



**פרק 1: פיתוח מקצועי של מורים
בעולם ובישראל - מגמות עדכניות ואתגרים**

פורמות רחבות בתחום החינוך ברחבי העולם מדגישות את הצורך בפיתוח מקצועי של מורים ובהכשרה מתמשכת - לאורך כל שנות הקריירה המקצועית שלהם - כגורם מרכזי שיוביל לשיפור ולקידום של מערכת החינוך. אף על פי שרפורמות אלו ניוזנות מצרכים וממניעים שונים, ישנה תמימות דעים על כך כי תוכניות להכשרת מורים טרם כניסתם להוראה אינן מספיקות כדי לצייד את המורים בבסיס זהותי-מקצועי, בידע ובמיומנויות הנדרשים כדי לממש את מלוא הפוטנציאל שלהם בכיתתם. בדומה לתהליכי פיתוח מקצועי של בעלי מקצוע בתחומים אחרים, כמו רופאים, עובדים סוציאליים ופסיכולוגים, הנדרשים למיומנות גבוהה ולצריכת ידע עדכני באופן תדיר - גם מורה נדרש ללמוד במהלך כל חייו המקצועיים כדי להשיג את המומחיות הנדרשת לעבודתו.

מגמות שונות מזינות את העניין הגלובלי בפיתוח המקצועי של מורים. באופן מסורתי, במוקד עניין זה מצויה הייתה ההבנה כי מורכבות העשייה החינוכית דורשת הכשרה ממושכת ושכלול תמידי של ידע התוכן וכישורי ההוראה של המורה. צורך זה הועצם במיוחד בעשורים האחרונים, עם התעצמותה של מדיניות חינוכית המדגישה מדידה והישגים, ומציבה ציפיות גבוהות ממורים לשפר את תהליכי הלמידה של תלמידיהם ואת הישגיהם (Linn, 2000; NCLB, 2001). הספרות המחקרית אף מעידה על שינויים חיוביים המתרחשים בפרקטיקה של המורה כאשר הוא חווה הכשרה מקצועית איכותית ומתמשכת. מחקרים אלו מצביעים על הקשר בין תהליכי למידה מיטביים של המורה ובין תהליכי הוראה ולמידה מיטביים בכיתות, ורואים במורים את סוכני השינוי המרכזיים לקידום מערכת החינוך לעתיד טוב יותר (Darling-Hammond, 2000; Hargreaves, 2003; Tucker, 2011).

לצד תפיסות אלו, מגמות חדשות המעצבות את מערכות החינוך ברחבי העולם הציבו מטרות ויעדים נוספים לתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים, ובהם מעבר מצורות הוראה מסורתיות לגישות פדגוגיות קונסטרוקטיביסטיות; שילוב טכנולוגיות חדשות בהוראה; תיווך פדגוגי ותכנון לימודים המותאמים לצורכי התלמידים והכנתם למאה ה-21; הפיכת מקצוע ההוראה לאטרקטיבי ובעל ביקוש גבוה; הפחתת מגמות של נשירה ושחיקה של מורים וקידום הרווחה הנפשית; וכן חיזוק תחושת המחויבות והמשמעות של מורים ותלמידים בתהליכי הוראה ולמידה איכותית (Kennedy, 2016; OECD, 2018).

כמו כן, מגמות חדשות בתחום הפיתוח המקצועי מדגישות את הצורך בהבניית מערכות התומכות בהתפתחות מקצועית ארוכת טווח של מורים ומאפשרות שינויים עקביים בפרקטיקה המקצועית שלהם, בהתאם לצורכיהם המקצועיים (Tucker, 2014). בבסיס צורך זה מצויה ההבחנה בין "פיתוח מקצועי" ל"התפתחות מקצועית" של מורים, המשקפת שינוי: מתפיסת המורה כצרכן של תהליכי פיתוח מקצועי, לתפיסה הרואה בו איש מקצוע השואף להתקדם ולהתפתח באופן הוליסטי ומותאם לצרכיו. מהתבוננות במדינות המובילות בהישגי תלמידיהן זה 25 שנה, הסיקו חוקרים כי מדינות אלו החלו להתייחס למורים כאל מקצוענים, היכולים להתקדם בסולם הקריירה ומקבלים אחריות, סמכות ואוטונומיה שהן תוצאה ישירה של מומחיותם. מדינות שונות אף קבעו סולמות קריירה המגדירים דרגות מומחיות שונות בהוראה; כל צעד בסולם כרוך בתוספת תגמול, אחריות ואוטונומיה למורים. מדינות אלו רואות בפיתוח הקריירה המקצועית (פרופסיונליזציה) של מורים מטרה בפני עצמה, ולא רק אמצעי לקידום הישגי התלמידים.

על פי תפיסה זו, קריירת ההוראה מתפתחת בסביבה החינוכית שעומדת נמצא המורה במגע יום-יומי - מערכת החינוך ככלל ובית הספר בפרט. בסביבה זו יש לקדם את המורים בסולם קריירה על ידי הקצאת משאבים כגון זמן, מימון ותמריצים כספיים ואחרים. אלו תומכים במורים ומובילים לשיפור מתמיד בתפקוד המקצועי שלהם (NCEE, 2015). טאקר (Tucker, 2016) טען כי על הסביבה החינוכית להשקיע לנצל את

קידום הקריירה של המורים כדי להעצים ולשפר את עצמה. עם זאת ראוי לציין כי מחקרים עדכניים על האפקטיביות של תהליכי פיתוח מקצועי של מורים ברחבי העולם מעידים אחרת. הם מצביעים על כך שבמרבית המקרים תהליכים אלו אינם מותאמים לפתח בקרב המורים את המומחיות הנדרשת כדי להביא לשיפור בתהליכי הלמידה של תלמידים וכדי לספק את מגוון הצרכים העולים בעשייה החינוכית (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Jacob & McGovern, 2015; Little, 1993; Smylie, 1997).

בהתבסס על ספרות עדכנית העוסקת במודלים של פיתוח מקצועי של מורים הקיימים כיום ברחבי העולם, נדון בפרק הנוכחי בדגשים התיאורטיים המרכזיים של מודלים אלו, ונתייחס להמשגת הנושא ולמאפיינים רווחים של תהליכי פיתוח מקצועי של מורים בעולם. כמו כן, נסקור את מאפייני הפיתוח המקצועי וההזדרכה של המורים בישראל, ובתוך כך נמפה מבנים ותהליכים ארגוניים הקשורים בניהולם. לבסוף נציג את האתגרים של מודל הפעולה הקיים ונדון בצרכים מרכזיים שאינם מקבלים מענה מספק במודל זה.

הדגשים מרכזיים בתהליכי פיתוח מקצועי של מורים

אנו מצויים בעידן של שינויים במערכות חינוך ברחבי העולם. בשני העשורים האחרונים מתחוללים במדינות רבות שינויים משמעותיים ורפורמות בתחום החינוך, ואחד האלמנטים המרכזיים ברובם הוא הפיתוח המקצועי של מורים. מדינות מבינות כי מורים אינם רק אחד ה"משתנים" שדורשים שינוי כדי לשפר את מערכות החינוך שלהן, אלא סוכני השינוי המשמעותיים ביותר ברפורמות הללו.

התפקיד הכפול של מורים ברפורמות חינוכיות - בהיותם גם נמעני השינוי וגם סוכניו - הפך את תחום ההתפתחות המקצועית של מורים לתחום ידע הולך ומתפתח, שזוכה לתשומת לב עיונית ומחקרית ניכרת בשנים האחרונות (Luneta, 2012). בניית פיתוח מקצועי על פי נתוני TALIS שהתפרסמו ב-2013 נמצא כי מדינות שמעריכות את מקצוע ההוראה משקיעות יותר בלמידה מקצועית ואיכותית - והן מוכנות להשקיע בתהליכי התמקצעות מתמשכים, כדי שהמורים יוכלו להמשיך ולהשתפר כל הזמן (Burns & Darling-Hammond, 2014).

