barak, 2001; 2006).

בישראל נקבע תפקיד רשמי של "חונך" למתמחים, ושל "מלווה" למורים החדשים, ושניהם נושאים באחריות לקליטתו של המתמחה, ההופך בהמשך

למורה חדש במערכת החינוך. כדי להגדיל את האפקטיביות של מערך החונכות מקבל כל חונך בישראל קובץ של חוברת דפי מידע על-אודות החונכות, בהוצאת אגף התמחות וכניסה להוראה (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2008). כמו כן, כל חונך ומלווה נדרשים לעבור הכשרה לתפקיד. לקורסי ההכשרה יש לבחור מורים המסוגלים להדגים הוראה מקצועית ויעילה; מורים שהם מומחים בתחום הדעת שהם מלמדים והמוכנים לחשוף את דרכי הוראתם ואת שיקולי הדעת המנחים אותם בעבודתם; מורים תומכים, נגישים, אמפתיים, נטולי שיפוטיות, אמינים, בעלי אוזן קשבת, המוכנים ויכולים להתעניין בעבודתו של המורה המתחיל (Lindgern, 2005; Rippon & Martin, 2006; Roehring, Bohn, Turner, & Pressley, 2007; Simpson & Hastings, 2008). על החונכים והמלווים לראות במתמחים ובמורים החדשים לומדים מבוגרים, להתחשב בסגנונות הלמידה שלהם ולהבטיח שאסטרטגיות החונכות והליווי שלהם יענו לצורכי שנת ההתמחות ושתי שנות העבודה שלאחריה. כדי להבטיח את הצלחת התהליך חשוב לסייע גם למורים החונכים ולמלווים עצמם בהתמודדות עם קונפליקטים ועם דילמות המתעוררים בתהליך החניכה והליווי, במסגרת שיחות מקצועיות שקולם נשמע בהן (Orland-Barak, 2006).

בישראל מתקיימים בשנים האחרונות במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות קורסים להכשרת חונכים ומלווים. בכל שנה נפתחים כ-50 קורסים חדשים לכאלף מורים וגננות, המעוניינים לעסוק בתפקיד. התמחות וכניסה להוראה קיים מאגר של אלפי מורים שעברו הכשרה לתפקיד עד כה, על מנת לאייש את משרות החונכות והליווי רק במי שהוכשרו לתפקיד. המתחים המלווים את תפקידי החונך והמלווה מחייבים הכשרה לתפקיד מורכב זה. שץ-אופנהיימר (2011) מונה חמישה סוגי מתח שהם ליבת התפקיד ושעליהם מתבסס הרציונל לקורסי ההכשרה לתפקיד:

- א. תמיכה בעובד ההוראה החדש, ובה בעת הצורך להעריכו באופן פורמלי.
- ב. מודעות לתלותו המקצועית של עובד ההוראה החדש בחונך המלווה, אך בו-בזמן ציפייה מעובד ההוראה החדש להיות בעל שיקול דעת מקצועי ואוטונומי.
- ג. טיפוח גישה אמפתית והקשבה מלאה לצורכי עובד ההוראה המתחיל מול הצורך בשיפוטיות ובמתן עצות מעשיות.
- ד. קיום מסגרת מחייבת של פגישה שבועית קבועה ועקבית לעומת הדרישה לגמישות ולזמינות של החונך המלווה בהתאם לאירועים המזדמנים.

ה. מכוונות החונך המלווה לצורכי הפרט - עובד ההוראה המתחיל - לעומת התייחסותו לצורכי המערכת הארגונית שבה השתלב עובד ההוראה החדש.

גם מנקודת מבטו של עובד ההוראה החדש, הדואליות שבתפקיד יוצרת קשיים והתלבטויות. החונך הוא תומך של המורה המתחיל לעת צרה, אך בסופו של התהליך גם מעריך אותו. הוא מבקש תמיכה וסיוע בעבודתו החינוכית, אך לעתים חושש שמא בקשת סיוע תתפרש כחולשה מקצועית ותהיה עילה להערכה נמוכה של תפקודו. עמדה מורכבת זו מתבררת בקורסים להכשרת החונכים ומטרתה לפתח שיח מאתגר על תפיסת החונכות כתהליך מקצועי (Yusko & Feiman-Nemser, 2008). כמו כן, עובד ההוראה החדש תלוי מחד גיסא בתמיכת החונך והמלווה, בפיתוח תחושת מסוגלות מקצועית ובביסוס הזהות המקצועית הסובייקטיבית שלו. מאידך גיסא, עליו להכיר בכישוריו שלו עצמו - לא מתוך תלות במלווה אלא מתוך אמון בכוחותיו הוא. הכרה בכישוריו שלו ובדרכו האישית-מקצועית, מנקודת מבטו שלו, היא לעתים אף בניגוד לתפיסת עולמו של החונך ולשיטות העבודה שלו (כ"ץ, 2003; קרון, 2003). בקורסים להכשרת חונכים ומלווים נבחנת גם הסיטואציה של צפייה בשיעוריו של עובד ההוראה המתחיל ובשיח הרפלקטיבי המתפתח בעקבותיה. הדיאלוג המתפתח בעקבות הצפייה נועד לא רק לבחון את כישוריו המקצועיים של המורה, אלא בעיקר לשמש מקור לשיח על סגנון הוראתו שלו (זילברשטיין, 1998). הקורסים להכשרת חונכים ומלווים מוכרים לקידום במתווים "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". בעת כתיבת שורות אלו נבנית מודולה של הכשרת "חונך חונכים". עליו להיות איש סגל בכיר, מיומן בחונכות, שיוכל לבצע תהליכי "הדרכה על הדרכה" לחונכים ולמלווים עצמם, שאף הם זקוקים לליווי אישי בעבודתם (Orland-Barak, 2006).

סדנאות ההתמחות והקורסים למורים החדשים

לא אחת חש המורה המתחיל בדידות ומצוקה מול המערכת - מפקה, מנהל, עמיתים, תלמידים, חומרי הלימוד וההורים. הקשר עם החונך/המלווה נעשה אף הוא בפגישת פנים אל פנים. כאן נכנס מקומה של קבוצת השווים - קבוצה קטנה של עמיתים (עד 20 מתמחים או מורים חדשים), שמצבם דומה. הקבוצה מספקת הזדמנות לשיתוף עם האחרים, ללא חשש מביקורת, מאדישות או מהאשמות. משתתפי הקבוצה חולקים זה עם זה את התנסויותיהם, את קשייהם ואת דרכי

ההתמודדות שבחרו, ולמעשה יוצרים קבוצה בעלת לכידות גבוהה, המעצימה את כל משתתפיה באופן אישי מול תלמידים, מול הורים ומול צוות בית הספר (ישראל, 2012). ההשתתפות בסדנה יוצרת תהליך המחזק את היחיד ותומך בו, ועם זאת היא גם מקור למידה באמצעות התכנים שמעלים המשתתפים (פורוםרכזי ההתמחות בהוראה, תשס"ג).

כל מתמחה בישראל נדרש להשתלב בסדנה שנתית של 60 שעות במשך כל שנת ההתמחות (מפגש שבועי של שעתיים). כל מורה חדש בישראל נדרש להשתלב בסדנה שנתית של 40 שעות במשך השנה הראשונה שלאחר ההתמחות. בכל שנה נפתחות יותר מ-250 סדנאות. הסדנאות מתקיימות במכללות לחינוך ובמחלקות לחינוך באוניברסיטאות במתכונת של קורס רפלקטיבי "מן המעשה אל התאוריה". המשתתפים מתעמקים בהיבטים שונים בתהליכי החינוך וההוראה, והסדנה משמשת להם מסגרת לחשיבה משותפת של עמיתים ומנחה. בין השאר, הם מאבחנים קשיים מעשיים העולים במהלך העבודה ומחפשים יחד אחר דרכים מגוונות להתמודדות אתם (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000). יתרה מזו, הסדנה מוגדרת הן כקבוצת למידה של מיומנויות כמו ניהול כיתה או השתלבות בצוות, הן כקבוצת צמיחה אישית שנועדה להרחיב מודעות אישית, עמדות, כישורי תקשורת ודפוס התנהגות. כשקבוצה מתפתחת נכון, חברה תורמים זה לזה על ידי שאלות הבהרה, תגובות הזדהות ותמיכה, הצעות לפעולה ועידוד לשינוי דפוסי פעולה בשדה. באווירה מתאימה ותומכת מגלים המשתתפים שהם אינם בודדים בהתמודדות עם בעיות משמעת, עם הורים מתערבים או עם תחושה שהמערכת מנצלת אותם (ישראל, 2012).

מטרת העל של הסדנאות היא להצמיח איש מקצוע המאמין בעצמו וביכולתו להתמודד עם בעיות בתחום המקצוע ולמצוא להן פתרון שיהלום את הנסיבות, את הזמן ואת המקום. הסדנה מתמקדת במתמחים ובמורים החדשים ולא בתכנים. כלומר, בסדנאות אין דגש ישיר על לימוד של סוגיה בחינוך או על קריאת מאמר תאורטי, אלא על פעילויות ודיונים המעצימים את אישיותו של עובד ההוראה המתחיל, משכללים את יכולותיו לפתור בעיות ומקנים לו את המיומנויות להתמודד עם סוגיות שונות בחינוך. זאת ועוד: סדנת ההתמחות, וכמוה הקורס למורים חדשים, הם המקום הראוי לחיזוק כוח עמידתו של איש ההוראה החדש בפני כוח השחיקה של השדה והשגרה. בתי ספר ושגרתם מצד אחד, וחולשתו וחוסר ביטחונו של המורה הצעיר מן הצד האחר עלולים לעודד אותו לאמץ גישה קונפורמית אל הקיים ולהרתיעו מפני ניסיונות ליישם רעיונות

וגישות שלמד במהלך הכשרתו. תכניות הלימודים של סדנאות ההתמחות ושל הקורסים למורים חדשים אמנם משקפות מעגלים אפשריים של סוגיות בחינוך ובהוראה, אך בשום אופן אינן מובנות וסגורות, משום שהמשתתפים עצמם הם שאמורים להעלות את הנושאים ולשקף את התנסויותיהם בהוראה. עם זאת, יש לשים לב, שהדיונים לא יצטמצמו לשיח קונקרטי על-אודות מקרה יחיד, אלא יתרחבו אל הכללי ואל העקרוני ויקושרו לגישות תאורטיות (פורום רכזי ההתמחות בהוראה, תשס"ג).

מנחי הסדנאות למתמחים והקורסים למורים החדשים צריכים להיות אנשי מקצוע מומחים בהוראה ומומחים בהנחיית קבוצות. על התהליך של ניתוח אירועים בסדנה להיות מובנה ושיטתי, כדי שיוכל להיות מודל רפלקטיבי עצמאי בשתי רמות: ברמה של הקלת הנטל מול דילמות בלתי-פתורות בכיתה באמצעות סביבה תומכת הממוקדת בתמיכה מקצועית, וברמה של פיתוח חשיבה רפלקטיבית על שאלות שעוסקות במודעות המקצועית של תפקיד ההוראה (Cady, Schaak, & Germundsen, 1998).

בפרופיל הרצוי של המנחה חמישה מרכיבים: כישורי הנחיה (הקשבה פעילה, אמפתיה, הכוונה לחשיבה רפלקטיבית); התמצאות במערכת החינוך בשדה ובמוסד להכשרת מורים; ידע תאורטי נרחב בחינוך, בפדגוגיה ובפסיכולוגיה התפתחותית וחברתית; היכרות טובה של תורת ההתמחות ושל הווייתו של המורה החדש; ויכולת להעריך תהליכי הוראה וניסיון בחינוך מבוגרים. נוסף על מרכיבים אלה, המנחה צריך להיות בעל מוטיבציה, התלהבות, רצון לתרום, אכפתיות, מוכנות להיענות לבקשות עזרה, תחושת שליחות והכרה בחשיבות התפקיד. עליו להיות ער לשלבי ההתפתחות של קבוצה ולתפקידו המשתנה בכל שלב. מטרתו כמנחה היא לאפשר צמיחה של אמון, של תקשורת פתוחה ורב-כיוונית ושל עצמאות של חברי הקבוצה בחיפוש אחר פתרונות בצד סובלנות לשונות בין חבריה. עם נורמות ההתנהגות בקבוצה שעל המנחה לפתח ולהגן עליהן נמנות הדרישה שכל אחד ידבר בתורו ושאחרים יקשיבו לו, והציפייה שלא לשפוט התנהגות של אנשים אלא לנסות להבין את המניע שלהם ולעזור זה לזה לפתור בעיות וקשיים. נושא הסודיות אף הוא ראוי שיעלה, כדי שחברי הקבוצה יפתחו אמון וירגישו ביטחון בסדנה (ישראל, 2012).

בדוחות המחקר של רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2000; 2002) נחקרו הסדנאות מנקודת מבטם של המתמחים. הם נשאלו בין השאר מהי רמת שביעות רצונם מן הסדנה ומה היא תרמה להתפתחותם המקצועית. מאוחר יותר נבדק הקשר בין

הערכת המתמחים את מרכיבי התמיכה במערך ההתמחות בהוראה, כלומר החונך והסדנה, לבין הערכתם את חובת ההתמחות בהוראה בכללותה (לזובסקי וזייגר, 2003). במחקר זה נחשפה מרכזיותה של הסדנה אף יותר מתרומתו הכוללת של החונך. רווח משני אולם חשוב של הפעילות בסדנה טמון בכך שהסדנה מזמנת למוסד המכשיר בזמן אמת משוב על הקשיים המתגלים בשנת העבודה הראשונה של הבוגר, המתמחה בהוראה. ניתוח קשיים אלה עשוי להצביע על היבטים בהכשרה להוראה שיש צורך להעמיק בהם, או על פערים שחיוני למלאם (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000).

הסדנאות הן של שיח רפלקטיבי. "האדם מטבעו הוא יצור רפלקטיבי, המסוגל להיות בעת ובעונה אחת גם הסובייקט החושב, ה'אני' הפועל, וגם האובייקט הנחשב, ה'אני' המשמש מושא למחשבותיו" (זילברשטיין ובן-פרץ, 1998: 5). אדם רפלקטיבי, הבוחן את מעשיו ומחשבותיו ומבקר אותם כמעשה שגרה ולומד מניסיונו, מתפתח ומשפר את ביצועיו. יש המאפיינים תהליכים רפלקטיביים כפעולה של חשיבה מכוונת ורצונית על העשייה שנועדה לשפר ולקדם אותה בראייה לעתיד (Hatton & Smith, 1995).

בעשורים האחרונים אנו עדים לשימוש הולך וגובר במושג "רפלקציה" בהקשר של הוראה וחינוך. הכוונה לתהליך של התבוננות עצמית באירועים שקרו לנו ובחוויות שחוונו. זו חשיבה של אדם על-אודות אירוע, שמובילה להעמקה בהבנה ובהכרה של העצמי ושל הזולת. התבוננות רפלקטיבית מערבת עמדה כפולה - האדם נמצא בעת ובעונה אחת בתוך התופעה הנבחנת ומחוצה לה. ההנחה העומדת בבסיס המעשה הרפלקטיבי היא, שהתבוננותנו בסיטואציות שקרו לנו, ובעיקר באופן שבו פעלנו והגבנו במהלכן, מאפשרת לנו להפיק תובנות שנוכל ליישם בסיטואציות דומות. מרבית התאורטיקנים ממשיגים רפלקציה כתהליך ובו שלושה שלבים מרכזיים: להתבונן, להבין, ללמוד. בשלב הראשון אנו מתבוננים באירוע, בשלב השני אנו מנסים להבין, ובשלב האחרון אנו מנסים ללמוד ממנו. כך, רפלקציה היא תהליך כללי ובסיסי שניתן ליישמו לתחומים שונים. רבים מסוגי הטיפול והאימון מושתתים על רפלקציה. אנו מתבקשים להתבונן בעבר, משתדלים להבין למה הוא נראה כפי שהוא נראה, למה פעלנו כפי שפעלנו, ומנסים ללמוד מן התובנות הללו כדי ליישמן בחיינו בהווה ובעתיד. התפיסה הרואה בהוראה עיסוק רפלקטיבי הולכת ומעמיקה גם בתכניות להכשרת מורים. רבים רואים ברפלקטיביות חלק בלתי-נפרד מהוראה טובה (Eisner, 1993; Hilliard, 1991; McCutcheon, 1995; Sarason, 1993), ובהוראה הרפלקטיבית - פרקטיקה המאפיינת באופן מובהק את מקצוענותו

של המורה (זילברשטיין ובן-פרץ, 1998). הסביבה הפרקטית והטבעית בעלת הסיכויים המרביים למימוש תפיסה זו היא במוסדות להכשרת מורים. רוב ההצעות לשיפור תכניות ההכשרה מתמקדות בצורך בפיתוח היכולת המטא-קוגניטיבית של הסטודנט, דהיינו יכולתו לחשוב על החשיבה שלו ולנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו, כפי שתיאר בשעתו ג'ון דיואי (Dewey, 1933). לכן, חינוך הסטודנטים להוראה להתבונן, לבקר, להסביר ולנמק תהליכי למידה והוראה מבחינת המטרות והמניעים יש בו כדי לקדם את פיתוחם הפרופסיונלי כמורים. עקרונות החשיבה הרפלקטיבית נעוצים בחשיבה שהציע אריסטו, phronesis, כלומר תבונה מעשית או חשיבה פרקטית. הכישורים הדרושים להנחיית סדנאות רפלקטיביות אינם טכניים בלבד. למעשה, נדרש מהמנחים ליצור קשרים בעלי משמעות בין תאוריה לפרקטיקה ולסייע בבניית רצינות לדפוסי פעולה בעקבות הנושאים שעולים בתהליך הרפלקטיבי (Orland-Barak, 2005).

הדיאלוג הרפלקטיבי (Schön, 1988) והשיחה הם לב לבה של הרפלקציה. הם מבוססים על מיומנויות של דיבור ושל קשב, מעוררים לחשיבה עצמית, ובהקשר של אנשי חינוך והוראה מגבירים את המודעות למורכבות של העבודה בכיתה ולאופני הלמידה. העיבוד הרפלקטיבי בא לידי ביטוי בשתי צורות: האחת, הלומד מטמיע את הלקחים מן המקרים הנדונים בכך שהוא מעבד את ניסיון הזולת ומתאים אותו להשקפותיו בהקשר המידי שהוא פועל בו; והאחרת - הלומד יביא לידי ביטוי את הלקחים בהתנהגותו העתידית. דיון רפלקטיבי פורה ואיכותי מאפשר לקהילת הלומדים לסגל את הנלמד להשקפות הפדגוגיות האישיות שלהם ולנסיבות שבהן הם עובדים (זילברשטיין, 2004).

בספרות נקרא הדיאלוג הרפלקטיבי "רפלקציה שיתופית" (collaborative reflection): הרפלקציה מופקעת מרשותו של המשתתף היחיד ומועברת אל תחום השיחה הקבוצתית-הקולקטיבית (Hatton & Smith, 1995). שיחה קולקטיבית עם ידידים ביקורתיים מבטיחה מצד אחד דיון רפלקטיבי רב-זוויתי, ראייה מורכבת ורב-ממדית של ההתנסויות וההשתמעויות מהן; מן הצד האחר היא מאפשרת הנמכת חרדות מפני היחשפות והפחתת העכבות הפסיכולוגיות של המשתתפים (זילברשטיין, 2004). מדובר בדיאלוג נתמך-פיגומים (scaffolded dialogue) (Vygotsky, 1978), שבמהלכו מסייע המורה או המדריך ללומד להבין את התנסויותיו על ידי מתן משוב, עצות ורמזים שמשמשים מערכת פיגומים התומכת בתהליך החשיבה של הלומד והמרחיבה את תחומי הלמידה שלו.

מושג נוסף הוא דיאלוג מדריך (supervisory dialogue). זהו דיאלוג שנועד לכוון את הלמידה על סמך הפקת לקחים, שגם משמש שיחת משוב. באמצעות השיחה יכול המנחה לאתר קשיים של הלומד ולהדריכו כיצד להתמודד עמם, לעקוב אחר התקדמותו ולסייע לו בהערכה מעצבת (ראו בסעיף הבא) ובהגדרת יעדי למידה חדשים. המנחה אף לומד על ההבעה בעל-פה של הלומד, על מידת פתיחותו, על רמת המוטיבציה שלו ועוד. הדיאלוג כולל גם מאפיינים של ייעוץ, מתן ביקורת, תיאור, שיקוף והמשגה של תכנים במסגרות מגוונות של יחידים, זוגות וקבוצה, ובין לומדים לבין עצמם (זוהר, 2012).

אם כן, הרפלקציה, המעודדת לבחון אירועים באופן ביקורתי ומנקודת מבט אישית, היא כלי דידקטי להכוונת הלמידה. מחקרים שנערכו בתחום זה בעשורים האחרונים מראים כי יש מודלים רבים של רפלקציה (למשל: זוהר 2004; סמית, 2006; 2000; Calderhead, 1989; Schön, 1983; 1988; Zohar, 2000). המשותף למודלים אלה הוא ההנחה שצריך לעודד ולכוון את תהליך הרפלקציה, ושהשגתה כרוכה בהשקעת מאמץ, הכוונה ועקביות. ככל שהרפלקציה מתרחשת סמוך יותר לאירוע, כך התגובה הרפלקטיבית משמעותית ומהותית יותר. כלי הרפלקציה מזמנים אינטראקציה עם הזולת. הדיונים הקבוצתיים משביחים את איכות הלמידה, מפתחים את הכישורים החברתיים ותורמים לדימוי עצמי חיובי. לפיכך, היצע מגוון של כלי רפלקציה מגדיל את הפוטנציאל לרפלקציה.

מכיוון שהתגובה הרפלקטיבית היא אמצעי ביטוי חיצוני המשקף תהליכים פנימיים, אפשר לומר שההיבט הקוגניטיבי וההיבט האפקטיבי כרוכים זה בזה. כלומר, ברפלקציה הרגש והמחשבה מזינים זה את זה, משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה (Dewey, 1933). רפלקציה היא אפוא פעולה שמערבת תהליכי חשיבה, עמדות והלכי נפש (זילברשטיין, 1998), ודורשת שימוש במיומנויות תקשורת אישיות ובין-אישיות. אחד האמצעים הרפלקטיביים המקובלים והשכיחים בהדרכה הוא הדיאלוג הרפלקטיבי המתקיים בין המנחה למשתתף. בהיות המנחה מאומן ומיומן, הוא מצליח בדרך כלל "למשוך" את המשתתף לתהליכי רפלקציה.

מחקרים שבחנו את תוצרי הסדנה הרפלקטיבית מצביעים על תהליך של התמקצעות שחווה המורה המתחיל המשתתף בסדנה רפלקטיבית, המאפשרת לו כאמור מפגש עם עמיתים שבעיותיהם דומות לאלו שלו. משתתפי הסדנה מדווחים על עלייה ברמת המסוגלות המקצועית שלהם, על שיפור במיומנות של עבודה בצוות, על תהליך סוציאליזציה למקצוע המלווה בהבנת התהליכים

שהם חווים כמורים מתחילים, ועל פיתוח יכולת לקשר בין תאוריה למעשה. על פי דיווחיהם, הם מצטרפים במהירות לתהליך הרפלקטיבי ושמחים על ההזדמנות לקיים שיחה מקצועית ולשתף בה עמיתים (Cady, Schaak, & Germundsen, 1998).

בניגוד לשפע המחקר העוסק בתהליך החונכות (mentoring), על סדנאות למורים מתחילים כמעט שאין מחקרים. מחקרם של קאדי, שאק וגרמונדסן (Cady, Schaak, & Germundsen, 1998) מתאר מיזם של סדנאות למורים מתחילים, שמתכנניהן עיצבו קבוצות של פרקטיקה רפלקטיבית כמרכיב מרכזי בפעילויות השנה הראשונה להוראה ואף בנו מערך למחקר מעקב אחר הסדנאות במשך שנת לימודים אחת. החוקרים מתארים סדנה המורכבת מעשרה שלבים מובנים לניתוח רפלקטיבי של אירועים. הם תיעדו מתוך הסדנאות 300 מיני-מקרים וניתחו אותם בכלים איכותניים ובכלים כמותיים. בעקבות הניתוח הכמותי סווגו הקטגוריות שבהן עסקו הסדנאות: התנהגות, בעיות לימודיות עם תלמידים, עימותים בין תלמידים, יחסי מורים-הורים, התנגשויות תלמידים-מורים, תפקידים ותחומי אחריות של המורה, עימותים בין מורים, נושאים מערכתיים ולחצים חיצוניים (אישיים) על המורה.

תהליכי ההערכה בהתמחות

הערכה היא נדבך נוסף בתפיסה הפרופסיונלית של ההוראה. תפקידה לוודא כי המורה עומד בסטנדרטים הגבוהים של הכניסה למקצוע ולתרום להתפתחותו המקצועית באמצעות נורמות הערכה נתונות מראש (Olebe, 1999; 2000). בתהליך ההערכה שני שלבים: הערכה מעצבת על ידי החונך באמצע שנת ההתמחות, והערכה מסכמת על ידי ועדת הערכה מוסדית בתום שנת ההתמחות. הערכה חיובית על התפקוד בשנת ההתמחות היא אחד התנאים לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה. תהליך הערכת המורה החדש נעשה על ידי מנהל בית הספר, באמצעות כלי להערכת מורים, שפיתחה הרשות הארצית למדידה והערכה (הראמ"ה) במיוחד לשם הערכת מורים חדשים לקראת קבלת קביעות במערכת החינוך.

שני ארגונים ידועים פיתחו סטנדרטים למורים מתחילים: הארגון הלאומי למורים מקצועיים (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) ואיחוד המורים החדשים להערכה ולתמיכה (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC). ארגונים

אלה מציעים עשרה סטנדרטים לבחינת עבודתם של מורים מתחילים: פדגוגיה של התוכן הספציפי שבו עוסקת ההוראה, פיתוח הלומד, התמודדות עם שונות בין לומדים, ריבוי אסטרטגיות הוראה, מוטיבציה וניהול, תקשורת וטכנולוגיה, תכנון, הערכה, רפלקציה ופיתוח מקצועי ומעורבות בבית הספר ובקהילה. בישראל פותחו תהליכי הערכה וקריטריונים להערכה על ידי ועדות שונות שהשתתפו בהן נציגי אגפי הגיל, האגף להכשרת מורים ואגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך (חוזר מנכ"ל תשס"ד/9ב' 2004, תש"ע/1ב' 2009). בהמשך שער זה מופיע חלק מיוחד של ד"ר דיצה משכית, המתמקד כולו בתהליך הערכת המתמחים לאורך השנים.

סיכום

בימים אלה הולכות ומוקמות בכל המכללות לחינוך בארץ ובכל המחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות "יחידות שלב הכניסה למקצוע ההוראה". אלו הן יחידות ארגוניות וקונספטואליות, המאגמות את כל הטיפול בשלב הכניסה למקצוע ההוראה. המטרה היא שבכל מכללה לחינוך ובכל אוניברסיטה, לצד העיסוק בהכשרת סטודנטים להוראה והעיסוק בפיתוח מקצועי למורים בפועל, יתקיים עיסוק מובחן, מובנה ושיטתי גם בשלב הכניסה למקצוע. קיומה של היחידה יכול להביא לתובנות גם בראיית הרצף הכשרה, בכניסה להוראה ובהמשך לימודי פיתוח המקצוע.

על פי הנחיית אגף התמחות וכניסה להוראה, היחידה תתייחס למוקדים האלה: שנת התמחות, ליווי בשנתיים שלאחר ההתמחות, הכשרת חונכים ומלווים, מעקב אחר בוגרים מבחינת התמדה בהוראה או נשירה מהוראה, קשר עם השדה כולל ימי עיון ומפגשים עם בעלי תפקידים במערכת - הכול למען השבחת תרבות הקליטה של הבוגרים במערכת החינוך. התרשים הבא מתאר זאת:



עם פעילויות היחידה נמנים: קשר עם הבוגרים שהשתלבו בהוראה; הפעלת סדנאות שבועיות למתמחים; קשר עם החונכים בפועל; ניתוח ההערכות

המעצבות והעולה מהן לגבי הבוגרים ולגבי ההכשרה; קיום כנסים וימי עיון לבעלי תפקידים בנושא תרבות קליטה מיטבית; קשר עם בוגרי מכללות להוראה שלא השתלבו במערכת החינוך ולמידת התופעה; הפעלת קורסים לחונכים; מפגשי "הדרכה על הדרכה" למנחי הסדנאות; פיתוח ערוצי קשר עם מנהלי בתי ספר ופיקוח בכל הנוגע לשילוב הבוגרים בהוראה לרבות אחריות על שילוב המצוינים או בוגרי התכניות האיכותיות; וכן שותפויות ועמיתויות בדגמים של קליטת בוגרים בקבוצות; קשר עם עובדי ההוראה החדשים בשנתיים שלאחר ההתמחות; הפעלת קורסים לעובדי הוראה חדשים; קשר עם המלווים בפועל של עובדי ההוראה החדשים; הפעלת קורסים למלווים; וכמובן - הבניית תפיסת עבודה כוללת על פי המדיניות של אגף התמחות וכניסה להוראה, על פי הספרות המקצועית ועל סמך הניסיון החינוכי המצטבר, תוך כדי ראיית הקשר בין סדנאות ההתמחות, הקורסים לעובדי הוראה חדשים והכשרת החונכים והמלווים.

ההתארגנות להקמת יחידת שלב הכניסה למקצוע מחייבת גיבוש תפיסה מוסדית של כל בעלי התפקידים העוסקים כיום במתמחים ובמורים חדשים בכל אחד מן המוסדות האקדמיים, המכללות לחינוך והאוניברסיטאות: רכז ההתמחות, רכז הקורסים למורים חדשים, מנחי סדנאות ההתמחות, מנחי הקורסים למורים חדשים ורכז הקורסים להכשרת חונכים ומלווים. בפורום רכזי התמחות וכניסה להוראה, המתכנס מדי חודש במכון מופ"ת, הוצגו התפיסה והדרכים הפדגוגיות והארגוניות להבנייתן של היחידה המוסדית העוסקת בכל שלב הכניסה למקצוע ההוראה. אין ספק כי יחידות אלה ישפיעו לטובה על עובדי ההוראה המתחילים ויקדמו תרבות קליטה מיטבית למתמחים ולמורים חדשים במערכת החינוך.

מקורות

- אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. בתנועה, ג(4), 441-443.
- אריאלי, מ' (1995). אי-נחת בהוראה. תל-אביב: רמות.
- אשרת, ז' (1991). גורמי לחץ, שחיקה, משתני אישיות וסביבה בקרב מורים ישראלים. עבודה שהוצגה בכנס של האגודה הישראלית לחקר החינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- גבע-מאי, א' (1995). ניתוח של 37 מודלים של תוכניות תמיכה למורים מתחילים בקליפורניה. בתוך ד' שחור (עורך), ליווי בקליטה מניסוי למיסוד, שילוב תאוריה ומעשה במוסדות להכשרת מורים (76-86). תל-אביב: מכון מופ"ת.

- זוהר, ת' (2004). סטודנטים להוראה בתהליכי רפלקציה - מודל אינטגרטיבי ואינטראקטיבי. בתוך ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), **מורים בעולם של שינויים: תהליכים ואתגרים** (298-321). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- זוהר, ת' (2012). מודלים של רפלקציה. בתוך ת' זוהר (עורכת), **צוהר לסדנת ההתמחות** (52-71). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברמן, מ' (2004). הדרכה רפלקטיבית - כיצד? **מחקרי מורשתנו**, 2-3, 303-318.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (15-42). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' ובן-פרץ, מ' (1998). מבוא. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (5-11). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זוזובסקי, ר', גסר, ד' וניב, נ' (2002). **בחינת מרכיב ההערכה בתכנית ההתמחות בהוראה**. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ז'ק, א' והורוביץ, ת' (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל-אביב: רמות.
- ישראל, א' (2012). יצירת אקלים של קבלה ואמפתיה בסדנה למתמחים בהוראה. בתוך ת' זוהר (עורכת), **צוהר לסדנת ההתמחות** (33-52). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כפיר, ד', פרסקו, ב' וארנון, ר' (1992). **השתלבות בעבודה וקידום מקצועי של בוגרי המסלולים השונים במכללת בית ברל: סקר בוגרים של עשרה מחזורים (תשל"ט-תשמ"ח)**. כפר סבא: מכללת בית ברל.
- כ"ץ, י' (2003). הדרכה נוכח ניגודים וסתירות. **אנליזה ארגונית**, 6, 23-27.
- לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2003). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. **דפים**, 37, 1-31.
- לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים - ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (651-664). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- מור, ד' (1992). "ליווי בקליטה" - הפרויקט והתפתחותו. **דפים**, 14, 63-75.

- משרד החינוך התרבות והספורט, האגף להכשרת עובדי הוראה (1999).
ההתמחות בהוראה - עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך.
- נאסר, פ' (2002). מרכיבים בהצלחת החונכות כאמצעי לתמיכה איכותית במורים מתחילים ובהוראה. אלרסאלה, 10, 148-164.
- סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26, 123-158.
- סמית, ק' (2006). תפקיד "שומר השער" במהלך הכשרת המורים. בתוך פ' פרנקל וק' סמית (עורכות), איך להעריך מה? על תפקידי הערכה בהערכת מורים (103-121). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- עירם, י' (1991). תולדות החינוך - תחומי מחקר. בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), רשפים: היבטים הסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך (105-120). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- עמיר, נ' ותמיר, פ' (1992). צרכים אופייניים, דרכים והדגשים בתהליכי הכניסה להוראה, דפים, 14, 76-85.
- פורום רכזי ההתמחות בהוראה (תשס"ג). על סדנאות ההתמחות. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2005). הציפיות הארגוניות של מורה מתחיל. מגמות, 44(1), 137-162.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון סאלד.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן העדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכותי (441-468). לוד: דביר.
- קולע, ע' וגלומבן, ר' (1994). להיות מנהל ולהצליח - השתלמות מוסדית לשיפור ההוראה ולהצלחת הלומד. אבן יהודה: רכס.
- קרן, ת' (2003). דילמות אתיות בהדרכה כתהליך עיצוב. בתוך ג' שפירא, י' אכמון וג' ייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי (579-589). ירושלים: מאגנס.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה - דוח מחקר (שלב א). כפר-סבא: מכללת בית ברל.

- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2002). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה, דוח מחקר (שלב ב). כפר-סבא: מכללת בית ברל.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.
- שוורץ, י' (1996). מורה לחיים רפורמה בהכשרת מורים, דמות המורה ומעמדו. בתוך ע' ברנדס (עורך), הקפיצה השלישית - שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים (260-271). ירושלים: משרד החינוך.
- שמעוני, ש', גונן, ח' ויעקובי, ט' (2004). מורה מתחילה יקרה, האם תרצי להמשיך ללמד גם בשנה הבאה? תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- סקולניק, ג' (בהדפסה). קליטה בקצב שונה. בתוך ת' זוהר (עורכת), צוהר לסדנת ההתמחות.
- שץ-אופנהיימר, א' (2011) חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים. במעגלי חינוך. נדלה מתוך www.dyellin.ac.il.
- שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום, ש' (2008). החונכות למתמחים בהוראה - קווים מנחים לעבודת החונך. ירושלים: משרד החינוך.
- Achinstein, B., Ogawa, R., & Spiegelman, A. (2004). Are we creating separate and unequal tracks of teachers? *American Educational Research Journal*, 41(3), 557-603.
- Arends, R. I., & Rigazio-Digilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the annual meeting of the Japan – United States Education Consortium.
- Armstrong, D. G. (1984). New teachers: Why do they leave and how can principals retain them? *NASSP Bulletin*, 68, 110-117.
- Beck, C., & Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal for Education and Teaching*, 26(3), 207-224.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.

- Cady, J. M., Schaak, D. L., & Germundsen, R. A. (1998). Reflective practice groups in teachers induction: Building professional community via experiential knowledge. *Education*, 118(3), 459-470.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (51-65). London: Falmer Press.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher – Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 65-376.
- Coppenhaver, A., & Schaper, L. (1999). Mentoring the mentors. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning – Supporting and mentoring new teachers* (60-69). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Court, D. (1999). The influence of immigration on the professional practice and personal practical knowledge of immigrant teachers. *Curriculum and Teaching*, 14(1), 31-45.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Education Research*, 25(6), 5-17.
- DeBolt, G. P. (Ed.). (1992). *Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs*. Albany, NY: University of New York Press.
- Delwert, M, Babinski, L. M., & Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, D.C: Health.
- Dill, D. D. (1991). *What teachers need to know: The knowledge skills and values essential to good teaching*. Oxford & San Francisco: Jossey-Bass.

- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice. *Curriculum Studies*, 25(3), 219-233.
- Everston, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 9(5), 294-304.
- Fairbanks, M. C., & Freedman, D. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 331-325.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fessler, R. & Chrietensen, J. (Eds.) (1992). *The teacher career cycle*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ganser, T. (2001). *Building the capacity of school districts to design, implement and evaluate new teacher mentor programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.
- Gaziel, H. (1992). Team management patterns and school effectiveness. *European Journal of Education*, 27(1), 153-163.
- Gaziel, H. (1995). Managerial patterns of principals at high and average performing elementary schools. *Elementary School Journal*, 96, 179-194.
- Glover, J. J., Ozar, D. T., & Thomasma, D. C. (1989). Teaching ethics on rounds: The ethicistas teacher. Consultant and decision-maker. In A. Serafini (Ed.), *Ethics and social concern* (104-127). New York: Paragon House.

- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1980). A national agenda for research in teacher education in the 1980's. *Journal of Teachers Education*, 32(2), 4-8.
- Hargreavs, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hilliard, A. (1991). Do we have the will to educate all children? *Educational Leadership*, 4(1), 31-36.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teachers Education*, 25(1), 207-216.
- Holmes Group (1986). *Tomorrows teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Johnson, L. S. (2009). Urban induction policy and practice: A study of the Kansas City metropolitan area. *Educational Research Service Spectrum*, 27(1), 31-41.
- Johnson, S. M., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E., & Donaldson, M. L. (2004). The support gap: New teachers' early experiences in high-income and low-income schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(61), 1-23.

- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.
- Kochan, F. K., & Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- Kuzmic, M. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Lindgern, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Marsble, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perception of what was most and least supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning*, 15(1), 25-37.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. New York: Longman.
- McGaha, P., & Lynn, S. (2000). Providing leadership and support to the beginning teacher. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(1), 41-43.
- Moir, E. (2000). The stages of teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning – Supporting and mentoring new teachers* (19-27). Alexandria, AV: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in*

- their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme.* Nottingham: Department for education and skills.
- Nash, R. (1991). Three conceptions of ethics for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 163-172.
- Olebe, M. (1999). California formative assessment and support system for teachers (CFASST): Investing in teachers' professional development. *Teaching and Change*, 6(3), 258-271.
- Olebe, M. (2000). A decade of policy for California's new teachers: The beginning teachers support and assessment program. *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 71-84.
- Orland-Barak, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Orland-Barak, L. (2001) Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers & Teaching*, 12(1), 13-31.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis, foundations for a curriculum in teacher education.* New York: Springer
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: Mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578.
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Roehring, A. D., Bohn, C. M., Turner J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.

- Sarason, S. (1993). *The case for change: Rethinking the problem of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmett, & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (19-30). New York and London: Teachers College.
- Simpson, T., Hasting, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481-498.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Tauner, S. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 205-218.
- Tetzlaff, J. A., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 284-294.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). *Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teachers and assessment*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: Suny.
- Villar, A., & Strong, M. (2005). Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and 5 year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *ERS Spectrum*, 25(3), 1-17.

- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. Paper presented at the annual conference of the AERA, Atlanta, GA.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between development and learning. In L. M. Cole (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, B. (2001). *Adult learning theory: The mentoring connection*. ERIC document: ED 450 (101).
- Yopp, R. H. (1999). A model for beginning teacher support and assessment. *Action in Teachers Education*, 21, 24-36.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teacher College Record*, 110(5), 923-953.
- Zohar, T. (2000). *The education of prospective teachers in the use of classroom based alternative assessment tasks*. Ph.D. dissertation, The University of Liverpool.

גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל - מדיניות פוגשת שדה

דיצה משכית

מבוא

שנת ההתמחות היא שנת העבודה הראשונה בהוראה והשלב הראשון בכניסה למקצוע. בשנה זו עובר פרח ההוראה משלב ההכשרה לשלב העבודה כמורה בפועל. מימושה של שנת ההתמחות בישראל התחיל בהדרגה ותוך כדי ניסוי מבוקר של ארבע שנים.

בשנת הלימודים תשנ"ו הפעיל האגף להכשרת עובדי הוראה "תכנית סטאז'¹ ניסיונית"¹ (משרד החינוך, 1997), שבישרה על ההחלטה להחיל בהמשך את שנת ההתמחות כחובה. ואכן, בשנת הלימודים תש"ס הוחלה חובת ההתמחות בהדרגה על כלל עובדי חינוך (מורים וגננות) בשנת עבודתם הראשונה. בשנה זו נקלטו במערכת 1,650 מתמחים. מאותה שנה בישראל, שלא כבמדינות אחרות בעולם ובהן פינלנד, הונג קונג, סינגפור, יפן וקוריאה (Darling-Hammond, Pacheco, Michelli, LePage, Hammerness, & Youngs, 2005), אין די אפוא בעמידה בהצלחה בכל החובות הנדרשות בשנות ההכשרה למקצוע כדי להקנות אישור לזכאות לקבל רישיון לעיסוק בהוראה. הזכאות מותנית גם בעמידה בהצלחה בתהליכי ההערכה בשנת ההתמחות.

תהליכי הערכת המתמחים בהוראה בישראל עברו כמה וכמה גלגולים, פרי מפגשים חוזרים ונשנים בין תאוריה ומחקר, מדיניות ושדה. מדיניות ההערכה עוצבה, שוכללה, התעשרה והתעדכנה בזיקה לתאוריה בתחום ההערכה, ובעיקר בעקבות הלקחים שהופקו מן המתרחש בשדה באמצעות מחקרים בתחום. המאמר הנוכחי סוקר את גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל מתוך התבוננות בתהליכי הפיתוח של מערך ההערכה בשנת ההתמחות, כפי שהם משתקפים בדיונים באגף ההתמחות והכניסה להוראה, בחוזרי המנכ"ל ובדוחות של ועדות לנושא ההתמחות והרישוי, וכן במחקרי ההערכה שעסקו בהערכת ההתמחות.

1 יצוין כי המונחים "התמחות", "מתמחים", "רכזי התמחות" וכדומה הם הרווחים כיום בעגה המקצועית ומחליפים את המונחים "סטאז'", "סטאז'רים" וכדומה, ששימשו בשנות ההפעלה הראשונות של התכנית.

הסקירה של מסמכי מדיניות הערכת המתמחים, הדיון בהם ושזירתם לתמונה שלמה עשויים לשפוך אור על השינויים שחלו בתפיסות ההערכה של מתמחים בפרט ושל מורים בכלל במערך ההתמחות עצמו תוך כדי הטמעתו בשדה, במדיניות החינוך הכוללת ועוד. הדיון בגלגוליהם של תהליכי ההערכה למתמחים יכול ללמד כיצד תהליך של בניית מדיניות ונהלים בחינוך ניזון מן התאוריה, מן המחקר ומן המתרחש בשדה גם יחד.

גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל משנת תשנ"ז (1996-1997) ועד היום

המימוש של ההחלטה על שנת התמחות התחיל כאמור בניסוי מבוקר של ארבע שנים. בשנות הניסוי לא התקיימו תהליכי הערכה סדירים. מתמחים התבקשו לתעד את עבודתם במתכונת של פורטפוליו. עם זאת הוחל בגיבוש הנחיות ונהלים של תהליכי הערכת המתמחים, וכתיבת הפורטפוליו - שהפכה לנטל על המתמחים - הוחלפה במשך הזמן בכתיבת יומן התמחות.

התחלת מיסודה של ההערכה

בשנת הלימודים תשנ"ז, השנה השנייה להפעלת הניסוי, הטיל מנכ"ל משרד החינוך על המחלקה להערכה שבלשכת המשנה למנהל הכללי להעריך את תכנית ההתמחות בדוח מחקר הערכה. הדוח, שהתבסס על ראיונות עם רכזי ההתמחות, על דיונים בפורום רכזי התמחות ועל שאלונים שמילאו המתמחים, פורסם כעבור כשנתיים והוגש למנכ"ל המשרד ולהנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה (שילד וכרמלי, תשנ"ט). נכללה בו התייחסות לתהליכי הערכת המתמחים, אף על פי שמערך ההערכה לא בוצע באותה שנה במלואו.

ממצאי הדוח העלו כי מקור האחריות על ההערכה נותר כסוגיה שטרם בוררה די צורכה. השאלה המרכזית הייתה, אם ביצוע ההערכה יהיה נחלת המוסדות המכשירים להוראה או משימתו של השדה הקולט. נמצא ש-61% מהמתמחים מעוניינים בהערכה של שנת עבודתם הראשונה, שתתבסס על ריבוי מעריכים. המעריכים הרצויים (בסדר יורד) הם המתמחה עצמו (הערכה עצמית), החונך, רכז ההתמחות, מנהל בית הספר והמפקח.

כבר בתשנ"ז, שהייתה כאמור השנה השנייה להפעלת הניסוי המבוקר, הוקמה באגף להכשרת עובדי הוראה ועדה למיסוד העקרונות, הקווים המנחים ודפוסי הפעולה של שנת ההתמחות בהוראה בראשותו של ד"ר אבי מעפיל. הדיונים

שנגעו לתכנון של תהליכי הערכת מתמחים התקיימו במקביל בוועדה עצמה ובענף ההתמחות. בשלבים אלו נקבע במסגרת הענף שיעדי ההערכה יתמקדו בעיקר בהיבטים אלה: בדיקה של מידת התאמתם של המתמחים להוראה; הערכה של יכולת תפקודם של המתמחים בפועל; זיהוי הרכיבים שמתמחים מתקשים בהם במהלך ההוראה;² ופיתוח יכולות של הערכה עצמית של מתמחים. קריטריוני ההערכה הראשוניים שנדונו התמקדו בתפקוד המתמחים בגן, בכיתה ובבית הספר. כמעריכים הוצעו המפקח, מנהל בית הספר, המורה/הגננת החונכת, מרכז ההתמחות במכללה והמתמחים עצמם. כמו כן הודגש הצורך בקיום ביקורים ותצפיות אצל המתמחים כבסיס להערכה. הדיונים בוועדה ובענף הובילו לניסוח נוהל הערכה למתמחים. הנוהל, שפורסם בשנת תשנ"ט (מעפיל ואחרים, 1989), התמקד בשישה היבטים:

א. הרכב ועדת ההערכה במסגרות החינוך - תהליכי ההערכה יבוצעו באמצעות ועדות הערכה. בראש הוועדה בגן הילדים תעמוד גננת שימנה הפיקוח. חברי ועדה נוספים יהיו המפקחת על גני הילדים והגננת החונכת. בראש הוועדה בבית הספר היסודי יעמוד מנהל בית הספר, ובחטיבת ביניים יהיה המנהל רשאי לייפות את כוחו של מרכז השכבה או המקצוע כדי למלא את תפקיד יו"ר הוועדה. חבר ועדה נוסף בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים יהיה המורה החונך, הכוונה למורה בכיר מבין סגל המורים. המפקח על בית הספר יהיה חייב מתוקף תפקידו להשתתף בישיבת ההערכה המסכמת בסוף שנת הלימודים, והומלץ שישתתף גם בישיבת הוועדה באמצע השנה. בנוגע למסגרות אחרות (כגון עבודה במרכזי מתי"א של החינוך המיוחד) נקבע שהממונה על המסגרת החינוכית המסוימת יעמוד בראש הוועדה, ושחברי ועדה נוספים יהיו חברי הצוות החונך את המתמחה, על פי הצעת היו"ר ובהסכמת החברים. במסגרות אלו נקבע שהמפקח המחוזי או המפקח של אגף הגיל ימלא את תפקידו בוועדות ההערכה בדומה למפקח על בית הספר.

2 במסגרת זו תוכנן, כבר בשלב הניסוי, שהקשיים והכשלים שנצפו בהערכת המתמחים ידווחו באמצעות רכז ההתמחות למכללות כדי לספק משוב חוזר על תהליכי ההכשרה עצמם, ולאפשר עוד בשלב זה להתמקד בהכשרה בנושאים הראויים לתשומת לב מיוחדת. מדיניות זו נשמרה בפועל בכל השנים, והיא חלק בלתי נפרד מתפקידי מרכז ההתמחות. בפועל מסכמים רכזי ההתמחות בכל מכללה את ההשתמעויות העולות מתהליכי ההערכה המעצבת, ומביאים אותם לדיון במכללה.

ב. עיתויי ההערכה, דגמיה והקריטריונים שלה - הערכת המתמחים תוכננה לשני מועדים בשנת ההתמחות: במחצית הראשונה של שנת הלימודים "הערכה מעצבת מילולית", ובסוף השנה "הערכה מסכמת", במתכונת המשלבת נתונים כמותיים ואיכותיים. נקבע כי ההערכה המסכמת תתבצע בעזרת שני כלים עיקריים: הראשון, גיליון הערכה אחיד לדירוג בו היגדים על סולם של ארבע דרגות (1=ציון נמוך, 4=ציון גבוה, ואפשרות נוספת של ציון 0 שפירושו "לא רלוונטי"). בגיליון הערכה זה תסכם ועדת ההערכה את ממוצע הנקודות שצבר המתמחה בתחומי ההערכה שנקבעו; הכלי השני הוא הערכה מילולית מפורטת, ובה התייחסות להיבטים בתפקידיו של המתמחה: נכונות לשיתוף פעולה, יכולת ללמוד מההתנסויות, יוזמה עצמית ומידת עצמאות, היענות לאתגרים מזדמנים, מאמצים מיוחדים לקידום ההתפתחות המקצועית. הודגש כי במקרים שבהם תמצא הוועדה על פי ההערכה המעצבת באמצע שנת הלימודים כי המתמחה מתקשה בעבודתו, יהיה עליה להתריע על כך מיד בכתב לפני מרכז ההתמחות במכללה ולפני המורה החונך. החונך יקבל מהוועדה העתק של ההערכה שניתנה לו במחצית השנה, יקיים עם המתמחה שיחה על בסיס ההערכה ויציע דרכים להתגבר על נקודות התורפה שצוינו.

ג. צפייה בעבודתו של המתמחה - כלי העזר המרכזי לביסוס ההערכה. הגננת או חברי צוות חונכים יגישו לוועדת ההערכה לפחות שני דוחות צפייה כתובים בכל מחצית של השנה. כלי עזר נוספים להערכה יהיו משוב מתועד של ממלאי תפקידים אחרים על עבודת המתמחה ושיחה של הוועדה עם המתמחה. על פי פניית הוועדה ימסור גם מנחה סדנת ההתמחות במכללה חוות דעת על המתמחה. ד. תחומי ההערכה - (1) הוראה, ובכלל זה הממדים: שליטה בתחום הדעת, ידע בתכנון לימודים, ארגון הזמן, עיצוב סביבה לימודית, ידע של הלומדים ושל תהליכי הלמידה, התאמת שיטות הוראה חלופיות והערכה של הלמידה; (2) ניהול כיתה, ובכלל זה הממדים: ניהול יעיל של הכיתה, יכולת להניע את הלומדים, פיתוח של ערוצי התקשורת בכיתה ויצירת אקלים כיתה חיובי; (3) תפקידי חינוך, ובכלל זה הממדים: הפעלה של מוסדות וכלים חברתיים, הפעלה של שעת החברה, פעילויות חוץ-כיתתיות וחוץ-בית ספריות וקיום קשר עם ההורים; (4) השתלבות בחיי בית הספר, ובכלל זה הממדים: קיום הנהלים הבית ספריים, גילוי של יוזמה, תפקוד יעיל בתוך המערכת הבית ספרית, השתלבות בעבודת צוות, מעורבות וקולגיאיות (עמיתנות); (5) אחריות, ובכלל זה הממדים: אחריות של המתמחה כלפי ההתפתחות המקצועית שלו עצמו (לימוד עצמי, השתלמות מקצועית

ואוטונומיה מקצועית), אחריות כלפי התלמיד (תפיסת התלמיד כלקוח, פעולה המונחית על ידי כללי האתיקה המקצועית, אחריות כלפי ההורים (מתן הערכה מנומקת, בניית אמון הדדי) ואחריות כלפי המערכת הבית ספרית.

ה. **מקומה של היחידה הארצית להתמחות בהוראה בהערכת המתמחים -** יו"ר ועדת ההערכה הבית ספרית יעביר ליחידה הארצית להתמחות בהוראה את ההערכה המסכמת על שני חלקיה, המספרי והמילולי. היחידה הארצית להתמחות בהוראה תהיה מוסמכת להפעיל שיקול דעת עצמאי בעבודתה ולהוסיף או לגרוע מן הציון הממוצע, על פי שיקול דעתה המקצועי עד 0.2 נקודות. המלצות הוועדה ימוקדו באחת משלוש הדרגות: "נכשל" (ציון ממוצע עד 2.0), "עבר" (ציון ממוצע של 2.1-4.2) ו"הצטיין" (ציון ממוצע של 5.0-4.3). בזיקה לכך, כישלון בהתמחות ייקבע כשההערכה של עבודת המתמחה תהיה ציון "נכשל" (ממוצע כללי עד 2.0 נקודות) או בסיטואציות שבהן יוערך המתמחה בציון עד 2.0 בתחום של "הוראה בכיתה", גם אם יהיה זה כישלון היחיד. במקרה של כישלון יהיה על המתמחה לחזור על שנת ההתמחות ולעמוד מחדש בכל הדרישות כתנאי למתן רישיון הוראה. היחידה הארצית תהיה מוסמכת במקרים חריגים בהחלט ובאישור מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה שלא לאפשר למתמחה לעמוד בשנת התנסות נוספת שנייה, או להחליט שהערר שהוגש על כך מוצדק. במקרים שהמתמחה נכשל פעמיים בהתמחות, הוא יהיה מנוע מלקבל רישיון הוראה. במקרה של כישלון בהתמחות נקבע שהיחידה הארצית תשמש גם כערכאת ערר, והמתמחה או מרכז ההתמחות במכללה יוכלו להגיש ערר אליה. יתרה מזו, מרכז ההתמחות יהיה חייב לערער על הערכת הוועדה הבית ספרית בכל מקרה שבו לפי שיקול דעתו המקצועי הגורם לכישלון אינו תלוי במתמחה, למשל שיבוצו לכיתה "קשה" במיוחד או להוראה במקצוע ובשכבת גיל שאינם תואמים את הכשרתו.

ו. **חשיפת ההערכה -** עותק של החלטת היחידה הארצית להתמחות בהוראה, ובו הציון המשוקלל שהשיג המתמחה בעבודתו בשנת ההתמחות ודירוגו ("נכשל", "עבר" או "הצטיין"), יימסר למתמחה. עותק נוסף יישמר בתיקו האישי, ועותק שלישי יועבר למכללה לצורכי משוב ועריכת מחקר ומעקב אחר הישגי הבוגרים בעבודה (מעפיל ואחרים, 1999).

בד בבד נוסחה באגף להכשרת עובדי הוראה "איגרת למתמחה", שנועדה להפצה בקרב המתמחים. באיגרת נמסרו למתמחים פרטים על תהליכי ההערכה העתידיים בשנת ההתמחות. המידע באיגרת תאם את הנאמר בחוזר ההפעלה (משרד החינוך, 1999).

בחודש פברואר של שנת הלימודים תש"ס (2000-2001) פורסמו בחוזר מנכ"ל הנחיות חדשות להערכת המתמחים (משרד החינוך, 2000א). ואולם הוראות הקבע שפורסמו בחוזר מנכ"ל שיצא כחודשיים אחר כך (משרד החינוך, 2000ב), הצביעו על שינויים כדלהלן בהרכב הוועדות: ועדת ההערכה בית ספרית תופקד על ההערכה של עבודת המתמחה בבית הספר, וועדת הערכה מחוזית תהיה מופקדת על ההערכה של המתמחה בגני הילדים (סעיף 1.2); בוועדת ההערכה בבית הספר יהיו לפחות שלושה חברים ובהם מפקח בית הספר, המנהל והמורה החונך (סעיף 1.3), וכאפשרות, גם המפקח על הוראת המקצוע, מרכז שכבה, מרכז מקצוע ומורה נוסף (סעיף 1.4); יו"ר ועדת ההערכה בבית הספר, בגן ילדים או במסגרות מיוחדות יהיה מנהל בית הספר, מפקחת גן וממונה על המסגרת החינוכית בהתאמה (סעיף 1.5); בגן הילדים תכלול הוועדה את מפקחת הגן, גננת חונכת וחברה נוספת שתזמן המפקחת על גן הילדים (סעיף 1.6).

תחומי ההערכה שהוצעו בחוזר היו זהים בהערכה המעצבת ובהערכה המסכמת וכללו את יכולת ההוראה ואת יכולת ניהול הכיתה - הקשר עם הילדים, מילוי תפקידי חינוך, השתלבות, מעורבות ואחריות מקצועית והנחיות להערכה בחמ"ד. בהערכה המסכמת פורטו לכל תחום ממדי ההערכה בשינויים קלים מאלו שבחוזר הקודם ובחוברת ההנחיות.

בחוזר מנכ"ל זה התפרסמו לראשונה ההנחיות הברורות לקביעת ציון ההערכה המסכמת:

ההערכה המסכמת תכלול ציינון של עבודת המתמחה בטופס ההערכה המסכמת... הוועדה תסכם את הציונים שצבר המתמחה בכל אחד מתחומי ההערכה השונים ותעשה ממוצע של הציונים בכל אחד מן התחומים וממוצע כללי של הממוצעים שהושגו בתחומים השונים. (סעיף 3.2 [ה'-ו'])

כישלון בהתמחות ייחשב למתמחים שעבודתם הוערכה כציון "נכשל" (ציון ממוצע של עד 1.6) והם אף נכשלו בתחום של "הוראה בכיתה" (סעיפים 5.1-5.2). דרישה לשנת התמחות נוספת מחייבת עמידה מחדש בכל חובות ההתמחות. כישלון בשנת התמחות שנייה משמעו שהמתמחה מנוע מלקבל רישוי לעסוק בהוראה (סעיפים 5.7-5.8). ערר לאגף יכול להגיש המתמחה עצמו או מרכז ההתמחות במכללה לא יאחר משלושה שבועות מהמועד שבו התקיימה ישיבת ההערכה. הדיון בערר יתקיים בפני ועדת ערר בהרכב של מפקח מהמחוז, מפקח מהאגף ומפקח מאגף הגיל הרלוונטי (סעיפים 6.1-6.2). כמו כן ניתנו בחוזר הנחיות בקשר למתמחים שעובדים ביותר ממקום עבודה אחד או ביותר ממשך זמן רציף אחד (סעיפים 1.7-1.9).

חוזר מנכ"ל זה כולל מידע על המלצות הוועדה הנוגעות להערכה המסכמת ולדירוג הציונים, ועל פיו ההמלצות יתמקדו באחת משלוש הדרגות: "נכשל" (ציון ממוצע עד 1.6); "עבר בהצלחה" (ציון ממוצע עד 3.4); "הצטיין" (ציון ממוצע גבוה מ-3.4) (סעיף 3.2 [ז]). במסגרת ההליך נדרשו המעריכים להעביר את טופס ההערכה המקורי לתיק המתמחה ולתת עותקים ממנו למתמחה עצמו באמצעות החונך לאגף התמחות, לגף כוח אדם במחוז ולמכללה שהמתמחה השתתף בה בסדנת ההתמחות (סעיף 3.2 [י]).

דוח המחקר של הגף להערכה ומדידה - אוקטובר 2000

לאחר פרסום הוראות הקבע וההנחיות להערכה בחודש אוקטובר של שנת הלימודים תש"ס הסמיכה ועדת ההיגוי של ההתמחות בהוראה את גף הערכה ומדידה לתכנן הצעה לדיון על הנוהל של הערכת המתמחים. בתום השנה הראשונה שבה התנהלו תהליכי הערכת מתמחים הוגש לאגף להכשרת מורים דוח מחקר שני (גמליאל, כרמלי ושילד, 2000). הוצעה בו תכנית לעיצוב הערכת מתמחים ובה ארבעה רכיבים: הוספת כלים אובייקטיביים יותר לתהליך ההערכה; שינוי המבנה של ועדת ההערכה על ידי הוספת מעריך חיצוני או החלפה של ועדת ההערכה הבית ספרית בוועדה מחוזית; הכנסת שיפורים בטופס ההערכה המסכמת; שיפור התהליך של זרימת ערכות ההערכה למשרד החינוך.

הדוח כלל גם כמה המלצות: בנוגע לנוהל ההערכה הומלץ שטופסי ההערכה המסכמת יותאמו למסלולים ולהתמחויות השונים וכן לטופס הניתן לסריקה אופטיית. זאת כדי להקטין את מספר הטעויות בהקלדת הנתונים וכדי לאפשר הצלבה של המידע המתקבל מהטופס עם מאגרי מידע נוספים הקיימים לגבי המתמחים.

בנוגע להרכב של ועדת ההערכה הומלץ שהערכת המתמחה תיעשה על ידי ועדה חיצונית, למשל ועדת הערכה מחוזית שבראשה יעמוד מפקח. לחלופין הוצע לשנות את המבנה הקיים של ועדות ההערכה על ידי החלפה ו/או הוספה של חברים: רכז מקצוע, רכז שכבה, יועץ או פסיכולוג בית הספר. ועדה זו תאסוף מידע על המתמחה ועל עבודתו ועל בסיס מידע זה תעריך אותו.

בנוגע לכלי העזר לביסוס ההערכה ההמלצות הן: (1) דוח הצפייה של המורה החונך בשיעור של המתמחה יסוכם על גבי טופס מיוחד שהחונך יפרט בו את התרשמותו מהמתמחה על פי קריטריונים אחידים ומוגדרים מראש. (2) לרשות הוועדה תועמד חוות דעתו של המנהל על המתמחה בהתייחס לקריטריונים מוגדרים מראש ובהם: באיזו עדיפות בוחר המנהל במתמחה למלא את תפקיד

המורה; באיזו מידה ניתן, לדעת המנהל, להצמיח את המתמחה לתפקיד מרכזי בבית הספר בתוך שנים אחדות. (3) לרשות הוועדה תועמד חוות דעתו של רכז המקצוע או השכבה על המתמחה בהתייחס למידת הבולטות שלו ולתרומה שלו לצוותי העבודה בבית הספר.³ (4) להרכב של ועדת ההערכה המסכמת יצטרף מעריך חיצוני, שימונה על ידי רשות מרכזית ולא על ידי חברי הוועדה על סמך היכרות אישית. כמו כן הומלץ שהמשקל של הערכת המורה החונך בהערכה הסופית לא יעלה על 20% בשל היותו חשוף לשיקולים סובייקטיביים שגורמים להטיה של ההערכה כלפי מעלה.

