



משרד החינוך
מינהל עובדי הוראה

מכון
מופי"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח תכונות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במסגרות



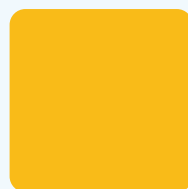
השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה



השקפה מחקרית

גיליון מס' 1 | מאי 2016 | אייר תשע"ז





תוכן עניינים

- 4** מבוא:
אתגרים בהובלת שינוי בתרבות הפיתוח המקצועי של מורים
נר מיכאלי
- 6** מקבלת מרות לנקיטת פעולה:
מה נחוץ למורים כדי להבטיח את הצלחת הפיתוח המקצועי?
לורי קלורט
- 20** בואו נשים קץ לפיתוח המקצועי במתכונתו הנוכחית
ג'אל מהטה
- 22** הפיתוח המקצועי מקולקל, אבל יש להיזהר כשמתקנים אותו
אילנה הורן

עריכה: נר מיכאלי
תירגום: מיכל קירזנר
עריכת לשון: עפרה פרי
עיצוב: סטודיו טוטל

אתגרים בהובלת שינוי בתרבות הפיתוח המקצועי של מורים

ניר מיכאלי¹

הלאומית להוראה ולעמיד אמריקה (NCTAF) והאגודה לקידום הלמידה (Learning Forward), הנושא את הכותרת: "מקבלת מרות לנקיטת פעולה: מה נחוץ למורים כדי להבטיח את הצלחת הפיתוח המקצועי?". הדוח מבוסס על מחקר שהנחתו הבסיסית הייתה, שיש פער בין דפוסי פיתוח מקצועי שהכול מסכימים שהם ראויים לבין הדפוסי הרווחים במערכת החינוך. המחקר ביקש לגלות כיצד יכולים בתי הספר ומערכות החינוך לגשר על הפער הזה. על בסיס המחקר מדגישה הדוח את הצורך להכיר בחשיבותה של הפעילות המורית (teacher agency), כלומר בהבנת הכרח הפיכתם של המורים מקולטים פסיביים של תכניות והנחיות למחוללים אקטיביים של תהליכי לימוד, פיתוח ושיפור פדגוגיים.

שני המסמכים האחרים הם רשומות (פוסטים) של שני חוקרים מובילים מאוניברסיטאות יוקרתיות בארצות הברית שפורסמו בעקבות הדוח ביומני הרשת (בלוגים) שלהם. הראשון הוא הפרופסור ג'אל מהטה (Mehta), מאוניברסיטת הרווארד, שברשומה הנושאת את הכותרת "בואו נשים קץ לפיתוח המקצועי במתכונתו הנוכחית", מביע עמדה אוהדת כלפי המסמך ובהתאם לרוח קורא לתמורה רדיקלית בפיתוח המקצועי של המורים.

אילנה הורן (Horn), פרופסור להוראה ולמידה מאוניברסיטת וונדרבילט שבטנסי, מבקשת לצנן את התלהבותו של מהטה, וברשומה הנושאת את הכותרת "הפיתוח המקצועי מקולקל, אבל יש להיזהר כשמתקנים אותו", מציעה שורה של מגבלות שיש להצמיד לתפיסת הפיתוח המקצועי המונהגת על ידי מורים.

שתי הרשומות הללו שולחות אלומת אור על אחד האתגרים שמלווה גם את עבודתנו כאן: הדרך להעשיר את פעולת המורים המובילים וקהילותיהם בידע או במומחיות חיצוניים. מצד אחד, מדובר במהלך שמקדש את האוטונומיה ואת הצמחת הידע "מלמטה למעלה"; מנגד אין מי שיכפור בהכרח ערכו ותורמתו של ידע מחקרי, תאורטי או מעשי חיצוניים. האתגר המונח לפנינו הוא על כן לעצב נתיבי יישום המאפשרים הצמחה של ידע הוראה המבוסס על ניסיון אך גם נתמך ומוזן כל העת ממקורות חיצוניים.

קריאת שלושת המסמכים העדכניים המובאים כאן ממקמת את פעולתנו בהקשר רחב, הן מחקרי-תאורטי והן מערכת-גאוגרפי. היא מאפשרת לגלות עד כמה המהלך המקומי שלנו נטוע בלבה של מגמה עכשווית המעסיקה חוקרים ומערכות חינוך מובילים בעולם. אני תקווה שהמחשבות והתובנות שהיא מספקת יתרמו לפעולתנו במעגלי היישום במטה, במחוזות ובבתי הספר.

זו הזדמנות להודות לכל מי שלוקח חלק במהלך:

למיכל כהן, מנכ"לית משרד החינוך, המשרטטת בחדות את החזון ואת הדרך, והמספקת תמיכה וגיבוי למהלכי יישום.

לאיל רם, סמנכ"ל ראש מינהל עובדי הוראה, המנצח בדבקות על מהלכי השינוי הנרחבים בעולם ההכשרה והפיתוח המקצועי.

למוטי רוזנר, סגן מנהל מינהל עובדי הוראה ולעמיתיו במינהל, הרוקמים במיומנות את הפיכת החזון למעשה של יום יום.

לד"ר מיכל גולן, מנהלת מכון מופ"ת, שפתחה את שערי המכון ואת תשתיותיו להקמת מרכז ניהול ידע ארצי.

למנהלות המחוז, למפקחות על הפיתוח המקצועי במחוזות ולרכזות המהלך על הובלת התכנון והיישום המוקפדים.

למפקחים הכוללים, למנהלי בתי ספר ולמפמ"רים על שיתוף הפעולה, האמון והתמיכה.

לגופים המקצועיים המלווים מהאקדמיה ומהמגזר השלישי על ההנחיה המעצימה ועל הליווי המחקרי המעשיר.

ואחרונים החשובים מכולם: **למורים המובילים** שמנהיגים את המהלך בכישרון ובהתלהבות מידבקים.



מהלך "השקפה" פועל במערכת החינוך החל מראשית שנת הלימודים התשע"ו (2016). בבסיסו של המהלך עומד חזון פיתוחה של תרבות מקצועית של שיח פדגוגי המחבר בין חוכמת התאוריה לבית המעשה - במטרה לטפח ידע הוראה שיתופי ולשפר את איכות ההוראה והלמידה. תרבות הפיתוח המקצועי החדשה פועמת בקהילות מורים המונחות על ידי מורים מובילים והעוסקות בניטוח ובפיתוח דרכי הוראה מתוך קישור למרחב הבית ספרי והכיתתי.

"השקפה" ככלל והמורים המובילים בפרט מבקשים אפוא לחולל תמורה באופני הלמידה וההתפתחות המקצועית, וגם בתרבות הפרופסיונלית של מורי מערכת החינוך הישראלית. ככל שהמהלך שלנו מתקדם, ככל שהמחוזות בליווי הגופים המקצועיים המלווים מעמיקים ומרחיבים את הליכי התכנון והיישום, ככל שהמורים המובילים וקהילותיהם מתמידים במלאכת פענוחה והבנייתה של ההוראה הכיתתית - כך נאספים ומתרבים דיווחי הצלחה, אך גם אתגרים ודילמות.

דיווחי הצלחה כוללים עדויות על סיפוק רב מהרלוונטיות ומהיעילות של מפגשי קהילות המורים; מהיכולת ליישם במהירות רעיונות ותובנות מתוך הלימוד בכיתה; מתחושת ההעצמה שחווים המורים המובילים והשותפים לקהילותיהם; מהאפשרות לקדם וליישם יוזמות וחלומות פדגוגיים; מחוויית השיתוף והפתיחות המקצועיים; משיפור האקלים בחדר המורים.

האתגרים והקשיים כוללים מגוון רחב של סוגיות, כגון: מידת ההובלה של המורה המוביל - האם עליו לשמש מנחה הקהילה או יוזם ומתווה של סדר היום שלה? מידת המעורבות הרצויה של מנהל בית הספר בקהילות המורים - מעורבות תומכת ומאפשרת כאחד; דרכי הערכה של פעולת קהילות המורים - האם מעריכים את מפגשי הקהילות, את השינוי בדרכי ההוראה או את השפעה על הלמידה? האם רצוי שהקהילות יתלכדו סביב פדגוגיה דיסציפלינרית או דווקא סביב פדגוגיה גנרית? האם נכון שהמורה המוביל יהיה רכז מקצוע?

מהלך עמוק זה, שאנו נמצאים בתחילתו, אינו ייחודי למערכת החינוך הישראלית. המחקר והמעשה במערכות חינוך רבות עסוקים באתגר טיובה של ההוראה והלמידה והפיכתה למשמעותית דרך שינוי דפוסי ומאפיינים של הליכי הפיתוח המקצועי של המורים. במקומות רבים חלחה ההבנה, כי פיתוח מקצועי מייטבי הוא כזה הפועל בהקשר עבודתו היומיומית של המורה; היוצא מתוך בעיות אותנטיות של המורים והמבוסס על נתונים וייצוגים מעבודתם; והמתאפיין בשותפות ובמעורבות פעילה של המורים בהליכי למידה ופיתוח פדגוגיים.

לכבוד הכנס הארצי הראשון - "השקפה השנתית" - מצאנו לנכון לשותף בשלושה מסמכים עכשוויים מארצות הברית שעניינם קידומה של גישת פיתוח מקצועי דומה והמציפים שורה של ממצאים, תובנות ודילמות. המסמך הראשון והמרכזי הוא דוח שפורסם בחודש מרס השנה על ידי הוועדה

¹ד"ר ניר מיכאלי מנהל מרכז ניהול ידע של "השקפה", מכון מופ"ת

מקבלת מרות לנקיטת פעולה: מה נחוץ למורים כדי להבטיח את הצלחת הפיתוח המקצועי?

לורי קלֶרֶט²

קושיה שהפכה לקלישה

תעשיית החינוך הניבה ספרות מחקרית שמתארת כיצד אמורה להיראות למידה מקצועית של מורים. ככלל, החוקרים תמימי דעים לגבי רבים מהמרכיבים החיוניים. בהתאם לממצאי המחקר פרסמה האגודה לקידום הלמידה עדכון של התקנים לפיתוח מקצועי, ואלה אומצו מאז על ידי רוב המדינות בארצות הברית (Learning Forward, 2011). תקנים אלה דורשים למידה מקצועית מתמשכת, מושרשת, קשורה לפרקטיקה, מותאמת ליעדים הבית-ספריים והמחוזיים ומושתתת על שיתוף פעולה. תוקף נוסף לתקנים לפיתוח מקצועי העניק המחקר של קרן גייטס ואף מצא שמורים מעוניינים בפיתוח מקצועי שמונע על ידי מורים ושמיכר בכך שמורים הם אנשי מקצוע בעלי תובנות חשובות.

מכאן עולה שאלה חשובה: אם אנחנו יודעים כיצד נראית פיתוח מקצועי איכותי, מדוע המורים אינם מתנסים בלמידה כזאת?

כדי לנסות לענות על שאלה זו יזמו הוועדה הלאומית להוראה ולעידוד אמריקה (NCTAF) והאגודה לקידום הלמידה סדרת שיחות מקיפות עם מורים, עם מורים לשעבר שכעת אחראים על הפיתוח המקצועי ברמת המחוז, ועם מנהלי בתי ספר. שוחחנו ביחידות ובאריכות עם 26 מחנכים, במטרה להבין את הגורמים לנתק בין מה שהמורים באמת זקוקים לו לבין מה שהם מקבלים במסגרת הפיתוח המקצועי, ולגלות כיצד בתי הספר ומערכות החינוך יכולים לגשר על הפער.⁵

מסקנתנו הייתה, שכדי שהפיתוח המקצועי אכן יתמוך בלמידת המורים, חייבת ההנהגה החינוכית להכיר בחשיבותה של הפעלנות המורית; ושנוסף על ניתוח נתונים, ביקורים בכיתות ובחינת היעדים הבית-ספריים והמערכתיים, על הגורמים העומדים בראש המערכת לטפח סביבה של למידה מקצועית מתמשכת בכל שלב בדרך. עליהם להבין את הערך העצום, הלא-נתפס כמעט, שמורים מייחסים לכך שיקשיבו להם ויערבו אותם באופן משמעותי בפיתוח המקצועי. כמו כן על ההנהגה להבין מהי התועלת שמפיקה הקהילה הבית-ספרית מהמוטיבציה של המורים עצמם לפעול בהתמדה לשם התפתחות המקצועית.