התפתחות מקצועית של מורים הומשגה באופנים שונים, אך במובן הרחב קיימת הסכמה שהביטוי מייצג את הצמיחה המקצועית שמשגיג מורה הודות לניסיון שהוא צובר, בד בבד עם בחינה שיטתית של ההוראה שלו (Glatthorn, 1995). ההתפתחות המקצועית כוללת השתתפות במסגרות פורמליות כמו השתלמויות, קורסים קצרים וישיבות מקצועיות והדרכה אישית וכן חוויות בלתי פורמליות, כמו קריאת מאמרים מקצועיים, שיחות על תהליכי הוראה בחדר המורים, צפייה בסרטים על תחום הדעת הרלוונטי ועוד (Ganser, 2000). תפיסה זו היא, במידה מסוימת, נחלת שני העשורים האחרונים, כי במשך שנים רבות קודם לכן נתפס הפיתוח המקצועי של מורים אקוויולנטי ל"פיתוח צוות" או "למידה בתפקיד", והתייחס לסדנאות, השתלמויות וקורסים קצרים אשר הציעו למורים אינפורמציה חדשה לגבי היבטים שונים בעבודתם. בשנים האחרונות רואים בהתפתחות המקצועית של מורים תהליך ממושך הכולל הזדמנויות וחוויות מגוונות, המשולבות באופן שיטתי בחיי היום-יום של המורה, ומקדמות צמיחה והתפתחות מקצועית (Cochran-Smith & Lytle, 2001).

למרות השונות הרבה בין מודלים שעוצבו במקומות שונים בעולם, ניתן לזהות מאפיינים החוזרים על עצמם ברפורמות בתהליכי הפיתוח המקצועי. רוב המודלים החדשים מתבססים על גישה קונסטרוקטיביסטית של תהליכי הוראה, ולפיה המורים מעורבים באופן אקטיבי בתהליכי הפיתוח המקצועי של עצמם; המודלים מסתמכים פחות על גישות של העברת ידע שבהן המורים לא מעורבים בכלל בקבלת החלטות בנוגע לפיתוח המקצועי שלהם. בעקבות זאת נתפסים המורים כלומדים אקטיביים המעורבים במשימות קונקרטיות של הוראה, הערכה, תצפית ורפלקציה ומקדמים את התפתחותם המקצועית (Dadds, 2001; King & Newmann, 2000). כמו כן, רוב המודלים החדשים מקנים חשיבות רבה להתאמת הפיתוח המקצועי לצורכי המורה. תיאוריות מוטיבציה העוסקות באוטונומיה והכוונה עצמית (Self-determination) רואות במימושם של צרכים פסיכולוגיים פנימיים תנאי הכרחי למוטיבציה ללמידה ולהפיכת הלמידה למשמעותית (Ryan & Deci, 2017). ההנחה המרכזית של תיאוריות אלו היא שתהליכי למידה משמעותיים מבוססים על מוטיבציה פנימית של המורה להשתלב בתהליך הפיתוח המקצועי, בליווי תחושות של חופש בחירה, הזדהות, רלוונטיות אישית ומשמעות (Eyal & Roth, 2011).

פיתוח מקצועי נתפס כאמור כתהליך ארוך טווח המדגיש את הצורך בלמידה ממושכת כדי לקדם את הידע ואת מיומנויות ההוראה של המורה. היבט זה כרוך בצורך בהתנסויות רבות הנוגעות למוקדי הלמידה לאורך זמן, כדי להפנים את התכנים הנלמדים. סדרה של חוויות מקצועיות הקשורות זו לזו מאפשרת למורים לקשר ידע קודם לחוויות חדשות (Ganser, 2000), ותמיכה ארוכת טווח של מערכת החינוך ומנהלי בתי ספר בתהליכים אלו היא זרז מרכזי לשינוי (Schifter, Russell, & Bastable, 1999). כמו כן, מודלים רבים רואים במורה לומד רפלקטיבי, הנכנס למקצוע עם בסיס ידע מסוים וממשיך לצבור ידע וניסיון על סמך הידע הקודם שלו (Lieberman, 1995). מנקודת מבט זו, מטרת הפיתוח המקצועי היא לסייע למורים להבנות תיאוריות פדגוגיות ופרקטיקות חדשות ולפתח את מומחיותם בתחום, תוך כדי ביצוע רפלקסיה על הידע הקיים אצלם ועל הפרקטיקות האישיות שלהם בשדה ההוראה. ברמה התוכנית, שני מוקדי תוכן מרכזיים תופסים מקום נרחב בתהליכי פיתוח מקצועי בעולם. היבט אחד מתמקד בידע פדגוגי-גנרי ועוסק בפיתוח מיומנויות ההוראה של המורה. הדגש במוקד זה הוא על האופן שבו מורים מנהלים את כיתתם, מארגנים פעילויות, מקצים זמן, מְבַנֵּים מטלות, מתכננים שיעורים, מנסחים שאלות ותגובות ומעריכים את ההבנה של התלמיד. היבט שני המצוי במוקד תהליכי הפיתוח המקצועי הוא ידע בתחום הדעת של המורה. הדגש במוקד זה הוא על תוכני השיעורים בתחום הדעת, לצד עיסוק בבסיס התיאורטי שעליו מתבססים ההסברים של המורה בכיתה. לכך נוספים גם ריענון הידע הדיסציפלינרי של המורה ועדכונו, קבלת החלטות בנוגע לתכנים שיש ללמד, ייצוג והעברה של הידע בכיתה ושכלול הידע של תלמידים בתחום הדעת. ההנחה היא שהידע הדיסציפלינרי של מורים צריך להמשיך ולהתפתח כדי שהם יפתחו מומחיות בתחום הדעת הספציפי שלהם וביכולת ההוראה שלו (Shulman & Shulman, 2004).

רוב התוכניות בשטח מאופיינות בהבחנה חדה בין שני מוקדי התוכן, והפדגוגיה הגנרית זוכה למשקל רב בהערכת האפקטיביות של המורה. עם זאת בשני העשורים האחרונים גוברת המודעות לחשיבות הרבה של קידום הידע הדיסציפלינרי ועדכונו וכן של פיתוח מיומנויות פדגוגיות בתחום הדעת הספציפי של המורים. בהתאם לתפיסה זו מופיעים יותר ויותר מודלים אינטגרטיביים ברחבי העולם העוסקים הן בתוכן ההוראה הן בדרכי ההוראה בהקשר של תחומי דעת ספציפיים. למשל, קהילות מורים דיסציפלינריות זוכות לפופולריות גבוהה במודלים רבים של פיתוח מקצועי בעולם (Shulman, 2013). בקהילות אלו ההקשר הגילאי-התפתחותי של התלמידים (בית ספר יסודי, חטיבת ביניים או תיכון) אף הוא תופס מקום נכבד בשיח על הבניית התוכן ודרכי ההוראה בתחום דעת ספציפי.

מודלים שונים של פיתוח מקצועי עוסקים גם בשיח זהות מקצועית לצורך זיקוק רכיבי המשמעות, המטרות והערכים האישיים של המורה בעבודת ההוראה שלו. תיאוריות זהות מקצועית מזהות כמה מקורות משמעות מרכזיים בעבודת המורה: רכיב חינוכי ערכי, רכיב מומחיות בתחום הדעת, רכיב של תיווך פדגוגי ורכיב של תכנון לימודים (Walkington, 2005). תחושת המשמעות מתחדדת במצבים שבהם המורים מעצבים בעצמם את תהליכי הפיתוח המקצועי, אך גם תהליכי הקניית ידע על ידי מומחים חיצוניים יכולים ליצור חוויות של הנעה פנימית, מתוך ייחוס ערך לפעולה וחיבור ערכי ומשמעותי למטרותיה.

מודלים רבים של פיתוח מקצועי של מורים ברחבי העולם מעניקים חשיבות גבוהה להקשר (קונטקסט) שבו מתרחש תהליך הפיתוח. מודלים אלו מדגישים במיוחד את החוזקות של תהליכי פיתוח מקצועי המתרחשים בתוך בתי הספר, ומקושרים לפעילויות היום-יומיות של מורים ותלמידים (Darling-Hammond, 1998).

