

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
היזמה למחקר יישומי בחינוך

**ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך**

**מפגש לימודי מיום 28.1.18 - תקצירי הרצאות ודיונים**

**מקום ומועד:** 28.1.18 – בית האקדמיה הלאומית למדעים, ירושלים.

**משתתפים:** דוברים (לפי סדר הא"ב): מר גיל אברהם, גב' אילת דויטש, ד"ר מור דשן, מר אלי הורביץ, מר וליד טאהא, מר יותם טרון, מר יוסף סרור, מר אביב קינן. חברי וועדה (לפי סדר א"ב): ד"ר קריסטה אסטרסון, פרופ' מונא חורי כסאברי, פרופ' משה יוסטמן, ד"ר תמי יחיאלי, פרופ' אדם לפסטיין, ד"ר ניר מיכאלי, פרופ' מריו מיקולינסר, ד"ר ענת שושני, ד"ר ורדה שיפר, משרד החינוך (לפי סדר א"ב): ד"ר איתי אשר, גב' דליה פרץ. צוות היזמה (לפי סדר הא"ב): ד"ר תמי חלמיש אייזנמן, גב' איילה וולדבסקי-יובל, רננה פרזנצ'בסקי אמיר.

**מטרת המפגש:** מפגש שני במסגרת שני מפגשים לצורך הכרות עם התמונה הרחבה של תחום הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך (המפגש הראשון התמקד בעשייה במשרד החינוך - לפירוט). במפגש זה נשמעו גורמים מהרשויות המקומיות, מהבעלויות החינוכיות ומהמגזר שלישי אודות סוגי העשייה, האתגרים, מערכת יחסי הגומלין בין הגורמים ובין מערכת החינוך, ותובנות מתוך אלה.

**סדר יום:**

נושא	דוברים
פתיחה ודיון בעקבות מפגש למידה קודם	פרופ' מריו מיקולינסר, יו"ר הוועדה
מושב ראשון פיתוח מקצועי ברשתות חינוכיות	ד"ר מור דשן, משנה למנכ"ל ומנהלת תחום פדגוגיה ברשת "דרכא" גב' אילת דויטש, סמנכ"ל מו"פ חינוכי, רישתיות והערכה, ומנהלת מתחם ה"גוגיה" ברשת אמית
מושב שני על פיתוח מקצועי ברשויות המקומיות	דברי פתיחה וסיכום: ד"ר ורדה שיפר מר אביב קינן, ראש מינהל החינוך בירושלים מר וליד טאהא, מנהל אגף החינוך בכפר קאסם
מושב שלישי תרומת המגזר השלישי לפיתוח המקצועי	מר אלי הורביץ, מנכ"ל קרן טראמפ מר יותם טרון, מנכל משותף של המכון לחינוך דמוקרטי
מושב רביעי טעימה קטנה מהשטח - שיחה 'בלתי מייצגת' עם מורים על פיתוח מקצועי	מר גיל אברהם, ביה"ס כרמי יהודה בגוש עציון גב' נעמי אפלבוים, ביה"ס מקיף גילה בירושלים
דיון פנימי של הוועדה	סיכום יום והמשך תהליך הלמידה

## תקצירי הרצאות ודיונים

### מושב ראשון

#### **עיקר דבריה של ד"ר מור דשן, משנה למנכ"ל ומנהלת תחום פדגוגיה ברשת 'דרכא':**

רשת דרכא פועלת זו השנה השביעית, ובעלת 30 בתי ספר מכל המגזרים בפריפריה הגיאוגרפית של מדינת ישראל. הרשת אחראית על מכלול ההיבטים הכרוכים בהצלחת בית הספר, לרבות הפיתוח המקצועי. השאלה, כיצד נכון לעבוד עם צוותי המנהלים וצוותי המורים, מאוד מעסיקה את הרשת.

יש לנו מספר הנחות עבודה: 1. יש לנו מורים מצוינים, עם יכולות, מוטיבציה ורצון להצליח. התפקיד שלנו הוא לעודד אותם ולתמוך בהם, לא לחנך אותם מחדש. 2. רוב הידע והמומחיות נמצאים בתוך בית הספר, ותפקידנו כמערכת תומכת הוא לחלץ את הכוחות האלו ולהצמיח אותם. הישענות על כוחות חיצוניים מחלישה את בית הספר, מאחר שמעבירה מסר של חוסר אמון ביכולות, פוגעת באחריותיות (ה-ACCOUNTABILITY) מפתחת תלות בגופים, ואינה בת קיימא. 3. הניסיון מלמד שתהליכים ארוכים לא שורדים את המערכת, ולא מגיעים לכדי מימוש. עד שהם מגיעים לשלב של הבשלה, הם מתחלפים ברעיון הבא. 4. 'אם זה לא פשוט זה פשוט לא יהיה'. התערבויות ומהלכים מורכבים מדי, גם אם משכנעים אינטלקטואלית, מקשים על חילוץ הדברים המהותיים. 5. יש הרבה דרכים להצליח, וצריך לאפשר את המגוון.

צוות העבודה שלנו? 1. אנחנו קובעים סטנדרטים, גם בשאלות של אתיקה, וגם לגבי מה הוא הישג ראוי. 2. מדידה מועטה, מאוד ממוקדת, וניסיון להימנע ככול האפשר ממדידת תשומות, שמעודדת עיסוק מתמשך בדיווחים ורישומים, ומרחיקה מהתייחסות לתפוקות. 3. מתאמצים לספק השראה ולהפגיש עם למידה מעוררת השראה. כל פעילות שאנו עושים, אנו רוצים שהיא תהיה דוגמא לאיך דברים צריכים להיות. 4. אנחנו מאפשרים בחירה לצוותים – מה ללמוד, איך ללמוד ומתי, ותופרים לצוותים או לקבוצות שונות בתוך בית הספר חליפה שמתאימה לצרכים, תוך התייעצות עם הצוות. 5. המומחיות שלנו מקצרת את הזמנים לתהליך הלמידה של הצוות. דוגמה קונקרטית – חיפשנו דרך לעזור לצוותים שלנו לפתח תרבות של עבודה משמעותית בצוות, שיתאים לאקלים התרבותי שלנו. חברנו לארגון אמריקאי שנקרא - NATIONAL SCHOOL REFORM FACULTY, (NSRF), שלו שיטת עבודה מובנית שמאפשרת לצוותי מורים לעבוד ביחד. בתחילה נסע אליהם צוות מצומצם ללמידה, ובהמשך הזמנו אותם לכאן והתאמנו את השיטה לתרבות הישראלית. השיטה נותנת דרכים מעשיות לצוותים שרוצים לשתף פעולה אך לא יודעים איך: לדוגמא, מתודות לגיבוש הצוות, לניתוח בחינה בצוות, לניתוח נתונים, לעיבוד מידע, לניתוח עבודת תלמיד. השיטה מבוססת על פרוטוקולים מובנים – איך מכינים מפגש, איך מנהלים את הצוות, איך מחלצים תובנות. המתודה נקראת במקור CRITICAL FRIENDS GROUP, ואנחנו תרגמנו אותה ל- "צוות מורים משמעותיים". כשהבאנו את המנחה מארה"ב, פתחנו זאת בפני בתי הספר והזמנו אותם להשתתף. ההיענות הייתה מגוונת - מבית ספר ששלח מיד חמישה אנשים לכאלה שביקשו להמתין. אנחנו כבר שלוש שנים בתהליך, עשינו מאז עוד הכשרות, ואנחנו מדברים את השפה במפגשי הרשת. ה'אימוץ' הוא מאוד מגוון, ותלוי בבית הספר. יש בתי ספר שאימצו את השיטה בשתי ידיים וכל הצוותים המקצועיים משתמשים בה. יש בתי ספר שרק צוות הרכזים או רק צוות אנגלית. זוהי דוגמה להבאת מומחיות שקיצרה את הדרך למנהלים ולמורים, ומצד שני, אפשרה בחירה באימוץ וביישום. אני חושבת שזה משהו שהוא מאפיין גם את העבודה שלנו בדברים אחרים.

### שאלות ודיון

שאלה: איך זה עובד בפועל, ומה מידת ההשפעה שלך על מה שנבחר ונעשה בבתי הספר?

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

ההשפעה שונה במקרים שונים, אבל אנו תמיד משתדלים שהדברים ייעשו בדיאלוג, בהבנה, ותוך כבוד לגופים האחרים שנמצאים בשטח. מבחינה פרקטית, אם לבעל תפקיד בביה"ס יש איזה רצון או יזמה, הצוות המקצועי שלנו יושב עם המנהל וצוותו על מנת לנסות לייצר את הפלטפורמה. אם יש פתרון טוב ומתאים בשטח, אעדיף לאמץ אותו מאשר להמציא משהו חדש. תמיד נעדיף לפתח כוחות קיימים בבית הספר, ושהם ינחו בפועל את הפעילות בבית הספר. אנו עושים שימוש במומחים חיצוניים כאשר הצורך לכך עולה בבית הספר עצמו. כמו בכל תהליך למידה, להנעה הפנימית יש חשיבות להצלחת התהליך.

שאלה: כיצד זה מתיישב עם הדרישות של משרד החינוך לגבי פיתוח מקצועי?