בנוגע להערכה המסכמת ההמלצה היא למקדה באחת משלוש הדרגות: (1) המתמחה מתפקד פחות מהרמה המצופה ממורה חדש. (2) המתמחה מתפקד ברמה המצופה ממורה חדש. (3) המתמחה מתפקד מעל לרמה המצופה ממורה חדש. כמו כן הומלץ שסולם ההערכה יוחלף לסולם של 15 דרגות ושייקבעו בו נקודות החיתוך הבאות: ציון 1-5 - נכשל; ציון 6-10 - חייב בשנת התמחות נוספת; ציון 11 ומעלה - המתמחה מתאים להיות מורה. בהמשך הומלץ שקבלת ציון "עובר" בהערכה המסכמת ומילוי כל החובות האקדמיים של המתמחה יהיו תנאי הכרחי לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה, ושהחשובים בעת ההערכה המסכמת ייעשו באופן ממוחשב ולא על ידי חברי ועדת ההערכה המסכמת. יצוין כי המלצה זו, שהייתה בגדר פריצת דרך באותה עת, מומשה רק כעבור כעשר שנים, עם החלתם של תהליכי ההערכה במערכת המתקשבת.

בנוגע להליך של העברת המידע על ההערכה הומלץ שוועדת ההערכה הבית ספרית או הוועדה המחוזית יהיו האחראיות להעברת תוצאות ההערכה המסכמת (גמליאל, כרמלי ושילד, 2000).

המלצות אלו נדונו בוועדת ההיגוי של ההתמחות ובענף ההתמחות, ובעקבותיהן חלו שינויים בתהליכי ההערכה של המתמחים, ובהם שינוי בהרכב של ועדות ההערכה המסכמות (מבחינת השותפים בוועדה) ובסולמות ההערכה (סולם הערכה הועבר לרצף של 1-15). נוסף על כך יושמה ההמלצה בנוגע להבחנה בין הערכת מתמחים בקדם-יסודי, בבית הספר היסודי ובבית הספר

3 המלצה זו לא מומשה. חישוב ציוני ההערכה נעשה בדרך כלל על ידי חברי הוועדה המסכמת או שחושב כממוצעי ההערכות של כלל המעריכים תוך מתן עדיפות, במקרה הצורך, להערכת המפקח/המנהל.

העל-יסודי. סוגיות נוספות שעלו לדיון במהלך שנים אלו התמקדו בקביעת תהליכי ההערכה ובביסוסם,⁴ ובמעמדן של ועדות ההערכה המסכמות.

חידוש הנחיות להערכת המתמחים - חוזר מנכ"ל תשס"ד

בחוזר מנכ"ל משנת תשס"ד (משרד החינוך, 2004) מופיעות הנחיות חדשות, שעל פיהן האחריות למתן ההערכה המסכמת תוטל על ועדת ההערכה הפועלת בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי בראשות המפקח הכולל, ובהיעדרו - על מנהל בית הספר (סעיף 10.4). על הרכב הוועדה בחינוך הקדם-יסודי לא הוחלט, ונקבע שיפורסם בעתיד (סעיף 10.5.1). לוועדות ההערכה (בבית הספר היסודי והעל-יסודי) נוספו חברי ועדה: בעל תפקיד, מורה עמית, ומעריך חיצוני (סעיף 10.5.2). במסגרות החינוך הגופני, החינוך ההתיישבותי, אמנות ומחול נקבע שוועדת ההערכה לא תתכנס בהיעדר המפקח המקצועי (סעיף 10.5.5). דגמי ההערכה ועיתוים לא שוננו. פורטו תחומי ההערכה בהערכה המעצבת והמסכמת בגן הילדים (סעיפים 10.3.4 ו-10.4.3 בהתאמה); נעשו שינויים קלים בתחומי ההערכה המסכמת בבית הספר היסודי (סעיף 10.4.4), ובבית הספר העל-יסודי - על ידי הוספת הנחיות ייחודיות לחמ"ד (סעיף 10.4.5); ונוסחו רכיבי הערכה לחינוך המיוחד (סעיף 10.4.6), לחינוך הגופני (סעיף 10.4.7) ולחינוך החברתי-קהילתי (סעיף 10.4.8). בנוגע להערכה המסכמת נקבעה המלצה אחת משלוש: (1) המתמחה מתאים לשמש גננת/מורה במערכת החינוך. (2) יש לבחון את המתמחה בשנת התמחות נוספת. (3) המתמחה לא יוכל/תוכל לשמש גננת/מורה במערכת החינוך (סעיף 10.6.1). על ועדת ההערכה הוטל לקבוע את המלצתה בהתייחס להערכה המעצבת שניתנה למתמחה במחצית הראשונה של שנת הלימודים ולטופסי ההערכה על עבודת המתמחה לרבות טופס ההערכה העצמית (סעיף 10.4.9). עוד נקבע שהמלצת הוועדה כי המתמחה לא יוכל/תוכל לשמש גננת/מורה משמעה שהוא/היא מנועה/ה מלקבל רישיון לעיסוק בהוראה ולהשתלב בתפקידי הוראה במערכת החינוך (סעיף 10.6.6).

4 במסגרת הקדם-יסודית התעוררו ויכוחים קשים בהקשר לצפייה של הגננת החונכת במתמחה, ובעיקר לנוכח הקשיים שנצפו בעקבות הכניסה של הגננת החונכת לגן אחר, שלא היה בהכרח באותו אזור פיקוח. כן התברר כי במחוזות אחדים צפתה הגננת החונכת במתמחה, ואילו באחרים התבססה ההערכה רק על שיחות והתרשמויות. לאחר דיונים רבים נקבעה החלטה אחידה והגננת החונכת נדרשה, כחלק מתהליכי ההערכה, לבסס את ההערכה גם על צפייה במתמחה. כמו כן הוחלט שבמסגרות הקדם-יסודי ישתתפו בוועדת ההערכה המסכמת גם נציגים חיצוניים מענף ההתמחות.

שנת התמחות נוספת כרוכה בעמידה מחדש בכל חובות שנת ההתמחות, ובכלל זה השתתפות בסדנת ההתמחות (סעיף 10.6.5). חוזקו הנהלים הנוגעים להליכי ההערכה המעצבת (סעיף 10.3.8), להתראה במתמחה ובמרכז ההתמחות בדבר קשיי המתמחה בהערכה המעצבת (סעיף 10.3.7) ולהעברת טופסי ההערכה הסופיים (סעיפים 10.4.10-10.4.11).

המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום מערכת החינוך בישראל (ועדת דוברת) - ההשלכות להערכת המתמחים

שלב נוסף שהשפיע על תהליכי הערכת מתמחים התקשר להחלטת ממשלה מס' 874 מיום 21 בספטמבר 2003. בעקבות החלטה זו, ביוזמת שרת החינוך התרבות והספורט לימור לבנת ובתמיכת ראש הממשלה אריאל שרון ושר האוצר בנימין נתניהו, התחיל לפעול באוקטובר 2003 כוח המשימה הלאומי לקידום מערכת החינוך בישראל בראשותו של שלמה דוברת ("ועדת דוברת"). ב-2 במאי 2004 פרסמה הוועדה את עיקרי ההמלצות של התכנית הלאומית לחינוך. המלצה 3.8 עסקה במורים מתחילים ובמבחני רישוי והציעה לראשונה בישראל לקיים מבחני רישוי למורים (עיקרי ההמלצות, 2004: 62). על תהליכי ההערכה של המתמחים (שכבר הונהגו בפועל באותה עת) לא נכתב דבר.

עם פרסום עיקרי ההמלצות של כוח המשימה הלאומי התבקש האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך להגיש הצעה ליישום ההמלצות הנוגעות לשנת ההתמחות בהוראה ולתהליך הרישוי של מורים חדשים. שתי ועדות משנה שהוקמו באגף זה הציעו תהליכים ליישום המלצות כוח המשימה הלאומי בנושא ההתמחות ובנושא הרישוי.⁵

בחודש ינואר 2005 פרסם כוח המשימה את הדוח המסכם "התכנית הלאומית לחינוך". שתי המלצות בו עסקו ישירות בתהליכי ההערכה של מתמחים. לפי המלצה 3.6, "הערכת המתמחה תרוכז על ידי המורה-החונך. ההערכה תהיה תהליכית ותתבצע לאורך השנה, וההתמקדות תהיה בהערכת עמידתו בהתנהגויות המצופות ממנו" (דוח סופי, 2005: 141-142). לפי המלצה 3.7, "עמידה בהצלחה במבחני רישוי תהיה תנאי לקבלת רישיון הוראה (כמקובל במקצועות אחרים) ולקבלה לעבודה כמורה" (שם: 142-143). הייתה זו הפעם הראשונה שהומלץ

5 מאמר זה יעסוק רק בוועדת המשנה שעסקה בהתמחות. את הוועדה ריכזה ד"ר שרה זילברשטרום, שבאותה עת הייתה מנהלת גף הסטאז'.

על מבחני רישוי כחלק מתהליכי הכניסה למקצוע. גם בהמלצות אלו הודגש שהערכת מתמחים תהיה חלק מחובות ההתמחות.

ממצאי ועדת היישום הוגשו לדיון אחרי שפורסם הדוח הסופי של התכנית הלאומית. המלצות הוועדה קבעו כי הערכת המתמחה תתבצע בשני תהליכים מרכזיים: הערכה מעצבת (מילולית בלבד) והערכה מסכמת (מילולית ומספרית), ותיעשה על סמך ליווי שוטף של המתמחה, צפייה בעבודתו, קיום שיחות משוב ותיעוד. נקבע שהערכת המתמחה תתבצע תוך כדי התמקדות בתפקוד המתמחה במשך השנה ברכיבים הבאים: דמות חינוכית, יכולת הוראה, יחס לתלמיד, ידע לומדים, ניהול כיתה ותפקידי חינוך והשתלבות בחיי המוסד החינוכי. כן הומלץ שהערכה המעצבת והערכה המסכמת יידונו עם המתמחה, והשיחה והדיון יירשמו ויתועדו. על הציון המסכם של ההתמחות להמליץ בזיקה לארבע אפשרויות ההחלטה: לא עמד בדרישות; נדרשת שנת התמחות נוספת; עמד בדרישות; עמד בדרישות בהצטיינות. המתמחה רשאי לערער על החלטת ההערכה המסכמת, ורק מי שעמד בדרישות שנת ההתמחות יוכל לגשת לבחינת הרישוי, בכתב ובעל פה, לקראת קבלת הרישיון לעיסוק בהוראה. בהמלצות ועדת המשנה לא הוכנסו שינויים בקשר לאחריות לביצוע ההערכה המעצבת והמסכמת ובקשר להעברת המידע מהמחוזות אל גף ההתמחות. יצוין כי השינויים שהומלץ עליהם בוועדת צוות המשנה לא יושמו הלכה למעשה בטופסי ההערכה.

פעולתה של ועדת משכית להסדרת תהליכי הערכת המתמחים - החל מחודש מרס 2008

הדיונים שהתקיימו בוועדות השונות הן בהתמחות ובהערכתה, הן ברישוי ובקשיים שהתעוררו בעקבות ההפעלה של תהליכי הערכת המתמחים, הובילו להחלטת מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה להקמת ועדה להערכת המתמחים בהוראה - בחינת רישוי, בראשות ד"ר דיצה משכית. על ועדת משכית הוטל להתמקד בהסדרת תהליכי ההערכה של מתמחים, והמלצותיה הועברו לדיון להנהלת משרד החינוך. בוועדה השתתפו בעלי תפקידים בכירים במכללות, נציגים של רכזי התמחות במכללות ובאוניברסיטאות, נציגת הראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) ונציגים של מפקחים רפרנטים לנושא ההתמחות במחוזות.

המלצות הוועדה, שהתמקדו בעיבוי מנגנוני ההערכה ובשיפורם, הוגשו למשרד החינוך בנובמבר 2008, ואלה עיקריהן: (1) מעריך חיצוני ומומחים

מנוסים בהוראה של תחומי הדעת השונים (הדיסציפלינה) ישולבו בתהליכי ההערכה של המתמחים. (2) כלי ההערכה הקיימים ישופרו ויפותחו כלי הערכה נוספים לשימושם של השותפים בתהליך ההערכה.⁶ (3) בתהליכי ההערכה ייכלל משוב מילולי. (4) ההערכה המעצבת והמסכמת בבית הספר ובחינוך הקדם-יסודי תתבצע על סמך ארבע תצפיות לפחות, מתועדות וכוללות משוב של מורה חונך או גננת חונכת, לפחות שתי תצפיות מתועדות של מנהל בית הספר או של הפיקוח בחינוך הקדם-יסודי, ולפחות תצפית אחת נוספת מתועדת של מורה עמית. (5) ההערכה המסכמת תורחב ותקיף חמש אפשרויות: המתמחה נכשל בשנת ההתמחות ואינו יכול לעבוד במערכת החינוך; המתמחה חייב בשנה נוספת בכל חובות שנת ההתמחות כתנאי לקבלת רישיון לעיסוק במקצוע; המתמחה חייב להתנסות בשנה נוספת של חונכות⁷ (והערכה של החונך בסופה תהיה התנאי לקבלת רישיון לעיסוק במקצוע); המתמחה עבר בהצלחה את שנת ההתמחות; המתמחה עבר בהצטיינות את שנת ההתמחות. ההמלצה האחרונה יושמה בפועל במהלך שנה אחת ואף צוינה הנחיה לכך בחוזר מנכ"ל תש"ע (משרד החינוך, 2009) (סעיף 5.3.6 [ז]).

במשרד החינוך הוחלט כי ההמלצות ייושמו בהדרגה, בצורה מבוקרת, וילוו במחקר. המלצה זו לא יושמה. בד בבד החל תהליך מחשובן של ערכות ההערכה המסכמת. ההחלטה לעבור למערך הערכה ממוחשב התקבלה לקראת סוף שנת הלימודים תש"ע, ולכן בוצעה במהירות. בהליך זה מוקלדות תוצאות ועדת ההערכה במערכת הממוחשבת בכלי ההערכה שפותח באגף ההתמחות. האגף השקיע מאמצים במיסוד התהליך, בעיקר בשל קשיים ארגוניים שהיו כרוכים בו, ומערך ההערכה המסכמת בבתי הספר עבר בהדרגה לממשק הממוחשב. עם זאת המעבר עדיין כרוך בתקלות.

6 בשלב זה של חשיפת המלצות הוועדה כבר התחיל תהליך של בניית כלי הערכה למורים בראמ"ה. בזיקה למידע זה המליצה הוועדה ששיפור כלי ההערכה ייעשה בשיתוף פעולה בין ראמ"ה, אגף התמחות וכניסה להוראה ובין המפמ"רים.

7 אפשרות זו, שהוצעה במסגרת המלצות הוועדה ושעניינה בחיוב המתמחה בשנת חונכות נוספת, עלתה בקנה אחד עם ההחלטה להרחיב את התמיכה בשלב הכניסה למקצוע משנת חונכות אחת למתמחים לשנה נוספת של ליווי למורים חדשים שנה א', כפי שיורחב בהמשך.

עידן רפורמת "אופק חדש" -

שלב נוסף בעיצוב הערכת המתמחים

לרפורמת "אופק חדש", שיצאה לאוויר העולם במרס 2008 (תשס"ח) ביוזמת שרת החינוך דאז הפרופ' יולי תמיר, היו כמה יעדים: חיזוק מעמד המורים והעלאת שכרם, צמצום הפערים בין המרכז לפריפריה ובין שכבות הציבור השונות, מתן שוויון הזדמנויות לכל תלמיד, שיפור הישגי התלמידים, העצמת החינוך הערכי וחיזוק התודעה האזרחית של התלמידים, שיפור האקלים הבית ספרי ומאבק באלימות.

במסגרת רפורמה זו הופץ חוזר מנכ"ל מפורט, שעסק בשילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר וכלל שינויים בנוהל של הערכת המתמחים בהוראה (משרד החינוך, 2009). ההנחיות שהודגשו בו כללו רכיבי הערכה לתחומים מיוחדים (סעיף 5.3.3), הנחיות הנוגעות לתהליכי ההערכה הממוחשבת (סעיף 5.3.6), חיוב לבסס את ההערכה על תצפיות, רישום דוחות תצפית ומתן משוב בכתב כחלק בלתי נפרד מתהליכי ההערכה המעצבת (סעיף 5.3.5), דפוסי העבודה של החונך (סעיף 5.3.2 ב), של המנהל (סעיף 5.2.4) ושל המפקח המקצועי (סעיף 5.2.6).

החל משנת הלימודים תשע"א פועל משרד החינוך לרפורמה מקפת בכל הנוגע לתהליכי משוב והערכה של עובדי הוראה בבתי הספר. בימים אלו מותאמת הרפורמה גם לתהליכי ההערכה במסגרת הקדם-יסודית. כלי ההערכה המסכמת של מתמחים הותאם לכלי ההערכה הארצי לעובדי הוראה. העשייה ממוקדת בהתאמת נוהל ההערכה של מתמחים לנוהל ההערכה הארצי.

גלגוליה של הערכת המתמחים - התבוננות לאחור

הניתוח של תהליכי הפיתוח של מערך ההערכה בשנת ההתמחות, כפי שהם משתקפים בדיונים באגף התמחות וכניסה להוראה, בחוזרי מנכ"ל, בוועדות הממוקדות בנושא ההתמחות והרישוי ובמחקרי הערכה שעסקו בהערכת ההתמחות, מעלה כמה וכמה תובנות. חלק מן ההנחיות שפורסמו בנוהלי ההערכה של ההתמחות בחוזרי המנכ"ל מומשו הלכה למעשה. כך למשל, בכל טופסי ההערכה המעצבת והמסכמת נכללו תחומי ההערכה שפורסמו בנהלים. חלק אחר של ההנחיות קיבל פרשנות נוספת, למשל בהקשר של פעילותה של ועדת הערר, שפעלה באופן סוברני במרבית מקרי הערר שהובאו לפניה. ככלל, עיבוי ההנחיות נבע בין השאר מרצון לחזור ולהדגיש את חשיבותם של המרכיבים השונים ולבסס

את הנהלים כדי להבטיח את מימושם. המקרים שבהם לא מומשו ההנחיות או שמומשו באופן חלקי בלבד, נבעו מכמה סיבות: (1) היעדרה של הגנת החונכת בישיבות הוועדה המסכמת המחוזית; (2) צמצום ניכר בתיעוד התצפיות במתמחה; (3) צמצום ניכר ברישום של דוחות משוב; (4) התעלמות מהדרישה למסור את טופסי ההערכה המסכמת למתמחים, ולעתים אף הימנעות מלחשוף אותם לפנייהם; (5) מידור מוחלט של רכז ההתמחות כשותף בתהליכי ההערכה.

יתר על כן, ברבים מהמקרים שהתעוררו בהם בעיות בביצוע נוהלי הערכה כבר בתהליכי ההערכה המעצבת, היו אלה המתמחים עצמם שפנו לעזרה לרכז ההתמחות או למנחה סדנת ההתמחות. המורה החונך ונציגי המערכת הקולטת כלל לא פנו אל החונך בסיטואציות שחייבו פנייה זו. זאת למרות ההנחיה הברורה לגבי חובת הדיווח לרכז ההתמחות שהופיעה כבר בנוהל ההערכה למתמחים תשנ"ט (1998-1999) ובחידוש ההנחיות להערכת המתמחים שפורסמה בחוזר מנכ"ל תשס"ד (סעיף 10.3.8).

השינויים שנערכו במערך של הערכת המתמחים מצביעים על שורה של מגמות בולטות: (1) יישום הדרגתי של השינויים, תוך כדי התנסות ופעולה של הערכת המתמחים במערכת החינוך. (2) מימוש תהליכי ההערכה תוך כדי הישענות בעיקר על שני גורמים מנחים - החזון ותנאי השטח. הדבר ניכר בכל הקשור לוועדת דברת ולממצאיה ולרפורמת "אופק חדש", שבעקבותיה הוצעה שנת ליווי נוספת למורים חדשים שנה א'. המלצה זו הוצעה בוועדה קודמת בעקבות הניסיון שהצטבר בעבודה עם מתמחים. (3) רצון לאובייקטיביות ולהוגנות של ההערכה, המתבטא הן בפירוט הולך וגובר של חלקיה ובחידוד ועידון הקריטריונים שלה, הן בדאגה לשילובם של מעריכים רבים, בעלי אחריות לממצאי ההערכה, כדי להגיע למהימנות גבוהה יותר. (4) דאגה לשקיפות ולאחריות של ההערכה, המתבטאת אף היא בפירוט של כל מרכיב בה, בהליכה וביצירת שפת הערכה ברורה ושקופה. (5) ניסיון לשיפור הארגון והלוגיסטיקה של ההערכה על ידי מחשוב של התהליך והטמעתו באורח יעיל ומבוקר. (6) בקרה של ההערכה באמצעות ליווי של מחקר צמוד לתהליכי ההערכה ובהקמת ועדות לעוסקים בבקרה לשם קידום התהליך ושיפורו. (7) יצירת רצף הערכתי של הכשרת המורים, התמחותם ופיתוחם המקצועי המתבטא בהתאמה של הערכת המתמחים להערכת עובדי ההוראה. (8) התאמת ההערכה לחלקים שונים של המערכת - החטיבות, החינוך המיוחד וכיו"ב על ידי יצירת הבחנה בהערכה במסגרות ההתמחות למיניהן.

לסיכום, ניתוח המסמכים שהובא לעיל מצביע על כך שהערכת המתמחים יושמה במערכת החינוך באופן הדרגתי תוך כדי התנסות ופעולה. לעתים הנחה החזון את פעולות ההערכה, לעתים הנחו אותן השינויים בחשיבה החינוכית, התאורטית והסוציו-פוליטית המשפיעים על חשיבה כוללת בתחום ההערכה, ולעתים הונחו התמורות בהערכה על ידי השינויים בצורכי השטח או במדיניות הציבורית. השילוב בין מדיניות מקומית, מגמות סוציו-פוליטיות רחבות, תאוריה וצורכי השדה הוא שהעניק לתהליך שתואר במאמר זה את הדינמיות הייחודית לו.

מקורות

- גמליאל, א', כרמלי, מ' ושילד, ג' (2000). הצעות לשיפור תהליך הערכת ההתמחות בהוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- דוח ועדת משכית (2009). הערכת המתמחים בהוראה - בחינת רישוי; הערכת המורים המתחילים בשנת ההתמחות בהוראה: עיבוי מנגנוני ההערכה, חיזוקם ושיפורם; הצעה להסדרת הליך ההערכה. מסמך שהובא לדיון בהנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה.
- דוח סופי (2005). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm>
- מעפיל, א', ארליך, א', ודמני, ר', וולף, נ', זוזובסקי, ר', כץ, פ', משכית, ד', ניב, נ', פלג, ש', צמחי, נ', רייכנברג, ר' ושמעוני, צ' (1999). ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- משרד החינוך (1997). חוזר מנכ"ל תשנ"ו/10, סיוון ה' תשנ"ו. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (1999). התמחות בהכשרת עובדי הוראה, איגרת למתמחה - לקראת שנת הלימודים תש"ס. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (1999). חוזר הפעלה - חוזר היערכות להפעלת הסטאז'. נדלה מתוך <http://web.macam.ac.il/~rafi/agaf/opinstr.htm>
- משרד החינוך (2000א). חוזר מנכ"ל תש"ס/6(א), כ"ה בשבט תש"ס, 1 בפברואר 2000. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2000ב). חוזר מנכ"ל תש"ס/8(א), כ"ו באדר ב' תש"ס, 2 באפריל 2000. ירושלים: משרד החינוך.

- משרד החינוך (2001). חוזר מנכ"ל תשס"ב/4(ב), כסלו תשס"ב, דצמבר 2001. ההתמחות בהוראה - הסטאז'. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2004). חוזר מנכ"ל תשס"ד/9(ב), י"א באייר תשס"ד, 2 במאי 2004. ההתמחות בהוראה - הסטאז'. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2009). חוזר מנכ"ל תש"ע/1(א), י"ב באלול תשס"ט, 1 בספטמבר 2009. ירושלים: משרד החינוך.
- עיקרי ההמלצות (2004). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/Divuhim/Ikarim/PerutTochnit.htm> שילד, ג' וכרמלי, מ' (תשנ"ט). תכנית הסטאז' בשנתה השנייה: תמונת מצב. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- Darling-Hammond, L., Pacheco, A., Michelli, N., LePage, P., Hammerness, K., & Youngs, P. (2005). Implementing curriculum renewal in teacher education: Managing organizational and policy change. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (442-479). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

הפואמה הפדגוגית של שנת ההתמחות

אורנה שץ-אופנהיימר

תפיסת ההוראה כמקצוע דינמי, תלוי מצב ומשתנה מניחה שתהליך ההתפתחות המקצועית של המורה מתחיל כבר בשלב ההכשרה ונמשך לאורך החיים המקצועיים. שלב ההכשרה להוראה מקנה ידע בסיסי בתחומי דעת שונים כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פדגוגיה ודידקטיקה, מפתח עמדות ערכיות ותפיסות מקצועיות המקנה ערכים, מטפח תפיסת עולם מורכבת ומאפשר לפרט לבחון את עמדותיו האישיות אל מול תאוריות ופרקטיקות נלמדות (Wilson, Rozelle, & Mikeska, 2011). אחרי תהליך ההכשרה מתחיל שלב הכניסה להוראה, שהוא גשר בין ההכשרה לבין העבודה בפועל בהוראה. שלב זה כרוך בתהליכי הסתגלות מקצועיים בדגש על בחינת תאוריות ויישומן על ידי התנסות בהן, ובבחינת ההתאמה האישית לעולם המקצועי. בשלב שלאחר ההסתגלות מתפתח המורה המקצוען בהתאם לכישוריו.

כל שלב נבחן במחקר, המניב בין השאר השתמעויות ותובנות. מאמר זה יציג את התובנות שנלמדו על שלב הכניסה להוראה בעקבות היוזמה של תחרות סיפורי מתמחים - "מתמחים בסיפור", שמקיים האגף להתמחות בהוראה וכניסה להוראה במשרד החינוך זו השנה השמינית. בתחילה אספר כיצד נולד הרעיון ליזום תחרות של סיפורי מתמחים בהוראה ולאחר מכן אציג את התובנות שהופקו ממאות סיפורים שהתקבלו במהלך שמונה השנים של הפעלת היוזמה. בקיץ 2003 שהיתי שלושה חודשים באוניברסיטת ברנדייס בבוסטון. באחד הימים נסעתי לשכונת ברוקליין לבקר חברים ששהו בשנת שבתון באוניברסיטת הרווארד. שם, בקרן רחוב קוליג' (Coolidge Corner), היה סניף גדול של רשת חנויות הספרים בארנס אנד נובל (Barns and Noble). על דוכן בפתח החנות היו מונחים ספרים למכירה בהנחה, כפי שנהוג בחנויות רבות. כהרגלי ניגשתי, מיששתי, דפדפתי. מבטי נח על ספר בכריכה רכה שכותרתו (בתרגום חופשי) **שנת ההוראה הראשונה שלי** (Kane, 1992). שלפתי אותו, עיינתי בו, והוא שבה את לבי. שילמתי שלושה דולרים, והספר היה שלי. בדרכי חזרה מהביקור אצל חברי, בעת הנסיעה ברכבת התחתית, שקעתי בקריאה בו. הספר עוסק בחוויות של מורים מנוסים, שתיארו את המציאות של שנת עבודתם הראשונה מתוך

התבוננות לאחור (רטרוספקציה) במלאות עשרים שנות עבודה בהוראה, כלומר מבט מן ההווה אל העבר. הדברים עוררו את דמיוני. חשבתי כי סיפורי מורים מתחילים הם מרתקים, ואפשר ללמוד מהם על המתרחש בעולמם. עם המחשבה הזאת חזרתי לישראל, וכך התגבש אצלי הרעיון לקיים תחרות סיפורים ארצית לכל עובדי ההוראה הנמצאים בשנת עבודתם הראשונה. הם יכתבו את "סיפור ההתמחות" שלהם, ואנו נבחר ממכלול הסיפורים את הטובים והמעניינים ונאגדם לספר. כשגיליתי לד"ר שרה זילברשטרום, מנהלת האגף, את תכניתי, היא חיכה ואמרה: "בשמחה, למה לא?" תמיכתה אפשרה להוציא את הרעיון מן הכוח אל הפועל. ניסחנו קול קורא לכלל המתמחים בהוראה, ובו הצעה לכל מי שמעוניין לשתף ולכתוב את סיפורו האישי על שנת ההתמחות שלו.

תחרות הסיפורים מתקיימת כאמור זו השנה השמינית בהליך מובנה ומסודר. בתום איסוף הסיפורים מתקיים תהליך שיפוט על ידי חמישה שופטים בעלי רקע אקדמי ופדגוגי, המבוסס על קריאה אישית של כל שופט את כל הסיפורים, המוצגים לפניו ללא שם הכותב. אחרי הקריאה בוחר כל שופט כעשרים סיפורים על פי שני קריטריונים עיקריים:

- **קריטריון ספרותי:** עלילה מתפתחת, דמויות משמעותיות, כתיבה ראויה מבחינה לשונית וספרותית ומבנה ספרותי אוניברסלי ואותנטי.
- **קריטריון פדגוגי:** הרלוונטיות של התרחשות הסיפור לעולמם של מורים בשנת ההוראה הראשונה.

כותבי הסיפורים הזוכים מקבלים פרס כספי מאגף התמחות וכניסה להוראה, והסיפורים מוכנסים לחוברת "מתמחים בסיפור". עם צאת החוברת לאור מתקיים טקס הענקת הפרסים לזוכים. הטקס הפך לאירוע חגיגי רב-משתתפים, המבטא הערכה לכל המורים החדשים הבאים בשערי מערכת החינוך. לקראת הטקס עוברים שלושה מן הסיפורים עיבוד למחזה בידי מתמחים בוגרי חוגי דרמה. הפרשנות הדרמטית של הסיפורים חושפת רבדים נוספים הטמונים בהם. האירוע שהתרחש במציאות, המשמש בסיס לסיפור הכתוב שהובא אל הקורא, חוזר ומקבל פרשנות בהגיעו לבמה. כך נוצרת תנועה מעגלית. הסיפור מתגלגל ומגולל את האירועים ממצאות, לסיפור ושוב מהסיפור אל עולם הדרמה. מעבר מנרטיב מילולי כתוב לנרטיב חזותי מאפשר חוויה נוספת באמצעות שפת גוף, תלבושות, תנועה ועוד. זוהי דרכו של הנרטיב - הפואמה הפדגוגית של שנת ההתמחות בהוראה.

היוזמה של תחרות הסיפורים והכרזות¹, הכוללת את האירוע השנתי ואת פרסום ספר הסיפורים הזוכים, משקפת את תהליכי ההתפתחות המקצועית של המורים בשלב הכניסה להוראה, ומאפשרת לנו, העוסקים בהתמחות, ללמוד על תהליכים אלה. השפעתן של התובנות הנגזרות מן הסיפורים מובילה לעתים לעיצוב מחדש של ההיבטים הפדגוגיים והארגוניים של שלב הכניסה להוראה, ברמת היחיד וברמה המערכתית.

תחרות הסיפורים כבסיס להבניה מחדש של התפיסה הקשורה בשנת ההתמחות

תחרות הסיפורים מאפשרת למתמחה לא רק לחוות את הנעשה בשנת ההתמחות, אלא גם לכתוב את מה שחוהה כסיפור. תהליך הכתיבה מסייע לכותב להעביר רעיונות, מסרים, מחשבות, ערכים ומאויים מנקודת מבטו הוא. הכתיבה מתאפיינת בארגון מחדש של המציאות ושל המחשבה, ובניסיון לשתף את האחר - הקורא - במציאות הסובייקטיבית של הכותב. חשיפת הסיפור הכתוב, העובר מהמרחב הפרטי, החד-פעמי, אל המרחב הציבורי ואף אל המציאות האוניברסלית, נותן תוקף קיומי לכותב ולסיפור. הוא יוצר הנכחה של המציאות ושל אירועים סמויים ולעתים אף מושתקים.

הסיפורים משקפים את ההתרחשות שהייתה במציאות, מבנים את המציאות ומעצבים אותה. השיקוף, העיצוב וההבניה באים לידי ביטוי בשתי רמות, ברמת הפרט וברמה המערכתית-ארגונית.

הגישה הנרטיבית - הרציונל לקיום תחרות הסיפורים

הרציונל לתחרות הסיפורים מבוסס על תפיסת הגישה הנרטיבית, ולפיה מיום היוולדו האדם מספר לעצמו ולאחרים סיפורים, ובאופן שהוא מייצר אותם ומספרם - הוא נותן להם משמעות (Polkinghorne, 1988). ואכן, מאז ומעולם אנשים ביטאו את האופן שבו הם תופסים את המציאות, הקנו למציאות משמעות והחצינו מחשבות, תובנות, משאלות וחלומות בעזרת סיפורים. כך מארגן ומבנה האדם את המציאות הפנימית שלו ואת המציאות החיצונית שהוא פועל בה. הסיפור הוא דיאלוג בין העולם הפנימי לחיצוני. כך מתעצבות מחדש במחשבתו של המספר תפיסותיו לצד המציאות שתפיסות אלו מקיימות דיאלוג עמה.

1 במקביל לתחרות הסיפורים מתקיימת גם תחרות כרזות.

בעבור הקורא, הסיפור שאדם כתב הוא מעין חלון לעולמו הקוגניטיבי. הסיפור מלמד כיצד האדם תופס את המציאות ובה בעת אף מבנה ויוצר אותה (Bruner, 1987; 1990). בדרך כלל מתרחשת בסיפור עלילה על פני רצף של זמן ומקום, ולרוב יש בו פואנטה, דמויות מורכבות ושיח ביניהן. לעתים קרובות יש בעלילה ניעות (mobility) במרחבי זמן ובהקשרים שונים של ההתרחשויות. חוקרים נוטים לראות את הסיפור לא רק כהתרחשות עובדתית, אלא גם ככזאת המלווה במחשבות, במשאלות, במאוויים וברעיונות (Riessman, 2008; Smith & Sparkes, 2009).

בתחום מדעי החברה משמש חקר הנרטיב, הסיפור, פרדיגמה מחקרית המאפשרת ללמוד על המציאות של פרט, קבוצה, ארגון או מוסד, בזיקה להקשרים חברתיים ותרבותיים (ספקטור-מרזל, 2010).

מקומו של הנרטיב בהוראה

"הנרטיב הוא הצורה המתאימה ביותר למתן ביטוי מבפנים לידע של אנשי חינוך על עשייתם" (אלבז, 2001: 148). ואמנם, בשנים האחרונות התרחב מאוד המחקר על סיפורי מורים (אסף, הלר, טוהר וקינן, 2010; Elbaz-Luwisch, 2004). קונלי וקלנדינין רואים בסיפורי מורים את "נופם של המורים" (Connelly & Clandinin, 1999), כלומר, הם סבורים שהסיפור מאפשר ללמוד על מרחבי התרבות של המורים. יש עבודות העוסקות בדילמות אתיות של מורים דרך סיפורים (צבר בן-יהושע, דושניק וביאליק, 2007), ויש הבוחנים חוויות של תלמידים ואת השפעותיהן על מהלך חייהם (יאיר, 2006). סיפורי מורים עוסקים בחוויות אישיות של מורים, של תלמידים, של אנשי חינוך ועוד ומשקפים תפיסה שלפיה היכולת הרפלקטיבית - התפתחותית של המורה היא מקור ללמידה (בק, 2009). חקר נרטיבים של מורים צומח מתוך התפיסה שהוראה היא מקצוע פרקטי-רפלקטיבי (זילברשטיין, 1998), ולכן יש בה למידה מתוך ההתנסות, מתוך החשיבה על ההתנסות ומתוך ניתוח ופרשנות של המעשה החינוכי. כתיבת נרטיבים מעולם ההוראה וקריאתם הן אחדות מן הדרכים להבין את הידע הצומח מתוך עשייתם בפועל של המורים.

הנרטיבים של המתמחים בהוראה

תחרות סיפורי מתמחים פתחה לפני המתמחים אפשרות לתת ביטוי לקולם ולספר את סיפורם האישי. אלה שנכנסו בשנה הראשונה בשערי המערכת

החינוכית מספרים לעצמם ולקוראים מה מתרחש בעולמם האישי, אך בה בעת מייצגים את המציאות החינוכית שהם מתנסים בה בשנה ייחודית זו.

בסיפורי המתמחים שאספנו בשמונה השנים האחרונות חוזרים ועולים מדי שנה נושאים מסוימים, וחלקם מחזקים את הנלמד מן הספרות המקצועית על הקשיים של מורים מתחילים בתחום הפדגוגי, בתחום האקולוגי-מערכתי ובתחום הרגשי (Fenwick, 2011; Vonk, 1995). הסיפורים מתארים התרחשויות מאחורי דלת הכיתה, כמו קשיי התנהגות של ילדים, דרכי הכלה של קשיים רגשיים של ילדים בחינוך המיוחד, התמודדות עם סמכות מורית מול כיתות גדושות בתלמידים, התרחשויות מחדר המורים, מאסיפות מורים, מטיולים ועוד. הסיפורים הם עדות למתרחש בפועל במערכת החינוך, הם מעין צילום של המציאות החינוכית כפי שהיא נתפסת במבט חדש. מכאן שהם מאפשרים לנו להיטיב להבין מה מעסיק את המורים המתחילים מנקודת מבטם. יש בסיפורים כדי ללמד אותנו תובנות חדשות הקשורות בשלב ההכשרה, בשלב הכניסה למקצוע ואף בהתפתחות לאורך המשך החיים המקצועיים.

מעניין לבחון גם סיפורים ייחודיים יותר, החושפים תהליכים המצויים בשולי המציאות של שנת ההתמחות: מפגש מסעיר עם ילד, פרץ אחד של אלימות, פגיעה מקרית של מנהל במתמחה בנוכחות מורים אחרים, התעללות פיזית ונפשית בילדים ועוד. לכאורה אלה סיפורי שוליים, אך השוליים חושפים נתח של המציאות. סיפורים אלה גם מגלים אמיתות על אודות הגישה הנורמטיבית והזרם המרכזי (main stream) בבתי הספר. הם חושפים לעתים קולות מושתקים, המעוררים צורך בבחינה מחודשת של טיבה של החברה המשתקפת במערכת החינוך, ומסייעים בידינו להבין לקראת מה עלינו להכשיר את המורים המתחילים ומה להדגיש בפיתוחם המקצועי של המורים שכבר נמצאים במערכת.

להלן אציג ואנתח קטעי סיפורים המלמדים אותנו על חוויות של מתמחים. בחרתי להציג שני סוגים של סיפורים: (א) אלה הממוקדים בעולמו של הפרט - בהתבוננות של המורה בתלמיד היחיד או במצבו שלו כפרט; (ב) אלה הממוקדים ביחסי המורה עם סביבת ההוראה שלו, עם המערכת שהוא מתפקד בה, על אנשיה, על שפתה, על הטכנולוגיה שלה ועל תהליכי השינוי המתקיימים בה.

א. סיפורים הממוקדים בעולמו של הפרט

סיפורים הממוקדים בעולמו של הפרט מביאים לנו נופך מעולמו הפנימי של המספר ומאפשרים לנו לשמוע את הקול האישי הייחודי שלו. בחינת הפרט את

ה"אני" האישי או את ה"אני" של הזולת יוצר דיאלוג עם ה"אחר שבתוכנו" (בר-און, 1999). המבט ב"אחר" מוטה ומופנה פנימה אל עצמנו. רטרוספקטיבה פנימית זו מאפשרת לחשוף תובנות ורגשות וכן להבנות את הידע והכישורים המקצועיים של המספר. סיפורים הכתובים מנקודת מבט של הפרט, היחיד, יוצרים מפגש עם עולם חיצוני המהדהד אצל המספר ויוצר בחינה פנימית אישית, המסייעת לו להיטיב להבין את עצמו, ומתוך כך גם להיות אמפתי כלפי הזולת.

סיפורים שעניינם הילד היחיד

הסיפורים המתמקדים בעולמו של הילד היחיד מתארים בעיקר כיצד המורה המתחיל "נאחז" בילד אחד ומנסה להבין אותו, ללמוד אותו וללמוד ממנו. ייתכן שלמורים בתחילת דרכם עדיין אין היכולת להתייחס לכיתה כולה על מגוון הילדים שבה. כדי להתנהל מול המורכבות של שונות וריבוי נדרשת מיומנות מקצועית, ויש צורך בניסיון כדי לבנותה. ההתבוננות בילד האחד והיחיד מקלה על המורים בהבנת תפקידם המורכב. התבוננות זו נעשית לא רק מנקודת מבט לימודית אלא גם מנקודת מבט רגשית, מתוך רגישות ודאגה למצוקות של התלמידים:

ואז היא סיפרה הכול. הזכירה את החיבוק האחרון שנתן לה אבא, ואת קולה השבור של אמה המבשר שטובי הרופאים נלחמים על חייו של אביה. סיפרה על ניסיונותיה להסתיר משני אחיה, ובעצם מכל העולם את המצב. סיפרה על שהחליטה שהיא לא בוכה. שהיא עומדת בניסיון הקשה. ועל כך שאתמול בערב נשברה בפעם הראשונה... הוא היה המום. לדבר כזה לא הכינו אותו בקורסים שעבר. מוחו פעל במהירות, הוא ניסה לחשוב, מה הדבר הטוב ביותר שיוכל לעשות כדי לעזור לה. ("בגרות בהבעה", 2005)

היכולת לספר את סיפור ההוראה דרך הילד האחד, ילד שאולי הוא בעצם בבואה של המורה המתחיל עצמו, מאפשר למספר לבחון את עולמו הוא. בסיפורים אלו בלטו שתי תמות עיקריות; המורה כמושיע את הילד; וזיהוי מצוקות ילדים ומקרי התעללות בילדים, כפי שמודגם להלן.

בסיפורים רבים המתארים התמודדות של המורה עם ילד אחד ומיוחד מצטיירת תופעה שבה המורה המתחיל תופס את עצמו כמושיע ומציל: "[עליי] לעשות את מה שאחרים לא הצליחו עד כה ולנסות לתקן את העוול" ("ארבע אמהות", 2006). המורה המתחיל רואה את מה שמורים ותיקים כבר קהו עיניהם מראות (אסף, שחר, טוהר וקינן, 2010). בסיפורים מתוארות זירות של ישיבות לצורך מתן ציונים, שיח בחדר מורים או פנייה אקראית של ילד במסדרון. המורים

המנוסים מתוארים כסותמים את הגולל על התלמיד המפריע, האלים, הנכשל, הנעדר, הדחוי, ואילו המורה החדש הצעיר מבקש להצליח במקום שאחרים נכשלו או אמרו נואש:

עינב המחנכת מכחכחת בגרונה, מביטה בצוות ובמנהל חליפות ואומרת: "... באופן כללי היא תלמידה חלשה, חסרת מוטיבציה, מאחוריה היסטוריה עשירה של בעיות משמעת מקוריות, לכיתה היא מקפידה להגיע באיחור באופן קבוע ויש לה יום חופשי בדרך כלל פעם בשבוע". לפתע אני שומעת את עצמי מדברת, אצלי בשיעורים היא מקסימה, פעילה ומשתתפת, "הנה תראו", אני מניפה לעזרתי את המבחן האחרון בלשון, אשר הציון 98% מתנוסס עליו בגאון... המנהל מסכם את האסיפה במילות סיום וברכה להמשך עשייה חינוכית פוריה, הצוות מתפזר לדרכו, אף לא אחד מהם מעיף מבט לעברי. ("חדשים במערכת", 2011)

המורה הצעיר נלהב, נמרץ, מחפש אתגרים להביא להצלחתו של התלמיד הנכשל ולסייע לתלמיד שנשר נשירה סמויה, ואין לו עוד מקום בהוויית הכיתה. החתירה להביא את אלה שכשלו לכדי הצלחה כרוכה בהבניה של תחושת המסוגלות המקצועית ומקנה למורה המתחיל סיפוק אישי ומקצועי. הצלחת התלמיד היא לכאורה הצלחתו של המורה (ולהפך - כישלון התלמיד הוא לכאורה כישלונו של המורה).

אחד הנושאים שנתפסים כעניין שולי ושלמעשה אין מדברים עליו בגלוי הוא חשיפת התעללות של מבוגרים בילדים או של ילדים בעמיתיהם, בתוך בית הספר או מחוצה לו. ההתמודדות עם תופעה חמורה זו קשה לכל מורה, ועל אחת כמה וכמה למורה המתחיל, חסר הניסיון. הסיפורים "נור" ו"כוכבים נופלים" (2005) חשפו לפנינו בפעם הראשונה את מקומה של התופעה במערכת החינוך ובהתמודדות של מורים מתחילים עמה.

בסיפור "כוכבים נופלים" מתבוננת המורה המתחילה באחד הלילות מחלון ביתה ורואה בחוץ את תלמידה מאור, שהיה שכן שלה, נרדף על ידי אביו במגרש החנייה של הבניין. האב תופס את בנו, ואז: "שני זוגות מכנסיים מופשלים בשתיקה... הוא מטלטל את הילד ולא אכפת לו", היא רואה וכותבת: "הלוואי ואטבע ואוציא את נשמתי מגופי שראה ושתק".

ראוי לציין כי כל שנה מצאנו סיפור או שניים העוסק בנושא כאוב זה. הסיפורים מתוארים מנקודת מבטו של המורה המתחיל ומגלים את הרגישות והאמפתיה של הכותבים. אחד הסיפורים חושף התעללות של ילד בילדה בפנימייה. הכותב

מתאר את המורה המתחיל בהתמודדותו עם מורכבות רגשית של כעס ושנאה כלפי המתעללים, המהולים באהבה וברחמים כלפי הקורבנות - הילדה כקורבן של הילד, אך גם הילד כקורבן של עצמו: "רגשות רבים הציפו אותי. כעסתי מאוד. 'מעשים מגונים', חשבתי לעצמי, שם נקי לחורבן חייה של עוד ילדה" ("ואני תפילה", 2007).

סיפור אחר מספר על תלמידת תיכון טובה, הנעדרת מדי פעם מבית הספר. בסופו של הסיפור מתברר שהיא חוותה הטרדה מינית בידי מבוגר קרוב. מצוקתה זו מתגלה לראשונה למורה המתחילה, אף שהתנהגותה של הילדה גלויה למורים הסובבים אותה כבר זמן רב. ברגישות מפתחת המספרת קשר עם התלמידה, מתוך יחסי אמון, עד שהיא מביאה לחשיפת קשייה. המורה המתחילה היא זו שמאותרת את הקשיים ומארגנת טיפול חינוכי בתלמידה, וזו אומרת לה: "את היחידה שבאמת ראתה אותי" ("נסו להתבונן לא להסתכל", 2010).

סיפורים העוסקים בתחושת הבדידות של המתמחה

חלק מן הנרטיבים ברמת הפרט התמקדו במתמחים עצמם ובחוויה של שנת העבודה הראשונה שלהם. נושא מושתק העולה כחוט השני בסיפורי המתמחים בכל שנות קיום התחרות הוא בדידותו של המתמחה. סיפורי המתמחים כוללים תיאורים של רגשות עזים. הכותבים חשים מוצפים מהבחינה הרגשית: "הרגשתי שגוש של בכי חונק את גרוני. הרגשתי מבולבל", כותב אחד מהם ("כוח הריפוי של הצבים", 2011). מורים בכלל ומורים מתחילים בפרט מתעמתים מדי יום עם מגוון רחב של רגשות כמו כעס, בלבול, פחד, דאגה ואהבה. רגשות אלה מתקשרים לתמות אישיות, בין-אישיות, מקצועיות ותרבותיות בזיקה למתרחש בעולמם. אלא שלעתים קרובות, רגשות המצוקה הללו נשארים במישור הסמוי. מורים מתחילים נוטים שלא לדבר על הקשיים שלהם ועל הרגשות הנלווים אליהם. הבעת רגשות מצוקה היא בבחינת טאבו חברתי ומקצועי הנוגד לעתים מתוך החשש שחשיפת הרגשות הללו עלולה להזיק להם. מורה מתחיל, שחוה את הפער בין השיח הגלוי המותר לשיח הסמוי האסור, יכול לחוש תחושות של בדידות וניכור, בייחוד בשל החשש מחשיפת רגשותיו (Chubbuck & Zembylas, 2008).

תחושות של בדידות וניכור, המלוות את המורים המתחילים, עולות בסיפורים. נראה שהן רק חלק מתהליך ההסתגלות המקצועית. בתוך תהליך זה המורים בוחנים את מידת השתייכותם למקצוע ולעוסקים בו. בחינת השייכות, המלווה

בתחושות של בדידות, מתרחשת בשתי זירות עיקריות: חדר המורים וחדר הכיתה. בחדר המורים בוחן המורה המתחיל את עצמו ביחס לאחרים הדומים לו, והוא נמצא לכאורה במעמד שוויוני בין עמיתים. יתרה מזו, בזירה זו המורים המתחילים מצפים לקבל סיוע ותמיכה מעמיתים ואף יכולים לכאורה לקבלו, אך מתוך הסיפורים עולה שדוקא חדר המורים מעורר בהם תחושות של ניכור, זרות ובדידות. וכך מצאנו בסיפורים: "מקווה שמישהו מהזרים הידידותיים ייגש אליי וידבר אתי" ("גיא", 2011); "היכן אשב? ... לקחתי את ספל הקפה החם והלכתי להפשיר את הקרח... הרגשתי כה מושפלת, כה בודדה ולא שייכת. קמתי מהכיסא ועזבתי את חדר המורים" ("טיפה אדומה", 2009); ובסיפור אחר:

היא החלה לפסוע לעבר חדר המורים... נראה היה שהכול מתנהל על מי מנוחות אצלם, שזהו היום האחרון ללימודים ולא הראשון... היא פתחה את ארונה, חשה עצמה כרואה ואינה נראית. אף אחד לא שם לב אליה, לא ניגש לברכה לשלום ביומה הראשון בבית הספר. הרגשת מועקה הציפה אותה. ("לברוח", 2010)

גם בזירת חדר הכיתה, מול התלמידים, יש מורים החשים לעתים בדידות, ניכור ופחד: "ממחר אני לבד, זהו, ללא קיר מגן. אני לבד, מול כיתת היורים" ("וידוי", 2007). לעתים, כשהמורה נמצא בכיתה מול תלמידים ומתבונן בהם, והם נראים לו מנותקים ובודדים, הם משקפים לו את תחושותיו שלו. הוא מוצף ברגשות של בדידות וניכור: "ביום הראשון הוא שתק. כך גם ביום השני וביום השלישי. בעצם במשך כמה שבועות... בשבילי זו הייתה תקופה קשה ובודדה..." ("אורן", 2006).

ב. סיפורים הממוקדים ביחסי המורה עם סביבת ההוראה שלו

סיפורים מטבעם מתרחשים בהקשר (context). ההקשר שהסיפור מסופר בו מאפשר לשמוע את קולותיה של המערכת, כפי שהם נתפסים על ידי הפרט הנתון בה, וללמוד על יחסי הגומלין שבינו לבניה. חברות (סוציאליזציה) מקצועי מתרחש לא רק בזיקה לכיתה, אלא כולל הסתגלות למערכת כולה - לדרכי ההתנהלות בה, לנורמות שלה ולאקלים הייחודי, החברתי והתרבותי המאפיין אותה. המפגשים עם הנהלת בית הספר, עם בעלי התפקידים ועם צוות המורים בחדר המורים אף הם מעצבים את דרכו המקצועית של המורה. מפגש עם מערכת יציבה ומובנית יכול להקל על המורה לא רק להשתלב בה, אלא אולי אף לחדש בה ולהשפיע עליה. הקטעים מתוך הסיפורים הבאים מדגימים יחסי מורה עם המערכת, עם

סביבת ההוראה שלו, לרבות אנשיה, שפתה, הטכנולוגיה שלה ותהליכי השינוי המתקיימים בה. בהקשר זה יודגמו וינתחו שני טיפוסים סיפוריים: סיפורים העוסקים בקשיי מעבר של המתמחים מסביבה תרבותית אחת לסביבה תרבותית אחרת - "מן הצפון אל הדרום"; וסיפורים שעניינם התמודדות עם ה"שידוך" שבין מערכת החינוך לבין הטכנולוגיה.

מן הצפון אל הדרום

סיפורים ייחודיים שמצאנו עוסקים בקשיים העולים במגזר הערבי במציאת מקום עבודה. כדי להתמודד עם קשיים אלה, הנובעים ברובם מהיות המערכת רוויה במורים, "נוודים" מורים וגננות מאזור הצפון לאזור הדרום. הם מספרים על תחושות של ייאוש מאי-מציאת עבודה, על הכורח לנטוש את מקום הולדתם. הם נפרדים מביתם ומבני משפחתם ויוצאים למקום זר: "הדמעות בעיני אמי אינן נמחקות מזיכרוני. הן חקוקות בלבי הכאוב, וזאת כאשר ניצבה בוכייה דואגת לי ולגורלי ומבקשת: 'אל תלכי'" ("הנחל הצהוב", 2010).

המפגש עם המקום החדש, במקרה זה יישובי הבדווים בנגב, מעורר תחושות של ניכור, זרות, עוני ודלות, תחושות של ניצול בשל היותם זרים וחדשים: "לא הבנתי את השפה שבה דיברו הילדים, זוהי שפה משונה. מילותיה אינן מוכרות. הרגשתי שהם מעולם אחר ושהם נמצאים בעולם אחר" ("ייסורי המורה בנגב", 2010).

לחלק מאתנו נראה שהמעבר מצפון הארץ לדרומה נעשה בתוך אותה תרבות ועל כן אינו משמעותי. השפה, הדת והמנהגים התרבותיים נתפסים על ידינו כדומים. אולם מן הסיפורים מצטיירת שונות רבה בין מערכת החינוך של ערביי צפון ישראל לזו של הבדווים החיים בדרומה. השונות הרבה מאפשרת ללמוד על רב-תרבותיות גם בתוך אותה תרבות. מלבד חשיפת התופעה מצאנו בסיפורים קולות של מורים חדשים וצעירים, המביעים תקווה ואופטימיות וחשים כי הם יכולים לסייע בתהליכי שינוי: "כולי תקווה שעד שובי אל מקום מושבי ואל חיק משפחתי אוכל לשנות משהו ולו במעט בנחל הצהוב. אני רוצה להשאיר בו טביעת אצבע, אפילו של אצבע אחת" ("הנחל הצהוב", 2010).

מערכת החינוך והטכנולוגיה

בשנים האחרונות חל שינוי משמעותי במציאות הטכנולוגית בבתי הספר. למעשה נוצרה מציאות חינוכית חדשה. הסיפורים מלמדים אותנו שהשלכות

של טכנולוגיות המידע הן מורכבות, ובשל כך נדרש לעתים המורה להתמודד עם מצבים המעמתים אותו עם תפיסותיו החינוכיות ועם ערכיו כאדם:

בהתחלה לא הבנתי למה הן כל כך רוצות שיעור בחדר מחשבים. די מהר הבנתי. אין לנו סיכוי מולו, גם אם השיעור שלנו יהיה המעניין ביותר בעולם... לקראת סוף השנה נענו תחנוני, ובית הספר השיג את האישור המיוחל, ודאג לסנן את אתר הפייסבוק מחדרי המחשבים. ומאז... חדר מחשבים כבר איננו אטרקציה. ("שנת ההתמחות באלף-בית", 2011)

סיפורים על טלפונים סלולריים נסתרים, על רשת פייסבוק כמקור לחשיפת פרטים אישיים על מורים ועל סרטי היוטיוב מתארים מציאות חדשה, שמערכת החינוך נאלצת להתמודד עמה. הטכנולוגיה שחדרה לשגרת חיי בית הספר גורמת לפריצת גבולות המותר והאסור ומעוררת את הצורך בבחינה מחודשת של גבולות ההתערבות המקצועית, בייחוד בקרב המתמחים: "גם כאשר אחד מחבריו אמר לי, בשבוע הרביעי ללימודים, שהוא הולך לפתוח לי קבוצת נאצה בפייסבוק שיקראו לה 'אלונה מלמדת מהתחת', וכולם צחקו עד שילד אחד נפל מהכיסא, גם אז..." ("גיא", 2011)

אחד הכותבים מתאר מצב שבו התלמידים מבקשים לדעת את פרטיה האישיים של המורה, ואולי בדרך זו מחפשים את קרבתה ("את נשואה?"; "יש לך ילדים?"). היא נבוכה ונמנעת מלשתף אותם בפרטי חייה האישיים, ואז הם נכנסים לפייסבוק וחוזרים למחרת עם כל הפרטים. המורה נדהמת: "נכנסתם לי לפייסבוק? שאלה בתמיהה. 'כן' ענו בעליצות, מרוצים שהצליחו לספק את סקרנותם. מבפנים נפשה געשה; מבחוץ הגיבה בחיוך" ("הנוער של ימינו", 2009). המורה ניצבת כאן מול מציאות של חשיפה, כמעט ללא גבולות, שכנראה טרם עמדה דייה על מהותה.

מסקנות והשלכות

מעבר להנאה האסתטית ולאמפתיה כלפי מורים מתחילים שמעוררים הסיפורים הרבים והמגוונים, נשאלת השאלה אילו השתמעויות יש לסיפורים מבחינתו של אגף מתמחים ומורים מתחילים, האחראי לשילובם, להעצמתם ולהתפתחותם המקצועית של אותם מורים מתחילים כותבי הסיפורים. על כך ננסה לענות בסעיף זה.

- השתמעויות הנוגעות להכשרת מורים - יש להכשיר את המורים לעתיד לא רק להכיר היטב את תחומי הדעת שהם מלמדים, את שיטות ההוראה ואת עולמם של התלמידים, אלא גם להכיןם להתמודדות עם תהליכי הסתגלות,

עם מצבים בלתי צפויים, עם אותם תחומים ביחסי אנוש המושתקים בדרך כלל בשל מורכבותם והקושי הרב שבהתמודדות אתם. הכוונה לתחושות של בדידות, כישלון ותסכול, לגילויים בלתי צפויים על יחסים בין ילדים לבין המבוגרים, בין הילדים לבין עצמם ועוד. הרחבת טווח הנושאים שיידונו במהלך ההכשרה וההתמחות, חשיפת הסטודנטים/מתמחים למציאות המורכבת והמשתנה ומתן אפשרות אמיתית לעיבוד אישי רפלקטיבי יכולים להפחית את "הלם הכניסה" להוראה ולצמצם את הנשירה מהמקצוע. בהשתמעויות אלו צריכים למצוא עניין רב גם מורי המורים בשלב ההכשרה ומנחי הסדנאות שהמורים המתחילים משתתפים בהן בשלוש השנים הראשונות לעבודתם.

- השתמעויות הנוגעות למערכת החינוך הקולטת - סיפורי המתמחים מאפשרים ללמוד על ציפיות כותביהם ממערכת החינוך. הם מצפים לפגוש מערכת הקולטת אותם והמאפשרת להם להשתלב, מתוך אמפתיה של סגל המורים, המנהלים והמפקחים. אם תושקע תשומת לב בהפיכת חדר המורים למקום נוח, ביתי ופתוח, המתמחים לא יבקשו את נפשם לברוח או יחוו עצמם כרואה ואינו נראה. יש לשתף במסר הזה עוד ועוד מפקחים, מנהלים ובעלי תפקידים. ולראיה, תובנות אלו המשתמעויות מהסיפורים הרבים, אפשרו לאגף מתמחים ומורים מתחילים לקיים ימי עיון ומפגשים עם דרגות פיקוח שונות בנושא תרבות הקליטה במטרה לשפר ולהרחיב את מעגלי הקליטה למורים החדשים.
- השתמעויות הנוגעות לחונכים - היעדר מקום החונך ברוב הסיפורים דרש מאתנו מחשבה על מקומם של החונכים. דווקא בסיפורים שמתוארים בהם קשיים, נראה שהחונכות יכלה לסייע. החונכות, שאולי תורמת להצלחה בהתמודדות המתוארת בסיפור, נשארת על פי רוב מאחורי הקלעים. מסר זה הועבר למנחי הקורסים להכשרת חונכים. הסיפורים הם חומר גלם בידי מנחי הקורסים. הם מקבלים אותם לקריאה כדי שיעוררו את מודעותם לקשיי המתמחים, יתמכו בהם ו"יהיו שם בשבילם" בעת הצורך.
- השתמעויות הנוגעות לפן הדידקטי - מצאנו מעט סיפורים העוסקים בליבה של עבודת ההוראה, היינו הוראת הדיסציפלינות השונות. ניכר שבשנת העבודה הראשונה המורים פחות עסוקים בשאלה מה ללמד וכיצד ללמד, אלא טרודים בהתנהלותם מול התלמידים, בהבניית זהותם המקצועית ובהסתגלות למערכת. הגברנו אפוא את המודעות להתייחסות גם לפן

הדידקטי בסדנאות, אך עם זאת הבהרנו כי הדגש יושם על מתן מענה לבעיות של בניית זהות מקצועית ושל הסתגלות למערכת.

- השתמעויות הנוגעות לפן הפדגוגי - הסיפורים האוטנטיים יכולים לשמש אירועי למידה פדגוגיים ודידקטיים במסגרות שונות: בשלב ההכשרה - בשיעורי הפדגוגיה והדידקטיקה; בשלב ההתמחות - בסדנאות ההתמחות ובקורסים למורים חדשים; בהכשרת חונכים בקורסי החונכים; בשלב הפיתוח המקצועי - למורים ותיקים לשם התבוננות בשלבים קודמים בהתפתחותם המקצועית, ולתחושת אמפתיה כלפי המורים המתחילים הנקרים בדרכם. ניתוח העלילה, הפרשנות, התרחישים עם הילדים, ההורים, המנהלים, והבניית חלופות חינוכיות לכל מקרה - כל אלה הופכים את הסיפורים לכלי דידיקטי המאפשר לפתח תובנות אישיות ומקצועיות. פיתוח חשיבה המלווה בפרשנות מקצועית ירחיב את הידע הנלמד ואת התודעה המקצועית של היחיד ושל קובעי המדיניות.

ולבסוף, ההשתמעויות מן הסיפורים מסייעות ללמוד כיצד לחזק ולהעצים את אותם מורים מתחילים, המבקשים לא רק להסתגל, אלא גם להיות חוד החנית בדרך לשינוי. תובנות אלו מאפשרות לתווך למורים הללו ראייה מקורית ושונה של הילדים, של דרכי הוראה ושל השיח החינוכי, בתקווה שהמורים המתחילים הם אלה שינהיגו את הדור הבא.

הסיפורים שעומדים לרשותנו היום יוצרים תהליך שאינו רק משקף את היחיד ואת מערכת החינוך, אלא אף מעצב אותה מחדש. שתי הדוגמאות שהובאו לעיל - מעבר מורים מהמגזר הערבי בצפון וקשיי הסתגלותם לעבוד בהוראה בפזורה הבדווית בדרום; וההתמודדות עם כלים טכנולוגיים שונים (טלפונים ניידים, פייסבוק) - חושפים נושאים חדשים במערכת החינוך. הדיון בהם יכול לעורר חשיבה כיצד נוכל ליצור עולם חינוכי טוב יותר ודימוי מקצועי מכובד יותר של ההוראה לטובת אלפי מורים חדשים המתחילים את דרכם המקצועית. לא נותר לנו אפוא אלא לייחל שהסיפורים שהצגנו, על חוכמת המעשה הטמונה בהם ועל הפרשנות הקצרה שלווה להם, ישפיעו מטובם על מערכת החינוך ועל התרבות החברתית שלנו בכללותה.