מאפיין זה כרוך בצורך של מורים בלמידה רלוונטית המותאמת להקשר שבו הם פועלים ולחוויותיהם האישיות. בתי ספר רבים ברחבי העולם הפכו את עצמם לקהילות של מורים לומדים, קהילות חקר, קהילות מקצועיות וקהילות תמיכה בפיתוח המקצועי של חבריהן (McLaughlin & Zarrow, 2001). בתהליכים הללו משולבות פעמים רבות פעילויות אקטיביות של למידה תוך כדי עשייה, ובכלל זה קבוצות מחקר, מחקרי פעולה ואיסוף עדויות מהשטח (Wood & McQuarrie, 1999). ג'ון האטי לדוגמה הציע לפתח מודלים של יישום (implementation models) אשר מטרתם לאפשר תהליך של למידה מתוך ניסוי וטעייה, בשיתוף חונך מלווה שצופה במורים ומעניק להם משוב מקדם (Hattie, 2008).

יחד עם זאת שוררת הסכמה נרחבת על כך שפיתוח מקצועי נראה אחרת בהקשרים שונים, ושאינן מודל אחד או צורה אחת של פיתוח מקצועי שעדיפים על האחרים (Scribner, 1999). בתי ספר ואנשי הוראה צריכים להעריך את צורכיהם, את אמונותיהם התרבותיות ואת הפרקטיקות שלהם כדי להחליט מהו הפיתוח המקצועי המתאים להם. במילים אחרות, יש לשקול את תהליכי הפיתוח המקצועי בתוך מסגרת קונטקסטואלית - בבית הספר, בקהילה, ברשות - ובהקשר תרבותי, חברתי, כלכלי ופוליטי נתון. כלומר, פיתוח מקצועי לא נדרש לחפש את "התשובה הנכונה" אלא את המקבץ האופטימלי של תהליכי פיתוח מקצועי מיטביים בהקשר מסוים (Guskey, 2002).

רבים מזהים את תהליך הפיתוח המקצועי של מורים כקשור בקשר הדוק לתרבות בית ספרית של למידת מורים, כלומר הוא משגשג בבתי ספר המעודדים את ההתפתחות המקצועית של המורים. במקרה זה, המורים מועצמים כאנשי מקצוע, זוכים לתמיכה בתהליכי הפיתוח המקצועי שבהם הם מעורבים וחשים כי למידתם חשובה כפי שלמידת תלמידיהם חשובה, וכי משקיעים בהם משאבים לצורך פיתוחם כ"משאב" אנושי משמעותי בבית הספר (King & Newmann, 2000).

התפתחות מקצועית נתפסת במודלים רבים בעולם כתהליך שיתופי (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). היבט זה כרוך בצורך האנושי בקשר, שייכות ותמיכה, ובשימוש באינטראקציה בין-אישית כהזדמנות להתבוננות וללמידה עצמית. אף שעומדות בפני המורה הזדמנויות שונות לעבודה עצמאית ורפלקציה, ההנחה היא שההתפתחות המקצועית האפקטיבית ביותר מתרחשת בתוך מערכות יחסים משמעותיות (Clement & Vandenberghe, 2000), לא רק בין המורים עצמם, כי אם גם בין מורים, תלמידים, מנהלים, הורים וחברים נוספים בקהילה (Grace, 1999). בהקשר זה, מודלים רבים ברחבי העולם משלבים בתוכם צורות מגוונות של קהילות למידה מקצועיות בהובלה של מורים "מומחים", "מנהיגים" או "מובילים" מתוך קהילת בית הספר. קהילות אלו מתגבשות סביב מורים אשר פיתחו מומחיות גבוהה בהיבטים שונים של עבודת ההוראה - מורים הצומחים מתוך הצוות החינוכי ומובילים בעצמם קהילות פיתוח מקצועי של עמיתיהם לעבודת ההוראה. זמינותם לחברי הקהילה מעצם נוכחותם בבית הספר במהלך השבוע מייצרת תרבות למידת עמיתים מתמשכת בתוך בית הספר. רבים מתהליכי הלמידה הללו מזמנים

למידה הקושרת בין תיאוריה למעשה ומצמיחים את ידע "המעשה". בתהליכי הפיתוח המקצועי משולבים תהליכים של חקר, שיפור והעצמה ברמה הפדגוגית, המצמיחים ידע "מעשה" מתוך ההקשר המקומי, ולעיתים אף מעגנים אותו בידע תיאורטי (Muijs & Harris, 2006).

לסיכום, רפורמות רבות בתחום הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בעולם מדגישות תהליך מתמשך לאורך הקריירה המקצועית של המורים. בתהליך זה המורים הם שותפים אקטיביים בהבניית הידע והמיומנויות בתוך ההקשר הבית ספרי והמקומי, במסגרת תהליכי חקר ורפלקציה על התנסויותיהם ובשיתוף ותמיכה של עמיתים, מנהלי בתי ספר ומערכת החינוך.

מערך הפיתוח המקצועי של מורים בישראל

מעריך הפיתוח המקצועי בישראל מורכב ומרובה גורמים המעורבים בתהליכי הפיתוח המקצועי של המורים או אמונים עליהם - החל באגפים השונים במשרד החינוך וכלה בגורמים בשטח. מטבע הדברים, גורמים אלו לעיתים נבדלים זה מזה במטרות ובהשקפות שלהם ביחס לתהליכי הפיתוח המקצועי, עד כדי חשש להצפת המורה במטרות, דרישות ותוכניות ואף להתנגשויות בין מטרות שונות של המעורבים בתהליך. כמו כן, יחסי הגומלין בין הגורמים הללו הוסדרו באופן חלקי בלבד במסמכי עיצוב המדיניות בתחום הפיתוח המקצועי בארץ, ואף קיים פער בין מה שכתוב במסמכים אלו לבין יישומם בשטח. מציאות זו יוצרת אי־בהירות, מורכבות ואף סרבול בתהליכי התכנון, הניהול, היישום והבקרה של הפיתוח המקצועי בישראל. בחלק זה של הפרק ננסה לשרטט את התשתית הארגונית והגורמים המרכזיים המעורבים במערך הפיתוח המקצועי בישראל, כפי שנוסחו במסמכי עיצוב המדיניות וכפי שהם באים לביטוי ביישום של מדיניות זו בפועל. בחלק הבא נדון באתגרים הכרוכים ביישום זה.

גם בישראל, כמו ביתר המדינות בעולם, חלו בשנים האחרונות שינויים מהותיים בתחום הפיתוח המקצועי של מורים. אלו ניכרים ביתר שאת בעקבות יישומן של רפורמות "אופק חדש" (רפורמה מערכתית בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים שהוסדרה בדצמבר 2009) ו"עוז לתמורה" (רפורמה מערכתית בחטיבות העליונות לפי תנאי הסכם קיבוצי שנחתם באוגוסט 2011), ובעקבות שינויי מדיניות במשרד החינוך. רפורמות אלו, שנועדו להסדיר את משרת ההוראה של המורים ואת שכרם, כללו גם הסדרות בנושא הפיתוח המקצועי שלהם. עם זאת, לא כל הסוגיות הנוגעות לפיתוח מקצועי בהסכמים אלו מיושמות בשטח או מקבלות מענה מספק, ויש פער משמעותי בין מערך הפיתוח המקצועי המתואר במסמכי הרפורמות לבין המציאות. הצורך בשיפור הישגי התלמידים במערכת החינוך היה אף הוא אחד הזרזים לשינויים בתהליכי הפיתוח המקצועי, בייחוד לנוכח הישגים נמוכים של תלמידי ישראל ביחס למדינות אחרות ב-OECD.