כיום במסגרת ה-60 שעות הניתנות לגמול ע"י המשרד החינוך ניתן לעשות פיתוח מקצועי בתוך בית הספר. אנחנו עובדים מול משרד החינוך על מנת שהפעילויות יוכרו לצורך ה-60 שעות של הגמול, ולא תמיד זה מצליח, אך לשמחתי המשרד מגלה גמישות.

שאלה: אילו סוגי פעילויות 'עובדי', 'מצליחי' מה ממשיך גם אחרי ההתנסות הראשונית?

אין קלף מנצח, ואני לא חושבת שכדאי שיהיה. אני יכולה להגיד שמה שפגע בלמידה הוא ההכרח ללמוד X שעות לצרכי גמול, כי נוצרת תחושה של "אני את שלי כבר עשיתי". מסיבה זו אנו גם עושים השתלמויות בחופשות, נניח, שמיועדות רק למי שבאמת מעוניין ללמוד ולהתמחות בנושא.

שאלה: תיארת מתכונת שלפיה אתם רק מכוונים את צוותי ההוראה ומאמינים בהם, והם מצליחים. יכול להיות שאצל חלק מהצוותים זה עובד, אך האם אין צוותים שזקוקים להכוונה והחזקה משמעותית יותר?

להביע בטחון ואמונה ביכולת ובמסוגלות של מורה, כמו גם תלמיד, זה תנאי הכרחי אך לא מספק. אחד המאפיינים של מערכות החינוך שנחשבות מצליחות בעולם זה אוטונומיה וכבוד למקצועיות של המורה. מובן שיש מורים לא טובים במובהק, אך הם בודדים. מהצד השני, יש גם מיעוט שהם יוזמים ובעלי השראה. מספיק מעט מורים כאלה בבית הספר על מנת לעשות דברים חשובים.

שאלה: איך את מבחינה בין מורים טובים למורים לא טובים? איך את יודעת אם מורה משתפר?

זה נושא מורכב. יש לנו קבוצת מדדים שבהם אנו משתמשים, גם אם איני מרוצה ממנה. המערכת מודדת את עצמה לפי אחוז התלמידים שעשו בגרות, ציונים, טוהר בחינות ותוצאות מיצ"ב, וניתן לחבר נתונים אלה למורים ספציפיים. מעבר לכך, לכל מנהל יש מיפוי לגבי הלמידה של כל מורה, כמה מורה משתתף, יוזם, תורם מעצמו.

שאלה: מה לדעתך עומד במוקד הפיתוח המקצועי – הפרופסיונאליות של המורה, או ההצלחה של בית הספר?

לנגד עיני עומד קודם כל התלמיד. הדרך שלי להגיע לתלמיד עם מוטיבציה והצלחה לימודית הוא מורה מצוין, ואם יש לי מורים מצויינים יש לי גם בית ספר מצוין.

שאלה: איך את מעוררת את ה'דרייב' של המורה?

הנחת העבודה שלי היא כי לכל המורים יש 'דרייב', ו'ההנחות' מלמעלה הן שהורסות אותו. כמו עם תלמידים, צריך לבנות חוויות הצלחה קטנות על מנת לעורר את התיאבון.

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
היזמה למחקר יישומי בחינוך

**עיקר דבריה של גב' אילת דויטש, סמנכ"ל מו"פ חינוכי, רישתיות והערכה, ומנהלת מתחם ה"גוגיה"  
ברשת אמי"ת:**

רשת אמי"ת קיימת 94 שנים, ומפעילה 108 בתי ספר בפריסה ארצית מחזור עד ירוחם. בעבר הרשת עבדה רק במגזר הממלכתי הדתי, ובשנים האחרונות התרחבה גם לבתי ספר חרדים וממלכתיים, כשהשאיפה היא להגדיל את החלקים האלה מתוך שיקולים ערכיים שקשורים לשסעים בחברה הישראלית.

תהליכים ותפיסות פדגוגיות: התפיסות הפדגוגיות השתנו לאורך שנות קיומה של הרשת עם המגמות והשינויים העולמיים. בעבר תפיסת הפיתוח המקצועי הייתה בעיקרה לאתר את חזית הידע והחידושים הפדגוגיים בעולם, במתודות, בתכנים ובטכנולוגיה, להכשיר את צוות המנחים הפדגוגיים במטה ולרדת לשטח להטמיע. בשנים האחרונות מחלחלת ההבנה שחשוב לפתח תלמיד חוקר, ביקורתי ומחולל ידע, עצמאי ובעל יכולת התמודדות עם שינויים מהירים ועבודת צוות. לזה נלוות ההבנות על מהפיכת המידע, ועל שינוי התפיסה של מורה כמעביר ידע. כעת נשאלת השאלה איזה מורה נדרש לצורך זה, איזה מנהל יפתח מורים כאלה, וכיצד הרשת יכולה לתמוך. יוצא מכך שהרשת עוברת תהליך ארוך ומקיף שבעקרונות היסוד שלו יש מעין השטחת הפירמידה וההיררכיה, שקיפות ושיתופיות. אנחנו מדברים על מנהיגות מאפשרת, על למידה התנסותית, ועל צמיחה מלמטה מתוך המפגש עם חזית הידע. היישום של המושגים הללו הוא מורכב, והתחלת הדרך הייתה קשה - כמעט כולם שכחו לעיתים את השותפים והתקשו לשתף או להתגמש. לתוך העקרונות של ההלימה התרבותית, השיתופיות והשקיפות, הוספנו בתהליך של למידה מבנים וסדירויות שהיום מאוד עוזרות לנו. אנחנו נותנים ל'שטח' אפשרות בחירה, ובונים זאת יחד, תוך הבנה שאין פיתרון נטול חסרונות. כך אנו מקבלים שותפים מגויסים, שרואים את תהליכי הלמידה כ'שלהם', וזה מאוד משמעותי.

העקרונות של השיתופיות והשקיפות באים לידי ביטוי בכל תהליכי העבודה:

כך לדוגמה, חשוב להתאים את כלי הערכה לתהליכים ולהצהרת הכוונות שלך, ואחד האתגרים הגדולים שאנחנו מתמודדים איתם זה לפתח כלי הערכה, שמצד אחד מאפשרים לנו את הסטנדרטיזציה, ומצד שני הולמים תרבותית את הצמיחה מלמטה. עם הזמן פיתחנו כלי הערכה שאותם בנינו יחד עם השטח בתהליך ארוך ומורכב, שכלל תיקוף מול מנהלים, מורים והורים. שיתוף הצוות בבניית הסימנים המעידים, יצר אמון.

גם הסדירויות של העבודה נבנו בתהליכי למידה וחשיבה משותפים. לפי השיטה שלנו, בית ספר מקבל מהרשת 'מלווה' לשינוי תרבותי, שבשלב הראשון שוהה עם המנהל, הצוות הפדגוגי והצוות האסטרטגי של מורי מו"פ, ומאפשר לקהילה הזאת לברר מה הייחודיות שלה ומה הצרכים שלה. הרעיון בקיומו של 'מלווה' הוא להצמיח את הכוחות הפנימיים. כיום 60 בתי ספר נמצאים בתהליך הזה (המכונה תהליך ה'גוגיה'). במהלך השנים סימנו שישה מרכיבים שבהם בתי הספר עוסקים: 1. תכנים; 2. סדירויות (מדוע שיעור זה 45 דקות, מדוע כיתות ז' לומדות עם ז' וכדומה); 3. כלי הערכה; 4. הזהות של בית הספר; 5. הערכים של בית הספר; 6. אקלים בית הספר. בתי הספר החליטו במה לעסוק מתוך מרכיבים אלה, אך עם הזמן ראינו שלא משנה מה נקודת המוצא, הנושאים שלובים ובסוף נוגעים בכלם.

כיצד זה עובד מעשית?

בשלב ראשון בתי ספר מתכננים תוכנית עבודה. זו צריכה להיות מוטיבציה ראשונית של מנהל וצוות הניהול. בעבר זה היה מלאכותי, היום זה כבר מובן מאליו. כאשר הם מחליטים להיכנס לתהליך הגוגיה, הם מקבלים מהמטה של הרשת מלווה שמגיע ליום בשבוע לבית הספר. בתחילת התהליך המלווה והמנהל דנים בחזון, באתגרים וכו', ולאחר מכן מרחיבים את זה לצוות ניהול של בית, ולצוות מורי מו"פ (בד"כ 6-7

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

מורים). כיצד נבחרים המורים השותפים? פחות חשוב בעיני מי המורים הנבחרים לצוות, ויותר חשוב שייבחנו האלטרנטיבות - מורים ותיקים או צעירים, רכזי מקצוע או לא, את מי שרוצה או מי שהמנהל מחליט. כיום כשבית ספר מתלבט, אנחנו מציעים לו להיפגש עם צוות בית ספר אחר שבחר לעבוד בצורה מסויימת ולראות את הלמידה שלו.