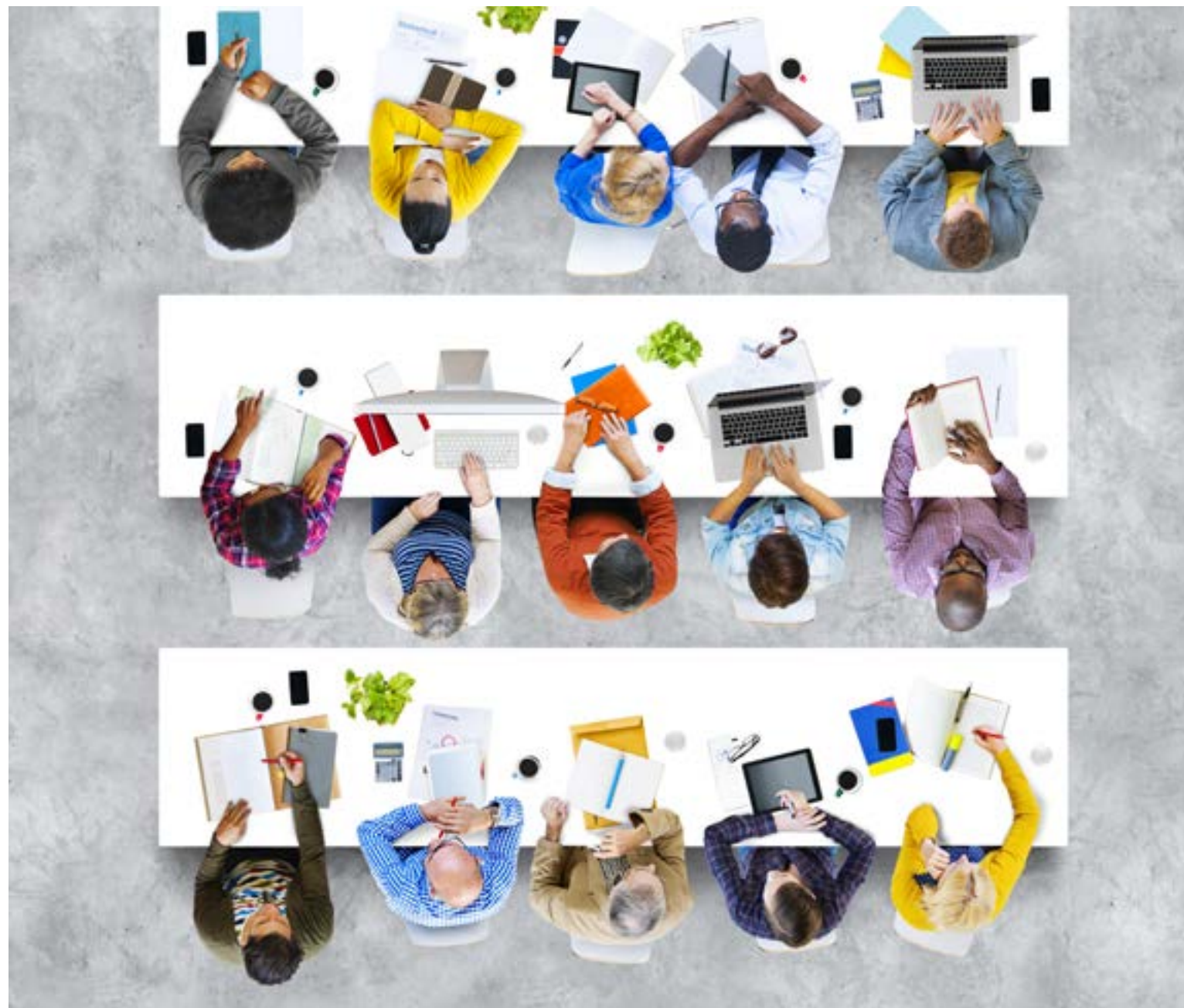
² לורי קלֶרֶט היא מורה מוסמכת ולימדה 14 שנים בצפון-מערב קרוליינה. היא הייתה אשת הקשר הראשונה עם מורים במשרד החינוך האמריקני בשנים 2010-2015. כיום היא מייצעת לוועדה הלאומית להוראה ולעידוד אמריקה (NCTAF) ולאגודה לקידום הלמידה (Learning Forward) בנושא מדיניות חינוך.

³ המונח agency שמופיע במקור מתורגם על פי האקדמיה ללשון העברית למונח "פעלנות יוזמת". המונח compliance המופיע במקור מתורגם שם ל"הענות". בחרנו להשתמש במונחים "פעלנות מורית" לעומת "הענות מורית" כמייצגים בצורה המדויקת ביותר את המהות של מונחים אלה. ראו באתר המונחים של האקדמיה ללשון העברית: <http://hebrew-terms.huji.ac.il> (הערת העורך)

⁴ נעשתה כאן הבחנה בין "פיתוח מקצועי" הבא "מלמעלה" לבין "התפתחות מקצועית" שהיא תוצאה של פעלנות מורים ("מלמטה") (הערת עורכת הלשון)

⁵ רבים מהמורים שראיינו הם מורים שאנו מכירים במסגרת עבודה שמתבצעת מטעם משרד החינוך האמריקני והאגודה לקידום הלמידה. אחרים הופנו על ידי ארגונים שעוסקים בהוראה ובלמידה מקצועית. היו גם כאלה שיצרו אתנו קשר באופן ישיר אחרי ששמעו על המחקר שלנו.

Translated and reprinted with permission from Learning Forward and NCTAF. Originally published as Calvert, L. (2016). Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work. Oxford, OH: Learning Forward and



מבוא

הדיבורים על פיתוח מקצועי מזכירים למורים רבים, את הסיפור "בגדי המלך החדשים" - הגיע הזמן שמישהו יאמר: "המלך עירום". מצד אחד, מנהלי בתי הספר זקוקים למורים שמתפתחים מקצועית בהתמדה, כדי ליישם בהצלחה שורת יוזמות הוראה ולמידה מטעם המדינה (או המחוז). הפיתוח המקצועי אמור להבטיח את הצלחתם של שיפורים כלל-מערכתיים, כגון תקנים שיבטיחו את מוכנות התלמידים ללימודים גבוהים ולעבודה וסגירת פערים בין אוכלוסיות חלשות לחזקות. המנהלים סומכים על המורים שיתעדכנו במחקר כדי שיתאפשר להם ללמד אוכלוסיות מגוונות של תלמידים ולהשתמש ביעילות בטכנולוגיה ובמידע חדש על מדע הלמידה. מן הצד השני, נראה שמישהו מכשיל את יוזמות הפיתוח המקצועי ופוגם ביכולתנו להציג שיפורים כלל-מערכתיים. אולי בכלל האסטרטגיות לפיתוח מקצועי שאנו מצפים שיישעו לבתי הספר להשיג את מטרותיהם אינן תומכות בצמיחתם המתמשכת של המורים? אולי אנו פועלים על סמך הנחות שגויות בדבר אופן הלמידה של מבוגרים ומה שמניע אותם להשתפר? האומנם אותם 2.6 מיליארדי דולרים שמוקדשים לפיתוח מקצועי ברמה הפדרלית (Layton, 2015) וההקצאה של 8,000 עד 12,000 דולרים עבור כל מורה במחוזות החינוך (KDS, n.d., 2016: 8) הם בגדר כסף שנזרק לפח?

זהו לב העניין: בעיני מורים רבים, פיתוח מקצועי אינו אלא פעולה עקרה של צייתנות, שאינה משיגה את מטרותיה, ורק לעתים נדירות אכן משפרת את התפקוד המקצועי. מנהלי בתי ספר שחושבים אחרת מוזמנים להעיף מבט במחקר שהתפרסם ב-2014 מטעם קרן ביל ומלינדה גייטס. המחקר, שכותרתו Teachers know best ("הכי טוב יודעים המורים עצמם"), מצא שרוב המערכות הבית-ספריות עדיין מתקשות לספק למידה מקצועית ראויה למוריהן. המורים שנשאלו במסגרת המחקר, יותר מ-1,600, תיארו את הפיתוח המקצועי שלהם כלא רלוונטי, לא יעיל ו"לא קשור למשימה העיקרית, שהיא לסייע לתלמידים ללמוד". בדומה לכך מצא מחקר שכותרתו "חזיון התעתועים" (The New Teachers Project, 2015), שחרף ההשקעה העצומה של כסף וזמן, "רוב המורים אינם משתפרים במידה משמעותית משנה לשנה, אף על פי שרבים מהם טרם רכשו כישורים חיוניים".

בעת מחקר שקיימנו על שדה הפיתוח המקצועי של מורים הגענו למסקנה שכדי להפוך את ההתפתחות המקצועית של מורים ללמידה שבאמת תתמוך בלמידתם על ההנהגה החינוכית להכיר בחשיבותה של הפעלנות המורית³

מהי פעלנות מורית?

לעסוק בלמידה מקצועית, והתנאים המבניים של בית הספר שמאפשרים למידה מקצועית, ובהם גם המידה שהמערכת מערבת מורים בהחלטות בדבר התכנים שילמדו ואופן הלמידה. אף שאנו דנים בצורך של מורים לשלוט באופן פעולתם ולקבל עליהם אחריות ללמידתם, מאמר זה מתמקד במה שבתי ספר ומערכות חינוך יכולים לעשות כדי לשפר את הפעלנות המורית, כך שמורים ימשיכו לפתח את עיסוקם ושתלמידים ילמדו היטב.

ברוב המקרים, פעלנות מורים אינה דיכטומית. לא מדובר בקביעה של "הכול או כלום", שלפיה מורים יכולים להיות או מעורבים לחלוטין בלמידתם או מנותקים ממנה לחלוטין. מידת המעורבות נעה על רצף, שבו יש למורים מידה רבה של יוזמה בכל מערכת נתונה או מידה פחותה יחסית. טבלה 1 מציעה למנהיגים חינוכיים מסגרת לבחינת תפקידה של הפעלנות המורית במערכות הפיתוח המקצועי שלהם ולזיהוי תחומים שעשויה להיות בהם מקום להגברת האפשרויות ליוזמה ופעולה. העיצוב הגרפי מעמיד זה לצד זה את הפיתוח המקצועי המסורתי (שבדרך כלל אינו כולל פעלנות) ומערכות חדשות של למידה מקצועית (שמציבות את המורים כמשתתפים פעילים ומועילים בצמיחתם המקצועית), ובכך מדגישה את הניגוד בין שני הקטבים של רצף הפעלנות. המלצותינו מתמקדות בדרכים שמערכות יכולות להשיג פעלנות מרבית, שתוביל לשיפור ההוראה והלמידה.

איננו טוענים שפעלנות יזמית של מורים היא תרופת פלא. ברור לנו שיצירת למידה מקצועית יעילה היא משימה קשה ומסובכת. מטרתנו היא לשפוך אור על חשיבותה של הפעלנות המורית לצורך למידה מקצועית יעילה ולהציע להנהגה החינוכית בבתי הספר ולקובעי המדיניות אסטרטגיות שביכולתם לאמץ אחרי ביצוע ההתאמות הדרושות, כדי להרחיב את האפשרויות לפעלנות מורית שתשפר את הלמידה.

לשם כך אנו ממליצים על פעולות חשובות בשבעה שלבים, שההנהגה החינוכית המחוזית והבית-ספרית יכולה לנקוט כדי לשפר את פעלנות המנחים במערכות הפיתוח המקצועי שלה. שבעת השלבים מופיעים בטבלה 2.

טבלה 2: פעולות שההנהגה החינוכית המחוזית והבית-ספרית יכולות לעשות כדי לשפר את הפעלנות החינוכית במערכות הפיתוח המקצועי שלהן

על כל ההחלטות הנוגעות לפיתוח מקצועי להתקבל אך ורק באמצעות התייעצות רצינית עם מורים ומנהלים. יש לוודא שלפחות חצי ממשותפי הצוותים הבית-ספריים והמחוזיים האחראים על כל שלב בקבלת ההחלטות, החל בתכנון ובניתוח הנתונים וכלה בגיבוש התכנית, ביישום ובהערכה - יהיו מורים.	שלב 1
דרושה חשיבה מחודשת לגבי ארגון יום הלימודים באופן שיפנה למורים זמן להיפגש בקביעות ולשתף פעולה עם עמיתיהם כדי לשפר את ההוראה והלמידה.	שלב 2
יש לערב את המורים ולסייע להם בניתוח הנתונים ובזיהוי אתגרי ההוראה והלמידה.	שלב 3
יש לגבש קהילות למידה שמורים יפתרו בהן בעיות שצצות בעבודתם ויחלקו את האחריות להצלחת עמיתיהם ותלמידיהם.	שלב 4
יש להעניק למורים אפשרויות בחירה בנוגע ללמידתם המקצועית, כולל בשאלה עם מי יעבדו ובמה ימקדו את למידתם.	שלב 5
יש לוודא שהלמידה המקצועית תתבצע לשם צמיחה מתמשכת ולא לשם הערכה.	שלב 6
אסור להיכנע לפיתוי "להרחיב" או לאשר צורה מסוימת של פיתוח מקצועי ללא בחינה מעמיקה של ההקשר שהלמידה תיושם בו. יש להבין שלומדים חייבים לרצות לשפר את תפקודם המקצועי ולבחון כיצד ההזדמנות ללמידה תסייע להם לעשות זאת.	שלב 7

