

חומרי רקע לכנס | 9.1.2020 | י"ב בטבת תש"ף

# אינדיקטורים בחינוך: חומר רקע למושב "מדידה לשם שיפור"

מאת: עודד בושריאן

בין השנים 2007 ל-2010 פעלה ביוזמה ועדת מומחים אשר דנה ברענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל. בתום עבודתה כינסה הוועדה את ממצאיה, מסקנותיה והמלצותיה במסמך מסכם. הטקסט שלהלן מסכם בקיצור נמרץ את המסמך המסכם, והוא ישמש חומר רקע ובסיס לדין רחב יותר על השינויים שחלו בתחום המדידה וההערכה בחינוך מאז שסיימה הוועדה את עבודתה. מידע נוסף על הוועדה לנושא רענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל אפשר למצוא באתר היוזמה.

**א**ינדיקטורים בחינוך הם מדדים המצביעים על הנעשה במערכת החינוך, על מצבה ועל הישגיה בחתכים שונים. האינדיקטורים אינם עומדים בפני עצמם ועליהם לשקף את מטרות מערכת החינוך ולהיות מושתתים על תיאוריות חינוכיות מבוססות ולהתכתב עימן. למשל, "אחוז המורים בעלי תואר שני ומעלה בבית הספר" הוא אינדיקטור שבאמצעותו ניתן לעקוב (בקירוב) אחר איכות כוח ההוראה ורמת הכשרתו לאורך השנים. כך אפשר לראות אם חל שינוי, להשוות את כוח ההוראה בחינוך הממלכתי לזה שבממלכת-ידי, ללמוד מכך על חלוקת המשאבים במערכת החינוך וכיוצא בזה. השימוש באינדיקטור זה יכול לשרת מדיניות ויעדים של צמצום פערים, והוא מבוסס על התיאוריה החינוכית והממצאים האמפיריים הנוגעים להשפעתם הרבה של המורים על תוצרי החינוך.

רוב האינדיקטורים הם כמותניים, אבל ניתן לבנות גם אינדיקטורים המבוססים על בחינה איכותנית של מערכת החינוך, למשל על ידי ועדת הערכה המקיימת ביקורת מובנית במדגם של בתי ספר. בשנים האחרונות גברה בישראל הדרישה לשימוש באינדיקטורים בחינוך.

ניתן להבחין בין שלוש רמות של שימוש באינדיקטורים:

- הרמה הראשונה היא **שימוש באינדיקטורים במסגרת השיח הציבורי** על איכות מערכת החינוך בכללותה. אינדיקטורים מוכרים המשמשים למטרה זו הם למשל היחס בין ההוצאה הלאומית על חינוך לבין התוצר הלאומי הגולמי, היחס בין ההוצאה על חינוך לבין מספר התלמידים בחינוך היסודי והעל-יסודי, מספר התלמידים הממוצע בכיתה, דירוג המדינה במבחנים בין-לאומיים, שיעור הזכאים לבגרות, ממוצעי הצינונים במבחני המיצ"ב וכיוצא באלה. אינדיקטורים אלה משמשים בידי הציבור כלי להשוואה בין מערכת החינוך בישראל למערכות חינוך של ארצות אחרות ולמעקב אחר תפקוד המערכת על פני זמן.
- הרמה השנייה היא **שימוש תפעולי באינדיקטורים במערכת החינוך**. שימוש זה נועד לתת מענה לדרישה לדין וחשבון על הישגיהם ועל תפקודם של הגופים התפעוליים במערכת. שימוש זה משתלב היטב במגמה ליתר אחריותיות (accountability), שקיבלה ביטוי מובהק ב"תוכנית הלאומית לחינוך" (ראו דוח דוברת). דוגמה לשימוש באינדיקטור לצורך עידוד אחריותיות היא מדידת השיפור בהישגי התלמידים ותגמול דיפרנציאלי למורים הכפוף לשיפור זה.
- הרמה השלישית היא **שימוש של אנשי חינוך באינדיקטורים במסגרת עבודתם**. שימוש כזה נועד לצייד את המנהלים או המורים במידע הדרוש להם על מנת לשפר את עבודתם. לצורך מטרה זו, הדרך שבה נמדדות התפוקות והפעילויות של בית ספר צריכה להיגזר מתוכנית העבודה ומדדי הצמיחה שהגדיר לעצמו, ופעמים רבות עליה להתמקד במדידה של תהליכים ולא דווקא של תוצרים. דוגמאות לאינדיקטורים שנועדו לשימוש כזה הן מבחן מיצ"ב בית ספרי וכלי הערכה רבים אחרים אשר פותחו על ידי ראמ"ה ואחרים.

לפני עשור סיימה את עבודתה ביוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך ועדת מומחים אשר התמקדה בבחינת האינדיקטורים במערכת החינוך בישראל. הוועדה הוקמה במטרה לבחון את השימוש באינדיקטורים ככלי לאפיון מצב החינוך בישראל וכאמצעי בקרה על יחידות תפעוליות במערכת החינוך (היסודית והעל-יסודית) וכן כדי לתת המלצות לשיפור. זאת לצורך ניטור, אבחון ועיצוב מדיניות ודרכי פעולה (ראו הרמות הראשונה והשנייה לעיל).

הוועדה בחנה את **השימוש** באינדיקטורים חינוכיים (ולא את תהליך **הפקת** האינדיקטורים) ואת האופן שבו הם יכולים לתת מידע ולתמוך בתהליכי מדיניות ותכנון. עם סיום עבודתה, פרסמה הוועדה קווים מנחים לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל (2010).

## תובנות מרכזיות: מוקשים והזדמנויות בשימוש באינדיקטורים בחינוך

- דיון באינדיקטורים בחינוך קשור קשר הדוק למטרות החינוך, ומכיוון שלמערכת החינוך מטרות רבות (חוק החינוך הממלכתי למשל מונה 14 מטרות כאלו), הרי שאנשים שונים יבקשו לראות (ולבחון באמצעות אינדיקטורים) היבטים שונים במערכת החינוך. אחד ירצה לדעת אם מערכת החינוך מניחה יסודות איתנים לפיתוח הכלכלי של ישראל; שני ירצה לדעת אם היא מנחילה לתלמידיה ערכים ראויים; שלישי יתעניין אם היא תורמת למיצוי יכולותיהם של כל תלמיד ותלמידה; רביעי ישאל אם מערכת החינוך מצמצמת פערים בין קבוצות אוכלוסייה שונות או מרחיבה אותם; חמישי ישאל אם התלמידים חשים בטוחים בשהותם בבית הספר ואף נהנים ממנה וכן הלאה. כלומר, אינדיקטורים אינם עומדים בפני עצמם. השימוש בהם נועד לשרת מטרות ויעדים, ולרוב מבוסס על תיאוריות שינוי ומודלים תיאוריים.
- השפעת המדידה על הנמדד: ביקורת מרכזית על השימוש באינדיקטורים היא הטענה שעצם המדידה עלול לעוות את העשייה החינוכית. למשל, קשירת גורלו המקצועי של המנהל בהצלחת תלמידיו במבחני המיצ"ב עלולה להביא להגדלת המשאבים המופנים להוראה לתלמידים הלומדים בכיתות הנבחנות או למקצועות הבחינה, על חשבון מקצועות אחרים וקבוצות גיל אחרות. דגש יתר על שיעורי זכאות לתעודת בגרות עלול להביא מנהלים להשקיע מאמץ יתר בתלמידים הנמצאים "על הגבול", על חשבון תלמידים חלשים וחזקים יותר. בהקשר אחר, מנהל בית ספר הנשפט על פי שיעורי התנדבות של תלמידיו יכול להציע להם תמריצים להתנדבות וכך להחטיא את עצם המטרה. במערכת שאינדיקטורים ממלאים בה תפקיד חשוב, מה שאינו נמדד עלול לסבול מהזנחה.
- הפרמטר העיקרי שנמדד הוא ההישגים הלימודיים, אבל דגש על ההישגים מסיט את תשומת הלב מתהליך הלימוד ומההתפתחות החברתית והרגשית המתרחשת בו. כך אין דרכי מדידה מספיקות למענה על השאלות כיצד מנוצל זמן הכיתה, איזו אווירה יש בה, מה איכות האינטראקציה בין התלמידים למורה ובין התלמידים לבין עצמם, עד כמה מעשיר בית הספר את היצירתיות של התלמידים או עד כמה התלמידים נהנים או חרדים מהשהות בבית הספר. היוצא מן הכלל החשוב ביותר לעניין זה הוא שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית של המיצ"ב. שאלונים אלה מועברים מדי שנה במחצית מבתי הספר, ומשיבים עליהם למעלה מ-200,000 תלמידי כיתות ה' עד ט' וכ-16,000 מחנכים ומורים המלמדים את המקצועות הנכללים במיצ"ב בכיתות א' עד ט'. יש לציין כי ישראל היא חלוצה בתחום זה בעולם.
- הקושי למדוד היבטים חשובים של התוצר החינוכי: תוצרים חינוכיים כגון מידע על עובדות היסטוריות או ידע פרוצדוראלי במתמטיקה הם קלים יחסית למדידה (במבחנים סטנדרטיים). היבטים אחרים, ויש שיאמרו חשובים יותר, של התוצר הרצוי של מערכת החינוך הם קשים יותר למדידה. כיצד ניתן למדוד בקנה מידה רחב מאפיינים "רכים" של בית ספר כגון פיתוח עניין בלמידה וסקרנות אצל התלמידים? כיצד ניתן לכמת מיומנויות חשובות למאה ה-21 כגון חשיבה יצירתית או מטא-קוגניטיבית? האם ניתן למדוד את הרמה הערכית והמוסרית של התלמידים?