מקורות

אלבז-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (141-166). תל-אביב: דביר.

אסף, מ', הלר, ע', טוהר, ו' וקנין, ע' (2010). מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

בק, ש' (2009). לדעת אין זה העיקר. בתוך י' גדרון וא' ברק (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל - סיפור של הכשרת מורים** (303-338). תל-אביב ובאר שבע: מכון מופ"ת ומכללת קיי.

בר-און, ד' (1999) **על ה'אחרים' בתוכנו - תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית חברתית**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתוכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה** (18-43). תל-אביב: מכון מופ"ת.

יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. תל-אביב: ספריית פועלים.

ספקטור-מרזל, ג' (2010). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (45-80). תל-אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומאגנס.

צבר בן-יהושע, נ' דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). **מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים**. ירושלים: מאגנס.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Chubbuck, S., & Zembylas, M. (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45(2), 274-318.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity*. New York and London: Teachers College Press.

Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-413.

- Fenwick, A. (2011). The first three years: Experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 17(3), 325-343.
- Kane, P. R. (Ed.). (1992). *My first year as a teacher*. New York: Signet.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean and why might we do it? *Psychology of sport and exercise*, 10, 1-11.
- Vonk, J. H. C. (1995, April). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base supervisory interventions*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, CA.
- Wilson, S., Rozelle, J. J., & Mikeska, J. N. (2011). Cacophony or embarrassment of riches: Building a system of support for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 383-394.



שער רביעי:
על הפיתוח המקצועי
של המורים בפועל

הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" - ממדיניות ליישום

אורית אבידב-אונגר, מוטי רוזנר, אילנה רוזנברג

במאמר זה תתואר מדיניות הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה על שני מוקדיה הכרוכים ושלובים זה בזה - רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" והמהלך ליישום מיומנויות המאה ה-21. הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה, לרבות מבניו הארגוניים ותכניותיו, נועד להתאים את מערכת החינוך לעתיד.

מערכת החינוך פועלת בהתמדה לקידום האיכות של כוחות ההוראה. אחד הרכיבים העיקריים המבטאים את התחדשותה הוא תהליך הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה, שהוא חלק מהפיכת ההוראה לפרופסיה. תהליך מובנה ושיטתי זה נועד לקדם ולבסס את מעמדם של עובדי הוראה לאורך הקריירה שלהם (שלאחרונה גם מכונה נתיבה מקצועית). הפיתוח המקצועי של העוסקים במלאכת ההוראה ממצב אותם כמומחים בתחומם וכבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני, שבכוחו לשפר את עבודתם, להובילם לפיתוח הפרופסיה והאחריותיות ולקדם את הישגי תלמידיהם.

תהליכי ההתחדשות בפיתוחם המקצועי של המורים התרחשו עד כה בכמה שלבים: בשנת תשס"ג הוחלט במשרד החינוך לאגם את כל המשאבים המיועדים להשתלמויות ולהקים את מרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה), שהם מרכזים אזוריים לתכלול (אינטגרציה) ולהפעלה של מערך התכניות לפיתוח מקצועי באזורם (חוזר מנכ"ל, 2003). כיום פועלים ברחבי הארץ 56 מרכזי פסג"ה, הכפופים למדיניות משרד החינוך והאחראים להטמעה וליישום של תהליכי הפיתוח המקצועי במחוזות משרד החינוך. כמו כן, כחלק ממדיניות המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה ניתן מקום מרכזי למכללות האקדמיות לחינוך ולבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות להיות גופים מפעילים של תכניות ייחודיות לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה (אבדור ואבידב-אונגר, 2009; 2010). בשנת תשס"ח נחתם עם הסתדרות המורים הסכם "אופק חדש" לעובדי הוראה במוסדות החינוך (לחינוך הקדם-יסודי, בתי הספר היסודיים, וחטיבות

הביניים). בהסכם זה מפרסם לראשונה משרד החינוך מתווה מדיניות מובנה ושיטתי לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה (משרד החינוך, 2008). בין השאר הוגדרו בו דרגות הקידום המקצועי של עובדי ההוראה בזיקה לתהליכי הפיתוח המקצועי. בשנת תשע"ב נחתם עם ארגון המורים העל-יסודיים הסכם "עוז לתמורה", ובין השאר הוגדרו בו מסגרות הפיתוח המקצועי: פיתוח מקצועי פרופסיונלי; פיתוח מקצועי בית ספרי ופיתוח מקצועי של בעלי תפקידים. כוונת ההסכם הייתה למסד את מבנה המשרה של עובד ההוראה בשילוב עם תהליכי הפיתוח המקצועי הבית ספריים במסגרת ארגון לומד.

שני ההסכמים הם בגדר פריצת דרך להתוויה של מדיניות הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בישראל. רפורמת "אופק חדש" גם זימנה תהליכי פיתוח מקצועי במסגרת המהלך להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21. התכנית נבנתה על ידי המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה בשיתוף עם מינהל מדע וטכנולוגיה, אגף המפמ"רים והאגף לחינוך היסודי במינהל הפדגוגי. המהלך להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 הוא מורכב ומערכת. הוא מצריך, לצד ארגון תשתיות ותחזוקה, פיתוח פדגוגיות איכותיות בסביבות למידה והכשרת עובדי הוראה לתכנון ולהפעלת פדגוגיות אלו וליישום תהליכי בקרה והערכה. כמענה לצרכים הללו נבנו במסגרת תכנית הפיתוח המקצועי הכוללת של עובדי הוראה מערכי הכשרה ופיתוח ייחודיים, משלב ההכשרה להוראה במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות ולאורך שלבי הפיתוח המקצועי של כלל עובדי ההוראה במערכת החינוך (וידיסלבסקי, פלד ופבסנר, 2010; משרד החינוך, 2011א).

שתי הרפורמות נועדו ליצור שפה פדגוגית אחידה ותרבות של למידה משותפת. תו ייחודי נוסף שלהן הוא הניסוח מחדש של תוצרי הפיתוח המקצועי, היינו, המשימות המוטלות על המשתתפים בקורסים לפיתוח מקצועי. מדובר במשימות מבוססות-חקר, פתרון בעיות, תכנון ופיתוח, שהן בחזקת גשר בין תהליכי הלמידה בקורסי הפיתוח לבין יישומי הנלמד בשדה.

חמשת הסעיפים הבאים יפרטו חמישה נושאים: (א) מדיניות הפיתוח המקצועי ברפורמת "אופק חדש": הנחות היסוד, מטרות, עקרונות, שלבי הפיתוח המקצועי וניהולו; (ב) מדיניות הפיתוח המקצועי ברפורמת "עוז לתמורה" - מדיניות ומיסוד תהליכים; (ג) הפיתוח המקצועי של פדגוגיות איכותיות בסביבות למידה חדשניות - יישום והטמעת מיומנויות המאה ה-21; (ד) תוצרי הלמידה במסגרת פיתוח מקצועי של עובדי הוראה; (ה) פיתוח מקצועי בית ספרי של בית הספר כארגון לומד ב"אופק חדש" וב"עוז לתמורה".

מדיניות הפיתוח המקצועי ברפורמת "אופק חדש"

רפורמת "אופק חדש" מכירה בחשיבותו של הפיתוח המקצועי לעובדי הוראה כחלק מחיזוק המעמד של מקצוע ההוראה. הפיתוח המקצועי כרוך בפיתוח תרבות של למידה מתמשכת תוך-תפקידית לאורך הנתיבה המקצועית, לשם שיפור איכות ההוראה וקידום הישגי התלמידים בתחומים השונים (לימודי, חברתי וערכי) ולטיפוח מצוינות. תהליך זה מתקיים באופן מובנה ושיטתי של למידה יישומית המפתחת אחריותיות (accountability) ומחויבות לתפקיד. תהליך הלמידה של עובד הוראה מתחיל בהכשרה טרום-תפקידית וממשיך ברצף התפתחות הנתיבה המקצועית, בכניסה למקצוע ובלמידה התוך-תפקידית (משרד החינוך, 2008). התהליך מאפשר למנהלי בתי הספר להוביל את פיתוח ההון האנושי במסגרת תכנית העבודה הבית ספרית, לראות באופן מערכתי את רצף הפיתוח המקצועי של כל עובד הוראה ולשזור תהליכי עבודה עם שותפי תפקיד.

הנחות יסוד

- במסמך המדיניות של הרפורמה הוגדרו הנחות יסוד לפיתוח המקצועי של עובד ההוראה. הנחות אלו היו הבסיס להבניה של מדיניות הפיתוח המקצועי ויישומה:
- עובד ההוראה הוא איש מקצוע (בעל פרופסיה), בעל ידע תאורטי והתנסותי בתחום הדעת ובתחום הפדגוגי.
 - עובד ההוראה עצמו, הממונה הישיר עליו והפיקוח המקצועי אחראים ומחויבים מקצועית לפיתוח המקצועי, להעצמתו וליישומו בפועל.
 - צמיחה אישית, הרחבת אופקים ובניית תפיסת עולם חברתית-ערכית של עובד הוראה הן רכיבים משמעותיים בהתפתחותו המקצועית על רצף הנתיבה המקצועית.
 - הידע בתחום החינוכי מתבסס על הפילוסופיה של החינוך, על מחקר תאורטי ועל מעגלי העשייה בעולם החינוכי.
 - נושאי הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה יהיו בתחום חינוך הכיתה, בתחומי הדעת ובתפקידים הנלווים, והביצוע יהיה בידי המוסד החינוכי.
 - בניית התחומים ויחידות התוכן ב"מפת הפיתוח המקצועי" מתבססת על המקצועות שעובד ההוראה מלמד, על התפקיד המרכזי שהוא ממלא במוסד החינוכי ועל שלב ההתפתחות שהוא נמצא בו ברצף הנתיבה המקצועית שלו.

- תחומי ההתפתחות הנדרשים לקידומו של עובד הוראה הם תחום הדעת, התחום הדידקטי-חינוכי-ערכי והתחום הניהולי-ארגוני.

מטרות הפיתוח המקצועי

- מטרת הפיתוח המקצועי ברפורמת "אופק חדש" הן:
 - גיבוש זהות מקצועית לשם מיצוי יכולותיו האישיות והמקצועיות של עובד ההוראה.
 - העלאת המסוגלות האישית והמקצועית כדי לקדם הישגים הנדרשים ממנו בעת יישום תפקידיו.
 - פיתוח והבנה של מהות המחויבות המקצועית להבטחת הוראה ולמידה איכותיות לתלמידים.
 - הבטחת תפקוד מיטבי של עובד ההוראה כחבר בצוות המוסד החינוכי וכשותף להצלחתו של הארגון המעסיק אותו.
 - פיתוח אישי-מקצועי של עובד ההוראה כאדם בעל תפיסת עולם חינוכית, חברתית וערכית.
 - טיוב היכולות של עובד ההוראה למתן מענה אפקטיבי לתלמידים, להורים ולשותפי התפקיד, למימוש המטרות והיעדים שהוגדרו בהלימה לצרכיו האישיים ולצורכי המערכת.
 - מתן אפשרות לניעות ולהתקדמות בסולם הדרגות המקצועי.
 - הטמעת מדיניות משרד החינוך להשגת יעדים נדרשים.

כדי לבנות את מדיניות הפיתוח המקצועי הקים אגף א' לפיתוח מקצועי במהלך שנת הלימודים תש"ע ועדות מקצועיות בהשתתפות אנשי מטה משרד החינוך, נציגי מחוזות משרד החינוך, נציגי הסתדרות המורים, אנשי אקדמיה ואנשי שדה. הוועדות המקצועיות התוו את התחומים והנושאים בהתאם לתפקידם של עובדי הוראה על פני רצף הקריירה לשם קביעת הקורסים והתכניות לפיתוח מקצועי. התהליך המשותף של מפגשי החשיבה והלמידה של כל בעלי העניין איפשר להגיע בסוגיות מורכבות אלו להסכמה על עקרונות המתווה לשם בניית הקורסים והתכניות לפיתוח מקצועי.

עקרונות הפיתוח המקצועי

עקרונות הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש":

- מסלולי הקידום של עובדי הוראה ידגישו את צורכי הפרט ואת צורכי בית הספר ומטרותיו, וייתנו ביטוי לדגשי המחוז ולמדיניות משרד החינוך.
- הפיתוח המקצועי יבטיח תהליך למידה תוך-תפקידי של עובד הוראה לאורך הנתיבה המקצועית שלו.
- מנהל המוסד החינוכי יישא באחריות הכוללת לפיתוח המקצועי, והוא זה שינהיג אותה בהתאם למדיניות המשרד.
- תפוקות תהליך הפיתוח המקצועי יבואו לידי ביטוי ביישום תהליכי הלמידה בכיתה ובמוסד החינוכי וגם בהטמעתם בתרבות בית הספר.
- תכנית הפיתוח המקצועי של מורים תיבנה בשיתוף פעולה בין המורה ומנהל בית הספר, והאחרון הוא שיאשר אותה.

עקרונות אלה נגזרו מעקרונות-על עדכניים בפעולתן של מערכות חינוך: עקרון הרצף, עקרון השילוב בין תאוריה ופרקטיקה, עקרון הבחירה ועקרון השיתופיות. אלה הולידו את הצורך ליצור את רכיבי פיתוח המקצועי שיכללו בסיסי ידע עיוניים, מחקר אמפירי ושימוש בטכנולוגיות כדי להתאים את תנאי ההוראה והלמידה לנסיבות ולתמורות החברתיות ולפתח בסיס לתחזוקה ולהשבחה של עתודת ההוראה לאורך זמן.

להלן יפורטו שני רכיבים מרכזיים בתהליך הפיתוח המקצועי: תחומי הפיתוח המקצועי של עובד הוראה ושלב הפיתוח שהוא נמצא בו.

תחומי הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה

הוועדות המקצועיות המשותפות לכל בעלי העניין הגדירו שלושה תחומים שחייבים לבוא לביטוי בתכניות הקורסים לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה: (1) תחום הדעת: מבנה הדעת, מאפייני מבנה הדעת, תכנית הלימודים, חומרי למידה ותכנון לימודים, הקשר ביניהם ועקרונות לבחירה מושכלת של חומרי למידה; (2) התחום הדידקטי-חינוכי: תורת החינוך (ההוראה הלמידה והערכה) והפדגוגיה; (3) התחום הארגוני-ניהולי: כלים להובלת הפרט והקבוצה ברמת הכיתה והשכבה.

שלבי הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה

אחד החידושים המרכזיים במתווה מדיניות הפיתוח המקצועי הוא ההתייחסות להתפתחות האישית-מקצועית של עובד ההוראה. על פי גוף המחקר הרחב בתחום מדובר בארבעה שלבים:

שלב הכניסה לתפקיד - ובו עובד הוראה ממשיך בלמידה מתמשכת, עובר תהליך חיברות לתוך בית הספר, מתמודד עם ניהול כיתה, מכיר את התרבות הארגונית ומפתח תחושת שייכות וביטחון.

שלב הביסוס הראשוני - ובו עובד הוראה מתבסס בתפקידו, לומד להכיר את עוצמותיו האישיות ובונה זהות מקצועית המשמשת מנוף לצמיחה אישית ותפקודית.

שלב הביסוס המתקדם - ובו עובד הוראה מפתח מקצוענות בתפקידו, מבסס ביטחון מקצועי, והבשלות המקצועית שלו באה לידי ביטוי בתחומי עיסוקיו המרכזיים בכיתה ובבית הספר.

שלב המומחיות - ובו עובד הוראה נמצא ברמה גבוהה של מקצועיות, וניסיונו, יכולותיו להעצים אחרים והיכרותו עם הסביבה באים בו לידי ביטוי.

בשילוב בין תחומי ההתפתחות ושלבי ההתפתחות נבנתה מטריצה להתפתחות מקצועית של עובד הוראה כבסיס ליצירת התרבות החדשה של תכניות הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש" (טבלה 1).

טבלה 1: מטריצת הפיתוח המקצועי

| שלב התפתחות ותחומי התפתחות | שלב הכניסה להוראה 1-3 שנות ותק שלב הכניסה לתפקיד ההוראה | שלב הביסוס הראשוני 4-6 שנות ותק שלב הביסוס והצמיחה (בניית כשירויות) | שלב הביסוס המתקדם 7-10 שנות ותק שלב התחזוקה והחידוש (צמיחה והתחדשות) | שלב המומחיות 10+ שנות ותק (העצמת אחרים) |
|----------------------------|---|---|--|--|
| תחום הדעת | | | | |
| תחום דידקטי-חינוכי | | | | |
| תחום ניהולי-ארגוני | | | | |

הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש" - דרגות הפיתוח המקצועי מתווה המדיניות החדש לפיתוח מקצועי ב"אופק חדש" כולל שני שלבים מובחנים. **השלב הראשון**, הכולל את הדרגות 1-6, נמשך מן הכניסה לתפקיד ועד המומחיות וכולל בעיקר למידה בתחום המקצוע, בתחום מיומנויות הוראה וממוקד ביעדי המשרד והמחוזות. שלב זה נמשך כ-13 שנה ובו חל מעבר בין הדרגות (על פי הפירוט שבהמשך). **השלב השני**, הכולל את הדרגות 7-9, מאפשר לעובד הוראה התמחות בלמידה רפלקטיבית ברמה גבוהה כולל חשיבה על היישום בכיתה ובבית הספר. שלב זה נמשך תשע שנים. הקידום בדרגות אלה מותנה גם בהערכת המורה בידי מנהל בית הספר, וכן במכסה של 10% מכלל עובדי ההוראה במחוז (המכסה קשורה בתקציב שאישרה המדינה בעבור דרגות אלו). להלן נתאר את הקווים המנחים לפיתוח המקצועי בשני השלבים.

הקווים המנחים לתהליכי הפיתוח המקצועי בשלב הראשון - דרגות 1-6, הפיתוח המקצועי של עובד הוראה מתחיל בשלב התכנון (מיפוי) והרישום, ובהמשך בלמידה בקורס וביישום וההטמעה של תובנות הלמידה בכיתה ובבית הספר. כאמור, עובד הוראה בוחר את התכניות בהתאם למקצוע ההוראה שהוא מלמד, לתפקיד המרכזי שלו בבית הספר ולשלב ההתפתחות שהוא נמצא בו ברצף הקריירה שלו. התפתחותו המקצועית מתבססת על מעגלים של התנסות < למידה < המשגה < התנסות מחדש < הטמעה. הידע החדש שנוצר תורם לתפקודו של עובד הוראה במערכת הבית ספרית במבחר התפקידים המוטלים עליו. ההתפתחות מקצועית מתקיימת תוך כדי דיאלוג עם עמיתים, צוותים חינוכיים במוסד החינוכי ומחוצה לו, ועם בעלי עניין במסגרת קהילות לומדות. תוצרי הלמידה בקורסי הפיתוח המקצועי אף הם משמשים מנוף לשיפור למידתו של המורה ועבודתו בחינוך ובהוראה. התוצר אמור לכלול התייחסות רפלקטיבית לתוכני הקורס וללמידה בו ומשימות שהמורה ימלא בכיתה ובבית הספר. המרכיב הרפלקטיבי יכלול: תיעוד ודיווח של תובנות ותהליכים אישיים בעקבות הלמידה בקורס וחשיבה מכוונת (רפלקציה) על הלמידה האישית ועל ההתנסות במסגרת הקורס ועל דרכים ליישום הנלמד בכיתה, מתוך מתן דעת לידע התאורטי ולמיומנויות שנלמדו בקורס.

הקווים המנחים לתהליכי הפיתוח המקצועי בשלב השני - דרגות 7-9 על פי הסכם "אופק חדש", הדרגות 7-9 הן דרגות אמן או מומחה. מעובדי הוראה בדרגות אלו מצופה שייצרו לעצמם ולסביבתם תובנות המבוססות בין השאר על

הסתכלות פנימית רפלקטיבית שתביא לשיפור הקיים וליצירת חדש. בתהליכי הפיתוח המקצועי בדרגות אלו מנסה משרד החינוך לחדש בהיבטים מבניים ופדגוגיים כאחד. לכן הותוותה מדיניות, שעל פיה מוצע לעובד הוראה לבחור את הסוגיה שהוא יעסוק בה בתהליכי הלמידה כדי שתשמש תשתית לעשייה ולהתנסות בית ספרית. בדרגות אלו משולבים המוסדות האקדמיים בהיבטים העיוניים בליווי ובהנחיה, והפיתוח המקצועי מכוון למורה היוזם והמטמיע תכניות חינוכיות, מורה החוקר את עשייתו ומורה חונך בכיר, מלווה מורי מורים ובעלי תפקידים. בבסיס התפיסה של הלמידה עומד המוטו "ללמוד וללמד". הדגש הוא על יישום תהליכי הלמידה, על הטמעתם ועל התרומה הייחודית שלהם לעמיתים, למוסד החינוכי ולקהילה החינוכית בכללותה.

להלן פירוט של כל אחת משלוש הדרגות הגבוהות:

דרגה 7 (דרגה 6-7) - מורה יוזם ומטמיע תכניות חינוכיות: דרגה זו נועדה לפתח את היזמות החינוכית, שמטרתה הסופית היא להשביח את עבודתו של המורה בכיתה ובבית הספר. עם פיתוח יוזמה חינוכית אפשר למנות כל תחום פעילות חינוכית המתאים למורה הניתן ליישום במשך שנת לימודים בית ספרית, כגון פיתוח והפעלה של יחידת הוראה והוראתה; פיתוח והפעלה של תכנית התערבות חברתית בכיתה; טיפוח כישורי למידה בקרב תלמידים (במקצועות מסוימים או באופן כללי); פיתוח תכנית בית ספרית בנושאי אקלים בית ספרי; ופיתוח מעורבות של תלמידים בקהילה.

דרגה 8 (7-8) - מורה חוקר את עשייתו: דרגה זו נועדה לפתח מומחיות של מורים בחקר שאלות מתחום עבודתם השוטפת. הדבר נועד גם להעשיר את הידע העיוני והמחקרי. פרסום הממצאים הן בקרב עמיתים, הן בקרב הקהילה המקצועית, יעשיר את עבודתו של המורה-החוקר ואת עבודתם של עמיתיו בכיתה ובבית הספר.

דרגה 9 (8-9) - מורה חונך בכיר: דרגה זו נועדה להכשיר מורים חונכים ומלווים לתפקידים של חונכי חונכים ומלווי מורי מורים, כדי שיוכלו לתמוך מבחינה מקצועית במורי מורים ולסייע להם לפתח את מומחיותם בתחום. לימודי ההתמחות יתמקדו בהעשרה ובהעמקה של ידע פדגוגי בתחומים של הדרכה ושיטות הנחיה ובידע מקצועי בפיתוח דיאלוג מעצים, בונה ומקדם את הידע והניסיון בתהליכי החניכה והליווי.

טבלה 2 מציגה את המוסדות שביצעו את תכניות הפיתוח המקצועי בדרגות 9-7 בשנת הלימודים תשע"ב.

טבלה 2: המוסדות שביצעו את תכניות הפיתוח המקצועי
בדרגות 7-9 בשנת הלימודים תשע"ב

| המוסד האקדמי שבו מתבצעת ההכשרה | סה"כ מספר לומדים | סה"כ קבוצות במוסד |
|---|------------------|-------------------|
| אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך הוראה והדרכה | 76 | 4 |
| אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך | 125 | 5 |
| האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה | 109 | 6 |
| האוניברסיטה העברית ירושלים, בית הספר לחינוך | 36 | 2 |
| אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך | 16 | 1 |
| מכללת אוהלו בקצרין | 167 | 7 |
| אורנים המכללה האקדמית לחינוך | 43 | 2 |
| אחוה המכללה האקדמית לחינוך | 32 | 2 |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין | 34 | 2 |
| המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה | 144 | 6 |
| מכללת לוינסקי לחינוך | 59 | 2 |
| מכללת ירושלים (בית וגן) | 23 | 1 |
| מכללת אקדמית סכנין להכשרת עובדי הוראה | 190 | 8 |
| המכללה האקדמית לחינוך תלפיות | 115 | 5 |
| מכללת אורות ישראל | 98 | 4 |
| מכללת סמינר הקיבוצים | 41 | 2 |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי | 56 | 3 |
| המכללה האקדמית גורדון | 51 | 2 |
| מכללת חמדת דרום | 103 | 5 |
| מכללת בית ברל | 14 | 1 |
| מכללת אלקסמי | 116 | 5 |
| סה"כ | 1648 | 75 |

פיתוח מקצועי לסגני מנהלים ב"אופק חדש" - התוויית מדיניות ומיסוד התהליכים

רפורמת "אופק חדש" מרחיבה ומבנה מחדש את תפקיד סגן מנהל בית הספר. בתפקידו החדש הוא שותף מרכזי למנהל בית הספר בהובלה ובניהול הנושאים המינהליים והפדגוגיים (אבני ראשה, 2007; משרד החינוך, 2009). תהליכי הפיתוח המקצועי של סגני מנהלים, כחלק ממדיניות האגף לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה (משרד החינוך, 2011ב), מתקיימים במוסדות האקדמיים, במכללות האקדמיות לחינוך ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות. חלק מהתכניות פועלות בשיתוף פעולה עם מרכזי פסג"ה.

התפיסה החדשה של תפקיד סגן המנהל מחייבת דיאלוג מתמיד בין מנהל בית הספר וסגן המנהל וקשר שוטף עם הצוות המוביל והמורים בבית הספר כדי להשיג יעדים ומטרות. שינוי זה מחייב תהליכי למידה מובנים ושיטתיים לביסוס תפיסת תפקיד הסגן לשם הובלה והנהגה של העשייה הניהולית והפדגוגית בבית הספר. לפיכך, הפיתוח המקצועי של סגן המנהל מתמקד בהבניית זהותו המקצועית והראייה המערכתית שלו, בפיתוח היכולות להבניית תפקידו בסביבה דינמית וחסרת ודאות ובשכלול יכולותיו האישיות והבין-אישיות ומיומנותיו הניהוליות והפדגוגיות. תהליכים אלה מסייעים לסגן המנהל בבניית תחושת המסוגלות העצמית וההעצמה הנחוצות לביצוע דרישות התפקיד ולקיום זיקות הגומלין שלהן עם המנהלים.

הלמידה בתכניות לפיתוח מקצועי של סגני מנהלים היא למידה פעילה המשלבת ידע תאורטי ומעשי ואת יחסי הגומלין ביניהם, עם הכוון ייעודי לשיפור מתמיד בביצוע התפקיד. הלמידה משלבת הנחיה אישית והנחיה קבוצתית, ושותפות בתהליכי הלמידה והפיתוח המקצועי עם מנהלי בתי ספר ומפקחים. למידתם של הסגנים כוללת התנסות (פרקטיקום), שהיא חלק אינטגרלי מהתכנית. הפרקטיקום מתרחש בבית הספר עצמו ומלווה על ידי הסגן בתייעוד רפלקטיבי (מכון אבניים, תש"ע). ברצף ההתפתחות המקצועית של סגן המנהל שלוש תקופות:

- א. **שלב הכניסה לתפקיד** - שנה ראשונה לתפקיד, ובה חל עיצוב תפקידו הייחודי כשותף למנהל בהנהגת תהליכי החינוך, ההוראה והלמידה, וגיבוש הזהות מקצועית תוך כדי ניהול דיאלוג מתמשך עם מנהל בית הספר.
- ב. **שלב ההתבססות בתפקיד** - שנה ב' ו-ג', ובהן יתפתח הסגן כמנהיג פדגוגי השותף בהנהגת צוותים בית ספריים. בשלב זה מושם הדגש על פיתוח

כשירותיו האישיות והבין-אישיות ועל הרחבת ארגז הכלים המקצועי שלו ושיטות העבודה שלו.

ג. **שלב הנתיבה המקצועית בתפקיד** - שנה ד' ואילך, ובה יהיו התמקדות והתמקצעות במגוון של תחומי עניין מקצועיים הקשורים לעבודה הניהולית והפדגוגית של סגן המנהל (בחירה מתוך מגוון נושאים בתחומי הליבה והבחירה של הפיתוח המקצועי).

התחומים ונושאי הפיתוח המקצועי של סגני המנהלים (שם) נגזרים מתפיסת תפקיד סגן המנהל ומשמשים הציר המרכזי בתהליכי הלמידה וההתפתחות בתפקיד. תכנים נוספים מאפשרים התמקצעות נוספת, כגון הובלת שינוי בבית הספר והערכה. מתווה התכניות מאפשר גמישות בבחירת נושאי הפיתוח מקצועי בהתאם לצורכי המחוז ובתי הספר. משך הלמידה בכל אחד משלבי המתווה גמיש, והוא ייקבע על פי החלטת המחוז. טבלה 3 מדגימה היערכות למסגרות לפיתוח מקצועי של סגני מנהלים במחוז הצפון בהובלת המפקחת על הפיתוח המקצועי, ענת כהן, על בסיס המדיניות שתוארו לעיל.

טבלה 3: היערכות למסגרות לפיתוח מקצועי במחוז הצפון

| מס' משתתפים משוער | מס' קבוצות למידה | יום למידה | מקום למידה | אוכלוסיית יעד | שם התהליך | |
|-------------------|------------------|-----------|-------------------|--------------------|---|---|
| 20 | 1 | ה' | מכללת סכנין | סגני מנהלים שנה א' | פיתוח תפיסת תפקיד והזהות המקצועית של סגן מנהל | 1 |
| 20 | 1 | ב' | מכללת אורנים | סגני מנהלים שנה א' | פיתוח תפיסת תפקיד והזהות המקצועית של סגן מנהל | 2 |
| 20 | 1 | ה' | מכללת סכנין | סגני מנהלים שנה ב' | הנהגת צוות ופיתוח תרבות הערכה | 3 |
| 34 | 2 | ב' | מכללת אורנים | סגני מנהלים שנה ב' | הנהגת צוות ופיתוח תרבות הערכה | 4 |
| 12 | 1 | ד' | מכללה ערבית, חיפה | סגני מנהלים שנה ב' | הנהגת צוות ופיתוח תרבות הערכה | 5 |

| מס' משתתפים משוער | מס' קבוצות למידה | יום למידה | מקום למידה | אוכלוסיית יעד | שם התהליך | |
|-------------------|------------------|-----------|-------------------------|------------------------------------|--|----|
| 15 | 1 | ד' | מכללת שאנן | סגני מנהלים שנה ב' + ג' | הנהגת צוות ופיתוח תרבות הערכה | 6 |
| 20 | 1 | ה' | מכללת סכנין | סגני מנהלים שנה ג' | הובלת שינוי פדגוגי לשיפור ולקידום תהליכים חינוכיים | 7 |
| 16 | 1 | ה' | מכללה ערבית, חיפה | סגני מנהלים שנה ג' | הובלת שינוי פדגוגי לשיפור ולקידום תהליכים חינוכיים | 8 |
| 32 | 2 | ב' | מכללת אורנים | סגני מנהלים שנה ג' | הובלת שינוי פדגוגי לשיפור ולקידום תהליכים חינוכיים | 9 |
| 20 | 1 | | מרכז פסג"ה מג'ד אל כרום | סגני מנהלים שנה ד' | מיומנויות הנחיה ולמידת מבוגרים | 10 |
| 10 | 1 | ב' | מרכז פסג"ה צפת | מנהלים + סגני מנהלים נבחרים שנה ד' | ניהול המשאב האנושי | 11 |
| 20 | 1 | | מרכז פסג"ה עכו | סגני מנהלים שנה ד' | מבחנים ארציים ובין-לאומיים כמדד לשיפור | 12 |
| 20 | 1 | | מרכז פסג"ה עפולה | סגני מנהלים שנה ד' | למידה ארגונית והובלת שינוי פדגוגי בארגון | 13 |
| 20 | 1 | | מרכז פסג"ה נצרת | סגני מנהלים שנה ד' | הרחבת יכולת ההכלה וקידום התלמידים במוסדות החינוך | 14 |

מפיתוחם המקצועי של סגני מנהלים אמורות להתקבל התוצאות האלה: עדויות בדבר למידה איכותית ומשמעותית, המכוונות ליישום בשדה, ובדבר תרומתם של תהליכי הלמידה הקבוצתית ליישום הנלמד; תובנות פרקטיות לגרעין ידע מקצועי חדש; אפשרות ליישם את הידע, את המיומנויות ואת הכלים שנרכשו במסגרת הלמידה; שיפור תהליכי העבודה של סגני מנהלים בממשקים עם שותפי התפקיד; תפקוד מיטבי של סגני המנהלים בתהליכים שבאחריותם על פי כלי ההערכה המותאמים להם. טבלה 4 מפרטת את מספר הלומדים בתכניות לסגני מנהלים, לפי המחוזות, בשלוש השנים האחרונות.

טבלה 4: מספרי סגני המנהלים שלמדו בתכניות בשלוש השנים האחרונות

| מחוז | תש"ע | תשע"א | תשע"ב | מוסדות אקדמיים מפעילים |
|---------|------|-------|------------------------------------|---|
| תל אביב | 89 | 108 | 120 | מכללת בית ברל, מכללת תלפיות, סמינר הקיבוצים |
| צפון | 156 | 173 | 211 | מכללת אורנים, מכללת סכנין, מכללה ערבית חיפה, מכללת שאנן |
| מרכז | 120 | 150 | 330 | מכללת בית ברל |
| חיפה | 112 | 156 | 340 | מכללת גורדון, אוניברסיטת חיפה, מכללת שאנן |
| ירושלים | 42 | 46 | 51 | מכללת דוד ילין, מכללת ליפשיץ |
| מנח"י | 48 | 68 | 31 מערב ירושלים 44 מזרח ירושלים | מכללת דוד ילין, מכללת ליפשיץ, מכללת אלקסמי |
| דרום | 165 | 187 | 170 | מכללת קיי, בית יציב, הקמפוס האקדמי אחווה, מכללת חמדת דרום |

מדיניות הפיתוח המקצועי ברפורמת "עוז לתמורה" - מדיניות ומיסוד תהליכים

הפיתוח המקצועי ברפורמת "עוז לתמורה", כפי שהוא מפורט באתר משרד החינוך, מדגיש נושאים אלה: (א) למידה מתמשכת לאורך הנתיבה המקצועית ודגש על התמחות במקצועות ההוראה; (ב) פיתוח מקצועי בית ספרי ליצירת תרבות של ארגון לומד; (ג) הכשרה טרום-תפקידית ובמהלך התפקיד של בעלי תפקידים; (ד) שיפור האיכות של תהליכי ההוראה-למידה-הערכה.

האגף לפיתוח מקצועי, כגוף האמון על ההובלה של תהליכי הפיתוח המקצועי ברפורמת "עוז לתמורה", גיבש יחד עם שותפי התפקיד מהמינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי, המזכירות הפדגוגית וארגון המורים את העקרונות לפיתוח המקצועי בחינוך העל-יסודי, ואת מדיניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של בעלי התפקידים (משרד החינוך, 2012א). נקודת המוצא שלהם הייתה, כי כל תפקיד הוא תפקיד מנהיגותי הדורש מקצועיות ומומחיות. זהותו המקצועית של בעל התפקיד מבוססת על התפיסה, כי הוא שותף למנהיגות הפדגוגית של בית הספר, מוביל תהליכי חינוך, הוראה ולמידה ואחראי להנהגת הצוות בניהולו. הצורך בגיבוש הזהות המקצועית של בעלי התפקידים מחייב חשיבה על נושאי ההכשרה והלמידה טרם הכניסה לתפקיד ואחריה, שיש להם השלכות על אופי העבודה ועל מילוי התפקיד.

אלה הם העקרונות העיקריים של הפיתוח המקצועי בתחום הפדגוגי:

- הפיתוח המקצועי יתבסס על תכניות לקורסים שגיבשו היחידות המקצועיות במשרד החינוך. קורסים אלו יהוו את מתווה הפיתוח המקצועי.
- בכל קורס תינתן מטלת ביצוע יישומית - תיעוד רפלקטיבי-יישומי של תהליך הלמידה וההוראה והרלוונטי למעשה החינוכי.
- מנהל בית הספר, כמנהיג חינוכי, הוא שיופקד על הפיתוח המקצועי של כל מורה כפרט וכחבר בקהילת העמיתים של בית הספר. מנהל יתכנן ויאשר בדיאלוג חינוכי עם כל מורה את מסלול ההתפתחות המקצועית שלו.
- תכנית הפיתוח המקצועי תכלול את תחום הדעת, תחום דידקטי-חינוכי, תחום ניהולי-ארגוני והעצמה אישית.
- הפיתוח המקצועי יתבצע באמצעות המוסדות האקדמיים המוכרים על ידי המל"ג (מכללות אקדמיות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות), מרכזי פסג"ה, מוסדות הפיתוח המקצועי של ארגוני המורים ובית הספר.
- ככלל, עובד הוראה יוכל לזכות בגמול פיתוח מקצועי אחד לשנה, לאחר שילמד בקורס/ים שהיקפם עד 112 שעות, יבצע את משימות הקורס ויהיה נוכח בקורס באופן סדיר. יחידת התכנית לפיתוח מקצועי המינימלית היא של 28 שעות לפחות. שעות שנלמדו מעבר לכפולות של 112 יוכרו בסך התחשיב לגמול הבא בתנאי העמידה בדרישות.

כאמור, בהסכם "עוז לתמורה" נקבע, כי כל עובד הוראה המבקש להתמנות לתפקיד חייב לעבור קורס הכשרה ולמידה טרם היכנסו לתפקיד ואף ללמוד תוך כדי מילוי. הרפורמה מגדירה את בעלי התפקידים בחטיבה העליונה, לרבות דרישות המינוי, מטלות התפקיד והמחויבות להכשרה ולמידה. בבסיס הרפורמה ההבנה, כי בניית שדרה ניהולית בחינוך העל-יסודי מייצרת אופק קידום ומסלולי

- קריירה, והכשרה רלוונטית לכל אחד מבעלי התפקידים בהתאם להגדרת התפקיד, לכישורים הנדרשים לשם מילוי ולניסיונם של הלומדים בתפקידים קודמים ועכשוויים. מטרת ההכשרה והפיתוח המקצועי של בעלי תפקידים הן:
 - פיתוח תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של בעלי תפקידים כשותפים מרכזיים במנהיגות הפדגוגית הבית ספרית.
 - פיתוח ראייה מערכתית ומותאמת להבניית תפקיד בסביבה דינמית המאופיינת בתנאים של אי-ודאות.
 - שכלול של יכולות אישיות ובין-אישיות ושל מיומנויות ניהוליות ופדגוגיות והרחבת ארגז הכלים המקצועי.
 - הבניה של תפיסה והבנה של תהליכי חינוך, הוראה ולמידה לקידום הישגי התלמידים ויישומה בתהליכים ניהוליים ופדגוגיים בבית הספר.
 - הבניה של תפיסה והבנה של תהליכים לפיתוח הנהגת הצוות וניהולו ויישומה בעבודה ניהולית ופדגוגית בבית הספר.
- בטבלה 5 מוצגים הנושאים המרכזיים שיוצעו בתכנית ההכשרה והפיתוח המקצועי. בטבלה 6 מוצגים היקפי השעות לבעלי תפקידים, לפי סוג התפקיד.

טבלה 5: הנושאים המרכזיים של תכנית ההכשרה והפיתוח המקצועי לבעלי תפקידים

| תחומים | סגן מנהל | רכז שכבה | מחנך כיתה | רכז מקצוע | רכז התאמות והבחנות |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|
| נושאי פיתוח רוחביים | מיומנויות ניהול, תקשורת בין-אישית, ניהול קשרים, מיומנויות הנחיה והובלת צוות, קבלת החלטות, הובלת שינוי, ניהול משאבים, תכנית עבודה, פיתוח תהליכים פדגוגיים | | | | |
| תחום דעת | תפיסת התפקיד תאוריות חינוכיות | תפיסת התפקיד כישורי מנהיגות | תפיסת תפקיד המחנך כמנהיג וכמנהל כיתה | תפיסת התפקיד והגדרתו מהות מקצוע ההוראה; תכנון לימודים | גישה רב-מערכתית תפיסת התפקיד ויישומו, מהות ההתערבות החינוכית |
| התחום הדידקטי-חינוכי | הנהגת תהליכי הוראה ולמידה | לימודים הישגים ותפקוד חברתי של הפרט והקבוצה | מחנך כמתכלל תכנית עבודה לכל תלמיד הכלה | תכניות הוראה- למידה והערכה; תכנית עבודה מבוססת- נתונים מורה-תלמיד | קשיי למידה ולקויות, ארגון ישיבות וניהולן, תהליך עבודה ברצף השנתי |
| התחום הארגוני-ניהולי | ניהול צוות וארגון | פעילויות חינוכיות ערכיות, חזון, מטרות ויעדים | ניהול כיתה שותפי תפקיד | הערכת מורים תכנית עבודה לקראת הבגרות | איסוף מידע וארגונו; הכרה של מדיניות המשרד |

טבלה 6: היקפי השעות לפי תפקידים

| לוח זמנים | מסגרת הלמידה | מספר השעות | הכשרה ולמידה | תפקיד |
|-----------|--|------------|--------------|---------------------------|
| תשע"ג | 68 למידה עיונית 12 למידה מעשית | 82 שעות | בשלב ההכשרה | סגן מנהל |
| תשע"ד | 28 למידה עיונית 10 שעות למידה מעשית במהלך התפקיד בבית הספר | 28 שעות | למידה בתפקיד | |
| תשע"ג | 28 שעות עיונית 28 שעות נושאים ייחודיים כולל למידה מעשית | 56 | בשלב ההכשרה | רכז שכבה מחנך כיתה |
| תשע"ד | 28 למידה עיונית 10 שעות למידה מעשית במהלך התפקיד בבית הספר | 28 | למידה בתפקיד | |
| תשע"ג | 28 למידה עיונית לכלל הרכזים 28 שעות באחריות המפמ"ר לרכזים במקצוע ההוראה | 56 | בשלב ההכשרה | רכז מקצוע |
| תשע"ד | 28 למידה עיונית 10 שעות למידה מעשית במהלך התפקיד בבית הספר | 28 | למידה בתפקיד | |
| תשע"ג | 28 למידה עיונית ולמידה מעשית | 28 | בשלב ההכשרה | רכז התאמות ללמידה והבחנות |
| תשע"ד | 28 למידה עיונית ולמידה מעשית | 28 | למידה בתפקיד | |

לסיכום, רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" שינו את פני הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה והטמיעו את תפיסת הלמידה לאורך החיים במערכת החינוך. הדבר נעשה על ידי המשגה, מיסוד וארגון של מערך פיתוח ארצי מקיף, הרגיש לצורכי החברה, בית ספר והקהילה ולצורכי המורים בשלבי ההתפתחות המקצועית שלהם.

הפיתוח המקצועי של פדגוגיות איכותיות בסביבות למידה חדשניות - יישום והטמעה של מיומנויות המאה ה-21

במסגרת המדיניות של משרד החינוך להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 (משרד החינוך, 2011) נבנתה תכנית לפיתוח מקצועי לכלל השותפים העוסקים בתהליך ההטמעה והיישום. בבנייתה השתתפו המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי

לעובדי הוראה, מינהל מדע וטכנולוגיה, אגף המפמ"רים והאגף לחינוך היסודי במינהל הפדגוגי.

המהלך להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 הוא מורכב ומערכת. הוא מצריך פיתוח פדגוגיות איכותיות בסביבות למידה חדשניות בצד פיתוח תשתיות ותחזוקה. לכן, תכנית הפיתוח המקצועי מכשירה את עובדי הוראה החל משלב ההכשרה להוראה במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות ולאורך שלבי הפיתוח המקצועי במהלך הקריירה לפיתוח הפדגוגיות וסביבות הלמידה המתאימות למאה ה-21, ולבקרה והערכה של העשייה בסביבות אלו.

השינויים בתכנית הלימודים, בתהליכי ההוראה-למידה-הערכה ובסביבת הלמידה מחייבים לחולל שינויים בתפקיד עובד ההוראה: לעצב באופן עצמאי פעילויות למידה חדשות המשלבות שימוש בטכנולוגית מידע ותקשורת; לקדם תהליכי למידה במגוון מבנים חברתיים באמצעות טכנולוגיות המחשב; לפתח אסטרטגיות התערבות מגוונות בסביבת למידה דיגיטלית ולהשתמש בהן לקידום החינוך והלמידה; להשתמש במערכות מידע ולמידה מרחוק לקידום מקצועיותו; להשתמש בכלים דיגיטליים לארגון נתונים וניתוחם לצורך תכנון תהליכי חינוך-הוראה-למידה וניהולם; להשתמש בכלים דיגיטליים להערכת תפקודי הלומדים ומתן משוב מקדם בנוגע להם; להשתמש בכלים דיגיטליים לקידום תהליכי הוראה-למידה הממוקדים בפרט והנותנים מענה לשונות התלמידים; להשתמש בכלים דיגיטליים לקידום תהליכי תקשורת בין עמיתים למקצוע, הורים ותלמידים.

כדי להוביל לשינוי בתפיסת תפקיד עובדי הוראה הוגדרו בתכניות הפיתוח המקצועי המטרות האלה: העצמת כוחות ההוראה להטמעת פדגוגיה מיטבית בבתי הספר, פיתוח ידע ומיומנויות לתפקוד מיטבי של עובדי הוראה במערכת החינוך; קידום תפקודי הלומדים והישגיהם.

התכניות לפיתוח מקצועי נבנו בשלוש רמות: (א) יחידות מטה ומפמ"רים במשרד החינוך; (ב) כוחות ההטמעה להפעלת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 במחוז; (ג) עובדי הוראה וממלאי תפקידים במוסדות החינוך (טבלה 7).

טבלה 7: המסגרות לפיתוח מקצועי ולמידה בשלוש הרמות

| לוח זמנים | תפוקה מצופה | היקף שעות | מטרה | הגדרה | אוכלוסיית יעד |
|-------------------------|--|----------------------|--|---|--|
| | | | | | יחידות מטה |
| | | | | | מפמ"רים |
| נובמבר 2010 | היכרות עם התכנית ושילובה בתכניות העבודה של היחידות | יום עיון | הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 | מעצבי מדיניות ובעלי תפקידים | |
| אוגוסט-דצמבר 2010 | הכנת תכניות עבודה להתאמת הוראת המקצוע למאה ה-21 | 30 שעות | - הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 - עקרונות ודגמי הוראה-למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - התאמת חומרי למידה מתוקשבים לתכנית הלימודים | ממונים על תחומי הדעת | |
| אוקטובר 2010 | היכרות עם התכנית ושילובה בתכניות העבודה של בתי הספר | יום עיון בכל מחוז | הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 | מפקחים | מפקחים כוללים ומקצועיים ב-200 בתי הספר |
| נובמבר 2010 | היכרות עם התכנית ושילובה בתהליכי פיתוח מקצועי בפסג"ה | 2 ימי עיון (12 שעות) | הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 | מנהלי מוסדות לפיתוח מקצועי | מנהלי מרכזי פסג"ה |
| התחלה ביולי-אוגוסט 2010 | הכנת תכניות עבודה להתאמת הוראת המקצוע למאה ה-21 | עד 60 שעות | - הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 - עקרונות ודגמי הוראה למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - התאמת חומרי למידה מתוקשבים לתכנית הלימודים - כלים להדרכה | מדריכים מקצועיים בבתי הספר בתחומים: חינוך לשוני, אנגלית, מקרא, מדעים ומתמטיקה | מדריכים בתחומי הדעת |
| רמת מחוז | | | | | |

| לוח"ז | תפוקה מצופה | היקף שעות | מטרה | הגדרה | אוכלוסיית יעד | |
|---|---|------------|--|--|--------------------------------|--------------|
| אוגוסט- ספטמבר 2010 | דגמי הוראה למידה והצעות לתכ"ל | | פיתוח חומרי למידה ובניית דגמי הוראה לבתי הספר | מורים מצטיינים בחמשת תחומי הדעת | מורים מובילים שנבחרו מבתי הספר | רמת מוחו |
| אוגוסט- ספטמבר 2010 | ארגון מערך ההטמעה של בתי הספר שבאשכול ומתן תמיכה משלימה למדריכים הדיסציפלינריים | 60 שעות | - הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 - עקרונות ודגמי הוראה-למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - התאמת חומרי למידה מתוקשבים לתכנית הלימודים - כלים להדרכה - הכרת דרכי ההטמעה של התכנית בבתי הספר שבאשכול | 40 מטמיעי תקשוב | רכזי אשכול | |
| אוקטובר 2010 | היכרות עם התכנית ושילובה בתהליכי ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה | 3 ימי עיון | הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 | מרצים בקורסים לפיתוח מקצועי | מורי מורים | |
| אוקטובר 2010 (תכנית מוצעת באחריות מכון אבני ראשה) | תכנית עבודה מול צוות בית הספר להתאמת תהליכים בית ספריים לתכנית התקשוב | 15 שעות | - היכרות עם תכנית התקשוב להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 ואסטרטגיות פעולה ליישומה בדגש על תשומות, תפוקות ותוצאות - יישום הפתרון הטכנולוגי והפדגוגי בבית הספר בתחומים השונים - הכרת ארגון הכלים - המנהל כמוביל שינוי בבית הספר | הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 ויישומה בביה"ס | מנהלי בתי"ס | רמת בית הספר |

| לוח"ז | תפוקה מצופה | היקף שעות | מטרה | הגדרה | אוכלוסיית יעד | רמת בית הספר |
|---------------------|--|-----------------------------|---|---|---|--------------|
| אוגוסט-אוקטובר 2010 | ארגון ויישום מערך ההטמעה והתשתיות בבית הספר | 40 שעות 20 שעות פרקטיקום | - היכרות עם תכנית התקשוב להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21. - למידת עקרונות של דגמי הוראה למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - התנסות בדגמי הוראה-למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - תפיסת התפקיד וכלים להנהגה וניהול התחום - אפיון ויישום של פורטל בית ספרי - הגדרת מרחבים של הוראה למידה - אפיון ויישום של מערכת ניהול פדגוגי - אפיון ויישום של מערכות לניהול למידה LMS | -הכרת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 ויישומה בביה"ס -הכרת דרכי ההטמעה של התכנית -פיתוח יכולת התאמת חומרי למידה מתוקשבים לתכנית הלימודים | רכז תקשוב אחראי בבית הספר על הובלת התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21 | |
| אוקטובר-נובמבר 2010 | ארגון ויישום מערך ההוראה (תהליכי ה"ה) בתחום הדעת | 2 ימי עיון | - התנסות בדגמי הוראה למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - תפיסת התפקיד וכלים להנהגה וניהול של התחום - הגדרת מרחבי הוראה למידה בתחום הדעת. - צריכה מושכלת של עצמי למידה | - הכרת עקרונות ודגמי הוראה למידה איכותיים בסביבה מתוקשבת - פיתוח יכולת להתאמת חומרי למידה מתוקשבים בתחום הדעת | רכזי מקצוע אחראי על הובלת התכנית בתחום הדעת שעליו הוא מופקד | |

הפיתוח המקצועי הבית ספרי (ההשתלמות המוסדית) לכלל צוות בית הספר הוא אמצעי מרכזי להטמעת הפדגוגיה האיכותית המותאמת לסביבות הלמידה החדשניות בתרבות בית הספר. הדבר נעשה בשילוב מערך הדרכה להובלת השינוי בבית הספר ולהטמעת השינוי בהוראת תחומי הדעת ובתהליכי ההוראה

והלמידה. תכנית הפיתוח המקצועי הבית ספרית כוללת עבודה עם מליאת חדר המורים, מערך הדרכה אישית או/ו בקבוצות קטנות, באמצעות מדריכים בתחומי הדעת ורכזי תקשוב.

טבלה 8 מתארת את הפיתוח המקצועי בשילוב ההדרכה, את תוצרי הביניים הנדרשים ואת עבודת הסיכום היישומית, הבאה לביטוי בתוצר ביניים בתכנית הפיתוח המקצועי הבית ספרי. טבלה 9 מציגה את המסגרות לפיתוח מקצועי לקידום פדגוגיות איכותיות בסביבות חדשניות.

טבלה 8: הפיתוח המקצועי, ההדרכה ותוצרי הביניים

| מס' | נושאי המפגשים | תוכני ההדרכה | תוצר ביניים | אחריות |
|--|--|---|---|-----------------------------|
| 1 | הכרת התכנית | משמעות התכנית בהקשר הבית ספרי | הגדרת תפוקות ותוצאות רצויות לבית הספר | מנהל |
| 2 | אבחון עצמי של בית הספר והמורים כולל תפיסות וידע של מורים - באמצעות טופס מיפוי ידע מורים בתקשוב ובשילוב התקשוב בהוראה | המשמעות של תוצרי האבחון לתהליכי הוראה ולמידה בתחומי הדעת | תחילת גיבוש תכנית עבודה לכל תחום דעת | מנהל, רכז מקצוע |
| 3 | התכנית הבית ספרית | בניית תכנית עבודה אישית לכל מורה | תכנית עבודה אישית לכל מורה | רכז מקצוע עובד ההוראה |
| 4 | כלים לניהול פדגוגי | תמיכה ברכישת המיומנויות לשימוש בכלים פדגוגיים | הדגמה של שימוש באחד מהכלים לניהול פדגוגי | מנהל, רכז תקשוב |
| 5 | יישומי מחשב בתהליכי הוראה-למידה-הערכה | התנסות בשימוש במחשב בתהליכי הוראה-למידה-הערכה: למידת עמיתים | בחירה של שניים-שלושה יישומים ושילובם במערכי שיעור | מנהל, רכז תקשוב עובד ההוראה |
| 6 | התנסות בהפעלת דגמי הוראה מיטביים ופיתוח מחוון | התנסות בהפעלת דגמי הוראה-למידה: למידת עמיתים | פיתוח מחוון להערכת דגמי הוראה חדשים | מנהל, רכז מקצוע עובד ההוראה |
| 7 | הערכת שיעור משולב דגמי הוראה | תרגול בהערכה של שיעורים: למידת עמיתים ועריכת תצפיות | התנסות בהערכה של דגמי הוראה | מנהל, רכז מקצוע עובד ההוראה |
| 8 | בטוחים ברשת | בחינת עקרונות העבודה ברשת בטוחה | שתיים-שלוש דוגמאות ליישום העקרונות | עובד ההוראה |
| 9 | הערכה ומשוב | דיון בתובנות והשלכות על הביצוע של התכנית בבית הספר | משוב רפלקטיבי מסכם ומיפוי ידע | מנהל |
| עבודת הסיכום היישומית לכל מורה: ריכוז של כל תוצרי הביניים לפורטפוליו אישי-מקצועי | | | | |

טבלה 9: המסגרות לפיתוח מקצועי לקידום פדגוגיות איכותיות בסביבות חדשניות בשנה"ל תשע"ב

| מחוז צפון | מחוז דרום | | מחוז מרכז | | מחוז חיפה | | מחוז תל אביב | | מחוז מנח"י | | | | | | |
|-----------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|--------------|-------|------------|-------|----|----|----|----|-----------------|
| | ביצוע | תכנון | ביצוע | תכנון | ביצוע | תכנון | ביצוע | תכנון | ביצוע | תכנון | | | | | |
| 342 | 342 | 231 | 139 | 138 | 66 | 66 | 29 | 31 | 55 | 19 | 21 | 21 | 21 | 21 | בתי ספר |
| 13 | 13 | 9 | 6 | 6 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | רכזי תקשוב |
| 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | מדריכי אשכול |
| 12 | 12 | 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | | | | | מדריכי תחום דעת |
| 10 | 10 | 11 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | מנהלים |
| 380 | 380 | 263 | 155 | 154 | 81 | 81 | 38 | 41 | 63 | 28 | 24 | 24 | 24 | 24 | סה"כ |

בסך הכול תוכננו 1,053 קורסים והלכה למעשה ניתנו 981 קורסים.

תוצרי הלמידה במסגרת פיתוח מקצועי של עובדי הוראה

"אם לא נהיה מסוגלים להעריך את הלמידה המתבצעת בתחומים שונים באמצעות תהליכים קוגניטיביים שונים, גם החידושים הטובים ביותר בתכנית הלימודים יישארו ללא מימוש" (גרדנר, 1995).

הבסיס הרעיוני של אפיון תוצרי הלמידה במסגרת הפיתוח המקצועי מערך הפיתוח המקצועי מעניק מענה ללמידה של עובד הוראה לאורך הקריירה המקצועית שלו ונועד לחזק את מקצוענותו ואת מעמדו. הנחת המוצא היא כי העמקת המקצוענות תקדם את היעדים לקידום התלמידים ותהיה מניע ראוי להעלאת שכרו ומעמדו של עובד הוראה (משרד החינוך, 2012).

כדי שהפיתוח המקצועי יתפס על ידי עובדי הוראה כמסלול משמעותי לצמיחה ולאתגר מקצועיים, וכדי שהם יראו בו מפתח לשיפור הישגי התלמידים ותפקודם, צריכים להיות בקורסים המאפיינים האלה:

- רלוונטיות בתכנים: עיסוק משמעותי בתכנית הלימודים ובסוגיות הקשורות בהוראה יביא לכך שהתכנים יהיו רלוונטיים לעבודה בכיתה.
- התמקדות בעובד הוראה כלומד מבוגר: הקורסים ישמשו במה לידע ולניסיון של עובדי הוראה ולשמירת הרצף בין הידע הקיים אצלם לידע הנרכש בקורס.
- יישומיות: יישום ואימון של הנלמד בקורסים יזכו את הלומד בתובנות ובכלים חדשים ועדכניים לשימוש בכיתה.

- **אפשר:** עיסוק בפתרון בעיות אמיתיות והתמודדות עם אתגרים מקצועיים ממשיים על ידי שימוש בשיטות הוראה ובסוגיות פדגוגיות רלוונטיות יאפשרו לרכוש כלי עבודה לעידן הדיגיטלי.
- **התמודדות עם אי-ודאות:** הקורסים יסייעו לעובדי הוראה להתמודד עם חוסר הוודאות שבתפקיד.
- **שיתוף והשתתפות:** הפיתוח המקצועי יהיה הזירה הטבעית של עובדי הוראה לעיצוב התפתחותם ולבחינה מחדש של הניסיון החינוכי שלהם ושל עמיתיהם.
- **התחשבות בסגנונות הלמידה:** הפיתוח המקצועי יאפשר לעובדי הוראה ללמוד ולהתפתח במגוון סגנונות למידה.
- **זימון שיח רפלקטיבי:** הפיתוח המקצועי יזמן לעובדי ההוראה עשיית רפלקציה, שהיא כלי רב-חשיבות בהתפתחותם המקצועית ומתודה פדגוגית מרכזית בהוראתם (זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998).
- תוצרי הלמידה בקורסי הפיתוח המקצועי הם מנוף לשיפור תהליכי הוראה-למידה של הלומד במוסד החינוכי ובעבודתו בחינוך ובהוראה. אחד מתוצרים אלה הוא הפורטפוליו (תלקיט), כלומר אוסף של חלק מתוצרי המשימות הנבחרות של הלומדים המשמשים ראיות למהלכי הלמידה ולהבנת הידע הנרכש. הפורטפוליו הוא כלי להערכה מתמשכת של תהליך הלמידה ותוצאותיה, המעיד על תהליך הבניית הידע של הלומדים במהלך למידתם. הפורטפוליו יכול לסיכום של המשימות שניתנו בקורס.
- מורי המורים מונחים לתכנן תוצרי הלמידה בהשתלמויות מתוך שימת דגש על הנקודות האלה:
- **הבלטת המרכיב הרפלקטיבי והמרכיב היישומי בתוצרי הקורסים** - תוצרי הקורסים ובעיקר התוצרים הסופיים יכילו תיעוד של התובנות והתהליכים האישיים והלימודיים שהלומד עבר במהלך הקורס והצעות ליישום הנלמד בפועל, בשדה.
- **לוח זמנים** - לוח זמנים להגשת המשימות יבנה בסיום מפגשי הלמידה או כסיכום פרקים בקורס.
- **ביצוע המשימות** - ייקבע העיתוי המתאים לביצוע המשימות בקורס במפגשי הלמידה או לאחריהם, בדגש על יישום הנלמד.
- **משימה אישית ו/או שיתופית** - יוגדר מראש אם המשימה תהיה אישית או קבוצתית.

- **כלי להערכת התוצר** - ייבנו מחוונים להערכת המשימות ואפשר לשתף בכך את הלומדים. המחוונים כוללים קריטריונים להערכת התוצרים.

במסגרת ההנחיות למורי מורים לבניית המשימות הלימודיות והמחוונים להערכתן נוצר מאגר משימות וכלי הערכה. המאגר נותן מענה לצורך בכלי הערכה לסוגים שונים של ידע ומיומנויות, הנלמדים בדרכי הוראה מגוונות. המאגר כולל משימות וכלים המיועדים להובלת תהליכי למידה חווייתיים, אותנטיים ורלוונטיים, המשלבים רפלקציה ויישום. כלים אלה מזמנים תהליכי חקר, פתרון בעיות, שיח דיאלוגי, תכנון, יצירה והפקה המפעילים את הלומדים ביחידים ובקבוצות. דוגמאות לכלים מתוך המאגר מוצגות בטבלה 10.