בהסכמי "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" נקבעו בין היתר יעדי התוכניות לפיתוח מקצועי, הכוללים פיתוח מקצועי בתחום הדעת, פיתוח מקצועי פדגוגי־דידקטי (למשל, ניהול כיתה ואסטרטגיות לקידום למידה משמעותית), העצמה אישית של המורה ופיתוחו בתחום הניהול־ארגוני. עוד נקבע בהסכמים כי הכנת התוכניות תתבסס על מתווים עקרוניים שיבנו היחידות המקצועיות הרלוונטיות במשרד החינוך. לדוגמה, ההשתלמויות במסגרת רפורמת "אופק חדש" נדרשות לעמוד במתווים אשר פיתחו אגפי המטה ומפקחי המקצוע במטה (המפמ"רים), ולאורם מאשרים את יומני ההשתלמות בשטח ואת ההכרה לגמול השתלמות.

בהסכם "אופק חדש" נקבעו שני שלבים מובחנים של דרגות. השלב הראשון (דרגות 1-6) נמשך מן הכניסה לתפקיד ועד המומחיות. הוא היה אמור לכלול בעיקר למידה בתחום הדעת ובתחום מיומנויות ההוראה.

השלב השני (דרגות 7-9, הדרגות הגבוהות) היה אמור לאפשר לעובד ההוראה התמחות בלמידה רפלקטיבית ברמה גבוהה, ובכלל זה חשיבה על היישום בכיתה ובבית הספר. בשטח נראה כי הבחנה זו אינה מיושמת, ופעמים רבות מוצעים תהליכי פיתוח מקצועי זהים למורים צעירים וותיקים. כמו כן, נקבעו בהסכמים המנגנונים לתגמול מורים עבור השתתפותם בתהליכי הפיתוח המקצועי. למשל, על פי הסכם "אופק חדש", המורה אינו מחויב להשתתף במסגרות לפיתוח מקצועי, אך השתתפותו היא תנאי לקידום בדרגה. עובד הוראה יכול לבחור בהיקף שעות הפיתוח המקצועי שילמד בכל שנה מתוך סך השעות הנדרשות לקידום, ובלבד שילמד 30 שעות בשנה לפחות. בהסכם "עוז לתמורה" העמידה בדרישות הפיתוח המקצועי אינה מזכה בדרגה, אלא בתוספת שכר קבועה המשמשת גמול השתלמות. מורה המועסק במסגרת "עוז לתמורה" מחויב להשתלם בכל שנת לימודים בהשתלמויות בית ספריות בהיקף של 60 שעות, ומהן מוכרות לכל היותר 30 שעות בשנת לימודים לצורך זכאות ליחידת גמול.

מערך הפיתוח המקצועי במשרד החינוך בנוי באופן היררכי - החל באגף במשרד הממונה על תחום זה (אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה), דרך המחוזות, הרשויות ומרכזי הפסג"ה (מרכזים לפיתוח סגלי הוראה) - מוסדות אזוריים שאמורים לתכלל את תהליכי הפיתוח המקצועי באזור גיאוגרפי מסוים - וכלה במנהלי בתי הספר ועובדי ההוראה. בפועל המבנה פחות היררכי ומוסדר, והניהול של תהליכי הפיתוח המקצועי מבוזר ונשלט על ידי גורמים רבים נוספים המעורבים בהם. הכוונה היא לגורמי מטה במשרד החינוך כגון המזכירות הפדגוגית, אגפי הגיל ומערך ההדרכה הפועל בנפרד ממערך הפיתוח המקצועי, ולגורמים בשטח כגון רשויות, רשתות חינוך, מוסדות אקדמיים ופיתוח מקצועי בלתי פורמלי בתוך בתי הספר.

אגף א' לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה, המשוך למנהל עובדי ההוראה, הופקד באופן פורמלי על התוויית המדיניות בתחום הפיתוח המקצועי של מורים. אגף זה אמור להיות אחראי להקצאת המשאבים לפיתוח המקצועי, לשיתוף הפעולה עם גופי המטה הפדגוגיים והמנהליים הרלוונטיים לתהליכי הפיתוח המקצועי, לפיתוח מגוון פלטפורמות וערוצי למידה למורים ולבקרה והערכה של המסגרות לפיתוח מקצועי. בכל אחד משמונת מחוזות משרד החינוך קיימת באופן פורמלי יחידה לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה בראשות המפקח על הפיתוח המקצועי במחוז. המפקח אמור להיות אמון על היישום במחוז של מדיניות המטה בתחום הפיתוח המקצועי, ולהתאימו לצורכי המחוז, היישובים, בתי הספר והמורים עצמם. כמו כן, הוא אמור להיות אחראי לניהול תהליכי הפיתוח המקצועי במחוז, לשמירה על קשר מקצועי שוטף עם אגפי מינהל עובדי ההוראה במשרד ולביצוע הפעולות הנדרשות בתחום ההערכה והבקרה של התהליכים. הוא אף נדרש לאשר את המסגרות לפיתוח מקצועי בתחום המחוז מהבחינה הפדגוגית. עם זאת, בפועל הבקרה מתמקדת בהיבטים פורמליים של השתתפות מורים בהשתלמויות ושעות וזכאות לגמולים, ורק מסגרות פיתוח מקצועי מועטות מתוך ההיצע הרחב זוכות להערכה פדגוגית מקיפה. סוגיית ההערכה ובקרת האיכות של תהליכי הפיתוח המקצועי תזכה להתייחסות מקיפה יותר בהמשך (ראו פרק 5).

מרכזי פסג"ה הם זרוע הביצוע המרכזית של המשרד והמחוזות לצורך הפעלת הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה. מדובר ב-58 מרכזים אזוריים הפזורים בכל מחוזות המשרד, ואחראים ליישם את מדיניות המשרד והמחוז בתחום הפיתוח המקצועי, להציע ולהתאים מסגרות לפיתוח מקצועי למנהלי בתי הספר ולעובדי ההוראה ולבצע בקרה והערכה של מסגרות אלו. הפיקוח על מרכזי פסג"ה נתון בכל מחוז בידי של המפקח על הפיתוח המקצועי.

מלבד האגף לפיתוח מקצועי ויחידותיו בדרג המחוז, גופים רבים נוספים בתוך המשרד מעורבים בתחום הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה, ובהם מפקחים ומרכזי מקצוע (מפמ"רים), אגפי הגיל, האגף לחינוך מיוחד, מינהל חברה ונוער, מינהל תקשוב והשירות הפסיכולוגי הייעוצי. גופים מקצועיים אלו עוסקים בהכנת המתווים של תוכניות בתחומי מומחיותם. הרשויות המקומיות משפיעות אף הן על מערך הפיתוח

המקצועי של עובדי ההוראה ומעורבות בו - הן יוזמות ומובילות תוכניות חינוכיות כדי לספק צרכים ספציפיים בתחומן, והן שותפות במימון פעילותם של מרכזי הפסגה. המכללות להכשרת מורים גם הן שחקן מרכזי בתחום הפיתוח המקצועי והן מציעות מגוון קורסי השתלמות למורים. גם לרשתות עצמאיות של בתי ספר יש לרוב מערך הדרכה האמון על הפיתוח המקצועי של מורים בתוך הרשת.

האגף לפיתוח מקצועי ויחידותיו בדרג המחוז מאשרים בכל שנה כ-8,000 מסגרות לפיתוח מקצועי, ובהן לומדים כ-110,000 עובדי הוראה (מבקר המדינה, 2015). על פי נתונים עדכניים של משרד החינוך, בתשע"ח למדו 149,411 עובדי הוראה ב-14,335 מסגרות של פיתוח מקצועי. בתוכן ניתן למצוא השתלמויות בתוך המוסד החינוכי או מחוץ לו, קהילות למידה בית ספריות בהובלת מורים מובילים מתוך בית הספר, מרכזי סימולציה, חונכות וליווי בתפקיד, יחידות למידה מקוונות ללמידה עצמאית, קורסי מיקרו-קרדיטציה (קורסים מקוונים קצרים בני עשר שעות במגוון תחומי דעת המתמקדים בתוכן ספציפי או במיומנות ספציפית), תארים אקדמיים מתקדמים, קורסי ניהול, הרחבות הסמכה ולימודי תעודת הוראה נוספת.