טבלה 1: תנאים שתומכים בפעלנות מורית ותנאים שאינם מסייעים לה

תנאי המערכת	פיתוח מקצועי נטול פעלנות מורית	למידה מקצועית שתומכת בפעלנות מורית
גישת בית הספר לפיתוח מקצועי	<ul style="list-style-type: none"> הלמידה מתוכננת על ידי גורמים מינהליים ומועברת בדרך כלל על ידי גורמי חוץ; הלמידה מושפעת מאילוץ לוח הזמנים בעת התקיימותה; ספקות לגבי מידת הצלחתו של הפיתוח המקצועי; סדנאות חד-פעמיות ללא מפגשי המשך או מעקב 	<ul style="list-style-type: none"> המורים מתכננים ומציגים את הלמידה המקצועית; המחנכים פועלים במסגרת קהילות למידה שמבוססות על אמון הדדי ומומחיות; הלמידה המקצועית מתקיימת במהלך יום הלימודים וכולם מעורבים במעגלי למידה
הסיבות להשתתפות המורים	<ul style="list-style-type: none"> צייתנות: רצון לקבל נקודות זכות (גמולים) ולפעול בהתאם למדיניות הקיימת; הכרח או לחץ חיצוני להשיג ציון, להגשים את מטרותיו של גורם אחר או לקבל גמולים חיצוניים 	<ul style="list-style-type: none"> תשוקה פנימית לשפר את ההוראה והלמידה ולתקשר עם עמיתים; מוטיבציה פנימית לשכלל את הכישורים המקצועיים, לרכוש מיומנות, להכין תלמידים לקראת העתיד
מקור הפתרונות לאתגרי למידה	<ul style="list-style-type: none"> ההנחה היא שהמקור להתמקצעות ולמציאת פתרונות מצוי מחוץ לבית הספר 	<ul style="list-style-type: none"> יש להתבונן תחילה פנימה כדי למצוא את המקור להתמקצעות שתאפשר לפתור בעיות
הנושאים והכישורים שעומדים במוקד הלמידה	<ul style="list-style-type: none"> תשומה זעומה מצד מורים; ערב-רב של נושאים שנבחרו על ידי ראשי המערכת והמנהלים, על סמך מגוון מטרות שלא פעם סותרות זו את זו; החלטות לגבי מה שמורים צריכים לדעת מתקבלות על ידי משרד החינוך והנהלת בתי הספר; נושאי הלימוד לעתים קרובות אינם קשורים ללמידת מורים ותלמידים. 	<ul style="list-style-type: none"> מטרות למידה שמנוסחות על ידי המורים; הלמידה מבוססת על נתונים (כולל תצפיות הוראה); התמקדות בצמיחה המתמשכת של מורים ותלמידים; הנושאים מתייחסים לאתגרים ולקשיים ספציפיים בכיתת הלימוד; המורים מחליטים מה הם צריכים ללמוד.
תפקיד המורים	<ul style="list-style-type: none"> להוציא לפועל, לקלוט מידע, להעביר תכנים 	<ul style="list-style-type: none"> לתכנן, ליעץ, להציג, ליישם, להעריך, לקבל החלטות
שיתוף פעולה	<ul style="list-style-type: none"> הנהלת בית הספר קובעת מראש נושאים לשיתוף פעולה; המורים לא בוחרים לאיזה צוות (או צוותים) יצטרפו; הנורמות והנהלים נקבעים מחוץ לקבוצה, וחברי הקבוצה עשויים להסכים או לא להסכים עמם; הקבוצות עשויות לכלול חברים שאינם מורים ושתפקידם המרכזי הוא לפקח על האינטראקציה בין חברי הקבוצה. 	<ul style="list-style-type: none"> המורים קובעים את הנושאים בהתאם לצורכי התלמיד והמורים; המורים יכולים לבחור להצטרף לצוותים בעלי מטרות ואינטרסים משותפים; הצוותים קובעים את הנורמות והנהלים; על הצוותים מוטלת האחריות לפעול בהתאם לנורמות ולנהלים שקבעו, אם כי משתתפים שאינם מורים עשויים להיות חברים בצוות בלי לשמש כמפקחים.
מתכונת	<ul style="list-style-type: none"> הלמידה אינה מותאמת אישית; למידה פסיבית בסגנון "שב ולמד"; המורים צופים במצגות, מאזינים להרצאות, מסכמים את החומר, לפעמים מעורבים בקבוצות דיון קטנות. 	<ul style="list-style-type: none"> המתכונת מבוססת על צורכי הלמידה של המורים; הלמידה מושתתת על מחקרים בנושא למידת מבוגרים; תקשורת בונה המושתתת על שיתוף פעולה
אופי הפעילויות הלימודיות	<ul style="list-style-type: none"> לעשות את המינימום; אינטראקציה פסיבית ולא אמיתית; מטרה לא ברורה; הפעילויות לא ממוקדות, סוטות מהנושא, הפגישות הופכות לשיבות צוות או למפגשי קיטורים; הפעילויות מתמקדות בהערכה 	<ul style="list-style-type: none"> הפעילויות מוכוונות מטרה; הפעילויות מקצועיות; יש סדר יום ברור ופורטוקולים בעלי משמעות; הפעילויות מתמקדות בפרשנות ובמציאת פתרונות
תכנית מחוזית ועדיפויות מחוזיות לגבי פיתוח מקצועי	<ul style="list-style-type: none"> התכנית מופעלת על ידי המינהל והנהלת בית הספר; התכנית מבוצעת על ידי משרד החינוך; התמקדות בסמכויות המדינה והמחוז וביישום תכניות לא כולל פיקוח ומשוב לגבי מידת היעילות 	<ul style="list-style-type: none"> מחנכים בוחרים את הנתונים וקובעים את סדר העדיפויות; צוות מחוזי שלפחות מחצית מהחברים בו הם מורים; תכנית לפיקוח על היישום וההשפעה; משובים מבוססים

המורים שדיברנו אתם אמנם התייחסו בדרך כלל בחיוב להוראה, אבל נאנחו בקול כשהתבקשו לתאר את הפיתוח המקצועי שלהם. הם תיארו את "מי הפיתוח המקצועי" כבעלי אופי ספורדי, חסרי רלוונטיות ולא מתואמים, והגדירו אותם כחוויה שבדרך כלל מעוררת בהם "חרדה". סיפוריהם נשמעים כמו גרסאות שונות של פזמון עצוב שמקונן על הוראה ש"מונחת מלמעלה", הוראה שהיא כללית מכדי שתוכל לעזור להם, שאינה מציעה פתרונות לאתגרים שהם נתקלים בהם בכיתות, ושכמעט או כלל אין להם בחירה בנוגע אליה.

אנחנו נכנסים לחדר ומקבלים דפי הסבר. אנחנו יושבים ומקשיבים למצגת פאנור פוינט, בדרך כלל בחוסר ריכוז. ואז עוברת שעה ואנחנו עוברים למפגש הבא."

"יש כל כך הרבה יוזמות, וכל כך הרבה לחץ להספיק הכול, שהפיתוח המקצועי לא קשור ליעדים השנתיים הכוללים או למטרות בית הספר. זה מתנהל בשיטת ניסוי וטעייה, כמו שף מתחיל שזורק ספגטי על הקיר לראות אם זה כבר מבושל כמו שצריך."

"אנחנו חייבים לדחוף לאנשים את הפיתוח המקצועי לגרון, גם אם הם זקוקים לזה וגם אם לא."

"כמורה למקצוע בחירה, נמאס לי ללכת למפגשי חובה של פיתוח מקצועי ולשמע את המשפט 'טוב, זה לא באמת נוגע לך...'"

"פיתוח מקצועי הוא דבר שאנחנו הולכים ועושים כי צריך. אנחנו עומדים בתור כדי לקבל זריקת חיסון."

אפילו קהילות למידה מקצועיות (professional learning communities), שהן צורה מקובלת של למידה מקצועית, תוארו בעקביות כ"לא מתפקדות" או "לגמרי לא בכיוון". מורה למדעים תיארה את קהילות הלמידה המקצועיות כ"קשקוש מוחלט". מורה לאנגלית הסבירה: "השיח שלנו כל כך רדוד. אנחנו מפחדים להעלות סיטואציה שיש לנו קושי אתה, פן ישפטו אותנו. הכול מתנהל על אוטומט. אנחנו סתם מבצעים את מה שמצפים מאתנו."

הוועדה הלאומית להוראה ולענייני אמריקה והאגודה לקידום הלמידה מעדיפות לא להתעכב על החוויות השליליות של מורים, אבל אנחנו מאמינים שההנהגה החינוכית חייבת להכיר באופן שמורים חווים את אותו פיתוח מקצועי שהיא מסתמכת עליו כדי ליישם רפורמות ממלכתיות ומקומיות אם אנחנו סבורים שכל התלמידים צריכים לחוות הוראה מעולה, אז התמיכה במורים חייבת להיות שוויונית ולא להשתנות מבית ספר לבית ספר וממדינה למדינה. איננו יכולים להבטיח הוראה מעולה בשעה שהמורים מרגישים משועממים או מחויבים לעמוד במטלה שנכפית עליהם, מטלה שלדעתם לא

הוועדה הלאומית להוראה ולענייני אמריקה והאגודה לקידום הלמידה מעדיפות לא להתעכב על החוויות השליליות של מורים, אבל אנחנו מאמינים שההנהגה החינוכית חייבת להכיר באופן שמורים חווים את אותו פיתוח מקצועי שהיא מסתמכת עליו כדי ליישם רפורמות ממלכתיות ומקומיות

ההנהגה החינוכית חייבת להכיר באופן שמורים חווים את אותו פיתוח מקצועי שהיא מסתמכת עליו כדי ליישם רפורמות ממלכתיות ומקומיות

תסייע להם להשתפר. "אם הסיבה לכך שאני הולך למפגשי פיתוח מקצועי היא 'מפני שהכריחו אותי' ואין לי שום מסגרת התייחסות אחרת או מוטיבציה להיות נוכח, ברור שהערך של הפיתוח המקצועי מבחינתי יהיה נמוך", אמר לנו מורה לפיזיקה, "כשאני לא משקיע בדבר, אני רק פועל על אוטומט ועושה את מה שמצפים ממני".

כיצד מבוגרים לומדים?

טענתנו בדבר חשיבות הפעלנות המורית מבוססת במידה רבה על המחקר של העשורים האחרונים על התאוריה של למידת מבוגרים, שהתקדמה מאוד מאז התווה בשנות השמונים של המאה ה-20 מלקולם שפֶרְד נאָלְס את עקרונות האנדרגוגיה (חינוך מבוגרים). ג'ק מזירוב (Mezirow, 1997) הראה שכדי שמבוגרים יחוו למידה טרנספורמטיבית - התהליך שבאמצעותו הם משנים את מסגרת ההתייחסות שלהם - עליהם לחוות משהו השונה בצורתו מהלמידה שמקובל לקשר עם ילדים. מזירוב טוען שהתנאים המיטיביים ללמידת מבוגרים מחייבים שלמשתתפים יותר למלא תפקידים שונים בשיח, כולל הפעלת רפלקציה ביקורתית ו"חופש מכפייה" (שם: 10).

ג'ין וֶלָה מונה בספרה Learning to Listen, Learning to Teach ("ללמוד להקשיב, ללמוד ללמד") 12 (Vella, 2002) עקרונות של למידת מבוגרים שהיא גזרה מתוך המחקר, שלטענתה יש ביניהם קשרים עמוקים - רובם מושתתים במידה רבה על פעלנות מורים. לטענתה, למידת מבוגרים מחייבת "השתתפות של הלומדים בהגדרת מה שצריך להילמד" (שם: 4), מתכונת שתעביר ללומדים המבוגרים את המסר ש"ההתנסות הזו תועיל להם" (שם: 8) ו"חס של כבוד כלפי הלומדים כמקבלי החלטות לגבי למידתם שלהם" (שם: 15). בנוגע לעיקרון האחרון היא מבהירה: "מבוגרים כשירים רוצים להיות סובייקטים או מקבלי החלטות ומתנגדים לכך שיתייחסו אליהם כאל אובייקטים, כלומר משהו שמישהו אחר יכול להשתמש בו".

התמונה שמציירים ולה ומזירוב על למידת מבוגרים אפקטיבית שונה מאוד מתמונת הפיתוח המקצועי המסורתי - האחרון הוא לעתים קרובות פורום שמורים מקבלים בו מידע במטרה ליישם תכנית של מישהו אחר. התאוריות הקונסטרוקטיביסטיות שלהם מעוגנות במחקרים שעל פיהם ידע ומשמעות נרכשים על ידי האינטראקציה שבין חוויותיהם של הלומדים לאמונותיהם. השניים עומדים על כך שכדי שתתרחש למידה אמיתית, לומדים מבוגרים חייבים לתפקד הן כמקבלי החלטות והן כסובייקטים האחראים בפועל על למידתם.

הלמידה שמורים מעריכים

במסגרת שיחותינו עם מורים בנושא הלמידה המקצועית שמנו לב שנימת דיבורם השתנתה באופן ניכר כשהם תיארו חוויות למידה שהיה להם תפקיד פעיל בהן. במקום להתלונן על מפגשים שהפכו ל"טופסיאדה", פניהם קרנו כשהם תיארו את הערך שבהשתייכות לקהילה מקצועית מטפחת, בהתחברות לעבודתם האמיתית ובקבלת יחס של מומחים ומקבלי החלטות.

להיות חלק מקהילה מקצועית מטפחת: כריס פולוס

כריס פולוס מלמד ספרדית בבית ספר בקונטיקט, שמציע כיום מפגשים מקצועיים לבחינה ולהערכה של ההוראה שמתוכננים ונבחרים על ידי מורים. בראשית הקריירה שלו, כשלא הייתה לפולוס אפשרות כזאת, הוא חש תסכול בשל היעדר הזדמנויות ללמידה מקצועית. לכן הוא הקים קהילה משלו עם מורים עמיתים שמלמדים שפות זרות. הם נפגשו בקביעות כדי לפתח תכנית לימודים, לתכנן את הוראתם, לגבש שיטות הערכה, להתבונן בנתונים, לבחון זה את עבודתו של זה, לדון באסטרטגיות לשיפור תפקודם ולהציע משוּב. "זה הצליח מפני שזה היה רלוונטי, בעל משמעות ומושרש", אמר לנו פולוס, "התאפשר לי לעבוד על מה שהיה נחוץ לי כדי להשתפר, וכולנו פעלנו להשגת מטרה משותפת".

הניסיון של פולוס מדגים מרכיב שעובר כחוט השני בשיחות שקיימנו עם מחנכים רבים על למידה מקצועית מוצלחת, והוא החשיבות של שיתוף פעולה בקביעות עם עמיתים. הסטנדרט של קהילות למידה (the Learning Community Standard) - Standards for professional learning ("סטנדרטים ללמידה מקצועית") מצהיר גם הוא: "ככל שהמורה מרבה לחלוק את למידתו עם אחרים ומקבל תמיכה מאחרים, כך צומחת מהר יותר תרבות של שיפור מתמשך ונוצרות אחריות קולקטיבית וציפיות גבוהות מהתלמידים ומהמורים" (Learning Forward, 2011: 25). סיפורו של פולוס עוסק ביסודו בניצול היוזמה שלו לשם מציאת מקום שיאפשר לו לעבוד עם עמיתים השותפים לתפיסתו כדי לשתף פעולה, להציע משוּב ולספק תמיכה הדדית בלמידה הרצופה של כל אחד מהמשתתפים.

להתייחס אל מורים כאל מקבלי החלטות ומומחים: מוניקה וושינגטון

הן אלכסנדרה פונסט והן כריס פולוס מתארים למידה מקצועית משמעותית שמצאו מחוץ לבתי הספר שלהם, אבל אנחנו מתעניינים באפשרות של מורים לזכות בהתנסויות לימודיות מעניינות ומהנות מסוג זה במסגרת המערכת הבית-ספרית שלהם. מוניקה וושינגטון, מורה לספרות, לשון והבעה בבית ספר תיכון ביוסטון, טקסס, זה 18 שנה, סיפרה כיצד לאחרונה הפיקו המורים בבית ספרה תועלת מהגדלת הפעלנות המורית בלמידתם המקצועית. לפני תחילת שנת הלימודים ערך המחוז של וושינגטון סקר בקרב מורים כדי ללמוד על כישורי ההוראה הנחוצים להם. המורים התבקשו להציע סדנאות שעונות לצרכים שמורים זיהו. הם הורשו לבחור מבין ההצעות. "זה היה הפיתוח המקצועי הטוב ביותר שהוצע לי [מטעם המחוז], טוב לאין ערוך מכל אחד אחר שחוויתי בעבר", היא אמרה. היא רכשה מיומנויות ספציפיות של שימוש בטכנולוגיה ובניית אוצר המילים של התלמיד, והערכתה למורים במחוז שלה גברה.