בשנה הראשונה עוסק צוות המו"פ בלמידה, בהתאם למה שמעניין אותו ומה שהוא מבקש. היום כשיש לנו בתי ספר רבים בתהליך, אנחנו עובדים על למידה מעמיתים. האחריות שלנו בהקשר זה היא להקל עליהם, וליצור את היום בשבוע שכל צוותי המו"פ נפגשים באופן ארצי, ולומדים אחד מהשני. מורי המו"פ בוחרים במה הם רוצים לעסוק ביחד עם צוות הניהול של בית הספר. כל מורה מו"פ בוחר נושא ומורים, מקים צוות פיתוח (שמורכב בד"כ מ-5-7 מורים בבית הספר), ומתחיל להעביר את מה שהוא חווה עד כה בתהליך עם המלווה. הנושא יכול להיות בחירה של מתודה, של דיסציפלינה, או דברים אחרים. מורה המו"פ ממשיך ללמוד כמורה מו"פ ולקבל את הידע שלו מסוירים בבתי ספר, הרצאות וכל המעטפת שאנחנו נותנים לו. לאחר שנה, כל בית ספר בוחר מורה או שניים שהם רכזי מו"פ, והם מקבלים הכשרה ארצית של כל רכזי המו"פ של בתי הספר.

כיום אנו כבר פחות רואים מורים שמגבילים עצמם למשולש של 'אני - הכיתה שלי - והדיסציפלינה שלי'. למורים יש יותר מוטיבציה והתבוננות מערכתית על האתגרים של בית הספר על כלל הילדים. המורים עובדים יותר קשה, אבל האיזון מושג בכך שמאחר שהם יותר 'מוכנים' יותר קל להם בשיעור עצמו.

### שאלות ודיון

**שאלה:** הדברים שמתוארים שונים מאוד ממה ששמענו ממשד החינוך במפגש הקודם. כיצד מה שמתואר אצלכם מתיישב עם דרישות משרד החינוך?

השאיפה שלנו היא ליצור תשתית של הובלה ופיתוח של תרבות למידה. חלק מהאחריות של הרשת זה לסייע לרתום את השותפים - משרד החינוך, מו"פ משרד החינוך, הרשות המקומית והפיקוח - על מנת לאפשר זמן למורים ללמידה, ולעזור למנהלים ולצוותי החינוך לסנכרן את המערכות. האסטרטגיה לכך שונה בכל מקום. אני שותפה לתחושה שבמשרד החינוך כיום יש נכונות ופתיחות בהקשר זה. אנחנו גם בתהליכי למידה הדדיים עם מו"פ משרד החינוך, ואני לא רואה התנגשויות רעיוניות. לעתים האסטרטגיה היא של 'איחוד כוחות'. לדוגמא, בשדרות, שהיא 'עיר ניסוי' של משרד החינוך, לכל בית ספר יש גם מנחה מטעם משרד החינוך וגם מטעם אמ"ת. לאחר עבודה משותפת עם מו"פ משרד החינוך הגענו להחלטה שהמנחים מטעמנו ינחו את בתי הספר ויקחו על עצמם גם להוביל את המשימות שחשובות למשרד החינוך, והמשרד ישאיר רק את המנחה העירוני. זה גם מסייע להשתקת הרעשים, כי לא יכול להיות שלבית ספר יהיו שמונה מלווים. לעיתים הסנכרון דורש גם לנסות 'להוציא' את משרד החינוך. ברור שהשותפים - הפיקוח, הרשות המקומית ומשרד החינוך הם חשובים מאוד, ונדרשת תפירה ייחודית בכל מקום.

יותר פשוט לעבוד כרשת, גם בגלל הגודל, וגם כי כרשת אנחנו בוחרים את המנהלים. היכולת לייצר מנהיגות מאפשרת ועבודה בצוות נלקחת בחשבון כשממיינים מנהלים חדשים. כיום, מנהל שמעדיף להיות 'סוליסט', ולעבוד ללא שותפים, לא יגיע לתוצאות טובות.

**שאלה:** האם לצורך התהליך הכולל שאת מתארת פה, הפסקתם תהליכים מקבילים ושונים באופיים של פיתוח מקצועי או שזה מתנהל במקביל - ואם כן - כיצד זה מסתנכרן. לדוגמא, אם מגיע לצוות שעוסק בתהליך מסוים מדריך מתמטיקה עם סדר יום אחר, איך זה עובד?

זה משתנה ותלוי בשיתוף הפעולה שאנחנו מצליחים לייצר. לעתים אנחנו מצליחים לרתום את השותפים שלנו, לפעמים אנחנו נסוגים. כיום העבודה כבר חלקה יותר, ובדרך כלל נתפרת 'חליפה' מתאימה.

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

**שאלה:** כמה שעות בשבוע נפגש צוות מורי המו"פ וכמה שעות צוותי הפיתוח, ואיך מתגמלים אותם?

רוב שעות הפיתוח הן תוצר של איגום שעות שהייה, שמתאפשר ע"י עוז לתמורה ואופק חדש. לפעמים זה קשה לבתי ספר, כי הם לא יכולים להשתמש בשעות האלה לצרכים אחרים. לצד גמולי ההשתלמות הרגילים רכזי מו"פ מתוגמלים בשעות שהרשת משלמת, לפי שימושים נוספים, וגם באופנים אחרים, כגון נסיעות למידה. אנשים רוצים להצליח, הם אוהבים להיפגש עם הידע ולהיחשף אליו.

**שאלה:** איזה חלק מתוך זה נעשה בתוך בית הספר?

אנחנו מוציאים למפגשי השראה, ללמידה של עמיתים, ואנחנו גם מכניסים מומחיות לבית הספר אם בית הספר החליט שהוא רוצה לעסוק בנושא מסוים שמצריך זאת. הרעיון הוא שהאחריות היא על הצוות, ושהוא לא יהיה תלוי ביועצים חיצוניים או אפילו במנהל.

**שאלה:** המודל הוא קבוצתי. איפה נכנס הפיתוח המקצועי הפרסונאלי, הנטיות והצרכים של כל מורה - חדש לעומת וותיק וכו'.

אחד היעדים שלנו בשנתיים האחרונות עוסק בפיתוח האישי של תלמיד - מורה - מנהל - איש מטה, ובצרכי הלמידה הספציפיים שלהם. אופן מימוש היעד עוד לא מובנה.

**שאלה:** בספרות יש עושר רב, כולל סתירות רבות. כיצד בוחרים מה ליישם?

במטה יש את היכולת לקרוא, לתרגם, לתקצר וכן הלאה. לגבי השאלה מה לבחור - בהמשך לסימון ששת המרכיבים שהוזכרו קודם, הצוות בוחר במה להתמקד, ויש אנשים שתפקידם לחפש מה קורה באותו נושא, ולחשוף לזה את הצוות בבית הספר. יש מורים מדהימים שמבקשים ספרים, והתמורה שאנו מבקשים זה את התקציר אחר כך לכולם. היותנו רשת מאפשרת לנו לעשות שימוש בחומרים שהשטח מפתח במקומות אחרים.

**שאלה:** האם יש מחקרים בארץ שמראים הבדלים בתחושות המורים מוטיבציית המורים, בין מורים ברשתות כמו פה שצוינו למורים שאינם ברשתות?

אנחנו יודעים איפה אנחנו עומדים, לא איך אנחנו ביחס ליתר. בדיון הוער כי הנתונים קיימים במיצ"ב אקלים, אז אפשר לבדוק זאת, אבל חשוב לנכות מזה את בתי הספר הסלקטיביים.

### **מושב שני**

**עיקר דבריה של חברת הוועדה ד"ר ורדה שיפר:**

נקודת המוצא שלי היא כי יש סיבות ויש צורך שתהיה מערכת חינוך ציבורית. במדינת ישראל יש שתי שכבות של רשויות שלטוניות, הרשות המקומית והרשות המרכזית. החקיקה שמסדירה את מערכת היחסים שבין הרשויות בתחום החינוך היא מיושנת ובפועל הרשויות מנסות לעקוף אותה ככל שניתן. על-פי החקיקה המכוננת של מערכת החינוך: חוק לימוד חובה: 1949, וחוק חינוך ממלכתי: 1953, תפקידה של הרשות המקומית הוא תפקיד אדמיניסטרטיבי בעיקרו של רישום תלמידים, שיבוץ תלמידים, תחזוקת המבנים, מזכירות וניקיון. החקיקה לא עברה שינוי בעקבות תהליך הבחירה הישירה של ראשי רשויות ב-1976, למרות שלשינוי זה, יחד עם שינויים חברתיים אחרים וגלי עלייה, הייתה השפעה גדולה על מעמדן

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

של הרשויות המקומיות ועל תפקידן. הרשויות המקומיות הבינו שלאיכות מערכת החינוך שלהם יש השפעה גדולה מאוד על האוכלוסייה שבאה לגור באותן רשויות מקומיות, ומסוף שנות ה-80 תחילת שנות ה-90 רואים שרשויות מקומיות עם מעמד סוציו אקונומי חזק מתערבות באופן משמעותי במערכות החינוך שלהם, ויש להתערבות זו השפעה חיובית. באמצע שנות האלפיים גם רשויות במעמד סוציו אקונומי חלש יותר מתחילות לנקוט באותם צעדים. מה שנוצר זה מצב של "כל דאלים גבר". המאבקים האלה בולטים במיוחד במחוז דרום ובמחוז צפון, ששם הרשויות באופן מסורתי היו חלשות והמחוזות היו מאוד חזקים.