## עיקרי המלצות ועדת המומחים

המלצות הוועדה נגעו לשורה רחבה של אינדיקטורים לאפיון המצב הכללי של החינוך בישראל. ניתן לחלק את האינדיקטורים הללו לשלושה תחומים: תשומות, תפוקות ותהליכים.

**אינדיקטורים למדידת תשומות:** ההשקעה בחינוך דורשת תשומות מכמה סוגים. **תשומות כלכליות** הן השקעה כספית של המדינה, הרשויות המקומיות וההורים. חשוב למדוד את התשומות הללו בצורה שתבדיל בין המקורות התקציביים השונים ותאפשר השוואה ושמירה על הגדרות ברורות ואחידות לאורך זמן. רצוי לייצר גם מדד לבחינת האפקטיביות של ההשקעה התקציבית – היחס בין התשומה הכספית לתוצר המתקבל. תשומה נוספת בחינוך היא **איכות כוח האדם** – המורים, הכשרתם, הוותק שלהם והתנאים שהם זוכים להם. בהקשר זה חשוב לעקוב אחר כניסתם של מורים אל כוח ההוראה ויציאתם ממנו. סוג נוסף של תשומות הוא **התשתיות הפיזיות** – שטח בית הספר, השטח הבנוי, רמת התחזוקה וכן הלאה. כדי לקדם נושא זה ראוי להגדיר סטנדרטים שיקבעו את הרמה הנדרשת לתשתיות הפיזיות.

**אינדיקטורים למדידת תפוקות חינוכיות:** האינדיקטורים שהוועדה עסקה בהם כללו הישגים לימודיים, כמובן, אבל גם יעדים ערכיים וחברתיים, אקלים בית ספרי ושוויון הזדמנויות לתלמידים מרקעים שונים. במישור של ההישגים הלימודיים חשוב לשקול היטב את התועלת והנזק שבייחוס חשיבות יתר להישגים במבחנים סטנדרטיים בכלל ובמבחנים בין-לאומיים (וטבלאות דירוג) בפרט. היעדים הערכיים והאקלים קשים יותר למדידה, אבל הם חלק משמעותי ממטרות החינוך ולכן חשוב לפתח מדדים אפקטיביים להערכתם. בעניין מדידת פערים ושוויון הזדמנויות ראוי לבחון את הפערים בפועל – הן פערים בין התשומות השונות ברמה הלאומית והמקומית, הן פערים בין היבטים אחרים של תוצרי החינוך בקרב קבוצות שונות באוכלוסייה.

**אינדיקטורים תהליכיים:** אינדיקטורים אלה חשובים לא פחות מהאינדיקטורים המצביעים על התשומות והתפוקות. אלו אינדיקטורים המתבססים על מדידה של תהליכי ההוראה והלמידה. הם אמורים לשרת הן את אנשי המעשה, הן את השיח הציבורי על החינוך בישראל.

בשנים שעברו מאז פורסמו המלצות הוועדה עברה מערכת האינדיקטורים בחינוך בישראל שינויים רבים ברוח ההמלצות. באתר "שקיפות בחינוך" מפרסם המשרד נתונים על מערכת החינוך וכן את **התמונה החינוכית**, הכוללת מדדים רבים. מדדים אלו מציגים גם תפוקות, כמו שיעור הזכאות לבגרות או אחוז המתגייסים לשירות משמעותי בצה"ל ובשירות לאומי, וגם תהליכים כגון פרקטיקות הוראה, למידה והערכה. נוסף על כך, בשנים אלו פותחו אינדיקטורים לשימושם של אנשי חינוך, למשל שילוב שאלות על ניהול הצוות המקצועי ופיתוחו (לתפיסת הצוות עצמו) בשאלונים הנלווים למבחני המיצ"ב. ההתפתחויות הללו שינו, לטוב ולרע, את מצבה של מערכת החינוך בישראל, והעלו אתגרים חדשים לפתחם של מתכנני מערכת האינדיקטורים בישראל. ביטוי לכך ניתן למצוא בשינויים שנערכו לאחרונה במערך המיצ"ב בישראל. בחינת התובנות וההמלצות שנכתבו לפני (כמעט) עשור יכולה לתרום תובנות ולקחים גם לדיון הערני בהווה.

# הוועדה לניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי במערכת החינוך - תקציר המסמך המסכם

מאת: רננה פרזנצ'בסקי אמיר ונירית טופול

לבקשת משרד החינוך כינסה היוזמה ועדת מומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך. מטרת הוועדה הייתה לבחון מה ניתן ללמוד ממחקר ומניסיון מעשי בהקשר זה. ועדת המומחים מנתה 10 חוקרים מתחומי מחקר שונים מתוך תפיסה כי עיסוק בסוגיה הנדונה דורש פרספקטיבה רחבה ורב־תחומית. במשך שנתיים וחצי קיימה הוועדה מפגשי למידה, ערכה שיחות ופגישות פרטניות עם אנשי מקצוע, עיינה בחומרים שנמסרו לה ולמדה את הנושא מתוך מחקרים אקדמיים. בימים אלו מסיימת הוועדה את פעילותה, ובפברואר 2020 היא עתידה לפרסם את מסקנותיה והמלצותיה במסמך מסכם. הטקסט שלהלן הוא תקציר המסמך המסכם. פרטים נוספים על עבודת הוועדה אפשר למצוא באתר היוזמה.



**7** יימת הסכמה רחבה בקרב חוקרים ואנשי מקצוע בתחום החינוך בארץ ובעולם בדבר חשיבות הלמידה המקצועית הנמשכת של המורה, מתוך הבנה כי איכות המורים חשובה מאוד לאיכות מערכת החינוך בכללותה. בתוך כך, בעשורים האחרונים הגיעו מדינות רבות רפורמות בתחום החינוך, שהפיתוח המקצועי של סגל ההוראה היה מרכיב בולט בהן. מורים נתפסים כגורם מרכזי ברפורמות הללו: הם אינם רק נמעני השינוי אלא סוכני השינוי המשמעותיים ביותר, ובתי הספר הם זירה מרכזית לקיום הפיתוח המקצועי. בד בבד, גם המחקר בנושא, שעד לאחרונה היה דל, החל לעסוק באופן ממוקד בתחום הפיתוח המקצועי. אחת ממגמות השינוי בשנים אלו היא מעבר מתפיסה של פיתוח מקצועי המתרחש במסגרות פורמליות כגון השתלמויות וקורסים קצרים, לתפיסה רחבה יותר שרואה בפיתוח המקצועי תהליך התפתחותי ממושך, השזור בחיי היום-יום של המורה וכולל מגוון של חוויות ופעילויות.

ברוח דומה למגמות העולמיות המעמידות את המורה במרכז, גם בארץ נעשו ניסיונות רבים לקדם שינויים אשר ישפרו את תהליכי הפיתוח המקצועי של סגל ההוראה ויגבירו את השפעתו על הרמה המקצועית של המורים ועל המערכות החינוכיות ככלל. ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך מונתה כדי לבחון את הנושא. במשך שנתיים קיימה הוועדה מפגשי למידה, ערכה שיחות ופגישות פרטניות עם אנשי מקצוע, עיינה בחומרים שנמסרו לה ולמדה את הנושא מתוך מחקרים אקדמיים מקומיים. מתוך כל אלו עלה כי למרות השינויים שחלו אשר הביאו לשיפורים מסוימים בתחום הפיתוח המקצועי, נדרשים שינויים נוספים, מהותיים ורחבים. אלו נחוצים על מנת שהפיתוח המקצועי יוכל לממש את תכליתו ולמצות את הפוטנציאל הטמון בו לשיפור מקצועיותו של המורה ומעמדו. יתר על כן, על מנת לחולל שיפור משמעותי בתחום הלמידה המקצועית של מורים לאורך הקריירה אין זה מספיק לעסוק רק בהיבטים הפדגוגיים של הלמידה, אלא נדרש להתמודד גם עם היבטים ארגוניים.

חשוב לציין כי אחת מהמטרות המרכזיות של פעילות הוועדה היא לקדם ולהרחיב את השיח בנושא ולבססו על תשתית מוצקה יותר. לאור זאת, הוועדה לא הגבילה את המלצותיה לצעדים הניתנים לביצוע מיידי במגבלות המציאות הנוכחית, אלא הציעה חזון רחב יותר, שאליו יש לשאוף ולכוון בעתיד הרחוק יותר. עוד חשוב להדגיש כי מובילי הפיתוח המקצועי במשרד החינוך מודעים לסוגיות הנדונות, ואף פועלים לשיפור המצב, לעיתים ברוח האמצעים שעליהם הוועדה המליצה. אנו מקווים שהמסמך יתמוך בהם ויספק להם רוח גבית בפעולות האלו.