סיפורה של וושינגטון משקף היבט של פעלנות שמורים מרבים לציין: הערך של למידת מורים זה מזה. כחברה ברשת האמריקנית של מורים מובילים במערכת החינוך (The National Network of State Teachers of the Year, NNSTORY) מפתחת וושינגטון בסיוע התכנית Teaching Partners ("שותפים להוראה") יחידות לימוד ללמידה מקצועית של מורים יחד. יוזמה חדשה זו לפיתוח מקצועי מפגישה בין מורים כדי לסייע להם להתמודד בהצלחה עם האתגרים החינוכיים של הסטנדרטים החדשים והגבוהים יותר שמוציבים לפניהם. מורים בצוות NNSTOY מתכננים בעצמם שיעור למורים אחרים על תובנה פדגוגית חשובה. הם מציגים את הישועים, אלה מוקלטים בווידיאו, ומורים אחרים משמשים הקהל. וושינגטון סיפרה לנו שבהתחלה הציגו המורים החברים ב-NNSTOY את שיעוריהם רק זה לפני זה ומול המצלמה, ואז הזמינו מורים מאזור, כדי שיוכלו להיות שותפים לצמיחה מקצועית בעלת משמעות. המורים שהוזמנו תיארו את המפגשים כחוויה אותנטית, מרתקת ומועילה יותר מכל מפגש אחר שנכחו בו בעבר. ההתנסויות של וושינגטון מעידות על הכוח שמגלים מורים בלמידה אלה מאלה. "לאנשים שלא לימדו מעולם, או שלא לימדו זמן רב, יש נטייה להעלות רעיונות שעובדים 'על הנייר' ולא במציאות, או להציע אסטרטגיות שחוקות שעבר זמנן", היא הסבירה, "אנחנו רוצים ללמוד ממורה אפקטיבי שמבין במה באמת כרוכה העבודה שלנו".

להתחבר לעבודה האמיתית: אלכסנדרה פואנטס

אלכסנדרה פואנטס (Fuentes) מורה למדעים בעיר אלכסנדריה שבוירג'יניה, הסבירה שלפעלנות יש חלק חשוב בהפיכת הלמידה המקצועית לרלוונטית עבור מורים. "מורים יודעים שתלמידים לומדים הכי טוב כשהם יכולים לקשר את הלמידה שלהם למשהו אמיתי בעולמם", היא הסבירה, "וכך גם מורים. עלינו להיות מסוגלים לחבר את הלמידה שלנו למה שאנחנו צריכים ללמד ביעילות". פואנטס אמרה שצמיחתה כמורה הושפעה במידה רבה מלמידה מקצועית שהיה לה קשר ישיר לעבודתה בכיתה. היא ומורים נוספים החברים בארגון נואלס להוראת המדעים (KSTF - Knowels Science Teaching Foundation) פעלו במשך שלוש שנים לפי מודל מבוסס-חקירה ששילב בין למידה מעמיקה לשיתוף פעולה אינטנסיבי ועבודה עצמאית. היא תיארה כיצד מורים-עמיתים שיפרו את יכולותיה בכך שגרמו לה לבחון את עבודתה באופן רציף ולשקול כיצד היא יכולה לנקוט אסטרטגיות חדשניות הן באופן מיידי והן בהמשך. "זה שינה לגמרי אותי ואת אופן החשיבה שלי כמורה", אמרה, "למדתי את הפדגוגיה של הוראת המדעים, איך לגרום לילדים להבין את התחום".

פעלנות מורית ומאפייניה

עלינו לספק למורים חוויות למידה מעשירות ויצירתיות שיובילו להתמקצעות

בלב השימוש שלנו במונח "למידה מקצועית" טמונה האמונה שיש קשר חשוב בין סביבת הלמידה המקצועית של מורים לבין מה שתלמידים לומדים בבית הספר. הווי אומר, אם ברצוננו שהתלמידים שלנו יחוו חוויות למידה מעשירות ויצירתיות שיובילו להתמקצעות, עלינו לספק למורים חוויות למידה מעשירות ויצירתיות שיובילו להתמקצעות.

סיפוריהם של פולוס, פוונסט וווישינגטון מדגימים כמה היבטים של פעלנות התורמים ללמידה העצמית של מורים: השתייכות לקהילה, קשר לצרכים המעשיים של ההוראה בכיתה וניצול המומחיות של מורים. הדוגמאות הבאות מספקות תובנות נוספות לגבי אופייה של הפעלנות המורית בלמידה המקצועית במסגרת מערכות החינוך ובתי הספר.

שיתוף פעולה תכליתי, מתואם: בית הספר התיכון טְרִי-קְאוֹנְטִי, מרפי, צפון קרוליינה

מחברות וספרים? כיצד לאתר תקלות בגיליון הציונים האלקטרוני החדש? כיצד לשפר פגישות בימי הורים שמנוהלות על ידי התלמידים עצמם? הם גם מתייחסים לסוגיה הנדונה בדרכים שונות: לפעמים הם מקיימים שיחה פתוחה, לפעמים הם דנים במאמרים שקראו, לפעמים מתרגלים טכנולוגיה חדשה ולפעמים פועלים בצוותא לגיבוש פתרון לבעיה. הקבוצה מנצלת את זמן המפגש גם לשיתוף פעולה ביוזמות בית ספריות, כגון שילוב הדגש של בית הספר על למידה מבוססת-פרויקטים בכל המקצועות.

פתרונות אמיתיים:

לדברי אוונס, אם כי ההשתתפות אינה חובה, במפגשים שלהם יש תמיד 100% נוכחות, משום שהמורים מרגישים מועצמים ומשום שיש להם שליטה מלאה בעבודתם. הם ביקשו להתאים את לוח הזמנים כך שיוכלו להיפגש פעמיים בשבוע. כעת הם משתפים פעולה במסירות ובהתמדה, מפני שהם נוכחים בהתפתחותם כמורים וחשים שעבודתם המשותפת משפיעה במידה ניכרת על הוראתם.

התבוננות לשם פרשנות ולא לשם הערכה:

לכניית סבבי ההוראה בימי שני ולדיון על בעיות בהוראה בימי רביעי יש מכה משוף חשוב: הם אמנם פרשניים ואנליטיים, אבל אינם משמשים להערכה. הקבוצה משתמשת במודל מנהיגות משותף כדי לאפשר לחבריה לסייע זה לזה למצוא פתרונות לקשיים ולהשתפר. מנהלת בית הספר משתתפת בקבוצה, אולם כשווה בין שווים ולא כמי שתפקידה להראות להם את הדרך הנכונה. אוונס סבור כי המפתח לשיפור הלמידה המקצועית טמון במנהיגות בית ספרית שפועלת לגיבוש תרבות של "רשתות עמיתים אמיתיות", ולא דווקא בכך שיהיה מי שיעריך את הקבוצות. ברשתות עמיתים אמיתיות, המורים צופים זה בשיעוריו של זה, חולקים בעיות והצעות לפתרונות, עובדים לפי נהלים ונורמות מוסדרים ועוקבים אחרי מה שלמדו. המנהל לא חייב להיות בכל קבוצה, אבל עליו לטפח מחויבות למציאות, לשיפור ולמנהיגות משותפת באמצעות רשתות עמיתים מסוג זה.

בחירות מוכנות: ניו הייבן, קונטיקט

הנהלת מחוז החינוך בניו הייבן חשה שהפיתוח המקצועי שהיא מציעה אינו מסייע לצמיחה המקצועית של המורים כפי שהם באמת זקוקים לה. ג'סטין ג'אָרְדֵר, מורה לשעבר שפועל כעת מטעם המחוז לשיפור הלמידה המקצועית, סיפר לנו שמורים מרבים להיעדר ממפגשי פיתוח מקצועי שאורכים יום שלם. "נוסף על כך", הוא אמר, "איש לא חשב שדחיסה של 90 איש לתוך חדר כדי להרצות לפנייהם שעה וחצי זו מתכונת שיכולה להצליח". לפיכך, המחוז החליט לפעול למציאת דרכים שיאפשרו השתתפות משמעותית יותר של מורים בפיתוח המקצועי שלהם.

מורים מובילים

בשלב הראשון החזירה הנהלת המחוז את המושג שלדעתה הוכיח שיש לו פוטנציאל מסוים בבתי הספר: קהילות למידה מקצועית. אולם, בגרסה העכשווית הוחדרה לקהילות הלמידה המקצועית מנה נכבדה של פעלנות מורית. הנהלת המחוז השתמשה במענק מטעם הקרן לתמיכה במורים TIF (Teacher Incentive Fund) ובמענק מטעם קרן גייטס כדי למצוא מנגנונים ונהלים שיעניקו למורים בעלות רבה יותר על למידתם. היא גם ביקשה ממורים מצטיינים שעובדים במערכת להגיש מועמדות לעבודה בשכר כמתאמים וכאנשי קשר בין מחוז החינוך לבית הספר. נשכרו כ-60 מתאמים שקיבלו הכשרה בלמידת מבוגרים, בהנחה ובתיאום. על המתאמים החדשים הוטל לשוחח עם מורים אחרים בבית ספרם ולשתף פעולה עם המנהל/ת כדי ליצור קהילות למידה אטרקטיביות שעונות על צורכי המורים.

המוטיבציה ללמוד

באוצר סבור שמפגשי למידה בהובלת מורים הם אפקטיביים משום שמורים מחליטים באיזה היבט של הוראתם ברצונם להתמקד ולאילו קהילות מקצועיות להצטרף. "בכל מה שנוגע לצמיחה מקצועית", הוא אמר, "יש חשיבות לנקיטת פעולה ולגילוי יוזמה. כשהמורה אומר, 'זה מה שאני באמת צריך', כשהם מזהים בעצמם את הצרכים שלהם במקום שגורם חיפוי יגיד, 'אתה צריך ללמוד את זה', זה עולם ומלואו". הוא אמר שמעורבות המורים בקבוצות על פי בחירתם הובילה להשפעות חיוביות מצד עמיתים, בכך שסיפקה מוטיבציה ועודדה מורים להשתתף במפגשים ולהיות מעורבים בהם במידה רבה יותר מכפי שהיו עשויים להיות במפגשים המסורתיים של פיתוח מקצועי. מורים שהיו מסיוגים בהתחלה נשאבו אל הדיון ושיפרו את הוראתם.

לחץ חיובי

תאוריית הפעולה של ניו הייבן גורסת שיש לתת למורים חופש פעולה, אבל להפעיל "מידה מסוימת של לחץ להשתתף". מורים במחוז נדרשים לקבוע יעדי צמיחה ולהראות שהם פועלים להשגתם. למנהלים יש ציפיות לגבי צמיחת המורים והם מקיימים בקביעות שיחות עמם בנוגע ללמידתם המקצועית. לפעמים הם דוחקים במורים לקבל על עצמם אחריות רבה יותר. כשמגיע מועד ההערכה, מורים לא מעטים מציגים את השתתפותם הפעילה בקבוצת למידה כאחד הצעדים להשגת יעד הצמיחה האישית שלהם. גם המחוז מצדו מצפה שיוזמות פיתוח מקצועי שמעודדות צמיחה ייושמו במהלך יום הלימודים. המחוז מציע הדרכה ומסגרות לעבודה עם עמיתים. כך סיכם באוצר את דבריו על האסטרטגיה של ניו הייבן: "אנחנו נותנים למורים מקום וזמן, ואז עומדים על כך שישתמשו בהם באופן המיטבי".

בכל מה שנוגע לצמיחה מקצועית, חשוב לנקוט פעולה ולגלות יוזמה. כשהמורים עצמם - ולא גורם חיצוני כלשהו - מזהים את הצרכים שלהם, זה עולם ומלואו

ללמוד לפני שמגבשים תכנית: רשת בתי הספר של לונג ביץ', קליפורניה

רשת בתי הספר של לונג ביץ' השיקה לאחרונה מתווה ללמידה מקצועית מקוונת בשם myPD ("הפיתוח המקצועי שלי"). תכנית myPD מספקת למידה מקצועית פנים אל פנים במחוז באמצעות קישור בין מורים שחוו מגוון של התנסויות למידה. לפני שראשי המחוז הכינו תכנית לשיפור הלמידה המקצועית של המורים, הם התעמקו בעולם ההוראה והלמידה וביצעו הערכת צרכים יסודית ומקיפה.

לשאל ולהקשיב למורים

"הבנו שאנחנו לא יכולים לתכנן מערכת למורים בלי להבין את האנשים שעבורם אנחנו מתכננים", אמרה פמלה סְקִי, סגנית המפקח על תכנית הלימודים, ההוראה והפיתוח המקצועי ברשת בתי הספר של לונג ביץ'. לשם כך, המחוז גם בחן לעומק את האפשרויות הקיימות לפיתוח מקצועי, על פי נוהל שפותח באוניברסיטת סטנפורד והמעוגן בתהליך איסוף מידע ובו חמישה שלבים. התהליך סייע לראשי המחוז להגדיר ולהבין את הסוגיות.

מורים בקבוצה

הנהלת המחוז לא הסתפקה בכך. היא המשיכה לתקשר עם מורים כדי לפרש את ממצאי הסקר וללמוד עוד על הצרכים של מורים. הפקידים הבכירים הקדישו יום לפגישות עם כמה מאות מורים (כ-750 שעות שיחה), ובהם התעמקו בפרטים בנוגע לחוויות ההוראה של המורים ולצרכים המקצועיים שלהם. הם גיבשו צוות מחוזי רב-מקצועי (80% מורים, 20% מנהלנים) ששימש כצוות חשיבה במהלך גיבוש מערכת חדשה של למידה מקצועית.