טבלה 10: כלים להובלת תהליכי למידה

| תוצאות מצופות | לוח זמנים מומלץ לשילוב הכלי | תיאור הכלי | מטרת הכלי | הכלי |
|--|--|---|--|----------------------------|
| העמקת המודעות למקצועיות המורה בזיקה לנושא הקורס וליישומו בכיתה | אפשרויות: - כהכנה לקראת דיון בתפיסות התפקיד של הלומדים - כסיכום בעקבות תהליך של הבניית התפקיד - בעת דיון בתפקיד המורה ובזהות המקצועית שלו - שימוש ב"דיוקנאות" כחלק מחומרי הלמידה | הלומד נדרש להציג במסמך קצר (עד עמוד) את הרקע המקצועי שלו, את תפיסת התפקיד שלו, את אמונתיו המקצועיות בזיקה לנושא הקורס, את התהליך שעבר במהלך הלמידה ותחושות ודעות בנוגע לתפקיד שהוא ממלא | להבנות ולשקף תפיסות ועמדות של עובדי הוראה | דיוקן עצמי מקצועי |
| יישום בתהליכי ההוראה-למידה בקהילה המקצועית ובכיתה, שימוש בכלי עם התלמידים כמתודת למידה | דף רפלקטיבי (מומלץ בסיום הקורס) המתייחס ללמידה האישית | חקר מוקיר (appreciative inquiry) ככלי בלמידה של הפרט ושל ארגונים | תיעוד של יישום מוצלח והצגתו לקבוצה לדיון וללמידה | למידה מהצלחה בהוראה ולמידה |

| תוצאות מצופות | לוח זמנים מומלץ לשילוב הכלי | תיאור הכלי | מטרת הכלי | הכלי |
|---|--|---|--------------------------------|-----------------------------------|
| התבוננות בנושא נלמד מנקודות מבט שונות, תרבות שיח, דיון והקשבה, ניהול דיון | דף מסכם של הדיון: הנקודות לדיון, עיקרי הדעות והמחלוקות שהועלו | הלומד שותף לדיון באותו נושא/ סוגיה בקבוצות מיקוד עם קהלי יעד שונים. הנושא שנבחר מתייחס לתכנים הרלוונטיים בקורס | הבניית ידע ההוראה באמצעות דיון | הפעלת קבוצת מיקוד |
| התייחסות פעילה לנלמד בקורס, יישום ורפלקציה | פעילות שוטפת בתוך השיעורים ובין השיעורים במהלך הקורס | הלומד יגיב לתכנים מרכזיים שעלו בשיעור, יעלה הצעות ליישום בהוראה ויציג תובנות מהיישום שעשה | טיפול חשיבה רפלקטיבית | יומן למידה |
| התייחסות פעילה לנלמד בקורס, יישום ורפלקציה, פיתוח מיומנות תכנון של יחידות הוראה-למידה | אפשר לבצע את התכנון בשיעור בקורס. היישום והמשוב עליו יתבצעו בשדה ויידונו בקורס | תכנון יחידת הוראה | יישום הנלמד בקורס | תכנון שיעור או יחידת הוראה |
| התייחסות פעילה לנלמד בקורס, יישום ורפלקציה, פיתוח מטלה לימודית כמשחק | אפשר לבצע את התכנון והפיתוח בשיעור בקורס. היישום והמשוב עליו יתבצעו בשדה ויידונו בקורס | דף תכנון ובו מארגן הלומד את מקומו של המשחק בתכנית ההוראה-למידה שלו וכותב משוב בנוגע ליישום. אפשר להשתמש בתבניות של משחקי קופסה קיימים או לפתח תבניות במיוחד | יישום הנלמד בקורס דרך משחק | פיתוח משחק למידה ושימוש בו בהוראה |

| תוצאות מצופות | לוח זמנים מומלץ לשילוב הכלי | תיאור הכלי | מטרת הכלי | הכלי |
|---|--|--|---|--|
| - פיתוח מיומנות לתכנון ויצירה של חומרי הוראה- למידה במרחב הכיתתי - שימוש באוריינות חזותית כשפת חשיבה ותקשורת בתהליכי הוראה-למידה בתחום התוכן - התייחסות פעילה לנלמד בקורס, יישום ורפלקציה | אפשר לבצע את התכנון והפיתוח בשיעור בקורס. היישום והמשוב עליו יתבצעו בשדה ויידונו בקורס | דף תכנון ובו מתכנן הלומד את מרחב הלמידה לאור תכנית ההוראה-למידה שלו. שילוב עקרונות הוראה הכוללים את השפה החזותית ופיתוח אוריינות חזותית אצל המורים, בהתאמה לתחום התוכן | ידע לשם הוראה וידע מתוך ההוראה יישום הנלמד בקורס | תכנון והקמה של מרחב למידה |
| הפצת ידע, פיתוח תרבות ארגונית של למידת עמיתים ושיתוף בידע המעשי | - רצוי להקצות זמנים קבועים בשעות השהייה בבית הספר - רצוי להקצות זמנים קבועים במפגשי הלמידה בקורס | ניהול ופרסום מידע הנרכש בקורס כמודלינג להוראה עדכנית | ניהול, אחזור, פרסום והפצת הידע הנרכש בקרב חברי הקורס ובקרב כלל המורים בקורסי הפיתוח המקצועי | רפלקציה על ההוראה בעקבות הלמידה של המורה |

פיתוח מקצועי של בית הספר כארגון לומד ב"אופק חדש" וב"עוז לתמורה"

מהספרות המקצועית עולה, כי רבים מתהליכי הפיתוח המקצועי של המורים מתרחשים בין כותלי בית הספר, במסגרת העשייה החינוכית (Bui & Baruch, 2010). הדבר מאפשר לחברי הצוות החינוכי צמיחה מקצועית ותורם לקידום עבודתם ולשיפור ההוראה והלמידה. את התהליך מנהיג ומוביל מנהל בית הספר בשיתוף הצוות החינוכי ובסיוע מומחים ממגוון תחומים. כך נוצרת העצמה של הצוות החינוכי ובית הספר הופך לארגון לומד (Collinson, 2010).

הפיתוח המקצועי הבית ספרי נועד לקדם את קהילת בית הספר בתחום הפדגוגי, הארגוני והחברתי, לפי צרכיו; ליצור שפה פדגוגית אחידה ותרבות של למידה משותפת בנושאים מקצועיים בעזרת גיוס הניסיון האישי של כל מורה אל מצבור הניסיון הקבוצתי; לאפשר לצוות החינוכי למידה בצוותים וכקהילה לומדת לשם הבניית ידע חדש ומשותף; להעצים את חברי הצוות החינוכי ולטפח מנהיגות חינוכית בית ספרית שתסייע בהובלת שינוי ארגוני ומערכתית בבית הספר.

תכניות הפיתוח המקצועי הבית ספרי ייבחרו מבין הנושאים והתכניות שבמתווה הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש" וב"עוז לתמורה", שנקבעו במטה משרד החינוך ופורסמו על ידו. מנהל בית הספר ישתף את חברי הצוות החינוכי בתכנון הפיתוח המקצועי להיבטיו וביישומו.

תוכני הפיתוח המקצועי הבית ספרי יהיו חלק מתכנית ההתפתחות האישית הכוללת של כל עובד הוראה, כלומר של כל חברי הצוות החינוכי של בית הספר. הלומדים יפתחו תוצרי למידה שישקפו את למידתם האישית והקבוצתית ואת יישומה בעשייה החינוכית בבית הספר. תוצרי הלמידה יהיו מנוף לשיפור תהליכי הוראה-למידה-הערכה של הלומד בעבודתו בחינוך ובהוראה ויכללו מרכיב רפלקטיבי.

בשנים הראשונות להטמעת הרפורמות נדרשים מנהלי בתי הספר לקיים תכניות לפיתוח מקצועי בית ספרי (טבלה 11).

טבלה 11: מסגרות הפיתוח המקצועי הבית ספרי ב"אופק חדש" וב"עוז לתמורה"

| "עוז לתמורה" (החל משנת תשע"ב) | | "אופק חדש" (החל משנת תשס"ח) ללא גני ילדים | |
|-------------------------------|---|--|---------------------------|
| מספר מוסדות חינוך | תכנית | מספר מוסדות חינוך | תכנית |
| | מאפיינים פדגוגיים-ארגוניים במסגרת הטמעת רפורמת "עוז לתמורה" | 345 | "אופק חדש" כתהליך התחדשות |
| | מאפייני ההוראה והלמידה במסגרת השעות הפרטניות | 260 | הוראה כפרופסיה |
| | העמקת השיח המשמעותי בין המורה לתלמיד ובין כל באי בית הספר | 1450 | חינוך והוראה ממוקדים בפרט |
| 373 | סה"כ | 2035 | סה"כ |

סיכום

הרפורמות המערכתיות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" ויישום המדיניות להטמעת מיומנויות המאה ה-21 הובילו את מערך הפיתוח המקצועי להיות חלק משמעותי, מובנה ושיטתי ברצף ההתפתחות של המורה. הפיתוח המקצועי נותן מענה לצרכים הן של המורה כפרט הן של הארגון שהמורה עובד בו - בית הספר ומערכת החינוך, ואף לצורכי הקהילה והחברה בכללותה. מתווי הפיתוח המקצועי מתקיימים בשלושה מעגלים: המעגל הביוגרפי - המתייחס למורה כפרט המביא עמו מן ההיסטוריה האישית שלו תפיסות, אמונות וערכים; המעגל העצמי-רפלקטיבי של המורה, החווה ומעבד את חוויותיו הפרופסיונליות, ומעגל הלמידה השיתופי בתרבות הארגונית הבית ספרית ובקהילה המקצועית שאליהן שייך המורה.

התהליכי הפיתוח המקצועי עשויים לשמש גשר בין המקום שאנשי החינוך פעילים בו למקום שהם יהיו בו בעתיד הקרוב או הרחוק, על אתגריו ותביעותיו. התהליכים אלה מבוססים על למידה לאורך החיים המקצועיים, על מארג של שותפויות ועל בחירה וגמישות הקשורות בהעצמה האישית (אבידב-אונגר ופרידמן, 2012). כל אלה נותנים מענה לפרט הבוחר את מסלולי ההתפתחות שלו ותורמים לארגון שהמורה פועל בו, העובר העצמה והתפתחות מקצועית. תרגום התאוריה למדיניות ולעקרונות פעולה כפי שהוביל אותה האגף לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה מושתת על ארבעה עקרונות: עקרון הרצף; עקרון השילוב בין תאוריה לפרקטיקה; עקרון הבחירה ועקרון השיתופיות. עקרון הרצף מדגיש את הלמידה לאורך החיים במישור האישי-מקצועי. ברצף הלמידה המקצועית קיימים שלושה שלבים: שלב ההכשרה, שנועד לתת למועמד להוראה תשתית הכרחית לכניסה לכיתה כמורה טירון; שלב הכניסה לתפקיד, שנועד לסייע למורים חדשים עם כניסתם לעבודה; ושלב הפיתוח המקצועי על רצף הקריירה, הנבנה בהתאם ל"אופק התפקידי", לשאיפות ולרצונות של עובד ההוראה.

עקרון השילוב בין תאוריה לפרקטיקה מבוסס על שיתוף בין האקדמיה לשדה החינוכי ומתייחס ליצירת מארג של ידע תאורטי ופרקטי השזורים זה בזה. העיקרון שבבסיס תפיסה זו הוא כי יש לקיים שיח מתמיד בין אנשי המחקר והאקדמיה לאנשי השטח, בעלי הידע המעשי. מארג זה יעצים את המורה ויאפשר לו להציע פתרונות ספציפיים ויעילים לבעיות מקצועיות מורכבות, על ידי שילוב מושכל בין הידע הפורמלי שהוא רכש בהשכלתו האקדמית לבין הניסיון שצבר בעבודתו.

עקרון הבחירה פירושו מתן אפשרות למורה לבחור את מסלולי ההתפתחות שלו בהתייעצות עם המנהל, עם בעלי תפקידים ועם עמיתים, והוא מושתת על ההבנה כי מחשבות, תחושות ופעולות מקורן בבחירה - מודעת ושאינה מודעת. ההכרה בעקרון הבחירה היא אחד ממקורות הכוח הפנימיים הגדולים ביותר. פיתוח מקצועי מתוך בחירה נשען על האמונה שיש להשתית את החשיבה על עקרון הבחירה מרצון. השותף לתכנון בוחר ללמוד ולתכנן מתוך עניין ותשוקה לתחומים התובעים למידה וחשיבה.

עקרון השיתופיות מתבסס על מקום בית הספר, הקהילה והחברה בעבודת המורה. מידת השיתוף ואופי הדיאלוג של כל בעלי העניין בתהליך הם גורמים מכריעים בכל הנוגע ליישום מוצלח של רפורמות ושינויים במערכות חינוך (Ben-Peretz, 2010; Cook, Holley, & Andrew, 2007).

העקרונות שתוארו לעיל הם עוגן בתהליכי התכנון של קורסי הפיתוח המקצועי והפעלתם הן ברמת האגף לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה והן ברמת המוסדות המפעילים את מערך התכניות לפיתוח מקצועי בשדה. יצירה משותפת של ידע ושיתוף בידע הם מושגים מרכזיים בהעצמה ובתהליכי מנהיגות.

בספרו "ניהול בית ספר - היבטים עיוניים ומעשיים" אומר סרג'ובאני: "מערכת בנויה היטב אין מטרתה לומר לאנשים מה לעשות, אלא להעשיר במידע את ההחלטות שהם מקבלים בנוגע לעשייה" (Sergiovanni, 2001: 250). ואכן, יישום הרפורמות כרוך בגיבוש מודל מחוזי הנבנה תוך כדי שיח מתמיד בין בעלי עניין. במסמכים מוצהר, כי מתווה המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה הוא פרי מפגשי למידה וחשיבה, שבהם נוטלים חלק בהם בעלי תפקידים ממטה משרד החינוך, מנהלי מחוזות, מורים, מנהלים ומפקחים, נציגי ארגוני המורים, מומחים מהאקדמיה ובעלי עניין בתחום.

ברמת המחוז - ועדות מחוזיות ואזוריות לניהול הפיתוח המקצועי יגדירו את תחומי האחריות של כל השותפים לתהליך. בידיהן גם האחריות על אישור תכניות הלימודים וסגל מורי המורים, ועליהן לפתח מודלים של עבודה שיבטיחו הפעלת תכניות ברמה אקדמית ופרקטית גבוהה.

ברמת בית הספר - "ההתפתחות מתרחשת במהלך התפקוד המקצועי, והלמידה מתקיימת במסגרות פנים בית ספריות וחוץ בית ספריות. התפתחות זו מתרחשת בתוך התפקידים ובין התפקידים, בתחומי הדעת, בתחומי הניהול הפדגוגי ובתחום החינוכי והארגוני" (משרד החינוך, 2008). רבים מתהליכי

הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה מתרחשים בבית הספר, כלומר בהקשר הראשוני והטבעי שבו הוא עובד. האגף לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה, האמון על הובלת התהליכים, מייחס חשיבות רבה לקיום תהליך של פיתוח מקצועי בית ספרי לקידום ולהשבחה של הצוות החינוכי כחלק מתהליך פיתוח ארגוני בית ספרי. תהליכים אלה מתקיימים בהנהגתו ובהובלתו של מנהל בית הספר בסיוע אנשי מקצוע.

כאמור, התהליך המוצג במאמר זה החל עם חתימת הסכם "אופק חדש". המדיניות גובשה ונבנתה על בסיס ההסכם והמודלים התאורטיים, נדבך על נדבך. כיום נמצא התהליך בשלבים מתקדמים של הטמעה ויישום. המשרד מקיים תחקירים ולמידה יום-יומית לבחינת המדיניות וליישומה. תהליכי הטמעתה של רפורמת "עוז לתמורה" החלו זה עתה אף הם.

ראיית הפיתוח המקצועי כחלק מרצף מתמשך של למידתו של המורה, החל מתקופת הכשרתו והתמחותו ובמשך כל חייו המקצועיים, עלתה מן הצורך לספק למורה מסגרות שבהן יוכל להתעדכן ולהשתלם כל העת, בעודו לומד בעזרת עמיתים ומומחים ונענה לאתגרים המורכבים שהשדה והאקדמיה מציבים לפניו חדשות לבקרים. תפיסת הרצף מאתגרת את הבכירים המובילים אותה ואת מורי המורים המיישמים אותה בשדה. תפיסה זו מצריכה בחינה מדוקדקת של שלבי ההתפתחות המקצועית של המורה ושל צרכיו, צורכי המערכות החינוכיות והחברה, המשתנים תדיר. התוצאה היא יצירת רצף של הזדמנויות למידה שהוא בה בעת לכיד ומאורגן, אך גם פתוח, זורם, גמיש ורגיש לשינויים מבפנים ומבחוץ. תחום הפיתוח המקצועי הוא תחום מורכב. הוא תלוי-מקום, תלוי-תרבות תלוי-טכנולוגיה ותלוי-ניהול, אך בעיקר הוא תלוי במרכיב האנושי המוביל אותו. עובד הוראה הוא גם צרכן וגם יצרן, יש לו ידע פרטי וידע ציבורי, הוא גם עצמאי וגם חבר בקהילה, גם מלמד וגם לומד, גם בעל עמדות אישיות וגם מחויב לחזון החינוכי, גם מורה וגם מחנך, הוא בר-אוריין ובקיא בשימוש בטכנולוגיה, הוא מקדם הישגים מדידים וגם רגיש לנפש הילד, הוא פועל גם בכיתה, גם בצוות, גם בקהילה, ובעבודתו נמוזג הישן עם החדש.

עדות למורכבות עבודתם של עובדי ההוראה עולה מן הממצאים הראשוניים ממחקר הנערך בימים אלה על ידי צוות הפועל במסגרת רשות המחקר במכון מופ"ת. נחקרות בו תפיסותיהם של בכירים במחוזות של משרד החינוך - גוף הביניים המופקד על העברת המדיניות מן המטה אל השדה - בנוגע ליישומה של רפורמת "אופק חדש" בשדה. אחת ממטרות המחקר הייתה לברר באיזו מידה נקלטה תפיסת הרצף בהכשרת עובדי הוראה בקרב בכירי המחוזות. ככלל נמצא

כי אמנם הם מכירים את המונח רצף הכשרה ואף משתמשים בו בדיון בפיתוח המקצועי, אבל רק מעטים מהם מייחסים לרצף את הפירוש המקובל בספרות המקצועית, קרי, הכשרה מתמשכת של עובדי הוראה מתחילת הלימודים בתכניות ההכשרה הראשונית, דרך ההשתתפות בתכניות הליווי והקליטה ועד לפיתוח המקצועי לאורך הקריירה הבית ספרית. חלק ניכר מן המרואיינים ייחסו את המונח רצף הכשרה לתקופה שלאחר ההתמחות (סטאז') בלבד (אבידב-אונגר וריינגולד, 2012). ממצאי מחקר זה מעידים, כי יש להעלות שוב ושוב את תפיסת רצף הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה למרכז הבמה בשיח המתקיים בין מובילי החינוך בישראל כדי לברר את מהויותיה ואת השלכותיה על התנהלותו של שדה החינוך וכדי להיטיב את יישומיה.

מקורות

- אבדור, ש' ואבידב-אונגר, א' (2009). מקומן של המכללות לחינוך בתהליכי ההתפתחות המקצועית של מורים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבדור, ש' ואבידב-אונגר, א' (2010). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה - שותפות המכללות האקדמיות לחינוך ומרכזי פסג"ה. ביטאון מכון מופ"ת, 43, 20-27.
- אבידב-אונגר, א' וריינגולד, ר' (2012). ממדיניות ליישום; המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה: נקודת המבט של מחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר. שבילי מחקר, 18, 98-108.
- אבני ראשה (2007). תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל. דוח ועדה מקצועית. ירושלים.
- אבני ראשה (2008). מנהלי בתי ספר בישראל - התפתחות ולמידה בתפקיד. דוח ועדה מקצועית. ירושלים.
- וידיסלבסקי, מ', פלד, ב' ופבסנר א' (2010). התאמת בית הספר למאה ה-21 ופדגוגיה חדשנית. אאוריקה, 30, 1-6.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (עורכים) (1998). רפלקציה בהוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- חוזר מנכ"ל (2003, ספטמבר). המרכזים לפיתוח סגלי הוראה. ירושלים: משרד החינוך. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sd1ak8_2_11.htm

- מכון אבניים (תש"ע). התכנית להכשרת סגני מנהלים. ירושלים: אבניים.
- משרד החינוך (2008). מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ב"אופק חדש". ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2009). תפיסת תפקיד סגן המנהל ב"אופק חדש". ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2010). התפתחות מקצועית של עובדי הוראה במסגרת "אופק חדש" לשנת הלימודים תשע"א, תפקיד המפקח על הפיתוח המקצועי. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2011א). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MadaTech/hatamat_marechet_21
- משרד החינוך (2011ב). מתווה מדיניות לפיתוח מקצועי של סגן מנהל בית הספר ברפורמת "אופק חדש". ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2012א). מתווה מדיניות להכשרה ופיתוח מקצועי של בעלי תפקידים ברפורמת "עוז לתמורה". ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2012ב). תוצרי הלמידה במסגרת הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה ב"אופק חדש", הנחיות למורי מורים. ירושלים: משרד החינוך.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy making in education: A holistic approach in response to global changes*. Rowman & Littlefield Education, USA.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.
- Cook, J., Holley, D., & Andrew, D. (2007). A stakeholder approach to implementing e-learning in a university. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 784-794.
- Collinson, V. (2010). To learn or not to learn: A potential organizational learning gap among school systems? *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 190-219.
- Sergiovanni, T. (2001). *The Principalship: A reflective practice* (5th ed.). San Antonio, TX: Trinity Press

הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף

אורית אבידב-אונגר

**"מדינות הרוצות להעצים את כוח האדם בהוראה
יצטרכו לעשות יותר ולעבוד נכון יותר לשם
פיתוח הכישרונות הקיימים בהן".**

(Chung Wei, Darling-Hammond, Andree,
Richardson, & Orphanos, 2009)

בעולם של שינויים וחדשנות נדרשים אנשי החינוך, כמוהם כבעלי מקצוע אחרים, למידה מתמשכת לאורך החיים המקצועיים (Life Long Learning, LLL). למידה זו, שבמוקדה התעדכנות מתמדת בתוכני המקצוע ובמבנה שלו, משביחה לא רק את היחיד אלא גם את הארגונים (Collinson et al., 2009). מדובר בתפיסה הדוגלת בקיום רצף בלמידה המקצועית שראוי כי שלביה, אם יש כאלה, יהיו מקושרים זה לזה.

תפיסה חדשנית יחסית זו נכנסה גם לשיח על הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים. השיח בדבר רצף ההתפתחות של המורה המתחיל בהכשרתו הראשונית להוראה והנמשך לכל אורך הקריירה שלו נפוץ כיום בעולם המפותח. בחלק ממדינות המערב, תפיסת הפיתוח המקצועי של מורים היא חלק מתפיסה לאומית רחבה של למידה לאורך הנתיבה המקצועית (קריירה). נראה שכמה ארצות באירופה מובילות את הדיון בנושא, ושיח משמעותי על כך קיים גם באוסטרליה (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006). לאחרונה מועלית סוגיה זו על סדר היום בארצות הברית (Chung wei et al., 2009). עם זאת, לא אותר מקום שקיים בו תכנון מלא של הרצף כולו, ונמצא שהלכה למעשה, במקומות רבים יש נתק חלקי או מוחלט בין ההכשרה הראשונית להכשרות הניתנות בעת השירות המקצועי של העובד (כפיר, 2009).

המאמר הנוכחי מציג את תחום הפיתוח המקצועי במהלך הנתיבה המקצועית בזיקה לתפיסת הרצף, שפירושה קשר אורגני בין ההכשרה למקצוע, להתמחות, לכניסה לתפקיד ולהמשך הלמידה לאורך כל שנות העיסוק במקצוע.

תפיסת הרצף

תפיסת הרצף מצאה לה ביטוי במתווי המדיניות החדשה לפיתוח המקצועי של המורים בישראל, שנכתבו במסגרת רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". הפיתוח המקצועי מוגדר בו כקידום מתמיד של הידע והמיומנויות המקצועיות לאורך החיים המקצועיים של המורה, המוגדר מעתה כ"עובד הוראה", כך שכחלק מובנה בעבודתו הוא מרחיב את יריעת הידע שלו, מעמיק את התובנות שלו בנוגע לתהליכי הוראה-למידה, מפתח דרכי הוראה חדשות ומשכלל מיומנויות כדי לקדם את תפקודם ואת הישגיהם של התלמידים (משרד החינוך, 2008).

תפיסת הלמידה לאורך כלל החיים המקצועיים, המיוצגת במתווה המדינית, רווחת כאמור בשיח התאורטי החינוכי בן-זמננו הן בפיתוח המקצועי של מורים (כפיר, 2009). תפיסה זו היא תוצר מעניין של הדיון המושגי בהתמקצעות ובהתפתחות של מורים, המתנהל מאמצע שנות התשעים (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006). המחקר מראה, כי ללמידה מקצועית עשויה להיות השפעה ניכרת על הידע ועל המיומנויות של מורים, וכן על למידת התלמידים. התנאים לכך הם למידה המתמשכת לאורך זמן, ממוקדת בתוכן ומתקיימת במסגרת קהילות לומדים מקצועיות התומכות בשיפור מתמיד בפרקטיקה של מורים. למידה בתנאים אלה מסייעת למורים לשלוט בחומר, לשפר מיומנויות לימוד, להעריך את ביצועיהם ואת ביצועי התלמידים ולחולל את השינויים הנדרשים בהוראה ובלמידה בבתי הספר שהם מלמדים בהם (Chung Wei et al., 2009).

בפינלנד, לדוגמה, תכנית העבודה של משרד החינוך בנושא פיתוח מקצועי של מורים נפתחת במשפט "ההבחנה המסורתית בין סביבת הלמידה בבית, בבית הספר ובמקום העבודה נעלמה". כך, תפיסת הרצף אינה מתייחסת רק לתכנים על ציר הזמן אלא גם לביטול גבולות במרחב. סביבות הלמידה בבית הספר אינן אלא חלק ממרחבי הלמידה בחיי היום-יום. תשומת לב מיוחדת מוקדשת לפיתוח רשת לימוד אינטרנטית ולעבודת בית ספר הממוקדת ברשת זו. הרשת מגבירה את אפשרויות הלמידה של מורים לאורך הקריירה ואת יכולתם ללמד את התלמידים איך ללמוד. לשם כך, מורים צריכים לרכוש מיומנויות של הוראה באמצעות טכנולוגיות המידע והתקשורת (Information and Communications Technology, ICT) (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2011). היעד המרכזי של המערכת בתחום הפיתוח המקצועי של המורים הוא להכשירם לקראת תרבות עבודה במוסדות חינוך הפועלת במציאות שבה אין הבדל בין דפוסי הלמידה במקום העבודה לאלה שבבתי ספר, דהיינו להכשירם לשימוש מתקדם ומושכל בטכנולוגיית המידע והתקשורת. חלק ניכר מהמשאבים מופנה לקידומו ולטיפוחו של נושא זה.

באיסלנד מעוגן הפיתוח המקצועי של המורים לאורך שנות הקריירה המקצועית בחקיקה ראשית. אחרי חמש שנות הוראה רשאי מורה לפנות למועצת בתי הספר המחוזית ולמשרד החינוך בבקשה ללימודים לפיתוח מקצועי (special study) כדי לשפר את ידיעותיו ואת יכולות ההוראה שלו. הבקשה, האמורה לכלול את תכנית הלימודים שהוא מעוניין בה ואת עלותה, נבחנת במשרד החינוך. אם התכנית מאושרת, הפונה יוצא לשנת שבתון בשכר לצורך לימודיו. משרד החינוך מאפשר גם לימודים מתקדמים יותר, של שנת לימודים במוסד מוכר בחו"ל. בתום תקופת הלימודים חייב הלומד לשלוח למשרד החינוך דוח הישגים מן המוסד שהוא למד בו. למורים המלמדים במסגרת חינוך חובה מוצעת אפשרות נוספת לשיפור מיומנויותיהם המקצועיות. לרשותם עומד תקציב המאפשר להם ליהנות מהדרכה ומתמיכה לפיתוח יכולתם המקצועית ולקידום יוזמות פדגוגיות בעבודתם. אחת מחובותיהם של מנהלי מוסדות החינוך היא להכין תכנית ללימודי המשך ולפיתוח מקצועי של צוות המורים שלהם כדי לקדם ככל האפשר את המטרות וההנחיות ליישום תכנית הלימודים. גם ביפן נדרשים המורים, על פי חוק, להמשיך ולהתמחות בקביעות לאורך הקריירה שלהם. שם קיימות תכניות שונות המנוהלות ומבוצעות על פי חלוקה בין המחוזות, הרשויות המקומיות ומשרד החינוך המרכזי. משרד החינוך מקיים סדנאות מרכזיות למורים בתחומי התוכן. כמו כן נשלחים מדי שנה כ-5,000 מורים ללימודים בחו"ל כדי לרכוש פרספקטיבה בין-לאומית בתחומים המקצועיים שלהם. המחוזות נדרשים, על פי חוק, להבטיח שירותי הדרכה לבתי הספר, כולל הפעלה של מרכזי מורים או מרכזי הדרכה למורים, הכוללים ציוד הדרכה, סגל מרצים ומדריכים ואף מגורים. התפתחות זו חלה בעקבות החלטה על רפורמה מקיפה בתחום של למידה לאורך קריירה, שהתקבלה באמצע שנות התשעים כאסטרטגיית פעולה לשיפור המיומנויות המקצועיות של המועסקים במשק בכל התחומים לרבות מורים. השילוב של מרכזי הדרכה לעובדי התעשייה ולעובדי חינוך כאחד אינו מקרי. חלק מתהליך ההכשרה שנדרשים המורים לעבור כיום הוא הכשרה בתעשייה המודרנית, המשתלבת בהשקפה כללית לגבי מידת האינטראקציה הנדרשת בין שתי מערכות אלו. מורים מתבקשים להכיר את צורכי התעשייה המתקדמת ולהיחשף אליהם, כדי שיוכלו לשפר את דרכי ההוראה ולהתאימן לצורכי המשק. המורים אינם חייבים לעשות זאת דווקא בתחילת הקריירה שלהם; מדובר בתפיסה שלפיה הכשרה ואימון לשיפור מיומנויות ההוראה ינתנו גם למורים ותיקים. הקשר שהתהווה בין המורים לאנשי התעשייה הוא דו-סטרי, וכיום יש גם תנועה של עובדים מהתעשייה

המתקדמת, בעלי רישיונות הוראה, העוברים לעבודה בחינוך. כאמור, זהו חלק מהשקפה המייחסת חשיבות לכך שסביבת העבודה של בית הספר תהיה דומה ככל האפשר לזו שבה ייפגשו התלמידים בצאתם לשוק התעסוקה. קיימות דרגות שונות של אימון בהתאם לוותק המורים, כך שמורים אחרי חמש, עשר, 15 ו-20 שנות הוראה זוכים לתכנית שתכניה והיקפה שונים, בהתאם להתמחותם ולהכשרתם. כחלק מתקשוב מערכת החינוך זוכים המורים לפיתוח מקצועי מקיף שנועד לפתח ולחזק את יכולתם המקצועית להשתמש במחשבים וברשת המידע החינוכית הלאומית (וולנסקי ומלמד, 2006).

המאמר הנוכחי מתמקד, כאמור, בפיתוחם המקצועי של המורים. בתחילה יתוארו שלבי ההתפתחות המקצועית, לאחר מכן יובאו הגדרות, תפיסות ומשימות ותידון האקולוגיה של פיתוחם המקצועי של המורים. לבסוף יידון המתווה החדש לפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בישראל דרך עדשת התאוריות והמחקר.

התפתחות מקצועית

ברלינר (Berliner, 2001) מונה חמישה שלבים של צמיחה פרופסיונלית של מורה אחרי שלב ההכשרה הראשונית: מורה חדש (novice teacher); מורה מתחיל-מתקדם (advanced beginner); מורה בעל יכולת (competent practitioner) - רמה שאפשר להגיע אליה בתוך חמש עד שבע שנים; מורה בקיא (proficient practitioner); ומורה מומחה (expert) - רמה שרק מורים מעטים מגיעים אליה. שלבים אלה לא זכו להתייחסות ולמחקר, כנראה מפני שקשה להבחין ביניהם וקשה גם לקשור מבחינה מחקרית בין ידע המורה לבין תפקודו בכיתה.

עם זאת, המונח "מורה מומחה" התערה בלב השיח בדבר הפיתוח המקצועי של המורה, ויש המדגישים את ייחודה של רמה זו באמצעות שימוש בביטוי "מורה מומחה מסתגל" (adaptive expert). מורה מומחה מסתגל הוא מי שיועד את מלאכתו ברמה של מומחיות והמסתגל לשינויים התכופים בידע, בסביבת ההוראה, בערכי החברה ובלומדים. מורה כזה מסוגל להבין מורכבויות חדשות ולפעול בתוכן בהתאם לנדרש, ולא רק על פי מודלים מוחלטים ועל פי השגרה (Bransford, Darling-Hammond, & LaPage, 2005). מורה כזה מוותר מרצונו על הנוחיות של ההיצמדות למה שהתמחה בו לאחר לימוד מאומץ ופונה שוב ושוב אל מידע חדש כדי להתאימו למידע הקיים, לסנן ולברור מתוכו, לשמור על חלקו ולוותר על חלק אחר - וכך להגיע להוראה יצירתית במסגרת אילוצים רבים ודינמיים.

יתר על כן, מורה כזה לא רק מאמץ חידושים אלא אף שותף ליצירתם. בחיפוש המתמיד אחר פתרונות והערכותם, בשיתוף עם אחרים, הוא הופך לפרופסיונל, ושינוי וחיידוש אינם בגדר איום עליו (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006).

במחקרם של דיי וגו (Day & Gu, 2007), שנערך באנגליה, תוארו שישה שלבים בחייהם המקצועיים של המורים: שלב ראשון, 0-3 שנות ותק - מאופיין ברמה גבוהה של מחויבות ללמד. נמצא כי בתחילת חייהם המקצועיים למורים מוטיבציה פנימית ומחויבות רגשית לספק שירות טוב לתלמידיהם. המורים דיווחו כי למנהל ולמורים האחרים יש השפעה על תחושת המסוגלות. שלב שני, 4-7 שנות ותק - מאופיין בשאיפה לקידום ולקבלת תחומי אחריות נוספים. שלב שלישי, 8-15 שנות ותק - מאופיין בצורך לשלב בין החיים האישיים לחיים המקצועיים. רוב המורים נושאים באחריות נוספת מחוץ לכיתה, והעומס שנוצר בעקבות זאת מאיים על תפקודם בכיתה כמורים. שלב רביעי, 16-23 שנות ותק - מאופיין בתחושת זהות מקצועית גבוהה יותר מזו שאפיינה את השלב הקודם, ורוב הנמצאים בו מקבלים על עצמם תפקיד נוסף. שלב חמישי, 24-30 שנות ותק - מאופיין בגילוי יכולת גבוהה יותר להתמודד עם תרחישים מאתגרים. גורמים ובהם הידרדרות בהתנהגות התלמידים, אירועים אישיים קשים, התמודדות עם שינויים ועם יוזמות חדשות בבית הספר וקפיאת הקריירה עלולים להשפיע באופן שלילי על המורל ועל תחושת המסוגלות של המורים. שלב שישי, 31 שנים ומעלה - מאופיין בתחושה של שביעות רצון, שגורמיה העיקריים הם התקדמות של תלמידים ויחסים חיוביים בין המורה לתלמיד.

לעומת שתי הטיפולוגיות שלעיל, שהן רב-שלביות, יש המעדיפים לתאר את רצף ההתפתחות של הקריירה של המורה לאורך הקריירה המקצועית כרצף של שלושה שלבים בלבד: מורה מתחיל, מורה מנוסה ומורה מומחה. המעבר משלב לשלב אינו תחום בזמן מדויק, אף כי יש אומדנים ממוצעים לכל תקופה. היות המורה בשלב גבוה מקודמו הוא תוצאה של תהליכי הסתגלות והתפתחות בהוראה, גיבוש זהות מקצועית והמשך התפתחות במסגרות למידה והתנסות הנדרשות להתפתחות הפרופסיונלית (אבדור, ריינגולד וכפיר, 2010; אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2012).

מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי ב"אופק חדש" מתייחס לשלבי ההתפתחות המקצועית של המורה לאורך הקריירה ומעודד את פיתוח הזהות המקצועית בכל אחד משלבי הדירוג כדי לקדם את מעמדו של המורה ולשפר את טיב ההוראה. ואלה ארבעת השלבים בהתפתחות המקצועית של עובדי הוראה לפי המתווה:

- א. שלב הכניסה - שבו ממשיך עובד ההוראה בלמידה מתמשכת, עובר תהליך חיברות לבית הספר, מתמודד עם ניהול כיתה, מכיר את התרבות הארגונית ומפתח תחושת שייכות וביטחון.
- ב. שלב הביסוס הראשוני - שבו מתבסס עובד ההוראה בתפקידו, לומד את עוצמותיו האישיות, בונה זהות מקצועית שהיא מנוף לצמיחה אישית ותפקודית.
- ג. שלב הביסוס המתקדם - שבו מפתח עובד ההוראה מקצוענות במילוי תפקידו, מבסס ביטחון מקצועי ומביא לידי ביטוי את הבשלות המקצועית שלו בתחומי עיסוקיו המרכזיים בכיתה ובבית הספר.
- ד. שלב המומחיות - שבו נמצא עובד ההוראה ברמה גבוהה של מקצועיות ובה ניכרים ניסיונו, יכולותיו להעצים אחרים והיכרותו עם הסביבה (משרד החינוך, 2008).

נקודת מבט מעניינת בהקשר זה נדלתה מתוך מאמר שסקר את תהליך ההתפתחות של קהילת הלמידה המקצועית של צוות שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) במכללת קיי ובחן את התהליכים העוזרים לצוות לפתח את חוכמת המעשה שלו דרך הפריזמה של למידה ארגונית. הצוות הציע את המושג "הוויית הנובים" (הטירון) כמקדם תהליכי למידה הן של הקבוצה הן של היחיד (פרילינג וטורניאנסקי, 2008). במחקר שנדון במאמר הזה זוהה קיומו של מצב שאינו נמצא על הרצף הליניארי שבין הנובים למומחה. הנחת החוקרים הייתה ש"להיות מומחה" או "להיות נוביס" הוא מצב שיכול להביא לידי ביטוי לא רק את תהליך ההתפתחות הליניארי (way of being) המוכר שבין החדש לבעל הניסיון, אלא גם מצב מורכב יותר של תודעת האדם בהקשר של ההתפתחות המקצועית שלו, על היבטיה הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים. לטענתם, "להיות טירון" הוא מצב קבוע, המאפשר להמשיך לראות דברים ולחזור לשאול עליהם מחדש ולא רק מצב שמתחיל בנקודת זמן של חוסר הניסיון בדרך אל צמיחה. כך ניסחו זאת סוזוקי ואחרים: "במוחו של המתחיל יש הרבה אפשרויות; במוחו של המומחה מעטות בלבד" (Suzuki, Prendes-Lintel, Wertlieb, & Stallings, 1999: 21). יוצא אפוא שבעלי ניסיון ומומחים יוכלו להתפתח גם בכיוונים אחרים, אם ישמרו בפועל על הוויית הטירון, כלומר, אם יראו את שאלת השאלות כנחוצה, אם ידרשו הסברים למתרחש סביבם, ואם יהיו מודעים ונכונים לקיום האפשרות לטעות. העובדה שלמומחים הנמצאים במצב הווייתי של טירון אין בעיה "להרוג פרות קדושות" - טירון "אמיתי" היה חושש מלעשות

זאת - היא שיוצרת את המנוף המשמעותי בהתפתחות ובלמידה (Daley, 1999). למצב זה הוצע לקרוא "המומחה כטירון". כך, יהיה ניתן להתייחס אל ה"טירון" כאל מצב מודעות רצוי, המקדם את התנאים המאפשרים למידת לולאה כפולה (Double Loop Learning, DLL) ושינוי הן אצל היחיד הן בקבוצה. עוד נטען בהקשר זה, כי אחת החוויות החזקות בכניסה לפעולה בתחום חדש היא תחושת דיסוננס קוגניטיבי ומקצועי, שנוצר בעקבות המתח שבין הניסיון והרפרטואר המקצועי שהמורה מביא עמו, לבין הרצון להניחם בצד כדי לאפשר התחדשות, הקשבה לאחר ודיאלוג אמיתי. בעשייה זו נשענים בעצם על הטענה של פאולו פריירה (Freire), שכדי לנהל דיאלוג אמיתי, אדם חייב להרגיש שלאחר יש משהו משמעותי ללמד אותו (אצל פריילינג וטורניאנסקי, 2008).

הטמעת שלבי ההתפתחות המקצועית סוללת אפוא את התשתית הבסיסית לפיתוח מקצועי רציף, ותהליך זה מאפשר להיות ערים ורגישים לצורכיהם של המורים בכל שלבי התפתחותם.

פיתוח מקצועי - הגדרות

פיתוח מקצועי קשור לתפיסה המצביעה על הצורך בלמידה לאורך החיים. תפיסה זו מחליפה שתי תפיסות קודמות. עד שנות התשעים רווח השימוש במושג "הכשרה תוך כדי שירות" של מורים (in-service teacher education) כהכשרה מובחנת או משלימה ל"הכשרה ראשונית" (pre-service teacher education). מושג זה ייצג השתתפות בקורסים ספציפיים בנושאים ממוקדים (השתלמויות מורים) המוצעים למורים בפועל. בהמשך הוטבע המושג "פיתוח מקצועי", שבא לייצג תפיסה כוללת ומתמשכת יותר של פיתוח מקצועי. לפי גישה זו, מורה חייב להתפתח במהלך הקריירה שלו הן מפני שתחומו המקצועי מוסיף ומתפתח אחרי שסיים את לימודיו בהכשרה הבסיסית, הן מכיוון שמהות המקצוע מאפשרת ומחייבת התפתחות כזאת (כפיר, 2009; כפיר, אבדור ורינגולד, 2006).

דרלינג-המונד ומקללין (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) מגדירים פיתוח מקצועי כהעמקת ההבנה של מורים בנוגע לתהליכי הוראה-למידה ביחס לתלמידים שהם מלמדים. הפיתוח המקצועי צריך להתחיל בהכשרה לתפקיד ולהימשך כל עוד העובד נמצא בתפקיד. הגדרה נוספת לפיתוח מקצועי (אבידב-אונגר ופרידמן, 2012) מתייחסת לאפשרות הניתנת לעובדי הוראה לרכוש את המיומנויות הטובות ביותר, את ידע התוכן וההכנה הטובה להוראה,

כך שהמורה יצליח להביא את התלמידים לסטנדרטים גבוהים. לפי בולם (Bolam, 2002), פיתוח מקצועי הוא תהליך מתמשך של חינוך, אימון, למידה ופעילויות תמיכה. פיתוח מקצועי מאפשר להשיג שיווי משקל בין הצרכים של בית הספר והפרט והוא נועד לקדם ידע, כישורים וערכים. בורקו (Borko, 2004) רואה פיתוח מקצועי כתהליך של הגברת ההשתתפות במעשה ההוראה, ההופכת את המורה לבעל ידע בהוראה ועל ההוראה. הרגרייבס (Hargreaves, 2005) מגדיר פיתוח מקצועי כתהליך מובנה ושיטתי, המאפשר פיתוח אחריות ומחויבות לתפקיד. יש הטוענים כי ריבוי ההגדרות (שחלקן הובאו לעיל) למונח "פיתוח מקצועי" של מורים מעיד על עמימותו או על פרשנויות סותרות שלו (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007). אולם בדיקה של ההגדרות מלמדת על קרבה ביניהן ומראה שהן חופפות בחלקן ובחלקן משלימות זו את זו (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). חלק מן ההגדרות מתמקדות בשיפור הידע והמיומנויות של המורה וחלקן מתייחסות גם לפן המוסדי. בטרם אומצה התפיסה בדבר הצורך בלמידה מקצועית לאורך החיים, התמקד המונח פיתוח מקצועי רק בפן הפרופסיונלי של חיי המורה. אימוץ התפיסה הרואה בפיתוח המקצועי תהליך אישי ומוסדי כאחד, תהליך רב-ממדי המתרחש במסגרות מובנות אך גם תוך כדי ההתפתחות המקצועית של המורה, הביא להבנה שהמושג מתייחס לריבוי הפנים של אישיותו הפרטית, החברתית, האזרחית והמקצועית של המורה (Nabhani & Bahous, 2010). מורה טוב הוא מי שלומד כל חייו ומפתח לא רק את יכולותיו כמורה אלא את אישיותו במובן הרחב, כאדם משכיל וחושב, חבר פעיל בקהילה ובחברה. תפיסה זו מניחה אחריות כפולה - לפתח עצמו כל העת ולדאוג שתלמידיו אף הם יהיו "לומדים לאורך החיים" ולחנכם ברוח זו. למידה לאורך החיים מתרחשת אפוא לא רק בקורסים פורמליים או תוך כדי הרפלקציה המלווה את העבודה, אלא גם מחוץ להקשר הבית ספרי או החינוכי - בחשיפה היום-יומית למשפחה, לקהילה, לחברה ולתרבות. יתר על כן, למידה לאורך החיים מתרחשת גם באופן לא מתוכנן מעצם העיסוק הפרופסיונלי בחינוך (אבידב-אונגר ופרידמן, 2012; כפיר, 2009; כפיר, אבדור וריינגולד, 2006; Lewis, 2004).

יש הסבורים כי "פיתוח מקצועי של מורים" צריך להכיל בהגדרתו גם את המושג "למידת מורים", שמתייחס לטווח המידי יותר של הפיתוח המקצועי, שכן "פיתוח מקצועי" מתייחס לטווח הרחוק והרחב יותר (Fraser, Kennedy,

(Reid, & Mckinney, 2007). אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין (2012) טוענים, כי פיתוח מקצועי הוא תהליך שמתרחש לאורך הקריירה המקצועית של בעל התפקיד, תהליך הכולל דיאלוג סמוי וגלוי בין ההתפתחות האישית להתפתחות המקצועית-ארגונית. על פי הפרדיגמה החדשה של הפיתוח המקצועי, על המורים ללמוד באופן שוטף ורציף, ותוך כדי מילוי התפקיד להגיע להתמקצעות בהליכי פתרון בעיות, המגלמת בחובה יעד כפול: קידום למידה משמעותית, יעילה ובעלת השפעה בקרב תלמידים וקידום תהליכי שינוי בבתי הספר (Liberan, 1995). המונח "פיתוח מקצועי" מכיל דו-משמעות מעניינת: מצד אחד יש בו התייחסות להזדמנויות הלמידה בפועל שמוצעות למורים בזמנם האישי מבחינת תכנים, פדגוגיה, אחריות ויעדים. מן הצד האחר, הוא מתייחס ללמידה העשויה להתרחש מעצם ההשתתפות של המורים בפעילויות אלו, כלומר לתהליכי השינוי החלים בידע של המורים, בהבנתם, במיומנויותיהם ובהתחייבויותיהם, בכל מה שהם יודעים ובכל מה שהם מסוגלים לעשות במסגרת הפרקטיקה האינדיווידואלית שלהם ואף באחריות השיתופית שלהם, בעקבות הלימודים. אמנם כבר קיים ידע כלשהו בנוגע לאופי ההזדמנויות המקדמות תהליכי שינוי, אולם החוקרים רק מתחילים ללמוד כיצד למידתם של מורים מניבה ויוצרת את למידת התלמידים (Wilson & Berne, 1999). תומפסון וזולי מוסיפים היבט של משמעות לפיתוח מקצועי, המקשר את למידת המורים ללימוד הקולקטיבי של מקצוע ההוראה. הם מגדירים את הפיתוח המקצועי כ"למידה באמצעות התרחבות של מעגלי מורים, כך שאין מדובר רק בידע של מורים אלה, אלא בכל ההתפתחות שחלה במקצוע ההוראה" (Thompson & Zeuli, 1999: 367). מהגדרה זו של הפיתוח המקצועי משתמע, שיש לראות במורים בוני ידע ומחוללי שינויים בתרבות (Feiman-Nemser, 2001).

ההגדרות הרחבות של פיתוח מקצועי שלעיל הן ביטוי לשינוי כולל ומעמיק בתפיסה הנוגעת לפיתוחם המקצועי של מורים במהלך הקריירה המקצועית שלהם. קשה למצוא היום איש חינוך החושב שאפשר להסתפק בהכשרה ראשונית של מורים, וכי מורה שלמד שנתיים עד ארבע שנים בצעירותו אכן כשיר להוסיף וללמד תלמידים בשלושים או ארבעים השנים הבאות בלא שיוסיף ללמוד ולהתפתח (אבדור, ריינגולד וכפיר, 2010; כפיר, 2008). מובן כי כדי לרכוש מומחיות של ממש כמורה, דרושות לאדם שנים רבות. לפיכך חשוב לברר יותר לעומק מה הן המשימות שהפיתוח המקצועי מטיל על המורים במהלך חייהם המקצועיים.

משימות הפיתוח המקצועי

"ההכנה לפני השירות [הכוונה להכשרה הטרם-תפקידית, אא"א] נועדה לספק למורים רעיונות ליבה והבנה רחבה של הוראה ולמידה, שיהיו נקודת המוצא להתפתחותם המקצועית" (Bransford, Darling-Hammond, & LaPage, 2005: 3). כך, מתוך הבנה כי את הקישור המיטבי בין התאוריה לעשייה אי-אפשר לעשות במהלך ההכשרה הראשונית, טוענים החוקרים, כי על ההכשרה הראשונית להניח את היסודות לפיתוח המורים כ"מומחים מסתגלים" (adaptive experts), כך שיוכלו לעמוד בדרישות של למידה והתפתחות יעילה לאורך חייהם המקצועיים. פיתוח יסודות אלה מלווה בהקניית ידע וכישורים ברמת המינימום, שיוכלו לשרת כהלכה גם את תלמידיהם בשנות עבודתם הראשונות בליווי מערך תומך (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006).

במהלך הפיתוח המקצועי מרחיבים המורים את הבנתם בנוגע ללמידת התלמידים. הם מעמיקים ומרחיבים את הידע שלהם בתכנים של נושאים שונים, המיוצגים על ידי מבני דעת והבנה של התלמידים. זוהי משימה בעלת חשיבות בעבור מורים בשלבי החינוך היסודי, שמטבע הדברים מלמדים מגוון רחב של נושאים (Kennedy, 2005). גם מורים בשלבי החינוך העל-יסודי חייבים לעקוב אחר המתרחש, להטמיע התפתחויות חדשות בתחומם ולהמשיך ללמוד כיצד "רעיונות גדולים" נוגעים לתחומם ומעבר לו, ואף מעבר לעולם של בית הספר. מורים בעלי תודעה עמוקה אשר לאחריותם על ההוראה יוכלו לזהות ביתר קלות בעת שירותם התוך-תפקידי את תחומי התוכן שברצונם לחזק ולפתח. ידע תוכני בהקשר המתאים לתלמידיהם יאפשר להם להתרכז בבניית תוכן ידע ותוכן ידע פדגוגי שיעשירו את תכנית הלימודים ויסייעו להם בהתמודדות יעילה עם תפיסות, נושאים והליכים שתלמידיהם חשים שהם קשים בעבורם. כל זה ייעשה בשלב המתקדם שנמצאים בו המורים לאחר שלב הכניסה אל מקצוע ההוראה - שלב הפיתוח המקצועי. זוהי נקודת זמן קריטית לפיתוח הידע הרפרטוארי של מורים בכל תחומי ההוראה של תכניות הלימודים, ההדרכה וההערכה. בעזרת הניסיון שצברו בהוראה בכיתה, גם אם אינו רב, יכולים המורים בשלב זה להתרכז בזיקוק ובחידוד של אסטרטגיות אינטראקטיביות, חקרניות ומוכוונות הוראה שהם מעדיפים. מורים הכפופים פחות לספרי לימוד או לתכניות לימודים מומלצות יכולים להתמקד באיסוף חומרים ובעיצוב יחידות ה"תפורים" לפי תחומי העניין של תלמידיהם. כך הם יכולים לעבוד על פרשנויות של מידע שהם אספו וגיישו ולעצב דרכים לתמיכה בלמידת התלמידים (Feiman-Nemser, 2001).

תהליך הלמידה הקונסטרוקטיביסטית מניח שיש יחסי גומלין פעילים בין האדם לסביבתו הפיזית, התרבותית, החברותית והאידיאית. לפי הנחה זו, הלמידה היא בעצם מעבר מ"הפנמה אישית של 'ידע ציבורי' שבא מבחוץ, אל החצנה של ידע שנבנה במוחו של הלומד והמתגלה בהבנת מושגים במצבי למידה שונים וביישומם" (שפרירי ובוזו, 1998: 222). בהתאם לה, אנשים מיטיבים ללמוד באמצעות עשייה וחשיבה על העשייה. שון (Schön, 1987), שבחן אנשי מקצוע (practitioners), טוען שהם לומדים לחשוב בעת פעולה (think in action) ושהם לומדים זאת דרך ההתנסויות המקצועיות שלהם. רפלקציה בפעולה (reflection in action) מייצרת את הקשר של איש המקצוע בין "לדעת" ובין "לעשות" (פרילינג וטורניאנסקי, 2008).

הפיכת החברה לחברה של ידע ובעקבות זאת, התהוות של לחצים ציבוריים להתיעלות מקצוע ההוראה, ואף עצם ההתפתחות של פרופסיית ההוראה, מחייבות את המורה להסתגל לשימוש בטכנולוגיות חדשות, לרכוש מיומנויות הנדרשות לשם כך ולהיות פתוח לשינויים בדפוסי הוראה ולהתאימם להוראה אישית יותר. כך נמצא בין היתר, כי תרבות בית הספר יכולה לקדם את ההתפתחות המקצועית של המורים, אך גם יכולה לעכבה. המבנה הארגוני היוצר תרבות זו משפיע באופן ניכר על הצמיחה המקצועית של המורים ועל פיתוח המנהיגות הפדגוגית שלהם (Avalos, 2010).

האקולוגיה של הפיתוח המקצועי

בעשורים האחרונים השתנתה התפיסה בנוגע למקומו של האדם במערכת האקולוגית. הוא אינו נתפס עוד כגורם חיצוני הבא מתוך מערכת סגורה והמפר את שיווי המשקל האקולוגי, אלא כמרכיב חיוני במערכת זו, הנתפסת כמערכת פתוחה. תפיסה זו לחלה גם למערכות ציבוריות ובכללן מערכת החינוך. את המעבר מתפיסה של מערכות סגורות לתפיסה של מערכות פתוחות אפשר לתאר גם כמעבר של שינוי מסדר ראשון לשינוי מסדר שני. בתפיסה האקולוגית של שינוי מסדר שני, הגורם האנושי אינו רק פועל בתוך המערכת, כפי שנטען בשינוי מסדר ראשון, אלא גם מתבונן מן החוץ בפעולתו ובהשפעותיה. נוכחותו ה"כפולה" של האדם בפנים ובחוץ בעת ובעונה אחת משפיעה על המציאות ומשפעת ממנה. כך, החשיבה האקולוגית גורסת כי המציאות אינה ייצוג של העולם, אלא פרי תפיסתו של האדם, וכך גם הידע אינו ישות חיצונית אובייקטיבית הנמצאת במערכת סגורה אלא גוף סובייקטיבי הנבנה על ידי כל

פרט באינטראקציה שלו עם הסביבה הפנימית שלו ועם זו החיצונית (Keiny, 2002; Keiny & Gorodetsky, 1995; Schön, 1983).

עניין זה מתקשר לתהליך הלמידה, שהוא חלק מתהליך ההתפתחות המקצועית. לפי התפיסה האקולוגית, זהו תהליך של הבניית ידע, שבו הלומד הוא סובייקט פעיל ומתפתח, המושפע מלמידתם של עמיתיו וגם משפיע עליה. על פי תפיסה זו אין מקום למושג "אמת" כייצוג נכון של מצבים ואירועים בעולם חיצוני, שהרי כל פרט בונה את הפרשנות שלו. במקום זאת, מדובר ב"חיוניות" (viability). הידע מקבל משמעות במציאות ההווה המשתנה מזמן לזמן לאין הכר, כלומר הידע והמיומנויות עומדים כל הזמן במבחן המציאות (Glaserfeld, 1989).

התפיסה האקולוגית רואה את מערכת החינוך ואת מערכותיה המינהליות והמוסדיות כמערכות אקולוגיות, שפנייה הרוחניות, החברתיות, הארגוניות, הטבעיות והטכנולוגיות של כל אחת מהן משתלבות אלו עם אלו לכדי אורגניזם אחד חי ונושם (כץ וקאהן, 1986). חשוב לבחון אפוא את האקולוגיה של הפיתוח המקצועי - היכן הוא ראוי להתקיים? אילו צורות ארגוניות שלו יאפשרו את השילוב המיטבי בין התכנים, האנשים והטכנולוגיות או כל ממד פיזי אחר?

בסיכומה של אבדור (2002) את ההשתלמויות ואת תהליכי הפיתוח של מורים בישראל בשנים 1993-2002 עלו מצד אחד מרכזיות ההשתלמויות בקידום בית הספר ומוריו, ומן הצד האחר הפעילות הלא ממוקדת, שאיננה מנצלת מומחיות קיימת במוסדות האקדמיים. פעילות שמחד גיסא ניכרת בה הנטייה לשלוח מורים כיחידים אל מחוץ לבית הספר לשם השתלמותם, ומאידך גיסא - להביא לבית הספר מומחים למפגשים קצרים וממוקדים. כשפנו אבדור ומרקוביץ (2004) שנתיים אחר כך לברר את עמדותיהן של מנהלות בתי ספר יסודיים בנושא הפיתוח המקצועי של מורים, הן מצאו שוב כי מתבקש "שינוי בכמות ובאיכות ההשתלמויות", שכן "יש, לדעתן [של המנהלות], הרבה מדי השתלמויות ולא כולן תורמות" (שם: 61).

חוסר שביעות רצון מן המסגרות והתכנים של הפיתוח המקצועי נמצא גם במסגרת מחקר אמפירי שנערך בתשס"ז. במחקר רואיינו 32 בעלי תפקידים בכירים במערכת, מדרג ראש אגף במטה משרד החינוך, מנהלי מחוזות ומפקחי מחוזות, ועד מנהלי מחלקות לחינוך ברשויות המקומיות, מנהלי מרכזי פסגה וראשי מחלקות ומוסדות להכשרת מורים (כפיר, אבדור, ריינגולד והיישריק, 2007). מהראיונות עולה, כי אפילו בכירי משרד החינוך מבקרים את מדיניות החינוך והפיתוח המקצועי של המורים שקדמה לרפורמת "אופק חדש" ורואים

בה אוסף אקלקטי או מצאי קיים ולא פרי של מדיניות מובחנת (היישיריק וריינגולד, 2009). עם זאת הופקו מן הנאמר בראיונות לא רק דברי ביקורת אלא גם עלתה מהם תפיסה מורכבת, שאיפשרה להמשיג את ההתפתחות הפרופסיונלית באמצעות כמה ממדים ורכיבים ובהם התעדכנות ורכישת ידע ומיומנויות בתחומי הדעת (התמקצעות בידע דיסציפלינרי), התעדכנות בשיטות הוראה ובידע כללי בהתאם לצורכי המורה בעבודתו, והתעדכנות בנושאים וב"דגלים", כלשון המחקר, שמשרד החינוך מכוון אליהם. כמו כן נמצאה קטגוריה של "הרחבה והתאמה של יכולת המורה לתפקד בסביבת עבודתו" ובה ההיבטים "יכולת להפעיל שיקולי דעת"; "פיתוח עוצמות וכישורים בתחום הבין-אישי"; ו"מודעות לפיתוח זהות מקצועית". התפיסה הרווחת בדברי כל המרואיינים היא שבמקביל להשתלמות בתוך בית הספר, על המורה להתפתח מחוץ לבית הספר במסגרות שמקדמות למידה, אם לתארים מתקדמים ואם בתחומים אחרים הרלוונטיים לצרכיו ולצורכי בית הספר. חשיפה לידע חיצוני, המבוסס על מחקרים, על תובנות ועל השקפות של אחרים, מעשירה את המורה בתפיסות שונות ומעניינות. אולם על המורה מוטלת האחריות להביא את הידע שרכש מחוץ לבית הספר אל תוך השדה הבית ספרי, כך שידע זה יקרין גם על המערכת שהוא מתפקד בה מבחינה מקצועית. על מנהלי בתי הספר לדאוג למנגנונים שיאפשרו תהליכי הפרייה והעשרה מסוג זה (אבדור וכפיר, 2009).

מחקר אמפירי שנערך בשנים תשס"ז-תשס"ח סיפק אף הוא ידע מהותי בנושא (כפיר, אבדור, ריינגולד והיישיריק, 2008). הפעם מנהלי בתי הספר היו קבוצה שחלק ניכר מחבריה העדיפו באופן ברור את ההשתלמות הבית ספרית מהשתלמויות מחוץ לבתי הספר. הם נימקו את בחירתם בכך שהלמידה של צוות המורים בתוך בית הספר משמשת להם מנוף לפיתוח אקלים בית ספרי מצמיח: זה צריך להיות הלב של ההכשרה ולכן זה צריך להיות בבית ספר. צריך לתת מקום רציני להכשרה בתוך בית הספר. צריך לתת לזה משבצת של זמן... צריך לתת לזה יעדים... צריך לשנות את מבנה המשרה השבועי של המורה... [...]. ביציאה להשתלמות מחוץ לבית הספר המורה מבודד במידה מסוימת, ולא תמיד מה שהוא לומד עובר את סף חדר המורים... בהשתלמויות תוך בית ספריות נרקמת שפה משותפת... נוצרים החלומות כשנוצרת השפה המשותפת שכולנו מדברים בה - קל יותר להניע את העגלה של שינויים ושיפורים כשמעגל השותפים הוא קבוצה רחבה ואפילו הטרוגנית בתוך בית הספר. (אבדור וכפיר, 2009: 98)

שותפים לתחושה זו של המנהלים היו גם חצי ממספר המורים, אשר סברו כי ההשתלמות המועדפת ביותר היא ההשתלמות הבית ספרית (כפיר, אבדור, ריינגולד והיישיריק, 2008).

ממצאי המחקר האמפירי סיפקו תובנות חשובות בנוגע לעמדותיהם של מנהלים ומורים נוסף על המקום שראוי לקיים בו את ההשתלמויות. מתשובות המנהלים ניתן ללמוד, כי הפיתוח המקצועי של המורה הכרחי לבניית המקצועיות והמומחיות שלו, וכי עליו להתמקד בהשבחת עבודת המורה לפי צורכי בית הספר ויעדיו. עוד נמצא, כי רוב המנהלים מדגישים את האחריות הישירה שלהם-עצמם לתהליכים אלה, בצפותם גם מהמורה לקבל אחריות ויוזמה בנושא זה. בירור של עמדות המורים בנוגע לסוגיות שנבחנו בשאלונים העלה, כי מורים רבים דיווחו על שינויים שהם עברו במהלך הקריירה שלהם, שללא ספק מחייבים למידה, הכשרה והתפתחות. הכוונה היא הן להוראה בדרג חינוך אחר, הן לכניסה לתפקיד כלשהו בבית הספר (כולל חינוך כיתה), הן לשינוי מקצוע ההוראה. רבים מהמורים דיווחו כי אינם משתתפים בהשתלמויות מחוץ לבית הספר כהכנה לשינויים אלה (וציינו שלרוב אינם נדרשים לכך), אלא לומדים את תפקידיהם החדשים בתוך בית הספר, במסגרותיו ובאמצעות חברי סגל מנוסים יותר או בסיוע הדרכה חיונית. סביר להניח שלעתים הם פשוט לומדים לבד, מניסיונם. עוד נמצא כי שליש מהמורים מביעים עמדה חיובית ותפיסה אוהדת של תפיסת הרצף, קרי, של הרעיון כי על מורה ללמוד כל החיים וכי לכל שלב ברצף זה תרומה חשובה וייחודית (היישיריק וריינגולד, 2009).

ההשתלמויות שהטביעו במורים רושם יותר מאחרות הן מתחום הידע הדיסציפלינרי, ורוב המורים מציינים שהשתלמויות מסוג זה מחוללות שינוי בעבודתם. יש להן השפעה בכמה תחומים, ועל מורים שונים - בעוצמות שונות. בולטת תרומתן להרחבת הידע ולקבלת תובנות וכלים בהוראה ובכלל זה בהכרת תכניות לימודים חדשות, ביצירת שיפור ממשי בתהליכי הוראה וביצירת שינויים קונספטואליים בגישות כלפי התלמידים, המתבטאות בפיתוח האמונה ביכולותיהם.