במסמך הנוכחי תוצג תפיסתה של הוועדה באשר לעקרונות הראויים לשיפור האפקטיביות של הפיתוח המקצועי, לצד האתגרים הפרקטיים הקיימים בתחום זה. מתוך הפערים בין השניים ייגזרו גם עקרונות פעולה והמלצות קונקרטיות לטווח הקרוב ולטווח הרחוק. בתחילה יוצגו המגמות העולמיות העדכניות של למידה מקצועית, ובבסיסן התפיסה הרואה את המורים ואת תהליכי הלמידה שלהם כגורם חשוב בקידומה של מערכת החינוך.

לאחר מכן תוצג תמונת המצב כיום של הלמידה המקצועית של מורים בארץ, וכן יוצגו האתגרים בתחום. כמו כן, יוצגו ממצאים מתוך המחקר העדכני בנושא הלמידה המקצועית של מורים ויוצעו מסקנות אפשריות מהם. בהמשך לכך יוצע מתווה כללי למודל ניהולי ולמנגנונים ארגוניים שיסייעו להתמודד עם האתגרים הקיימים ויממשו את העקרונות הראויים לשיפור הפיתוח המקצועי. כמו כן יוצעו צעדים לבניית מסלולי קריירה למורים, לשם שיפור רווחתו האישית והמקצועית של המורה, עידוד גיוס של כוח אדם איכותי וחיוק מעמד מקצוע ההוראה. לדעת הוועדה צפוי המתווה הכללי להביא לשיפור התכנון, הניהול והבקרה על תהליכי הלמידה המקצועית של המורים – ברמה הבית ספרית, ברמה האזורית או המגזרית וברמה הארצית – להתאימם לצורכי כל מורה ומורה ולקדם את הקריירה שלו. לבסוף יוצעו מנגנוני בקרה והערכה על הלמידה המקצועית, שיעסקו באיכות התהליכים ובשיפור המקצועיות של המורים.

המלצות הוועדה משקפות שישה עקרונות יסוד:

- 1. חיזוק תרבות הלמידה המקצועית הבית ספרית.** יצירת סדירויות בית ספריות שיקדמו תרבות של למידה מקצועית ויחברו ויזינו את מלאכת ההוראה ושיתוף הפעולה של מורים עם עמיתיהם בתחומים הדיסציפלינאריים שלהם. חיזוק תרבות הלמידה המקצועית הבית ספרית יקדם גם רפלקציה והתמודדות עם בעיות פדגוגיות.
- 2. הקמת גוף פרופסיונלי שיתווה את מסלולי הקריירה של המורים ויקבע את אבני הבוחן להתקדמותם.** יש להקים גוף פרופסיונלי אוטונומי, מעין "מועצת מורים" הדומה לגופים קיימים במקצועות הפסיכולוגיה והעבודה הסוציאלית. גוף זה יקבע מסלולי קריירה של עובדי הוראה על פי אבני בוחן מפורשות ויפקח על מסלולים אלו.
- 3. הגברת התיאום וההיזון החוזר בין הגורמים המנהלים את מערך הפיתוח המקצועי.** עיקרון זה בא לידי ביטוי בשני מישורים. מישור אחד מתייחס להגברת התיאום וההיזון החוזר בין היחידות במשרד החינוך העוסקות בפיתוח תכנים ללמידה מקצועית של מורים, על ידי יצירת פורום מטה ללמידה מקצועית במשרד. מישור שני מתייחס להגברת התיאום וההיזון החוזר בין שלושה גורמים: (א) פורום המטה במשרד החינוך, שיהיה אחראי על קביעת מדיניות, עיצוב מסגרות וקיום בקרה והערכה; (ב) גופים מקומיים הקרובים יותר לשטח – הנהלת המחוז, הרשות המקומית ומנהלי בתי ספר, אשר יהיו אחראים על יישום הלמידה המקצועית וניהולה בפועל; (ג) הגוף הפרופסיונלי האוטונומי שיהיה אחראי להסדרת מסלול הקריירה של המורים.
- 4. איגום משאבי הלמידה המקצועית.** ריכוז שלל סוגים של למידה מקצועית ושל תכני למידה מקצועית, בהם תכנים פדגוגיים גנריים או דיסציפלינאריים, ושילובם יחד לסל אחד, לרבות המשאבים המושקעים כיום בגמול ההשתלמות. בסוגי למידה מקצועית נכללים קורסים, הדרכה אישית או מנטורינג, למידה אישית וצוותית בתוך המוסד ומחוצה לו, לימודי המשך אקדמיים ועוד.
- 5. איזון בין צורכי המערכת לבין ההתפתחות האישית של כל מורה.** שימוש גמיש בסל משאבי הלמידה המקצועית לאיזון בין צורכי המערכת ללימוד מקצועי, כפי שהם מוגדרים על ידי המטה והגופים המקומיים הקרובים יותר לשטח (המחוז, הרשות המקומית ובית הספר), לבין שאיפותיו המקצועיות של המורה, יכולותיו ונסיבותיו.
- 6. הגברת הבקרה וההערכה.** קיום בקרה סדורה ויעילה על הלמידה המקצועית, הכוללת גם: (א) קביעת יעדים ברורים; (ב) איסוף נתונים סדיר ובקרה שיטתית, הן על איכות הפעילויות של הלמידה המקצועית הן על ההתפתחות המקצועית של כל מורה; (ג) עריכה של מחקרי הערכה על רכיבי הלמידה המקצועית ככלי ללימוד ולשיפור הפעילות.

## על המגמות העולמיות והשינויים הנהוגים בארץ

הרפורמות החינוכיות בעולם והמודלים שעוצבו במסגרתן בתחום הלמידה המקצועית של מורים הן מגוונות, אך בעלות מאפיינים משותפים. רפורמות אלו מדגישות בדרך כלל את החשיבות של תהליכי למידה ארוכי טווח, אשר מותאמים לצרכים הפרטניים של המורים. רפורמות אלו רואות את המורים כשותפים פעילים בעיצוב תהליכי הלמידה המקצועית בהקשר הבית ספרי ובהקשר המקומי וכן במסגרת תהליכי חקר, רפלקציה והתבוננות על התנסויות של עמיתיהם. הרפורמות גם מדגישות את הצורך בקידום הידע של המורה ובקידום המיומנויות הפדגוגיות שלו בתחום הדעת הספציפי, ובכך הן מטשטשות את ההבחנה המסורתית בין פיתוח מקצועי גנרי לדיסציפלינארי.

גם בארץ חלו שינויים בתפיסות ובמגמות הרווחות בתחום הלמידה המקצועית של מורים. ביטוי לכך ניתן לראות בשינויים טרמינולוגיים, כגון שינוי שם האגף האחראי על פיתוח מקצועי במשרד החינוך, מ"אגף ההשתלמויות" ל"אגף פיתוח מקצועי והדרכה" (השם שונה שוב בהמשך). הדבר ניכר גם בשינויים מעשיים, כגון בניית כלי להערכה מעצבת על ידי המנהל כמכוון ללמידה מקצועית.

חלק מהשינויים היו אמורים להיכלל במסגרת רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אשר נועדו להסדיר את משרות ההוראה של המורים ואת שכרם, וכללו גם התייחסות לתחום הלמידה המקצועית. כך, בין היתר, נעשה ניסיון ליצור תוכנית פיתוח פרטנית לכל מורה על בסיס צרכיו וצורכי המערכת וליצור מערך דרגות ותפקידים שיאפשר אופק תעסוקתי למורים.

אך חרף הכוונות הטובות, חלק ניכר ממאמצי הרפורמות בתחום הלמידה המקצועית לא מומשו. ריבוי הגורמים המעורבים בתהליכי הלמידה המקצועית פגע ביכולת להציע תוכנית פיתוח מקצועי מקיפה וקוהרנטית המותאמת לצרכים הספציפיים של בתי הספר, ופגע ביכולת לאגם משאבים בתחום. כמו כן, ריבוי זה פגע גם באפשרות לתכנן ולקדם את הפיתוח המקצועי הפרטני של כל מורה באופן המותאם לצרכיו ולשלב שבו הוא מצוי במסלול הקריירה שלו. תרם לכך חסרונם של מסלולי קריירה אשר יאפשרו אופק מקצועי למורה ויקדמו את מעמד מקצוע ההוראה בכלל. גם היעדר מסדי נתונים והיעדר תהליכי בקרה והערכה על הלמידה המקצועית של כל מורה ועל היצע הלימודים הקיים מגביל את היכולת לבסס מערך איכותי ויעיל, המותאם לצרכים השונים של מורים, בתי ספר ומערכת החינוך.

## המגמות בראי המחקר העדכני

בשנים האחרונות ישנו עניין גובר בזיהוי מאפייני עיצוב מיטבי של תוכניות פורמליות לפיתוח מקצועי של מורים. ממצאים מסקרי ספרות שונים מצביעים על מאפיינים עיקריים ספורים של תוכניות אפקטיביות לפיתוח מקצועי, דהיינו מאפיינים שנמצאו כמשפרים את למידת המורים או את הישגי התלמידים: (1) התמקדות בתוכן דיסציפלינארי ובאופן שבו תלמידים לומדים אותו; (2) שיתוף פעולה ואינטראקציה בין עמיתים; (3) שילוב מטלות של למידה פעילה; (4) התאמה לתוכניות ולקווי מדיניות קיימים, וכן התאמה לאמונות ולערכים של מורים; (5) קביעת היקף מספק של שעות למידה (משך התוכנית).