להמשיך להרחיב את הפעלנות

מאז השקת התכנית ברחבי המחוז ניכרת ברשת בתי הספר של לונג ביץ' הצלחה התחלתית שלה ומגיע משוב חיובי מצד מורים שהשתמשו בה. ההנהגה החינוכית זוקפת את הצלחה לזכות המאמץ האקטיבי וחדור המטרה שלה ללמוד ממורים על מה שנחוץ להם וליצור התנסויות של למידה מקצועית שתואמות את מטרותיהם. תכנית myPD כשלעצמה מונעת בחלקה על ידי פעלנות מורית, משום שהיא מעניקה למורים שליטה במידע וברעיונות שהם תורמים לפלטפורמה המקוונת ובאפשרויות הפיתוח המקצועי שהופכות נגישות עבורם עם כניסתם למערכת.

⁴ כמקבילה של נוהל סבבי הרופאים שהוא רכיב יסודי בעבודתם ובפיתוח המקצועי שלהם (clinical rounds ix grand rounds). (הערת העורך)

מורים מעוניינים בלמידה מקצועית כדי לזכות באוטונומיה ובמומחיות. הם רוצים לרכוש מיומנות בעבודתם ולהיות רשאים להנהיג חידושים כרצונם. מנהלים שמבינים זאת יפתרו הן את בעיות הפיתוח המקצועי שלהם והן קשיים נוספים בבית ספרם.

בפעולות של בתי ספר ומחוזות חינוך לשיפור הפעלנות המורית טמון פוטנציאל חיובי. המחקר של קרן גייטס מצא, כי פחות משליש מהמורים בוחרים את רוב אפשרויות הלמידה המקצועית הזמינות ומובן שלא את כולן, אולם מורים שיש להם אפשרות בחירה רבה יותר מדווחים על רמות גבוהות משמעותית של שביעות רצון מהפיתוח המקצועי (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014). עידוד הפעלנות ויצירת איזון בין צורכי המורים לבין יעדי המערכת אינם דבר של מה בכך. הקשיים אינם יכולים להיפתר באמצעות הנהגת תכנית אחידה שמתאימה לכול או על ידי מילוי כל הסעיפים ברשימת "פעלנות". עם זאת, כפי שמתואר בטבלה 1, המחקר וההתנסויות של מורים מספקים תגאים מועילים, ואם מתאימים אותם להקשר המקומי הם יכולים לסייע לבתי ספר ולמחוזות חינוך לחתור להגדלת פעלנות המורים וללמידה מקצועית אפקטיבית.

מערכות שמשמשות במוטיבציות הפנימיות של המורים

מורים משפיעים מבינים את הערך של מתן הזדמנויות ללומדים לבנות בעצמם ידע, לגלות אמת חשובה שמושבתת על הידע הקודם שלהם ועל חיפוש שלהם אחר מידע וקשרים. "יש עוצמה רבה לאין ערוך בכך שתלמידה תגלה רעיון מרכזי ברומן, במקום שאני אגיד לה מה הרעיון", אמרה לנו אחת המורות, "כשהיא מגלה דברים בכוחות עצמה, גדל הסיכוי שהיא תפנים את מה שלמדה". המורים, כמו תלמידיהם, משתוקקים להזדמנויות לצפות בעמיתיהם מלמדים ולבחור בעצמם את האסטרטגיות שיאמצו בשיעוריהם, תוך כדי שמירה על קשר עם המורים שצפו בהם כדי לשוחח עמם על עבודתם ולשאול שאלות. במקום לשבת במפגשים רבי-משתתפים של פיתוח מקצועי, הם משתוקקים לגבש פתרונות לקשיים אמיתיים שהם נתקלים בהם בכיתה. עבור מורים רבים, זו המוטיבציה העיקרית ללמידה. "מורים מעוניינים לעסוק בכך כדי לזכות באוטונומיה ובמומחיות. הם רוצים לרכוש מיומנות בעבודתם ולהיות רשאים להנהיג חידושים כרצונם", אמרה לנו קתרינה בון, מורה לספרות, לשון והבעה מקטנקי, "מנהלים שמבינים את זה יפתרו הן את בעיות הפיתוח המקצועי שלהם והן קשיים רבים נוספים בבית הספר".

מחוזות חינוך שנוטשים מתכונות ומסורות שאינן משרתות את הלמידה

ההכרה במורים כאנשי מקצוע וכפותרים בעיות ושיפור הבעלות של המורים על למידתם יחייבו שינויים ברמה הבית-ספרית והמערכתית. מורים לשעבר שממלאים כעת תפקידים בכירים בבתי ספר או באגפי הפיתוח המקצועי במחוזות אמרו לנו שכדי שהפעלנות המורית תתרום ללמידה מקצועית יעילה, יצטרכו להיפטר מכמה דפוסי פעולה הנה כמה תובנות שהם מעלים בנוגע לדפוסי פעולה שראויים לבחינה מחודשת:

הגנה על תכניות ועל תיאורי תפקיד שאינם תואמים את הצרכים הלימודיים של המורים

"מאמצים רבים מושקעים בפיתוח מקצועי בשיטה המסורתית. בין בעלי התפקידים יש מי שאמונה על הפיתוח המקצועי של המורים, ותפקידה לוודא שנזכה בפיתוח מקצועי. השתתפותי בהשתלמות בקיץ וזה היה נורא ואיום"

(מורה שעובדת כעת במשרד המחוזי).

מנהלים שלא מאמינים בלמידה מקצועית ובפעלנות מורית

מנהלת אחת סיפרה לנו שבדרכה המקצועית במערכת נוכחה שמורים ומנהלים לא ידעו על קיומם של סטנדרטים ללמידה מקצועית. נדרשו לה זמן ומאמץ כדי להבין מהי למידה מקצועית יעילה וכיצד ביכולתה לתמוך בצמיחת המורים בבית ספרה. מורים ששוחחנו עמם הודו לא פעם שהמנהלים עצמם לא קיבלו את התמיכה הנחוצה להם כדי להיות מנהיגים חינוכיים טובים. "מנהלים רבים לא קיבלו מעולם פיתוח מקצועי מוצלח, כך שאין להם מושג איך לעזור למורים להשיג זאת. אחרים אומרים שהם תומכים בפיתוח מקצועי, אבל לא מוכנים להקצות למורים זמן ללמידה" (מורה לשעבר שכעת מדריכה).

שליטה בלמידה המקצועית

מורים לשעבר שעובדים כעת במשרד המחוזי, אמרו שמחוזות חינוך רבים מתקשים להפחית את שליטתם בפעילויות הפיתוח המקצועי. "במשרד הראשי חוששים להרפות, לתת למורים חופש פעולה ולאפשר להם לקבל החלטות. לכל אחת מהמחלקות יש עניין משלה, תכנית שהיא רוצה לקדם. הם מאמינים שזה הדבר הכי חשוב. הם חוששים שאם לא יכוונו את הפיתוח המקצועי, המורים יזנחו את העניין החשוב בעיניהם", אמר מורה לשעבר שעוסק בפיתוח המקצועי מטעם המחוז. עוד מורה לשעבר שעוסקת בפיתוח מקצועי מטעם המחוז אמרה לנו שהם מקדמים את הפעלנות ומפחיתים את מידת השליטה משום שהם מאמינים "שזה לא יכול להיות גרוע הרבה יותר" מהגישה שעל פיה פעלו בעבר.

מורים שמוותרים על יוזמה אישית

מורים הודו שלפעמים הם משתפים פעולה בויתור על השליטה בלמידה האישית שלהם. ייתכן שהם אינם רוצים לצאת נגד מתכונות שלא מוכיחות את עצמן, או שאינם יודעים כיצד לבצע שינויים קונסטרוקטיביים במה שמציע להם. "מורים צריכים לגלות קצת יותר יוזמה", אמר מורה לשעבר שכיום משמש כסגן מנהל. הוא הסביר שלמורים מותר להתקשר למשרד המחוז ולבקש פיתוח מקצועי מסוים שנחוץ להם, אבל רק לעתים נדירות מורים אכן עושים זאת. כשגוברת מודעותם לחשיבות של גילוי יוזמה מצדם, הם חייבים לאפשר לעצמם להיות מעורבים בלמידה האישית שלהם באופן תדיר ואפקטיבי יותר.

מנהיגות חינוכית שמטפלת הן בפרטים והן בתמונה הכוללת באמצעות יצירת שיתוף פעולה ותיאום בין המערכת למורים

ביל ד'יי, מורה למתמטיקה לכיתות ו' בבית ספר בז'יכיון ("Two Rivers charter school) בווינגטון, תיאר את גישת בית ספרו ללמידה מקצועית והדגיש כי האסטרטגיה של בית הספר היא לאזן בין צורכי המערכת לצרכים האישיים של כל מורה. לדבריו, מגוון האפשרויות לפיתוח מקצועי שמציע בית ספרו מעניק למורים חופש פעולה במסגרת יעדי הלמידה שהגדיר בית הספר. ההנהגה החינוכית של בית הספר מתבוננת במורים בקביעות, מקיימת תצפיות בשיעורים ובוחנת נתונים כדי לקבוע מטרות, אבל מוודאת שהגדרת המטרות תהיה רחבה דיה כדי שיהיה אפשר להתאימה לכל המקצועות ולכל שכבות הגיל.

בפעילות ששמה "אסטרטגיות מעגליות לניתוח נתונים" מורים עובדים בקבוצות רב-תחומיות כדי ללמוד על שיטת הוראה כלשהי, לגבש תכניות

אישיות לשימוש במיומנות הנלמדת, לאסוף נתונים, לשתף אחרים בנתונים, לצפות זה בשיעוריו של זה ולשמש כ"חברים ביקורתיים"⁷. המורים עצמם מחליטים כיצד תשמש אותם כל אחת מהאסטרטגיות החדשות, איזה שיעור ילמדו ובאילו חומרים ותכנים ישתמשו. עם זאת, כולם בבית הספר מתמקדים במטרה ברורה, כגון בניית המיומנות של התלמיד או שימוש יעיל בביקורת בכיתה. האסטרטגיות המעגליות מסייעות למורים בבית הספר להשתפר, באמצעות חשיפתם ל"שיטות יעילות ומבוססות-מחקר", בעוד התצפיות והדיונים מתוך עמדה מפרשת מחזקים את מיומנות ההוראה שלהם. "זה מצליח מפני שלמורים יש חופש פעולה, אבל תחת המטרייה של מיומנויות הוראה", אמר ד"ר, "מחוזות חינוך ובתי ספר רואים את התמונה הכללית. מורים רואים את הפרטים. שני הדברים נחוצים".

סיפורה של רשת בתי הספר הקהילתיים Westside באומהה, נברסקה, ממחיש כיצד ההנהגה החינוכית יכולה לפעול להשגת איזון בין צורכי הלמידה של המורים לבין היעדים המערכתיים.

שיטת וסטסייד

גרג ד'קס, האחראי על הלמידה המקצועית ברשת בתי הספר הקהילתיים וסטסייד (כ-6,000 תלמידים באומהה, נברסקה), החליט בקיץ 2014 שהמחוז צריך למצוא דרך חדשה לסייע למורים לשפר את מיומנויות ההוראה שלהם. בטס, שהיה בעברו מורה ומנהל, הבין שהמערכת הקיימת של למידה מקצועית צריכה להתפתח כדי לענות על צורכי המורים, בדיוק כפי שההוראה בכיתה התפתחה כדי לענות על הצרכים האישיים של התלמידים. "השיטה של 'שב בשקט ולמד את מה שמלמדים אותך' פשוט נכשלה", הוא אמר, "זה היה ברור".

אם לא די בכך, ראשי המחוז ביקשו ממורים להציע מפגשים על שיטות הוראה מוצלחות שיוכלו להציג לפני עמיתיהם ביום פיתוח מקצועי, במתכונת של מפגשי היכרות מהירים (speed dating). "בבוקר מורים דיברו במשך דקה על עבודתם, ומורים-עמיתים בחרו מה הם רוצים ללמוד וממני", סיפר בטס. נתונים שנאספו בסקר על המתכונת החדשה הראו שהיא הועילה ללמידת המורים, אבל הנהגת המחוז ידעה שלפי הסטנדרטים ללמידה מקצועית, כדי שהלמידה המקצועית תשפיע בהיקף רחב על ההוראה והלמידה, לא די בכך שהיא תאפשר פעלנות מורית; עליה גם להיות מתמשכת ולהתאים את עצמה ליעדי המחוז. לפי סטנדרט קהילות הלמידה, למשל, על הלמידה המקצועית להתרחש "בתוך קהילות למידה שמחויבות לשיפור מתמשך, אחריות קולקטיבית והסכמה לגבי היעדים". לכן, צוות ההוראה והלמידה מטעם המחוז פיתח אסטרטגיה חדשנית שתאזן בין הצרכים הלימודיים האישיים של מורים לצורכי המערכת ותבטיח למידה מתמשכת ועמוקה במשך כל השנה. בשנת הלימודים 2015-2016 משתתפים מורי וסטסייד בארבעה ימי פיתוח מקצועי שמתקיימים מדי רבעון ביוזמת המחוז, ובארבעה מפגשי מעקב בימים שהם מסיימים לעבוד מוקדם. במהלך ימי הפיתוח

בתי ספר ומערכות שרואים במורים בעלי ברית

ממוניקה וושינגטון, המורה מטקסס, שמענו על הכוח של מורים שנחשבים למומחים ושלומדים זה מזה, אבל מורים אחרים אמרו לנו שכדי שהפעלנות המורית תשפר את הלמידה המקצועית, המנהלים וראשי המערכת יצטרכו להתייחס למורים אחרת. ג'סטין באוצ'ר, המורה לשעבר שפועל לשיפור הלמידה המקצועית בניו הייבן, אמר שעד לאחרונה נשמעו לעתים קרובות למדי אנשי מנהל שאמרו, "המורים קיבלו פיתוח מקצועי בנושא הזה, אבל זה בכל זאת לא מצליח". זו גישה שרואה את המורים כספקי שירות ולא כפותרי בעיות ומקבלי החלטות. באוצ'ר אומר שמנהיגים חינוכיים סבורים לפעמים שתפקידם לשכנע מורים לעשות דברים, וכשיזומות לא מצליחות, הם מאשימים אותם.