על אף המגוון המוצע, מרבית תהליכי הפיתוח המקצועי מתרחשים במסגרת השתלמויות בהובלת מנחים חיצוניים. מנחי ההשתלמויות הם בחלקם עצמאים שנרשמים במנהלת ההשתלמויות המנוהלת על ידי זכ"ן - מנהלה אשר כל אדם יכול להירשם אליה בהצגת תואר אקדמי, ועל פי לימודיו הרשמיים נקבע שכרו. סוג שני של מנחי השתלמויות משויכים ל"מבצעים פדגוגיים" - מאגר של מוסדות אקדמיים, עמותות, חברות ומוסדות סטטוטוריים אשר נבחרים על פי מכרז ומאושר להם להעביר תהליכי פיתוח מקצועי. כמו כן, ישנם עובדי הוראה אשר מעבירים תהליכי פיתוח מקצועי, בין אם במסגרת תוכניות ייעודיות לכך (מורים מובילים, קהילות מקצועיות לומדות וחונכים למורים חדשים), כעצמאיים או במסגרת תוכניות בית ספריות הנשענות על הכוחות הפנימיים. לרוב, המנחים השונים לא זוכים לתהליכי בקרה והערכה מספקים ביחס לאיכות ההנחיה שלהם. תהליכי הפיתוח המקצועי עוברים בקרה פדגוגית ומנהלתית בעת פתיחתם ובעת סגירתם. לנוכח ההיקפים, הבקרה הפדגוגית היא לרוב מנהלתית, והמטה או הגופים המבצעים מקיימים תהליכי בקרה מקיפים יותר על מדגם קטן של תוכניות. כיום אין מדדי הצלחה רשמיים וארציים לפיתוח המקצועי. בתהליכים שונים נקבעים מדדי הצלחה משתנים ומותאמים לתוכנית הספציפית, ובחלקם לא נקבעים מדדי הצלחה לתוכניות כלל.

לפי מסמכי עיצוב המדיניות בתחום הפיתוח המקצועי, המורים אמורים לעבור שלבים אחדים ברצף הקריירה המקצועית שלהם - החל בהכשרה הראשונית להוראה במוסדות להשכלה גבוהה, דרך תהליכי החונכות בתחילת דרכם כמורים ועד שלב המומחיות, כמורים מנוסים שגיבשו את זהותם המקצועית במסגרות של למידה והתנסות. כדי שהתפתחות המורים לאורך השנים לא תהיה אקלקטית אלא תמוקד במטרות ארוכות טווח, קבע המשרד בהסכמי "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" כי יש לגבש לכל מורה תוכנית לפיתוחו המקצועי. תוכנית זו אמורה להיות מבוססת על חוזקות המורה ועל חולשותיו, על מאפייני בית הספר והרשות המקומית וצורכיהם ועל מדיניות המחוז והמשרד. על פי הסכמים אלו, מנהל בית הספר הוא המופקד על תהליך הפיתוח המקצועי (בשיתוף המורים), ועליו לבנות לכל מורה תוכנית פיתוח מקצועי שנתית ותלת-שנתית. התוכניות אמורות לבוא לידי ביטוי בתוכנית העבודה השנתית המוגשת לאישור המפקח הכולל של בית הספר. אלא שגם היבט זה לרוב אינו מיושם בשטח, ובתכנון הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה במסלול הקריירה שלהם נעדרת ראייה כוללת של תהליך הפיתוח המקצועי שלהם לאורך השנים. סוגיה זו תזכה להתייחסות נרחבת יותר בפרק 4, שבו נעסוק בתכנון מסלולי קריירה ופרופסיונליזציה של מורים.

בשנים האחרונות עלתה ההכרה בעולם ובארץ בערכם הרב של תהליכי פיתוח מקצועי תוך-בית ספריים אפקטיביים, כשגרת עבודה התומכת בעבודתם היומיומית של מורים (Muijs & Harris, 2006; Russo-Netzer & Shoshani, 2018). בהתאם לתפיסה זו גיבש האגף לפיתוח מקצועי בשנים האחרונות תוכניות

ומהלכים לפיתוח מקצועי בתוך בתי הספר, כדוגמת התוכנית לגמישות פדגוגית, המעודדת מנהלים לניהול עצמי של הפיתוח המקצועי בתוך בית הספר, או מהלך "השקפה", המעודד זיהוי והכשרה של מורים המובילים קהילות בית ספריות של פיתוח מקצועי. מהלכים אלו מעודדים בניית מסגרות של פיתוח מקצועי התואמות את יעדי בית הספר ואת צורכי המורים. מסגרות אלו מבוססות על מגוון שיטות ואמצעי למידה, כמו למידת עמיתים בחדר המורים בקבוצות קטנות או במליאה, למידה באמצעות שיעורים מצולמים, תצפיות עמיתים או שיעורים באינטרנט, למידה אישית ולמידה דרך קריאת ספרים. מסגרות אלו מוכרות כפיתוח מקצועי. המהלכים הללו רואים בצוותי החינוך בבתי הספר בעלי ידע וניסיון הנדרשים להובלת תהליכי פיתוח מקצועי מיטביים בהם, שכן הם מכירים היטב את מאפייני בית הספר וכן את מאפייני המארג האנושי הפועל בו. בתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים מובילים משולבים תהליכים של חקר ברמה הפדגוגית, המצמיחים ידע מעשי מתוך ההקשר המקומי "מלמטה למעלה" (Bottom-up), ומעגנים אותו בידע תיאורטי "מלמעלה למטה" (Top-down). המורים המובילים וקהילות המורים הלומדות מפתחים יכולות רפלקציה וחקר לצורך למידה הדדית, שיפור איכות ההוראה והערכה ותיעוד של פעולות ושל תהליכים ברמה הארגונית. נוסף על אלו, קיימות קהילות למידה דיסציפלינריות ברמה אזורית או עירונית בתחומי דעת מסוימים, כגון קהילות בתחום הוראת המדעים.

מערך מרכזי נוסף לפיתוח מקצועי של מורים הוא מערך ההדרכה. זהו מערך נפרד מאגף א' לפיתוח מקצועי, והוא הוקם בשנת הלימודים תשע"ז מתוך צורך לתכלול וליצור ראייה מערכתית משותפת במערך ההדרכה במשרד ברמות הפדגוגית והארגונית, ולמצב את מערך ההדרכה במשרד כפרופסיה. המדריכים הם עובדי הוראה הבולטים בכישורי ההוראה שלהם ובאיכות הגבוהה של עבודתם, ויכולים לתרום מניסיונם הרב לעובדי הוראה במוסדות החינוך. כמו כן נדרשים המדריכים לעבור תהליכי פיתוח מקצועי בתחום ההדרכה כחלק מתהליך ההכשרה שלהם. קיימת היררכיה של מדריכים - ממדריכי המטה והמפמ"רים, דרך המדריכים המחוזיים ועד המדריכים הבית ספריים. לאחרונה גובש מודל הקצאה מחודש של מערך ההדרכה, המגביר את האוטונומיה והגמישות של המנהלים והמחוזות בהקצאת שעות הדרכה ובבחירת תחומי הדרכה. כמו כן המודל מנסה להבטיח הקצאה מספקת של ימי הדרכה לבתי הספר עצמם, ולצמצם את השימוש בימים אלו בתפקידים ניהוליים ביחידות המטה. לפי המודל, בשלב הראשון מוקצות שעות ההדרכה למחוזות, ולאחר מכן המחוז מקצה 7, 14 או 21 שעות הדרכה לכל בית ספר, בהתאם לקריטריונים שקבע. לאחר מכן מנהל בית הספר בוחר את נושאי ההדרכה המתאימים לצורכי המורים ומשרתים את יעדי בית הספר, המחוזות והמטה.