יחד עם זאת וחרף ההסכמה המצטיירת בספרות, הדיון במאפיינים האלה נסמך בעיקר על מחקרים עם מגבלות מתודולוגיות, ואלו מקשים על הסקת מסקנות תקפות בנושא עיצוב אפקטיבי של תוכניות. לדוגמה, סקרי ספרות רבים מסתמכים על מחקרים שבהם נבדקה ההשפעה של תוכנית פיתוח מקצועי מסוימת על קבוצת מורים נבחרת, בהשוואה לקבוצת ביקורת של מורים אשר לא השתתפה בתוכנית פיתוח מקצועי כלל. נוסף על כך, שתי הקבוצות נבדלו לא רק בהשתתפות בתוכנית הפיתוח המקצועי אלא גם במאפייני רקע נוספים. אך, יש לציין כי המאפיינים שהוזכרו קודם לכן בהקשר של שיפור למידת מורים והישגי תלמידים מתיישבים עם השכל הישר, עם תאוריות למידה קלאסיות ועם הניסיון הקליני המצטבר של אנשי המקצוע העוסקים בתחום. בתחומים רבים אנו נאלצים לפעול על אף חסרונם של ממצאים מחקרניים חד-משמעיים, ובמצבים אלו יש לפעול על בסיס מיטב הידע הקיים ולהשקיע מאמצים בביצוע מחקרים תקפים יותר.

עוד חשוב לזכור כי הצלחה של למידה מקצועית אינה תלויה רק בעיצוב התוכניות, בהכללה או בהשטתה של מאפיין זה או אחר, אלא מושפעת גם ממאפיינים סביבתיים וממבנים ארגוניים. המחקר בהקשר זה מצומצם אף הוא, ויחד עם זאת מחקרים תיאוריים ומתאמיים מצביעים על גורמים המקדמים את היעילות של תהליכי למידה מקצועית ומשפרים את איכות ההוראה של מורים: (א) סביבה מקצועית תומכת, המאופיינת באמון הדדי, בשיתוף פעולה בין עמיתים ובמנהיגות תומכת מצד הנהלת בית הספר; (ב) קיומם של תהליכי הערכה



ומשוב בונים; (ג) עיסוק בתהליכי למידה בבית הספר. כך לדוגמה, במחקר ששילב נתונים על הישגי תלמידים עם דיווחי מורים על היבטים בסביבה הבית ספרית נמצא כי בקרב מורים שעבדו בסביבות מקצועיות תומכות חל שינוי רב יותר באפקטיביות ההוראה – שינוי שהתבטא בהישגיהם של התלמידים. אף כי מחקרים אלו אינם מספקים תשובות ברורות לשאלה כיצד ניתן לייצר סביבות מקצועיות כאלו ולתמוך בהן, הראיות הקיימות מצביעות על צורך במנהיגות חזקה של מורים ומנהלים, וכן צורך במבנים ובמנגנונים בית ספריים שמאפשרים שיתופי פעולה בין אנשי הצוות החינוכי, כגון תגמול הולם לראשי צוותים וכן זמן ייעודי לתכנון, לרפלקציה על הפרקטיקה ולפתרון בעיות שעלו בשיעור.

מאחר שהמאפיינים של פיתוח מקצועי אפקטיבי שזכו לקונצנזוס בספרות עולים בקנה אחד עם תאוריות למידה עדכניות ועם הניסיון הקליני של אנשי מקצוע בתחום, הוועדה סוברת כי **יש הגיון רב בשילוב מאפיינים אלו בתהליכי הלמידה של מורים**. כמו כן הוועדה ממליצה על **תהליכי פיתוח מקצועי ארוכי טווח, הכוללים בניית סביבה תומכת בבית הספר, שיתוף פעולה בין מורים מדיסציפלינות שונות ורפלקציה על התקדמות המורים ועל התמודדות עם בעיות פדגוגיות**. בהקשר זה, הוועדה מציעה להתייחס לכמה היבטים:

- אין תבנית אחת של פיתוח מקצועי שתענה על כל ההיבטים של למידה מקצועית. סביר להניח כי מרכיבים שונים, תחומים שונים והקשרים שונים מצריכים תבניות למידה שונות.
- היעילות של הלמידה המקצועית תלויה בין היתר בסוג השינוי המבוקש – היבטים מסוימים בהוראה פשוטים יותר לשינוי מאחרים, וחלק ממרכיבי השינוי מדידים יותר מאחרים.
- למנחה מומחה לתהליכי למידה מקצועית יש תפקיד קריטי בתהליך הפיתוח המקצועי, ולכן ויש לאפיין את סוג המומחיות הנדרש במיוחד בהקשרים של למידה מקצועית בתוך בתי הספר.
- חלק מהתהליכים המבטיחים ביותר של למידה מקצועית, כגון הדרכה או מנטורינג אישי, קשים ליישום בקנה מידה גדול.
- רצוי לשלב בין תהליכים מובנים (השתלמויות, קורסים וסדנאות למידה מקצועית בחדר המורים, התנסות ורפלקציה). כך למשל אפשר ליזום תהליכים בית ספריים או אזוריים שילוו סדנאות או השתלמויות פורמליות. חשוב לציין כי התהליכים הפנים בית ספריים מהווים נדבך נוסף, ואינם באים לייתר תהליכי למידה במרכזי ידע דיסציפלינאריים.

חשוב לזכור את מה שלעיתים נדמה כמובן מאליו: זיהוי מאפיינים לבדו לא יועיל. האפקטיביות של תוכניות לפיתוח מקצועי תלויה בדרך שבה תיושם התוכנית ובדרך שבה תנוהל בידי הרשויות הרלוונטיות: משרד החינוך, הנהלת המחוז, מרכזי הפסג"ה, אגפי החינוך ברשות המקומית ומנהלי בתי הספר. יתר על כן, מאפייני הפיתוח המקצועי הנתפסים כמיטביים בתחום, יחד עם הממצאים על חשיבותה של סביבה תומכת ובפרט הצורך באווירת אמון ובמנגנונים שיאפשרו שיתוף פעולה – כל אלו מצביעים על הצורך בשינוי דרכי הניהול של הלמידה המקצועית הקיימת כיום בישראל. **באופן קונקרטי יותר, ניהול מיטבי של הלמידה המקצועית של מורים מצריך כמה מאפיינים:**

- א.** איזון בין צורכי המערכת ושיקולי מדיניות רחבים לבין צרכים מקומיים, אזוריים ובית ספריים. לשם כך צריך המטה לקבוע מדיניות סדורה ולהאציל סמכויות לגורמים המקומיים, שיוכלו להתאים את המדיניות לשטח ולהוציא אותה לפועל.
- ב.** קביעת מסלולי קריירה מובנים – לרבות מסלולים אופקיים של מומחיות בהוראה – עם אבני בוחן מפורשות לקידום ומעבר בין תפקידים ועם התאמת מסלול קריירה אישי לכל מורה.
- ג.** איגום של מכלול משאבי הלמידה המקצועית – קורסים, הדרכות אישיות, למידה צוותית, לימודי המשך אקדמיים וכדומה – ושימוש מושכל וגמיש בהם. השימוש הגמיש ייצור קוהרנטיות בתהליכי

הלמידה שבהם מעורבים המורים ועצב את הקריירה של כל מורה, על בסיס דרישות המדיניות, הצרכים המקומיים ובחירותיו האישיות של המורה.

ד. יצירת מנגנונים וכלים פנים בית ספריים שיעודדו שיתוף פעולה ויקדמו אווירת למידה בבית הספר.

ה. ליווי תהליך הלמידה המקצועית בתהליכי בקרה והערכה אפקטיביים שיבחנו את איכות הלמידה ואת ההתקדמות האישית של כל מורה.

## כיצד מתמודדים עם האתגרים הקיימים ומקדמים למידה מקצועית איכותית?

כיום יחידות רבות במשרד החינוך עוסקות בלמידה מקצועית של מורים. אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה במינהל עובדי ההוראה ואגף עובדי הוראה בתפקידי הדרכה הם שני האגפים המרכזיים במשרד החינוך העוסקים בפיתוח מקצועי. עד לשנת 2014 נכללו שני האגפים תחת גג ארגוני אחד ולאחר מכן נותקו. לצידם פועלים גם המינהלים, האגפים המקצועיים השונים והמחוזות – העוסקים גם הם בתכנון ובהפעלה של הפיתוח המקצועי לעובדי הוראה. נוסף על כך, כמעט כל יחידות המטה משתמשות בפיתוח מקצועי ככלי להטמעת תוכניות חדשות ולקידום יעדיהן.