במהלך השנים הייתה התרחשות נוספת. בלחץ המרכז לשלטון מקומי הותקנה תקנה שקובעת שיש למנות מנהל אגף או מחלקת חינוך בכל רשות מקומית, ושהממונה חייב להיות איש/אשת חינוך. זה כמובן מעורר שאלה לגבי העשייה בהיבט החינוכי מהותי, מאחר שכדי לרשום תלמידים ולשבצם אין צורך באנשי חינוך. יותר מכך, בספטמבר 2016 הוציא משרד הפנים הנחיה בדבר "תפקיד מנהל היחידה לחינוך ברשויות המקומיות" שמתייחסת בין היתר ל: "התוויית מדיניות וגיבוש תוכניות עבודה בתחום החינוך, ניהול מערך הרישום לגני ילדים ולבית ספר יסודיים ועל יסודיים, ליווי ובקרה של פעילות בתי הספר היסודיים והעל יסודיים, ליווי גני ילדים ובקרה על פעילותם, ליווי השירות הפסיכולוגי החינוכי ובקרה על פעילותו, קידום ועידוד של יוזמות פדגוגיות וחברתיות במוסדות החינוך, טיפול בנושא הצטיידות רכש תחזוקה של מוסדות חינוך, ייצוג וייעוץ בנושאים הקשורים למערך החינוך ברשות, טיפול בנושא חירום וביטחון במוסדות החינוך". ההנחיה, שמנהלי אגפי חינוך רבים וגם אנשי מטה משרד החינוך לא מכירים אותה, מתייחסת לכך שהדברים צריכים להיעשות בהלימה למדיניות משרד החינוך, אך מכירה בכך שלרשות המקומית יש אינטרס מהותי ותפקיד במערכת החינוך שלה.

היסטורית, למשרד החינוך היה יותר קל להפריט לגורמים שהם גורמים חיצוניים דוגמת עמותות ועסקים, ולא לרשות השלטונית האחרת. משרד החינוך אף עודד את הרשויות המקומיות, בעיקר החלשות, והפריט או להוציא למיקור חוץ את החינוך העל יסודי שבבעלות הרשות המקומית לפי החוק, לרשתות חינוך. חלק גדול ממערך ההשתלמויות והפיתוח המקצועי הופרט לגורמים פרטיים. אפשר לדון בסיבות להפרטה זו, אבל אחת מהן נעוצה בקושי של מערכות בירוקרטיות להתאים את עצמן לנסיבות משתנות ולספק שירות מגוון, ומותאם לצרכים של קבוצות. כאשר מערכת בירוקרטית קלאסית, כמו משרד החינוך, לא מצליחה לבצע את תפקידה באופן שמספק את הצרכים של מרבית האוכלוסייה, קל לה יותר לתקשר ולעבוד עם מערכות קטנות מקומיות ופרטיות, מאשר עם מערכת בירוקרטית מקבילה דוגמת הרשות המקומית. קשה מאוד לקיים שיח בין שתי מערכות בירוקרטיות קלאסיות, ולכן ההעדפה להפריט לגופים שאינם שלטוניים.

מזה כשש שנים אני מובילה במכון ון ליר בירושלים פרויקט מורכב שמטרתו ליצור תשתית של משילות משולבת - הידברות וקביעת מדיניות מתוך יחסים של שוויון, במגמה ליצור חלוקה מחדש של סמכויות ותפקידים בתחומים שונים על פי המצב ברשות. את הפיילוט עשיתי בירוחם, ואני עובדת כעת בשש רשויות מקומיות ערביות, ובכל אחת נוצר מודל אחר. התחלתי את הניסיון של ההידברות והחלוקה מחדש של סמכויות, בדיון על הרצף של העסקת מורים, שעליו המשרד אחראי פורמאלית מהגיוס וההכשרה של מורים ועד יציאתם לפנסיה. ההמלצה הראשונה שלי היתה לעסוק בפיתוח כוח אדם בהוראה ולהתחיל את תהליך האיזון מחדש בהיבט זה, מכמה סיבות: א. חשבתי שיש הסכמה לכך שהגישה המאוד ריכוזית של המשרד בנושא הפיתוח המקצועי של מורים לא כל כך הצליחה. ב. יש הבנה שלפיתוח כוח אדם בהוראה יש אלמנטים מקומיים, וצריך להתאים אותו לצרכים ספציפיים, משימה קשה למערכת בירוקרטית מורכבת. ג. חשבתי כי הרשות המקומית יכולה להיות מתווך מצוין בניהול והסדרה של הנתח הזה על השל העסקת המורים.

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

### עיקר דבריו של מר אביב קינן, ראש מנהל החינוך בירושלים:

בדבריי אדבר בכמה /כובעים' וזוויות - לפני תפקידי בירושלים הייתי אחראי על החינוך והרווחה בעיריית בת-ים, ולפני כן הייתי שותף להקמה וניהלתי את רשת בתי הספר של ברנקו וייס. הדברים שד"ר ורדה שיפר הציגה משקפים את מה שקרה בשטח, לכן גם עברתי בשעתו מברנקו וייס לרשות מקומית. למשרד החינוך יש 'אשליית שליטה' ביחסים בין המשרד לרשויות המקומיות, אך בסופו של דבר הרשויות הן הגורם המשפיע ביותר. הרשויות שנשארו 'מחוץ למשחק' הן הרשויות הקטנות. כשמנתחים תוצאות בגרות, גיוס, מיצ"ב וכו', רואים שמה שמשפיע, מלבד כמובן החלפת מנהל המוסד, זה החלפה של מנהל אגף חינוך או ראש העיר. יש קושי מסוים בכך שמציאות זו אינה מדוברת ואינה מוסדרת, וזה יוצר המון קונפליקטים ומאבקי כוח וסמכויות בין הרשויות למפקחים ולמנהלי מחוזות במשרד החינוך.

לתפיסתי, כל הדברים הטובים שקורים למורה קורים בקבוצת שייכות קונקרטית ורלוונטית, והיא בדרך בית הספר שלו, ולעיתים בקונטקסט שכונתי עירוני. אם הלימוד נעשה ללא קשר לקונטקסט, אז אני 'אמלא את השעות', אך לא יהיה לזה קשר או השפעה על המציאות שלי. לכן הדבר המרכזי הוא לייצר קבוצה אחת לפחות שהיא קבוצה של שייכות משמעותית עבור כל עובד הוראה. לשם כך הייתי מאפשר חופש כמעט מוחלט למנהל בית ספר לבנות את הכשרת המורים שלו, תוך מתן תמיכה לכך.

בנוסף, המורים עמוסים כיום בכל מיני תכניות הדרכה ופיתוח לא מועילות. לתפיסתי צריך להמעיט בשעות ההדרכה או הפיתוח של מורה, אך שהשעות שמתקיימות יתקיימו עם המדריך שיצפה בהם בכיתה, או בשיטות אחרות שיוצרות קונקרטיזציה. טיב המדריכים גם הוא מאוד חשוב – יש הרבה מדריכים 'מומחים' שלא באמת יודעים להתמודד עם כיתה. המדריכים ומורי המורים צריכים להיות כאלה שהיו מורים מעולים בעצמם.

מה שאמרתי קודם לגבי מורים, נכון גם לגבי המנהלים. המנהל הוא הדמות הכי משמעותית ומשפיעה על בית הספר ועל הפיתוח המקצועי של המורים, ויש לו תפקיד מאוד מסובך, מאחר והוא נדרש להתמודד ולתת דין וחשבון להורים, לרשות המקומית, לפיקוח, לפעמים גם לבעלות. המנהלים צריכים גם הם לקבל הדרכה משמעותית, גם בבחירת, הכשרת וליווי המורים שהוא מכניס פנימה, וגם הם צריכים קבוצת שייכות. ההדגמה הזאת של מהי קבוצת שייכות היא מהותית למנהלי בתי ספר, מאחר שעד שלא יהיה להם את זה בעצמם, יהיה להם קשה יותר לייצר את אותו מקום בטוח לצמיחה למורים שלהם בבית הספר.

גם בבת-ים וגם בירושלים הדבר שעשיתי כפעולה ראשונה, זה לנסות יחד עם משרד החינוך לייצר קבוצת מנהלים שנפגשת לומדת ביחד. בבת-ים זה הצליח במהירות, בירושלים זה יותר מורכב. מנהלי בתי ספר צריכים להיפגש באופן משמעותי, כאשר חלק מהפגישה צריך להיות מוקדש לפיתוח המקצועי של המורים שלהם. בבת-ים היו לנו תוצאות מאוד יפות, שלא כיוונו אליהם, אבל התפתחו תוך כדי התהליך, לדוגמא קבוצות משותפות לשניים שלושה בתי ספר שהיו מעוניינים ביעדים דומים. בחוויה האישית שלי, העדר קבוצה כזו יוצר חסר גדול, במיוחד כשאתה בתפקיד בבית הספר.

המערך של 'המפקח ומנהליו' לא עונה על הצורך בקבוצת השייכות, מאחר שהפך להיות פורום להעברת הודעות, עיסוק בנושאים לא רלוונטיים, ומקום 'לא בטוח' למנהלים. 'המפקח ומנהליו' זה 30 שעות שבחן חובה על מנהל להשתתף במפגש עם עוד חמישה, שישה או עשרה מנהלים שהמפקח אחראי עליהם. הקבוצה לא מגובשת על-פי מאפיינים או קשיים דומים של בתי הספר אלא על-פי רשימות הפיקוח, והאיכות תלויה לגמרי באיכות המפקח, מה הוא מביא לתוך המפגשים האלה ואיך הוא מבין את המשימה.