במחקר הנדון נמצאו הבדלים מהותיים בין מורים מדרגי חינוך שונים. מורים מדרג בית הספר היסודי משתלמים יותר ממורים המלמדים בדרגי החינוך הגבוהים יותר, הן במסגרת בית הספר הן במרכזי פסג"ה. הם מרבים להשתלם בחידושים בשיטות הוראה, ואילו מורים המלמדים בחטיבה העליונה נוטים יותר להשתלמויות בידע במקצוע ההוראה ובחידושים בתכניות לימודים. שיעור לא מבוטל של מורים מדווחים כי בבתי הספר מתקשים לעודד אותם (או לתמוך בהם) כך שיוכלו ליישם

את מה שלמדו, ורק שליש מהמורים מרגישים שההשתלמות סייעו להם לקדם את הישגי תלמידיהם, הגם שהם מציינים (באחוזים גבוהים יותר) שהם מצליחים ליישם את מה שלמדו (כפיר, אבדור, ריינגולד והיישריק, 2008).

אחד המוצרים של הפיתוח המקצועי של המורים הוא פיתוח קהילה בית ספרית לומדת (כפיר, אבדור וריינגולד, 2006; Beck, 1999). קהילה בית ספרית היא תופעה מורכבת ורב-ממדית, ופיתוחה אינו עניין של מה בכך; כדי ליצור תלות הדדית בין המורים, שתעורר צורך ורצון לשתף פעולה, נדרשים מאמצים שיטתיים. לפיכך, על הנהלת בית הספר לתמוך בהקמתה ובפעילותה המתמשכת של קהילת המורים ולספק תמריצים לכך, ובעיקר עליה לתת מקום למורים ליישם את הנלמד במסגרת הפעילות בקהילה (So, Lossman, Lim, & Jacobson, 2009).

על פי לוננברג (Lunenberg, 2010), בתי הספר שאפו תמיד להשתפר בתגובה לדרישות מורים, מנהלים, הורים, קובעי מדיניות ומחוקקים. כשבוחנים את המחקר על שיפור בבתי הספר לאורך זמן ואת גורמי ההצלחה של השיפור, מתגלה עד מהרה כי אחד המאפיינים החשובים ביותר של שיפור מוצלח הוא התפקוד של צוות בית הספר כקהילת למידה מקצועית. לקהילת למידה מקצועית חזון משותף, וליחידות שונות של בית הספר, העובדות בקהילת למידה מקצועית, אותה ההבנה אשר לדרך הראויה לממש את החזון והמחויבות למימוש. כל מי שנכנס לבית ספר המתפקד כקהילת למידה מקצועית חש שהצוות מבין מה חשוב, מכיר את סדרי העדיפויות ועובד בשיתוף פעולה כדי לקדם את בית הספר להשגת יעדיו. כך לדוגמה, המורים משוחחים זה עם זה ודנים ביעדי תכנית הלימודים ובפעילויות שבכוונתם לבצע. קיימת גישה של שיתוף פעולה - אין חשש לבקש עצה ממישהו, כי התמיכה בצוות היא מערכתית ולא אינדיווידואלית ובררנית. היכולת לחקור, להעלות שאלות, לשאול עמיתים או מפקחים וכדומה אפשרית רק בתנאי תמיכה של הפיקוח.

הפילוסופיה של קהילת למידה מקצועית מבוססת על אנשים העובדים יחדיו. כל חבר בקהילה רוצה לעזור לרעהו להצליח באינטראקציות היום-יומיות שלו עם בעלי העניין בבית הספר. החברים עובדים יחד כדי להשיג את היעדים שהציבו לעצמם על פי החזון המשותף. המורים מקבלים אישור לעשות מה שנראה כי ייטיב עם התלמידים באופן המרבי, מערבים גורמים אחרים בקבלת ההחלטות ומקבלים כוח ו"גב" לממש את רעיונותיהם ואת הרעיונות של מנהיגים במערכת. במילים אחרות, מנהיגי בית הספר ונציגי מערכת החינוך מעודדים

הכנסת שיפורים בבית הספר בהנחה שהם יתרמו להגברת האפקטיביות הכללית שלו ושל הישגי התלמידים, ויצרו בו צוות מוכשר המפתח את עצמו בהתמדה. אלה היתרונות של קהילת למידה מקצועית יעילה. יש לחזור ולציין, כי למנהיגי בית הספר תפקיד חשוב בתהליך הקמת קהילות כאלה, הכולל ארבעה שלבים: יצירת הצהרת משימה, פיתוח חזון, פיתוח הצהרות ערך וקביעת יעדים (Lunenberg, 2010).

המציאות היא, שמורים מבליים זמן רב "עם עצמם" מאחורי דלת הכיתה, ורק לעתים רחוקות נפגשים כדי ללמוד ולחשוב רפלקטיבית יחד על הוראה-למידה (Chung Wei et al., 2009). לכן כיום ממליצים על עבודה שיתופית כדרך לקיים למידה משמעותית במסגרות של התפתחות מקצועית של מורים. קבוצות למידה שיתופיות, שיכולות להציג מומחיות וידע קולקטיבי (Feiman-Nemser, 2001; Weingarten, 2010), עשויות להיות המקום ללמידה רפלקטיבית משותפת. דגם הקבוצה של סטנלי (Stanley, 2011) מציע חלופה לדגם סדנאות ההתפתחות המקצועית המקובל, שנמצאו בו חסרונות לא מעטים (Chung Wei, et al., 2009). בדגם המוצע אמורים מורים להיפגש בצוותים על בסיס קבוע ולפעול מתוך מחויבות לנורמות של שיפור ושל ניסוי מתמידים. לכך נדרשת מעורבות של כל המשתתפים בשיפור העבודה היום-יומית לקידום בית הספר והתלמידים. ההתפתחות המקצועית בקהילות מורים המכבדות את המומחיות של חבריהן עשויה להיות עשירה ויעילה. אין הכוונה לבטל את תפקיד בעלי הסמכות והוותיקים, אולם עידון חוכמת המעשה של המשתתפים ומציאת דרכים לקדם תובנות יכולים להיות משאבי למידה חשובים. הדגם השיתופי המוצע יכול לשמש אמצעי למורים לשוחח (גם וירטואלית) על מה ש"מצליח להם" בעבודתם, והם יכולים להיות מעורבים בדיון רפלקטיבי עם עמיתים על גישותיהם. דגם זה מנוגד לדגמי ההתפתחות המקצועית השכיחים של מסירת מידע מידי מומחים למשתתפים (Stanley, 2011).

ואכן, הדגם המקוון (Online Professional Learning Network) PLN תופס מקום בשנים האחרונות בעבודת הצוות בבתי ספר תיכוניים בארצות הברית, באירופה ובאוסטרליה (Thompson, Kitchie, & Gagnon, 2011). מדובר בקהילה מקוונת בית ספרית של סגל המורים, שהיא מקור לחילופי ידע פדגוגיים ולתמיכה הדדית של סגל המורים בבית הספר. קהילות מקוונות פעילות כאלו מצליחות להפחית את בדידותו של המורה המקצועי, להעצים אותו בתובנות של עמיתיו להוראה ולשמש מקור השראה בעבורו. מטבע הדברים,

לא בכל המקרים קהילה מקצועית מקוונת בית ספרית היא בגדר הצלחה. צריך לדעת לגבש אותה, לנהל אותה ולהפוך אותה למסגרת פעילה ותומכת. לשם כך נעזרים בתי ספר ביועצים חיצוניים ובספרות המקצועית כדוגמת ספרו של תומפסון ואחרים (שם).

גם אחר הוא של ראיית בית הספר כבית ספר לפיתוח מקצועי (Professional Development School, PDS), שהוא על פי הספרות בית ספר לפיתוח מורים מתחילים, להמשך הפיתוח של מורים מנוסים ולמחקר ולפיתוח של מקצוע ההוראה (Holmes Group, 1990). בישראל קיימות כיום שותפויות רבות בין בתי ספר למכללות ולגופים אוניברסיטאיים העוסקים בהכשרת מורים. אחת הדוגמאות לכך היא קריית החינוך דרור, מועצה אזורית לב השרון. בית ספר זה נשען על שותפות משמעותית בין בית הספר לבין האקדמיה כעיקרון מכוון, והוא מעצב את ההכשרה להוראה ואת הפיתוח המקצועי של המורים בבית הספר גם יחד (אתר קריית החינוך הניסויית דרור). זו דוגמה מהימנה, התואמת גם ממצאי מחקר שנערך בישראלי (אבדור וכפיר, 2009), המלמד כי בכירים במשרד החינוך ובמוסדות להכשרת מורים מדגישים כי "קהילה לומדת" ול"בית ספר לומד" תרומה חשובה להתפתחות של סגל המורים בבית הספר. החוקרים סבורים, כי מלבד היותה של קהילת לומדים בית ספרית בסיס לגיבוש צוות וליצירת אקלים של למידה, האווירה האינטימית-יחסית ומיקוד הדיון בצרכים האוטנטיים של בית הספר משמשים מנוף לקידום בית הספר.

התאמת הפיתוח המקצועי לשלבים בהתפתחות המקצועית

מערכת החינוך בישראל, בדומה למערכות חינוך מתקדמות אחרות, מקדמת את הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה, מתוך הבנה שהוא מקדם ומבסס את מעמדם, ממצב אותם כמומחים בתחומם וכבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני, ואמור להביא לשיפור עבודתם ולקידום ההישגים של תלמידיהם. הפיתוח המקצועי מתרחש בתהליך מובנה ושיטתי לאורך הנתיבה המקצועית.

המתווים של מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים בישראל בעקבות רפורמת "אופק חדש" (משרד החינוך, 2008) ושל "עוז לתמורה" (משרד החינוך, 2010) מבוססים על תפיסת הלמידה לאורך החיים ונשענים על ההנחה כי על המורים לפתח את הידע המקצועי שלהם לאורך כלל הקריירה המקצועית. לאור תפיסת הרצף, דהיינו למידה לאורך החיים, הועמדו בבסיס המתווים של הפיתוח המקצועי 20 עקרונות מרכזיים:

1. למידת עמיתים תהיה מרכיב מרכזי בפיתוח המקצועי.
 2. ייעשה מאמץ להביא לחיבור בין פרקטיקה ותאוריה.
 3. ידע מורה וידע מחקרי יופעלו במשותף.
 4. בין הגורמים המבצעים במטה, באקדמיה ובשדה תהיה שותפות.
 5. בית הספר יהיה מוקד מרכזי לפיתוח מקצועי.
 6. הלמידה תהיה בהתאם לתפקידים במערכת ועל פי נושאים רוחביים.
 7. עובד ההוראה יבחר את הנלמד ואת המסגרת שילמד בה בתכנון תלת-שנתי.
 8. הבחירה בתכניות הפיתוח המקצועי תיעשה על פי הרלוונטיות לעשייה וליישום בתחומי החינוך וההוראה.
 9. יודגשו תהליכים רפלקטיביים ותהליכי חקר בפיתוח המקצועי.
 10. ייווצר חיבור מושכל בין פדגוגיה ודיגיטציה.
 11. המנהל יהיה האחראי לתהליכי הפיתוח, ליישומם ולהטמעתם בכיתה ובבית הספר, והמוביל של תהליכים אלה.
 12. תכניות הפיתוח המקצועי ימסדו את מסלולי הקידום של עובדי הוראה.
 13. ההנחה כי הידע הפדגוגי ברמותיו השונות נמצא בעיקרו אצל עובד ההוראה והוא שצריך להמשיגו, תבוא לידי ביטוי.
 14. תהליכי הפיתוח המקצועי יציעו מגוון מסגרות להתפתחות.
 15. תהליכי הפיתוח ילוו בתהליכי בקרה והערכה מצד אחד, ובעידוד המורים ליצירתיות, ליזמות ולהגברת המוטיבציה ליצירת שינוי.
 16. הגופים המבצעים את תכניות הפיתוח המקצועי יהיו באישור ובפיקוח של משרד החינוך.
 17. בתשתית של קורסי הפיתוח המקצועי יעמדו עקרונות של למידת מבוגרים (אנדרגוגיה).
 18. מתודולוגיות מרכזיות בקורסים יהיו למידה עיונית ופיתוח ידע אקדמי, למידה מעשית ופיתוח צוותים, למידה יישומית ופיתוח ידע אישי.
 19. עידוד רכישת השכלה גבוהה יהיה מרכיב חשוב בפיתוח המקצועי ויבוא לביטוי בעידוד הלמידה לתארים מתקדמים.
 20. תהיה שותפות עם ארגוני המורים - הסתדרות המורים וארגון המורים העל-יסודיים (משרד החינוך, 2008).
- חשוב לציין כי תרגום התאוריה למדיניות ועקרונות הפעולה עצמם מושתתים על ארבעה עקרונות מרכזיים, שהתפיסה של האגף להתפתחות המקצועית בדבר התפתחות מקצועית מיטבית באה לידי ביטוי בהם: עקרון הרצף; עקרון שילוב בין תאוריה לפרקטיקה ובין האקדמיה לשדה ההוראה; עקרון הבחירה; עקרון

השיתופיות. עקרונות אלה מוטמעים בשתי הרפורמות. התכניות מפרטות את התנאים לקידום בדרגות ונכללת בהם העמידה בקריטריונים של פיתוח מקצועי, מתוך הבנה שפיתוח מתמיד של הידע ושל המיומנויות לאורך החיים המקצועיים של עובדי הוראה חיוני לשמירה על הוראה איכותית ורלוונטית במערכת החינוך. רפורמת "אופק חדש" מזמנת שינוי משמעותי במתווה התפתחותם המקצועית של עובדי הוראה, ממסדת את התהליך וקובעת לו כללים ונורמות. רפורמת "עוז לתמורה" מסדירה את ההכשרה של בעלי התפקידים בבית הספר ומסדת את תכניות הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה. בשתי הרפורמות ניתן מקום ייחודי לתהליכי הפיתוח הפנים-ארגוניים של הצוות הבית ספרי. כך מתממש העיקרון שתהליך הלמידה של עובדי הוראה מתחיל בהכשרה טרום-תפקידית וממשיך ברצף התפתחות הקריירה, בכניסה למקצוע ובלמידה התוך-תפקידית לאורך הקריירה המקצועית. תהליך זה אף מאפשר לעובדי הוראה לתכנן את מסגרת הפיתוח המקצועי שלהם בראייה רב-שנתית, בדגש על האופק התעסוקתי. למנהל בית הספר, כמי שאחראי לפיתוחם המקצועי של עובדיו, ולמפקח על הפיתוח המקצועי במחוז, מאפשר התהליך לראות באופן מערכתי את רצף הפיתוח המקצועי של כל עובדי הוראה ולשזור תהליכי עבודה עם שותפי תפקיד.

הרפורמה במדיניות הפיתוח המקצועי בישראל - תהליך שינוי ארוך ומתמשך

כדי להבין לעומקה את המדיניות החדשה של הפיתוח המקצועי שמקדם משרד החינוך יש לבחון את הנלמד מן המחקר על מאפייניהם של שינויים במערכות חינוכיות. הדינמיקה של תהליכי שינוי מורכבת מסדרה של תהליכים שיכולים להיות עדינים וכמעט בלתי-מורגשים, אך גם יכולים להיות עזים ומטלטלים עד כדי יצירת שינוי מהותי ומערכתי בכל אורחות הפעולה של מערכות החינוך (Hargreaves & Goodson, 2006). סרסון (Sarason, 1995) מגדיר שינוי חינוכי כהחלפת דפוסי התנהגות קבועים הגלומים בעבודת האנשים במוסד החינוכי בדפוסי התנהגות שונים וחדשים, ורואה בכך שינוי ממעלה שנייה (וצלוויק, ויקלנד ופיש, 1982). לשלי וסמית (Lashley & Smith, 1993) מגדירים שינוי חינוכי כ"הבניה מחדש" או כרפורמה הנובעת מיוזמה פנימית או חיצונית. וידן וגרימט (Wideen & Grimmett, 1995) רואים בשינוי בתחום החינוך רפורמה המתוכננת להשיג תכליות ראויות מנקודת המבט של מציעיו.

הגדרות אלו ואחרות מצביעות על כך ששינוי הוא תהליך של עשייה ויישום ושניכרת בו גם שאיפה לתוצרים המעידים על שינוי ההנחות, הדפוסים

וההתנהגויות הקודמים (Koberg, Detienne, & Heppard, 2003). חוקרים מדברים על שינוי יזום שנועד לקדם את המערכת העוברת את השינוי, כחלק מקדמה וחדשנות (Hanson, 2001).

אחד האמצעים להובלת שינוי הוא שיתוף פעולה. בחינוך, הדבר מתבטא בשיתוף פעולה בין מנהלי בתי ספר ובהקמת רשתות של בתי ספר לשם הובלת שינויים (Trotman, 2009). מקובל לחשוב ששיתוף פעולה הוא "דבר טוב", אך הידע המקצועי על תהליכים ותאוריות של הכנסת שינוי בעבודה שיתופית אינו ממוקד ונוצר בעיקר על ידי העוסקים בפיתוח רשתות בתי ספר וקהילות בין-מקצועיות. רשתות למידה וקהילות למידה הן חלק משינוי מדיניות רחב שהתקיים לדוגמה בבריטניה במטרה לקדם-שיתופי פעולה בית ספריים. בחקר מקרה זה נצפו אינטראקציות בין קבוצת מנהלים אחרי חמש שנים של קשר. נמצאו התחלות ראשוניות של שיתוף פעולה, אך בהקשרים שהגדרות של "רשתות למידה" היו בהם שגויות. ממצאים תומכים ממחקרים דומים שנעשו לאחרונה מגלים ששיתוף פעולה מעוכב לרוב בגלל היעדר מודעות לתאוריות ולתהליכים של שינוי. המחקר מצביע על כמה אתגרים המזומנים לעוסקים בפיתוח דרכי עבודה שיתופיות:

א. הצורך לרכוש מומחיות מקצועית בתחומים שטרם פותחו: סובלנות לגמישות בתפקידים, רגישות לכוחות המיקרו-פוליטיים הפועלים בהקשרים החינוכיים החדשים ומחויבות אישית להצלחת השינוי. מומחיות מסוג זה דורשת ידע עצמי מעמיק, כבוד ואמון במוסדות המקצועיים ומודעות למאפיינים מעוררי החרדה של הכנסת שינויים.

ב. תפקיד המחקר, הבקרה וההערכה כפעילות ליבה של השותפים בתהליך השינוי. חקר ההתנסויות המגוונות מציב אתגרים מקצועיים חדשים ודורש מחקר, בקרה והערכה. מחקר מורים עשוי להביא לראייה עשירה ומשמעותית של למידה ושל הישגי לומדים, יותר ממה שמלמדות מדידות של אחריות. בפעילויות מסוג זה יוכלו עובדי הוראה לשתף אלה את אלה בהערכות המקצועיות שלהם בנוגע להתנסויות התלמידים והתקדמותם ולתקפן.

ג. שילוב השיח על פרקטיקה רב-מקצועית בעשייה החינוכית. הספרות המקצועית העוסקת בשינויים במערכות חינוך ובלמידה מצביעה על מורכבותו של תהליך זה ועל המכשולים העומדים בפני המעורבים בו, מרמת המערכת הכוללת ועד לרמת בית הספר. חלק מהקשיים המלווים תהליכי שינוי מתגלים כמרכיבים קבועים, ולא משנה אם השינוי מוסכם או כפוי,

אם הוא מבטא צורך שזוהה על ידי גורם חיצוני או שזוהה בתוך בית הספר. הבנת מהות השינוי (Meyer & Scott, 1983), שותפות המורים בהובלתו (Morgan, 1992) וקשר בין בעלי עניין שונים השותפים להטמעתו הם קריטיים לאפקטיביות של הצלחתו (Ogobonna & Harris, 2003).

מודלים המתארים הטמעה אפקטיבית של תהליכי שינוי מציינים כי השלב הקריטי בהטמעת שינוי הוא השלב שבו בעלי העניין מבינים את עצם הצורך בשינוי ונוצרת אצלם מחויבות לתהליך ההטמעה ולשינוי המתחייב ממנה. כשיש הסכמה והבנה בדבר הצורך בשינוי וכשברורה מטרתו, מצטמצם הפער בין הרצוי למצוי, משתפר התיאום בין קובעי המדיניות לבין המממשים והמטמיעים אתה בשדה, ותהליך ההטמעה מתייעל (Cook, Holley, & Andrew, 2007; Darling-Hammond, 2000). כחלק מתפיסה זו, חשוב להפוך את בעלי העניין בתהליכי שינוי לשותפים מלאים בהגדרה, בקביעת המטרות ובהחלטה על דרכי היישום. הטמעה אפקטיבית של החדשנות שמביא עמו השינוי חיונית להטמעתו ולהצלחתו (קוטר, 2003; Del Val & Fuentes, 2003).

תהליכי שינוי רבים ורפורמות חינוכיות לא מעטות נכשלים או משתבשים בשל חוסר הבנה או בגלל התנגדות של בעלי עניין לשינויים הארגוניים והפדגוגיים הנגזרים מההטמעה (Avidov-Ungar, 2010; Carter, 2008; Fullan, 2001; Levin & Fullan, 2008), בין השאר בגלל הבדלים בין אינטרסים אישיים וארגוניים שלהם ובין אופיו של השינוי (Klein & Sorra, 1996). לשם יצירת הטמעה מוצלחת והובלה של שינוי משמעותי בתרבויות של ארגונים יש אפוא לזהות את מקורות ההתנגדות לשינוי ולפערים בתפיסות ובעמדות בין בעלי העניין ולפעול לצמצומם (Carter, 2008).

אחד ההסברים הנפוצים לכישלונות המאפיינים הטמעה של רפורמות חינוכיות קשור בטיבו של תהליך קבלת ההחלטות הנוגע למהותו ולאופיו של השינוי, תהליך שבדרך כלל "מונחת" מלמעלה (top-down). כלומר, ההחלטה על השינוי היא פרי מדיניות מערכתית כוללת, שמובילים קובעי מדיניות או מנהלי הארגון והמופצת בו ללא שיתוף של בעלי העניין בתהליך (Darling-Hammond, 2000). מחקרים מצביעים על כך שניסיון למרכז מצד קובעי המדיניות ולשליטת-יתר שלהם עלול לעכב את ההטמעה ולפגוע ביעילותה. לעומת זאת, התכנסות של עמדות של יחידים לחזון משותף (De Freitas & Oliver, 2005), שיתוף פעולה ותיאום ציפיות בין קובעי המדיניות למיישמי החדשנות בשדה עשויים לייעל את הטמעתה (Cook, Holley, & Andrew, 2007).

ההנחה הבסיסית שעובד ההוראה במאה-21 חייב ללמוד ולהתפתח לאורך חייו המקצועיים (בעיקר אם ברצונו להגיע לדרגת מומחה) הובילה את קובעי מדיניות החינוך בישראל ומפעיליה, קרי מטה משרד החינוך ומחוזותיו, ליישם מערך של תהליכי פיתוח מקצועי של מורים, המבטא רצף למידה מתמשך, מתוכנן ומובנה. ביטוי ראשון לכך ניתן במדיניות הפיתוח המקצועי הכלולה ברפורמת "אופק חדש". במסגרת מדיניות זו מתאימים את הפיתוח המקצועי בכל הקשור לשינויים ולמיומנויות הנדרשות כאמור למורה העכשווי. זהו אפוא המקום להדגיש את היתרונות של שילוב התקשוב בפיתוח מקצועי של צוותי ההוראה והניהול, כדוגמת למידה מכל מקום ובכל זמן, השתתפות בקהילות מקצועיות לומדות, גישה למשאבי ידע מקוונים והתנסות בתהליכי למידה מעודכנים כבסיס ליישום בכיתות (מט"ח, 2006, כמוזכר אצל אוסטר וקליגר, 2011). המורים לומדים בצורה מיטבית על ידי עשייה, רפלקציה, שיתוף פעולה עם מורים אחרים, מעקב צמוד אחר עשייתם של הלומדים, ושיתוף עמיתים (Darling-Hammond, 1998).

פיתוח מקצועי של המורים מביא להעצמה מעצם היותו מיועד להרחבת הידע של המורה, לפיתוח המסוגלות העצמית שלו בשימוש באינטרנט ובפיתוח והפקה של חומרי למידה מקוונים, ולשיפור יכולתו להתאים את ההוראה והאמצעים הטכנולוגיים לתנאים של כיתתו. המורה נדרש לשלוט בתאוריות פדגוגיות הקשורות בהפקת תכנים וחומרי למידה בכלל וחומרי למידה מקוונים בפרט (יוסיפון, 2004; Watson, 2006; Timmerman, 2007; Tan, 2007) - כפי שנזכרים אצל אוסטר וקליגר, 2011).

הגוף שמטה משרד החינוך הפקיד על פיתוחם המקצועי של עובדי הוראה בישראל מסיום תקופת הכניסה להוראה ועד פרישתם מהמערכת הוא אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה (בעבר אגף השתלמות לעובדי הוראה). שינוי השם, שנעשה בד בבד עם עיצוב המדיניות החדשה, אינו עניין סמנטי בלבד; הוא מעיד על שינוי בתפיסה ובשפה. האגף השכיל לטפח ולפתח סביב ההסכם מדיניות המשקפת את תפיסת הפיתוח המקצועי כתהליך שבו מצליח עובד ההוראה להשתנות בתהליכי למידה-הוראה-חינוך המתקיימים לאורך הקריירה המקצועית שלו, בעזרת היבטים הקשורים לביוגרפיה האישית שלו, לתכונותיו ולעמדותיו. במשרד החינוך גם התגבשה ההבנה, שאת המדיניות הזאת ואת יישומה יש לבסס על מחקרים בנושא בארץ ובעולם, על פגישות עם אנשי מקצוע מן האקדמיה ומן השדה, על עשייה רבה ומגוונת בשדה, על בקרה והערכה, על

קשר הדוק עם יחידות משרד החינוך, על חיבור בין האקדמיה, המטה, השדה ועוד. כל אלה מאפשרים הבניה של מדיניות דינמית, מתפתחת ויוצרת. המאמר הנוכחי ולמעשה הספר כולו הם בבחינת עדות מהותית לשינוי בתפיסה שחל בישראל בכל הנוגע לאופני העיצוב של מדיניות ולרגולציה שיש לקיים לגביה. מאמר זה אמנם מתמקד בשלב הפיתוח המקצועי שבמהלך קריירת ההוראה עם תום ההתמחות, אך היום ברור כי יש להבנות רצף מוגדר לאורך כל הקריירה - רצף מובנה אך בה במידה גמיש, כזה שכל מוסד מכשיר ואפילו כל קהילת לומדים בית ספרית יוכלו להתאימו לצורכיהם ולאמונותיהם. זאת ועוד: כפי שטוענים המרוויינים במחקרם של אבידב-אונגר וריינגולד (2011), יש לתת אוטונומיה גם למחוזות המשרד - הדרג המופקד על יישום המדיניות הלכה למעשה. רצף של פיתוח מקצועי של מורים המתוכנן והמבוצע כראוי הוא תנאי הכרחי לעמידת עובדי הוראה בדרישות התפקיד המורכבות שרובצות לפתחם, ואף תנאי לכך שהעוסקים במלאכת ההוראה יגיעו לדרגת מומחים (אבדור, ריינגולד וכפיר, 2010). איל (2006: 167) קובע: "על ההכשרה למומחיות להיות תוצר של פעילות מכוונת ומתוכננת".

מקורות

- אבדור, ש' (2009). במעלה ההתמחות והמומחיות. פנים, 47, 72-78.
- אבדור, ש' (2002). סקר מיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנה"ל תשס"ב - דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבדור, ש' וכפיר, ד' (2009). להרחיב את כתף ההשתלמויות - על מסגרות ההשתלמויות הקיימות. פנים, 47, 94-99.
- 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.
- אבדור, ש', ריינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של המורה המומחה - למידה לאורך החיים. דפים, 49, 148-165.
- אבידב-אונגר, א' ופרידמן י' (2012). העצמת מורים - מהות ודגמים. ירושלים: מכון סאלד.
- אבידב-אונגר, א' וריינגולד, ר' (2011). המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה ממדיניות ליישום: נקודת המבט של מחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר - דוח מחקר מס' 1 (דוח ביניים). רשת מחקר: מדיניות כוחות ההוראה בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת.

אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין ע' (2012). דפוסי ההעצמה בקרב מורות ממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 153-184.

אוסטר, ע' וקליגר, א' (2011). מטלות מקוונות כאמצעי לבדיקת התפתחות מקצועית של מורים. בתוך ד' חן וג' קורץ (עורכים), תקשוב, למידה והוראה (247-279). אור יהודה: המרכז ללימודים אקדמיים.

איל, א' (2006). ההגיונות הסותרים בהכשרת מורים. בתוך ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה בחינוך? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דוברת (166-176). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

גלעד, א' וסבר, צ' (1999). מרכזי מורים אזוריים כישויות פדגוגיות. מטה מרכזי מורים אזוריים, נייר עמדה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

היישיריק, מ' וריינגולד, ר' (2009). מהפרקטיקה אל הרחבת האופקים - מה צריך מורה ללמוד ומתי. פנים, 47, 86-93.

וולנסקי, ע' ומלמד, ע' (2006). פיתוח מקצועי של מורים - מגמות בין-לאומיות. מסמך הגשה למדען הראשי במשרד החינוך.

וצלוויק, פ', ויקלנד, ג' ופיש, ר' (1982) שינוי - עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן. תל-אביב: ספריית פועלים.

כפיר, ד' (2008). גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (176-197). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

כפיר, ד' (2009). תלמיד לחיים - השתלמויות לאורך החיים הן אחד המפתחות של מערכת חינוך תקינה. פנים, 47, 63-71.

כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (אוקטובר 2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך - דוח מחקר מס' 1. תל-אביב: מכון מופ"ת.

כפיר, ד', אבדור, ש', ריינגולד, ר' והיישיריק, מ' (דצמבר 2007). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך - דוח מחקר מס' 2 - ממצאי הראיונות עם בעלי תפקידים במערכת החינוך. תל-אביב: מכון מופ"ת.

כפיר, ד', אבדור, ש', ריינגולד, ר' והיישיריק, מ' (אוקטובר 2008). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך - דוח מחקר מס' 3 - תפיסות מנהלים ועמדות מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- כץ, ד' וקאהן, ר' (1986). ארגונים וגישת המערכות. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת), *מקראה - מדיניות ומנהל* (25-38). ירושלים: מאגנס.
- משרד החינוך (2008). *מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ב"אופק חדש"*. ירושלים.
- משרד החינוך (2010). *מסמך מדיניות הקמת הוועדות המחוזיות, המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה*. ירושלים.
- פרילינג, ד' וטורניאנסקי, ב' (2008). ללמוד לא לדעת. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים* (258-283). תל-אביב ובאר שבע: מכון מופ"ת והמכללה האקדמית לחינוך קיי.
- קוטר, ג' (2003). *להוביל שינוי: שינוי מוצלח והכוח המניע אותו*. תל-אביב: מטר.
- שפירי, נ' ובוזו, ע' (1998). הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפישת הלמידה לבין תפישת ההערכה החלופית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (221-245). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avidov-Ungar, O. (2010). "Islands of innovation" or "Comprehensive innovation" assimilating educational technology in teaching, learning, and management: A case study of school networks in Israel. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 259-280.
- Avidov-Ungar, O. & Eshet-Alkalai, Y. (2011). Teachers in a world of change: Teachers' knowledge and attitudes towards the implementation of innovative technologies in schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning*, 7, 291-303.
- Beck, L. G. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 13-45.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-483.

- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush, & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (103-118). London: Paul Chapman.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & Lepage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammonf, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (3-39). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Carter, E (2008). Successful change requires more than change management. *The Journal for Quality & Participation*, 31(1), 20-23.
- Chung Wei, R., Darling-Hammond, L. Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: Status report on teacher development in the U. S. and abroad - Technical report*. The School Redesign Network at Stanford University (NSDC).
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- Cook, J., Holley, D., & Andrew, D. (2007). A stakeholder approach to implementing e-learning in a university. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 784-794.
- Daley, B. J. (1999). Novice to expert: An exploration of how professionals learn. *Adult Education Quarterly*, 49(4), 133-147.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15.
- Darling-Hammond, L. (2000). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (642-667). Kluwer Academic Publisher.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- 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.
- De Freitas, S., & Oliver, M. (2005). Does e-learning policy drive change in higher education? A case study relating models of organizational change to e-learning implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 81-95.
- Del Val M. P., & Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: A literature review and empirical study. *Management Decision*, 41(12), 148-155.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fraser, C., Kennedy, A., McKinney, S., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teacher CPD: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-170.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understanding and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teacher College Columbia University.
- Glaserfeld, E. V. (1989) Constructivism in education. In T. Husen, & N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Supplementary vol., 162-163). Oxford: Pergamon Press.

- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership and social justice: A new paradigm. *Independent School Magazine* 64(2), 16-24.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI.
- Keiny, S. (2002) *Ecological thinking – A new approach to education change*. Lanham, MD: University Press of America.
- Keiny, S., & Gorodetsky, M. (1995). Beyond collaboration: Creating a community of learners. In F. Finley, D. Allchin, D. Rhees, & S. Fifield (Eds.), *Proceedings: Third international history, philosophy, and scienceteaching conference* (589-600). Minneapolis: University of Minnesota.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Klein, K., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review*, 21(4), 22-42.
- Koberg, C. S., Detienne, D. R., & Heppard, K. A. (2003). An empirical test of environmental, organizational, and process factors affecting incremental and radical innovation. *The Journal of High Technology Management Research*, 14(1), 21-45.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Lashley, C., & Smith, G. R. (1993). *School restructuring in practice*. Policy Bulletin PB-B21. Bloomington, IN: Indiana University, Education Policy Center.

- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 289-303.
- Lewis, D. (2004). Continuing professional development through the DfES training school program. *Journal of In-service Education*, 30(3), 377-389.
- Lunenburg, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Meyer, J., & Scott, W. R. (Eds.). (1983). *Organizational environments: Rationality and ritual*. Beverly Hills: Sage.
- Morgan, R. M. (1992). Educational reform: Top-down or bottom-up. *Educational Technology*, 32(11), 47-51.
- Nabhani, N. & Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on continuing professional development. *Teacher Development*, 14 (2), 207-224.
- Ogobonna, E., & Harris, L. C. (2003). Innovation organizational structure and performance. *Journal of Organizational Change Management*, 16(5), 512-533.
- Sarason, S. B. (1995). *School change: The personal development of a point of view*. New York: Teachers' College Press.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- So, H. J., Lossman, H., Lim W. Y., & Jacobson, M. J. (2009). Designing an online video based platform for teacher learning in Singapore. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 440-457.
- Stanley, A. M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 71-78.

- Suzuki, L. A., Prendes-Lintel, M., Wertlieb, L., & Stallings, A. (1999). Exploring multicultural issues using qualitative methods. In M. Kopala, & L. A. Suzuki (Eds.), *Using qualitative methods in psychology* (123-133). London: Sage.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Thompson, C. L., & Zeuli, J. S. (1999). The frame and the tapestry. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Thompson, R. C, Kitchie, L., & Gagnon, R. (2011). *Constructing an online professional learning network for school unity and student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Trotman, D. (2009) Networking for educational change: Concepts, impediments and opportunities for primary school professional learning communities. *Professional Development in Education*, 35(3), 341-356.
- Weingarten, R. (2010). *A new path forward: Four approaches to quality teaching and better schools*. Speech presented at the National Press Club.
- Wideen, M. P., & Grimmett, P. P. (Eds.). (1995). *Changing times in teacher education restructuring or reconceptualization?* London: Falmer.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad, & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*. (Vol. 24, 173-210). Washington, DC: American Educational Research Association.



**שער חמישי:
מבט לעתיד**

הפיתוח המקצועי של המורים - על רצף ועל אוטונומיה

שלמה בק

עצם קיומו של מינהל להכשרה ולפיתוח מקצועי של עובדי הוראה במשרד החינוך מבטא את התפיסה שהמדינה רואה את עצמה אחראית לאיכות המורים וההוראה. כפי שמציינת גילה נגר, העומדת בראש המינהל, "עלינו להבטיח שאיכות תהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי יהלמו את דרישות המאה ה-21, את הצרכים המשתנים ואת האתגרים העומדים לפנינו כך שיעלו את יוקרת המקצוע כפרופסיה"¹. לשם כך חייב המינהל, לטענתה, ליצור מסגרות רלוונטיות ועדכניות להכשרה ולהתפתחות מקצועית של עובדי הוראה שיביאו לתהליכים איכותיים, אקדמיים ומקצועיים, המשלבים תאוריה ופרקטיקה.

שלב הפיתוח המקצועי בנתיבה המקצועית של מורים (לאחר שלב ההכשרה ושלב ההתמחות והכניסה להוראה) מורכב משלושה תת-שלבים: הביסוס הראשוני, הביסוס המתקדם והמומחיות. לאור תפיסה זו נערך המינהל מבחינה ארגונית (הוא חולק לשלושה אגפים) וגיבש לעצמו שפה שלפיה, תפיסת הרצף היא מושג שגור במינהל ובשדה.

תפיסת הרצף ממוקדת ב"ציר הזמן". ההנחה היא שבכל אחד משלבי ההכשרה והפיתוח המקצועי המורה זקוק לסיוע, להכוונה ולהנחיה, השונים בתוכניהם ובאופן שהם מוצעים, כך שהמערכת שמקיים המינהל צריכה להיות מותאמת לתהליך ההתפתחות המקצועית. המינהל קובע, לאור ממצאים מחקרניים שעוסקים בנתיבה המקצועית של המורים, את הצרכים המשתנים של המורה בכל אחד מהשלבים שהוא נמצא בהם בעבודתו, ומקיים מסגרות לימודיות מגוונות שנועדו לספק להם מענה הולם. באופן זה נבנית מערכת של לימודים לאורך

1 מאמר זה, שדן בסוגיית הרצף, מתייחס למכלול פעילויות המינהל, ולכן מתבסס על מסמכי המינהל ועל המאמרים לספר זה, שכתבו האגפים המרכיבים אותו: גילה נגר (ג"נ), "חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוחם המקצועי"; נח גרינפלד ובתיה ברלב (ג"ב), "האגף להכשרת עובדי הוראה - מדיניות ומעשה"; שרה זילברשטרם (ש"ז), "המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה"; אורית אבידב-אונגר, מוטי רוזנר ואילנה רוזנברג (אר"ר), "הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של 'אופק חדש' ועוז לתמורה" - ממדיניות ליישום".

החיים המקצועיים שאמורה להיות יעילה, אפקטיבית, רלוונטית ומשמעותית לשיפור איכות ההוראה.

פעילות המינהל המתוארת בספר זה מצביעה על הרצינות ועל המקצועיות המאפיינות את היערכותו למימוש חזון זה. בכל אחד משלושת אגפי המינהל נעשתה עבודת מטה קפדנית ומיומנת במגמה לממש את חזון הרצף. כך הוגדרו בצורה מפורטת מתווים להכשרה, לכניסה לעבודה ולהתפתחות מקצועית, המבטיחים שהמורה ילמד את המתבקש בשלב שהוא נמצא בו, תוך כדי התחשבות בצרכיו וברצונותיו, בצורכי בית הספר ובצורכי המערכת. ההבניה הממסדית של הרצף (תעודת הוראה - רישיון הוראה - ודרגות הקידום [שמתרגמות את מתווה ההתפתחות המקצועית להסכמי השכר - "אופק חדש" ו"עוז לתמורה"]) מבטיחה שהמתווה אכן ייושם במערכת החינוך וישמש בסיס להתפתחות המקצועית של המורה בכל חייו המקצועיים.

המינהל הוא אפוא דוגמה למערכת חינוך שדואגת למורה מרגע שהתחיל את הכשרתו ועד לפרישתו. הוא רואה בחזונו מורה שלומד ומתפתח, והוא מקיים את המסגרות שמתקיימת בהן ההתפתחות המקצועית, בקובעו את תחומי הדעת, מתווה הלימודים, את אופיים ואת מיקומם ברצף הנתיבה המקצועית. אך חזון הרצף אינו יכול להיות רק מענה לדרישה המקובלת על הכול, שלפיה העיסוק בהוראה מחייב למידה הולמת ושיטתית לאורך הנתיבה המקצועית. בניית "שפה משותפת למינהל" (ג"נ) איננה רק משימה מינהלית או ארגונית. יש לה גם היבט תוכני, שכן הנחת הרצף מעלה שאלות עקרוניות, כגון מהו בסיס הידע של המורה ואם הוא אמור להשתנות ב"רצף" במהלך שנות עבודתו, או מהי דמות המורה ה"טוב" ואם היא נשאר בעינה לאורך כל הנתיבה המקצועית. במילים אחרות, חזון הרצף מחייב לבחון את הנחות היסוד שהיא מניח בנוגע למורים ולהוראה. הנחות יסוד אלו לא זכו להתייחסות מפורשת, ויש טעם להידרש אליהן בזכות השפעתן המכרעת על מתווי ההתפתחות המקצועית ועל דרך מימושו. עיון באופן שהאגפים הציגו את פעילותם יכול להצביע על כך שאכן יש למינהל תפיסה תוכנית של הרצף, המתבטאת בכמה קווים משותפים של פעילותו.

כדי לבחון את הפן התוכני של תפיסת הרצף צריך לומר משהו על התפיסה של מקצוע ההוראה המונחת בבסיסה. בהכללה גסה, אפשר להצביע על שלוש תפיסות עקרוניות של מהות המקצוע, שכל אחת מהן נשענת על השקפת עולם אחרת. ההשקפה האמונית; ההשקפה שמקורה בהשקפת העולם המקובלת כנאורה, שמקורה בתקופת ההשכלה באירופה; והשקפת העולם הרומנטית, שמוצאה באירופה של המאות ה-18 וה-19.

על פי ההשקפה האמונית, המוסר נקבע בידי כוחות חיצוניים, שלאדם אין שליטה עליהם ועל תוכניהם (בין שהכוונה לאלהים ובין שהכוונה לחוקיות "חילונית" כלשהי, למשל ביולוגית או היסטורית). האדם המאמין מגדיר את זהותו במונחים "דתיים" (אם כי, שוב, לא בהכרח מדובר בדת במונח הקלאסי. דת יכולה להיות מנת חלקם של אתאיסטים ואפילו של חילונים, כמו הקומוניזם). האדם מניח שקיימת ישות קדושה, או אידאל נשגב שהם חיצוניים לו, ושעליו לשרתם. אלה מגדירים בעבורו "אמת" ו"טוב" מוחלטים ונצחיים, ומביאים לכך שפעולותיו חדרות בתחושת שליחות המעניקה לחייו משמעות ומספקת תכלית למעשיו.

שלא כאדם האמוני, האדם הנאור מאמין שמקור האמת והטוב נמצא בתוכו, וליתר דיוק בשכלו. הוא סבור שהמדע בלבד יכול לגלות לו "מה קיים" ובוטח בכוחות החשיבה וההתבוננות שיאפשרו לו, באמצעות המתודה המדעית, להכיר את עצמו ואת העולם הפיזי והחברתי שלו. הידע שהאדם צובר אינו רק "לשם שמים". יש לו פן מעשי ותועלתני. כבר בשלהי המאה ה-16 טבע פרנסיס ביקון את האמרה "ידע הוא כוח". החשיבה המכונה "מעשית" מסייעת לאדם לנצל את הידע שרכש למימוש מטרותיו: היא מאפשרת לו לשלוט בעצמו, בחברתו ובעולמו, ובעזרתה הוא יכול להמציא טכנולוגיות המביאות לחירות, לקדמה ולשגשוג.

האדם הרומנטי מתעב את האדם הרציונלי, שהוא לדידו בעל שכל קר ומנותק. השכל, לתחושתו, רק מרחיק אותו מהטבע, מפריד בינו לבין עצמיותו האותנטית, ועלול להוביל לניכור ולהחפצה (reification). השכל מספק לאדם "הסבר" ולא "הבנה". הוא יכול לנתח תופעות, אך בעת הניתוח אובדות שלמותן ומשמעותן. האדם הרומנטי מאמין שעמוק בתוכו חבוי "עצמי" אותנטי, שעליו לגלותו ולהביאו לידי ביטוי. עצמי זה מכיל את רגשותיו ואת תשוקותיו הטהורים של האדם, והוא מעניק לחייו משמעות וכיוון, ולכן עליו להיות קשוב לקולו הפנימי ולהיות יצירתי.

ההבדל בין שלוש התפיסות מומחש באוצר המילים של כל אחת מהן. מילות המפתח של התפיסה האמונית הן שליחות, הגשמה, ציות, הקרבה, דבקות, סולידריות, צניעות. אלו של התפיסה הנאורה הן היגיון, רציונליות, קידמה, תחרות, הצלחה, יעילות, תועלת, שקיפות, אחריות, מיומנות, מומחיות, תשומה-תפוקה, מטרה-אמצעים, רווח וקריירה. ואלו של התפיסה הרומנטית הן אותנטיות, ביטוי עצמי, מימוש עצמי, דיאלוג, תהליך, רגש, יצירתיות ודמיון. לכל אחת מתפיסות אלו השפעה מכרעת על הדרך שבה אנשים מזהים את עצמם. כל

אחד מהם יכול להיות מיוצג על ידי דמויות מופת אחרות שהוא עשוי להזדהות אִתן. כך למשל האדם המאמין הוא רב, שליח, חלוץ או מתנדב; האדם הנאור הוא מדען, מנכ"ל או איש עסקים; והאדם הרומנטי הוא אמן אותנטי, מאהב מסור או חבר הדואג לזולתו.

לשלוש השקפות אלו שתי השלכות חשובות לחינוך. הראשונה היא שכל אחת מהן מדגישה היבט אחר של הידע האנושי. הסיסמה המועדפת על האדם הנאור הוא "דע את עולמך". הוא מבקש שתהיה לו תמונה מקיפה ומבוססת של ההיבטים הפיזיים, החברתיים והפסיכולוגיים של עולמו. הוא רואה במדע מקור ידע בלעדי, המאפשר לו להכיר את העולם ולנצלו לצרכיו. האדם הרומנטי מעדיף את הסיסמה "דע את עצמך". הוא מחפש אחר משמעות חייו ומרגיש ששאלה קיומית זו יכולה לקבל מענה רק אם הוא יהיה רגיש לטבע, לזולת וליצירות האמנות שהן תוצר הרוח האנושית. האדם המאמין מאמץ את הסיסמה "דע את אלוהיך". ידע, מבחינתו הוא דעת טוב ורע. עליו להכיר את חוקי האל ולהפנים את ציוויו כדי שיוכל להיות שליח נאמן של הבשורה (שכאמור לעיל, אינה חייבת להיות "דתית"). מדע, אמנות ואמונה מציינים, בהתאמה, שלוש דרכים להשגת הידע הנכסף.

ההשלכה השנייה היא שכל אחת מההשקפות מקדמת סוג אחר של מוסר. השכל, המזהה את הטוב עם האושר, מציע אתיקה תועלתנית שבבסיסה עקרון הסימטריה (אינך משקר בשל הנזק שהדבר יכול לגרום לך, ומאחר שאינך רוצה שישקרו לך). הרומנטיקה מציעה אתיקה של אותנטיות (טיילור, 2011), שבה הטוב מזוהה עם כנות, עם דאגה לזולת, עם דיאלוג ועם סולידריות (אינך משקר כי אתה אוהב את האחר ורוצה להיות כן עם עצמך) (Stout, 2008). המקור האמוני מכתוב אתיקה מתוך "חובה" המכוונת לחיים של "מצוות" ו"איסורים" (אינך משקר משום שאסור לשקר). יתרה מזו, ההיגיון התועלתני מדגיש את תוצאות המעשה. הרומנטיקה מדגישה את התהליך, ואילו מבחינת המקור האמוני, החשיבות העליונה מוקנית לכוונה שהביאה לביצוע המעשה.

ההשקפות השונות מציבות בפני החינוך הפורמלי מטרות המנוגדות לעתים זו לזו, והמשפיעות על היווצרות מערכות חינוך מגוונות בעלות תכנית לימודים שונה, דרך התנהלות אחרת ותמונה אחרת של המורה שהן רואות כאידאל. ההחלטה מיהו המורה ה"מצליח", ה"טוב" או "איש המקצוע" היא כשלעצמה החלטה ערכית. יש הבדל בין מורה המלמד היסטוריה או ביולוגיה כדי שתלמידיו י"דעו את החומר", כדי שמה שילמדו יועיל להם בחיים", ואפילו כדי ש"יצליחו

במבחן" (ברוח של תועלתנות נאורה), לבין מורה הרוצה לסייע לתלמידיו "לצמוח ולממש את עצמם" או כדי לאפשר להם להכיר את האחר או להתמזג עם משהו נשגב (ברוח רומנטית); לבין מורה השואף לכך שהידע שירכשו ילמד אותם על "גדלות האל" או יסייע להם במאבק "לכונן עולם טוב יותר" (ברוח אמונית).

כל אחת מגישות אלו נובעת כאמור ממקור אחר, ויישומה במערכת החינוך מחייב מורה מסוג אחר. כל מורה כזה זקוק להכשרה שונה ולפיתוח מקצועי שמכוון לדברים אחרים. לפנינו אפוא שלושה הגיונות סותרים, שלכל אחד מהם תפיסה אחרת של מקצוע ההוראה.² כל אחד מהם מקדם דמות אחרת של מורה "טוב", ולו השפעה משלו על מאפייניה של התפתחות המקצועית:

1. התפיסה הנאורה רואה בהוראה פרופסיה ובמורה איש מקצוע משכיל ומיומן, המתפקד כאומן (טכנאי) וכמאמן, כדי שתלמידיו יהיו בעלי ידע.
2. התפיסה הרומנטית רואה בהוראה מעשה אמנות ובמורה אמן יוצר ורגיש, האוהב והמכיר את עצמו ואת תלמידיו, מצמיח את אישיותם ומעודד אותם לחתור למימוש עצמי ולקיום דיאלוג עם האחר.
3. התפיסה האמונית רואה בהוראה שליחות ובמורה "איש מעשה", שהוא אדם מאמין, שליח ציבור ומורה דרך, שמחובתו לדאוג לכך שהדור הבא יאמץ את דרכו.

כל אחת מהתפיסות מעמידה שאלה אחרת, וההתפתחות המקצועית התואמת לה צריכה להתמודד עמה.³ התפיסה הנאורה שואלת: מה המורה צריך לדעת ולהיות מסוגל לבצע? התפיסה הרומנטית שואלת: מיהו המורה ומיהו זהותו האישית והמקצועית? ואילו התפיסה המאמינה שואלת: מהי השליחות החברתית שהמורה מקבל על עצמו, וכיצד יש לוודא שהוא מגשים אותה? כל אחת מאלו מחייבת סוג אחר של תכניות להתפתחות מקצועית בהיבטים של תרבות ארגונית, סביבה חינוכית, תכנית לימודים וסגל. תכנית נאורה תדגיש את הידע העיוני והמעשי שהמורה חייב לרכוש, ותתמקד בתוצריה. תכנית רומנטית תדגיש את תהליך ההעצמה של המורים ואת הדיאלוג ביניהם ללומדים. תכנית אמונית תדגיש את הדוגמה האישית שהמורה משמש לתלמידיו ואת נחישותו להגשים את שליחותו. עם זאת, תמונה זו היא ללא ספק פשטנית, שכן מדובר בקירוב

2 הגיונות אלה מזכירים את ההגיונות הסותרים שמציע צבי לם: אקולטורציה, אקומודציה ואינדוידואציה (לם, 1976).

3 תכניות הניסוי שתארת במאמר "פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל" ממחישות כיצד יכולות לבוא לידי ביטוי שלוש תפיסות אלה במהלך ההכשרה.

ראשוני שמסייע להתבונן במציאות באופן מושכל יותר. למעשה, מאפיינים אלה מתקיימים במקביל, והשאלה היא בדרך כלל של דגשים, של סדרי עדיפויות ושל יחסי הגומלין המורכבים המתקיימים ביניהם.⁴

על רקע זה אפשר לחזור ולבחון את קווי המתאר שהוחלט עליהם במינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה במשרד החינוך. המינהל מאמץ את ההיגיון האופטימי של התפיסה הנאורה. האנושות מתפתחת וצועדת לקראת קידמה. ככל שחולף הזמן, כך נעשים בני האדם טובים יותר, משום שהם מגלים יותר ויותר ידע על העולם (באמצעות המדע), וידע זה מאפשר להם (באמצעות הטכנולוגיה) לכוון חיים קלים יותר ונוחים יותר. העיקרון שלפיו מה שחדש יותר גם טוב יותר מיושם גם ברמה האישית המקצועית. האדם מתפתח ולומד. הוא משתפר (או לפחות יש לו פוטנציאל להשתפר) ככל שעובר הזמן. המורה המנוסה יודע ללמוד מניסיונו ומניסיון עמיתיו והופך למומחה מסתגל (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005). הוא מיישם באופן מושכל את הידע שרכש, יודע לפתור בעיות מקצועיות וביכולתו לסייע לעמיתיו לעשות זאת. בהדרגה, הוא הופך לאיש מקצוע השולט בשיטות הוראה מגוונות, מסוגל להציע מענה ללומדים שונים, מתפתח ומתחדש. בתהליך זה מוקצה מקום מרכזי להתפתחות המקצועית הממוסדת, המבטיחה שכל פרט אכן יתמקצע ויתקדם בעקביות ובהתמדה. התקווה היא כי מורה מקצועי יותר יביא את כל תלמידיו להישגים לימודיים גבוהים יותר, ובכך ייטיב לשרת את מטרות החינוך וההוראה. ברוח הנאורות, ההתפתחות המקצועית של המורה נתפסת כתהליך ליניארי ורציונלי (ממוקד-מטרה) המביא לשכלול ולשיפור. עובד ההוראה נע משלב לשלב בצורה עקבית ושיטתית, ובתוך כך הוא מתפתח, מתמחה ומתמקצע. אך התפתחות זו אינה אוטומטית. היא מחייבת למידה מתמדת, הן משום שהידע המקצועי משתנה בהתמדה, הן משום שהמציאות שהמורה עובד בה משתנה ללא הרף, וההקשר המשתנה מעמיד את המורה בפני מצבים חדשים שעליו להתמודד אתם וללמוד מהם.

הנאורות מדגישה בתוקף את הידע המדעי ורואה בו בסיס לפעילות המקצועית. ואכן, ידע זה בא לידי ביטוי בכל אחד משלבי ההתפתחות המקצועית. בשלב הראשון, שלב ההכשרה, המתווים המנחים מצביעים על שני תחומים עיקריים שמרכיבים את בסיס הידע של המורה - תחום החינוך וההכשרה ותחום

4 לדיון מפורט בהיבטים אלה ראו בק, בדפוס.

הידע הדיסציפלינרי. תחום החינוך מורכב מלימודים תאורטיים בחינוך, לימודי דידיקטיקה ומתודיקה ולימודי התנסות מעשית (המועצה להשכלה גבוהה, 2006). השלב השני, שלב הכניסה להוראה מתמקד בצורכי המורה המתחיל. הסדנאות ממשיכות את דפוס ההדרכה הדידיקטית המקובל בתקופת ההכשרה. תוכני הלמידה בסדנה נקבעים על ידי המשתתפים. הסדנה מוגדרת כקבוצת צמיחה אישית המשלבת למידה של מיומנויות חיוניות למורה המתחיל ומאפשרת לו להתמודד עם הקשיים המאפיינים את כניסתו לעבודה (ש"ז). בכך ממשיכה הלמידה את תהליך ההכשרה ומקשרת בין הידע הקודם של הלומדים לבין התנסויותיהם בשטח.

בשלב השלישי, תחומי ההתפתחות המקצועית של המורה הם תחום הדעת, התחום הדידיקטי-חינוכי-ערכי והתחום הניהולי-ארגוני. בעוד שני הראשונים ממשיכים לעסוק בנושאים העולים בשלבים הקודמים של הפיתוח המקצועי, התחום השלישי חדש, והוא מאפשר למורה להרחיב את בסיס הידע שלו לסוגיות שבדרך כלל אינן נדונות בתכניות ההכשרה או בתכניות הכניסה לעבודה. ההתפתחות המקצועית מאפשרת בכך למורה להרחיב את מגוון אפשרויות הקידום העומדות לרשותו ופותחת לפניו מסלול לימודים שמאפשר לו גם הסבה מקצועית (אא"ר).

נוסף על ההסכמה על תחומי הדעת חולקים אגפי המינהל את התפיסה בנוגע למהותו של בסיס הידע הנדרש למורה. שלושת האגפים מסכימים, כי עבודת המורה נשענת על ידע בעל אופי פרקטי-רפלקטיבי, ידע המבוסס על העשייה והנלמד ממנה. הוא מתפתח עם הניסיון ויש לטפחו ולקדמו במהלך ההכשרה וההתפתחות המקצועית. כפי שראינו במאמר "פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל" (ש"ב), ועדת אריאב קבעה שההכשרה צריכה להכין מורה פרופסיונלי, הפועל על בסיס ידע דיסציפלינרי ופדגוגי-דידיקטי באופן שיטתי ומבוסס-ראיות לגבי ההוראה של עצמו והלמידה של תלמידיו. הוא מפעיל שיקולי דעת המבוססים על הבנת תהליכי הלמידה, תכניות הלימודים והצרכים של תלמידיו. הוא בעל מיומנויות וכישורים הנדרשים בסביבות הוראה-למידה עדכניות ויועד להשתמש באופן מושכל במגוון דרכי הוראה-למידה. הפן הערכי-חברתי והפן היצירתי בהוראה מהווים ממדים חשובים בתפיסה פרופסיונלית זו. ההוראה היא אפוא פעילות המעוגנת בידע תאורטי-מחקרי ובחוכמת המעשה הפרקטית-רפלקטיבית ואין היא מקצוע שוליית המבוסס על מתכונים ליישום (המועצה להשכלה גבוהה, 2006).

תפיסה זו מעמידה במרכז את המורה הקלינאי, המצויד בחוכמת המעשה הפרקטית-רפלקטיבית. מורה זה פועל במומחיות, באופן מבוסס-ראיות ולאור הישגי תלמידיו, ויודע לגרום להם ללמוד בלומדו מניסיונו ומניסיון עמיתיו. גם בשלב הכניסה להוראה בולטת תפיסה זו. השנה הראשונה לעבודת המורה היא שנת התמחות, הכוללת מתחילתה ועד סופה תהליכי תמיכה והערכה שיטתיים כתנאי לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה. לפי הנחיות האגף, שני מרכיבים מרכזיים נמצאו כמעט בכל תכניות התמיכה בשלב הכניסה להוראה: (1) מרכיב החונכות - תמיכה אישית במורה המתחיל על ידי עמית מנוסה יותר המתפקד כמורה-חונך; (2) מרכיב של ליווי במסגרת סדנת עמיתים, בקבוצת השווים (מורים מתחילים) או בקבוצת השייכות (מורים-עמיתים מבית הספר). מרכיבים אלה משפרים את כישורי ההתמודדות של המורים המתחילים, את יכולתם להטמיע את שגרת ההוראה, את דרכי ניהול הכיתה וארגונה ואת התובנות שלהם בנוגע להוראה ולתלמידיהם (ש"ז).

בשנה שלאחר ההתמחות מוצמד למורה החדש מורה מלווה, והוא אף משתתף בקורס ייעודי למורים חדשים במסגרת מתווי "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". הקורס, המתקיים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות, כולל מפגשי עמיתים וליווי אישי. הסדנאות ניתנות במתכונת של קורס רפלקטיבי "מן המעשה אל התאוריה". הסדנה מאפשרת למשתתפיה להגיע לתובנה מעמיקה של היבטים שונים בתהליכי החינוך וההוראה. היא משמשת מסגרת לחשיבה משותפת של עמיתים, בסיוע מנחה הסדנה, ועוסקים בה בקשיים מעשיים העולים במהלך העבודה ובחיפוש משותף אחר דרכים להתמודדות אתם. הסדנה מוגדרת הן כקבוצת למידה של מיומנויות כמו ניהול כיתה או השתלבות בצוות, הן כקבוצת צמיחה אישית שנועדה להרחיב מודעות אישית, עמדות, כישורי תקשורת ודפוסי התנהגות. לסדנאות אופי של שיח רפלקטיבי. ואכן, התדירות הגבוהה של הופעת המושג רפלקציה במאמר מעידה על מרכזיותו בתהליך החונכות. רפלקציה נתפסת ככלי להכוונת הלמידה המעודד בחינה ביקורתית של אירועים מנקודת מבט אישית (ש"ז).

השלב השלישי של ההתפתחות המקצועית מחולק לשניים, בהתאם לדרגת הקידום של המורה (א"ר). בשלב הראשון (דרגות 1-6), מבוססת ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה על מעגלים של התנסות < למידה < המשגה < התנסות מחדש < הטמעה. תוך כדי כך יוצר המורה-הלומד ידע חדש התורם לתפקודו. על המורה להתעדכן בחידושים רלוונטיים לתחומי עיסוקו במטרה

לקדם את הישגי תלמידיו, לקיים דיאלוג עם עמיתיו וליישם בכיתה את התובנות והידע שרכש (אא"ר).

בדרגות הקידום הגבוהות יותר (7-9), המורה אמור לתפקד כאמן, כמי "שמשמש בכישרונו על מנת ליצור אמנות, ואכן, עובדי הוראה בדרגות הגבוהות אמורים ליצור לעצמם ולסביבתם תובנות המבוססות על הסתכלות פנימית (רפלקציה) במטרה לשפר את הקיים וליצור חדש" (אא"ר).

באגף להתפתחות מקצועית יודעים כי "חלק משמעותי מתהליכי הפיתוח המקצועי של המורים מתרחש בין כותלי בית הספר... הפיתוח המקצועי הבית ספרי מאפשר לחברי הצוות החינוכי צמיחה מקצועית ותורם לקידום עבודת הצוות החינוכי ולשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר". כמו כן, מודגש כי "במהלך התכנית [הבית ספרית] יפתחו הלומדים תוצרי למידה שישקפו את למידתם האישית והקבוצתית ואת יישומה בפועל בעשייה החינוכית בבית הספר. תוצרי הלמידה יהוו מנוף לשיפור תהליכי הוראה-למידה-הערכה של הלומד בעבודתו בחינוך ובהוראה ויכללו מרכיב רפלקטיבי" (שם).

כך בא לידי ביטוי המאמץ הממוקד של המינהל לקדם את התפיסה המקצועית של המורה הפרקטי-רפלקטיבי בכל אחד משלבי ההתפתחות המקצועית של המורה, והרצף שנוצר ראוי לציון ולהערכה.