העיסוק המקביל מעורר שאלה באשר לתפקידיהן של היחידות המקצועיות האמונות על הפיתוח המקצועי: האם הן מומחיות ללמידה מקצועית של עובדי הוראה או שתפקידן ממוקד רק באספקת המשאבים לצורך הפעלת הכלי היקר הזה על ידי יחידות אחרות במשרד? ב"שטח" מרכזי הפסג"ה הם גורם מרכזי במתן שירותי פיתוח מקצועי באזורם, אך תפקידם אינו עקבי ואחיד, והוא תלוי נסיבות ותלוי ביישוב ובבתי הספר שהם משרתים. כמו כן, ירדה קרנן של המכללות להכשרת מורים כשחקניות חשובות ומקצועיות בתהליכי למידה מקצועית של מורים. לצד אלה, גם המחוזות וגם חלק מהרשויות המקומיות עוסקות באופן פעיל בפיתוח המקצועי. פיזור הפעילות בין גורמים שונים מביא אומנם לגיוון חשוב באמצעים ובתכנים של הפיתוח המקצועי, אך הריבוי איננו מתוכנן, איננו מנוהל ויוצר קשיים רבים:

א. עמימות באשר למטרות הלמידה המקצועית – באיזו מידה היא מיועדת לצורכי הטמעה של תוכניות וידע חדש לעומת הצמחה של כישורים ויכולות מקצועיות ומנהיגותיות בקרב מורים?

ב. תחרות יתר בין גורמי הפיתוח המקצועי על זמנם המוגבל של מורי בית הספר.

ג. קושי בגיבוש תהליך אחיד ומובנה, המורכב כיום מצירוף של תהליכים קצרי טווח ולא רציפים.

ד. אפשרות מוגבלת ללמוד על הצלחות ואתגרים ולפעול לטיוב הלמידה המקצועית.

ה. היעדר מענה מספק להתקדמותו הפרופסיונלית של המורה, צרכיו ומאווייו.

אתגרים אלו משמעותיים במיוחד לנוכח המסקנות מהמחקר על פיתוח מקצועי שצוינו לעיל: (א) חשיבותה של יצירת סביבה ותנאים תומכים בבית הספר; (ב) צורך לשלב בין תהליכים פורמליים של פיתוח מקצועי לבין תהליכי למידה נמשכים בבית הספר; (ג) החשיבות הרבה של אופן היישום של תהליכי הפיתוח המקצועי דה פקטו. למשל, ישנם תהליכים אפקטיביים שלא ניתן ליישם בהיקף רחב כמו מנטורינג; (ד) העובדה כי חלק מכיווני הפיתוח המקצועי המבטיחים ביותר, כגון הדרכה ומנטורינג, דורשים תכנון מקומי וקשים ליישום מערכת.

על רקע האתגרים שצוינו לעיל ומסקנות המחקר, מציעה הוועדה להבהיר טוב יותר את חלוקת הסמכויות והתפקידים בין הגורמים העוסקים בפיתוח מקצועי. הוועדה סבורה כי ניהול הלמידה המקצועית צריך לכלול תיאום והיזון חוזר בין יחידות המטה במשרד, וכן בינן לבין גופים מקומיים הקרובים לבתי הספר ולמורים.

גופים אלו יהיו מופקדים בפועל על הלמידה המקצועית של המורים, ועבודתם תתבסס על קווי המדיניות שיקבע המטה, בד בבד עם ניסיון לאזן בין צורכי המערכת, צרכים מקומיים, צורכי בית הספר וצורכי ההתפתחות המקצועית האישית של המורה.

ההצעה נשענת על רעיון **המשילות המשולבת** – הסדר שלטוני שבו סוכנות ציבורית משתפת בעלי עניין בדיון ובחתימה להסכמות לצורך קבלת החלטות. בבסיסו ניצב הרעיון שתהליך גיבוש ההסכמות יחזק את האמון בין השותפים ואת ההון החברתי הנדרש לפעולה המשותפת, ויאפשר שותפות יעילה בין רשויות שלטוניות לבין בעלי עניין אחרים לצורך עיצוב מדיניות מיטבית ומימושה. במסגרת זו מגולמות שתי הנחות יסוד. ראשית, יישום המדיניות על ידי הרשות השלטונית הקרובה ביותר לאזרח יניב שירות טוב יותר ומותאם יותר לאזרח. שנית, יש צורך בתמיכה של הרשות המרכזית בגופים המקומיים. המרחק הגדול בין מקום קביעת המדיניות לבין מקום יישומה והחיבור לשטח – גורם לכך שלרשות המרכזית אין שליטה על ביצוע המדיניות. עליה למצוא דרכים לערב את שותפיה האחרים בתהליכי קביעת המדיניות, להתדיין עימם ולשכנע אותם בדרכה, ובכך לרתום אותם למהלכי הביצוע. אל מול הנחות אלו עומד החשש כי העברת סמכויות ל"שטח" תגדיל פערים בין רשויות מקומיות מבוססות לחלשות, וכן חשש מפני בזבוז משאבים כתוצאה משכפול תפקידים. מטרת המתווה שלהלן היא לאזן בין העקרונות והחששות הללו.

## קווי מתאר אפשריים לארגון המערכת

המבנה הארגוני ליישום המתווה יכלול שלושה חלקים:

- א. מערכת מרכזית שתעצב מדיניות על ללמידה מקצועית למורים, תתמוך במימושה באמצעות מתן כלים וידע ותבטיח מערך של בקרה ואחריותיות (accountability).
  - ב. מנגנוני עבודה קרובים לשטח שיתאימו את המדיניות לצרכים המקומיים ולצרכיו של כל מגזר ומגזר. מנגנונים אלו יעסקו גם בתכנון ובניהול הפיתוח המקצועי בבתי ספר וכן במסלול הקריירה האישי של כל מורה – באופן מותאם ויעיל יותר. הוועדה הציעה כמה גורמים שיכולים למלא תפקיד זה, ובהם הרשויות המקומיות, מרכזי הפסג"ה, אשכול של רשויות מקומיות או נציג המחוז באזור, בהתאם לנסיבות מקומיות.
  - ג. מועצה פרופסיונלית אוטונומית שתהיה אמונה על הגדרת מסלולי הקריירה של המורים ועל מתן אישור לקידום כל עובד הוראה במסלול המקצועי שבחר. הקידום ייעשה בהתאם לדרישות שתתווה המועצה הפרופסיונלית, לתיק המורה ולהמלצותיהם של גורמים מקומיים: מנהל בית ספר, נציג רשות מקומית או מחוז.
- בפסקאות הבאות נדון במערכת המרכזית ובמנגנוני עבודה קרובים לשטח. לאחר מכן נרחיב בנושא הגוף הפרופסיונלי.

באשר למערכת המרכזית ולמנגנוני עבודה קרובים לשטח, הוועדה מציעה מבנה עקרוני של ארבעה רכיבים שיפורטו מייד. לצד זאת, חשוב לשים לב כי הפירוט הבא מוצע לשם המחשה, וניתן לחשוב על רכיבים אחרים למערכת המרכזית ולמנגנוני העבודה:

1. **המטה** יתמקד בקביעת מדיניות העל, באספקת המשאבים ובבקרה. לשם כך יוקם פורום מטה הפיתוח המקצועי, שיכלול נציגים ממינהל עובדי הוראה, ההדרכה ויתר האגפים במשרד החינוך העוסקים כיום בפיתוח מקצועי. פורום זה יהיה אמון על קביעת מדיניות העל שתכלול בין היתר את התחומים הבאים:
  - א. הגדרה של מטרות ברורות לפיתוח המקצועי ופירוט תפוקות למידה רצויות ותשומות שיוקצו לכך.

ב. ניסוח דרישות הסף של תוכני הפיתוח המקצועי והמינון שלהן, למשל האם חובה להשתתף בתהליכי פיתוח מקצועי, ואם כן – באיזו תדירות או מהו היחס בין פיתוח מקצועי דיסציפלינארי וגנרי.

ג. הגדרת הקשר בין תוכני הפיתוח המקצועי לבין דרגות הקידום במסלול הקריירה של מורים.

ד. ניסוח קריטריונים לגבי סוגי למידה אפשריים, הן פנים בית ספריים והן חיצוניים.

ה. קביעת דרכי התקצוב האפשריות, ובכלל זאת הנחיות באשר לאיגום משאבי הלמידה המקצועית לסל אחד. הדבר יאפשר למנהל בית הספר להרכיב תוכנית פיתוח מקצועית המתאימה לבית הספר, ויאפשר לכל מורה לתכנן את תוכנית הלמידה האישית שלו – בשיתוף מנהל בית הספר ובהתחשב בדרישות המטה. מתוך אפשרויות שונות לתקצוב, אפשרות אחת היא חלוקת שובר של פיתוח מקצועי (ואוצ'ר), שיאפשר למורה להשתתף בקורסים, לקבל הדרכה אישית או קבוצתית או להשתתף בכל סוג למידה אחר בהתאם לבחירתו.

ו. קביעת אמצעי הדיווח, הבקרה וההערכה.

הנחיות אלו יעמדו בבסיס התוכניות לפיתוח מקצועי – הן ברמת בית הספר הן ברמה האישית של כל מורה – אשר יתוכננו ויוצאו לפועל על ידי הגורמים שיופקדו על כך.