באוצ'ר אומר שהרבה יותר נכון להתייחס למורים כאל אנשי מקצוע החברים בצוות, או כאל שותפים למשימה. לדבריו, כשראשי המערכת מכבדים את מומחיות המורים ואת דעותיהם בקבלת החלטות בנושאי חינוך, גדל הסיכוי של כל הצדדים להשיג את מטרותיהם המשותפות.

המקצועי משתתפים המורים בשלושה מפגשי פיתוח מקצועי: שניים לפי בחירתם ומפגש אחד כללי, בנושא שהמחוז מעוניין להתמקד בו.

מפגש אחד כללי:

אחרי ניתוח הנתונים המחוזיים והבית-ספריים בחרה קבוצת ההוראה והלמידה נושא אחד שיעמוד במוקד בשנת הלימודים: כיצד לחלץ תשובות מתלמידים? ימי הלמידה המקצועית מדי רבעון כוללים מפגש חובה בנושא הפקת תשובה מתלמיד, דבר שמאפשר העמקה בנושא ומעקב ממפגש למפגש.

שני מפגשים לפי בחירה:

מורים בוחרים שני מפגשים שישתתפו בהם, מתוך כ-51 נושאים לימודיים, בהתאם לצורכיהם ולתחומי העניין שלהם. המפגשים מתוכננים ומועברים על ידי מורים שהגישו הצעות התואמות את יעדי ההוראה של המחוז. השנה, כל הנושאים שייכים לקטגוריה אחת לפחות מתוך שלוש הקטגוריות הבאות: למידה מותאמת אישית, טכנולוגיה ואוריינות.

המורים שהשתתפו ביום הפיתוח המקצועי הראשון ובמפגש המעקב באוקטובר, סיפקו משוב חיובי. הם העריכו מאפיינים כמו "הגישה המותאמת אישית לפיתוח מקצועי", אסטרטגיות "פרקטיות" ו"די זמן ללמוד דברים חדשים, אבל גם להתעמק במה שלמדתי ולנהל דיונים פורים על כך". תגובות רבות התייחסו ספציפית לחשיבות של מתן האפשרות למורים לנקוט יוזמה בכל הנוגע ללמידתם. "אני מעריכה את המאמצים להפוך את ימי הפיתוח המקצועי הללו למועילים עבורנו, במקום לבזבז זמן", כתבה אחת המורות. אחרת כתבה, "אני מוקירה את האפשרות שניתנה לי לבחור מפגשים בנושאים שמעניינים אותי או רלוונטיים עבורי!".

⁷ "חברים ביקורתיים" (critical friends) הוא מודל פיתוח מקצועי המבוסס על משוב מקצועי בין מורים עמיתים. המודל פותח לראשונה בראשית שנות התשעים על ידי מכון אנברג לרפורמה בית ספרית באוניברסיטת בראון (The Annenberg Institute for School Reform at Brown University). (הערות העורך)

מה יכולים בתי ספר ומחוזות לעשות ?

אמנם אין רשימת הנחיות לשילוב פעולות מורית, אולם בתחילת המאמר הצענו שבעה שלבים שמגבירים את הפעולות המורית בלמידה המקצועית (טבלה 2). נסיים בהבאת דוגמאות לצעדים שנקטו בתי ספר ומחוזות חינוך מסוימים כדי לגייס לטובתם את הפעולות המורית במסגרת מערכת הלמידה המקצועית שלהם.

גיוס מורים מובילים לצורך גיוש למידה מקצועית שמועילה למורים

בכל בית ספר או מחוז חינוך יש מאגר עצום של פעולות מורית שאינה מנוצלת, פעולות שניתן לרתום לשיפור הלמידה המקצועית. בכירים במחוז החינוך של העיר ברבנק בקליפורניה הכירו בעובדה זו, ולכן שכרו שתיים מהמורות המובילות המוצלחות ביותר במחוז לעבודה במשרה מלאה כמורות אורחות שיגבשו תכניות חניכה בשלב הכניסה להוראה ופיתוח מקצועי למורים. רֶבֶקָה מילֵוֹקִי, מורה לספרות, לשון והבעה בחטיבת ביניים, וג'ניפר אלמר, מחנכת כיתה ה', בחרו בשלב הראשון לדבר עם המורים. הן העבירו שאלונים ל-400 מורים מ-16 בתי ספר וקיבלו הנחיות ברורות: בלי "קלסרים ענקיים" שיצברו אבק על המדף ולא ישפיעו בפועל על עבודת המורים. תחת זאת, המורים ביקשו לקבל משוב על הוראתם, רעיונות כיצד להיות יצירתיים יותר, אסטרטגיות לשימוש בטכנולוגיה, מודלים להוראה מיטבית וזמן לעבודה משותפת ביום הלימודים.

הדוגמה של ברבנק היא רבת-השפעה, משום שהיא מנצלת מורים מובילים במחוז ובבתי הספר ומשום שהיא מציעה למורים אפשרויות בחירה להתמקדות בלמידתם. לאחר ביצוע הסקר בקרב המורים כינסו מילוקי ואלמר מורים מובילים מכל אחד מבתי הספר לדין בתוצאות הסקר ולגיבוש תכניות למידה מקצועית מוכוונות-מורים. הצוות המחוזי הגיע למסקנה שיש לאמץ מודל של "למידה נראית"⁸ המורים המובילים בכל אחד מבתי הספר מגבשים צוותים לשם העמקת הוראתם בנושא כלשהו שהתבקשו ללמוד (לדוגמה, הסטנדרטים ללימוד שפה, מתמטיקה ומדעים) כדי שלמידת תלמידיהם תשתפר.

תמיכה בחברות של מורים ברשתות למידה ובארגוני מצינות בהוראה

מורים שמתארים בהתלהבות את הלמידה המקצועית מעידים לעתים קרובות שהם חבים את צמיחתם המקצועית לרשתות למידה מקצועית שבית הספר הפנה אותם אליהן. דֵוִיטֵי דִייוִיס, מורה לשעבר שהוא כיום סגן מנהל קריית החינוך Wheatley בווישינגטון הבירה, סבור שלהשתתפותו בתכנית לעידוד חדשנות בהוראה (Education Innovator Fellowship) ובתכנית לעידוד מצינות בהוראה (Teach Plus Fellowship) יש חלק מרכזי בצמיחתו המתמשכת כמורה. "אבל לא הייתי מצליח לעשות זאת ללא עזרת המנהל שלי", אמר דיוויס. המנהל הוא שרשם אותו לאחת התכניות הללו ועודד אותו להשתתף באופן מלא בתכנית נוספת. בין השאר, הוא אישר לו להיעדר מבית הספר ללמידה עם עמיתים.

הובין רטליף היא מורה לחינוך גופני בקנטקי, ואף היא חבה לדבריה את התפתחותה המקצועית במידה רבה להשתתפותה בתכנית לטיפול הוראה מטעם העמותה למתן כלים לפיתוח מקצועי ולשויון הדמנויות לכלליות (Hope Street Group) ולחברותה ברשת המורים של תכנית ECTC2 לעידוד ולקידום הוראה יעילה ומורים מועילים. תכנית ECTC2 שהוקמה בשנת

2011 על ידי קרן גייטס, מתמקדת בניצול כוחן של רשתות המורים לטובת עידוד וקידום של הוראה יעילה ומורים מועילים. רטליף הופנתה לתכנית על ידי המנהל שלה, שאף תמך בהיעדרותה מבית הספר לצורך כך ועודד את צמיחתה המקצועית. היא אמרה שהשתתפותה בפעילויות מטעם ECTC2 כגון מעגלי העמיתים והדיונים מסביב לשולחן בבעיות מקצועיות, סייעה לה לחזק את תחושת השליחות שלה כמורה, לחדד את כישוריה ולהתמיד בעבודתה כמורה. רטליף תיארה את המפגש הראשון שלה במסגרת ECTC2 כ"רגע ההארה שלי", והוסיפה: "זה חולל תפנית עצומה בחשיבה שלי. המסירות שלי לחינוך עמוקה עכשיו הרבה יותר".

ג'רוויס לֶדִי, כיום מנהל בית ספר בניו אורלינס, לואיזיאנה, היה גנן בגן ילדים וחש שהפיתוח המקצועי שהוא מקבל בבית הספר שבו היה הגן אינו תורם במידה מספקת לצמיחתו המקצועית. הוא מצא דרך לקבל אחריות על למידתו המקצועית באמצעות התקשרות עם ארגון שיוכל לסייע לו לצמוח. מדובר בארגון ללא כוונת רווח בשם Leading Educators המסייע למורים להפוך למורים מובילים ולשפר את הוראתם. לנדי הצטרף למשתלמי הארגון בתמיכת המנהל שלו, שלא רק אפשר לו להיעדר מבית הספר כדי לפתח את כישוריו, אלא גם הסכים לממן את הכשרתו. "זה שינה אותי לבלי הכר", הוא אמר לנו, "זה אפשר לי למשל להתניע את תכנית התגובה להתערבות (RTI-Response to Intervention) בבית הספר שלנו".

איזון בין פיקוח רופף לפיקוח הדוק ובין שליטה לתמיכה

כמה בכירים במחוז הדגישו את חשיבות האיזון בין פיקוח הדוק לפיקוח רופף על הפיתוח המקצועי, בין השאר בהתאם לצרכי המורים. בניו הייבן מורים נתפסים כאנשי מקצוע הרשאים להשתתף לפי בחירתם במפגשי למידה עצמאית וגם לבחור לאילו מפגשים להצטרף. הפיקוח מתהדק כשמדובר במורים מתחילים או במורים מתקשים. אלה נדרשים להשתתף במפגשים מסוימים אינטנסיביים יותר של אימון ופיתוח. כשהם מוכנים, הפיקוח מתרופף בהדרגה. ג'ניפר רוס, מנהלת בית ספר במערב וירג'יניה, הסבירה: "הסוד טמון בכך שכמהנלה עלייך לשקול את הדברים ולוותר על מידה מסוימת של שליטה. את לא יכולה לשלוט בכל פרט. המורים צריכים להיות חלק מהצוות. אני חברה בצוות, אבל אני לא היחידה".

אחת הדרכים לסייע להשגת איזון בין ניהול למתן אפשרות לפעולות היא הכללת מנגנונים לאחראיות אמיתית. מורים אמרו לנו שצוותים זקוקים לבידוק ופיקוח תמידי בנוגע להתקדמותם, אבל לא באופן מוגזם. יש בתי ספר שדורשים ממורים להעלות לרשת אחרי הפגישות מסמכים שמעידים על התקדמותם. אחרים מקיימים שיחות סדירות ורצופות שניתן ללמוד מהן כיצד מורים מתקדמים, כדי שהנהלת בית הספר תדע מתי מורים זקוקים לעזרה. המפתח הוא לוודא שאף חבר בצוות שמשותף בלמידה לא יאמץ עמדה שיפוטית. אם נראה שצוות מסוים מתקשה, המנהל יכול לשוחח עם מי שעומד/ת בראש הצוות ולתמוך בו/ה באמצעות מעקב אפקטיבי.

מחוזות חינוך יכולים לשפר את האחריות ולאזן בין שליטה לתמיכה באמצעות מערכות לאיסוף ובחינת נתונים שיוכלו לסייע למחנכים להעריך את איכות הלמידה המקצועית. תמיכה באסטרטגיה כזאת מספק תקן הנתונים (the Data standard) ברשימת התקנים ללמידה מקצועית, שמתוארים בו "מגוון מקורות וסוגים של תלמידים, מורים ונתונים מערכתיים כדי לתכנן, לשפוט ולהעריך את הלמידה המקצועית" (Learning Forward, 2011: 36).



הנהגה שמאמינה בלמידה מקצועית

מורים ובכירים במחוז טענו באוזנינו כי כדי שהפעולות המורית תתרום ללמידה מקצועית איכותית, חיוני שהנהגת בית הספר תאמין בלמידה מקצועית ותיצור תרבות של למידה מתמשכת. "המנהלת לא צריכה להיות בכל אחד מהצוותים", אמר לנו בן אוונס, "אבל היא חייבת לוודא שיש מחויבות למצוינות ולשיפור באמצעות רשתות עמיתים".

תקן המנהיגות (the Leadership Standard) ברשימת התקנים ללמידה מקצועית מדגיש כי חשוב שיהיו "מנהיגים מוכשרים שיפתחו יכולת, ימליצו וייצרו מערכות תמיכה בלמידה מקצועית" (Learning Forward, 2011). פגי סטיארט דיברה על החשיבות של מנהיג בית ספרי שיציב במקום גבוה בסדר העדיפויות את הלמידה של כל מי שנמצא בבית הספר, ושיכיר בכך שלצד הציפיות הגבוהות נחוצה תמיכה לשם למידה מתמשכת. "בבתי ספר שהמנהל בהם לא מבין, מתן אפשרות בחירה למורים עלול להיות הרסני", הוסיפה סטיארט. כדוגמה לכך היא תיארה את מה שהתרחש בבית ספר בניו ג'רזי, שהמורים בו לא אימצו את הרעיון של קהילות למידה ולכן קבעו מטרות כמו השתתפות בשיעורי יוגה, והיות שלמנהל לא היה די ידע, הוא לא השכיל לכוון אותם ליעדים הולמים יותר של למידה מקצועית.

להתחיל בקטן ואז להעמיק: שינוי הנורמות של למידה

מקצועית בבתי הספר עלול להתגלות כמשימה קשה מאוד
לבתי ספר ומחוזות חינוך שרק מתחילים לשפר את הפעולות המורית מומלץ להתחיל בצעדים קטנים ולבחון את השפעתם. החוקר ג'יימס נוֹנָאן, במאמר שכתב בעקבות תצפיות ושיחות עם מורים בחטיבת ביניים, טוען כי "שינוי הנורמות של למידה מקצועית בבתי הספר עלול להתגלות כמשימה קשה מאוד" (Noonan, 2014: 151). מחנכים ששוחחנו עמם אישרו שנדרש זמן כדי להתאים גישות חדשות להקשרים מסוימים ולהתחיל ליצור שינוי. רתימת מורים שעד כה פעלו ביחידות להצטרף לקהילות משותפות לא תתרחש בן-לילה. מורים שבעבר לא זכו במידה רבה של אחריות או חופש פעולה יצטרכו ללמוד כיצד להשתמש בכך לתועלתם. על בתי ספר ומחוזות חינוך לאפשר פיתוח כישורים ולספק למורים תמיכה. כך יוכלו המורים לנצל את ההזדמנות באופן מיטבי. המנהיגות הבית-ספרית והמערכתית תצטרך להכין את עצמה להתמודדות עם אתגרים של מורים שקולם נשמע ושהופכים לשותפים בהנהגת בית הספר. עליה לסמוך על אותם מורים שיבצעו שיפורים בני-קיימא. "אנחנו מצפים לשינוי ניכר ומהיר", אמר לנו מנהל מחוז חינוך בנוואדה, "אבל האמת היא שנדרש זמן כדי לבנות אמון ולחולל שינוי משמעותי. זה עשוי לארוך חמש עד שבע שנים".