אך יש מקום להתבונן בתהליך גם מנקודת מבט ביקורתית בונה. שתי סוגיות בייחוד ראויות לדיון נוסף. האחת עניינה בטיבה של הרפלקציה העומדת בבסיסו של תהליך הלמידה. והאחרת, מקומו של המורה כפרט בקביעת תהליך התפתחותו המקצועית. כדי להתייחס אליהן כדאי לראות שתפיסת העולם הנאורה שאימץ המינהל יכולה להוביל לשני כיווני התבוננות בנוגע לטיבה של החשיבה המקצועית. לפי האחד, החשיבה של איש המקצוע היא תכליתית ואינסטרומנטלית. היא נועדה לספק לו את האמצעים הטובים ביותר למימוש מטרותיו. לפי האחר, לחשיבה המקצועית יש גם פן תוכני. היא אמורה לאפשר לאיש המקצוע עיון ודיון ביקורתיים במטרות שלשמן הוא פועל. לפי כיוון ההתבוננות הראשון, מטרות הפעילות החינוכית נקבעות "מחוץ" למקצוע (בדרך כלל על ידי החברה או על ידי נציגיה), והפעילות המקצועית מתבטאת בכך שהיא מממשת מטרות אלו בהצלחה וביעילות מרבית. לפי הכיוון האחר, איש המקצוע מעורב גם בבחירת המטרות עצמן. הוא עוסק בבחינתן ושוקד על הצדקתן.

נקודה זו מחייבת הבהרה. לתחום הפרקטי של עבודת המורה יש שני היבטים הקשורים זה בזה. במונחים אריסטוטליים, הידע המעשי הקשור בעבודתו נושא

אופי כפול. מצד אחד הוא בעל אופי "טכני" ועוסק במיומנויות ההוראה. מן הצד האחר, הוא בעל אופי מוסרי ומבטא "תבונה מעשית" ("פרונזיס"). הידע הטכני מספק תשובה לשאלה "איך לעשות את... כדי לייצר את... או להפיק את...". מדובר בידע בתחום מסוים ומוגדר, שמטרתו לממש במיומנות המרבית מטרות חיצוניות לפעולה עצמה. לעומת זאת, הידע התבוני מתייחס לשאלה, "כיצד עליי לחיות את חיי כדי שאחיה טוב ואהיה מאושר?" מדובר בידע כללי בדבר ההתנהגות האנושית על כל רבדיה והיבטיה, שכן עניינו בסוגיה של אפיון האדם כאדם "טוב". המורה הנבון חושב לא רק על שיפור עבודתו אלא גם על השאלות אם וכיצד תשפר עבודתו את העולם.

אין להתעלם מהיבט זה של עבודת ההוראה, אם מתייחסים אל המורה כאל מחנך. ברבות מהפרופסיות, איש המקצוע יכול להסתפק בכך שהוא מממש את המטרות הנתונות של החברה. מהנדס טוב אמור לבנות איצטדיון מבלי שיברר לעצמו אם יש צורך בו ואילו אירועים יתקיימו בו. על אף ששאלות אלה חשובות, ההנחה היא שלהוציא כמה מקרי גבול בעייתיים במיוחד, שאלת קביעת המטרות והצדקתן המוסרית אינה מעניינו של איש המקצוע. הוא צריך להיות משרת החברה, צרכיה ומאוייה. את התפיסה הזו של הפרופסיה אפשר להחיל גם על מקצוע ההוראה. החברה, באמצעות נציגיה, מוסדותיה וממלאי התפקידים הנבחרים או הממונים על ידה, קובעת את מטרות ההוראה ואת יעדי הפעילות החינוכית; מערכת החינוך צריכה לממש מטרות אלה במקצועיות, באחריות וביעילות המרבית. תפיסה זו של ההוראה מבטאת חשיבה רציונלית ואינסטרומנטלית. איש המקצוע שואל את עצמו: האם אני יודע מה עליי לעשות כדי לממש את המטרות שהציבה לעצמה המערכת? כיצד עליי לפעול בצורה המיומנת ביותר כדי לממשן? מבחן הפעילות הוא התוצאה. מידת המקצועיות נבחנת ביכולת לממש את המטרות באופן מתמשך, עקבי ורציף. אנו מגדירים כמומחה את מי שאנו סומכים על כך שהוא עומד בדרישה זו ושביכולתו ללמד גם בעלי מקצוע אחרים להפוך למומחים.

אלא שתפיסה זו היא בעייתית בכל הנוגע להוראה, שהיא מקצוע שהפך הערכי-חינוכי שלו מוטבע בעצם מהותו. אם החינוך נסמך על תפיסת עולם נאורה, לא די בכך שהמורה יפעל למימוש מטרות נתונות. כדי שהחינוך ימלא את שליחותו החברתית, המחנך חייב להיות בטוח שמטרותיו ניתנות להצדקה, שהן באמת תורמות להצמחה של אדם נאור המבקש אחר ידע מבוסס והפועל בדרך שניתנת להצדקה רציונלית.

וכאן נכנסת לתמונה החשיבה התוכנית. התפיסה הנאורה מניחה שהאדם, בכוח שכלו המתבונן והביקורתי, הוא אוטונומי. הוא לבדו, והוא יכול - תוך כדי דיאלוג מתמיד עם סביבתו החברתית והתרבותית - לשפוט אם מטרות פעילותו ראויות ונכונות. הוא לבדו חייב להצדיק את מעשיו. הוא לבדו אחראי למעשיו, להשלכותיהם ולתוצאותיהם. הטיעון שהוא בסך הכול "ממלא הוראות" אינו קביל כשמדובר בחינוך. אחרי הכול, הנאורות מניחה שמטרת החינוך היא לפתח את התלמיד כאדם אוטונומי חושב וביקורתי, ושהמורה צריך לייצג מטרה זו ולשמש לה דוגמה אישית.

אני מניח שהחשיבה התוכנית מהותית למעשה החינוכי, ושמורה שתופס את תפקידו בראייה אינסטרומנטלית בלבד אינו יכול להיות מחנך אמיתי. חסרה לו הסקרנות האינטלקטואלית לבחון את העולם מחדש מתוך ספקנות בריאה ודרך שוטטות אקראית. חסרים בו התהייה והרצון לחקור ולהבין, ואין לו הרגישות המוסרית לברר את מידת ההצדקה של מעשיו. מורה כזה יכול ליצור צייתנות ולדרוש מתלמידיו עמידה בנורמות ובסטנדרטים. הוא יכול להביא אותם להצליח בבחינות. ספק אם הוא יכול לגרום להם ללמידה משמעותית. מורה כזה לא יוכל ליצור בתלמידיו ספק או סקרנות. הוא לא יהיה מסוגל לעורר אותם לבחון בכנות את השקפת עולמם ואת דרך התנהגותם. הוא לא יוכל לעודד אותם לשוטט בעולם הידע (האינטרנטי, למשל) ולבורר את המוץ מן הבר. הוא לא יוכל ליצור בהם את ההתפעמות שנוצרת מהיכרות משמעותית עם החדש ועם האחר.

אלא שלפי כל העתידנים, דווקא תכונות אלו מאפיינות את מיומנויות המאה ה-21. בעולם שבו השינוי הוא הדבר הקבוע היחיד, ושקצב השינויים הולך ומתגבר בו, חשובה מאוד יכולתו של האדם להיות אוטונומי, להפגין חשיבה עצמאית, להיות גמיש, פתוח ויצירתי, ולהיות נכון לבחון מדי יום את סביבתו ואת מעשיו. נראה שזו היכולת המרכזית שצריך לטפח ולפתח במסגרת מערכת החינוך. מורה שאינו נדרש לעשות זאת בתהליך ההתפתחות המקצועית שהוא עצמו עובר, ספק אם ידע להעביר לתלמידיו את התשוקה לדעת שמקורה דווקא באי-נחת, בחוסר הידע, במבוכה שמקורה בספק, בשאלה שמא מה שיודעים אולי אינו נכון.

החשיבה התוכנית אינה דומה לחשיבה האינסטרומנטלית-רציונלית, ואחד ההבדלים העיקריים ביניהן נעוץ בטיב הקשר שבין מטרות ואמצעים שמונח בבסיסו של כל אחד מסוגי החשיבה. בהקשר זה, טיעונו של דיואי ראוי לציטוט נרחב:

עד כאן דיברנו על מטרות, כאילו אפשר לקבוע אותן במלואן קודם שמנסים לממש אותן. רושם זה טעון תיקון. המטרה, כפי שהיא מופיעה בראשונה, אינה אלא רישום ארעי. פעולת המאמץ להגשימה משמשת מבחן להערכה... על-פי רוב - לפחות במצבים מורכבים - הפעולה המתנהלת לפיה מגלה תנאים שקודם-לכן נעלמו מן העין. מצב זה דורש בדיקה חדשה של המטרה המקורית; יש להוסיף עליה וגרוע ממנה. המטרה צריכה אפוא להיות גמישה; היא צריכה להיות מוכשרת לקבל שינויים בהתאם לתנאים. מטרה שנקבעה מחוץ לפעולה היא תמיד קפואה... על מטרה כזאת אפשר לעמוד רק מתוך עקשנות. את הכישלון הבא מחמת חוסר הסתגלותה מייחסים בפשטות לתהפוכות התנאים ולא לעובדה, שהמטרה היא בלתי-נכונה בתנאים הקיימים. אדרבא, ערכה של מטרה נכונה הוא בעובדה, שאנו יכולים להשתמש בה בשביל לשנות את התנאים. זוהי מתודה של טיפול בתנאים באופן העשוי לחולל בהם שינויים רצויים... מטרה טובה סוקרת את מדרגת ניסיונם של התלמידים בהווה, יוצרת תכנית זמנית של טיפוח ומשווה את התכנית לנגד עיניה תמיד, אבל גם משנה אותה לפי התפתחות התנאים. בקיצור, המטרה היא ניסיונית, ולכן היא גדלה תמיד עם בחינתה במעשה... בניגוד לביצועו של תהליך מסוים לשם המשכה של הפעילות, אנו מוצאים את האופי הסטטי של מטרה שהוטלה על הפעילות מחוצה לה. מטרה זו מושגת תמיד כקבועה ועומדת. היא משהו שיש להשיגו ולרכשו. כשיש לאדם מושג כזה, שוב אין פעילותו אלא אמצעי בלתי-נמנע לדבר אחד; אין לה לפעילות ערך או חשיבות בכוח עצמה. בהשוואה לתכלית, אין היא אלא רע הכרחי; משהו שאדם צריך לעבור בו עד שהוא יכול להגיע אל היעד, שהוא לבדו יש לו ערך עצמי. במילים אחרות, הרעיון החיצוני של המטרה מביא לפירוד בין האמצעים ובין התכלית, בעוד שמטרה הגדלה בתוך הפעילות, כתכלית לכיוונה, היא אמצעי ותכלית כאחת, וההבחנה ביניהם אינה לא עניין של נוחות בלבד. כל אמצעי הוא תכלית זמנית עד שלא השגנו אותה... כל הפרדה בין תכלית ואמצעי מפחיתה את חשיבותה של הפעילות ונוטה להורידה למדרגה של עבודת פרך, שאדם מבקש לברוח ממנה אם יש לאל ידו. (דיואי, 1969: 85-87)

על המטרה הנראית לעין אפשר להחליט רק במהלך הפעילות ובאמצעות ניתוחה. נקודת המוצא היא הפעולה ולא המטרה, והשאלה הנשאלת היא, מה יכולות להיות התוצאות של ביצועה. לפי דיואי, הנקודה החשובה היא, שאם

מלכתחילה נקבעת המטרה הרצויה, באופן מדויק וחד-משמעי, כי אז תהליך החשיבה אינו רפלקטיבי אלא טכני. "איננו יודעים מה באמת אנחנו מבקשים, עד שאנו מבצעים באופן מנטלי מהלך פעילות מסוים" (Dewey, 1922: 36-37). מטרות הן תמיד תלויות-הקשר (מה שמתאים לילד אחד יכול להיות בעייתי לילד אחר). אין כל דרך להפריד בין המצוי לרצוי, מכיוון ש"מה שחובה לעשות" צומח מתוך (גם אם אינו נובע מתוך) מה שיש, בעוד מה שיש מפורש לאור מה שצריך להיות:

ככל שהמושג [מטרה] פירושו תוצאות שאכן מומשו, הוא מותנה באופן ברור באמצעים שנקטו, בעוד שיכולת האמצעים לשמש כאמצעים תלויה במטרה שהם אמורים לממש, במובן זה שהם מבוצעים ונשפטים ביחס לערכם האובייקטיבי הממשי לממוש המטרה. לכן, המטרה-הנראית-לעין הינה, או שהיא מייצגת אידיאה של התוצאות הסופיות, במקרה שהאידיאה נוצרה על בסיס האמצעים שצפוי שהם יהיו המתאימים ביותר למימוש המטרה. וכך, המטרה-הנראית-לעין היא עצמה אמצעי להכוונת הפעילות, כמו שהאידיאה של הבריאות שיש להשיגה או של הבית שיש לבנות אינם זהים למטרה במובן של תוצרים ממשיים אלא כאמצעים המכוונים את פעילותינו לממשם. (Dewey, 1939: 52)

ריצ'רד סנט פיתח השקפה זו של דיואי, ולפיו "הפרגמטיזם טוען שכדי לעבוד היטב בני האדם זקוקים לחופש מיחסי מטרות-אמצעים" (Sennett, 2008: 288). לעבוד היטב פירושו לעשות את העבודה לשם עצמה, בלי קשר למגבלות חיצוניות כמו זמן ותקציב, ולעתים תוך כדי מאבק במגבלות אלה. לפי סנט, למונח התנסות (experience) יש שתי משמעויות הכרוכות זו בזו. המונח מציינ חוויה שחווינו, שיוצרת בנו רושם רגשי פנימי, ובו-בזמן היא מוציאה "החוצה" את מה שחווינו, ולשם כך נדרשת מהאדם יכולת ולא רגישות. מבלי הבקרה הפנימית של "איך זה מורגש" האדם "עלול להיכנע לרשעות האינסטרומנטליזם" (שם: 288). מנגד, "אנו מנסים להפוך את הידע המסוים שיש ברשותנו לשקוף, כדי שאחרים יוכלו להבין אותו ולהגיב אליו" (שם: 289).

ברוח זו אפשר לחזור ולהתבונן בתפיסת הרצף של המינהל ולשאל עד כמה המתווים שנבנו מעודדים תפיסה של הוראה המבוססת על רציונליות תוכנית, ובאיזו מידה הם מבססים דווקא את תפיסת הרציונליות האינסטרומנטלית. שתי דוגמאות יכולות להבהיר את התמונה. האחת קשורה ברפלקציה והאחרת באוטונומיה. המינהל, כך ראינו, מאמץ את תפיסת ההוראה כעיסוק פרקטי-

רפלקטיבי. המונח רפלקציה זכה לפרשנויות רבות, ויש דרכים שונות לראות את דמות "המורה הרפלקטיבי", את טיבה של הרפלקציה שהוא אמור להפגין ואת תכניה. מבחינת היקפה, הרפלקציה יכולה להיות מצומצמת לכדי שיחה על חוויות ההתנסות ויכולה להיות רחבה ולהניע מחקר של ממש. מבחינת תכניה, התפיסות השונות של המושג נעות ממשמעות צרה של רפלקציה במסגרת שיקול-דעת אינסטרומנטלי-רציונלי ועד למבט רחב ותוכני של הרפלקציה כאמצעי לתיקון החברה.

מקס ון-מנן מצא שלוש רמות רפלקטיביות של "רציונליות שקולה". ברמה הראשונה, הפרקטי עוסק בעיקר ביחסי אמצעים-מטרות ומתייחס ליישום הטכני של ידע חינוכי ושל עקרונות בסיסיים של תכנית הלימודים לשם מימוש מטרה נתונה. ברמה גבוהה יותר, ההנחה היא שכל בחירה חינוכית מבוססת על מחויבות ערכית לאיזושהי מסגרת של פרשנות על ידי המעורבים בתכנית הלימודים. הרפלקציה הפרקטית מתייחסת במקרה זה לתהליך של ניתוח והבהרה של חוויות, משמעויות, תפיסות, הנחות, דעות קדומות והנחות יסוד של הפרט והתרבות, לשם ניווט הפעולות המעשיות. אבל לשם חשיבה על ערך המטרות וההתנסויות החינוכיות, נדרשת רמה גבוהה עוד יותר של רציונליות שקולה. ברמה הגבוהה ביותר של שיקול הדעת, הרציונלי הפרקטי דן במשמעות הפוליטית-אתית של התבונה החברתית. ברמה זו, הפרקטי מתייחס לעצמו באופן רפלקטיבי כדי לבחון את ערך הידע ואת מהות התנאים החברתיים ההכרחיים להצפת השאלה של משמעות העיסוק בו. הפרקטי מערב ביקורת מתמשכת של שררה, של מוסדות ושל הכוח הכופה של הסמכות (van Manen, 1977).

לינדה ואלי מרחיבה טיפולוגיה זו ומצביעה על שש רמות של רפלקציה. השתיים הראשונות מייצגות "רציונליות טכנית" והבאות אחריהן - "פרקטיות רפלקטיבית":

(1) רציונליות טכנית מהסוג התנהגותי, שבה אין רפלקציה על המטרות באופן כללי משום שהן מוכתבות מראש; (2) שיקול דעת טכני, שבו הרפלקציה היא על שיטות הוראה או ניהול כיתה, הנגזרות ממחקר ההוראה, ועל המידה שבה הביצוע מתאים להנחיות החיצוניות; (3) רפלקציה בעת הפעולה, שתוכנה הוא ביצועי הוראה אישיים, והיא מתמקדת בהמשגת האמנות ובידע היגדי; (4) שיקול דעת (יעילות חברתית, קוגניטיבית), שתוכנו הוא טווח ענייני ההוראה ושהדגש בו הוא על השוואת טענות ונקודות מבט; (5) נקודת מבט אישית (התפתחותית, נרטיבית) שתוכנה הוא הצמיחה האישית ויחסי אנוש והיא

מתמקדת בשמיעת הקול האישי; (6) נקודת מבט ביקורתית, שתוכנה ההיבטים החברתיים והפוליטיים של בית הספר, והיא מתמקדת בקשיים של מטרות בית הספר לאור קריטריונים אתיים, כגון צדק (Valli, 1992).

בשתי הרמות הראשונות המורה אינו אלא מעין טכנאי המיישם ידע; ארבע האחרות מציעות שתהליך ההכשרה יעסוק בהקשרים רחבים יותר (Ciriello, Valli, & Taylor, 1992). ברמות הראשונות מטרת הרפלקציה היא לאפשר למורה לקיים שיקול דעת שיכול לשפר את "מה שעובד", ואילו באחרות הרפלקציה מזמנת למורה אפשרות לחשיבה תוכנית-ביקורתית, שיכולה אף להעמיד בספק את עקרונות הפעולה של מערכת החינוך בכללותה.

רפלקציה יכולה אפוא לשרת מטרות שונות ואפילו נוגדות. יש הבדל מהותי בין רפלקציה שנועדה לייעל את ההוראה לשם השגת מטרות חיצוניות (למשל, הצלחה בבחינות) לבין רפלקציה שבוחנת את השפעת ההוראה על הלמידה ועל פיתוח אישיותו של הלומד. לכן, כל מתווה של פיתוח מקצועי שמקדם תהליכי רפלקציה חייב לקיים רפלקציה על סוג הרפלקציה שהוא מבקש להנהיג.

במחקר אין הסכמה בדבר השאלה, אם במסגרת שלב ההכשרה להוראה יש טעם להידרש לרמות רפלקציה גבוהות. יש מי שמטיל ספק ביכולתו של המורה המתחיל להבין במה מדובר, וטוען שבשלב המקצועי הראשוני שהוא נמצא בו, הוא עסוק בעיקר בהישרדותו במערכת ולא בניסיונות לתקנה. אחרים טוענים שמדובר בפיתוח עמדה מקצועית עקרונית, שצריכה לבוא לידי ביטוי מהרגע שהאדם מתחיל להכשיר את עצמו לעיסוקו המקצועי. כך או אחרת, אפשר לטעון שמורה שבמהלך חייו המקצועיים מתמקד רק בהיבטים הטכניים של עבודתו אינו עוסק בעצם בחינוך אלא בסוג של אילוף. ללא עיסוק מודע ומתמשך במטרות ובתכליות של עיסוקו ("ב"לשם מה") הופכת עבודתו למכנית ולחסרת משמעות, שכן הוא אינו יכול לתת תשובה מספקת, לעצמו ולתלמידיו, לשאלות כמו "למה צריך ללמוד את...?" "מדוע יש להתנהג בדרך זו או אחרת?" ללא תשובה לשאלה, אם באמת מה שנעשה בכיתה ייטיב עם האדם או ישפר את החברה ויעשה אותם מאושרים יותר, הופכת העשייה החינוכית בלתי-רלוונטית. מדיניות המינהל אינה מתעלמת מההיבט התבוני-מוסרי של ההוראה. "צמיחה אישית, הרחבת אופקים ובניית תפיסת עולם חברתית-ערכית של עובד ההוראה הן רכיבים משמעותיים בהתפתחותו המקצועית על רצף הקריירה" (משרד החינוך, 2011, הנחות יסוד 2.3), ולשם כך מוצבת המטרה של "פיתוח אישי-מקצועי של עובד ההוראה כאדם בעל תפיסת עולם חינוכית, חברתית וערכית"

(שם, מטרה 3.5). אך משמעותה של מטרה זו אינה ברורה: עד כמה באמת מדובר במורה שתפיסת עולמו מבוססת על חשיבה אוטונומית, רפלקטיבית וביקורתית? עניין זה עלול לעמוד בסתירה למימוש המטרה בדבר "הטמעת מדיניות משרד החינוך להשגת יעדים נדרשים" (שם, מטרה 3.8), שכן אפשר להעלות על הדעת מקרה שחשיבה רפלקטיבית ביקורתית תגלה שמדיניות המשרד בעייתית (למשל, אם העלאת ההישגים הלימודיים במבחנים כאלה או אחרים נתפסת כיעד מרכזי). ככלל, המורה נתפס כמי שמיישם מדיניות ולא כמי שנתבע לחשוב עליה ולהתייחס באופן ביקורתי למשמעויותיה ולהשלכותיה האישיות והחברתיות. מבין שמונה "מטרות הפיתוח המקצועי" בולטות דווקא מטרות אינסטרומנטליות, כגון "העלאת המסוגלות האישית והמקצועית על מנת לקדם הישגים הנדרשים ממנו בעת יישום תפקידו"; "הבטחת תפקוד מיטבי של עובד ההוראה כחבר בצוות המוסד החינוכי וכשותף להצלחתו של הארגון שבו הוא עובד"; ו"טיוב היכולות של עובדי הוראה למתן מענה אפקטיבי לתלמידים, להורים ולשותפי התפקיד, למימוש המטרות והיעדים שהוגדרו בהלימה לצרכי האישיים ולצורכי המערכת" (שם). באופן כללי, נראה שהרפלקציה שמקדמת את מדיניות המינהל מתמקדת בפן האינסטרומנטלי של עבודת המורה, שהרי "תחומי ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה יהיו בתחום חינוך הכיתה, בתחומי הדעת ובתפקידים הנלווים, שאותם יבצע במוסד החינוכי" (שם, מטרה 2.7). חסרה מטרה מפורשת המציבה את פיתוח המורה כאיש מקצוע אוטונומי, אם כי ייתכן שהמטרה של "פיתוח והבנה של מהות המחויבות המקצועית להבטחת הוראה ולמידה איכותיות לתלמידים" (שם, מטרה 3.3) נועדה גם להעצמת המורה כשותף לתהליך הברור ולהגדרה של מהות ההוראה והלמידה האיכותיות.

חשיבה תבונית-מוסרית נאורה היא מעצם טיבה אוטונומית ותוכנית. היא אינה נשענת על סמכות ואינה מוצדקת על ידה. האוטונומיה חשובה הן בשל הצורך בטיפוח תלמיד אוטונומי (אחת המיומנויות הנדרשות למאה הנוכחית), הן משום שמחקרים מוכיחים כי יש יחס ישר בין האיכות של מערכת החינוך למידת האוטונומיה שניתנת בה למורים ולבתי הספר. אוטונומיה של ממש מבטאת הימור, הפתעה, יצירתיות וחופש לטעות. תוצריה אינם קבועים מראש בידי גורם אחר. השאיפה להצלחה תמידית ומידית, לכך שהכול יהיה "בסדר", שצריך לעמוד בסטנדרטים ובמימוש יעדים מאוד מוגדרים, מפורטים ומדידים, מנוגדת לרעיון האוטונומיה. ככל שהרגולציה מפורטת יותר, כך היא משדרת שהמערכת אינה מאמינה במקצועיות המורה (שהרי חייבים להכתיב לו בדיוק מה עליו לעשות, מתי וכיצד), ולכן פוגעת באוטונומיה שלו. מורים שמצופה מהם

"לעבוד לפי הספר", ישמשו דוגמה אישית לתלמידיהם ויכפו גם עליהם "לעבוד לפי הספר" (אתר מתנ"ה, 2013). ספק אם יהיה ביכולתם לחנך תלמידים שיגלו "יצירתיות, חדשנות וחשיבה ביקורתית" - מיומנויות שמשרד החינוך מעלה על נס. עם זאת, ראוי לציין שטיפוח לומד עצמאי אינו חלק מיעדי המשרד המופיעים במתנ"ה (אתר תכנית התקשוב, 2012).

נקודה זו חשובה במיוחד בהקשר של הדרך שבה נקבע מסלול ההתפתחות המקצועית של המורה. התאמה של הלמידה לפרט צריכה להיות מושכלת (מודעת ומעלה את תחושת היכולת של הלומד) ומשמעותית (רלוונטית ללומד). כביטוי של אוטונומיה, שיוצרת מוטיבציה פנימית ללמידה, עליה להיעשות על ידי הלומד עצמו, תוך כדי רפלקציה, הכוונה עצמית ומימוש עצמי. קו מחשבה זה מדגיש, כי ההנחה שהנתיבה המקצועית של המורים נעה במסלול אחד ואחיד היא בעייתית. מה שמציעות ההנחיות שעוסקות בפיתוח המקצועי של המורה אינו תואם את העיקרון "חנוך לילד לפי דרכו". מסלול ההתפתחות המקצועית של המורה אינו נע בקו ישר. הוא אינו כה רצינולי וכה יציב. קשה להניח שאפשר לתכנן אותו בקפידה, מראש, ללא התחשבות במטרות הנראות לעין וללא גמישות מרבית.

בעבור הפילוסוף הצרפתי מישל סר, הדרך היחידה ללמוד היא לצאת למסע: "אין ספק, מעולם לא למדתי מאומה אלא אם כן עזבתי, לא לימדתי דבר את מישהו אם לא הזמנתי אותו לעזוב את קנו... מי שלא נע ממקומו אינו לומד דבר" (Serres, 1997: 7). ואין מדובר במסע שיעדו ברור ומוכתב מראש, אלא במסע שהוא שוטטות. יעדו היחיד הוא פנימי: לאפשר ללומד לבחון את עולמו, לתת לו פשר, לספק לו משמעות. בתפיסה זו נחשב החינוך לתהליך הנקרא בגרמנית בילדונג (Bildung).⁵ היחיד, המודרך על ידי תמונה (Bild בגרמנית) פנימית מסוימת, מבקש לממש את עצמו תוך כדי מפגש עם המסורת התרבותית שלו. בתהליך הבילדונג הוא מגלה את המושג האוניברסלי של האנושיות, ועליו לספק לו פרשנות אישית. לשם כך, האדם צריך לחוות התנסויות רבות ככל האפשר, להכיר את המסורת התרבותית שהוא נולד לתוכה ואת הידע שנצבר במדעים ובאמנות. כפי שמדגיש סיגל, בילדונג הוא "תהליך... שבו הפוטנציאל הייחודי

5 המונח "בילדונג" אינו ניתן לתרגום מילולי. הוא רב-משמעי ומתייחס לחינוך, להשכלה ולתרבות, לעיצוב האישיות ובנייתה. מבין ההיבטים הרבים של המונח אני מתייחס להיבט האישי שלו ולא להיבטיו הקולקטיביים, שהיה להם גם פן לאומני הרסני (ראו בק, בדפוס; וסרמן, 2001: 221-255).

הטמון בכל פרט יכול להתממש בעולם: החיים בחברה מסייעים לפרט להכיר את צרכיו וכוחותיו, משום שהאנשים והתנאים שהוא פוגש עוזרים לו לגלות את המבנה הפנימי של היותו" (Seigel, 2005: 333). לכן, מדובר בתהליך שאינו בר-סיום. מדובר בלמידה לאורך החיים שאין לה מטרות שהן חיצוניות לה: "התוצאה של הבילדונג אינה מושגת בעזרת בנייה טכנולוגית, אלא צומחת מתוך תהליך פנימי של עיצוב וטיפול ונשאת במצב קבוע של תהליך מתמשך (Gadamer, 1989: 12). המאפיין הכללי של הבילדונג, לטענתו של גאדמר, הוא ש"האדם נותר פתוח לשונה, לאחר, לנקודת מבט רחבה יותר... להרחיק את עצמו מעצמו וממטרותיו האישיות פירושו להסתכל עליהם בדרך שאחרים רואים אותם" (שם: 17). ההיגיון התוכני מגדיר את המורה כמי שמקדם את תהליך הבילדונג של תלמידיו. המורה הוא אדם משכיל ואיש מעשה מכוון-מחקר. הוא בעל תבונה מעשית (פרונימון) ומטרתו לחנך אדם אוטונומי, ביקורתי ועצמאי. הוא משתמש בחומר הלימוד לשם חינוך (כלומר, הצמחה) תלמידיו ולא כדי לשרת מטרות שתכליתן חיצונית להתפתחותם.

לתהליך ההתפתחות המקצועית של המורים דרוש שיהיו מרכיבים דומים. אך לשם כך על המורה להיות אוטונומי. יש לתת בו אמון ולאפשר לו לבחור, ולא רק מתוך רשימה נתונה ובסדר מחייב, את הנראה לו משמעותי וחיובי להתפתחותו ובכלל זה לצמיחתו כמחנך וכפדגוג. הוא צריך לשאת באחריות לבחירתו ולא רק במובן האינסטרומנטלי (עד כמה מה שלמד יעיל ועוזר לו מחר בבוקר בכיתו), אלא במובן התוכני: עד כמה הידע שהוא צבר מסייע לו להיות משמעותי יותר בחיי תלמידיו ותורם ליכולתו לתמוך בצמיחתם ובהתפתחותם.

סוגיית האמון במורים היא מהותית. מערכת יכולה לפעול מתוך שתי צורות התייחסות בסיסיות לפועלים במסגרתה: חשד ואמון (O'Neil, 2002). במחקר שנערך לאחרונה נמצא:

לאמון במורים יש תרומה מרכזית לתפקוד איכותי ומוצלח שלהם... בראש ובראשונה הזכירו המורות [הנחקרות] את האוטונומיה הניתנת להן כאינדיקציה למידת האמון בהן, דהיינו לאוטונומיה הנובעת מאמון אמיתי ביכולותיהן, כלומר לאוטונומיה מהותית המתירה למורה טווח טעות ונותנת לגיטימציה לפעולה עצמאית גם במחיר אפשרי של שגיאה או כישלון. (אבגר, ברקוביץ ושל-ויגיסר, 2012: 4-5)

הבעיה היא, לדברי חוקרים אלה, שההתנהלות של משרד החינוך יוצרת מעגל של חוסר אמון שמזין את עצמו. כך למשל נמצא:

הדרכה פדגוגית והשתלמויות חיצוניות שנכפות על המורות נתפסות כלא מועילות וכמצמצמות את האוטונומיה המקצועית שלהן, ואילו התמיכה המקצועית שמקבלות המורות בתוך בית הספר - מהצוות המקצועי, באמצעות מורה מלווה, בהדרכה פדגוגית פנימית או באמצעות הערכת עמיתים, נתפסת כרלוונטית ומסייעת מאוד. משתתפות המחקר הסכימו שכאשר התמיכה נכפית עליהן, ובייחוד כשאינה רלוונטית להן, היא מעידה דווקא על חוסר אמון בהן. כדי שתמיכה תיחשב מקדמת אמון, היא צריכה להתחשב ברצונותיה של המורה ובכישורים המסוימים שלה ולהתאים לה באופן מובחן. (שם: 6)

ממצאי המחקר מלמדים, שמדיניות של אמון צריכה להתבסס על דיאלוג מתמיד בין בעלי התפקידים במערכת, שיאפשר הבנה הדדית בין אנשי המטה לאנשי השטח (מנהלים ומורים) בנוגע לצרכים שלהם.

הצורך במתן אוטונומיה אינו רק עמדה אידאולוגית. גם מצדדי העמדה הרציונלית-אינסטרומנטלית, שבראש מעייניהם עומדים הישגי התלמידים במבחנים, מכירים ביתרונותיה. כך, למשל, דוח מקינזי השני (McKinsey & Company Education Report, 2010), שבחן מערכות חינוך בהתאם להישגי תלמידיהם במבחני PISA, טוען שמערכות החינוך, שרמתן "בין טובות מאוד למצוינות", מעודדות למידת עמיתים באמצעות קשרי גומלין רחבים בין המורים בתוך בתי הספר ובמערכת, מבזרות זכויות פדגוגיות לבתי ספר ולמורים ומשחררות את היצירתיות והיזומה של המורים. במילים אחרות, הן מאפשרות למורים זמן, משאבים וגמישות לחשוב על דרכים לשיפור הלמידה. לעומתן, מערכות חינוך בינוניות ומטה מעודדות "שקיפות ואחריות" ומכתבות "מודל למידה" כדי להעלות את יכולות התלמידים (שם: 35). מערכות החינוך הטובות באמת מאפשרות אוטונומיה למורים ומעודדות בכך חדשנות ויזמות חינוכית, בהקפידן על הימנעות מהכתבה פדגוגית חיצונית.

הלקח המרכזי מדוח זה הוא שההתייחסות להתפתחות המקצועית אינה יכולה להיות בדפוס אחיד לכולם. כדי שתהיה יעילה, עליה להתאים את עצמה לשלב החינוכי שבו נמצאים המורים ובתי הספר, ועליה להכיר בכך שלמורים שנמצאים במקומות שונים מבחינת כישוריהם ויכולתם ראוי להציע מגוון דרכים להתפתחות מקצועית כדי שיוכלו להפיק ממנה את המיטב. מורים ששואפים לאוטונומיה ולקבלת אחריות לתהליך לימודיהם לא ישתפו פעולה עם מערכת שכופה עליהם דפוס התפתחות ההולם מורים שצריך להכתיב להם כל דבר (כולל

מספר שעות ההשתלמות המוכרות בשנה) כדי להביא להתפתחותם. תפיסת למידה קונסטרוקטיביסטית ורפלקטיבית, ברוח תפיסת הרצף, צריכה להיות מותאמת לפרט הלומד, לידע הקודם שלו, לרצונותיו ולתפיסת עולמו החינוכית. איני טוען שכך צריכים להיראות כל המתווים להתפתחות המקצועית של המורים. רבים מהמורים נמצאים בשלב שבו המתווים יכולים להתאים להם ולתרום להתפתחותם. אך בצד פיתוחם בעקבות ההתנסות בהם, אני מציע לכוון נתיבי קידום יחידניים, שיותאמו באופן אישי ליחידים או לקבוצות מורים (למשל בתי ספר). מורה או קבוצת מורים שירצו להיכנס לנתיבים אלה יצטרכו לבקש זאת ולהגיש לאישור תכנית אישית/קבוצתית שתכלול את המטרות הנראות לעין של לימודיהם, את הרקע לבקשה (מדוע ברצונם ללמוד זאת, ומדוע הדבר חשוב להם ולתלמידיהם), את הדרך שהם מבקשים לעשות זאת, ואת דרך ההערכה שלדעתם תבטא את שלמדו. תכנית נתיבי קידום יחידניים תאפשר למערכת להראות שהיא נותנת אמון במורים, ביכולותיהם וביזמותיהם. היא תאפשר למורים שרוצים בכך לחקור את עבודתם מיומם הראשון בעבודה, ובדרכם שלהם ללמוד ולהתפתח סביב מה שבאמת מעסיק אותם ומעניין אותם. היא תפתח את האוטונומיה המקצועית שלהם ותסלול את הדרך למערכת להצמיח מנהיגות חינוכית שאינה נשענת רק על ותק ועל ניסיון.

נוסף על המתווים הקיימים, אני מציע לקיים תכניות להתפתחות מקצועית שהרציונל לקיומן ולפיתוחן מגיע "מלמטה", מהמורים עצמם. חלקן יוכלו להשתלב במתווים ויהיה אפשר להציען למורים אחרים, חלק אחר יהיה חד-פעמי, אך המערכת כולה תוכל ללמוד מהניסיון שיירכש ויצטבר בתכניות אלה, מה גם שהן יליו במחקר (ובכלל זה מחקר עצמי).⁶ ההכשרה להוראה מבוססת על תפיסת ההוראה כמקצוע פרקטי-רפלקטיבי המתבסס על היות המורה איש מקצוע אוטונומי. חזון הרצף מחייב לשמור על תפיסה זו.

השלב הראשון של מיסוד התכניות להכשרה ולהתפתחות מקצועית של המורים הסתיים בהצלחה. כפי שמעידים מאמרי הספר, נראה שאכן למינהל תפיסה ברורה של רצף לימודי ההתפתחות המקצועית, מתכונתם ואופיים. עכשיו אפשר לעלות

6 דוגמה אפשרית לפיתוח תכנית מסוג זה מתוארת בספר הניסוי של פסג"ה באר-שבע (<http://pisgabsfc.org.il>). בספר מתוארת תכנית של התפתחות מקצועית מכוונת-עמיד המבוססת על ארבעה שלבים (גיבוש זהות מקצועית, למידה בשיח קהילה, יצירת תמונת עתיד ופיתוח יישומים במעבדה לחדשנות), שמורים יחידים ובתי ספר שונים יצקו בה תכנים שונים בהתאם לרצונותיהם ולצורכיהם.

שלב ולהוסיף לפעילות המבוצעת נתיבים שיוכלו להיענות לצורכי אותם מורים שאינם מסתפקים ברצינות האיסטרומנטלית או בתפקודם כטכנאים והבוחרים לפתח את הפן התבוני-מוסרי של עבודתם, את החשיבה התוכנית-ביקורתית שלהם ואת האופן שבו הם מקיימים רפלקציה (ברמות הגבוהות) על עבודתם. בכך יישמע קולם של המורים שרוצים לבטא את האוטונומיה שלהם, לפתח את עצמם בכוחות עצמם ולהיות פדגוגים של עצמם, מבלי שיהיו חייבים לחכות עד לשלב הקידום המאוחרים כדי שהדבר יסתייע בידם. על המורים להיות שותפים לתהליך העצמתם. יש לקיים דיאלוג אִתָּם. יש לאפשר להם לקיים דיאלוג מקצועי בינם לבין עצמם, שהרי המערכת כולה תרוויח מהתפתחותם המקצועית. הניסיונות שנעשו בכיוון זה במסגרת הכשרת המורים, שאותם סקרתי במאמר אחר בספר, הם עדות לכך שגישה מאפשרת זו יכולה להביא לרוח יצירתית וחדשנית, שהשפעתה ניכרת הרבה מעבר לתכנית ההכשרה המסוימת שמנהיגה אותם.

מקורות

- אבגר, ע', ברקוביץ, י' ושל-ויגיסר, י' (2010). **בונים אמון במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים**. ירושלים: מכון ון-ליר.
- בק, ש' (בדפוס). **בשבילי? ההכשרה להוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- דיואי, ג' (1969). **דמוקרטיה וחינוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- המועצה להשכלה גבוהה (2006). **דוח הוועדה לקביעת מתוים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- וסרמן, ה' (2001). **אך גרמניה היכן היא? תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה**.
- טיילור, צ' (2011). **מועקת המודרניות העברית**. ירושלים: שלם.
- לם, צ' (1976). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- משרד החינוך (2011). **פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת "אופק חדש" מדיניות והנחיות לשנה"ל תשע"ב**. ירושלים: משרד החינוך.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. C., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (40-87). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ciriello, M. J., Valli, L., & Taylor, N. E. (1992). Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the catholic university of America. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education* (99-115). New York, NY: State University of New York Press.

- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. NY: The Modern Library.
- Dewey, J. (1939). Means and ends. In G. Novack (Ed.), *Their morals and ours: Marxist versus liberal views on morality* (51-55). New York, NY: Merit Publishers.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.) (2nd ed.). New York, NY: Continuum.
- McKinsey & Company Education Report (2010). *How the world's most improved schools systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- O'Neil, O. (2002). *Called to account*. Reith Lectures. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith>.
- Seigel, J. (2005). *The Idea of the self*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. University of Michigan Press.
- Stout, R. (2008). Twentieth-century moral philosophy. In D. Moran (Ed.), *The Routledge companion to twentieth century philosophy* (851-882). London & NY: Routledge.
- Valli, L. (1992). Afterword. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education* (213-225). New York, NY: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

גורמים סביבתיים ו"דרגות חופש" בתהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית

רוני לידור

הדיון האקדמי והיישומי בשאלות כמו "מהו מורה טוב?" "מהי הוראה טובה?" או "מהי מומחיות בהוראה?" מעסיק חוקרי חינוך והוראה, מורים, מכשירי מורים וקובעי מדיניות חינוכית זה כמה עשורים (ראו למשל: כפיר, 2011; מק'קורט, 2007; Daloz, 1987; Miller, 2002; Palmer, 1998; Shulman, 1986). אנו למדים מהספרות המחקרית, המקצועית והאקדוטית על מאפיינים רבים ותכונות רבות של "מורה טוב" או של "הוראה טובה ואיכותית". תהליך איתור המאפיינים והתכונות הנדרשים להוראה טובה מושפע מגורמים רבים ומגוונים ובהם: (א) התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות העכשוויות שחלו וחלות בחברה; (ב) המסורות והאידיאולוגיות התרבותיות שמאפיינות את החברה; (ג) המטרות והיעדים הייחודיים של תכניות ההכשרה להוראה. גורמים אלה ואולי גם אחרים מקשים על חוקרים ועל אנשי שדה להגיע להסכמה חד-משמעית על פרופיל אחד ורצוי של המאפיינים והתכונות של המורה הטוב או של ההוראה הטובה. למרות זאת, נראה שעל סוגיה אחת הקשורה להוראה טובה ולמומחיות בהוראה הכול מסכימים: כדי להיות מורה טוב או מורה מומחה, או כדי להגיע להוראה טובה או למומחיות בהוראה, המורה נדרש לעבור הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי שיכשירו אותו לבצע את מלאכתו בצורה הטובה ביותר והיעילה ביותר (זילברשטיין, 1998; טובין, 2010; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Shulman, 1988). תהליכי הכשרה והתפתחות אלה נדרשים לספק למורה לא רק את הידע הדיסציפלינרי והאינטרדיסציפלינרי הדרוש להוראה יעילה בכיתה, אלא גם לציידו בכלים המתאימים לשימוש בידע זה "בחיים האמיתיים" של ההוראה, הווי אומר במצבים שבהם הוא עומד מול כיתת תלמידים ונדרש להפעיל שיקול דעת ולקבל החלטות הקשורות בתהליכי ההוראה, למידה, ארגון וניהול.

עם זאת, מהספרות העוסקת ב"מומחיות" (expertise), כלומר ב"בקיאות וידע במקצוע מסוים" (אבן-שושן, 1992), אנו למדים שאין דרך אחת להכשיר את המומחה בתחומו; מומחים שונים בתחומי דעת ועיסוק שונים מגיעים בדרכים שונות לרמת מומחיות (גלדוול, 2009; Ericsson, 1996; Bloom, 1985).

(Ericsson & Lehmann, 1996). אחת הדרכים המקובלות בספרות המחקרית ללמוד על אופי ההכשרה וההתפתחות המקצועית הנדרשים כדי להגיע למומחיות בתחום דעת או בעיסוק כלשהו היא לבחון אילו שלבי התפתחות עברו מי שהגיעו הלכה למעשה לדרגת מומחיות ונתפסו כמומחים על ידי הקהילה המקצועית שהם פעלו בה. בסדרה של מחקרים רטרוספקטיביים שהתבססו בין השאר על ראיונות עומק עם מומחים בתחומי עיסוק שונים, ניסו חוקרים לתאר את ההתפתחות של אנשים מוכשרים, מהשלב שהם נחשפו לראשונה לתחום עיסוקם (בילדותם) עד הגיעם להישגים מרשימים ולהכרה כמומחים בתחום. החוקרים אספו מידע על כל השנים שהמומחים עסקו בתחומם - עד לשלבים שבהם הם זכו בפרסים חשובים ובהכרה בין-לאומית על הישגיהם (Bloom, 1985; Charness, Krampe, & Mayer, 1996; Howe, 1999).

מאמר זה דן ביסודות התאורטיים והיישומיים של שלושה מודלים המתארים רצף של התפתחות של אנשים שהגיעו לרמת מומחיות בתחום עיסוקיהם. הטענה המועילית במודלים אלה - שכולם תוצרי מחקרים רטרוספקטיביים, איכותניים באופיים - היא שכדי להגיע למומחיות בתחום דעת או בעיסוק כלשהו נדרש האדם לרצף התפתחות המשקף מערכת יחסים הדוקה בינו לסביבתו. שלושת המודלים מתארים רצף הכרחי של שלבים או תקופות התפתחות שעל המומחה לעבור עד הגיעו לשלב המומחיות, ואת התנאים הסביבתיים הנדרשים לשם כך. עם זאת, המודלים גם מספקים כמה "דרגות חופש" או גמישות בתהליך ההתפתחות, ושלבי ההתפתחות והתנאים הסביבתיים הנדרשים יכולים להתבטא בצורה שונה בקרב אנשים שונים.

ואלה שלושת המודלים או רצפי ההתפתחות: מודל הלמידה התלת-שלבי של בלום (Bloom, 1985), מודל האימון המודרך (deliberate practice) של אריקסון (Ericsson, 2003) ומודל ההתפתחות התלת-שלבי של קוטה (Côté, 1999), המתבסס על המודל של בלום. מודלים אלה לא עסקו אמנם בלמידת רצף ההתפתחות המקצועית של מורים ובמאפייני המומחיות שלהם. אולם בהנחה שניתן ללמוד על דפוסי ההתפתחות של מומחים שאינם מתחום ההוראה ולבחון יישום של מאפייני התפתחותם גם בתהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים, אף על פי שמומחיות היא ממוקדת תחום ועיסוק (Ericsson, 1996), ייתכן שיהיה אפשר להפיק תועלת מניסיונם של מומחים אלו בבואנו לתכנן תהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים, בעיקר בשלבי ההתפתחות המוקדמים של תחום עיסוקם.

אחת הטענות המועלות בספרות העוסקת בהוראה היא שההוראה היא יכולת טבעית של האדם, או יכולת קוגניטיבית טבעית (Strauss, 2005; Strauss, Ziv, & Stein, 2002). שטראוס מעלה כמה נימוקים לטענתו כי ההוראה היא יכולת קוגניטיבית טבעית: (א) אנשים רבים מעורבים בתהליכי הוראה באופן טבעי לגמרי כחלק מהאירועים היום-יומיים שהם חווים (אב המסביר לבנו כיצד להפעיל מכשיר חשמל מסוים או איך לבעוט את הכדור לשער כשהם משחקים כדורגל להנאתם, וכדומה). (ב) הוראה נלמדת ללא חינוך פורמלי. סביר להניח שהאב שמלמד את בנו כיצד לבעוט בכדור לכיוון השער לא עבר קורס מאמני כדורגל. (ג) גם ילדים בגיל צעיר ביותר (בני שלוש עד חמש) מעורבים בעשייה הוראתית, למשל כשהם מסבירים לחבריהם כיצד לשחק משחק מסוים, או כשהם מתקנים טעויות של חבריהם במהלך פעילות משחקית. רעיונות אלו מחזקים שתי טענות נוספות: הראשונה, אירועים סביבתיים מוקדמים (כמו אירועים שההוראה בהם היא חלק מההתנהגות הטבעית של האדם) תורמים להתפתחות יכולות הוראה בקרב אנשים; השנייה, רצף ההתפתחות של אנשים בהוראה בתחום עיסוק מסוים אינו זהה אצל כולם. ככלל, סביר להניח שלאנשים צעירים המלמדים אחרים (כמו מדריך בצופים המדריך חניכים צעירים או אח או אחות המלמדים את אחיהם הצעיר משחק מסוים) יהיו הזדמנויות רבות יותר לטיפוח יכולת ההוראה שלהם עוד לפני שהחליטו ללמוד את יסודות ההוראה בתכניות הכשרה ייעודיות.

אם כן, אחרי הצגת היסודות התאורטיים והמעשיים של שלושת המודלים הדנים ברצף ההתפתחות של מומחים בתחומים שונים, נבחן כיצד אפשר ליישם כמה רעיונות שעולים ממודלים אלה בתכנון רצף ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מורים. המאמר קורא לפתח תכניות הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל תוך כדי שמירה על גמישות ו"דרגות חופש" שיבליטו שלושה גורמים מרכזיים: (א) המאפיינים הייחודיים של רקע המורה; (ב) הסביבה הייחודית לצמיחה ולהתפתחות; (ג) האימון הייחודי או ההכשרה הייחודית. שני המודלים הראשונים המוצגים להלן מתארים התפתחות של מומחים בתחומי דעת שונים, והם רלוונטיים להבנת הרצף ההתפתחותי של מומחים בכלל. המודל השלישי ייחודי לעיסוק בספורט, והוא התבסס רק על איסוף נתונים מספורטאים מומחים.

מודל הלמידה התלת-שלבי של בלום

מודל זה הוא מראשוני המודלים שבחנו כיצד אדם מגיע למומחיות בתחום כלשהו. בלום (Bloom, 1985) קיים ראיונות עומק עם אנשים שהגיעו לרמות ביצוע גבוהות ביותר בתחום עיסוקם וזכו להכרת מומחיותם מהקהילה המקצועית שבה פעלו. הוא אסף מידע למשל על פסנתרנים, מתמטיקאים, רופאים ניירולוגים וטניסאים. הפסנתרנים והטניסאים זכו בהישגים רבים בתחרויות בין-לאומיות, והמתמטיקאים והניירולוגים נחשבו לחוקרים מובילים בתחומם וזכו להכרה מקהילת המחקר הבין-לאומית.

בלום שאל אילו שלבי התפתחות עברו המומחים מהזמן שבו התחילו להתמקד בתחום עיסוקם (בדרך כלל כבר בילדותם) ועד שהסביבה הכירה במומחיותם, ושם דגש על התרומה של המדריכים, המורים, המאמנים ובני המשפחה של המומחים לקידום כישרונם בשנים הראשונות להתפתחותם המקצועית. בהתבסס על הנתונים שאסף הציע בלום מודל למידה תלת-שלבי, ומכיוון שמרואייניו היו מומחים מתחומי עיסוק שונים, הוא לא תחם את השלבים בגיל. הוא סבר כי בתחום עיסוק מסוים כמו ספורט, שלבי התפתחות אלו עשויים להופיע בגיל צעיר (קרי העשור הראשון והשני בחיי האדם) ואילו בתחום עיסוק אחר, כמו מדעים או אמנות, הופעתם תתאחר (כלומר עשויה להתגלות בעשור השני והשלישי בחיי האדם).

שלב ראשון: מעורבות בוסר ראשונית בעיסוק הנבחר - בתחילת התפתחותו המקצועית המומחה לעתיד מפיק הנאה מרובה מהפעילויות שמארגנים בעבורו מוריו ומאמניו. פעילויות אלו מדגישות את התהליך ולא את התוצר הסופי שלהן. משובים חיוביים ושיתוף פעולה פורה מצד מוריו ומאמניו מעודדים אותו להמשיך. להורים יש השפעה מכרעת על מעורבותו בתחום העיסוק שנבחר, ברגע שההורים מבינים שילדם מוכשר או בעל יכולת, הם מסייעים לו לממש כישרון זה, תומכים בפעילות שלו, מעודדים אותו להמשיך בה ונמצאים לצדו כשהוא נזקק לתמיכה נפשית ורגשית.

שלב שני: ניצנים של התפתחות מקצועית - עיסוק מסוים הופך להיות חלק מרכזי בחיי המומחה לעתיד. אם כילד הוא נהנה מפתירת בעיות חשיבה בחשבון וגילה סקרנות בתחום זה, הרי משלב מסוים הוא מראה מעורבות רבה יותר ומקצועית יותר בשיעורי המתמטיקה ובפעילויות העשרה בתחום זה. הסביבה הקרובה מזהה את כישרונו ואת רצונו ללמוד את התחום ומעודדת אותו, וה"מתמטיקאי הצעיר" - כינויו בפי הסביבה - מתחיל לפתח הזדהות ייחודית עם

תחום עיסוקו. יחס המורה או המאמן לילד הופך מחברי, תומך ואוהד למקצועי, מנחה ואף תובעני במידה מסוימת. המורה או המאמן מבחין בכישרון של הילד ומעוניין לספק לו את הסביבה המקצועית ביותר שתסייע לו להגיע לרמות ביצוע גבוהות. הצעיר מקדיש שעות רבות לעיסוקו ומתחיל לתפוס שאם ברצונו לשפר את יכולותיו, עליו להשקיע מאמצים רבים בטיפוח. ניכרים ניצנים של מומחיות, בדגש על הביצוע - על הצעיר לעמוד במבחנים ולהצליח בהם כדי להוכיח את כישורו. הפסנתרן מוזמן להופיע בקונצרטים לפני קהל ולהשתתף בתחרויות נגינה ולהצליח בהן, והספורטאי הצעיר נדרש להשתתף בתחרויות ולנצח את יריביו.

בשלב זה ההורים עדיין "בתמונה". הם בעיקר מקפידים על איזון בחיי המומחה לעתיד: מצד אחד הם מעודדים אותו להמשיך בעיסוקו הנבחר, ומן הצד האחר הם דואגים שיהיה מעורב גם בפעולות אחרות, החשובות להתפתחות אישית תקינה, כמו לימודים כלליים ופעילות עם חברים בקבוצת הגיל שלו.

שלב שלישי: שלמות מקצועית - המומחה לעתיד מגלה מעין כפייתיות (אובססיביות) לעיסוקו ומקדיש את כל זמנו לפיתוח יכולותיו. הוא מתחיל לגבש ידע רב על עיסוק זה ולשכלל עוד יותר את אימוניו, ובה בעת התלות במאמן או במורה פוחתת. מתגבשת אצלו ההבנה שההגעה לפסגה תלויה בעיקר בו - במאמצים הקוגניטיביים והגופניים שהוא משקיע באימונים ובמוטיבציה שלו להצליח. בד בבד גם מעורבות ההורים בתהליך הטיפוח הולכת ופוחתת; הצעיר המוכשר אינו זקוק עוד לסיוע רב מהוריו כפי שהיה זקוק לו בשלבים הראשון והשני בהתפתחותו המקצועית.

בלום אמנם לא ראיין מורים במחקרו אלא מומחים בתחומי עיסוק אחרים, אך אנו, בהתאם להנחת היסוד שלנו, יכולים לאמץ שני מרכיבים מהמודל שלו בהקשר של התפתחות מורים. האחד, השפעת אנשי מקצוע שעבדו עם המומחה בשלבים הראשונים להתפתחותו שגרמה לו להמשיך לעסוק בתחום עיסוקו; והאחר, המשפחה כגורם משמעותי בטיפוח יכולת וכישרון בקרב צעירים. מן המרכיב הראשון עולה שמורים טובים שעובדים עם ילדים ועם נערים בבית הספר, יכולים לשמש להם דוגמה ולהשפיע עליהם לראות בהוראה מקצוע שהם עצמם יוכלו לעסוק בו בעתיד. אם הילד/ה או הנער/ה מראים כישורי הדרכה והוראה, המורה יכול לאתר כישורים אלה ולפתח אותם בקרבם, כך שעוד הרבה לפני הכניסה לתכנית פורמלית המכשירה להוראה, צעירים בעלי כישורי הוראה

יכולים ליהנות מחסותם של מורים טובים וללמוד מהם כיצד לנהל תהליכי הוראה. וכמובן, אם הילד שמפגין כישורי הדרכה והוראה זוכה לתמיכת משפחתו ולעודד מצדה להמשיך ולפתח כישורים אלה (לדוגמה הדרכה בתנועות נוער, בקייטנות או בחוגי ספורט), רבים הסיכויים שהוא ימשיך לפתחם. התפתחות מקצועית זו מתרחשת בשלבים מוקדמים מאוד של חיינו, כאמור הרבה לפני הבחירה ללמוד בתכנית הכשרה ייעודית להוראה. אם דפוסים אלה הם חלק מהתפתחות של מומחים בתחומי עיסוק כמו מדעים ומוזיקה, היא יכולה להתרחש גם אצל מי שיבחרו בהוראה כעיסוק.

מודל האימון המודרך של אריקסון

המודל של בלום (Bloom, 1985) מבליט את התרומה הייחודית של גורמים סביבתיים שונים לרצף ההתפתחות של המומחה בתחומי - מורה או מאמן ובני המשפחה של המומחה, ואילו המודל של אריקסון (Ericsson, 2003) מדגיש את חשיבותו של גורם סביבתי אחד בטיפוח מומחיות בתחום עיסוק מסוים - האימון המודרך (deliberate practice). אריקסון ביצע את מחקריו על שחקני שחמט, מתמטיקאים, מוזיקאים וספורטאים, ומצא שנדרש להם פרק זמן של 10-12 שנים כדי לפתח מומחיות המוכרת על ידי הקהילה המקצועית, או לחלופין שנדרשות להם 10,000-12,000 שעות אימון לשם מקסום יכולותיהם ומיומנותיהם עד לדרגת מומחיות בתחום העיסוק (Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson, 1993; Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

אימון מודרך הוא שיטתי ומובנה, והוא מספק למומחה שבדרך את כל התנאים הסביבתיים הנחוצים לאימון יכולותיו, עם זאת הוא לא בהכרח מהנה. אימון כזה דורש מהאדם להשקיע את מרב המאמצים בתרגילים רבים החוזרים על עצמם באותם תנאים ובאותה סביבת ביצוע (כמו בעת תרגול של קטע מוזיקלי, פתירת בעיות במתמטיקה ותרגול בספורט). אלה המגיעים לדרגת מומחיות בתחום עיסוקם הצליחו להתגבר גם על החדגוניות שאפיינה את אימוניהם. המורה או המאמן הם חוליה מרכזית בתהליך האימון: הם מנחים את המתאמן איך לשפר את יכולותיו ומיומנותיו, מספקים לו משוב על איכות ביצועיו ובוחרים תוכני אימון ההולמים את קצב התקדמותו. המיומנות שהמתאמן נדרש לתרגל נבחרת בקפידה, ולכל אחת מהן נקבעים קריטריונים של הצלחה/כישלון.

השעות הרבות של האימון המודרך שצוברים המומחים מאפשרות להם לטפח את מומחיותם ולהגדיל את הפער ביכולת ביניהם לבין עמיתיהם שצוברים

פחות שעות אימון. לפיכך מאפייין העקיבות הוא משמעותי ביותר אצל המומחים. כך למשל, מומחים בספורט מתגברים ביתר קלות על מחלות ופציעות מאשר ספורטאים רגילים וחוזרים מהר לתכנית האימונים. מי שמתקשים להיות עקיבים באימוניהם, יתקשו גם להגיע לרמת מומחיות בתחום עיסוקם.

במודל זה המורה, המדריך והמאמן הם גורמים מרכזיים בהתפתחות של המומחה. טענתנו היא שהמודל תואם גם התפתחות מקצועית של מורים. ספרות ההוראה דנה בהרחבה בשימוש במנחה (mentor) בשלבים שונים של התפתחות המורה (He, 2009; Roberts, 2000). למרות הבעייתיות הקיימת באימוץ מנטור בשלבים שונים של התפתחות המורה (כמו שהייה קצרה מדי של הסטודנט להוראה בבית הספר בעת התנסותו המעשית או קשיים באיתור מורה טוב המוכן לתמוך במורה הצעיר בשלב הכניסה להוראה בבית הספר ולסייע לו), נראה שהמאמץ כדאי. ייתכן שעל הסטודנט או על המורה המתחיל לאתר בעצמו דמות כזאת, להיצמד אליה וליהנות מתמיכתה ומהדרכתה המקצועית, ואולי כבר בעת תהליך ההכשרה על הסטודנט לאתר דמות מקצועית שיוכל להישען עליה ולהסתייע בה בשלבים הראשונים של התפתחותו. ממחקריו של אריקסון עולה שהדבר חיוני להתפתחות מקצועית.

לאימון המודרך שעובר המורה יש השפעה רבה על התפתחותו המקצועית. אימוני ההכשרה המוקדמת בתכנית הלימודים של המורה (על עמיתים לקבוצת הלימוד ועם עמיתים), אימוני ההכשרה בבתי הספר (בקבוצות קטנות הומוגניות ובקבוצות גדולות הטרוגניות) וגם הפגישות שמקיים המורה המתחיל עם עמיתים ועם מורים מלווים נדרשים להיות מתוכננים ולספק לו התנסויות ההולמות את שלב ההתפתחות המקצועי שהוא נמצא בו. על הסטודנט/מורה לקבל משוב על עבודתו המעשית וליישמו בעת התנסותו המעשית. עליו להכיר קשיים פוטנציאליים וקשיים ממשיים ולקבל את הכלים הפדגוגיים להתמודדות אתם. ללא אימון מודרך, שאורכו כמה שנים, יתקשה המורה לשפר את יכולותיו ולהפוך למומחה בתחומו.

מודל ההתפתחות התלת-שלבי של קוטה

מודל ההתפתחות התלת-שלבי של קוטה (Côté, 1999; Côté, Baker, & Abernethy, 2007) מתאר את שלבי ההכשרה וההתפתחות המקצועית שעברו ספורטאים מומחים. קוטה חקר אך ורק את רצף ההתפתחות של ספורטאים שהגיעו למומחיות בענף ספורט אחד. גם הוא קיים ראיונות עומק עם המומחים

ועם בני משפחותיהם והתמקד באיתור תהליך ההתפתחות שלהם מרגע המפגש הראשוני שלהם עם ענף הספורט ועד שזכו להכרת הקהילה המקצועית בהישגיהם. על סמך ממצאי הראיונות הציע קוטה רצף התפתחות של שלושה שלבים בדרך למומחיות בענף זה או אחר בספורט.

שלב ראשון: שנות הדיגימה - בשנים הראשונות לעיסוקו בספורט אין המומחה לעתיד מתמקד בענף ספורט אחד אלא "טועם" מעט מכמה ענפים במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות. המשחק במסגרות בלתי פורמליות מכונה "משחק חופשי". הוא מבטא פעילות המשוחקת בין ילדים ללא נוכחות מורה או מאמן, כזו המתקיימת בעיקר בשעות הפנאי. בפעילות מסוג זה הילד משחק באופן חופשי עם חבריו, ממציא חוקים משלו לפעילות, נהנה מעצם העיסוק, ובדרך כלל גם חווה בו חוויות חיוביות. פעילויות אלו מאופיינות בגרימת הנאה ובתרומה לגיבוש חברתי, והצעירים מקדישים להן זמן רב. ההורים תומכים במעורבות הספורטיבית של ילדם, ולעתים מהווים שותפים פעילים. המורים והמאמנים מקפידים שכל פעילות תהיה מהנה, שתתוכנן כך שהילד ישתתף בה באופן פעיל ושלא תבליט את חשיבות הניצחון או התוצאה הסופית של הפעילות. שלב זה דומה אפוא במאפייניו לאלה של השלב הראשון במודל של בלום: יצירת סביבת עבודה תומכת ומהנה למשתתף והבלטת תהליך העשייה ולא תוצאותיו הסופיות.