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
היזמה למחקר יישומי בחינוך

**שאלות ודיון**

נציגת משרד החינוך ביקשה להעיר לגבי פורום "המפקח ומנהליו" שנעשים הרבה מאמצים כדי להפוך את הפורום הזה לפורום משמעותי, ומזה כמה שנים גם אבני ראשה שותפים לליווי התהליך. גם אם הפורום לא מושלם, במקרים רבים אפשר לראות בו קבוצת השתייכות פוטנציאלית משמעותית.

**שאלה:** למה הרשות המקומית יותר מתאימה לעשות את זה מהמפקח?

אני חושב שהרשות המקומית יותר משמעותית ויותר רלוונטית למנהל בחיי היומיום, ושהתוכניות והכספים התוספתיים שהולכים לשפר בית ספר עוברים דרך הרשות המקומית, אבל לא רוצה להכריע. עדיף לעשות את זה ביחד: מה שעשיתי בבת-ים ומנסה לעשות בירושלים זה לאגם את שעות המפקח ומנהליו יחד עם שעות תוספתיות שדורשים מהמנהלים, כדי לבצע מהלך רחב משותף. המפקח צריך גם זמן עם המנהלים והוא יקבל זמן איתם, אבל זה יהיה חלק ממערך מובנה, חלק מקבוצה. במסגרת זו לדוגמא, מנהל כיתה ז' יפגוש את מנהלי היסודי שמזינים אותו. במפקח ומנהליו בלבד הוא לא פוגש אותם, כי המפקחים של העל יסודי והיסודי נפרדים.

יתרון טכני שקיים כיום לרשות המקומית, הוא הגמישות והיכולת להביא מרצים איכותיים, שלא באים בתעריפי נש"מ. מפקחים לא יכולים להביא מנחים בולטים במסגרת 30 השעות של 'המפקח ומנהליו' בשל התשלום. חושב שחשוב מאוד שגם למשרד החינוך תהיה את היכולת לשלם יותר או לצמצם את מספר שעות ההכשרה במערכת ולשלם יותר לאנשים ולגופים, אבל כיום זה לא כך.

**שאלה:** האם ואיזה מקום יש לרשות המקומית בהתוויית דברים ונושאים שיקודמו וייעשו בבתי הספר?

אני לא חושב שהוראות וציוויים לבתי הספר הן יעילות. יחד עם זאת, הרשות המקומית יכולה להתוות מדיניות באמצעות השקעת המשאבים הכספיים שלה. אנחנו מפיצים לדוגמא קול קורא לבתי הספר, ומציעים להגיש הצעות לתקצוב תוכניות חינוכיות שעומדות בקריטריונים מסויימים.

מלבד זה, אני קובע מדיניות ברורה בנושאים מסויימים שחשובים לי, לדוגמא שוויון הזדמנויות וצמצום פערים, ומספק כלים ומציע הכשרות למורים בנושאים אלה. המנהלים יודעים מה המדיניות ומה מצופה מהם, ואנו יושבים איתם גם על תוכנית עבודה. אחרי שהם מבינים את ההקשר והמדיניות שלנו, הם מחליטים במה יעסקו ויתמקדו בבית הספר.

**שאלה:** האם אתם עובדים עם מרכזי הפסג"ה כדי שיהיו השתלמויות מתאימות?

אנחנו עובדים ביחד, אם כי בירושלים יש יותר נפרדות. בבת ים הפסג"ה והרשות עבדו בצמידות. מרכזי הפסג"ה צריכים לאפשר לבתי הספר את המרחב שלהם, ולאפשר ביצוע הכשרות בתוך ההקשר הבית ספרי הקונקרטי. כשזה נעשה אנחנו גם מוסיפים להם משאבים על מנת לאפשר את התהליכים האלה.

**שאלה:** מה עם ההכשרה הרוחבית? בתחום העבודה הסוציאלית לדוגמא, ברור שבלשכה ספציפית באזור עם אחוזי עוני גבוהים, צריך כלים ספציפיים לזה, אבל זה לא מחליף את הלמידה הרוחבית שמקבל כל עובד סוציאלי בהכשרתו.

מובן שיש נושאים בפיתוח המקצועי של מורה שהוא יצטרך לעבור במקום חיצוני לבית הספר שהוא נמצא בו. גם אז לדעתי צריך להשתדל שזו תהיה קבוצה קונקרטית, שבה הוא לא אנונימי, ושהיא רלוונטית ומשמעותית למקום שממנו הוא בא, שיוקדש זמן שבו המורה מביא את עצמו והסוגיות הקונקרטיות ויקבלו משימות חזרה לבית ספר.

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

**שאלה:** אתה מתאר תמונה יפה שנשענת על הכוחות הפנימיים בבית הספר, בעיקר על המנהל. עד כמה למנהל יש באמת יכולת לנהל את זה, לאבחן לדוגמא את הצרכים של המורים השונים, ומה המחיר שמשלם תלמיד בבתי ספר שאין בו את הכוחות האלה?

אני שם יהבי על מנהלי בתי הספר לא מתוך אידאולוגיה, אלא כי זה הכרח המציאות. הם הדמויות הכי המשפיעות. ככל שאני אצליח לרתום את המנהל, ולשפר את המקצועיות שלו לטובת הכשרת המורים, יש סיכוי טוב יותר שהמורה יהיה פתוח ללמידה ויישם את מה שילמד. מעבר לכך, אני חושב שצריך לאפשר מקסימום חופש, גיבוי וכלים למנהל בית הספר, לתת להם פרספקטיבה, לאפשר להם ללמוד להבין את הקונטקסט שבו הם חיים, ועל בסיס זה לעשות את הבחירות שלהם. אנחנו מכווינים באמצעים שאליהם התייחסתי קודם, אבל הבחירה היא שלהם.

### **עיקר דבריו של מר וליד טאהא, מנהל מחלקת חינוך בכפר קאסם:**

יש אי בהירות בהגדרת התפקידים בין מנהל מחלקת חינוך או מנהל אגף חינוך ברשות לבין המשרד והרשויות. נראה שיש העדפה שלא להסדיר, ולעיתים זה חיובי גם עבורנו. למפקח ולי יש נישות אחרות, אך העמימות בהגדרות מאפשרת להיכנס אחד לתחום השני ולעבוד יחד לטובת כל הסוגיות שעל השולחן. אנחנו לא תמיד מסכימים כמובן, ואנחנו ברשות יודעים להגיד לא למשרד החינוך. לדוגמא, כפר קאסם הוכללה בתוכנית תוכנית "יישובים במיקוד". משרד החינוך לא הסכים להתגמש ולערוך שינויים ברכיבי התוכנית כך שיתאימו לצרכים שלנו, ונאלצנו לסרב לה. יש כמובן פעילויות של המשרד והמחוז שאנו שמחים להתחבר אליהם, ונעבוד יחד למען המטרה האחת והיחידה - התלמידים. דוגמא לכך היא תוכנית 'המפקח ומנהליו'. בכפר קאסם עשינו שימוש בתוכנית הזאת להכללת היעדים והרעיונות שלנו, בנושא מנהיגות יישובית, והמפקח קיבל זאת ושיתף אתנו פעולה. המורכבות של הקשר רשות – משרד נובעת גם מהשינויים שנעשו בקריטריונים לקבלת מנהל מחלקה שאליהם ז"ר ורדה שיפר התייחסה, והעובדה שכיום למנהלי מחלקות חינוך יש ערך מוסף פדגוגי. מידת האקטיביזם של האדם שמכהן בתפקיד החינוך ברשות זה אחד הדברים המשפיעים ביותר.

לגבי הפיתוח המקצועי - אני יודע שיש כמה ערים יהודיות שבהן יש ניהול של פיתוח מקצועי באמצעות הרשויות, אבל בחברה הערבית אני לא מכיר רשות שעושה את זה בעצמה מול המשרד. גם כאשר הרשות מנהלת את הפיתוח המקצועי, היא לא מתגרשת מהשותפים האחרים, בניגוד למה שהוצג ע"י הרשות קודם לכן.

פיתוח מקצועי הוא שילוב של צורך אישי של כל עובד הוראה וצורך מוסדי של בית הספר. פיתוח מקצועי הוא גם צורך של היישוב הספציפי שבו ממוקם בית הספר – כלי להתמודד עם הבעיות והאתגרים הייחודיים ואמצעי להביא לידי ביטוי את היעדים הייחודיים ליישוב. לבסוף, הפיתוח המקצועי הוא גם צורך של משרד החינוך, ולכן נקבעו תמריצים למורים לעבור פיתוח מקצועי. חושב למשרד יש גם אינטרס לסייע ולשתף פעולה עם כל רעיון שמייטיב עם הפיתוח המקצועי ביישוב.

עד כה, ניהול הפיתוח המקצועי נעשה באמצעות המשרד, המפקח מול מנהלי בית הספר, במעין הצעה לא מחייבת. מקבלים הצעה לקורס מסוים, שמים מודעה בלוח המודעות בבית הספר שיש את ההשתלמות, ואז נרשמים כמה שנרשמים, ומתחילים לחפש תוספת למספר בשביל להשלים את המכסה מבית ספר אחר. וככה הדברים לא עובדים.