הפיצול המובנה במשרד החינוך בין אגף א' לפיתוח מקצועי ובין מערך ההדרכה יוצר הפרדה מלאכותית בין תהליכי הפיתוח המקצועי, אשר הדרכה היא אחד ממרכיביהם. בשנה האחרונה מתקיימים תהליכי היגוי לקידום סנכרון רב יותר בין מערך הפיתוח המקצועי ומערך ההדרכה. סנכרון זה הכרחי מרמת המטה ועד בתי הספר, כדי לאפשר ראייה כוללת של תהליך הפיתוח המקצועי של המורה.

לסיכום, למרות הבנייתן של תשתית ארגונית והסדרות רגולטוריות בתחום הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בשנים האחרונות, מערך הפיתוח המקצועי בארץ מאופיין בריבוי גורמים מעורבים, במורכבות גבוהה וביישום חלקי של ההמלצות וההסדרות השונות. בחלק הבא נדון באתגרים הנובעים ממאפיינים אלו.

אתגרים בתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים בישראל

הסקירה של תהליכי הפיתוח המקצועי של מורים בישראל שערכנו לעיל מעידה על השקעה ניכרת של זמן ומשאבים בתהליכים אלו. השקעה זו מבטאת הכרה רבה במרכזיות הקידום המקצועי של מורים לצורך העצמת תהליכי למידה של תלמידים. ההשקעה ניכרת במגוון הרחב של מסגרות ושיטות לימוד המוצעות למורים; בחדשנות והתחדשות באופנויות הפיתוח המקצועי, כדוגמת קורסים מקוונים, קבוצות קריאה, מורים מובילים וגמישות פדגוגית; במעורבות הגבוהה של אגפים שונים בהתוויית תהליכי הפיתוח המקצועי, כדוגמת אגפי גיל, השירות הפסיכולוגי-יעוצי ואגפי המזכירות הפדגוגית; וברפורמות וביוזמות המשמעותיות לשיפור תהליכי פיתוח הידע והמיומנויות המקצועיות של מורים בישראל בשנים האחרונות. הסכמי "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" עיגנו את מוקדי הפיתוח המקצועי, את התווייתם, את מדרגות הפיתוח המקצועי ואת התגמולים. רפורמה נוספת קשורה להקמת מערך ההדרכה, להכשרת המדריכים ולהקצאת משאבי ההדרכה לבתי הספר. לבסוף, יושמו מהלכים מרכזיים המרחיבים את האוטונומיה ואת שיקול הדעת של המחוזות ובתי הספר בהיבטים הפדגוגיים ובפיתוח המקצועי של מורים.

היבטים רבים במודל הקיים משקפים מרכזיות בהתוויית תהליכי הפיתוח המקצועי. המעורבות הגדולה של צוותים מקצועיים במטה ובמחוזות ביצירת מתווים, בקביעת יעדים ובפיתוח מודלים ותוכניות המבוססים על ידע עדכני ובקרה שלהם - כל אלו מאפשרים לקדם מטרות כלל-מערכתיות באופן ממוקד, אחיד ושוויוני. יתרונות נוספים של מעורבות זו הם היכולת לקדם מהלכים לאומיים המקדמים את המערכת באופן רוחבי, האינטגרציה הגבוהה בין תהליכי הפיתוח המקצועי ותוכניות הלימודים בתחומי הדעת, האפשרות להנגיש ידע תיאורטי, מחקרי ויישומי עדכני למערכת על ידי מומחים, וקיומה של בקרה על תוכני הפיתוח המקצועי. אולם לצד המרכזיות הגבוהה, חשוב גם לציין את האוטונומיה הרחבה שמעניק המשרד למחוזות, לרשויות, למרכזי הפסגה ומעל לכול - למנהלים. אלו מתווים את תהליכי הפיתוח המקצועי ומתאימים אותם לצרכים המקומיים של בתי הספר, צוותי ההוראה והתלמידים.

הגמישות הניתנת למנהלים בתכנון התהליכים ובניצול משאבי ההדרכה ומהלכים המקדמים למידה תוך בית ספרית, כדוגמת "הגמישות הפדגוגית" ו"השקפה", מעניקים למנהלים אוטונומיה ואחריות רבה יותר בהתוויית תהליכי הפיתוח המקצועי ובמיצובם כחלק מתרבות הלמידה בבית הספר. תוצר לוואי של מהלכים אלו הוא הפחתה מסוימת בדומיננטיות הגבוהה של השתלמויות מוסדיות על ידי גורמים חיצוניים, שאפיינה את מערכת החינוך טרם הרפורמות הללו, וכן הופעתם של צורות ומבנים חדשים של פיתוח מקצועי למורים. כמו כן, למהלכים אלו פוטנציאל רב בהעצמת צוותי ההוראה בבתי הספר כמומחים פדגוגיים שיכולים לתרום לעמיתיהם, בהכשרת הקרקע לצמיחת יזמות ויצירתיות, בחיזוק תחושת הערך העצמי של המורים, בחיזוק תחושת האחריות והמחויבות של בתי הספר ושל צוותי ההוראה לתהליך הלמידה ובטיפוח מנהיגות מוסדית.

עם זאת, חיוני לציין כי מטה המשרד, מחוזותיו, הרשויות ובתי הספר למעשה מתחרים על הזכות לעצב את תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים, כך שבפועל יכולתו של המנהל לתכנן תכנון רב-שנתי אוטונומי התואם לצורכי בית הספר ומוריו בלבד היא כמעט אפסית. כמו כן, מגמות של קהילות למידה בית ספריות מצויות בראשית דרכן במערכת החינוך, ויעילותן ברמה המקומית טרם הוערכה דייה, חרף הפופולריות הגבוהה של מודלים מסוג זה בעולם (York-Barr & Duke, 2004). הסתייגות נוספת היא שהשטח מאופיין בשונות גבוהה בין המחוזות ובתי הספר ביישום תהליכי הלמידה המתרחשים בתוך בית הספר מבחינת הסדירויות

והתכנים. על כן יש להמשיך לחקור מודלים שונים של עבודת קהילה כדי לאתר צורות יעילות של פיתוח מקצועי ולעגן אותן בתהליכי הערכה ובקרה פנימיים. בפרק 2 נסקור מחקרים מהעולם שעסקו באפקטיביות של מודלים שונים של פיתוח מקצועי, בניסיון לספק מענה לשאלת היעילות והאיכות של מודלים אלו.

כמו המנהל, גם המורה נחשף לעושר של אפשרויות פיתוח מקצועי העומדות בפניו ומאפשרות לו לשכלל את ידיעותיו ואת מיומנותיו. חלקן מעניקות לו במידה מסוימת חופש לבחור, לעצב ולהתאים לעצמו את התהליכים לפי צרכיו, כדוגמת השתלבות בקורסים מקוונים, קהילות עירוניות בתחום הדעת, השתלמויות חוץ בית ספריות המוצעות על ידי המפמ"רים או מרכז הפסג"ה האזורי, ואף השתלבות בלימודי המשך אקדמיים להרחבת הסמכה או לתואר נוסף. אבל גם במקרה זה, הצרכים האוטונומיים של המורה עשויים להתנגש עם צרכי בית הספר והמערכת, ואלו האחרונים עשויים להכתיב תהליכי פיתוח מקצועי מסוימים ולצמצם במידה ניכרת את חופש הבחירה שלו.

כמו כן, האוטונומיה הניתנת למורים ולמנהלים בעיצוב תהליכי הפיתוח המקצועי לא בהכרח מבטיחה תכנון פיתוח מקצועי מושכל ומותאם לצרכים. בבקורות שנעשו בשנים האחרונות על תהליכי הפיתוח המקצועי עלה כי רק מיעוט מהמורים שהשתתפו בהשתלמויות בדרגות הגבוהות בחרו בהשתלמויות משיקולים מקצועיים הקשורים לתכנים הנלמדים בהן. רוב המורים בחרו בהן מסיבות אישיות כהתאמת מקום ההשתלמות או לוח הזמנים לצורכיהם (מבקר המדינה, 2015). כך לא ניתן להבטיח כי מושגת תכלית הפיתוח המקצועי של מורים. כמו כן עולה ספק אם עובדי ההוראה זוכים לליווי ולתמיכה הנדרשים ממנהל בית הספר לצורך הטמעה מיטבית של הידע והכישורים שרכשו במסגרות לפיתוח המקצועי בבית הספר ובעבודתם (מבקר המדינה, 2015). תהליכי הפיתוח המקצועי של מורים אף מתאפיינים באקלקטיות רבה, ללא חוט מקשר או תכנון רב-שנתי קוהרנטי המקדם את המורה באופן מכוון ומותאם לצרכיו במסלול הקריירה שלו. סוגיה זו נתפסת כמהותית לשיפור מעמד המורים ולקידום הפרופסיונליזציה שלהם (ראו פרק 4).