שלב שני: שנות ההתמחות - שלב שבו זונח המומחה שבדרך את העיסוק ברוב ענפי הספורט שבהם עסק ומתמקד בענף ספורט אחד ולכל היותר בשניים. מעתה באימוני הספורטאי הצעיר מושם הדגש על טיפוח מיומנויות מוטוריות ייחודיות לענפי הספורט שבהם בחר להתמקד. האימונים מובנים יותר וממוקדים בטיפוח יכולת, אם כי המאמן עדיין מקפיד לבחור פעילויות מהנות שיגבירו אצלו את הרצון להשתתף באימונים. הספורטאי הצעיר ובני משפחתו מנסים למצוא את האיזון בין הפעילות הספורטיבית לבין הפעילות האקדמית בבית הספר. ההורים מבינים שילדם מעוניין לפתח את כישורו בספורט, אולם הם גם דואגים לכך שלא יזנח את לימודיו בבית הספר. הם מנסים להדריכו בניהול זמן ולשמש לו דוגמה אישית.

שלב שלישי: שנות ההשקעה - הספורטאי בוחר ענף ספורט אחד ומתמקד אך ורק בו. מעתה הספורטאי הצעיר משקיע זמן רב באימון מבוקר ומובנה, שמטרתו העיקרית היא להכין אותו לקראת התחרות. נוסף על האימונים נדרש הספורטאי להתחרות, וכמובן להצליח ולהגיע להישגים. לנוכח התמקדות זו כמעט שלא נותר לו זמן פנוי לפעילויות שאינן קשורות לעיסוקו בספורט.

מעורבות ההורים באה לידי ביטוי בתמיכה נפשית ורגשית אך גם בתמיכה כלכלית. הם מסייעים את הספורטאי לאימונים ולתחרויות, קונים לו ציוד ספורט ומממנים לו טיפולים רפואיים.

על פי קוטה, אלה שעברו את השלב השלישי בהצלחה הם שבסופו של דבר הגיעו לרמות ביצוע איכותיות בספורט, קרי לשלב המומחיות. אלה שלא צלחו אותו נשרו, אך חלקם אימצו את הפעילות הספורטיבית כעיסוק לשעות הפנאי. הווי אומר, לרצף ההתפתחות המוביל את האדם להיות מומחה בתחומו יש גם ערך מוסף: גם מי שאינו מגיע לדרגת מומחה יכול ליהנות מתחום עיסוקו כתחביב לשעות הפנאי. המומחים ציינו כי אף שהעיסוק האינטנסיבי שלהם בספורט גבה מהוריהם מחיר כלכלי כבד, הם לא הפסיקו את תמיכתם בהם ונתנו להם את ההרגשה שהם מעוניינים מאוד בהצלחתם.

מהמודל של בלום ומהמודל של קוטה עולה רעיון ההולם גם תהליכי התפתחות של מורים: לאנשי מקצוע שהמומחה עבד אתם בשלבים הראשונים של התפתחותו ולבני המשפחה של המומחה נודעת השפעה רבה על המשך העיסוק בתחום שבחרים. רעיון נוסף מהמודל של קוטה אפשר ליישם בעת תכנון תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים: אנשים יכולים לבחור במקצוע ההוראה גם לאחר שהתנסו בעיסוקים אחרים ("שנות הדגימה" במודל של קוטה). ייתכן שהתנסויות בכמה תחומי עיסוק מסייעות לאדם לגבש החלטה בדבר העיסוק העיקרי שהוא מעוניין בו. ייתכן גם שבבואו לבחור לעסוק בהוראה, האדם יכול להפיק תועלת מקצועית ממה שדגם. רעיון זה מאשש את ההנחה שאפשר להכשיר אדם להוראה בכמה דרכים; אין דרך אחת המתאימה לכולם, והמורה-לעתיד יכול לבחור בדרך ההכשרה המתאימה לו ביותר והתואמת את העדפותיו, את הסביבה שבה התפתח מקצועית ואת הנסיבות שהובילו אותו לבחור את תחומי עיסוקיו. הכשרה ופיתוח מקצועי הם תהליכים הכרחיים, אך לעצבם אפשר בכל מיני דרכים.

מה אפשר ללמוד משלושת המודלים על התפתחות של אנשים מוכשרים בתחום עיסוקם? ארבעה מאפיינים של התפתחות

שלושת המודלים שנסקרו מתארים דפוסיים שונים של התפתחות שעברו יחידים שהגיעו לרמת מומחיות גבוהה בתחום עיסוקם. ממודלים אלה עולים כמה מאפיינים בולטים של הכשרה והתפתחות מקצועית בקרב מי שהגיעו לרמות ביצוע גבוהות במיוחד, ואלה העיקרים שבהם:

הנאה מהעיסוק הנבחר. במודלים של בלום ושל קוטה, השלב הראשון הוא שלב של הנאה מרובה מעצם העיסוק הנבחר בשנים הראשונות להתפתחות המקצועית. לפי מודלים אלה, חוויית ההנאה וההתנסויות החיוביות תורמות בכמה היבטים: (א) חיזוק המוטיבציה הפנימית לעסוק בתחום שבחרים בו; (ב) הגברת המעורבות הפעילה בעיסוק זה; (ג) הנעת העוסקים בתחום להקדיש זמן לשיפור יכולותיהם ומיומנותיהם עד כדי רכישת מומחיות ומוניטין בתחום. ההכשרה וההתפתחות המקצועית מתפרסות על פני תקופה ארוכה. בשלושת המודלים שלב ההגעה למומחיות בתחום עיסוק מסוים מתפרס על פני כמה שנים. אריקסון (Ericsson, 2003) אף טען במחקרו שמומחים בתחומי דעת שונים הקדישו כעשר שנות אימון כדי להגיע לרמת מומחיות. מטענות אלו אנו למדים שאין זה חשוב מתי האדם מתחיל את הכשרתו ואת התפתחותו המקצועית; בכל מקרה, מנקודת הזמן שבה החל המומחה את הכשרתו ואת התפתחותו המקצועית, הוא נדרש לתקופה של כעשר שנים כדי להגיע לרמות ביצוע איכותיות.

ההכשרה הספציפית וההתפתחות המקצועית צריכות להכיל את הרכיבים של תכנון בקרה ומכוונות מטרה. בשלושת המודלים, לאחר שלב ההיחשפות של המומחה לתחום עיסוקו, האימון שהוא עובר הופך להיות ספציפי יותר ומכוון מטרה. כאמור, מומחיות משמעה בקיאות וידע בתחום מסוים (אבן-שושן, 1992). היא דורשת רכישת ידע רחב ומגוון בתחום הנבחר (Ericsson, 1996). כדי להגיע למומחיות נדרש אפוא המומחה לעבור הכשרה ספציפית לתחום עיסוקו, מתוכננת היטב, מבוקרת ומכוונת מטלות ותפקידים. ככל שההכשרה וההתפתחות המקצועית ישקפו את הדרישות המצופות מן המומחה בתחום עיסוקו, כך יגבר התוקף הסביבתי (ecological validity) של הכשרתו, כלומר האדם ייטיב להתמודד עם האתגרים העומדים בפניו, וכתוצאה מכך תשתפר מומחיותו.

נחוצה מעורבות של גורמים סביבתיים בתהליך ההכשרה וההתפתחות המקצועית. שלושת המודלים הנסקרים במאמר זה מבליטים כולם את חשיבותם של גורמים סביבתיים בתהליכי ההכשרה וההתפתחות המקצועית של המומחים: למורה, למדריך ולמאמן תפקיד מכריע בהתפתחותו הן המוקדמת והן המאוחרת של המומחה: בחירה של פעילויות מהנות ומעשירות בשלבי ההתפתחות הראשוניים של המומחה וכאלו המפתחות יכולת ומיומנות בשלבים מתקדמים יותר של ההתפתחות המקצועית היא חיונית. גם למתן משובים בוני יכולת ומחזקי התנהגות רצויה יש השפעה על הכשרתו ועל התפתחותו המקצועית של המומחה.

להורים ולבני המשפחה חלק מרכזי בהצלחת המומחה. רוב המומחים ציינו כי למרות המחיר הכלכלי הכבד שהעיסוק האינטנסיבי שלהם בספורט גבה מהוריהם, ההורים לא הפסיקו את תמיכתם בהם, והם המשיכו לעודד את הצלחתם. ואכן, תמיכה נפשית, תמיכה רגשית ותמיכה כלכלית של בני המשפחה במומחה עשויות לסייע לו להתמיד בהתפתחותו המקצועית ובשיפור יכולותיו ומימוניותיו.

ארבעת המאפיינים העולים מניתוח המודלים - הנאה מהעיסוק הנבחר; הכשרה והתפתחות מקצועית המתפרסות על פני תקופה ארוכה; הכשרה ספציפית והתפתחות מקצועית מתוכננת, מבוקרות ומכוונות מטרה; מעורבות של גורמים סביבתיים בתהליך ההכשרה וההתפתחות המקצועית - יכולים לאפיין פרופסיה בכלל, לרבות פרופסיית ההוראה. מאפיינים אלה, ובעיקר שלושת האחרונים, אכן נדונים בעבודות הנוגעות להוראה כפרופסיה, שכן הם חיוניים לתכנון הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים (Hiebert et al., 2002; Ingersoll & Merrill, 2011; Robards, 2008).

ההנחה המועלית במאמר זה היא שללא מאפיינים אלה יהיה קשה להכשיר מורים טובים, שיגיעו למומחיות בתחום עיסוקם. בחלק הבא מוצעים כמה יישומים ייחודיים העולים משלושת המודלים וניתנים לאימוץ בתכנון של תהליכי הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים.

מה אפשר ללמוד משלושת המודלים על הכשרה, על התמחות ועל פיתוח מקצועי של מורים?

המוסדות להשכלה גבוהה בארץ, כמו במדינות אחרות בעולם, מציעים תכניות להכשרת מורים כדיסציפלינה אקדמית ויישומית כאחת. ההתפתחות המקצועית של המורה מתחילה מיד עם סיום לימודי ההוראה שלו וכניסתו לבית הספר (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרומ, 2011). לעומת זאת, הכשרה במוזיקה, בספורט ואפילו במדעים מתחילה כבר בגילים צעירים בבתי הספר היסודיים, ולכן גם ההתפתחות המקצועית של מי שבחר לעסוק בתחומים אלה היא מוקדמת. זאת ועוד: לכל תהליך הכשרה מאפיינים משלו, וגם ההתפתחות המקצועית שבאה לאחר ההכשרה היא ייחודית לתחום העיסוק של האדם (Ericsson, 1996).

הטענה המועלית במאמר זה היא שאין להתעלם מהרעיונות העולים מתהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית של מומחים בתחומי עיסוק השונים מתחום

ההוראה. ייתכן שאנו יכולים ליישם ממצאים ממחקרים על מומחיות בתחומים כמו מדעים, מוזיקה וספורט גם בתהליכי הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים. כך, בהנחה שהוראה היא יכולת טבעית של האדם או יכולת קוגניטיבית טבעית שלו (Strauss, 2002, 2005), אפשר לפתח כישורי הדרכה והוראה עוד לפני כניסתו של המורה לעתיד לתכניות הכשרה פורמליות. ייתכן שיעלה בידנו גם לאמץ כמה ממאפייני ההתפתחות של מומחים בתחומי עיסוק שונים בבואנו לעצב תכניות הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים. ואולי מה שטוב למומחים בתחומי עיסוק שאינם הוראה, יאה גם לאלה המציבים לעצמם מטרה להיות טובים בתחום ההוראה.

על סמך המאפיינים העיקריים של תהליכי הכשרת המומחה והתפתחותו המקצועית שתוארו בחלק הקודם, עלינו לבחון את אפשרות היישום של הנקודות הבאות בבואנו לתכנן רצף של הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים:

חשיפת הסטודנט לכמה תחומי דעת בתחילת הכשרתו. המומחים שרואיינו במחקרים הרטרופקטיביים דיווחו שבשנים הראשונות לעיסוקם הם טעמו מכמה פעילויות במקביל. דגימה זו של עיסוקים סייעה בידם להחליט באיזה תחום הם מעוניינים להתמקד ולטפח את כישורונם. כך תכניות ההכשרה להוראה, לפחות בשלבים הראשונים שלהן, יכולות לחשוף את הסטודנט לכמה תחומים, והניסיון שצבר בהם עשוי לסייע לו להחליט מהו התחום שהוא מעוניין לעבור בו הכשרה יסודית ולהופכו מאוחר יותר לפרופסיה. כך למשל, בשנה הראשונה יכול הסטודנט ללמוד כמה מקצועות לימוד או אשכולות של קורסי לימוד, ומהם יוכל לבחור מקצוע לימוד אחד כדי להתמחות בו. אם תכניות ההכשרה מלכתחילה מכוונות את הסטודנט לתחום עיסוק אחד, נמנע ממנו בעצם שלב הדגימה, ולכן גם היכולת להחליט מה מתאים לו ביותר.

אמנם קשה לאפשר לסטודנטים להיחשף לכמה תחומי לימוד בשלבים הראשונים של הכשרתם, אך בכל זאת ניתן להציע קורס אחד, מעין קורס העשרה, שיכלול נושאי לימוד נוספים. כך למשל, סטודנט המתמחה בחינוך גופני יכול ללמוד בקורס המציע נושאי לימוד מתחומים כמו היסטוריה, פילוסופיה או מדעים, ואולי בעתיד הוא יבחר בחוג לימודים נוסף באחד ממקצועות אלה. קורסי העשרה מסוג זה הוצעו בעבר, אם כי לא בהקשר הנדון כאן (אלוני, אבישר, הופ ויוגב, 2007). אלוני ואחרים הציעו תכנית לימודים שתחזק את ההשכלה הכללית ואת תשתיות התרבות של הסטודנטים להוראה. כאן הכוונה היא כי קורס העשרה המוצע יסייע לסטודנט להוראה לחזק את בחירתו בתחום העיסוק המתאים לו ביותר.

התחשבות בגורמים סביבתיים בתהליך ההכשרה. מהראיונות עם המומחים עלה בין השאר שלגורמים סביבתיים, כמו מורים, מאמנים ובני משפחה, יש תרומה חשובה להתפתחותם. גם סטודנטים להוראה מושפעים מבני משפחה, ממורים וממאמנים שהיו להם לפני כניסתם לתכנית ההכשרה. בעקבות השפעות אלו נחשפו הסטודנטים למגוון של פעילויות ועיסוקים עוד בטרם בחרו מה ללמוד. מומלץ להביא בחשבון את הרקע האישי של הסטודנט להוראה ואת הניסיון שצבר בטרם התחיל את תכנית הכשרתו. כך למשל, לסטודנטים רבים ניסיון בהדרכה, בהנחה ובאימון שהם צברו בעת לימודיהם בבית הספר התיכון או בתקופת שירותם הצבאי. לאחרים ידע רב על תחום עיסוקם משום שהיו מעורבים בו עוד לפני כניסתם לתכנית ההכשרה, כמו במקרה של תלמידי תיכון שלמדו מקצוע מסוים בהיקף מרבי של נקודות וגם השתתפו בתכניות העשרה במקצוע זה. מומלץ להביא בחשבון רקע סביבתי כזה של סטודנטים להוראה בעת שיבוצם בתכנית הלימודים האקדמית.

משכו של תהליך הכשרת מורים בישראל כיום, על פי תכנית המתווים החדשים להכשרה להוראה, הוא ארבע שנים. בשנים אלו לומד הסטודנט לימודי דיסציפלינה (אחת או שתיים) ולימודי חינוך ועובר התנסות מעשית בהוראה (אריאב וגרינפלד, 2007). ייתכן שבהתאם לרקע של הסטודנט יהיה אפשר לפטור אותו מחלק מלימודי הדיסציפלינה ולהעשירו בהתנסות מעשית מקיפה יותר. במקרה אחר תיבחן דרך לצמצם את שעות ההתנסות המעשית של הסטודנט ולאפשר לו להרחיב את השכלתו בדיסציפלינה שבחר.

התחשבות בגורמים סביבתיים מומלצת לא רק בתהליך ההכשרה של הסטודנט אלא גם בשלבים הראשונים של התפתחותו המקצועית. אפשר להביא בחשבון גורמים סביבתיים הקשורים בסטודנט להוראה גם בתום לימודיו האקדמיים ובעת כניסתו לבית הספר. מדוע למשל צריך לחייב סטודנט לשנת התמחות אם הוא כבר צבר ניסיון רב ומוכח בהדרכה או באימון במסגרות בית ספריות? האם כל סטודנט חייב בשנת התמחות מלאה? אולי נוכל להקל על סטודנט את ההתמחות אם צבר די שעות הוראה בבית הספר במהלך תקופת הכשרתו, ולעיתים עוד בטרם הצטרף לתכנית ההכשרה?

גיוס של מכשירי מורים, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים. כאמור, תרומתם של מורים, מדריכים ומאמנים שעבדו עם המומחים בתחומם נמצאה מכרעת להתפתחותם המקצועית. לא רק בתכנית ההכשרה אלא גם בכל מסגרות הטיפוח האחרות (כמו העבודה המעשית בבית הספר, ההדרכה בתקופת ההתמחות והכניסה להוראה לבית הספר), יש חשיבות רבה לגיוס של אנשי מקצוע איכותיים

שידריכו, יכוונו וינחו את הסטודנט להוראה ואת המורה המתחיל. גם מומחים בתחומם ידעו להעריך את תרומתם הייחודית של המורים והמאמנים שלהם להתפתחותם המקצועית. נראה שהון אנושי מקצועי ותומך הוא גורם חשוב בכל מסגרת של הכשרה וטיפוח. לפיכך, יש להכשיר כוח אדם מיומן, מקצועי ותומך לכל אחד משלבי הרצף שעובר המורה: מתכנית ההכשרה ועד לשלבים מתקדמים של התפתחות מקצועית.

תכנון רב-שנתי לאימון מנחים ומודרכים. פיתוח יכולות ומיומנויות בתחום ההוראה, כמו בתחומים אחרים, הוא תהליך ארוך, המתפרס על פני כמה שנים. כל המעורבים בתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים - מכשירי מורים, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים - נדרשים לשתף פעולה ולתכנן תכניות הכשרה ופיתוח מקצועי שלא רק יקנו לסטודנט או למורה המתחיל את המיומנויות והידע המקצועי והפדגוגי הדרוש למלאכת ההוראה, אלא גם יהלמו את הרקע האישי שלו ואת מאפייניו. תכנית האימון למנחה ולמודרך נדרשת לספק כמה "דרגות חופש" שיתחשבו ברקע הקודם של הסטודנט או המורה המתחיל (לדוגמה, ניסיונו הקודם בהדרכה או בהוראה) ובמאפייניו (לדוגמה, האני מאמין המקצועי-פדגוגי שלו). שיתוף פעולה בין מכשירי מורים, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים הכרחי לשם תכנון האימון הספציפי הדרוש להתפתחות יעילה ומכוונת מטרה של הסטודנט או המורה המתחיל.

הנאה וסיפוק עצמי מעצם העיסוק בהוראה. מהדיווחים של המומחים עולה שהם הפיקו הנאה בעת הכשרתם המוקדמת. הם דיווחו על הנאה מעצם העיסוק, בעיקר בשלבים הראשונים של היחשפותם אליו. האם סטודנטים להוראה נהנים ממה שהם לומדים בתכנית הכשרתם? האם מורים מתחילים נהנים ממה שמציעות להם תכניות ההתמחות והכניסה להוראה? מטרתן העיקרית של תכניות ההכשרה היא אכן להכשיר את הסטודנט למלאכת ההוראה. עם זאת, האם איננו מעוניינים שהסטודנט יינה במהלך לימודיו, יחווה חוויות חיוביות ומוצלחות ויפתח תפיסה חיובית כלפי עיסוקו? אם אנו מעוניינים ללמוד מהחוויות המוקדמות של אנשים שהגיעו לרמת מומחיות מוכרת בתחום עיסוקם, עלינו להבין שלפחות בשלבים הראשונים של ההכשרה להוראה הסטודנט צריך ליהנות ממה שהוא עושה ולחוות חוויות חיוביות במסגרת לימודיו. אמנם על תהליכי ההכשרה וההתפתחות המקצועית להיות מבוקרים וממוקדי מטרה, אולם עליהם להיות גם מהנים וחוויתיים לסטודנט, לפחות בשלביהם הראשונים.

סיכום

הטענה המרכזית המועלית במאמר זה היא שיש לאפשר "דרגות חופש" הן בתהליך ההכשרה של הסטודנט הן בשלבים הראשונים של התפתחותו המקצועית. יש לשלב סטודנטים להוראה בתכניות מטפחות ידע ויכולת, כמו תכנית של התמחות או תכנית של כניסה להוראה. אולם על סמך מה שאנו למדים מאנשים שהגיעו למומחיות בתחומי עיסוק שונים נראה כי יש לאפשר לסטודנט ולמורה המתחיל ליהנות מגמישות מסוימת בתכנית ההכשרה ובשלבי ההתפתחות המקצועית שלהם. כך לדוגמה אפשר להביא בחשבון את הרקע הקודם שלהם ואת התנסויותיהם המקצועיות המוקדמות. קביעת שלבי רצף אחידים לכולם תסייע קרוב לוודאי לחלקם לשפר עוד יותר את יכולותיהם ומיומנויותיהם, אך סביר להניח שתקשה על אחרים.

חמש הנקודות הנדונות בחלק האחרון של המאמר - חשיפת הסטודנט לכמה תחומי דעת בתחילת הכשרתו; התחשבות בגורמים סביבתיים בתהליך ההכשרה; גיוס של מכשירי מורים, מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים; תכנון רב-שנתי לאימון מנחים ומדריכים; הנאה וסיפוק מעצם העיסוק בהוראה - עולות מתוך ניתוח יסודות המודלים או רצפי ההתפתחות של בלום (Bloom, 1985), של אריקסון (Ericsson, 2003) ושל קוטה (Côté, 1999; Côté et al., 2007). נקודות אלו, כולן או חלקן, ניתנות ליישום בכל אחד משלבי רצף ההתפתחות של מורים: הכשרה בסיסית, כניסה לתפקיד והתפתחות מקצועית. חשוב לנסות וליישמן משום שהן עולות מדיווחיהם של אנשים מוכשרים שהגיעו לרמת מומחיות בתחום עיסוקם, ומשקפות התפתחות של אנשים שמומחיותם מוכרת בקרב הקהילה המקצועית שהם פועלים בה. אנשים אלה אינם נמצאים בראשית דרכם; הם הצליחו להתגבר על מכשולים רבים בהתמדה ובעבודה קשה ולהגיע לרמת מיומנות גבוהה ביותר בתחום שבחרו לעסוק בו. בבואנו לתכנן תכניות הכשרה ופיתוח מקצועי למורים, עלינו לבחון כיצד ליישם המלצות של אלה שעברו כמה שלבי התפתחות ומייצגים איכויות גבוהות של עיסוקיהם. מאמר זה קורא לבחון המלצות גם של מומחים שלא עסקו בהוראה אלא בתחומי עיסוק אחרים.

מקורות

- אבן-שושן, א' (1992). המילון העברי המרכזי. ירושלים: קרית-ספר.
- אלוני, נ', אבישר, א', הופ, ד' ויוגב, א' (2007). השכלה כללית ותשתיות תרבות - אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אריאב, ת' וגרינפלד, נ' (2007). המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך. ירחון מופ"ת, 30, 4-7.
- גלדוול, מ' (2009). מצוינים - ממה עשויה הצלחה. אור-יהודה: זמורה-ביתן.
- זילברשטיין, מ' (1998). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי - קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- טובין, ד' (2010). המורה כמומחה למידה. מעוף ומעשה, 13, 45-70.
- כפיר, ד' (עורכת) (2011). חיפוש גורלי - החברה בישראל מהפשת מורים טובים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מק'קורט, פ' (2007). המורה. תל-אביב: מטר.
- שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). להיות מורה - בנתיב הכניסה להוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Charness, N., Krampe, R., & Mayer, U. (1996). The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: An international comparison of life-span chess skill acquisition. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (51-80). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.) (184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Daloz, A. L. (1987). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ericsson, K. A. (2003). How the expert performance approach differs from traditional approaches to expertise in sport. In J. L. Starkes, & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports - Advances in research on sport expertise* (371-402). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*, 363-406.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, *47*, 273-305.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *17*, 263-275.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, *31*, 3-15.
- Howe, M. J. A. (1999). *The psychology of high abilities*. London: Macmillan.
- Ingersoll, R., & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, & J. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (4th ed.) (185-198). CA: Sage Publications.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robards, S. N. (2008). Teaching as a profession. *College Teaching Methods & Styles Journal*, *4*, 17-20.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, *8*, 145-170.

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

Shulman, L. (1988). Knowledge and teaching: Foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Strauss, S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practices and teacher education. In D. Pillemer, & S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (368-388). New York: Cambridge University Press.

Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1787.

חינוך מורים למאה ה-21: האם אנחנו מכשירים מורים לבתי ספר מיושנים?¹

ד"ר סמואלס-פרץ

הצירוף "המאה ה-21" נהיה לאחד מאותם ביטויים שגורים שנשמעים חדשות לבקרים בתחום החינוך. כדי להכין את ילדינו לחיים במאה ה-21, כך אומרים לנו, עלינו להקנות להם מיומנויות של המאה ה-21. ואולם בחינה מדוקדקת יותר מעלה שרבות מאותן מיומנויות מוכרות למדי לאנשי חינוך. לאמיתו של דבר, ג'ון דיואי ולב ויגוצקי זיהו בזמנם מיומנויות המכונות כיום "מיומנויות המאה ה-21" כגון שיתוף פעולה, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות וזה כבר סמכו את ידם עליהן. מה באמת מאפיין את המאה ה-21, ואילו כישורים וידע נדרשים לילדינו כדי להיות לחברים פעילים ומועילים בחברה החדשה הזאת? מה משתמע מכך בתחום החינוך בכלל ובחינוך מורים בפרט? במאמר זה נדון בסוגיות חברתיות ייחודיות למאה ה-21 הסוללות את הדרך לשינוי פרדיגמה אשר לאופן שבו אנו מתקשרים ומתנהלים בעולם שלנו. נבחן בו כיצד משפיעים שינויים כאלה או אחרים על החינוך ונציע דרכים לחינוך מורים שיש בהן כדי להכנים הכנה מיטבית לעמידה באתגרים שמזמן כל אחד משלבי הקריירה שלהם, החל בהכשרה הראשונית להוראה והכניסה לתפקיד של מורים חדשים וכלה בהתפתחותם המקצועית של מורים מנוסים.

החברה במאה ה-21: מה נשתנה?

טכנולוגיית האינטרנט כבר הגיעה לפרקה מאז תחילת האלף השלישי. רישות עסקי חברתי וקישוריות ניידת הביאו לא רק לשינוי אופן העברת המסרים, אלא גם לשינוי אופן התקשורת שלנו עם זולתנו ועם סביבתנו. סוציולוגים משווים את השינוי שחל בחברה עם המעבר לרישות דיגיטלי למהפכה התעשייתית או להמצאת מכשיר הדפוס (Levy & Murnane, 2004; Shirky, 2011). בעזרת מחשבים, טלפונים סלולריים ואמצעים אלוטריים אחרים בני האדם יכולים להיות זמינים זה לזה 24 שעות ביממה, שבעה ימים בשבוע. אף שהורים עשויים לקדם בברכה את האפשרות לבדוק מה עושים ילדיהם בכל רגע נתון,

1 תרגום מאנגלית: מיכל קירזנר-אפלבוים.

אפשר שהורים עובדים עלולים לא לראות זאת בעין יפה. הקישוריות הזאת בין ה"מחברים תמיד" הביאה לטשטוש הגבולות בין חייו המקצועיים של העובד לחייו האישיים. במקביל לאפשרות של זמינות תמידית התפתחה הציפייה שאכן נהיה ניתנים להשגה תמיד. מנהל עשוי להתלונן שעובד לא הגיב להודעת דוא"ל דחופה בבוקר יום שבת. סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה עשויים להתרעם כשפרופסורים לא מגיבים מיד להודעות הדוא"ל שלהם, אפילו באחת בלילה. גם בתקשורת בין-אישית נהייתה הזמינות התמידית לציפייה מתבקשת, ובני אדם עשויים להיות מוטרדים כשחבריהם אינם מגיבים מיד למסרון (SMS) ששלחו להם.

מבחינה חברתית הטלפון כבר איננו כלי התקשורת המועדף. אפילו הדואר האלקטרוני, שאפיין שינוי מהותי בתקשורת המקצועית והאישית בשלהי המאה ה-20, נתפס כיום בעיני רבים ככלי תקשורת שעבר זמנו. מסרונים הם על פי רוב צורת התקשורת המועדפת בין חברים, אם כדי לקבוע זמן ומקום לפגישה ואם כדי לומר שלום ותו לא. פגישות עיוורות הן נחלת העבר, שכן היכריות דרך הרשת מאפשרות לשני בני אדם להיטיב להכיר זה את זה לפני שייפגשו בחיים האמיתיים. למעשה, אחת מכל חמש מערכות יחסים הטרנסקסואליות מתחילה דרך הרשת (Rosenfeld & Reuben, 2012).

רשתות חברתיות

רשתות חברתיות כמו פייסבוק וטוויטר מביאות לשינוי אופן התקשורת שלנו עם בני אדם בחברה שלנו. אנחנו מחדשים קשרים עם חברים מן העבר ונשארים בקשר אתם אחרי שאיתרנו אותם בפייסבוק. מרחק גיאוגרפי שוב אינו מהווה מכשול כשאנו משתפים אחרים באלבומי התמונות האישיים שלנו וצופים ממרחק בילדיהם הגדלים של חברינו. מצלמות אינטרנט מאפשרות לנו לראות זה את זה על אף הקילומטרים ואזורי הזמן המפרידים בינינו. הודות לטכנולוגיה האלחוטית אנחנו אפילו יכולים לאפשר לחברינו שמעבר לים לסייר בבתינו ובמשרדינו החדשים.

באמצעות עדכוני סטטוס אנשים מיידעים את חבריהם במהירות הבזק איפה הם נמצאים ומה הם עושים. במקום לנחש איזה בית קפה או פאב הוא "המקום הלוהט" העכשווי, כל אחד יכול לדעת מיד איפה החברה מבליים בעזרת אפליקציית "פּוֹרְסְקוֹר" (Foursquare), המשלבת בין תיוג של מיקומים גיאוגרפיים ובין פעילויות חברתיות כמו ארוחה במסעדה ומופעי בידור. בעולם

המקצועי אנחנו יכולים כיום לארגן כינוסים ונסיעות עסקים ביתר יעילות. אפשר לבחור או לשנות בקלות מקומות מפגש. אנחנו יכולים לחלוק זה עם זה המלצות, הערות, שאלות ואפילו תלונות במהלך הכינוסים עצמם או לחזות במצגות המרצים באמצעות רשתות תקשורת העומדות לרשות הכנס.

אחד השימושים המרתקים ביותר ביכולת החדשה הזאת להעביר בלא דיחוי מסרים חדשתיים ניכר בפוליטיקה ובעיתונות. אופן הגעת החדשות אלינו השתנה לנצח, שכן אפשר כיום לתעד בווידאו אירועים בעלי ערך חדשותי בשעת התרחשותם ולהעלות אותם מיד לרשת. מתקפת הטרור במומבאי שבהודו בשנת 2008 דווחה בראשונה על ידי משתמשי טוויטר ו"פליקר" (Flicker). בדומה לכך, הידיעה על התקיפה שהביאה למותו של אוסאמה בן-לאדן במאי 2011 דלפה בראשונה כשאישי מחשבים שמתגורר סמוך למקום "צייץ" בנוגע לפעילות חריגה של מסוקים.

ואולם התקשורת החברתית לא רק שינתה מהותית את האופן שבו אנו מקבלים ידיעות חדשותיות היא גם ממלאת תפקיד פעיל בפעילויות פוליטיות. לזכותה של התקשורת החברתית נזקפת הדחתו של נשיא הפיליפינים ג'וזף אסטרדה (Estrada) בשנת 2001 (Shirky, 2011). בבחירות לנשיאות ארצות הברית ב-2008 הפליא ברק אובמה להשתמש בתקשורת החברתית לתמיכה במסע הבחירות שלו. קוסקה טסונאוקה (Kosuke Tsuneoka), עיתונאי יפני שהוחזק חמישה חודשים בשנת 2010 כבן ערובה באפגניסטן, שוחרר יומיים אחרי שהצליח להערים על שוביו כדי שיתאפשר לו "לצייץ" בטוויטר. מפגינים במצרים השתמשו בתקשורת החברתית כדי לארגן ולפרסם את ההתקוממות שהחלה בראשית 2011 כחלק מגל המחאות שכונה "האביב הערבי". ביוני 2011 הצליח מסע הסברה בפייסבוק להביא להורדת מחיר גבינת הקוטג' שמייצרות מחלבות בישראל. בקיץ 2011 השתמשה תנועת המחאה הישראלית למען צדק חברתי בפייסבוק כדי לארגן הפגנות. כעבור כמה חודשים שימשה פעולתם זו דוגמה לתנועת המחאה "לכבוש את וול סטריט" (Occupy Wall Street) וגם היא הסתייעה בתקשורת החברתית, בעיקר בטוויטר, כדי לארגן הפגנות מחאה ברחבי ארצות הברית.

התפקיד שממלאת התקשורת החברתית בחדשות העולם ובאירועים המתרחשים בו הביא לתחיית ערכים דמוקרטיים בסיסיים. היכולת של כל אדם להיות יצרן של מידע ותקשורת, ולא רק צרכן כפי שהורגלנו, עוררה את הרעיון של עוצמה מחודשת להמונים. אנשי מדעי החברה שקועים

כיום בחקר התופעה הזאת. קליי שירקי (Shirkey, 2010) בוחן את תופעת השיתוף באמצעות הטכנולוגיה הדיגיטלית בספרו *Cognitive surplus* (עודף קוגניטיבי). הוא טוען ש"העלות הנמוכה והטרחה המזערית" הכרוכות בשימוש באינטרנט מאפשרות לנו לחתור לסיפוק צרכים אנושיים בסיסיים כמו יצירה, שיתוף וקיום קשרים בין-אישיים. ואולם להשתתפות אין בהכרח ערך אזרחי באופיו. לפעמים היא מתמקדת בערך השיתופי, וזאת כאשר היא מעמידה במרכז את קבוצת המשתתפים. אבל לפעמים ההשתתפות ברשתות חברתיות דיגיטליות מתמקדת בערך האזרחי, דהיינו בטובת הכלל בחברה ולא רק בטובת המשתתפים ברשתות עצמן.

עודף מידע

בימינו, כשכל אחד יכול לשלוח את מסריו בלא דיחוי לקהל פוטנציאלי של מיליונים, עלינו להתמודד עם התפוצצות מידע שיש לה השלכות חשובות אחדות. אם כל אדם יכול לפרסם ניתוח מצב או הערכת מוצר על פי דעתו והבנתו, כיצד נדע עד כמה אמין הוא המידע שאנו צורכים? מסוגיה זו עולה החשיבות שבהערכת מקורות מידע. חוקרים בפרויקט "אוריינויות המדיה החדשות" (New Media Literacies) זיהו את כושר השיפוט כמיומנות מן המעלה הראשונה במאה ה-21. הם מגדירים שיפוט כפעולה של הערכת האמינות של מקורות מידע. למרות התפשטות תופעת המומחים החובבנים, חלק גדול מבסיס הידע ברשת מדויק למדי. בדיקה מיוחדת שערך ג'ים ג'ילס בעבור כתב העת *Nature* העלתה שהמידע בוויקיפדיה מדויק כמעט כמו המידע באנציקלופדיה בריטניקה (Giles, 2005).

אף שאיכות המידע הנגיש דרך הרשת היא עדיין מושא לדאגה, ההתמודדות עם הכמות שלו היא אתגר מבהיל לאין ערוך. הוויקיפדיה בגרסתה האנגלית מכילה יותר מ-3,813,702 ערכים, המסתכמים בלמעלה משני מיליארדי מילים. לקורא ממוצע יידרשו כשלוש עשרה שנה כדי לקרוא הכול, ובתוך פרק הזמן הזה חלק גדול מהמידע כבר יתיישן. לטענת WordPress, מערכת ניהול הבלוגים המובילה, הבלוגרים הנהנים משירותיה מפרסמים כ-500,000 פוסטים חדשים ביום. כדי לקרוא את כל המידע המתפרסם ביום אחד נדרשים כ-580 ימים. פטר ליימן והל וריאן מעריכים שמידע שנפח של כחמישה אקסה-בייטים יוצר בשנת 2002. כדי להמחיש באיזו כמות מדובר, הם משווים אותה למידע שנמצא ב-37,000 ספריות חדשות שגודל כל אחת מהן הוא כגודלה של ספריית הקונגרס (Lyman & Varian, 2003). על פי אנלוגיה אחרת, חמישה אקסה-

בייטים הם שווי ערך לכל המילים שנאמרו אי פעם. אילי פריזר מצטט בספרו *The filter bubble* (בועת הסינון) את אריק שמידט, יושב ראש חברת גוגל, שטען שכל התקשורת האנושית מראשית הציוויליזציה ועד שנת 2003 תופסת פחות או יותר את אותו נפח אחסון שתופס המידע שאנחנו מייצרים ביומיים (Pariser, 2011).

אנחנו עדיין מתחבטים בשאלה מהי דרך ההתמודדות הטובה ביותר עם התפוצצות המידע. מונח חדש שמרבים להשתמש בו כיום הוא "אוצרות ידע". בעוד שבעבר בדקו עורכי חדשות בקפידה פיסות מידע שהתקבלו מסוכנות ידיעות כלשהי או ממקור מקצועי אחר כדי לבחור את התכנים הטובים ביותר בעבור הקהל שלהם, כיום אלגוריתמים מתוחכמים הם שקובעים אילו מידע ומדיה יוזרמו למשתמשים. תהליך זה נקרא "התאמה אישית", והוא מבטיח שאדם יקבל מידע התואם את תחומי העניין שלו ואת העדפותיו. "אוצרות הידע" זמינה למי שאוסף מידע לקהל מסוים ויכול לתקף אותו בקלות. לפעמים האוצר הוא מומחה בתחום, אבל בדרך כלל אינו אלא חובבן.

השלכות שליליות של מהפכת התקשורת החברתית

להתפתחויות המדהימות שמאפשרים הטכנולוגיה הניידת ואמצעי התקשורת החברתיים יש גם פן בעייתי. רעיון ההתאמה האישית נראה מפתה ממבט ראשון. אנחנו חוסכים זמן יקר כשאנחנו קוראים רק חדשות שמעניינות אותנו. החיפושים בגוגל נעשו מוצלחים יותר מאז נקיטת ההתאמה האישית המוודאת שנקבל תוצאות שתואמות בסבירות גבוהה את הצרכים ותחומי העניין שלנו. אבל מה קורה כשאלגוריתם ממוחשב קובע את התפריט החדשותי שלנו באמצעות ההעדפות ותחומי העניין האישיים שלנו? אילי פריזר בוחן בספרו את הצד האפל של ההתאמה האישית. לדבריו, 36% מהאמריקאים בני שלושים ומטה צורכים את החדשות שלהם מאמצעי התקשורת החברתיים. היות שאלה מנתבים אלינו מידע בהתאם להעדפות ולתחומי העניין האישיים שלנו, נשאלת השאלה מהי משמעות העובדה שאנחנו מקבלים רק מידע שמותאם לטעמנו האישי ולהעדפות שלנו. פריזר מתאר זאת כ"סוג של תעמולה עצמית סמויה שמפטמת את מוחנו ברעיונות שאנחנו עצמנו הגינו וכך מגבירה את תשוקתנו לדברים שמוכרים לנו" (שם: 15). הוא טוען שהיתקלויות מקריות עם דעות שונות משלנו עשויות לעורר הבנה ולעודד למידה: "זיק היצירתיות ניצת לא פעם באמצעות ההתנגשות של רעיונות מתרבויות ותחומי דעת שונים [...] עולם שבנוי מן המוכר והידוע הוא עולם שאי אפשר ללמוד בו דבר" (שם).

אמצעי התקשורת החברתיים יכולים לא רק להשפיע לחיוב על יכולתנו לצמוח ולהתפתח באמצעות מגוון של דעות והתנסויות, אלא גם להשפיע לשלילה על מערכות היחסים שלנו עם חברינו ויקירינו. שְׂרִי טְרַקְל חקרה במשך שלושים שנה את השימוש במחשב ולאחר מכן באינטרנט, ומחקרה העלה שיש כמה מגמות מטרידות. אחדים ממשנתפי המחקר מציירים תמונה של המשפחה החדשה "המחוברת תמיד": בני המשפחה המסובים אל שולחן האוכל שולחים מסרונים במקום לשוחח על היום שעבר עליהם; בגן המשחקים הורה מנדנד את ילדו בנדנדה ביד אחת וביד האחרת בודק הודעות בדואר האלקטרוני; ונער מתבגר אחד חש שפעמים רבות הזהויות שאימץ לו ברשת מספקות יותר מזהותו בעולם האמיתי (Turkle, 2011). טרקל טוענת שהטכנולוגיה החדשה מפתה במיוחד מפני שהיא מתאימה את עצמה לפגיעויות האנושיות מאוד שלנו. לדבריה, "כיום, כשאנו חשים חוסר ביטחון במערכות היחסים שלנו וחוששים מאינטימיות, אנחנו סומכים על הטכנולוגיה שתספק לנו דרכים לקיים מערכות יחסים ובה בעת להתגונן מפניהן" (שם: XII). המסקנה שלה היא שהטכנולוגיה מספקת לנו את "האשליה של חִבְרוּת בלי הנטל שבה" (שם: 1).

השפעת סגנון החיים שלנו, שהוא מרובה משימות ומרושת חברתית, חורגת מעבר לצמיחה האישית שלנו ולמערכות היחסים שאנו מנהלים. יש סימנים לכך שסגנון החיים שלנו עשוי להשפיע אפילו על מוחנו ועל אופן החשיבה שלנו. ניקולס קאר מציין בספרו *The shallows: What the internet is doing to our brains* (הרדודים: מה שמעולל האינטרנט למוח שלנו) כי ממחקרים רבים עולה שהסביבה המקוונת מתאפיינת בקריאה מהירה ובחשיבה מואצת וגדושה בהסחות דעת המביאות ללמידה שטחית (Carr, 2011). הוא מצטט את ג'ורדן גרפמן (Grafman), נירופסיכולוג ידוע, שאמר: "ככל שאתה מרבה לבצע בו-זמנית משימות שונות, כן אתה ממעט לפעול מתוך שיקול דעת, ומסוגל פחות לחשוב ולפתור בעיות" (שם: 140). קאר מצטט עוד חוקר מוח אחד, דיוויד מאיר, שטוען שכאשר מאמנים את המוח לשפר את היכולת לבצע בו-זמנית כמה משימות, ממילא מאמנים אותו גם לשפר את היכולת לחשוב חשיבה שטחית. ייתכן שמוקדם מדי לדעת בוודאות מהן ההשפעות ארוכות הטווח של ההתנהגויות החדשות שלנו בעצם היותנו "מחוברים תמיד", אבל אין ספק שהגיעה העת לייחד לכך מחשבה.

כמו ברוב התקופות בהיסטוריה גם בחברה במאה ה-21 הגינות וצדק חברתי הם בגדר נושאים חשובים. בעקבות המיכון נהיו מקצועות רבים, החל בקופאית בסופרמרקט וכלה בעוזרת מינהלית, בלתי נחוצים. לשינוי בשוק התעסוקה יש

השלכות כלכליות משמעותיות, והוא מביא לחלוקה חדשה של כוח העבודה בין מי שמסוגלים להשתלב בסביבה דיגיטלית לבין מי שאינם מסוגלים (Levy & Murnane, 2004). מחקרים שבדקו מגמות כלכליות מצביעים על ירידה חדה בעושר החציוני, ובמקביל - עלייה חדה באי-השוויון הכלכלי בעשור האחרון (Wolf, 2010). לאי-השוויון הכלכלי יש גם היבט גזעני ואתני. בסי-אן-אן (CNN, 2009) צוין דוח שפרסם באותם ימים ארגון זכויות האדם האמריקני "הליגה העירונית" (The Urban League), הפועל נגד אפליית אפריקאים-אמריקאים. המסקנה של אותו דוח היא ש"סיכוייהם של השחורים להיות מובטלים עדיין גדולים פי שניים [מסיכוייהם של הלבנים], וסיכוייהם לסבול מעוני גדולים פי שלושה". לטענת המרכז האמריקני לחקר העוני באוניברסיטת מישיגן (The National Poverty Center),² בשנת 2010 אחוז מהאמריקאים חיו בעוני. המספרים גבוהים הרבה יותר בקרב אפריקאים-אמריקאים (27.4%) ולטינו-אמריקאים (26.6%). החברה במאה ה-21, חרף הישגיה הטכנולוגיים, עדיין נאלצת להתמודד עם אפליה ואי-צדק.

חינוך למאה ה-21

הסקירה שהובאה לעיל מתארת את השינוי האדיר שמתרחש בחברה שלנו כתוצאה של הטכנולוגיה הדיגיטלית ואמצעי התקשורת החברתיים. המחנכים, העסוקים בהכשרת הדור הבא של אזרחי עולם הסייבר, העולם המקוון, אינם יכולים להרשות לעצמם להתעלם מכך. עלינו לחתור להבנה טובה יותר של השלכות המהפכה הדיגיטלית על החברה.

הכשרת תלמידים להשתלבות עתידית בשוק העבודה

אחת המטרות החשובות של החינוך היא הכשרת הדור הבא להשתלבות מוצלחת בשוק העבודה. מטרה זו עשויה להיות משימה מאתגרת למורים בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, שכן שוק העבודה משתנה כיום במהירות בהשפעת הטכנולוגיה. בשנת 2004 צפה ריצ'רד ריילי (Riley), לשעבר שר החינוך האמריקאי, שבקרוב נכשיר ילדים לעבודות שעדיין אינן קיימות (Jones, Gunderson, & Scanland, 2004). כעבור שמונה שנים במהדורת 2012 של *Best Colleges* (המכללות הטובות ביותר) שמפרסם כתב העת *US News and World Report*, ראה אור מאמר על תשעה מקצועות לימוד חדשים במכללות

שמשקפים התפתחויות בשוק העבודה (Gearon, 2012). עם אלה נמנים תחומים חדשים לגמרי כמו ניהול מידע רפואי, אבטחת מידע ברשת וננוטכנולוגיה. פרנק לוי וריצ'רד מֶרְנֶן טוענים בספרם (Levy & Murnane, 2004) שהטכנולוגיה מביאה לשינוי שוק העבודה. עבודות שמכונה יכולה לעשות אכן ייעשו בעתיד על ידי מכונות. פירוש הדבר הוא שכדי להשתלב בשוק העבודה יידרשו בני האדם לכישורים ולמיומנויות שמחשבים אינם מסוגלים לחקות. לוי ומרנן מזהירים מפני חלוקה מחדש של העבודה שעלולה לסכן את ארצות הברית או כל חברה דמוקרטית אחרת.

האם גישה של "עסקים כרגיל" תביא להכשרת הדורות הבאים להצליח בשוק העבודה המשתנה במהירות? המסקנה העולה מדוח שפורסם באחרונה על אודות דעותיהם של מעסיקים לגבי מוכנותם של עובדים עם כניסתם לשוק העבודה היא שכישוריהם של בוגרי תיכון לוקים בחסר, הן במיומנויות בסיסיות כמו כתיבה, הבנת הנקרא ומתמטיקה והן במיומנויות כגון חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות ושיתוף פעולה (The Conference Board Inc., The Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, & The Society for Human Resource Management, 2006). טוני וגנר טוען בספרו *The global achievement gap* (פער ההישגים הגלובלי) (Wagner, 2008) שקיים פער בין התכנים שמלמדים ובוחנים עליהם בבתי הספר, ואפילו בבתי הספר הטובים ביותר, לבין מה שנדרש מהתלמידים כדי להצליח בכלכלת הידע הגלובלית של ימינו.

נראה כי מאז פורסם הדוח "אומה בסכנה" (A Nation at Risk) בשנת 1983 שוררת הסכמה רחבה שהחינוך הציבורי בארצות הברית אינו מכשיר בעילות את התלמידים לקראת העתיד. קריאות לחייב מורים לשאת באחריות להישגי התלמידים (תפיסת האחריות) ושימוש בנתונים כמותיים הביאו להתעסקות כפייטית בבחינות מתקונות (בישראל: בחינות מיצ"ב) ויצרו תרבות של "המורה אשם תמיד". בתחילת המאה ה-21 היו סימנים למודעות ציבורית גוברת לפגמים שבתרבות המבחנים. ג'ון אדוארדס (Edwards) צוטט ב-2008 בניו יורק טיימס במהלך מסע הבחירות לנשיאות ארצות הברית כמי שמתח ביקורת על הדגש המופרז המושם בעריכת בדיקות ובחינות בבתי ספר. מדענים וחוקרים המתנגדים למבחנים הבלתי פוסקים, שאינם מותירים מקום ליצירתיות, החלו להתמקד ביצירת חזון חדש לחינוך במאה ה-21. להלן ייבחנו גישות חדשות, כמו התנועה לפיתוח המיומנויות של המאה ה-21, חינוך וחקר המוח וכן תרבות השתתפות ממנפת.

הקפדה על תכנית לימודים עדכנית

הייתי הייז-ג'ייקובס טוענת בספרה שתכניות הלימודים בבתי הספר אינן מעודכנות עד להחריד ואינן מכינות את התלמידים לעולם שהם יחיו בו אחרי שיסיימו את לימודיהם (Hayes-Jacobs, 2010). היא קוראת למורים לפעול בתקיפות למציאת דרכים להערכת הלמידה של תלמידיהם בעזרת תוצרים וביצועים שמתאימים למאה ה-21. במיזם תכנית הלימודים למאה ה-21 (The Curriculum 21 Project) שפיתחו הייז-ג'ייקובס ועמיתה, נכלל כלי אינטרנטי הנועד לסייע למורים לעדכן את תכנית הלימודים ואת ההוראה שלהם. לדברי הייז-ג'ייקובס, על המורים להיות משתתפים פעילים בבחינת תכנית הלימודים ובעדכונה.

המשימה של זיהוי המטרות והביצועים ההולמים את החברה החדשה ה"מחוברת תמיד" שאנו חיים בה עשויה להיות מאתגרת. האם ראוי שנתמקד במיומנויות בסיסיות כמו קריאה וחשבון, או במיומנויות מורכבות יותר כמו פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית? האם עלינו ללמד תכנים מסוימים בהיסטוריה או במדעים או שעלינו להקנות מיומנויות כמו חקר ומיזוג? בהתחשב בהתפוצצות המידע, האם אפשר בכלל להשיג שליטה בתוכן הידע הזמין לגבי נושא מסוים? אם שליטה כללית בחומר הלימודי אינה אפשרית בשל היקף הידע, הדעת נותנת שיושם דגש גדל והולך בהתמחות בתחום מסוים בתוך המקצוע. להתפוצצות המידע יש השלכות כבדות משקל גם על אורך החיים של הידע וההכשרה המקצועית. בשל הגידול האקספוננציאלי (המעריכי) בידע הטכני משנה לשנה, עלינו לצפות גם שהתיישנות הידע תהיה מהירה יותר. מרווין סטרון ואואן דיוויס צופים ש"תחלופת ידע" תזכה עד מהרה לעדיפות עליונה. הם טוענים שלידע של מהנדס יש זמן מחצית חיים, שנמשך חמש שנים בלבד. לדבריהם, מחצית מתכנית הלימודים של סטודנטים לאלקטרוניקה בשנה הראשונה כבר תתיישן כשיגיעו לשנת הלימודים האחרונה שלהם. הדבר יביא לשימת דגש גדל והולך בלמידה לאורך כל החיים ובהכשרה מחודשת במקצועות השונים (Cetron & Davies, 2008).

אם איננו יכולים עוד לצפות להשיג שליטה בכל גוף הידע בתחום שלנו, מה משמעות הדבר מבחינת כישורי הלמידה והתכנים שעלינו להקנות לתלמידינו בכל הרמות, החל במיומנויות בסיסיות וכלה במומחיות מקצועית? דניאל וילינגהאם מזהיר מפני התמקדות מוטעית במיומנויות על חשבון התכנים. שני המרכיבים הללו גם יחד חיוניים להבנה וללמידה (Willingham, 2009).

דפוסי חשיבה הולמים למאה ה-21

הווארד גרדנר, שהתפרסם בזכות תאוריית האינטליגנציות המרובות שפיתח, טוען שיש חמישה סוגי חשיבה שעל אנשי החינוך לשאוף לפתח כדי להבטיח את הצלחתנו בעידן החדש. בספרו *Five minds of the future* (חמישה סוגי חשיבה לקראת העתיד) (Gardner, 2009) הוא נוטש את הרגלו הנוח לתאר מוחות בפעולה, ובלי בושה ממליץ המלצה עמוסת ערכים בכל הנוגע למה שאנו אמורים לטפח אצל ילדינו. גרדנר ער לכך שהחברה החדשה שאנו חיים בה, חברה בעלת יכולות דיגיטליות, תחייב רכישת "כישורים שעד עתה היו בגדר אפשרויות ותו לא" (שם: 2). הוא מזהיר אותנו שערכים אנושיים ממלאים תפקיד החורג מתיאור של מוחות או של סוגי חשיבה. בתוך התמקדות ב"מדיניות במקום בפסיכולוגיה", חמשת סוגי החשיבה שהוא מתאר הם בגדר "שימושים נרחבים במוח" שאפשר לטפחם בבתי הספר או במקום העבודה. סוגי החשיבה הללו משתמשים באינטליגנציות המרובות שלנו (שם: 4).

לשיטתו של גרדנר, חמשת סוגי החשיבה האלה הם תנאי הכרחי להצלחה במאה ה-21 המשתנה במהירות: החשיבה הדיסציפלינרית מייצגת שליטה בתחום ידע אחד לכל הפחות או בצורת חשיבה אחת לכל הפחות; החשיבה הממזגת מעבדת מידע ממגוון מקורות ומתיכה אותו מחדש בדרכים חדשות כדי לייצג את ההבנה ואת נקודת המבט של הכותב; החשיבה היוצרת מציגה שאלות מאתגרות ומנפיקה רעיונות חדשים וחדשניים; החשיבה המכבדת קוצרת הצלחה בעבודה בקבוצות, אך בה בעת מהללת את השונות האנושית ומכבדת הבדלים בין-אישיים; החשיבה האתית חורגת מן התועלת האישית ומתמקדת בטובת הכלל.

התפתחויות חדשות בתחום החינוך וחקר המוח

גם גרדנר וגם וילינגהאם (Willingham) הם מדענים קוגניטיביים. בתחום המדע הקוגניטיבי ניכרת התעניינות גוברת בחקר המוח במהלך העשורים האחרונים. כיום חקירת אופן פעולת המוח נעשית על ידי שימוש בהדמיה תפקודית של המוח (fMRI - functional Magnetic Resonance Imaging), המניבה ממצאים חדשים מלהיבים. אמנם מחקר זה עודנו בחיתוליו, אבל מן הממצאים הראשונים שלו עולות השלכות חשובות בנוגע לאופן שבו אנו מחנכים את ילדינו. הדבר אף הוביל להתפתחותו של שטח בין-תחומי חדש השנוי במחלוקת כלשהי: החינוך וחקר המוח. המצדדים בחקר שטח בין-תחומי זה מכירים ביתרונות הגלומים

בשילוב שבין חקר המוח למדעי הלמידה. המתנגדים לו מביאים דוגמאות של שימוש מוטעה בממצאים.

ג'ודי ויליס, נוירולוגית שפרשה מהעיסוק ברפואה כדי לעסוק בהוראה, מסכימה שעלינו לנקוט זהירות כשאנו מיישמים ממצאים מחקר המוח בתחום החינוך. עם זאת, אף שהיא מכירה בכך שהקישורים של חקר המוח לחינוך הם בבחינת "רעיונות [יותר] מאשר ראיות", היא סבורה שממצאים בתחום זה יכולים להתוות קווים מנחים למלאכת ההוראה (Willis, 2010). דוגמה לכך היא ההבנה החדשה שרכשנו אשר לאופן השפעתן של תחושות לחץ והנאה על סינון הקלט החושי במוח. ויליס מביאה ציטוטים ממחקר המעלה שלחץ מנתב קלט חושי לחלק התחתון התגובתי של המוח ולא לקליפת המוח הקדמית (הקורטקס הפרה-פרונטלי), מרכז החשיבה של המוח. הטענה המובאת במחקר זה היא שתרגול בכיתה, שנועד להפחית את הלחץ בקרב התלמידים, יביא להגעת קלט חושי רב יותר (באמצעות פעילויות למידה) דווקא לאזור קליפת המוח הקדמית - מרכז החשיבה. מחקר אחר שבחן איזה קלט חושי מנותב לקליפת המוח הקדמית, מצוין השלכות יישומיות דומות לגבי ההוראה בכיתה. ויליס מצטטת גם ממצא ממחקר המעלה שלחידושים ושינויים יש סיכוי גדול יותר לחדור דרך מערכת ההפעלה הרשתית (RAS - Reticular Activating System) של המוח וכך להגביר את הקשב שלנו. ההשלכות של הממצא הזה לגבי הנעשה בכיתה ברורות: תלמידים יצאו נשכרים משינויים וחידושים שיעזרו להם לא לאבד את הקשב בכיתה.

מרי הלן אימורדינו-יאנג מכירה גם היא ברלוונטיות של חקר המוח לתחום ההוראה על סמך מחקרה שעסק בהיבטים חברתיים ורגשיים של פעילות מוחית. אימורדינו-יאנג ומטיאס פֶת טוענים שמחקר המוח עולה בביורור שלמידה אינה יכולה להיחשב כמנותקת מהרגש (Immordino-Yang & Faeth, 2010). בדומה לכך, כמו שציין ויגוצקי לפני שנים רבות, האינטראקציה החברתית ממלאת תפקיד חיוני בלמידה. אף שמוקדם מדי להניח הנחות לגבי קשרים ישירים בין הממצאים מחקר המוח לאסטרטגיות למידה, אימורדינו-יאנג ופת סבורים שלממצאים יש חשיבות לגבי אופן התפקוד של רגשות בלמידה. ראו בהקשר זה את טענתם המפורטת של אימורדינו-יאנג ואנטוניו דמאסיו:

רגשות מורכבים מתהליכים קוגניטיביים וחושיים גם יחד. יתרה מזו, ההיבטים של ההכרה (הקוגניציה) שהם אלה ה"מגויסים" במידה הרבה ביותר בתחום החינוך, ובכללם למידה, קשב, זיכרון, קבלת החלטות, מוטיבציה ותפקוד חברתי, מושפעים עמוקות מרגשות ובה בעת נכללים למעשה בתהליכים הרגשיים. (Immordino-Yang & Damasio, 2007: 7)

כמו חוקרים אחרים בתחום החינוך וחקר המוח, הן ויליס והן אימורדינו-יאנג זהירים מאוד בהתייחסותם לקשר שבין ממצאי חקר המוח לפרקטיקה החינוכית, וזאת מחמת יישומים שגויים אחדים של ממצאים מחקר המוח בתחום החינוך. במסגרת מה שנהוג לכנות "מיתוסים בחקר המוח", מדענים בתחום החינוך וחקר המוח מקפידים להתרחק ממי שעושים שימוש שגוי במחקרים כדי לקדם תכניות פיתוח מקצועיות מסוימות או תכניות לימודים המשווקות באופן מסחרי. לדברי דניאל אנסרי, רקע בסיסי בתחום חקר המוח עשוי לסייע למורים לתפקד כצרכנים מודעים המשתמשים בכושר השיפוט שלהם כדי להעריך טיעונים והבחנות (Ansari, 2008).

מטרת החינוך

רפורמה בתחום החינוך היא נושא השנוי במחלוקת מתמשכת בעיקר משום ששוררת בקרבנו כחברה הסכמה מועטה בכל הנוגע למטרות החינוך. בעבר התמקד הדיון בנושא במטרה אחת של החינוך, והיא הכשרת התלמידים שלנו להיות בני העסקה בסביבת העבודה הדיגיטלית של המאה ה-21. לדברי נל נודינגס (Noddings, 2004; 2005), על בתי הספר שלנו לעודד את התלמידים להיות אכפתיים וללמדם איך לטפח את התכונה הזאת. נודינגס טוענת כי במקום להתמקד בהצלחה כלכלית, על בית הספר לכלול את האושר בין מטרותיו. היא סבורה שהכללת נושאים כמו הורות, צמיחה אישית וגיבוש אופי בתכנית הלימודים עשויה להצמיח מבוגרים אכפתיים יותר. מטרה אחרת של החינוך, שאינה נופלת בחשיבותה משאר המטרות, היא לחנך אזרחים לעתיד לחיים בדמוקרטיה משגשגת. מייקל אפל מזכיר לנו שהחינוך הוא מטבעו עשייה פוליטית. הן התכנים שאנו מלמדים והן צורת הלימוד כרוכים בהחלטות ובבחירות לכלול בחומר הלימוד או להשמיט ממנו נושאים כאלה ואחרים. הידע של מי נחשב? מי מחליט מה על התלמידים לדעת? (Apple, 2011). לדעת אפל ותאוריטיקנים ביקורתיים, חשוב שבתי הספר ילמדו ילדים להבין יחסי כוחות מהם, ושבתכניות הלימודים ינקטו גישה ביקורתית כלפי החומר הנלמד. נודינגס רואה גם היא את החינוך כפוליטי. אזרחים בוגרים, אכפתיים ומאושרים יתרמו תרומה משמעותית יותר לחברה דמוקרטית. מטרות אלו הולמות למדי את צורכי המאה ה-21. ממצאיהם של שירקי (Shirky, 2011) ואחרים עולה בביורור שמהפכת התקשורת החברתית הובילה לתחייתה של הדמוקרטיה המשתתפת המונהגת בידי העם. אף שלא כל ההשתתפות המתווכת במרחב המקוון נובעת

ממניעים פוליטיים, ואף שהשימושים החברתיים עדיין מושלים בכיפה, החינוך יכול לנצל את תרבות ההשתתפות החדשה כדי לטפח את אזרחי העתיד.