לקראת השנה הבאה, ניסיתי להביא לכך שהפיתוח המקצועי ביישוב ינוהל באמצעותי, בשיתוף פעולה עם המפקח ועם המנהלים. יצרנו פורום שיתכנן את הפיתוח המקצועי שלנו בהתאם לצרכים של היישוב. יש צרכים שמשותפים לכלל בתי הספר, ויש נושאים שלהם זקוק בית ספר אחד, אבל ניתן לתמוך, לגוון ולחלק.

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

המשרד משתף פעולה וביחד נתכנן את זה. במבחן התוצאה - בעקבות המעורבות של הרשות המקומית בבתי הספר, נרשמו בכפר קאסם בשלוש-ארבע שנים אחרונות הצלחות בכל התחומים.

### שאלות ודיון

בדיון קצר בעקבות הדברים הוער, כי כשאין הסדרה של היחסים, הנטל על המורים גדל, וישנו חשש כי בהעדר הבנייה של המערכת, הכל פרסונאלי, ואין ערובה לכך שכשבעל התפקיד יתחלף, שיתוף הפעולה יימשך. מאידך הוער, כי העדר ההסדרה ביחס למערכת הממשלתית - מקומית צריך להיות ברקע הדברים, אך זהו נושא מבני שלא מתאים להמלצת וועדת מומחים. עוד צוין כי יש לזכור שמה ששמענו היום - הדגש על פיתוח מקצועי של מורים בתוך בתי הספר שלהם בהובלת המנהל, ומורים מובילים או מורי מו"פ, הוא די נדיר. אנחנו צריכים להבין למה זה נדיר ומה קורה במקומות אחרים, ומה המחירים שמשלמים כשמתמקדים באידיאל שאינו ישים בהרבה מקומות, ומה התנאים הדרושים לכך שזה יקרה.

### עיקרי הסיכום של ד"ר ורדה שיפר:

יש סיבות רבות לכך שלא היה שינוי חקיקה בתחום החינוך עד כה, וכנראה שלא יהיו שינויי חקיקה בקרוב. ללא קשר לשינויי חקיקה, אני חושבת שהתהליכים שקורים מתחילים לצבור תאוצה, ויש להם השפעה חיובית שהולכת ומתרחבת. כתוצאה מהתהליך שהובילה הרשות המקומית בכפר קאסם, כל בתי הספר ברשות נכנסו למהלך של עבודות צוות ושיח פדגוגי. כפר קאסם משתייכת לפורום משותף של מחוז מרכז עם הרשויות המקומיות, והתהליכים הללו, והשאלות 'מה צריך להישאר בידי המשרד ומה צריך להיות מטופל ע"י הרשות' מתחילות לקבל מקום. במסגרת עבודתי עם מחוז מרכז אני רואה שיש שם פתיחות לתהליכים הללו, ואני רואה שמחוז נוסף - מחוז דרום - גם כן ביקש לקיים תהליך דומה, ולכן אני חושבת שנוצרת דינאמיקה והתהליך הולך ומתרחב.

### מושב שלישי

### עיקר דבריו של מר אלי הורביץ, מנכ"ל קרן טראמפ:

קרן טראמפ ייחודית בכך שמתמקדת בנושא אחד. תחום הוראת המדעים נבחר לאור הירידה במדדי המצוינות בחטיבה העליונה והפחתת היקף הלומדים מתמטיקה ופיזיקה. עיקר העשייה היא דרך המורים והפיתוח המקצועי שלהם, בעבודה משותפת עם רשויות, מחוזות ורשתות.

מעבר ממקצוע 'תעשייתי' למקצוע 'קליני': בתהליך החשיבה והלמידה שלנו בקרן התבוננו על התפתחות של מקצועות אחרים. מעמד הרופא הכירורג, לדוגמא, עבר שינוי עצום לאורך השנים - ממקצוע כמעט בזוי למקצוע מכובד<sup>1</sup>. אנו רואים הבחנה בין מקצועות 'תעשייתיים', שבהם המסלולים של למידה ועבודה נפרדים, התפיסה היא שיש מומחה חיצוני שילמד ויכשיר לתפקיד ותפקיד העובד הוא ליישם את מה שלמד, לבין מקצועות 'קליניים'. ההוראה כיום נמצאת בשלב התעשייתי, אם כי יש התחלה של שינוי. עדות למעמד המקצוע, ניתן לראות גם בכך שהעוסקים במקצוע אינם שותפים לקבלת ההחלטות הקשורות למקצוע. כך לדוגמא, כיום מי שקובע מה צריך להיכלל בהכשרה של מורים זה המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך. המורים נשמעים, אך הם אינם שותפים לקבלת ההחלטות. לעומת זאת, כאשר מקצוע נמצא בשלב קליני הלמידה והעבודה הן שלובות, ישנה אחריות משותפת להצלחה, ישנה תמיכה ועידוד לעוסקים במקצוע, והבניה של המקצוע נעשית במשותף. בשנים האחרונות אנו עדים לצעדים ראשוניים של התקרבות בין למידה ועבודה בהוראה, שמשקפים את תחילתו של מעבר ממקצוע תעשייתי למקצוע קליני.

<sup>1</sup> הספר *The Social Transformation of American Medicine* זוכה פרס הפוליצר של Paul Starr מתאר תהליך זה.

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

ישנה ספרות רבה שעוסקת במציאות זו, ואת חלקה תרגמנו. כך לדוגמה, The Widget Effect<sup>2</sup>, שעומד על כך שהעדר היכולת להבחין בין מורים טובים יותר לפחות מונע את התקדמות המקצוע, או Educating School Teachers<sup>3</sup>, שעוסק בהעדר אפקטיביות בהכשרה לחינוך, והפער בין תאוריה לפרקטיקה, או העבודה של ה-Gates Foundation<sup>4</sup>. ספרות אחרת חשובה מעבירה את מרכז הכובד לכיתה: לדוגמה, לי שולמן בספרו הפך את ההוראה למקצוע<sup>5</sup> ואת העוסקים בו לאנשי מקצוע, ולא "ברגים" שמוברגים מבחוץ. העבודות של האטי מראות כי ל-collective efficacy של מורים, עבודת הצוות המשותפת, ישנה חשיבות רבה יותר מאשר הכשרון המקורי (ה-talent)<sup>6</sup>.

בפעילותנו בקרן טראמפ אנו מנסים לגייס את הדור הבא של מורי המתמטיקה והמדעים, לייצר תוכניות הכשרה ותכניות לפיתוח מקצועי במתמטיקה ובמדעים, תוך שימוש בכלים מגוונים כגון כלים אבחוניים על מנת לאפשר למורים לתת מענה לקשיים בזמן אמת, או שימוש בווידאו על מנת לאפשר לתעד ולשתף אחרים. לצורך גיבוש תפיסה מסודרת של פיתוח מקצועי, ניסינו לחלץ מתוך מאות פרויקטים את המאפיינים של ההוראה הטובה ביותר. ראינו שהמאפיין החשוב הוא להעמיד את התלמיד במרכז. פרויקט משמעותי נוסף שאנו מקדמים, בשיתוף עם מכון ויצמן ומשרד החינוך, הוא הקמת מכון להוראה מתקדמת, שיהיה בית מקצועי למורים. המכון מתוכנן לסייע בהפעלת 300 קהילות של מורים ברחבי הארץ, לרבות מורי מורים.

אחד התהליכים שקורים בעת התפתחות של מקצוע, הוא היציאה 'מהחושך לאור' - חשיפה ציבורית ותחילת הכרה במורה. ניסינו לסייע לתהליך זה ולעזור למורים לצאת אל הזירה הציבורית באמצעות פרסים למורים מצטיינים, הרצאות TED, חגיגת יום המורה, מגזין הגיע זמן חינוך, ועוד. מהלכים אלה לא קלים עבור המורים ומחייבים עזרה. קשה למורים להעמיד את עצמם בקדמת הבמה, וקשה להם למצוא את הקול האוטנטי שלהם – לעיתים הם מנסים לדבר בקול אקדמאי, או ככותבי ניירות מדיניות.

### שאלות ודיון

שאלה: מה עמדתך במחלוקת לגבי היחס הראוי בין פיתוח מקצועי דיסציפלינארי לגנרי?

כיום יש שני מחנות, האחד רואה את המקצוע והאחר רואה את ההתרחשות הכיתתית, ויש ביניהם נתק. אם נחזור לדוגמה של הרופא – רופא עיניים משתתף בכנס של רופאי עיניים, אך הוא גם חלק מהקהילה שלו והמחלקה שלו, ועובד עם פרקטיקנים שונים מול החולה.

בתחילה גם אנחנו חשבנו שבתחום הוראת המדעים נדרש פיתוח מקצועי דיסציפלינארי בעיקרו, אך גילינו שגם מורי המדעים זקוקים ללמוד מדיסציפלינות אחרות, ושיש עדיפות ללימוד משותף. לדוגמה, ההשפעה של היבטים פסיכולוגיים והאמונה ביכולת של ילד להצליח היא מאוד משמעותית, ואנו גילינו שמורי חמש יחידות מתמטיקה מתקשים להאמין ביכולותיהם של ילדים מרקעים מסוימים או כאלה שלא הצליחו בעבר. בתחילה ביקשנו שילמדו גם היבטים אלה בקהילות להוראת המדעים, וזה עזר אך בצורה מוגבלת. גם למונח קהילות מורים יש משמעויות שונות. טוני ברייס מה-Carnegie Foundation<sup>7</sup> הבחין בין קהילת למידה (learning community) לקהילת עבודה (community of practice). אני חושב שגם הבחנה זו תעלה, מאחר שהקהילות הן היברידיות - למידה ופרקטיקה. כך גם לגבי הדיסציפלינארי והגנרי.