**2. המחוז יתאים את מדיניות העל לצרכים המקומיים ולצורכי כל מגזר ומגזר ויתמוך בבתי הספר, ברשויות המקומיות ובמרכזי הפסג"ה בקידום הלמידה המקצועית של מורים. למחוז יהיה גם תפקיד חשוב בבקרה על הפיתוח המקצועי, והוא יהיה אחראי על ריכוז הידע הנצבר מהשטח ועל העברתו לפורום המטה לצורך היוזן חוזר במדיניות העל. תפקיד שלישי של המחוז יהיה תמיכה ברשויות מקומיות שאינן חזקות מספיק כדי לנהל את הפיתוח המקצועי שלהן בעצמן. נוסף על כך וכפי שיפורט בהמשך, בעל תפקיד ייעודי במחוז ידאג לפיתוח המקצועי הפרטני של המורה, ויהיה אחראי לעקוב אחר עמידה ביעדי תוכנית הפיתוח המקצועית של המורה ואחר התקדמותו במסלול הקריירה.**

**3. פורום לניהול משולב – יוקם פורום לניהול ולריכוז תוכנית הפיתוח המקצועית המקומית, בהתאם לכל מגזר. הפורום יכלול נציגים מהרשות המקומית, מהנהלת המחוז ומבתי הספר, העוסקים כולם בפיתוח מקצועי. בראש הפורום יעמוד מנהל מחלקת החינוך ברשות, נציג מוסכם של אשכול רשויות, מנהל מרכז הפיסג"ה במקום או גורם אחר. על פי מדיניות העל שתיקבע, יקבע הפורום את המסגרת לתוכנית העבודה הבית ספרית (תוכן ותקציב) ואת תוכנית העבודה בכל יישוב. הפורום ילווה את המנהלים בבתי הספר בניהול תוכניות הפיתוח המקצועי ברמה הבית ספרית, ויהיה שותף בתכנון ובניהול תוכנית הלמידה וההתקדמות המקצועית של כל מורה. כמו כן הפורום יהיה הגוף המאזן בין דרישות המטה, צורכי בית הספר והקהילה וכן צרכיו ומאוייו של המורה. בהיותו גורם מקשר, יש לפורום לניהול משולב תפקיד מרכזי בזיהוי הזירות הזקוקות לתמיכה ובחיבור בין צרכים מקומיים למענים הקיימים ברמה המחוזית והארצית.**

**4. בתי הספר יקבלו את הסמכות ואת האחריות המרכזית לתכנן ולבצע את תהליכי הפיתוח המקצועי בעבור המורים, הצוותים החינוכיים ובית הספר כארגון. בעל תפקיד ייעודי, כגון רכז פדגוגי או סגן מנהל, והפורום לניהול משולב יסייעו למנהלי בתי הספר לבנות תוכנית רב-שנתית לפיתוח מקצועי. תוכנית זו תתבסס על מדיניות העל, על ההתאמות שנעשו ע"י המחוז, על התוכנית היישובית, על צורכי בית הספר ועל צורכי המורים. גם תכנון תהליכי הפיתוח המקצועי האישיים לכל מורה יתבסס על רכיבים אלו, ובפרט הנחיות המטה והחובות הנגזרות מהן באשר לתכנים, לסוגי הפיתוח המקצועי ולמינונים הנדרשים. לצורך תכנון וניהול של תוכנית הפיתוח האישית והקידום בקריירה של כל מורה, יוכלו מנהלי בתי הספר והמורים להסתייע במערכת נתונים דיגיטלית, אשר תכלול "תיק אישי" של למידה מקצועית לכל עובד הוראה. מערכת זו נמצאת היום בשלבי פיתוח. בתיק האישי יבואו לידי ביטוי דרישות המטה,**

היסטוריית הפיתוח המקצועי של המורה ופרמטרים נוספים. התיק ישמש כלי מרכזי לתכנון הלמידה המקצועית ומסלול הקריירה של המורה, ויאפשר מעקב אחר היישום וההתקדמות בפועל.

כל סוגי הפיתוח המקצועי ייכללו בסל אחד משותף, והמנהל והמורה יוכלו להשתמש בגמישות במשאבים כדי לתכנן את ההתפתחות המקצועית של כל מורה. בתוכנית הפיתוח המקצועית האישיית יוכלו המנהל והמורה לשלב צורות למידה שונות, כגון ליווי והדרכה אישית. השימוש הגמיש והמושכל במשאבים יאפשר גם למנהל להבטיח קוהרנטיות בין שיטות פיתוח מקצועי ותיאוריות פדגוגיות שמימושן בבית הספר. יובהר כי גם היום, אמורה להיות תוכנית פיתוח מקצועי פרטנית המותאמת לצרכיו של המורה, שעל תכנונה אחראי מנהל בית הספר, אולם, הוראות אלה אינן מיושמות.

## **ההיבט המשלים של פיתוח מקצועי – התפתחות וקידום הקריירה של המורה**

השינוי שהתרחש באופן שבו נתפס המורה יוצר היבט משלים להיבטים שהוצגו עד כה. המורה איננו צרכן של תהליכי פיתוח מקצועי ותו לא, אלא איש מקצוע השואף להתקדם ולהתפתח באופן הוליסטי ומותאם לצרכיו. על כן נכון יותר יהיה לכנות את התהליך "התפתחות מקצועית" ולא "פיתוח מקצועי", ובכך לבטא תפיסה הרואה במורה איש מקצוע השואף לקידום בקריירה המקצועית.

פיתוח הקריירה המקצועית של המורה נתפסת כיום בעולם כמטרה בפני עצמה. זהו חלק מהמהלך הכולל של הפיכתה של ההוראה לפרופסיה אוטונומית, שבה לאנשי המקצוע יש אחריות, סמכות ואוטונומיה הנגזרות ממומחיותם, לצד יכולת לטפס בסולם הקריירה, התפקידים והשכר בהתאם לטיב הביצועים שלהם. אפשרויות אלו יכולות להגביר את המשיכה של מועמדים איכותיים יותר אל מקצוע ההוראה ולהפחית את הנשירה מן המקצוע.

ההבנה כי התפתחות הקריירה של המורה מעצימה את הסביבה החינוכית בכללותה היא אחד הסממנים המשותפים למערכות חינוך מובילות בעולם. מאפיינים נוספים שנמצאו בקרב מערכות חינוך מובילות וקשורים לסממן זה הם: (א) ביקוש גבוה למקצוע ההוראה; (ב) מבנה ארגוני בית ספרי המקנה למורים אוטונומיה ומאפשר להם ליטול אחריות על תחומים נוספים בבית הספר לפי תחומי התעניינותם; (ג) קיומם של קריטריונים להערכת מורים ועמידה בקריטריונים האלה כתנאי מרכזי להתקדמות במסלול הקריירה; (ד) השקעת משאבים כגון תגמול כספי, זמן והזדמנויות למידה כדי לקדם את המורים; (ה) עידוד ותמיכה מפורשים לפעילויות פיתוח מקצועי של מורים.

מובן כי בין שני המונחים שנדונו עד כה – התפתחות מקצועית ופיתוח מקצועי – יש זיקה ויחסי גומלין. מחד גיסא, פיתוח הכישורים והמיומנויות של המורה הוא גורם הכרחי בהתפתחות ובקידום שלו. מאידך גיסא, על שאיפותיו המקצועיות של המורה לבוא לידי ביטוי בעת עיצוב תוכניות הפיתוח המקצועי שלו.

מערכות חינוך בעולם מתמודדות עם הצרכים שהוזכרו לעיל באופנים שונים. חלק מהן בחרו לבנות מסלולי קריירה מוגדרים למורים, גם אם שונים באופיים ובסוגם (לדוגמה, סינגפור ושנחאי). במדינות אחרות אין סולם קריירה מוגדר והן מתמודדות עם הצרכים שנדונו לעיל באמצעים אחרים. בפינלנד למשל, אין מסלול קריירה מוגדר, אך מקצוע ההוראה נהנה מסטטוס גבוה, בין היתר מאחר שהמועמדים להוראה נדרשים לעמוד בדרישות אקדמיות גבוהות והמורים זוכים לאמון רב ולאוטונומיה רבה.

בהשוואה בין מקצוע ההוראה למקצועות בעלי סממנים משותפים כגון עבודה סוציאלית או פסיכולוגיה, ניכר כי הם כוללים מסלולים מוגדרים לקידום מקצועי ולמומחיות. פסיכולוגים, למשל, עוברים הכשרה

ראשונית והתמחות ולאחר מכן ניגשים לבחינת מומחיות המאפשרת להם להירשם בפנקס הפסיכולוגים. לאחר מכן הם יכולים להתקדם לדרגה של פסיכולוג קליני מומחה או פסיכולוג מומחה-מדריך ואכן רוב אנשי המקצוע פונים לאפיקים האלה. גם במקצוע העבודה הסוציאלית יש כיום תהליך סדור למומחיות. בשני המקצועות קיימת מועצה מייצגת המופקדת על ההתקדמות בסולם הקריירה. המועצה המייצגת היא גוף מקצועי ואוטונומי שתפקידו לייעץ, ושותפים בו בעלי עניין רלוונטיים, לרבות הפסיכולוגים או העובדים הסוציאליים עצמם, לצד אנשי משרד הבריאות או הרווחה וגורמים נוספים. מנגנון זה עולה בקנה אחד עם העובדה כי מדובר במקצועות קליניים חופשיים, שבהם אנשי המקצוע עצמם שותפים מלאים לקביעה ולעיצוב המדיניות המקצועית הנהוגה.