אוריינויות המדיה החדשות

ממחקרים עכשוויים הבוחנים כיצד משתמשים בני נוער באמצעי התקשורת החברתיים בכלל ובאינטרנט בפרט, עולה שהנוער של ימינו יוצר מדיה ומשתף במדיה באופן פעיל. אמנדה לנהרט ומרי מאדן בדקו ומצאו ש-57% מבני הנוער ברשת הם יוצרי תוכן (Lenhart & Madden, 2005). הנרי ג'נקינס ואחרים בספרם יתרונות אחדים להשתתפות של בני נוער ברשת, ובכללם "למידת עמיתים [...] גיוון בביטוי התרבותי, פיתוח כישורים שמוערכים בעולם העבודה המודרני ותפיסה מועצמת יותר של אזרחות" (שם: 3). ג'נקינס מזהה שלושה נושאים הקשורים למעורבות נוער בתרבות ההשתתפות ברשת, שיש בהם כדי להדאיג מורים ומחנכים: פער ההשתתפות, בעיית השקיפות ואתגר האתיקה. פער ההשתתפות קשור להוגנות בנגישות ובהזדמנויות שמכשירות בני נוער להשתתפות בחברה הדיגיטלית של המאה ה-21. ג'נקינס אינו מתכוון רק לנגישות טכנולוגית, אלא בעיקר להזדמנויות לפתח את היכולות התרבותיות והכישורים החברתיים הנחוצים לשם השתתפות מלאה. בעיית השקיפות מצביעה על הצורך של בני נוער בהבנה טובה יותר של התפקיד שממלאים אמצעי התקשורת בחברה. אתגר האתיקה עניינו בצורות חלופיות של הכשרה מקצועית וחקירות הניתנות לבני נוער כחלק מהתרבות הזאת. בני נוער לומדים לייצר מדיה ולשתף במדיה מחוץ לכותלי בית הספר, בדרך כלל באמצעות מערכות יחסים שאחד הצדדים בהן מתפקד כמעין מנטור, כלומר חונך, מדריך אישי. זכויות קניין אינטלקטואלי מופרות לא פעם כשבני נוער יוצרים סרטונים של רמיקסים ("ערבוב מחדש") וגרסאות כיסוי למוזיקה של אמנים שונים. באמצעות השילוב של מה שג'נקינס מכנה "תרבות ההשתתפות במדיה" בחינוך נוכל לטפח ולעודד את התפתחותם של בני הנוער על פי עקרונות אתיים שיסייעו להם לתרום תרומה חיובית לחברה. יחד עם עמיתים בפרויקט "אוריינויות המדיה החדשות" זיהה ג'נקינס 12 יכולות תרבותיות ומיומנויות חברתיות הנדרשות לבני נוער כדי להשתתף השתתפות מלאה בתרבות הדיגיטלית החדשה. הם מכנים אותן "אוריינויות המדיה החדשות". ג'נקינס קורא לפתח גישה עקבית יותר לחינוך תקשורתי כדי להבטיח שתלמידינו יהיו מוכנים לתפקד כמשתתפים פעילים בתרבות המקוונת הדמוקרטית החדשה.

רכישת אוריינויות התקשורת החדשות תומכת במטרות חינוכיות שמתמקדות בסיכוי לתעסוקה בעתיד וכן במטרות המצדדות בתרומתם של הוגים ביקורתיים לחיזוק הדמוקרטיה שלנו. רוב האוריינויות משקפות מטרה חינוכית נוספת בהדגישן כישורים חברתיים ושיתוף פעולה שיסייעו בגיבוש אופיו של הפרט ובטיפוחו בחברה.

חינוך מורים למאה ה-21: ההוראה כמקצוע הכרוך בלמידה לאורך כל הדרך

לאור ריבוי הגישות המבטיחות הפחת חיים חדשים בחינוך במאה ה-21 עולות כמה שאלות: מהן ההשלכות שלהן לגבי חינוך מורים לאורך כל שלבי המסלול המקצועי שלהם? איך עשוי להיראות חינוך מורים למאה ה-21 לנוכח קיומה של הכשרת מורים להסמכה הראשונית לתפקיד ולשלב הכניסה לתפקיד כמורים חדשים? איך עשויה להיראות ההתפתחות המקצועית של מורים מנוסים? בדיון המובא להלן איננו מתיימרים לספק תשובות על השאלות הללו, אלא יש בכוונתנו לזהות מגמות וסוגיות בחינוך מורים למאה ה-21, ובתוך כך לאתר שאלות שעשויות לסייע בהדרכתנו בנתיב לחינוך מורים לבתי ספר הנחוצים לחברה שלנו, ולא דווקא לבתי ספר שכבר מצויים בה.

אף שאין ספק שהחברה השתנתה ומוסיפה להשתנות במהירות מסחררת, בתי הספר שלנו נותרו כשהיו. רפורמות שנעשו בבתי הספר בעשורים האחרונים הציעו אותם אחורה ולא קדימה. הן התמקדו בלימוד תכנים דיסציפלינריים בהתאם לאמות מידה קבועות ואחידות ובהערכתו באמצעות בחינות חובה מתוקננות לבתי פוסקות. חינוך המורים נקלע למצב קשה: אם נכשיר מורים לבתי הספר הנדרשים לחברה שלנו, הם לא יהיו כשירים ללמד בבתי הספר הקיימים. אם נכשיר מורים לבתי הספר הקיימים, לא תהיה לאיש מהם ההכשרה הנחוצה להוראה בבתי הספר הנדרשים לנו.

שרון פיימן-נמסר מזכירה לנו שההוראה היא מקצוע הכרוך בלמידה לאורך כל הדרך. אנחנו ממשיכים ללמוד איך ללמד כל עוד אנחנו ממשיכים להיות מורים. פיימן-נמסר ממקמת את חינוך המורים לאורך ציר שנכללים בו ברצף כל שלבי הקריירה של מורה: שלב ההכשרה הראשונית שלו להוראה, שלב הכניסה שלו לתפקיד והשלב הארוך של עמידה מול כיתה עד לפרישה. ככל שמורים מתקדמים לאורך הציר הזה, צורכי הלמידה שלהם משתנים. פיימן-נמסר טוענת שחינוך מורים יעיל מונע על ידי דרישות להוראה טובה בהקשר של מיקום המורים באותו רצף (Feiman-Nemser, 2001).

הכשרת מורים להסמכה הראשונית

בדומה להיעדר קונצנזוס בנוגע למטרת החינוך (ממצב שסיבך כאמור את המאמצים לבצע רפורמות בבתי הספר), כך גם שוררת אי-הסכמה בנוגע לתפקיד המורה ולצורת ההוראה היעילה. מרי קנדי מתארת מחלוקות אחדות בתחום חינוך המורים שמאתגרות אותנו במשימה לאתר תכנית אחת ויחידה לחינוך מורים יעילים ולשיפור הפרקטיקה החינוכית (Kennedy, 2008). אחת המחלוקות הללו קשורה לידע הדרוש למורים. חוקרים אחדים, ובהם סטיבן ויילנד, מצדדים בהקניית ידע מוצק ורחב בתחום מדעי הרוח (Weiland, 2008). אחרים, ובהם דבורה בול ופרנצסקה פורזני, בוחנים את הידע ההכרחי באמצעות מונחים מקצועיים ומתמקדים ביישום הספציפי של ידע תוכני בסיטואציות כיתתיות (Ball & Forzani, 2009). רבים מקובעי המדיניות בתחום החינוך מצדדים בהגדלת מספר השיעורים שמקנים תכנים במסגרת הכשרת המורים, ואילו אחרים מעדיפים מודל קליני אינטנסיבי יותר לבחינת מניעים והתנהגויות. לעומת זאת אחרים, כמו שר החינוך לשעבר של ארצות הברית רוד פייג', תומכים בביטול כל המודלים העכשוויים של הכשרת מורים לטובת גיוס מורים בעלי ידע עמוק בתחום התוכן, שיוכלו לעמוד במבחנים מתוקננים מחמירים (Paige, 2002).

ההוראה כמקצוע המתמקד בפרקטיקה קלינית

לינדה דרלינג-האמונד וגארי סייקס טענו שההוראה היא מקצוע ככל המקצועות ושיש לפתחה בהתאם. למקצוע ההוראה נדרש מודל הכשרה קליני שיבטיח שמורים יקבלו הכשרה ותמיכה הולמות כדי שיתפקדו ביעילות בסביבה לא בטוחה, כזו המתאפיינת בשונות הולכת וגדלה בהיבטים אנושיים רבים (Darling-Hammond & Sykes, 1999). דרלינג-האמונד מכירה בחשיבות של ידע בסיסי חיוני אבל מדגישה שמורים זקוקים להתנסויות מודרכות מרוכזות כדי לפתח מיומנויות של פרקטיקה מקצועית. לדבריה, אלה שלושת המאפיינים של תכניות מוצלחות לחינוך מורים: (1) לכידות בין שיעורי הלימוד לאפשרויות הפרקטיקה; (2) תרגול נרחב באמצעות מודל קליני שמקשר בין התאוריה לפרקטיקה; (3) קשרים הדוקים עם מקומות תעסוקה המדגימים הוראה יעילה לאוכלוסיות מגוונות של תלמידים. בהיותה תומכת ותיקה בבתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS - Professional Development Schools), היא מייחסת חשיבות עליונה לקשרים הדוקים יותר בין חינוך מורים לבין בתי הספר (Darling-Hammond, 2006). בול ופורזאני קוראות

אף הן לגיבוש תכניות לימודים המתמקדות בפרקטיקה. הן טוענות שיש למקד תכנית לא רק בדרישות הנוגעות לידע, אלא גם במשימות ובפעילויות שעל המורים לדעת לבצע בעילות (Ball & Forzani, 2009).

תהליך הכשרה מחולל שינוי של המתכשרים

דויד קרול ועמיתיו זיהו חמישה נושאים חיוניים להכשרת מורים המחוללת שינוי בשלב ההכשרה הראשונית שלהם (Carol, Featherstone, Featherstone, Feiman-Nemser, & Roosevelt, 2007). הנושא הראשון קשור למשימות המרכזיות שבלמידה איך ללמד, שתיארה פיימן-נמסר (Feiman-Nemser, 2011), וכן לצורך שפרחי הוראה יבינו שהם מחויבים ללמידה מקצועית שתמשך לאורך כל שנות ההוראה שלהם. לטענתם של קרול ועמיתיו, מורים לעתיד צריכים "ידע דיסציפלינרי בתחום ההוראה שלהם, ידע בסיסי כללי ומיומנויות וכן מחויבויות וכלים כדי להמשיך לפתח את הפרקטיקה שלהם". לדברי פיימן-נמסר, המשימות המוטלות על פרחי הוראה כרוכות ברפלקציה עצמית ביקורתית שקשורה לחזון של הוראה טובה, להתפתחות ידע תוכני פדגוגי ולהבנה של מגוון הצרכים והמאפיינים של הלומדים. הנושא השני מתמקד בהתפתחות הזהות המקצועית של פרחי ההוראה, זהות שכוללת "מחויבות לצמיחת הילדים ולידיעה ולהוראה של נושא הלימוד בדרכים מרתקות אינטלקטואלית". הנושא השלישי כולל הכרה בהשקפות הסותרות לגבי הוראה טובה וקורא להכשרת מורים ש"תסייע למורים לעתיד לפתח הרגלים אינטלקטואליים וכושר שיפוט שיאפשרו להם להכיל את המתחים והדילמות שבעבודתם ולהתגבר עליהם". הנושא הרביעי מדגיש את התרבות והמבנים הדרושים לתמיכה בלמידה המתמשכת של כל העוסקים בהכשרת מורים, ובהם המורים המנחים בבתי הספר. הנושא החמישי והאחרון עוסק בתפקיד המכריע שממלאת ההתנסות בהוראה בבתי הספר בלמידה של פרחי הוראה (Carol et al., 2007). כמו דרלינג-האמונד (Darling-Hammond, 2006) ובול ופורזאני (Ball & Forzani, 2009) גם קרול ועמיתיו מכירים בצורך לפתח קשרים הדוקים בין התכניות להכשרת מורים במכללות לבין בתי הספר שפרחי הוראה מוצבים בהם. בקשרים הללו נדרשת התייחסות לצורכי הלמידה של כולם.

הנושאים שתוארו לעיל תופסים מקום מרכזי בהכשרת מורים ובחינוכם בכל פרק זמן. עם זאת נשאלת השאלה איך הם מתקשרים לאתגרים הייחודיים של החברה שלנו במאה ה-21. אחת המשימות המרכזיות העומדת בפני פרחי הוראה

היא לגבש במחשבתם חזון הקשור בהוראה טובה. כדי שחזון שכזה יהיה רלוונטי למאה ה-21, נדרשת הכרה בתמורות באופני התקשורת ובקבלת המידע של החברה האנושית. על חזון שכזה לשקף יכולות כגון אורייניות המדיה החדשות. מה הסבירות שפרחי הוראה יטפחו חזון שמושפע כל כך מהמהפכה הדיגיטלית? דן לורטי ודבורה בריצמן העלו שמורים נוטים ללמד באותה הדרך שלימדו אותם כשהם היו סטודנטים, דרך שלורטי מכנה "חניכות באמצעות צפייה" (Britzman, 2003; Lortie, 2002). בהתחשב בהיעדרה של למידה המשולבת באורח מושכל ומתווכת דיגיטלית בבתי הספר, לא סביר שמורים חדשים יפתחו חזון של הוראה המשקף את המהפכה הדיגיטלית בחברה.

תפקידו של הידע התוכני בהכשרת מורים

מרכיבים חשובים בהכשרת המורים הראשונית הם הנחלת יסודות מוצקים בדיסציפלינה והקניית ידע בסיסי כללי. רבים מסכימים שידע תוכני מהותי הוא תנאי הכרחי להוראה טובה, אבל איך אפשר להגדיר ידע שכזה באופן שיתאים לחברה במאה ה-21? רפורמות עכשוויות בבתי הספר מדגישות מערך קבוע של תקנים תוכניים שעל כל המורים בכל בתי הספר לעמוד בהם. מועמדים להוראה נבחנים על הידע התוכני שלהם במבחנים מתוקננים קבועים. היו שהביעו דרישה להתמקד בהוראה דיסציפלינרית בבתי הספר, וזאת מתוך הנחה שיש ללמד את התלמידים לפתח גישה מקצועית לנושאי הלימוד השונים, כלומר לבחון את ההיסטוריה כמו היסטוריונים, את המדעים כמו מדענים ואת הספרות כמו מבקרי ספרות. לשיטתו של גרדנר, דרך החשיבה הדיסציפלינרית שמה דגש בהבנת צורות מרכזיות של חשיבה העולות מכלל הדיסציפלינות ובהבנת שיטות הלמידה הייחודיות לכל דיסציפלינה (Gardner, 2009). מה משמעות הדבר במאה ה-21?

בעידן האינטרנט כל אחד יכול לפרסם את רעיונותיו בקרב קהל פוטנציאלי של מיליארדי בני אדם. אפשר שמאמר כלשהו שדלינו מהרשת נכתב על ידי מומחה ששמו הולך לפניו, או לחלופין על ידי תלמיד בבית ספר במסגרת שיעורי בית שהוטלו עליו. זו אחת הסיבות שכושר שיפוט הוא אחת מאורייניות המדיה החדשות. עלינו להיות מסוגלים להעריך הערכה ביקורתית טענות וקביעות וכן את מהימנות המקורות שלנו. כמו שעולה ממחקרו של אפל (Apple, 2011) ושל תאוריטיקנים ביקורתיים אחרים, ידע שנתפס כחשוב או רצוי מושפע במידה רבה למדי ממבני כוח בחברה. בהתחשב בפער ההישגים הרווח בין קבוצות

דומיננטיות לקבוצות חלשות בחברה, חינוך לשוויון והוגנות הוא צו השעה. האם על הידע הבסיסי של מורה לשקף חשיבה דיסציפלינרית מקובלת או את רעיונותיהם של תאוריטיקנים ביקורתיים?

תומאס פופקוויץ מציע חלופה הן ללימוד של חשיבה דיסציפלינרית והן ללימוד של תאוריה ביקורתית. הוא טוען שמורים אינם יכולים להנחיל לתלמידים חשיבה ביקורתית, שכן אחרי ככלות הכול ילד איננו מדען או היסטוריון. כלי "תרגום" (העברה מתחום לתחום), לעומת זאת, הכרחיים תמיד כשמלמדים תלמידים את המקצועות השונים (Popkewitz, 2010). מכאן נובע שתפקיד המורה הוא להשתמש בכלי "התרגום", שהם היעילים ביותר בתחומי הידע. מבחינה זו, ידע תוכני פדגוגי עשוי להיחשב כסוג של כלי תרגומי שמורים משתמשים בו כשהם מלמדים תוכן. עם זאת, לא בכך תומך פופקוויץ. הוא מעוניין לנתח ולפענח את הגישה הדיסציפלינרית עצמה, שכן היא שקובעת במה מכירים, על מה חושבים ועל פי מה פועלים במסגרת תחום התוכן. לטענתו, זה המרכיב הפוליטי האמיתי של הלימוד. לדבריו, "למידה של ידע 'תוכני' רב יותר לעולם אינה מסתכמת בזה בלבד. היא כוללת בתוכה למידה כיצד לראות, לחשוב, לפעול ולהרגיש" (שם: 416). פופקוויץ סבור שתפיסה סוציו-היסטורית של החשיבה הדיסציפלינרית יכולה לחשוף מסגרות התייחסות תרבותיות ואת הקשר שלהן להפקת ידע בדיסציפלינה כזו או אחרת. לדעתו, זה צריך להיות חלק מהידע התוכני הבסיסי שחינוך המורים מספק לסטודנטים להוראה.

מדעי הלמידה בתכניות להכשרת המורים

אם אכן מטרתו הסופית של חינוך המורים היא להכשיר מורים שישפיעו על הלמידה של התלמידים, תכניות להכשרת מורים נדרשות להקנות לסטודנטים להוראה הבנה מעמיקה של מדעי הלמידה. כמצוין לעיל, אנסרי קורא למורים לרכוש השכלה בתחום מדעי המוח. הוא סבור שרקע שכזה יסייע להם להיטיב להבין את "האיבר בגוף" שעליו מושתתת ההוראה, וכמו כן יגן עליהם מפני טענות כוזבות של תכניות לימודים המבוססות על תפקוד המוח ומאופיינות בשיווק מטעה (Ansari, 2008). גם וליס סבורה שהיכרות עם מחקרי מוח שקשורים לחינוך עשויה לעזור למורים להרגיש שהם שולטים יותר מבעבר באסטרטגיות למידה שאכן מבוססות על מחקרי מוח (Willis, 2010).

הכשרת מורים לשימוש יעיל בטכנולוגיה

היות שהטכנולוגיה חוללה מהפך בחברה של המאה ה-21, ההיגיון מחייב שהכשרת המורים תבטיח הן היכרות עם יישומים דיגיטליים בולטים והן הבנה של אופן השימוש בהם כדי לתמוך בלמידה של התלמיד. ממחקרם של לוסנדה גריי, נינה תומאס ולורי לואיס עולה שרק 40% מהמורים השתמשו במחשבים לעתים קרובות בזמן שהקדישו ללימודיהם, וגם בתוכם לא ברור מה היה אופן השימוש שלהם במחשבים (Gray, Thomas, & Lewis, 2009). פגי ארטמר העלתה שדעותיהם של מורים בכל הנוגע לחשיבות הטכנולוגיה השפיעו על השימוש שלהם בה בעבודתם (Ertmer, 2005). נוסף על דעותיהם של מורים לגבי חשיבות הטכנולוגיה והתנסויותיהם בשימוש בה, מחקרם של הלנה מירנדה ומייקל ראסל העלה שהחיזוי מראש של השימוש שמתכוונים מורים לעשות במחשבים במסגרת עבודתם התבסס על השימוש שעשו מנהלים במחשבים, ועל הלחץ שאותם מנהלים הפעילו על המורים כדי שישלבו את הטכנולוגיה בהוראה שלהם. תכניות להכשרת מורים יכולות לתמוך בשימוש של מורים בטכנולוגיה במסגרת עבודתם על ידי סיוע לפרחי הוראה להכיר את היתרונות שבהוראה משולבת בטכנולוגיה, וכן לספק להם הזדמנויות לבחון את השימוש בטכנולוגיה כדי לתמוך בלמידה של תלמידים במסגרת התנסויותיהם בשדה (Miranda & Russell, 2012).

האגודה הבין-לאומית לשילוב הטכנולוגיה בחינוך (ISTE – International Society for Technology in Education) פיתחה אמות מידה מקיפות בתחום הטכנולוגיה (NETS - National Educational Technology Standards) לתלמידים ולמורים. באמות המידה הללו יש כדי לסייע בהבטחת שילוב של ממש של הטכנולוגיה בהוראה ובלמידה. חמש אמות מידה כלליות גובשו עבור המורים: (1) לסייע לתלמיד ולדרבנו לפתח כישורי למידה ויצירתיות; (2) לתכנן ולפתח התנסויות למידה והערכות של הלמידה שמתאימות לעידן הדיגיטלי; (3) להדגים עבודה ולמידה ברוח העידן הדיגיטלי; (4) לקדם ולהדגים אזרחות ראויה ואחריות דיגיטלית; (5) לעסוק בצמיחה ובמנהיגות מקצועית. שילוב משמעותי של טכנולוגיה בהוראה יכול לסייע בחינוך התלמידים לתפקד כאזרחים התורמים לחברה במאה ה-21. ניצול יכולתה של הטכנולוגיה לתמוך במגוון צרכים ויכולות של תלמידים יכול לספק הזדמנויות לכל לומד ללמידה הוגנת נטולת אפליות.

שלב הכניסה לתפקיד: מה חשוב בשלוש השנים הראשונות?

רבים מהנושאים והסוגיות שצוינו לעיל רלוונטיים גם למורים חדשים. מורים חדשים רבים הם בוגרי תכניות הכשרה להוראה שלא בחנו חזון של הוראה המותאמת לצורכי המאה ה-21, ואף לא סיפקו בסיס טוב בתחום החינוך ומדעי המוח או סקירה סוציו-היסטורית של חשיבה דיסציפלינרית. כמו שעולה מסקר שערך המרכז הלאומי לסטטיסטיקה בחינוך בארצות הברית, לרוב המורים עדיין אין הכישורים או הרצון לשלב את הטכנולוגיה שילוב של ממש בעבודתם. נוסף על שילוב משמעותי של הטכנולוגיה בעבודתם של מורים חדשים, עליהם למלא מערך של מטלות למידה בשלב הכניסה לקריירת ההוראה שלהם. לדברי פיימן-נמסר, המורים הללו עסוקים בלמידת העולמות של התלמידים, בית הספר ותכנית הלימודים, בפיצוח האופן שבו עליהם לגבש מערכי שיעורים ששיגו את מטרותם, ביצירת קהילה לומדת בכיתה וביישום מכלול אסטרטגיות ההוראה שלהם. הם עושים כל זאת בד בבד עם פיתוח זהותם המקצועית (Feiman- Nemser, 2001). תכנית פיתוח מקצועי למורים חדשים בשלב הכניסה לתפקיד נדרשת לתמוך בכל הפעילויות הללו.

בעיקר הודות למדיניות החינוך המקובלת במדינות שונות, רוב המורים מקבלים בשנתם הראשונה בתפקיד סוג מסוים של תמיכה והכוונה. עם זאת יש שונות גדולה בסוגי התמיכה המוצעת ובאיכותה (Smith & Ingersoll, 2004). דמות מפתח בתכניות התמיכה במורים בשלב הכניסה לתפקיד היא המדריך האישי (המנטור) (Strong, 2009). ואולם כמו לגבי תכניות תמיכה בכללותן בשלב הכניסה לתפקיד, יש שונות רבה גם בהיבטים רבים הקשורים במנטור. מי נבחר לשמש כמנטור וכיצד מכשירים, אם בכלל, את המנטורים - באמצעות פיתוח מקצועי או הדרכה, באיזו תדירות נפגשים המנטורים עם המורים החדשים, ומה תוכנו ואופיו של הקשר בין המנטור למורה שהוא מנחה (Ingersoll & Strong, 2011). כמו כן אין די מחקר אמפירי הבוחן במפורש איזה סוג (וכן תוכן ומשך) של פעילויות בשלב הכניסה לתפקיד הוא היעיל ביותר ובאילו הקשרים. האגרטי, פוסטלתווייט, דימנט ואלניס טוענים שמנטורים המדריכים מורים בשלב הכניסה לתפקיד זקוקים לפיתוח מקצועי כדי לשנות את דעותיהם ואת נוהגיהם שלהם תוך כדי פיתוח מיומנויותיהם לניהול דיון שיש לו משמעות בפרקטיקות של הוראה (Haggarty, Postlethwaite, Diment, & Ellins, 2011). לנוכח השינויים המהפכניים בחברה במאה ה-21 שתוארו בחלקו הראשון של מאמר זה, על המנטורים עצמם להיות מורים בעלי מיומנות בלמידה המתאימה למאה ה-21.

פיתוח מקצועי למורה המנוסה

היות שהוראה היא מקצוע שהלמידה בו נמשכת לאורך כל השנים, יש חשיבות לפיתוח מקצועי מתמשך של מורים. בשל המגוון הגדול של תכניות להכשרת מורים ולתמיכה בהם בשלב הכניסה לתפקיד, הפיתוח המקצועי של מורים מנוסים יצטרך לענות על מגוון רחב של צורכי מורים. לדברי ויליאם מארינל:

מנהיגי המחר יצטרכו לגייס מורים שהשתתפו בתכניות הכשרה שונות, שיש להם קשת של כישורים והתנסויות, ושבים מסוגי רקע מקצועי ואקדמי מגוון, וכן לתמוך במורים אלה. וזאת נוסף על האתגרים שכבר דובר בהם רבות של לוחות הזמנים התובעניים של המורים. (Marinell, 2010: 65)

גארט ועמיתיו מציינים שלושה מאפיינים של פיתוח מקצועי יעיל: התמקדות בידע תוכני, הזדמנויות ללמידה פעילה ולכידות עם פעילויות למידה נוספות (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). לדעת פיימן-נמסר, על מורים מנוסים "לפתח ולהעמיק את הידע שלהם בנושא הלימוד לצורך הוראה; להגדיל ולשפר את רפרטואר תכניות הלימודים, ההוראה וההערכה; לחזק כישורים ונטיות ללמוד ולשפר את ההוראה; להרחיב תחומי אחריות ולפתח כישורי מנהיגות" (Feiman-Nemser, 2001: 1050). לנוכח מהפכת אמצעי התקשורת הדיגיטליים והרשתות החברתיות יש להרחיב בהרבה את תחומי הפיתוח המקצועי של מורי מורים כדי לענות על הצרכים של החברה האנושית במאה ה-21. על תכניות הפיתוח גם לעזור למורים להכשיר את תלמידיהם להצליח בחברה שהשתנתה לבלי היכר.

בקרב המצדדים בפיתוח מיומנויות ברוח המאה ה-21 אפשר למצוא כמה חלופות של פיתוח מקצועי העשויות לסייע למורים לענות על הצרכים שפורטו לעיל. הייז-ג'ייקובס, שמתחת ביקורת על עצם ההתיישנות של רבות מתכניות הלימודים וגישות ההוראה שלנו, מציעה שמורים יקצו זמן בסדר היום שלהם לבחינה ולעדכון של תכניות הלימודים (Hayes-Jacobs, 2010). אנסרי קורא למורים לעסוק במחקר מקצועי ולהשתתף השתתפות פעילה בייצור ידע ולא רק בצריכתו וביישומו (Ansari, 2008). פישר והייקינן מיזגו את הרעיונות האלה והם מציעים מודל חדש של הוראה שהם מכנים "בתי ספר מבוססי מחקר". בדומה לבתי הספר להתפתחות מקצועית, בבתי ספר מבוססי מחקר עובדים מורים-חוקרים עם מדענים קוגניטיביים, וכל צד מיידע את זולתו לגבי עבודתו. (Fischer & Heikkinen, 2010) ג'ודי ויליס כותבת ש"שיתוף פעולה נייע קדימה את ההתפתחויות בתחום החינוך במאה הזאת. הרחוב החד-סטרי

של מדענים שאומרים למורים מה לעשות [...] שופץ ונהיה לגשר בין הכיתה למעבדה" (Willis, 2010: 66).

לאן מועדות פנינו מכאן?

טוני וגנר מודיע לנו ש"בתי הספר לא השתנו; העולם הוא שהשתנה. ובתי הספר שלנו אינם נכשלים, הם פשוט מיושנים - אפילו בתי הספר שמשגיגים את הציונים הגבוהים ביותר במבחנים מתוקנים" (Wagner, 2008: 25). אם אנחנו זקוקים לבתי ספר חדשים, עלינו להכשיר מורים בדרכים חדשות כדי שילמדו בהם. האם מורי המורים יכולים לעמוד באתגר הזה? האם הם ימצאו דרכים לשמש מנהיגים בעולם אמיץ, חדש ומקושר חברתית, או שמא ימשיכו בדרך שהתו קודמיהם ויגיבו בהכנעה להוראת קובעי המדיניות האחרונה או למשבר העכשווי? האם מורים יסיפו לשים דגש בלימוד החומר בעידן התפוצצות המידע? האם המטרה שציבו להם תהיה עזרה לתלמידיהם להצליח במבחנים מכריעים או הכנתם לחברה שהם עתידים להצטרף אליה בבגרותם?

בניחות מחקרים שנושאים הכשרת מורים, מגיעות קוצ'רן-סמית ופרייז (Cochran-Smith & Fries, 2008) לידי מסקנה שאופן המשגת ה"בעיה" של הכשרת מורים משפיע על אופן למידת הנושא ועל המדיניות שנוצרת בעקבות זאת. הן זיהו ארבעה מוקדים מובהקים שהיוו בסיס להגדרת "בעיית" הכשרת המורים לאורך המאה הקודמת וראשית המאה הנוכחית: בעיית תכניות הלימודים (משנות העשרים עד שנות החמישים), בעיית ההכשרה (משנות השישים עד שנות השמונים), בעיית הלמידה (משנות השמונים עד שנות האלפיים) ובעיית המדיניות (משנות התשעים עד היום). לגבי כל אחד מהמוקדים הללו ניתנו המלצות שונות הנוגעות לפרקטיקות העדיפות בהכשרת מורים, אך באף אחד מהם אין התייחסות לצרכים הייחודיים של החברה המקושרת חברתית והמחוברת תמיד של ימינו. לאמיתו של דבר, תרבות המבחנים הבאה לידי ביטוי בתכניות הלימודים המדולדלות ובהתנסויות הלמידה המתוכננות בבתי הספר שלנו היא תוצאה של "בעיית המדיניות" העכשווית.

תחום הכשרת המורים מצוי כיום בפרשת דרכים הרת גורל. האם יש דרך התבוננות חדשה בנושא שתוכל לענות על הצרכים החינוכיים של חברה המייצרת אקסה-בייטים של מידע ומאוימת על ידי בועת סינון צרת אופקים; חברה שעסוקה בעצמה ובסיפוק רצונותיה בעודה מאבדת את יכולתה להתמקד ולהעמיק במשימה אחת? על מורי מורים לבחור במודע אם להמשיך להכשיר

מורים חדשים לבתי ספר מיושנים, או לחלופין לאזור כוח, לשנות את הדפוס הקיים ולהיכנס לשטח לא נודע כדי לעמוד באתגרים החדשים שמציבה המאה ה-21. ריי קורצווייל, ממציא נודע ועתידן, מאמין ש"יהיו הקשיים והדילמות שאנו עומדים בפניהם אשר יהיו [...] יש [תמיד] רעיון שיכול לאפשר לנו לגבור עליהם. יתרה מזו, אנחנו יכולים למצוא את אותו רעיון. וכשנמצא אותו, עלינו ליישמו" (Kurzweil, 2006: 2). אולי על מורי המורים לחשוב כמו ממציאים ולהמשיג מחדש את חינוך המורים למאה ה-21.

מקורות

- Ansari, D. (2008). The brain goes to school: Strengthening the education-neuroscience connection. *Education Canada*, 48(4), 6-10.
- Apple, M. W. (2011). Global crises, social justice and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (revised edition). Albany: SUNY Press.
- Carol, D., Featherstone, H., Featherstone, J., Feiman-Nemser, S., & Roosevelt, D. (2007). *Transforming teacher education: Reflections from the field*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cetron, M. J., & Davies, O. (2008). Trends shaping tomorrow's world. *The Futurist*, May-June, 35-50. Retrieved from: http://www.versaterm.com/about_vtm/advisory/53TrendsNowShapingTheFuture.pdf
- CNN (2009, March 25). Report sees 'sobering statistics' on racial inequality. March 25, 2009. Retrieved from http://articles.cnn.com/2009-03-25/us/black.america.report_1_whites-blacks-urban-league?_s=PM:US

- Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in changing contexts* (3rd edition) (1199-1203). New York: Routledge, Taylor, & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dillon, S. (2007, December 23). Democrats make Bush school act an election issue. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2007/12/23/us/politics/23child.html?pagewanted=all>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fessler, R., & Christiansen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fischer, K. W., & Heikkinen, K. (2010). The future of educational neuroscience. In D. Sousa (Ed.), *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (248-269). Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Gardner, H. (2009). *Five minds for the future*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Business School Press.

- 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. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3202507>
- Gearon, C. J. (2012). Nine hot new majors. *Best Colleges*. Washington, DC: US News & World Report.
- Giles, J. (2005). Internet encyclopedias go head to head. *Nature*, 438, 900-901.
- Gray, L., Thomas, N., & Lewis, L. (2009). *Teachers' use of educational technology in U. S. public schools: 2009 first look* (NCES 2010-2040). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, & U. S. Department of Education.
- Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K., & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 37(6), 935-954.
- Hayes-Jacobs, H. (2010). *Curriculum 21: Essential education for a changing world*. ASCD.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Immordino-Yang, M. H., & Faeth, M. (2010). The role of emotion and skilled intuition in learning. In D. Sousa (Ed.), *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (69-84). Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation. Retrieved from <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>

- Jones, R., Gunderson, S., & Scanland, K. (2004). *The jobs revolution: Changing how America works*. Copywriters Inc.
- Kennedy, M. M. (2008). The place of teacher education in teachers' education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (1199-1203). New York: Routledge, Taylor, & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. New York: Viking.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2005). *Teen content creators and consumers*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Retrieved from http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2005/PIP_Teens_Content_Creation.pdf
- Levy, F., & Murnane, R. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lyman, P., & Varian, H. R. (2003). *How much information*. Retrieved from <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info-2003>
- Marinell, W. H. (2010). Midcareer teachers and principals. In S. Conley, & B. S. Cooper (Eds.), *Finding, preparing and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions* (65-77). Lanham, Maryland: R&L Education.
- Miranda, H. P., & Russell, M. (2012). Understanding factors associated with teacher-directed student use of technology in elementary classrooms: A structural equation modeling approach. *British Journal of Educational Technology*, 43, 652-666.
- Noddings, N. (2004). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.

- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Paige, R. (2002). Meeting the highly qualified teachers challenge: The secretary's annual report on teacher quality. Washington, DC: US Department of Education, Office of Postsecondary Education.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. New York: Penguin.
- Popkewitz, T. (2010). The limits of teacher education reforms: School subjects, alchemies and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413-421.
- Rosenfeld, M. J., & Reuben J. T. (2012). Searching for a mate: The rise of the internet as a social intermediary. *American Sociological Review*, 77(4), 523-547.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. New York: Penguin.
- Shirky, C. (2011). The political power of social media. *Current Affairs*. Retrieved from http://www.gpia.info/files/u1392/Shirky_Political_Poewr_of_Social_Media.pdf
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- The Conference Board, Inc., The Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, & the Society for Human Resource Management (2006). *Are they really ready for work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.

- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need, and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Weiland, S. (2008). Teacher education toward liberal education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (1204-1227). New York: Routledge, Taylor, & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willis, J. (2010). The current impact of neuroscience on teaching and learning. In D. Sousa (Ed.), *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (45-68). Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Wolf, E. N. (2010) Recent trends in household wealth in the United States: Rising debt and the middle-class squeeze – an update to 2007. *Levy Economics Institute Paper*. Retrieved from http://www.levyinstitute.org/pubs/wp_589.pdf
- Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, Virginia: ASCD.

אחרית דבר: הזמנה למסע

דלית שטאובר

"כל מה שצריך ללמוד לעשות,
לומדים תוך כדי עשייה" (אריסטו)

הזמנה למסע

מה מעצב את דמותו המקצועית של עובד ההוראה? מה פוגש המורה הצעיר בשדה החינוך? מהן המטלות שלו בנוגע לתלמידיו? מהי "דמות הבוגר" של מערכת החינוך בעידן משתנה ומתפתח תדיר? מהי דמותו של המורה בעידן זה, בבטייט אנושי ומקצועי? מהם המדדים שיגדירו את הצלחתו, ועד כמה הוא מצויד בכלים מעצימים, רלוונטיים, עדכניים ובני מימוש? בסופו של דבר ניצב המורה אצל תלמידיו עם כל מה שליקט וצבר בילקוטו - אמונותיו, כישוריו והמיומנויות שרכש - אלה ועוד ישמשו אותו בנתיב המקצועי לאורך הקריירה.

יעד מספר 6 ביעדי משרד החינוך הוא: "חיזוק מעמד המורה ושיפור איכות ההוראה". יעד זה אינו עומד בפני עצמו. הוא פועל כשחקן ראשי המשתלב במרבית היעדים שהציב המשרד מתוקף היותו מכוון למשאב האנושי המניע את המערכת למימושם של יעדים אלה. לפיכך גובר הצורך בשיח המקצועי המשלב את קובעי המדיניות, את האקדמיה ואת שדה החינוך אשר לאיכויות ולמאפיינים של תהליכי גיוס, מיון, הכשרה, קליטה ופיתוח מקצועי של עובדי ההוראה בהתאמה למשימות ולאתגרים הניצבים בפניהם.

זוהי הזמנה למסע המאפשר התבוננות ושיח מקצועי על אודות תהליכים והישגים, וכן דיון מתמשך ומתבקש בנושאי יעדים ומימושם במערכת החינוך בהתייחס למשאב המשמעותי ביותר - הוא המשאב האנושי.

על הרצף - עבר, הווה ולקראת עתיד מאפיינים

מאז ומעולם נוהגים עובדי הוראה לחנך דור בעולם משתנה תדיר. העידן שאנו ניצבים בו כעת מסעיר במיוחד נוכח ההתקדמות הטכנולוגית המסחררת שלנו, בני האדם. קשה עד מאוד לחזות את משמעותה של התקדמות זו ואת ביטוייה

במכלול תחומי החיים. בנסיבות אלו אנו נדרשים לקבל הכרעות להכנה איכותית של הדור הצעיר למציאות העתידית תוך כדי הגדרה חוזרת ומתעדכנת של דמות הבוגר שאנו מכוונים אליה. עם זאת מאפייני עידן זה מחייבים להביט גם במציאות העכשווית של מערכת החינוך ולבחון את הרלוונטיות שלה לימינו אלה בנושאים של תרבות, ידע ומיומנויות.

מערכת החינוך פועלת להבטיח שבוגרי המערכת יצאו לחיים כשהם מצוידים במיטב הנכסים והכלים התרבותיים, הערכיים והאינטלקטואליים הדרושים להתמודדות נאותה ומוצלחת בעולם המשתנה. ההכרעות והדילמות שהם יצטרכו להתמודד אֵתן יהיו מורכבות ומאתגרות ממילא, ולכן מלבד גוף ידע ומיומנויות, הן מחייבות תשתית רוחנית, מוסרית וערכית.

עדיין לא התאוששנו מסגנון החיים והעבודה של דור ה-Y, ודור חדש עומד להיכנס לשוק העבודה ולכבוש אותו בסגנון ZZית... דור ה-Z: ילידי 1994-2005, בני 6-17 - דור שחייב לעשות מספר דברים במקביל, כמו לעבור שלב במשחק באיפד ולראות תכנית בטלוויזיה או לגלוש ביוטיוב באיפון בזמן שהוא מגיב בפייסבוק. השיחה עם החברים תמיד מלווה בהעלאת תמונות, חידודי לשון או הבעת אהבה ברשת - like!¹

הקצב המהיר של השינויים וזמינות המידע ברשת מחליפים מיומנויות מסורתיות של מערכת החינוך במיומנויות חדשות - מיומנויות חשיבה גבוהות, סקרנות ויצירתיות, כישורים ללמידה מתמדת ועצמאית, שליטה בכלי תקשוב, אוריינות בתחום המידע והתקשורת וכישורים לעבודת צוות ולתקשורת בין-אישית.

הבוגר במאה ה-21 ינהל את חייו בשני מעגלים: האחד הוא המעגל הרחב של "הכפר הגלובלי" בהקשר זה עליו להיות בעל ידע רחב בשפות ובמדעים ובעל יכולת להתמודד עם קונפליקטים ועם מצבי לחץ ולהסתגל לשינויים תכופים. כתלמיד בן דור ה-Z, הוא אינו מכיר את ההווי של טרום העידן הדיגיטלי. המציאות הדיגיטלית המרושתת היא מרכיב עיקרי בעולמו. יש לו תפיסה עצמית גלובלית החוצה בקלות מרחבי זמן, שפות ותרבויות. הוא מפעיל טכנולוגיות רבות בעת ובעונה אחת ומחדשן בעצמו. יש לו גישה תרבותית אנטי היררכית לצד מודעות חברתית סביבתית גבוהה.

המעגל השני הוא המעגל הפנימי, זה של "הכפר הלוקלי", ולכן על הבוגר להכיר היטב את המורשת ההיסטורית והתרבותית שלו, להרגיש תחושת זהות

1 מלי אלקובי (2011, 25 בדצמבר). אל תפריעו לילדים שלכם לשחק במחשב - הם לומדים.

ושייכות לקהילה, לעם ולמדינה, להיות נכון להיות חוליה נוספת בשרשרת הדורות ולתרום לבניינה של הארץ.

תפקידנו כאנשי חינוך הוא לחזק אפוא את החינוך לערכים ציוניים, דמוקרטיים וחברתיים ולעורר את מעורבותו ותרומתו של הבוגר לחברה. יכולותיו יאפשרו לו להתחרות בעולם, לכן עלינו להביאו לבחור לחיות את חייו במדינתנו מתוך מחויבות ותחושת שייכות.

מה עושים כיום במערכת?

איכות המורים ואיכות ההוראה - זהו סוד ההצלחה של מערכת החינוך, קבעה הפרופ' לינדה דרלינג המונד. ואכן, ככל שאיכותם של העומדים בחזית העשייה החינוכית גבוהה יותר וככל שעשייה זו נסמכת על גיוס כוח אדם איכותי, על תהליכי הכשרה מקצועיים, על תהליכי פיתוח מקצועי קבועים ומותאמים ועל קיום תהליכי הערכה ובקרה, כך עולה בהתמדה הסיכוי לשיפור ההישגים ולמימוש יעדים חינוכיים.

תפיסת הרצף שפותחה במינהל הכשרה ופיתוח מקצועי מאגדת את שלבי ההכשרה, ההתמחות והכניסה לתפקיד עם שלבי הפיתוח המקצועי לכל אורך הקריירה. זהו ביטוי מעשי ותכליתי למימוש כלל יעדי החינוך באמצעות ניסוח ערכים משותפים ומימושם בשילוב מנגנונים מבוססי מחקר ותאוריות עדכניות. תהליך העצמת המורים משלב הליכים של שיתופי פעולה מקצועיים, פיתוח תכניות עבודה בכיתות כמעבדות ניסוי ובחינה מקצועית מתמדת של יעילות תהליכי החינוך וההוראה שעורכים מנהלי בתי הספר וצוות ההוראה. עם אלה נמנים משוב, ניתוח, תכנון ובקרה, וכן התמקדות בהיבטים של תפיסת התפקיד כגורם מקדם מוטיבציה ואחריות מקצועית.

בשלב זה, המיצוב של מערכת החינוך בישראל מוביל להידוק הבקרה באמצעות ניהול מבוקר של הפיקוח והמטה במטרה לפעול לצמצום פערים ולהדרכת בתי הספר לעבודה מקצועית ואיכותית. נטילת אחריות מחייבת בחינת תוצאות ושילוב מערכת של מושגים, כגון יעדים מדידים, מדדי תשומה, מדדי תפוקה ומדדי תוצאה, עם זאת מצוינות מחייבת מרחב של אוטונומיה למנהל ולעובד ההוראה. אנחנו נעים על הציר שבין רגולציה לאוטונומיה, כמענה לצרכים המשתנים של המערכת.

המערכת מזמנת למורה התבוננות אחרת על התלמיד ועל תהליכי ההוראה והלמידה: מצד אחד נמצאים המיצ"ב החיצוני ומבחני הבגרות, שהם הערכה סטנדרטית טהורה, ומן הצד האחר מבחנים וכלי הערכה מגוונים שמפתח כל

מורה לכיתתו. קיום תהליכי הערכה חיצוניים ופנימיים ויצירת זיקה מקצועית ביניהם מפתחים שפה מערכתית ואיכות בעבודה, התורמות לעידוד הישגים. הישגים הנמדדים במבחנים הם בסיס הכרחי, אך העשייה החינוכית המצוינת משתרעת הרבה מעבר למה שיכול מבחן להכיל. לפיכך יש לתת ביטוי למדדים חינוכיים נוספים, כגון יצירתיות, חשיבה ביקורתית, כוח עמידה, מוטיבציה, התמדה, כוח סבל, סקרנות, מודעות עצמית, משמעת עצמית, חמלה, חוש לאסתטיקה, חוש לפליאה מן העולם ועוד מרכיבים המשלימים את מושג החינוך. מערכת החינוך מודעת לחשיבות החדשנות והיזמות ופועלת במגוון ערוצים לעודד את אנשי החינוך לאמץ ולפתח גישות נבונות למעשה החינוכי, ולנסות להביא את התלמידים באמצעותן להישגים גבוהים יותר. קשר עם העולם המחקרי המתחדש, הובלת פרויקטים פורצי גבולות, פיתוח מגמות חדשות ועדכון הקיימות, טיפוח בתי ספר ניסויים, שיפור ועדכון דרכי ההוראה והלמידה - כל אלה הם חלק מהמאמצים הננקטים לשם התאמת המערכת למציאות המתחדשת ולהשגת שיפור מתמיד. ביצירת תרבות של חדשנות, המוטמעת בכל הדרגים בארגון, אנו מקווים להשיג מצוינות ולהעביר לדור הצעיר את האמונה בערכים של אומץ, אמונה, פראקטיביות ואחריות. התחדשות זו מציבה גם אתגרי למידה והתחדשות מתמדת של צוות ההוראה והתפתחות מקצועית בהיבטים של ערכיות, תפיסות עולם ליברליות, ביסוס עמדות והרחבת הדעת.

הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" מתרחבות ומוטמעות בהתמדה, ומזמנות מענה איכותי לצורכי הלומדים והכשרה מקצועית לצוות החינוכי. התכנית לתקשוב מערכת החינוך והתאמתה לעידן הדיגיטלי של המאה ה-21 מורחבת אף היא בהתמדה. תכליתה להכשיר את כלל המורים והתלמידים במערכת למיומנויות העדכניות כביטוי לשיפור תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה, וכן לעדכן את ההגדרה של תפקיד המורה, את כישוריו המקצועיים והאישיים ולהתאימם לאיכות התכניות המונגשות לתלמידים ולעיצוב סביבת הלמידה.

דילמות, פרדיגמות והזמנה לשיח

מי מקבל את האחריות על החינוך? זו השאלה המנחה כל דיון בנושא החינוך. במה נכון לעסוק במערכת מעתה והלאה היא סוגיה רלוונטית בכל עת ובייחוד בעת הזאת. ספר זה מנסה לענות על כך תוך כדי התמקדות בדרכם המקצועית של המורים בעיתות הכשרתם, התמחותם וכניסתם לתפקיד ובהמשך פיתוחם המקצועי עד תום הקריירה.

הספר מייצג כתיבה מקצועית ומכיל גם תיעוד רב-ערוך של נציגים מכלל הרצף במערכת: מנהלים, מפקחים ומכשירי המורים במכללות. המאמרים בו משלבים תאוריה ומעשה ונסמכים על מחקרים עדכניים בארץ ובעולם. הוא מזמין לקריאה ולדיון בשאלות ובדילמות: מה הופך את המורה לטוב, איכותי ורלוונטי; מיהם אנשי החינוך המובילים את המערכת, ואיך יוצרים אצלם תהליכים של שינוי והעצמה; איך מבססים אצל המורה מאפיינים של אימון והנחיה; ואיך מבנים תהליכי למידה פעילה בקרב הלומדים.

בכוחם של המאמרים לפתוח צוהר לקורא אל הנעשה בתחום הפיתוח המקצועי ברמה הארצית, ואל הדרכים שבהן ניתן ליצור שינוי ברמה המקומית. באמצעותם אפשר להתוודע גם למגוון הפעולות שנוקטת מערכת החינוך הישראלית בשנים האחרונות לטיוב כוחות ההוראה ולשיפור מעמדם של המורים.

הספר מאפשר להתבונן מקרוב בתהליכים של התחדשות מתמדת המאפיינת את מערכת החינוך, המציבה אתגרים ללמידה ולהתפתחות ברמה האישית והמקצועית, תוך כדי בחינה חוזרת ונשנית של הדרך החינוכית כתהליך מתמשך. אין די בהכרזה על רפורמות כדי לחולל שינוי. הדברים כרוכים בהטמעה ארוכת טווח, בהתנסות ובתיקון עצמי, בשכנוע השותפים ובהסכמה רחבה עד שהחדש הופך לרגיל ולמוכר, ועד שאפשר ליהנות ממלוא היתרונות שהוא טומן בחובו. תודתי ומלוא הערכתי לעמיתי במטה המשרד: מנהלת המינהל - גב' גילה נגר על הבניה מעשית של ערכי החינוך. זאת בתפיסת הרצף והובלה של מהלכים לקידום יעדי החינוך בשיתוף עם מנהלי האגפים: אגף א' להכשרת עובדי הוראה - מר נח גרינפלד; אגף התמחות וכניסה להוראה - ד"ר שרה זילברשטרום; ואגף א' לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה - מר מוטי רוזנר. תודה מיוחדת לכם ולכל העושים במלאכה, על הייזום ועל ההפקה המקצועית של ספר חדשני זה, המאפשר לחוקרים ולאנשי חינוך מובילים בארץ ובעולם לחלוק עמנו מגוון דעות וכיוונים ולשמש במה לדיון מתמשך לשיפור מערכות חינוך.

על הכותבים

ד"ר אורית אבידב-אונגר, מרצה בכירה בקמפוס האקדמי אחוה, מרכזת את עבודות הגמר לתואר שני במנהל מערכות חינוך ואת נושא ההתפתחות המקצועית בדרגות הגבוהות של עובדי הוראה. החל משנת הלימודים תשע"ג משמשת ראש רשות המחקר במכללה. מרכזת את הפורום לפיתוח מקצועי בדרגות הגבוהות במכון מופ"ת. משמשת מרכזת הוראה במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה. שותפה בבניית המדיניות בנושאי פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במשרד החינוך. תחומי התמחותה: מינהל החינוך, שינוי במערכות חינוך, פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. מחקריה עוסקים בהטמעה של טכנולוגיות חדשניות למערכות חינוך, בהעצמה ובהתפתחות מקצועית של עובדי הוראה ובהובלת שינויים ארגוניים במערכות חינוך.

פרופ' שלמה בק, פרופסור לחינוך במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע. הוא חוקר בתחום הפילוסופיה של החינוך ומתמקד בהכשרת מורים. ספרו האחרון *Ways of Learning to Teach* יצא לאור בשנת 2012 בהוצאת הספרים Sense, ובקרוב יצא תרגום הספר לעברית בשבילי(י) ההכשרה להוראה בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת. ספרו טכנאות כחזון בהכשרת מורים יצא לאור בשנת 2005 בהוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. פרסם מאמרים רבים בתחומי החינוך והכשרת המורים. כיהן כנשיא מכללת קיי (1992-2009) ועמד כמה פעמים בראש רמ"א (פורום המכללות האקדמיות לחינוך). במסגרת מכון מופ"ת מכהן ראש תחום איכות במכללות לחינוך, ובעבר ריכז את ההתמחות הפרופסיונלית למורי מורים בתחום מקצועות ההוראה. חבר בתחום מדיניות החינוך במכון טאוב ובוועדה האקדמית של "קדימה מדע".

ד"ר בתיה בר לב, מפקחת, נציגת האגף להכשרת עובדי הוראה במכללות לחינוך בשנים 1997-2009. בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת בר-אילן בספרות עם ישראל, ותואר שלישי מאוניברסיטת JTS, ניו-יורק, בחינוך. בין תפקידיה הקודמים: מנהלת בית ספר, מפקחת על בתי ספר במחוז המרכז, מנחת מורים ומנהלים בנושאי חינוך ופיתוח ארגוני.

מר נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה החל משנת 2007. למד לתואר ראשון (B.Sc.) ולתואר שני (M.Sc.) באוניברסיטה העברית בירושלים, בפקולטה לחקלאות. למד ב-Touro College לתואר שני בחינוך יהודי. כמו כן למד בישיבת מרכז הרב לימודים לסמיכה לרבנות, לרב שכונה ולרב אזורי. בין תפקידיו הקודמים: ראש מכללה להכשרת מורים, מפקח במכללות לחינוך ומנהל גף הכשרת עובדי הוראה. עיקר מומחיותו בתחום הכשרת מורים. מרבה לעסוק בתכניות הכשרה להוראה ולקדם את תחום האקדמיזציה של הכשרת מורים לתואר ראשון ותואר שני.

ד"ר שרה זילברשטרם, מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. במסגרת תפקידה מובילה תהליכים להבניית תרבות קליטה מיטבית לעובדי הוראה מתחילים. מרכזת פורום רכזי התמחות וכניסה להוראה ופורום מפקחים רפרנטים במכון מופ"ת. עמדה בראש מכללת בית רבקה בכפר חב"ד. בעבר מורה ומדריכה בקריית גת. תחומי התמחותה: אתיקה מקצועית של עובדי הוראה ומינהל חינוך.

פרופ' רוני לידור, מרצה וחוקר במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט. תחומי המחקר שלו הם למידה והוראה של מימוניות מוטוריות סגורות בעלות קצב פנימי, אסטרטגיות למידה, טיפוח ראשוני של כישרונות בספורט ותרומת הספורט להתפתחות האדם. פרסם מאמרים רבים בכתבי עת שפטיים וכתב וערך כמה ספרים בתחומי התמחותו. בשנת 2010 נבחר לכהן כנשיא המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט. משמש ראש המגמה לחינוך גופני בלימודי תואר שני בפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה. בין התפקידים שמילא במכללה: ראש בית הספר לחינוך, יו"ר ועדת המחקר ויו"ר הוועדה האקדמית. פרופ' לידור הוא עורך כתב העת **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט** ויו"ר ועדת המקצוע לחינוך גופני במשרד החינוך.

ד"ר דיצה משכית, מפקחת באגף להכשרת עובדי הוראה, מרכזת באגף את תחום העבודה המעשית ואת ההכשרה על פי דגמי שותפות (PDS). חברת ענף באגף התמחות וכניסה להוראה, אחראית לתחום הערכת מתמחים וראש ועדת הערר. חברה בצוות ההיגוי במטה להערכת עובדי הוראה ומנהל. מרצה בכירה במכללה האקדמית גורדון לחינוך, ראש יחידת המחקר במכללה, עורכת כתב העת המכללתי ומרצה בתכניות לתואר השני. תחומי התמחותה: התפתחות מקצועית של מורים, תפיסת ההוראה כפרופסיה, החדרת שינויים במערכות חינוך, שלב

הכניסה למקצוע - תהליכים והערכה, עולם הציפיות של פרחי הוראה ומורים בפועל, דגמי ההכשרה המעשית של מתכשרים למקצוע ההוראה.

גב' גילה נגר, סמנכ"לית במשרד החינוך ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה משנת 2008. במסגרת תפקידה היא מובילה תפיסה של רצף הבאה לידי ביטוי במבנה המנהל ובהובלה מערכתית של גישה חדשנית העוסקת בליווי עובד ההוראה לאורך הנתיבה המקצועית - משלב ההכשרה, ההתמחות והכניסה להוראה, דרך הפיתוח המקצועי ועד הפרישה. בעלת תואר ראשון בספרות עברית וחינוך ותואר שני בהצטיינות בחינוך בהתמחות בתכניות לימודים מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב. שימשה במגוון תפקידים בהוראה ובניהול: מפקחת כוללת על בתי ספר, מנהלת פרויקט 30 היישובים בבאר שבע, מרכזת ההדרכה במחוז הדרום ומפקחת על ההשתלמות המוסדית במחוז, מפקחת המחוז וממלאת מקום מנהלת המחוז. בעבר ניהלה עשר שנים בית ספר יסודי, שהפך בתקופת ניהולה לבית הספר הניסויי לאמנויות בדימונה. פרסמה שני ספרי ילדים, זכתה בפרסי עובדת מצטיינת מטעם נציבות שירות המדינה ומשרד החינוך.

ד"ר דבי סמואלס-פרץ, מרצה במחלקה לחינוך לבית הספר היסודי ב-Wheelock College בבוסטון, ארצות הברית. נושאי המחקר שלה: שילוב טכנולוגיה בהכשרת מורים והשימוש האפקטיבי בטכנולוגיה בפדגוגיה של ההשכלה הגבוהה תוך כדי מתן מענה לצרכים המגוונים של הלומדים במאה ה-21. מנהלת בלוג על הוראה ולמידה במאה ה-21 (<http://thereflectiveprofessor.com>).

פרופ' שרון פיימן-נמסר, פרופסור ללימודי היהדות באוניברסיטת ברנדייס בבוסטון, ארצות הברית, ומכהנת בה כראש מרכז מנדל לחקר החינוך היהודי. מרבה לכתוב בתחומי הכשרת מורים, למידת ההוראה, חניכה ואימון של מורים. ספרה האחרון *Teachers as learners* ראה אור בהוצאת Harvard Education Press.

גב' אילנה רוזנברג, מנהלת גף פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במשרד החינוך, מרכזת את תהליכי הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה ברפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אחראית להבניית המדיניות בנושאי הפיתוח המקצועי ובניית המנגנונים להטמעה וליישום המדיניות. מרכזת את תהליכי הפיתוח המקצועי בתכנית הלאומית לתקשוב, יישום דוח דורנר, תכנית ההכלה וקידום תלמידים במוסדות החינוך וחינוך לפיתוח בר-קיימא. בעלת תואר ראשון בגאוגרפיה ובחינוך ותואר שני בתכנון ומדיניות סביבה. תחומי התמחותה: הובלת תהליכים

פדגוגיים, הובלת תהליכי תכנון ושינוי לקידום מערכת החינוך במוסדות החינוך וברשויות, פיתוח מקצועי והנחיית מנהלים.

מר מוטי רוזנר, מנהל אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה במשרד החינוך. בעל תואר שני בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים. שימש מנהל גף תכנון ופיתוח באגף השתלמות והדרכה לעובדי הוראה במשרד החינוך וסגן מנהל המנהל לחינוך ערכי במשרד החינוך. שהה כמה שנים בשליחות בחו"ל כמנהל המכונים לחינוך יהודי-ציוני. תחומי התמחותו: פיתוח מקצועי של עובדי הוראה, מנהל מערכות חינוך, חינוך ערכי והנחיית קבוצות.

גב' דלית שטאובר, מנכ"לית משרד החינוך מאז נובמבר 2011. בתפקידה הקודם שימשה מנהלת מחוז תל-אביב במשרד החינוך ובה בעת מנהלת הטלוויזיה החינוכית. בעבר כיהנה כמפקחת כוללת על החינוך העל-יסודי במחוז תל-אביב וכמתאמת הפיקוח העל-יסודי במחוז זה. בין התפקידים שמילאה בעבר: ראש צוות עיר תל-אביב-יפו, סגנית מנהל תיכון אלון ברמת השרון, מורה לאנגלית, מדריכה מחוזית ומדריכה ארצית. בעלת תואר ראשון בספרות ובלשנות אנגלית ותואר שני בייעוץ חינוכי מאוניברסיטת בר-אילן.

ד"ר שרה שמעוני, בעלת תואר שלישי בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים. מרצה בכירה בבית הספר לתארים מתקדמים של מכללת לוינסקי לחינוך ועוסקת בייעוץ, במחקר ובכתיבה אקדמית במכללה ובמכון מופ"ת. בעבר ריכזה את רשות המחקר של מכללת לוינסקי לחינוך, את הפורום לראשי יחידות וועדות מחקר במכללות ואת ההתמחות במחקר במכון מופ"ת. כותבת בתחומי הכשרת מורים, שיח מורי מורים והתפתחותם המקצועית, הכלת ילדים עם קשיים בבתי ספר רגילים ושיטות מחקר איכותניות.

ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר, בעלת תואר שלישי בפסיכולוגיה חינוכית מהאוניברסיטה העברית בירושלים. מרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מלמדת במכללה בתכנית התואר השני ומרצה במחלקה לתעודת הוראה באוניברסיטה העברית. עובדת באגף להכשרת עובדי הוראה ובאגף התמחות בהוראה שבמשרד החינוך. מקדמת נושאים חינוכיים: הכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית, כתיבת סיפורים של מורים מתחילים, של תרמילאים ונוסעים ועוד. עוסקת במחקר דידיקטי-פדגוגי ואיכותני נרטיבי בתחום זהויות מקצועיות של מורים וחונכות למורים מתחילים. פרסמה ספרים ומאמרים בתחומי חינוך שונים.

On the continuum: Training, induction, and teachers' professional development - Policy, theory, and practice

Editors: **Dr. Sarah Shimoni, Dr. Orit Avidav-Unger**

The book, *On the continuum: Training, specialization, and teachers' professional development – Policy, theory, and practice*, introduces the reader to the policy of teachers' professional development in Israel starting from their training, continuing through their specialization and entry into the role, and going on through their careers in teaching. The teacher's role remains the central pillar of the education system despite the changes that are occurring in it. However, the changing face of the education system both in Israel and worldwide necessitates a new way of thinking about the teacher education policy and teachers' professional development.

The book consists of a unique weave of chapters dealing with policy, research, and practice at every stage of the continuum. As a result, alongside the chapters on policy and the descriptions of the practice that derives from it, the book contains chapters on theory and research that deal with policy and practice and maintain a critical dialogue with them. The book seeks to present and examine the perception regarding the necessity of a continuum in teachers' professional development. This perception stems from the existential need for learning and constant updating throughout our lives in the frequently-changing reality of the 21st century.

The chapters on policy are often formulated in a language of directives or of descriptions of actions accompanied by considerations. The chapters on theory and research include reflection and an analysis of the practice from a critical stance. The book foregrounds forms of thought and writing that are usually incompatible. This incompatibility notwithstanding, their combination creates a weave of images of practice and scrutinizes them through the lens of policy, research, and theory. In this manner, a hybrid thinking space emerges—a space in which theoretical content and images of practice exist alongside one another, and in which the reader can examine and compare them.

The book is the product of an ongoing dialogue among individuals involved in policy – the heads of the Authority for the Training and Professional Development of Teaching Personnel, teachers, and faculty members at the academic colleges of education – and among them, individuals who occupy both positions. Not only does it offer "up-to-date" knowledge, but it seeks to raise questions and provoke thought. The book invites you, the reader, to continue participating in the dialogue that has been initiated. It is hoped that opportunities for an in-depth study of the topic will be afforded, thereby enhancing the education system on its path toward promoting teaching and learning.