השלכה נוספת של המצב המתואר לעיל היא "תחרות" על זמן המורה וזמן בית הספר. זוהי תחרות תוכנית בין ארבעה מוקדים מרכזיים: הראשון, ולרוב גם המרכזי בתהליכי הפיתוח המקצועי, הוא המוקד הדיסציפלינרי - תחום הדעת. במוקד זה מתגבשת הזהות המקצועית של המורה בזיקה לתחום ידע מסוים. הוא מבנה את הידע ומרחיב אותו כל העת, יוצר בו זיקות והקשרים, מפתח תשוקה ללמידה ומפתח תחושת שייכות ולמידה משותפת בקהילות שיח בתחום הדעת. באופן טבעי, בתחום זה מושקעים משאבים רבים בתהליכי הפיתוח המקצועי וההדרכה.

המוקד השני עוסק בפדגוגיה גנרית, במובן של תיווך ידע ללמידה של תלמידים ופיתוח דרכי ההוראה. בשדה זה המורה מפגין את הידע שלו ואת יכולתו לתווך את הידע לסוגיו, ומבין את העקרונות המנחים את עבודת ההוראה. תחום זה נוגע גם בנושאי רוחב בהוראה, כגון חינוך, תכנון לימודים ועבודה עם קהילות הורים.

המוקד השלישי עוסק בתוכניות ייחודיות ובמגמות שמקדם המשרד ותומכות במהלכים לאומיים, כגון השתלמויות בתחום הלמידה המשמעותית והתקשוב.

מוקד רביעי הוא פיתוח תרבות בית ספרית של למידה והוראה מיטביות, הבניית יעדים משותפים ושפה משותפת בקהילת חדר המורים ותחושת שייכות ורווחה נפשית של צוותי ההוראה.

למרות הערך הרב בפיתוחם של כלל המוקדים הללו כרכיבים מרכזיים בזהותו המקצועית של המורה, ניכר כי נדרשת סינתזה רבה יותר בין המוקדים במסגרות הפיתוח המקצועי. התערבויות רב-ממדיות המתבססות על תחום הדעת, אך משכללות בו-זמנית את יכולותיו הדיקטיות-חינוכיות של המורה ומחזקות תהליכים של שייכות ורווחה נפשית יכולות להוביל למענה אינטגרטיבי לצרכים מגוונים בעבודת המורה. מענה הוליסטי

מסוג זה חשוב במיוחד מכיוון שבפועל עבודת ההוראה מורכבת מאלמנטים תוכניים, פדגוגיים ורגשיים המשולבים זה בזה, וההפרדה ביניהם מלאכותית.

אחד האתגרים המבניים בתהליכי הפיתוח המקצועי הקיימים בארץ הוא ריבוי הגורמים ובעלי העניין הקשורים לפיתוח מקצועי של מורים - גורמים המקדמים יעדים שונים. כאמור, בתהליכי הפיתוח המקצועי בארץ מעורבים יחידות במטה כדוגמת האגף לפיתוח מקצועי, מערך ההדרכה ואגפי המזכירות הפדגוגית, מחוזות, רשויות, מרכזי פסג"ה, רשתות, מנהלים ומפקחים והמורים עצמם. ריבוי זה יוצר תחרות רבה על משאבי הפיתוח המקצועי וכן הצפה בהיצע האפשרויות של הפיתוח המקצועי ובדרישות הכרוכות בו. הוא גם עלול לפגוע בתכנון קוהרנטי ובביצוע של תהליכי פיתוח המותאמים לבתי הספר ולמסלולי הקריירה של המורים. חיוני להזכיר שוב בהקשר זה את ההפרדה המבנית בין מערך ההדרכה לאגף א' לפיתוח מקצועי, המייצרת פיצול מלאכותי בין שני מרכיבי ליבה של הפיתוח המקצועי של מורים בארץ. כפועל יוצא מכך התיאום, שיתוף הידע ואיגום המשאבים בין כל הגופים לוקים בחסר. בהקשר זה, יש צורך לגבש נוהלי עבודה המסדירים את יחסי הגומלין ואת שיתוף הפעולה בין הגופים השונים במטה העוסקים בפיתוח המקצועי וכן בינם לבין המחוזות, הרשויות המקומיות ומנהלי בתי הספר. בפרק 3 נציג מודלים אפשריים לניהול תהליכי הפיתוח המקצועי, המסתמכים על המבנים הקיימים במערכת ועשויים לספק מענה למגבלות אלו.

כמו כן, נדרשת סינתזה טובה יותר בין תהליכי הפיתוח המקצועי השונים בבית הספר עצמו. הפיתוח המקצועי בחדר המורים הוא לרוב מגוון ודיפרנציאלי, בשל תחומי דעת שונים או צרכים שונים של מורים. בבית הספר משולבים גורמי הדרכה והכשרה רבים, שלרוב אין ביניהם סנכרון ואין להם היכרות מספקת עם תהליכי הכשרה אחרים. רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אשר מייצגות תפיסות שונות לגבי מהותם של הפיתוח והלמידה המקצועית, יוצרות אף הן פיצול מבני בתהליכי הפיתוח המקצועי במערכת כולה ובבתי הספר עצמם. רפורמות אלו מהוות שתי מערכות ניהוליות מארגנות נפרדות של הפיתוח המקצועי, בייחוד בהקשר של התוויית הדרגות, מסלולי הקריירה ומערכת התגמולים, והן מזינות במידה מסוימת את המוטיבציה להשתלבות בתהליכי פיתוח מקצועי. לעיתים שתי מערכות אלו נאלצות לדור יחד באותה מערכת חינוך על-יסודית ואף באותו בית ספר (בבתי ספר שש שנתיים). הן יוצרות מוטיבציות שונות, צרכים שונים ומסלולי פיתוח מקצועי שונים למורים היושבים באותו חדר מורים.

חיוני גם להדק את האינטגרציה בין הפיתוח המקצועי ובין מערך ההדרכה, החל באגפים במטה וכלה בתהליכים המתקיימים בבתי הספר עצמם.

בשנים האחרונות רווחים שיתופי פעולה רחבים בין משרד החינוך ומוסדות אקדמיים בנושאים של תכנון, התוויה ומחקר של תהליכי פיתוח מקצועי. הליווי האקדמי אינו מסתכם בשלב ההכשרה הראשוני של המורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה, כי אם נמשך בליווי עובדי הוראה צעירים בשנותיהם הראשונות במערכת, ובמעורבות במהלכים ובתוכניות לאומיות של פיתוח מקצועי המלווים את המורים לאורך חייהם המקצועיים. לדוגמה, קיימים שיתופי פעולה הדוקים בין מוסדות אקדמיים ובין המטה במסגרת תוכניות אקדמיה-כיתה, הכשרות יועצים חדשים, מהלך השקפה למורים מובילים, פיתוח מקצועי של מדריכי המטה והמחוזות, הכשרות מנהלים ופיתוח תוכניות לאומיות בתחומי הדעת. המעורבות באה לביטוי ברמות שונות, ובכלל זה בהיגוי התוכניות, בפיתוחן, ביישומן ובמחקר עליהן. בשיתופי פעולה אלו טמון רווח הדדי למערכת החינוך ולמוסדות האקדמיים, המזינים זה את זה בידע עדכני מעולם המחקר ומהשטח ומבנים את הקשרים ביניהם. כמו כן האגף לפיתוח מקצועי מעודד את עובדי ההוראה ללמוד תארים אקדמיים ומציע להם מגוון אפשרויות רחב. עם זאת, חשוב לציין כי מוסדות אקדמיים רבים נמנים עם מערך "המבצעים הפדגוגיים" - מאגר המוסדות אשר על פי מכרז מאושרים להעביר תהליכי פיתוח מקצועי בבתי הספר, כך שהם למעשה עוד גורם בעל עניין המעצב את תהליכי הפיתוח המקצועי בארץ.