במסגרת רפורמות השכר מהעשור האחרון נעשו ניסיונות לייצר מסלולי קריירה. למשל, הסכם אופק חדש יצר דרגות שמשפיעות על השכר, ואמורה הייתה להתלוות אליהן למידה מקצועית תואמת לשלב הקריירה. יחד עם זאת, חסרים רכיבים מהותיים שנדרשים ליצירת התקדמות מקצועית. כך לדוגמה הדרגות ב"אופק חדש" אומנם קושרו לעלייה בשכר, אך לא לוו בהרחבת תחומי האחריות של המורים או התפתחות בתפקיד. נוסף על כך, וכנראה בשל קשיים תפעוליים, חלק ממאפיינים אלו בוטלו בחלוף הזמן (למשל הדרישה לקורסים שונים בדרגות שונות), וחלקם נותרו על הנייר בלבד. כך נותרה קריירת המורים בארץ כפי שהייתה – מוגבלת באפשרויות הקידום וההתפתחות שהיא מעניקה. מצב זה, יחד עם הביקוש הנמוך יחסית למקצוע ההוראה, אחוזי הנשירה הגבוהים בשנים הראשונות והעובדה כי סטטוס המקצוע ככלל אינו גבוה, מצביעים על הצורך לחולל שינוי בתחום.

**הוועדה סוברת כי לקביעת מסלולי קריירה מוגדרים יכולה להיות תרומה רבה לקידום מערכת החינוך בארץ ככלל ולקידום הלמידה המקצועית של המורים בפרט. בהתאם לכך, הוועדה גיבשה ארבע המלצות:**

1. יש לקבוע מסלולי קידום ותפקידים ולהגדיר את התגמול שיתלווה להם. אין הכוונה דווקא למסלולי קידום לינאריים-היררכיים דוגמת מסלול ניהולי, אלא למסלולים מסוגים שונים כדוגמת מסלול של "מורה אומן" להתמקצעות ומומחיות בהוראה, או מסלול של "מומחה מקצועי" בעל מומחיות בתחום הדעת או בנושא רוחבי. כמו כן יש לקבוע קריטריונים איכותיים לאופן הקידום בכל אחד מהמסלולים ואת דרכי ההערכה של קריטריונים אלו. יש להשקיע משאבים וזמן לצורך קביעת המסלולים ומאפייניהם, וראוי כי הדבר ייעשה בידי הגוף האוטונומי. ראו פירוט על כך בסעיף הבא.
2. יש להקים גוף אוטונומי – מועצת המורים (בדומה למועצת הפסיכולוגים, מועצת העובדים הסוציאליים או המועצה המדעית של ארגון הרופאים). בגוף זה ייטלו חלק נציגי המורים, למשל נציגים של ארגוני המורים, לצד אנשי מטה במשרד החינוך, אנשי אקדמיה מתחום החינוך ובעלי עניין נוספים. מועצת המורים תהיה אחראית להסדיר את מסלולי הקריירה על רכיביהם המפורטים.
3. תכנון מסלול הקריירה הפרטני של כל מורה ומורה יוטל על המורה ועל מנהל בית הספר, ובתהליך שיתפו גם גורמים מקומיים ברשות או במחוז.
4. בדומה למועצת הפסיכולוגים ולמועצת העובדים הסוציאליים תהיה למועצת המורים הסמכות לאשר את קידום המורה במסלול המקצועי שבחר. ההחלטה תתקבל בהתאם לדרישות שתתווה מועצת המורים, לתיק המורה ולהמלצותיהם של הגורמים המקומיים כמו מנהל בית הספר או נציג הרשות המקומית או המחוז ובהתאם להישגי המורה.



## כינון מערך יעיל של בקרה והערכה

כדי לקבוע אם מורה ראוי לקידום מקצועי ומתי, ואם עמד בפועל בקריטריוני הקידום שנקבעו – נדרשת בין השאר מערכת אמינה של בקרה. אך מלבד בקרה פרטנית על הפיתוח המקצועי וההתקדמות במסלול הקריירה של כל מורה, נדרשת גם בקרה על איכות התוכניות והתהליכים לפיתוח המקצועי המוצעים למורים, ובכלל זה רמת המרצים המכשירים, הקורסים וההשתלמויות, ההדרכות, קבוצות הלמידה הבית ספריות ועוד.

כיום, יכולת הבקרה על הפיתוח המקצועי לוקה בחסר, ולמשרד החינוך חסרים נתונים מספקים באשר לטיבן של פעילויות הפיתוח המקצועי. מאגר המידע המרכזי של המשרד מנוהל בידי חברה חיצונית, והוא כולל מידע מצומצם ומנהלתי בעיקר, שאינו מאפשר פילוח, מדידה של יעילות התהליך או התוכנית וזיהוי מוקדי קושי. הבקרה הפדגוגית על תהליכי הפיתוח המקצועי, הנעשית גם היא בידי חברה חיצונית, מצומצמת מאוד בהיקפה וחסרים בה קריטריונים מפורטים לבקרה. גם הבקרה על המנחים והמדריכים שמובילים את תהליכי הלמידה היא מוגבלת מאוד. למשל, תנאי הסף לשם היכללות במאגר המרצים של משרד החינוך הם מינימליים, ומלבד העמידה בתנאים אלו אין בקרה על המבצעים. נוסף על כך, יכולת הבקרה על מדריכי משרד החינוך מצומצמת. באשר לבקרה על הלמידה ועל הקידום של כל מורה, גם כאן מערכת הנתונים הקיימת כוללת פרטים ספורים בלבד, ובפועל לא מתקיימת בקרה ממשית.

יצוין כי בידי המשרד יש תוכניות שונות לשיפור המצב, כגון תוכנית להטמעת מערכת מתקדמת יותר לניהול הלמידה של העובדים (שגם היא תכלול רק תהליכי למידה פורמליים שמזכים בגמול השתלמות) או נהלים לבחירת עובדי הוראה בתפקידי הדרכה. תוכניות אלו בהחלט מהוות צעד בכיוון הנכון, אך הן נמצאות בשלבי הבשלה שונים.

הוועדה סבורה כי **נדרשת בקרה על ההיצע של תהליכי הפיתוח המקצועי ותוכניות הלמידה למורים**. לצד בקרת איכות שוטפת באמצעות קבלת מידע על נותני השירות תונהג בקרה אדמיניסטרטיבית על היצע הפעילויות וכן יתבצעו פעילויות יזומות להערכה של איכות תהליכי הפיתוח המקצועי. מובן כי כינון של מערכי בקרה והערכה מסוג זה מאתגר ארגוני ודורש משאבים ניכרים בשלב ההקמה ובאופן שוטף. הוועדה ממליצה כי האחריות ליישום הבקרה וההערכה תחולק בין הגופים המקומיים שהוזכרו קודם לכן (פורום לניהול משולב) לבין המטה המרכזי בידו תמונה מערכתית. הגופים המקומיים אשר אחראים על ניהול ועל יישום תהליכי הפיתוח המקצועי צריכים לבקר את תפקודם, לרכז את הממצאים ולמסור את המידע לאחראים על הפיתוח המקצועי במחוזות. האחרונים ירכזו את המידע ויעבדו אותו (על פי סוגי הפיתוח המקצועי או על פי הספקים, לדוגמה), ויעבירו את המידע לפורום הפיתוח המקצועי במטה לצורך קביעת מדיניות עתידית.

מלבד ההיבטים הארגוניים הללו, עולות בהקשר זה שאלות נוספות באשר להיקף ולטיב ההערכה הנדרשת, ובפרט מה רצוי למדוד וכיצד. במחקר האקדמי יש עיסוק רב בהערכת המאפיינים של פעילויות פיתוח מקצועי ובבחינת הרכיבים של הפיתוח המקצועי. המחקר פחות עוסק בזיהוי ובמדידה של ההשפעה של הפיתוח המקצועי על צוותי ההוראה, ככל הנראה בשל הקשיים היישומיים הרבים הכרוכים בכך, אם כי זהו כיוון חיוני. מובן כי הדרך הטובה ביותר לבחינת ההשפעה של פיתוח מקצועי על צוותי ההוראה היא באמצעות יצירת מערך שיטתי של ניסויים מבוקרים. מערך כזה יאפשר לבודד את ההשפעה הייחודית של התוכניות לפיתוח מקצועי על הצוותים. יחד עם זאת, מובן כי מחקר הערכה מסוג זה קשה לביצוע, משום שהוא אינו מתאים לתוכניות מערכתיות בקנה מידה גדול ומשום שיכולות משרד החינוך בתחום זה הן מוגבלות. כמו כן, מורכבותה של הסביבה הבית ספרית מקשה על בידוד המשתנים, ובבית הספר חסרה בדרך כלל המומחיות הנדרשת לשם ביצוע הערכה. **חרף הקשיים, הוועדה סבורה כי יש לשאוף לבצע מחקרי הערכה ולשם כך ראוי גם לעודד שותפות עם האקדמיה.**

לצד מחקרי הערכה מחמירים, ישנה קשת רחבה של טכניקות לאיסוף מידע רלוונטי אשר ישמש להערכת הפיתוח המקצועי. נכללים בהם ראיונות עם מורים, סקרים ושאלונים, תצפיות בכיתה וכדומה. מחקר מיטבי יקשור בין נתונים על איכות הפיתוח המקצועי והשגת מטרותיו לבין נתונים על מאפייני המורים שהשתתפו בו. במקרים רבים משמשת מידת שביעות הרצון של מורים כמדד להערכה, על אף הקשיים הטמונים במדד זה. **הוועדה סבורה כי אין למעט בערכן של חוות הדעת של מורים על תהליכי הפיתוח המקצועי, אך חשוב לנסח שאלות תוכן הממוקדות בתוכנית הפיתוח המקצועי הספציפית ובתפוקות הלמידה, להבדיל משאלות המתייחסות לשביעות רצון כללית.**

בקרה נוספת שנדרשת היא בקרה על למידת המורה והתקדמותו במסלול הקריירה. זוהי בקרה מורכבת יותר למדידה, משום שדרושים סטנדרטים להערכת היכולות המקצועיות של מורים – סטנדרטים אשר אינם בנמצא כיום. למעשה, למורים היום אין אפשרות להוכיח את יכולותיהם המקצועיות, והמערכת איננה יכולה להבחין בין מורים בעלי יכולות שונות לצורך קידום.