<sup>2</sup> הדו"ח: "THE WIDGET EFFECT Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness" מאת Daniel Weisberg, Susan Sexton, Jennifer Mulhern, David Keeling.

<sup>3</sup> מאת Arthur Levine, 2006.

<sup>4</sup> Have we identified effective teachers, 2012

<sup>5</sup> The Wisdom of Practice, essays on teaching, learning, and learning to teach, 2004

<sup>6</sup> <https://visible-learning.org/2017/05/video-john-hattie-collaborative-impact>

<sup>7</sup> <https://www.carnegiefoundation.org/who-we-are/staff-directory/anthony-s-bryk>

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

**שאלה:** מהי השאיפה האסטרטגית של קרן טראמפ מבחינת היקפי הלימוד של מתמטיקה?

המדד שאנו מתמקדים בו הוא הגרף הלאומי של לימודי 5 יחידות לימוד במתמטיקה. מדד זה נבחר מאחר שמדדי הביצוע של תכניות ופרויקטים פילנתרופיים ספציפיים הם מוטים, ולדעתנו מה שחשוב לתמונה הרחבה הוא קיומה של קואליציה ועשייה רחבה שעוטפת את הנושא מכל צדדיו - העוסקים בנושא בשטח, קובעי המדיניות והתקשורת. המטרה שלנו היא להגיע להיקף של 18,000 תלמידים שילמדו 5 יחידות לימוד במתמטיקה. היקף זה נראה לנו הנכון והמתאים בהתחשב בתנאי הארץ. איך משמרים את ההיקפים? עבודה שיטתית של מורים, בסיוע המכון להוראה מתקדמת.

### **עיקר דבריו של מר יותם טרון, מנכ"ל משותף של המכון לחינוך דמוקרטי:**

אשתף באבחנות שעולות מהתפיסה שלנו כארגון שעוסק בהכשרת מורים על פני הרצף ההתפתחותי ובלמידה, ומהניסיון המצטבר שלנו בפיתוח מקצועי.

העיסוק בסוגית הפיתוח המקצועי חייב להיות בהקשר החברתי הרחב והשינויים החברתיים החיצוניים למערכת החינוך, לדוגמא, השינוי בדור הנוכחי של המורים - הרבה מורים מגיעים כקריירה שניה, והמורים החדשים שנכנסים למערכת הם כבר בני דור ה-γ בעלי הסתכלות שונה. נקודה נוספת היא מהפכת המידע ומיומנויות המאה ה-21 - הפער בינה לבין מה שקורה בבתי הספר בפועל מאוד מעסיק את משרד החינוך. בהקשר זה, מתעוררת סוגיה מאתגרת למערכת החינוך - שאלת האמון: מצד אחד, המערכת מבקשת מהמורים ליצור תהליכי למידה בהם המורה הוא מלווה ותומך בתהליך הלמידה ולא "מעביר" של ידע, ומהצד השני מנגנון הפיתוח המקצועי הוא עוד מנגנון שמייצר פיקוח ובקרה. אני מציע להתבונן על שני דברים:

1. מה המהות של הפיתוח המקצועי במערכת החינוך? ברב הארגונים האחריות לפיתוח המקצועי היא תחת משאבי אנוש, מאחר שפיתוח מקצועי נקשר לפיתוח קריירה. יוצא מכך שהאדם הוא במוקד של הפיתוח המקצועי, וזה מתיישב עם התפיסה ההוליסטית של עולם העבודה כיום, שרואה את האדם בתוך מרחב העבודה שלו. בשביל לייצר שינוי משמעותי צריך לייצר במשרד החינוך תפיסה מבנית של פיתוח משאבי אנוש. כיום ממלא את החוסר מנהל ביי"ס, שמנסה לייצר כל מיני תפקידים בשטח. יש היום גם כיוונים נכונים כמו רפורמות מורים מובילים.
2. הצד השני שחסר הוא תפיסת הארגון הלומד. חרף העובדה שבתי ספר הם ארגונים שעוסקים בלמידה, הם לא מתפקדים כארגונים לומדים.

התפקיד שלנו כארגוני חברה אזרחית גם הוא השתנה - הפסקנו להיות מומחי הידע, והתחלנו להיות מומחים/סייעים לתהליכי שינוי. למערכות מאוד קשה להשתנות מבפנים. גם אנחנו כארגון, כאשר אנו רוצים להשתנות אנחנו מזמינים אנשים מבחוץ לראות את נקודות העיוורון שלנו. התפקיד שלנו כארגון הוא לעזור למבנים וארגונים הקיימים כיום להפוך לכאלו שבהם המורים לוקחים אחריות על הלמידה שלהם, להפוך לבתי ספר שמייצרים פרקטיקות של ארגון לומד במסגרת המשאבים המועטים שלהם. התקופה של 'מורה לחיים' נגמרה לדעתי, עולם העבודה הוא דינמי והחזון הוא שלמורים שירצו להמשיך הלאה, יהיה ערך גבוה בשוק התעסוקה כי הם יודעים מה זו למידה.

דוגמא לתהליך ליווי שאנו עושים, הוא תהליך שבו אנו מלווים פורום של "המפקח ומנהליו" בצפון. במוקד התהליך עומדים הצרכים של המורים והמנהלים, והאמירה למנהלים היא - קחו בעלות ואחריות על ההתפתחות המקצועית שלכם. המנהלים גם מזמינים ונעזרים במומחים מבחוץ, אבל אנחנו לא מגדירים להם מי. החשש של משרד החינוך מפני פיתוח מקצועי שיצמח מבפנים הוא חשש עם פן פטרנליסטי. התפקיד שלנו שם הוא לחולל את התהליך: אנחנו מלווים את המפקח ונותנים לו את הלגיטימציה לשחרר,

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

אבל בצורה קונסטרוקטיבית. זה תהליך אנלוגי למה שאנו רוצים שהילד יעבור, שהמורה לא יהיה הדמות שמעבירה לו את הידע אלא הדמות שעוזרת לו לקבל את הידע מכל מיני מקורות.

בדרך כלל הבעיה אינה ביכולות ובכישורים של האנשים, אלא בכך שהמערכת לא מאפשרת לאנשים לייצר את השינוי. ברגע שמייצרים את האפשרות, היכולות הקיימות באות לידי ביטוי. מה שיכול לפגוע בתהליכים הללו זה הטרנדים והרפורמות המתחלפות במשרד החינוך, שמנחיתות פרקטיקות משתנות של פיתוח מקצועי, ודורשות להטמיע אותם. אנו עובדים עם המנהלים על ניהול כל מה 'שנכנס' אליהם לתוך ב"ס, ואיך בוחרים מה לקחת ומה לא מתוך כל דבר, ואיך מונעים את הפיכת הפלטפורמה של פיתוח מקצועי לכלי להטמעת מדיניות. כיום חלק גדול ממה שנעשה באגפי הפיתוח המקצועי וההדרכה זה הטמעת מדיניות, אם כי אני מסכים שיש התחלה של תנועה לכיוון של הצמחה. גם מסכים לכך שישנה שאלה אמיתית - אם מטרת הפיתוח המקצועי היא שמורים יתפתחו כאנשי מקצוע וכאנשים - מהם הכלים החלופיים להטמיע מדיניות, ואיך עושים זאת בצורה אפקטיבית.

יש הרבה סימנים לכך שאם יסירו חסמים גולטיביים או יעודדו תקציבית יתרחשו תהליכים חיוביים, למשל ההתפתחות של השתלמות מוסדית, ומרכזי פסגה שיותר ויותר מעודדים את בתי הספר לקחת את ההשתלמות אליהם. יש בתי ספר שעדיין חוששים, בעיקר משום שאין סובלנות לטעות בבית ספר.

### שאלות ודיון

בדיון שהתעורר בקשר לסוגיית ההטמעה, העירו נציגי משרד החינוך כי יש להתייחס בהבנה לצורך של משרד החינוך להטמעה. גם אם אי אפשר 'להטמיע' פדגוגיה, חשוב להבין מהיכן נולד הקונספט. אנשי המקצוע במשרד – מנהלי מחוזות ואגפים מנסים להטמיע על מנת למלא את תפקידם להתמודד עם בעיות לאומיות קשות – לא מתוך כוחנות או חוסר יכולת לוותר על סמכות. עוד הוער כי הטמעה והצמחה הן לאו דווקא סותרות. מאידך הוער כי לפי פיאה'ה, הטמעה – אסימילציה – היא הותרת הדברים כפי שהם, ללא שינוי.

שאלה: בהתייחס לפיתוח מקצועי תחת המטרייה של משאבי אנוש - מדוע מלכתחילה האג'נדות של המעסיק (ואגף משאבי האנוש בכלל זאת) הן שצריכות לקבוע את התהליכים והשילבים של ההתפתחות המקצועית של מורים, ולא המורים עצמם, כפי שנעשה במקצועות קליניים אחרים?