⁸ "הוראה נראית לעין" או "הוראה שקופה" (visible learning) היא תפיסת פיתוח מקצועי שמוביל חוקר החינוך פרופ' ג'ון האטי (Hattie) ושבאופן כללי מבקשת להפוך את המורים למעריכים של דרכי הוראתם. ראו באתר: <http://visible-learning.org>. לאחרונה תורגם לעברית ספרו "למידה נראית למורים: כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם" (האטי, 2016). (הערת העורך) על RTI ראו Fuchs & Fuchs, 2006.

להלביש את המלך העירום

רשימת מקורות

האטי, ג'ון (2016). למידה נראית למורים. תל אביב: ידיעות אחרונות ומכון ברנקו וייס.

Bill & Melinda Gates Foundation (2014). Teachers know best: Teachers' views on professional development. Retrieved from: <http://collegeready.gates-foundation.org/wp-content/uploads/2015/04/Gates-PDMarketResearch-Dec5.pdf>.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Fuchs, D., & Fuchs L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid it? Reading Research Quarterly, 1-3, 93-99.

KDS (Knowledge Delivery Systems), n. d. (2016). Professional development: Quality, impact and outcomes. What is your professional development return on investment (ROI)? Retrieved from: <http://kds-marketing.cloudapp.net/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/iqo08121.pdf>.

Layton, L. (2015, August 4). Study: Billions of dollars in annual teacher training is largely a waste. The Washington Post. Retrieved from: www.washingtonpost.com/local/education/study-billions-of-dollars-in-annual-teacher-training-is-largely-a-waste/2015/08/03/c4elf322-39ff-11e5-9c2d-ed991d848c48_story.html.

Learning Forward (2011). Standards for professional learning. Oxford, OH: Author.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning in action. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5-12.

Noonan, J. (2014). In here, out there. Harvard Educational Review, 84(2), 145-161.

The New Teachers Project (2015). The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development. Washington, DC: Author. Retrieved from http://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf.

Vella, J. (2002). Learning to listen, learning to teach. Montpelier, VT: Global Learning Partners.

כדי שלא נואשם ביצירת מקסם שווא עלינו להכיר בכך שמתן חופש פעולה רב יותר למורים במסגרת הפיתוח המקצועי שלהם לא יפתור את כל הקשיים שבלמידה המקצועית. קורה גם שמורים בוחרים בהתנסויות לימודיות שאינן משנות באופן ניכר את חשיבתם או את תפקודם המקצועי. אף על פי כן, מורים אומרים באופן גלוי וברור שמה שאנו עשוינו עד כה אינו יעיל. יתר על כן, הם טוענים באופן משכנע ששיפור הפעלנות המורית חיוני ללמידה המקצועית שלהם ולמקצועם.

כשמורים אומרים לנו שהמלך הוא עירום, הם אינם טוענים שכל הפיתוח המקצועי הקיים הוא חסר כל תועלת מבחינה פדגוגית. יש כאלה שנהנים מהמפגשים עם מורים ומברכים על ההזדמנות להתראות עם עמיתיהם ולהתעדכן בשלומם, אולם בכך הם בעצם אומרים לנו שהמפגשים הללו אינם תורמים לצמיחתם המקצועית. הם אולי מקבלים גמולים על פיתוח מקצועי, אבל את תפקודם כמורים הם לא משנים באופן מהותי.

כמי שעומדים בראש בתי ספר ומערכות חינוך עלינו להכיר בכך שכל עוד לא נמצא דרכים לטפל בצרכים השונים והמשתנים של מורים, נמשיך לחבל ביכולתה של הלמידה המקצועית להכשיר מורים באופן משיב רצון להתמודדות עם האתגר של שיפור החינוך ומקצוע ההוראה. במרוצת הזמן ייסוגו המערכות שלנו באופן בלתי נמנע לממוצע, והלמידה המקצועית שלנו תמשיך להחטיא את מטרתה.

כמה מילות אזהרה על שיפור הפעלנות המורית

איננו טוענים כאן שכדי לתקן בעיות בפיתוח המקצועי המסורתי צריכים ראשי המערכת לאמץ נהלים והנחיות שיגשימו את רצונם של המורים לקבל חופש פעולה. פעלנות מורית אינה עוד תכנית שיש ליישם, כי אם שינוי עמוק ומשמעותי בגזרות האחריות ובתפקידי שממלאים מורים בלמידתם וביחסיהם עם עמיתיהם ועם מנהלים ואנשי מינהל. פעלנות אינה תרופת פלא, אלא אחת מני כמה מרכיבים חשובים ביצירת למידה מקצועית יעילה ומוצלחת.

לקחים בנוגע לפוטנציאל של פעלנות מורית

זה מה שלמדנו משיחות עם מחנכים: הקרקע בשלה לשינוי פעולה שיאפשר להלביש את המלך העירום. הבה נגייס את המורים כשותפים וניצור ביחד מערכות למידה אמיתיות וקשורות למקצוע עבור כל הקהילה הבית-ספרית. הבה ניתן להם את הזמן, המתכונות, התמיכה ואפשרויות הבחירה שהם זקוקים להם כדי להיות מעורבים באופן מלא בשיפור מקצוע ההוראה ובפתרון הבעיות החינוכיות הדחופות ביותר שלנו. אם נאמין במורים שלנו, נקשיב להם ונתמוך בהתפתחותם המקצועית המתמשכת, אין לדעת מה ישיגו המחנכים שלנו ותלמידיהם.



בואו נשים קץ לפיתוח המקצועי במתכונתו הנוכחית

מאת ג'אל מהטה¹⁰



• כשלנגד עיניהם עומדת המטרה של מה שהם עושים;
• כשהלמידה ממוקדת בבעיות ולא בתכנים;

• כשהם מביאים עמם לתהליך הלמידה ידע משמעותי (עם זאת, נכס זה הוא גם נטל, שכן פירוש הדבר הוא שהם פיתחו סכמות מושגיות שיהיה קשה לשנותן);

• כשהלמידה כוללת התנסויות, שבכוחן לערער את אותן אמונות נושנות ולחולל שינוי מהותי יותר;

• כשיש להם אפשרות בחירה;

• כשהם מפתחים התעניינות הולכת וגוברת בנושא מסוים, דבר שמוביל ללמידה פורמלית ולא פורמלית גם יחד.

החוט המקשר בין הרעיונות הללו הוא מה שקלוורט מכנה במאמרה "פעולות מורית" (teacher agency), כלומר שליטה ניכרת של המורים בלמידתם.

זה כמעט ההפך ממה שהמורים חווים כיום. חלק מהציטוטים מפי מורים במאמר לא יסולאו בפז. כך למשל מתאר אחד המורים את הפיתוח המקצועי בימינו: "אנחנו נכנסים לחדר ומקבלים דפי הסבר. אנחנו יושבים ומקשיבים למצגת פאוור פוינט, בדרך כלל בחוסר ריכוז. ואז עוברת שעה ואנחנו עוברים למפגש הבא". אחר מתאר כיצד לדעתו מתייחסים מחוזות החינוך אל הפיתוח המקצועי: "אנחנו חייבים לדחוף לאנשים את הפיתוח המקצועי לגרון, אם הם צריכים את זה ואם לא". השלישי משווה בין פיתוח מקצועי לקבלת חיסון: "פיתוח מקצועי הוא דבר שאנחנו הולכים ועושים כי צריך. אנחנו עומדים בתור כדי לקבל זריקת חיסון".

המאמר מציע שורה של צעדים קונקרטיים שבהם ספר ומחוזות יכולים לנקוט לשם שיפור הפעילות המורית. אולי החשוב מכולם הוא הצעד הראשון: ייצוג של 50% לפחות למורים ומנהלים בצוותים המחוזיים שמקבלים החלטות לגבי פיתוח מקצועי. אמנם אין פתרונות קסם בחינוך, אבל הצעד הזה יכול לחולל שינוי עצום בתכנון הלמידה המקצועית. המלצה נוספת היא לאפשר למורים בחירה לגבי למידתם המקצועית, ובכך להגדיל משמעותית את הסיכוי שהלמידה תיראה רלוונטית ללומד. הבחירה יכולה וצריכה להתממש על ידי יותר מאמצים מצד מחוזות החינוך ובתי הספר להציב מטרות משותפות, אולם גם במסגרת חזון משותף סביר להניח שמורים ייבדלו זה מזה במה שהם רוצים או צריכים לדעת, ויש להתאים את הלמידה המקצועית להבחנות הללו.

ברמה גבוהה יותר, השאלה שמוטלת כאן על הכף היא באיזה מגרש תימצא ההוראה. ניסיונו בדרך אחת: כהיררכיה ביוקרטיית, שבעלי הסמכות המינהלית בה אומרים למורים מה עליהם לעשות ומתי. המודל הזה אולי מתאים למפעל או לזירות אחרות שהעבודה יכולה להתבצע בהן לפי תקן אחיד. אבל הוראה היא עבודה מורכבת שדורשת מיומנות, וכדי לעזור לתלמידים לבצע משימות מתחכמות ויצירתיות יותר ויותר, גם המורים צריכים להתנסות בכך.

זירת הפיתוח המקצועי היא מקרה נדיר שחוקרים, קובעי מדיניות והעוסקים במקצוע תמימי דעים לגביו. חוקרים מוצאים בעקביות שלפיתוח המקצועי רחב ההיקף המקובל יש השפעה זעומה, או שאין לו כל השפעה; קובעי מדיניות מתנגדים להוציא כסף על דבר שאין לו תוצאות מוכחות, ואילו מורים שונאים שגוררים אותם למפגשים שנתפסים בעיניהם כמבזים או כחסרי ערך.

דומה שזו המדיניות היחידה שאיש אינו רוצה לסגור עליה.

גם סכום הכסף המוטל על הכף אינו דבר של מה בכך. לפי אחת ההערכות, מדובר ב-3,000 עד 5,000 דולר למורה. כשכוללים בכך את העלויות של צוות פיקוח, מורים מחליפים, נסיעות והוצאות נוספות, הסכום עולה ל-12,000 עד 8,000 דולר למורה לשנה. מדובר במיליארדים רבים של דולרים שבמקרה הטוב אינם מניבים פרי, ובמקרה הרע התוצאה היא פרי באושים, אם מביאים בחשבון את הדרכים שהפיתוח המקצועי הנוכחי מרעיל את מערכת היחסים בין מורים למחוזות החינוך שלהם.

עלינו לשים קץ לפיתוח המקצועי במתכונתו המוכרת, ורצוי שנעשה זאת בסגנון של "רצח באוריינט אקספרס", כך שכל מי שנפגע יורשה להגיד את דברו. הבה נכריז על ה-7 במרס 2016 כעל יום קצו של הפיתוח המקצועי המסורתי, וסוף וסוף הוא יזכה להמתת חסד. הניתוח שלאחר המוות יגלה תמהוני זקן שנחשב פעם להבטחה גדולה, אבל בסופו של דבר ספג קיתונות של בוז מצד כמעט כל מי שנתקל בו.

זה הזמן, משום שדוח חדש מראה לנו נתיב התקדמות חדש ומבטיח. דוח שפרסמה היום¹² לורי קלוורט (Laurie Calvert), יועצת למדיניות חינוכית באגודה לקידום הלמידה (Learning Forward) ובוועדה הלאומית להוראה ולעניין אמריקה (the National Commission on Teaching and America's Future)¹³, טוען שעלינו לזנוח את הפיתוח המקצועי בסגנון הישן ולהמירו בלמידה מקצועית בהובלת מורים. הדוח כולל דוגמאות מבתי ספר וממחוזות חינוך שהלמידה המקצועית בהובלת מורים השיגה בהם תוצאות מרשימות. האתגר הוא להגיע לכך שדפוס פעולה זה יהיה הכלל ולא היוצא מן הכלל. כיצד נראית למידה מקצועית טובה יותר? חלק מהתשובה לשאלה הזו הולך ונעשה מוכר וידוע בקרב אנשי חינוך. תתקשו למצוא מישהו שאינו חושב שכדי לשפר את הלמידה של מורים, דרושה למידה מקצועית מושרשת ולא חד-פעמית, שקשורה לתוכן מסוים ושמותאמת לצרכים הייחודיים של המורים.

ידוע פחות, שספרות מחקרית שלמה עוסקת בלמידת מבוגרים, ספרות שראשיתה במלקולם נואלס ואחרים (Knowles, 1984) במחקרם על אנדרגוגיה (חינוך מבוגרים). לפי נואלס וממשיכיו, הרבה ממה שידוע לנו על אופן הלמידה של ילדים מקביל לאופן הלמידה של מבוגרים, אבל יש גם כמה הבדלים. במחקר על למידת מבוגרים נטען שמבוגרים לומדים באופן מיטבי בתנאים אלה:

תארו לעצמכם עולם שבו היינו מתייחסים כך למורים וללמידתם המקצועית. עולם שבו רוב הלמידה המקצועית מועברת על ידי מורים, מותאמת למורים ונמעניה הם מורים; עולם שבו תפקידם של מחוזות החינוך הוא לסייע ללמידה מקצועית כזאת ולא לפקח על המורים (כשם שאנו מצפים ממורים לסייע ללמידת תלמידיהם במקום לפקח עליהם). ותארו לעצמכם עולם שבו למידתם המקצועית של המורים נמצאת בבעלותם; עולם שבו כשמתחלף האחראי, המורים דורשים שמערכת הלמידה המקצועית תישאר במתכונתה הנוכחית, משום שהיא טובה כל כך.