הזיקה בין הלמידה המקצועית וההערכה היא דו כיוונית. מכיוון אחד, הלמידה וההתמקצעות הן קריטריונים ראויים להערכת מורים, כפי שגם נקבע ב"מפת המדדים להערכה" שתוזכר מיד. מהכיוון השני והמרכזי יותר, הערכה ומשוב מאפשרים את זיהוי הצרכים ואת נקודות הקושי של כל מורה, ובהתאם לכך יוצרים הזדמנויות להתמודדות, לשיפור ולצמיחה מקצועית. נוסף על כך, הערכת המורים מאפשרת לזהות ולאתר מורים בעלי יכולות גבוהות אשר יכולים לשמש בתפקידי הובלה ומנהיגות, ובכך לשפר את תהליכי הלמידה המקצועית.

הדרישה להערכת עובדי הוראה הוסדרה במסגרת הסכמי השכר "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". כך לדוגמה נקבע ב"אופק חדש" כי עלייה בדרגה דורשת גם הערכה מעצבת. לצורך ביצוע ההערכה המעצבת פותחה "מפת הממדים" להערכת מורים ומורות, הכוללת ארבעה ממדי-על: מחויבות לתלמידים ולבית הספר, מומחיות בתחום התוכן ובהוראתו, ניהול ההוראה והחינוך ולמידה והתמקצעות לאורך הקריירה. כמו כן נעשתה עבודה לפיתוח תיאורים התנהגותיים של כל אחד מהמרכיבים בממדי העל. יחד עם זאת, מפת המדדים היא מפה כללית, והיא אינה כוללת סטנדרטים איכותניים וקריטריונים לביצוע לפי סוג תפקיד ושלב בתפקיד.

על כן, הוועדה ממליצה כי **לצד המשך פיתוח "מפת הממדים", תגובש מערכת סטנדרטים ודירוג בהתאם לתפקידים ולשלב בקריירה.** הקמת מערכת כזו היא עבודה מורכבת המציבה אתגרים משמעותיים. הוועדה ממליצה כי מערכת זו תגובש יחד עם ההסדרים הנדרשים שהוזכרו קודם לכן: סוגי מסלולים לקידום הקריירה והתפקידים במסגרתם. כאמור, הוועדה סבורה כי בתהליך החשיבה וגיבוש המדיניות בעניין זה צריכים להשתתף גם המורים, וממליצה כי מערך זה יגובש בידי הגוף האוטונומי המייעץ שיוקם – מועצת המורים – אשר יורכב מבעלי עניין שונים בתהליך.

**לצד זאת הוועדה סבורה כי גם בכלים הקיימים כיום ניתן לקיים בקרה אפקטיבית על תהליכי הלמידה הפרטניים של המורים ועל התקדמותם המקצועית. תפקידי הבקרה צריכים גם הם להתחלק בין גופי "השטח" שלהם הידע וההיכרות עם העבודה היום-יומית, לבין המטה האחראי על יעדי המשרד וצריך לגבש על בסיסם תמונה מערכתית.** חלוקה זו יכולה להתבצע בדרכים שונות. למשל, ניתן להטיל את התפקיד על המחוזות; בכל מחוז יהיה צוות של רכזי פיתוח מקצועי, שיפעלו כחלק מהפורום לניהול משולב. כל אחד מהם יהיה אחראי על קבוצת מורים במחוז. מיקומם במחוז ותפקידם בפורום יחייב אותם להיות בקיאים ביעדי המשרד ובצרכים המקומיים, והם יקיימו בקרה סדורה על ההתקדמות המקצועית של כל מורה במחוז ויהיו שותפים לקביעת תוכנית הפיתוח המקצועית שלו. לרכזים יהיה תפקיד חשוב בהבטחת האיזון הנכון בין צורכי המערכת וצורכי בית הספר לבין צרכיו של המורה ושאיופתיו המקצועיות.

## סיכום

ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך למדה ובחנה את הנושא במשך שנתיים. המסקנה המרכזית של הוועדה בעקבות תהליך הלמידה המקיף שערכה היא שכדי לחולל שיפור משמעותי בתחום הלמידה המקצועית של מורים לאורך הקריירה, לא מספיק לעסוק רק בהיבטים הפדגוגיים של הנושא, אלא יש להתמודד עם קשיים יסודיים יותר.

דומה כי בקרב העוסקים בתחום – חוקרים ואנשי המקצוע בתחום החינוך, במשרד החינוך ומחוצה לו – קיימת הסכמה די רחבה באשר לכיוונים הרצויים של הפיתוח המקצועי, ואלו עולים בקנה אחד עם השיח המקצועי הרווח בארץ ובעולם. חרף זאת, השינוי הרצוי קשה להשגה, מאחר שנדרשת התמודדות עם אתגרים מערכתיים וארגוניים לא פשוטים. במסמך המסכם מציגה הוועדה את תפיסתה באשר לעקרונות הראויים ללמידה המקצועית ואת האתגרים והמכשולים בדרך למימוש העקרונות. **המלצותיה המרכזיות לשינויים הנדרשים הן:**

- א. שינוי ארגוני אשר יאפשר למטה משרד החינוך לגבש מדיניות על קוהרנטית בנושא מקצועית, וכן צורך ביצירת מנגנונים קרובים יותר ל"שטח" אשר יישמו את המדיניות;
- ב. ליווי הלמידה המקצועית ביצירת אפשרויות לקידום קריירה של המורים, דבר המחייב פיתוח סטנדרטים וקריטריונים מפורטים;
- ג. יצירת מנגנוני בקרה והערכה – הן על התקדמותם של המורים הן על תוכניות הפיתוח המקצועי המוצעות להם.

חשוב לשים לב, כי המלצות הוועדה הן עקרוניות. בחלק מן המקרים מציעה הוועדה מודלים קונקרטיים לביצוע לשם המחשה, אך מובן שניתן לחשוב על מודלים אחרים למימוש העקרונות.

לסיכום, המלצות הוועדה משקפות שישה עקרונות שפורטו בתקציר של מסמך זה:

1. חיזוק תרבות הלמידה המקצועית הבית ספרית.
2. הקמת גוף מקצועי שיהיה אחראי על מסלולי הקריירה של המורים.
3. הגברת התיאום וההיזון החוזר בין הגופים השונים המעורבים בלמידה המקצועית של מורים.
4. איגום משאבים.
5. איזון בין צורכי המערכת לבין ההתפתחות האישית של כל מורה.
6. הגברת הבקרה וההערכה על הפעילויות של הלמידה המקצועית ועל ההתפתחות המקצועית של כל מורה.

מבחינה ארגונית ניתן להמחיש את העקרונות באמצעות שרטוט של שני משולשים הפוכים, מעין שעון חול, (ראו תרשים 1) שמבטאים את הקשר בין פורום הניהול המשולב, המטה ובתי הספר. המשולש העליון זורם מהזירה הארצית לפורומים המקומיים לניהול משולב, דרך תיווך המחוזות; המשולש התחתון זורם ממנהלי בתי הספר והמורים באזור מסוים לפורום לניהול משולב הרלוונטי לאזור זה. נקודת המפגש בין המשולשים היא הפורום לניהול משולב.

בזירה הארצית יפעל הפורום ללמידה מקצועית במטה משרד החינוך, אשר יקבע את מדיניות העל בנושא למידה מקצועית. לצידו תפעל מועצת המורים, אשר תתווה את המדיניות במסלולי הקריירה של מורים. שני גופים אלו יפעלו בשיתוף עם הפורומים המקומיים לניהול משולב ובתיווך המחוזות. הפורומים המקומיים יהיו ממונים על ניהול הפיתוח המקצועי והבקרה עליו, וכן על תכנון מסלולי הקריירה של המורים והערכת ההתקדמות במסלול. לצורך מילוי תפקידם, הפורומים המקומיים יהיו בקשר ישיר עם המנהלים והמורים בבית הספר (מיוצגים בתרשים במשולש התחתון), ויעריכו את עבודתם ביישום תוכניות הפיתוח המקצועי ובהתקדמות המורים במסלול הקריירה שלהם.

## "מודל שעון החול" – מבנה ארגוני לניהול משולב