אני חושב שיש בעייתיות גם במקצועות קליניים אחרים, ושהם ייתקלו בבעיות דומות שנובעות משינויים בשוק העבודה. כשאני מתכוון למדיניות משאבי אנוש, אני מתייחס לתפיסות מתקדמות של משאבי אנוש, שבין היתר מכבדות ומתייחסות לגילדות מקצועיות. אחת מסוגיות היסוד עוסקת בסוגיות של מוטביציה פנימית מול חיזונית. יש מתח בין הצורך למוטיבציה פנימית, לבין המנגנון – "שמתמחר" הכל לגמולים. מה הייתי מצפה שיעשו במסגרת מדיניות מתקדמת? הייתי מצפה שיפתחו מסלולי קריירה מגוונים שמביאים בחשבון אפשרויות להתפתחות מקצועית בכל מיני מסלולים, ושאינם כבולים בהסכמי שכר. מורים מובילים זו דוגמא לכך. דוגמא למשהו שפחות קיים כיום וראוי שיהיה - הכרה בדברים שקורים מחוץ למערכת, על מנת לאפשר לאנשים לצאת ממערכת החינוך ולחזור אליה. כיום, אם יצאת למטה המשרד, כבר לא תחזור לשטח. צריך להסתכל על מכלול האקו-סיסטם.

שאלה: האם החופש של מורים ומנהלים לקבוע את תוכן הפיתוח המקצועי, יביא לבחירות נכונות?

אין כאן תשובה בינארית. צריכה להיות תפיסה שלפיה המנהלים לוקחים אחריות, אבל מספקים להם מעטפת מאפשרת. חשוב לבחון האם השאלה 'מי יקבע' מגיע מתוך רצון להתפתחות מיטבית או מתוך צורך בשליטה.

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

**שאלה:** כיצד תתייחס לחשש כי מתן חופש ואוטונומיה למנהלים ולמורים יביא לפגיעה באוכלוסיות חלשות, מאחר שלמוסדות החינוכיים שם אין אפשרות לספק באופן עצמאי את התהליכים 'הטובים'.

החשש הזה יוצר מנגנון החלשה. בתי הספר החזקים יתפתחו בכל מקרה, ובתי הספר החלשים מקבלים כך רק את הדברים הבינוניים שמספקת המערכת. השאלה היא האם ברירת המחדל היא שהמערכת מכתובה לך, או שהמערכת מצפה ממך להתפתח, תוך מתן הכלים לעשות זאת.

בהקשר זה הוער ע"י המשתתפים כי אם משרד החינוך הוא האחראי, הסיכוי שכולם יקבלו בצורה שווה ולא יהיו תלויים בעמותות הוא יותר גבוה. עוד הוער כי המטרה של משרד החינוך היא לא לקבוע סטנדרטים אחידים לכולם באמצעות שליטה והטמעה, אלא לאפשר לדברים לצמוח מלמטה, באמצעות ליווי אנשי מקצוע, שיחוללו את התהליכים. יש איזון עדין בין השטח לגוף הריכוזי שאמור לדאוג לכך שלא יצמחו הפערים.

עוד הוצע להבחין בין מקצועות חופשיים כגון עורכי דין, פסיכולוגים ורופאים שיכולים לעבוד בשוק כעצמאיים, למורים, שבהון האנושי שלהם הם יכולים להשתמש, ככלל, רק אצל מעסיק אחד. יתכן שיש יחסי כוח שמכתיבים מציאות, ויכול להיות שהריכוזיות הזאת היא חיובית – בניו זילנד, לדוגמה, הפריטו את כל מערכת החינוך וזה הגדיל מאוד את הפערים בחינוך.

### מושב שלישי

#### **עיקר דבריו של מר גיל אברהם, מורה בבית הספר היסודי כרמי יהודה:**

אני קשור לנושא גם כמורה וסגן מנהל בית ספר, וגם כחלק מהנהלת מרכז פסג"ה קרית ארבע, שם הייתי אחראי על התקשוב, ואתייחס לנושא משתי הזוויות.

השתלמות למורים היא צורך. מורים צריכים להבין שההתפתחות האישית שלהם הופכת אותם לאנשי מקצוע יותר טובים. צריך להבין שמורים רואים עצמם כעובדי משרד החינוך, ויבדקו קודם כל מה נדרש מבחינת משרד החינוך. כוח לרשות המקומית הוא מבורך, אבל מבחינת המורים היא רק המלווה.

ההתפתחות המקצועית אינה חובה, מורים לא אוהבים השתלמויות ורואים בזה כורח, וקשה מאוד להוציא את המורים מהבית. אופק חדש נתן המון דברים למורים אבל גם הפך אותם ל'ראש קטן', העובדה שכל שעה נרשמת וניתן עבודה תשלום הרגה את הרצון ללמוד מעבר. מצד שני, התמריץ שנקבע אינו אפקטיבי: התמריץ הכספי לא מתמש באופן מיידי, אלא רק לאחר 4 שנים, וזה גם לא תמריץ אפקטיבי לכולם, לדוגמה למורים שבן הזוג השני הוא "המפרנס העיקרי". אם רוצים לקדם את הפיתוח המקצועי אולי נדרש להפוך אותו להיות חובה, כלומר בהגדרה חלק מהמשרה. כיום אין סנקציה על העדר פיתוח מקצועי, רק אי עליה בדרגה, ומי שהגיע לדרגה 9 כבר לא מרוויח מזה כלום. התוצאה היא שיש המון מורים שלא משתלמים. אצלי במרחב יש 50-60% משתלמים והשאר לא.

מבחינת תוכן ההשתלמויות, הרבה השתלמויות לא באמת קשורות או מובילות להתמקצעות. כל מפקח מושך לכיוון שלו, ורוצה שמורים יירשמו כדי למלא את המכסות, על מנת להראות לדרגים שמעליו. נוצרת 'מסחרה' של המקצועות הדיצפלינריים, בייחוד ביסודי. קושי נוסף טמון במרצים, ונובע מכמה סיבות: א. קשה להביא מרצים איכותיים, מאחר שלא ניתן לשלם להם תשלום הולם. ב. המרצים הם מרצים ולא מורים ולכן גם איכות ההשתלמות היא איכות 'הרצאתית'. מלמדים אותנו להיות קליניים אבל בשיטות של מצגת. ג. אין תנאי סף חוץ מתואר שני כדי להיות מרצים.

יש קושי גם באי הגדרת קהל היעד של ההשתלמות - שמשתתפים בה מורים חדשים וותיקים ולא ברור למי

## האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים היזמה למחקר יישומי בחינוך

היא מכוונת. קושי אחר טמון בהעדר מסלולי קידום מקצועי במערכת. אני חשבתי שהשלב הבא שלי זה ניהול, ובפועל הרגשתי שהלכתי אחורה, ועזבתי את תפקיד המנהל.

המסר העיקרי – צריך להפסיק לפחד לדרוש מהמורים. מורים צריכים פיתוח מקצועי, וזו צריכה להיות חובה.

### **עיקרי דבריו של מר יוסף סרור, מורה מבית הספר התיכון בבית חנינא:**

אני מלמד דת והיסטוריה של האיסלאם, מחנך כיתה יוד, רכז טיולים ובצוות הנהלה. למדתי תואר ראשון בגינן ותואר שני בשכס. לאחר הלימודים חזרתי לשטח ורציתי לעבוד כמורה. לא הכרתי את החוקים ולא את משרד החינוך, וגם עם העברית התקשיתי. החוויה הראשונה שלי בהוראה הייתה בבית ספר בראס אלעמוד, שם לימדתי במשך כשלוש שנים. בבית הספר היו חילופי מנהלים, ולא היה מי שידריך את המורים לגבי פיתוח מקצועי. לאחר מכן עברתי ללמד בבית הספר למצטיינים בבית חנינא, שם ההתייחסות לנושא הייתה מאוד שונה. למנהל בית הספר יש מקום משמעותי כמדריך ומכווין. עם תחילת העבודה המנהל כינס אותנו לישיבה בנושא וכל מורה קיבל הכוונה לגבי מסלולי הדרכה במרכז הפסג"ה במקצוע שלו, ולמדנו על נושאים כגון הערכה חליפית ועל שיח עם תלמידים.

למדתי שני קורסים מצויינים – ראשון נתן לנו כלים ללימוד מתוך תפיסה שיש ידע אצל התלמידים, והמורה לא צריך רק להקריא את הספר. הקורס השני היה קורס לסגני מנהלים. היום אני לומד MA שני במכללת קרית אונו.

חדר המורים זה החדר הכי קשה בעולם - אנחנו מחנכים ולא יודעים לחנך את עצמנו איך ללמוד. בתפקידי הנוכחי אני אחראי על ההתפתחות של המורים בחדר המורים, אני מדריך מורים חדשים, בשאלות כגון איך להתייחס לתלמידים ואיך להתנהל בכובעים השונים של מורה ואיש צוות. יש לנו תכנית לצוות – שבה כל אחד שמתתף בקורס מעביר לאחר מכן את הידע שרכש בקורס ליתר המורים, במקום מרצה מן החוץ, שלא היה מורה מעולם.

אחד הקשיים שיש לנו הוא הקושי עם השפה. הקושי הוא גם יומיומי בהתנהלות מול משרד החינוך – הבנת מסמכים ממשרד החינוך ומהעירייה – אבל יש גם חוסר במרצים מתאימים בערבית. במרכז הפסג"ה יש קורסים בערבית, אבל בד"כ אלה מרצים שלא היו מורים בעצמם, הם מקריאים חומר מהדף והקורסים פחות מועילים.