סוגיות המעקב, הבקרה וההערכה של תהליכי הפיתוח המקצועי וההדרכה דורשות התייחסות נרחבת יותר. אף שאחד היעדים המרכזיים בשינויים שהוביל המשרד בשנים האחרונות בתוכניות הפיתוח המקצועי הוא שיפור הישגי התלמידים במערכת, האגף לא הגדיר מדדים לבחינת יעילות הפיתוח המקצועי והשפעתו על הישגי התלמידים ואינו מקיים מחקר מספק בנושא. כמו כן, אין מחקר מספק על השפעות הפיתוח המקצועי על המורה עצמו - יכולות ההוראה שלו, מסוגלותו, זהותו המקצועית ורווחתו הנפשית והמקצועית. בחינה זו נדרשת לקבלת החלטות מושכלות ביחס לתוכניות ולגורמים המעורבים בתהליכי פיתוח מקצועי, לשיפור תכנונם של מערך הפיתוח המקצועי ומערך ההדרכה ולבקרה עליהם. בהיעדר מחקר ובקרה מספקים קיים חשש כי בהפעלת המסגרות לפיתוח מקצועי ומערך ההדרכה לא מנוצלים כהלכה שני משאבים יקרים ביותר - כספי המדינה וזמן המורים. מלבד איסופם של נתונים טכניים, האגף לפיתוח מקצועי אינו אוסף מהמחוזות בקביעות נתונים על מאפייני המסגרות לפיתוח מקצועי המתקיימות במרכזי הפסג"ה ובבתי הספר ועל איכות התוכניות שהמרכזים מפעילים. נתונים אלו לא נאספים בצורה מספקת גם בהקשר של תוכניות ויוזמות של פיתוח מקצועי המוצעות על ידי גורמי המטה. סוגיות אלו יידונו בהרחבה בפרק 5, שבו נעסוק בתהליכי ההערכה והבקרה של תהליכי פיתוח מקצועי. גם מערכת המחשוב לניהול ההשתלמויות שמפעיל המשרד אינה משמשת מאגר מידע אמין ואיכותי. משום כך היא אינה מסייעת באפיון צורכיהם של עובדי ההוראה ואינה מספקת כראוי את צורכיהם של מרכזי הפסג"ה, ובהתאם גם אין מענה מיטבי לצורכי המורים ובתי הספר.

ניכר צורך רב באיסוף נתונים גם על עובדי ההוראה עצמם. מאגר המידע הקיים על עובדי ההוראה מציג מידע מצומצם ופורמלי בלבד ביחס לתהליכי הפיתוח המקצועי שבהם השתלב כל עובד עד כה. הדבר מקשה על תכנון רב-שנתי מושכל של תהליכי הפיתוח המקצועי של אותו עובד, על תכנון מאוזן של תחומי התפתחותו המקצועית (לדוגמה, פיתוח בתחום הדיסציפלינרי או הפדגוגי-גנרי) ועל הערכת התפתחותו לאורך חייו המקצועיים.

יש להמשיך לקדם את מערכי הפיתוח המקצועי וההדרכה מתוך ראייה כוללת, המבוססת על שיתוף ידע בין הגורמים המעורבים ועל איסוף נתונים שיאפשרו לאגפים להשיג את יעדיהם באופן מיטבי.

על אף הרפורמות הרבות בתחום הפיתוח המקצועי של מורים בארץ בעשור האחרון, מערך הפיתוח המקצועי הקיים מציב אתגרים רבים. המרכזיים שבהם קשורים לריבוי הגורמים המעורבים בתהליכי הפיתוח המקצועי, ריבוי אשר פוגע ביכולת התכנון האסטרטגי והקהרנטי של תוכניות מותאמות לצרכים הספציפיים של בתי ספר ומורים ובאיגום של משאבים בתחום. כמו כן, בולט חסרונה של תוכנית אישית רבי-שנתית לכל מורה לפיתוח פרופסיונלי באופן המותאם לצרכיו ולשלב שבו הוא מצוי במסלול הקריירה, למרות ההנחיות לקיומה של תוכנית מעין זו. לבסוף, היעדרם של מדדים לבחינת יעילות הפיתוח המקצועי והיעדר הערכה איכותית של תהליכי הפיתוח המקצועי בשטח מגבילים את היכולת לבסס מערך פיתוח מקצועי איכותי המותאם לצרכים שונים של מורים ובתי ספר.

רפורמות רבות בעולם בתחום הפיתוח המקצועי מציבות את המורה ואת צרכיו במוקד התהליכים. הן אף משנות את תפיסת בית הספר כארגון לומד: בית הספר הוא לא עוד מקום שבו מתרחשת הוראה לתלמידים, כי אם מקור לצמיחה ולמידה של הצוות החינוכי ושל התלמידים. כלל השותפים בו לומדים ומלמדים על פי עקרונות של רצף, אוטונומיה, בחירה, משמעות וייעוד, רלוונטיות, זהות ואוטנטיות, אקטיביות, למידה צוותית ואישית, מסוגלות והובלה. היבטים אלו יידרשו לקבל מקום משמעותי במרחבי הפיתוח המקצועי בבתי הספר בישראל. שילובם בתהליכי הפיתוח המקצועי ימצב את בית הספר כמקום תוסס ודינמי המתפתח כל הזמן, ובו מנהלים, מורים ותלמידים מצינים את תחושות המשמעות, האוטונומיה והמסוגלות של שותפיהם, וחולקים יחד את קידומה של מערכת חינוך מופתית.

הפרקים הבאים ידונו במודלים המקדמים את תפיסת המורה ובית הספר במרכז תהליכי הפיתוח המקצועי. בפרק 2 נסקור מחקרים אמפיריים שעסקו בשאלת האפקטיביות של אופנויות ופרקטיקות פיתוח מקצועי רווחות בעולם, ונציע היבטים מרכזיים בתרבות הלמידה הבית ספרית שעשויים לקדם את תהליכי הפיתוח המקצועי של מורים. בפרק 3 נעסוק בהתמודדות עם מורכבות הניהול של הפיתוח המקצועי, הדורש שמירה על איזונים בין הגורמים השונים המעורבים בתהליך. בפרק זה נציע שינויים מערכתיים בהסדרי המשילות בניהול ובתכנון של הפיתוח המקצועי של מורים בישראל, ונדון בהם מנקודות מבט של שותפים, סמכויות ומבנים. בפרק 4 נעסוק בצורך בתכנון הפיתוח המקצועי של מורים ברמה האישית לקידום הפרופסיונליזציה שלהם ולהבניית מסלול הקריירה שלהם. בפרק זה נדון באפשרויות הבניית מסלולי קריירה שונים ודרגות מקצועיות בתחומים השונים התומכות במהלך המוצע. בפרק 5 נעסוק בתהליכי בקרה והערכה של תהליכי הפיתוח המקצועי בישראל ובצורך בהבניית תהליכי פיתוח מקצועי מבוססי נתונים.

פרקים אלו ישמשו תשתית מקיפה לתפיסה הרואה את המורים ואת תהליכי הפיתוח המקצועי שלהם כגורמי מפתח בקידומה של מערכת החינוך בישראל. תפיסה זו מרחיבה את תפקידי המורים אל מעבר לתהליכי ההוראה בכיתות; היא רואה בהם אנשי מקצוע המעורבים בלמידה קולקטיבית ואישית, רלוונטית ומעצימה במהלך כל שנות הקריירה שלהם, ומפתחים אחריות קולקטיבית לקידום תמידי של עצמם, של עמיתיהם, של בתי הספר ושל הפרקטיקה המקצועית המשותפת.