עולם כזה הוא בר-השגה. הדוח של קלוורט מראה שיש מחוזות חינוך ובתי ספר שכבר עושים זאת. במקום להמשיך לבזבז מיליארדי דולרים על פיתוח מקצועי שכולנו מסכימים שאינו יעיל, מדוע לא נשתמש בכסף כדי לייפות את כוחם של מורים לכוון את למידתם המקצועית וליצור את הזירה המקצועית שמורינו ראויים לה ושילדינו זקוקים לה?

פירוש הדבר שנחוץ לנו מודל מקצועי יותר של הוראה, מודל שבו נסמוך על המורים ונסמך אותם לקבל על עצמם את השליטה בלמידתם. אנחנו רוצים למשוך לתחום (ולוודא שיישאר בו) אנשים מבריקים, בעלי יכולת, שדורשים את הזכות לקבל אחריות מקצועית על עבודתם. זה לא יקרה אם הם ירגישו שהממונים עליהם מתכוונים "לחסן" אותם. אם לעומת זאת המורים יזכו לשלטת על עבודתם ועל למידתם, יהיה סביר לצפות שאנשים ירצו להצטרף לתחום ולהישאר בו.

אשתי רופאה, והיא מטבעה אדם ספקן במידה מסוימת. אבל פיתוח מקצועי היא באמת אהבת. הוא תמיד מועיל, מעשי, מעניין ומכוון היטב למה שהיא רוצה לדעת. הוא מועבר על ידי רופאים ועבור רופאים. הרופא המרצה מדבר על מקרה או על סדרת מקרים שקשורים למחלה מסוימת או למצב רפואי מסוים, סוקר בקצרה את הרקע המדעי ומסביר כיצד הם מטפלים במקרה ומדוע. אחר כך מוקדש פרק זמן מסוים לדיון, ובו רופאים אחרים אומרים איך הם היו מטפלים באותו מקרה או מצב ומדוע. הרופאים רשאים תמיד לבחור באילו מפגשים להשתתף, ורק מרצים שזכו להערכה גבוהה מצד הקהל מתבקשים להופיע שוב. לפעמים יש גם בעלי תואר "דוקטור לרפואה ולפילוסופיה" (MD-PhD) שמרצים על התפתחויות מדעיות בתחום, או אנשים מהתעשייה שמספרים על מגמות רחבות יותר בתחום הבריאות, אבל ההרצאות על המקצוע כולן מפי רופאים בפועל. כששאלתי את אשתי אם ייתכן מצב שאדם שאינו רופא ייתן הרצאה ברפואה, היא הביטה בי כאילו יצאתי מדעתי. "ברור שלא", היא אמרה, "אף אחד לא יתייחס אליו ברצינות"¹⁴.

¹⁰ ג'אל מהטה הוא פרופסור לחינוך באוניברסיטת הרווארד.

¹¹ http://blogs.edweek.org/edweek/learning_deeply, תורגם לעברית באישור הכותב.

¹² פורסם ב-4 במרס 2016.

¹³ גילוי נאות: אני חבר בוועדה זו.

¹⁴ בהקשר של פיתוח המקצועי של רופאים מומלץ לקרוא את הרב-מכר של אטול גוונדה (Gawande, 2009) שמתמקד באתגרים של עומסי הידע והמורכבות של מקצוע הרפואה וגודר ממקצועות אחרים מודל פתרונות מעשי. ראו גם את הרצאתו הפופולרית של המחבר באתר TED. (הערת העורך)

הפיתוח המקצועי מקולקל, אבל יש להיזהר כשמתקנים אותו

אילנה הורן¹⁵



הבוקר שלח לי ג'אל מהטה קישור לרשומה שפרסם ביומן הרשת שלו ב Education Week, תחת הכותרת "בואו נשים קץ לפיתוח המקצועי במתכונתו הנוכחית". בעקבות זאת קיימנו בינינו חילופי הדברים הבאים על גבי הטוויטר:

אילנה הורן: כן, אבל... מבחינת המוטיבציה, אין מה להשוות, אבל לפעמים כותרות כאלו מייחסות ערך מופרז לידע של מורים בפועל.

ראיתי מקרים שמורים לימדו זה את זה שיטות ודפוסים שרחוקים מלהיחשב אידאליים.

ראיתי גם מורים מעולים שלא מצליחים להסביר בבהירות מה הופך את הוראתם למעולה כששוחחו על כך עם עמיתיהם.

ג'אל מהטה: נוסף על כך, המפתח הוא יחס של כבוד לעוסקים במקצוע. לאנשים בכל הרמות יש תבונה, אבל איזון הסמכות בחינוך עומד על כרעי תרנגולת.

אילנה הורן: אתה צודק. אבל אני רוצה לחזור לעניין שמורים טובים לעתים קרובות מתקשים לתאר בצורה מדויקת את אופן הוראתם. מדובר בהרבה ידע מובלע, שאינו מבוסס במילים.

ג'אל מהטה: מסכים אתך בעניין הידע המובלע. ברמה הבית-ספרית, המפתח הוא טווח המומחיות. ברמה הסקטוריאלית, צוות קטן יחסית מוביל את הלמידה.

ואז הוא שאל אותי אם אני מסכימה לשתף אותו בחלק מממצאי מחקריי כדי לגבות את השקפתי. שלחתי בדואר אלקטרוני מאמרים בכתבי עת וכדומה, אבל חשבתי שבעצם כדאי שאחלק את מחשבותי עם כולם.

ובכן, זה הטיעון שלי לכך שהחזרת הפיתוח המקצועי לידי בתי הספר היא אולי הכרחית, אבל אין בה כדי לשפר את השפעתו על הוראת המורים:

בניגוד לרפואה ולתחומים מדעיים אחרים, שבהם הבעיות משותפות והנהלים לטיפול בבעיות מוסכמים פחות או יותר, לבעיות בהוראה יש אופי מקומי. מה שראוי להתמקד בו בבית ספר מסוים לא בהכרח דורש התייחסות בבית ספר אחר. יש בתי ספר שיעדיפו לעסוק בהתאמת ההוראה ללומדי אנגלית, ואילו

אחרים יתמקדו בבעיות נפשיות שהפכו נפוצות בקרב מתבגרים עשירים; יש מקצועות ששפה דומה ותיאורים דומים משמשים לביקורת על הוראתם ועל יעדיהם - כל אלה הם מקורות חשובים ללמידה בצוותא. בהוראה אנו נוכחים

שוב ושוב שמונחים מקבלים את משמעותם בזירה שהם מתקיימים בה, יותר מכפי שהם מביאים משמעויות חדשות אליה. חשבו למשל על רעיונותיה של

קרול ד'וק (Dweck, 2012) בנוגע למונח "דפוס חשיבה" (mindset). הדרכים השונות שהמושג שטבעה השתרש בהן בחינוך הובילו אותה להסביר במה הפירוש שלה ל"דפוס חשיבה" שונה מהן. אם נשאיר את הפיתוח המקצועי

באחריותן הבלעדית של זירות בית ספריות, עלולים נושאים מסוימים לקבל פירוש שונה במקומות שונים, כך שפיתוח מקצועי שמוגבל לחלוטין למקום מסוים עוד יחריף את הבעיה.

העברת הפיתוח המקצועי לאחריותן של זירות מקומיות גם מגבילה את הגישה של מורים להתמקצעות. כשעמיתי ואני חקרנו למידה משותפת של מורים, מצאנו שהזדמנויות הלמידה אינן מתחלקות שווה בשווה בין כל קבוצות המורים. הדבר נובע בחלקו ממה שהמורים עושים בזמן העומד לרשותם (לדוגמה, התמקדות בענייני תכנון וביצוע משימות או ניתוח עמוק יותר של ההוראה). אבל בחלקו הוא תלוי בשאלה מי יושבים סביב השולחן ומה הוטל עליהם לעשות.

ניתן לתאר את הלמידה המשותפת של מורים כתופעה של יתרון מצטבר, שבה העשירים מתעשרים עוד יותר. הווי אומר, מורים שיש להם תפיסות הוראה מורכבות יודעים לזהות ולנתח בעיות הוראה ולגייס אסטרטגיות מתוחכמות יותר כדי לטפל בהן. זה נובע מהדברים שציינתי לעיל, שכן הגדרת בעיות היא

חלק חשוב מהלמידה של מורים תוך כדי עבודתם. לדוגמה, אם יש לנו תלמידים רבים שנכשלים בלימוד נושא מסוים, כיצד נרד לשורש העניין? במקומות רבים, שיעור גבוה של נכשלים מתפרש כבעיה באיכות התלמידים, ובמקומות אחרים

כבעיה באיכות ההוראה. הפרשנות תלויה בתפיסות של מורים את ההוראה והלמידה. במילים אחרות, הגדרת בעיות נעוצה בתפיסות הקיימות של מורים

בנוגע לעבודתם, תפיסות שבמקצועות אחרים מנוסחות ומופצות באמצעות שימוש אחיד ומתוקנן בשפה ובאופני ייצוג.

העובדה שאין גישה שוויונית להתמקצעות היא רק אחת מן הסיבות הרבות לכך שההנחה בדבר קהילת מורים היא לא פעם אופטימית מדי. יש נטייה להעריך ידע של מורים בפועל, ואכן אין ספק שיש דברים שאפשר ללמוד תוך

כדי עבודה, אבל האמת היא שגם במקצועות אלה ואחרים וגם בקרב בעלי המקצוע יש חורים שחורים. מההיקף הגדול של האי-השוויון בהישגים שאנו

עדים לו בארצות הברית ניתן להסיק, שתלמידים מקבוצות שוליים שמודרות זמן רב נמצאים לעתים קרובות באותם אזורים אפלים. חשוב אפוא שנדאג, ולו למען הצדק, לפתח את המורים שלנו, אפילו את הטובים ביותר, מעל

לרמתם הנוכחית, באמצעות הפגשתם עם מומחים מהם. גם בקהילות מורים שמצטיינות בשיתוף פעולה ובכוונות טובות קורה שלחצים מוסדיים למיניהם (כגון עמידה בתכנית הלימודים ותכנון שיעורים) מסיטים את תשומת לבם של

המורים לפרטים טכניים בעבודתם, וכך הם מנועים מלעסוק בנושאים רחבים יותר של למידה ושיפור ההוראה. אם תוסיפו לזה את הנורמות של הגנה על הפרטיות ואי-התערבות שמאפיינות את עבודת המורים, תכלולו להבין מדוע

קשה להגיע לשיחות עמוקות יותר על סוגיות בתחום ההוראה והלמידה. ואולי תרצו לשאול מה בדבר הבאת מנחים או מדריכים חיצוניים. המחקר מראה, שמנחים או מדריכים מומחים אכן יכולים לחולל שינוי. למעשה, בכל

הנוגע לפיתוח המקצועי של מורים יש ראיות לכך שמדריכים מומחים עשויים להשפיע יותר מאשר עמיתים מומחים (Sun, Wilhelm, Larson, & Frank, 2014). עם זאת, אנו סבורים שמנחים מומחים הם עניין הכרחי אבל לא מספיק, משום שמדריכים נשאבים לא פעם למשימות שמומחיותם אינה באה בהן לידי

רשימת מקורות

Dweck, Carol, S. (2012). Mindset: How you can fulfill your potential. London: Constable & Robinson Ltd.

Gawande, Atul (2009). The Checklist Manifesto: How to Get Things Right. New York: Metropolitan Books

Knowles, M. S., et al. (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey-Bass.

Sun, Min, Anne Wilhelm G., Christine Larson G., & Kenneth Frank, A. (2014). Exploring colleagues' Professional influence on mathematics teachers' learning. Teachers College Record, 116 (6). 1-30.

ביטוי במלוואה. במחקר הנוכחי שלנו ראינו מדריכים מיומנים שממלאים מקום של מורים מחליפים נעדרים, אוספים בחינות או מסייעים למורים מתקשים בניהול הכיתה. באף אחת מהמשימות הללו לא מנוצל הידע הרב והמורכב שלהם בהוראה. מלבד זאת, למורים מיומנים אין בהכרח הכישרון להעביר לאחרים את סודות ההוראה שלהם. הנתונים שאספנו מצביעים על דוגמאות רבות של מורים מעולים ממש, שהסברים שלהם על הוראתם אינם מספקים. לי שולמן¹⁵ (Shulman) הצביע כידוע על הפרדיגמה החסרה של ידע מורים, דבר שהוביל למחקרים רבים על ידע תוכן פדגוגי (pedagogical content knowledge, PCK). ואמנם, המושג "ידע תוכן פדגוגי" העניק לנו דרך מועילה ביותר להתייחס לידע של המורים בתחום מומחיותם, אולם בהבנת האופן שמורים מפתחים ידע זה וסוגים אחרים של ידע התקדמו מעט מאוד, בעיקר בהקשר המוסדי של בתי הספר, שלעתים קרובות מרחיק את הוראת המורים ממה שעשוי להיחשב ל"הוראה טובה". כל עוד אין לנו מסגרות מוצקות להבנת אופן הלמידה של מורים, עלול הפיתוח המקצועי, גם כזה שמואתם למקום ומובל על ידי מורים, להיות בסך הכול עוד סדרת פעילויות שהשפעתן על התפקוד המקצועי מועטה.

¹⁵ אילנה הורן היא פרופסור להוראה ולמידה באוניברסיטת ונדרבילט (Vanderbilt University) בנושיל, טנסי.

¹⁶ <https://teachingmathculture.wordpress.com>, תורגם לעברית באישור הכותבת.

¹⁷ פרופ' לי שולמן מאוניברסיטת סטנפורד כיהן כיו"ר שותף לצדה של פרופ' מרים בן פרץ בוועדה שהגישה למשרד החינוך בשנת 2014 את הדוח "מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך", ששימש נקודת מוצא למהלך "השקפה" הנוכחי. (הערת העורך)



השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה

