



**פרק 2: תובנות מתוך המחקר על
פיתוח מקצועי: מבנים, אסטרטגיות,
עקרונות ואפקטיביות**



ת ארו לעצמכם שאתם מנהלים חברה גדולה. איכות העובדים מדאיגה אתכם: המקצוענות שלהם, מערך הכישורים שלהם, המחויבות שלהם לחברה והאווירה במשרד. החברה סובלת, בין השאר, מרמות גבוהות של שחיקה ותחלופת עובדים. בשיחות לא רשמיות עם עמיתים בכירים אתם מתחבטים בשאלה מהם שורשי הבעיה ואילו פתרונות אפשריים. נראה שהתמודדות עם האתגר של פיתוח משאבי האנוש בחברה שלכם דורשת התייחסות למגוון רחב של מבנים ארגוניים וקווי מדיניות - לרבות מדיניות העסקה ותהליכי משוב וקידום, הכשרה, גמול, הקצאה וארגון העבודה, מסגרות תמיכה לעובדים המתמודדים עם בעיות לא שגרתיות, ארגון וניהול של עבודת צוות, פרקטיקות ניהול ועוד. הבעיה גדולה ומורכבת: תזדקקו לעזרה מבחוץ.

כעת דמיינו שאתם פונים ליועצת ניהולית. זו מקשיבה לכם בסבלנות בעוד אתם מפרטים את הסימפטומים ואת הגורמים המסתברים לבעיה. היא ממליצה שתשלחו את העובדים לסדנת פיתוח צוות, שתוכננה על פי המחקר החדשני ביותר בנושא אפקטיביות של פיתוח מקצועי. "מה?" אתם פולטים. "הבעיות של איכות צוות העבודה שלנו מושרשות במבנים, בתרבות ובפרקטיקות של החברה. סדנה לפיתוח צוות לא תשנה שום דבר". היועצת מחייכת באהדה: "אתה צודק כנראה, אבל חברת הייעוץ שלי מתמחה בפיתוח צוות. לכן אני יכולה לייעץ רק בנושא תכנון וניהול של סדנאות. אז מה תעדיף: תוכנית של 30 שעות או של 60 שעות?"

מטרתנו בפרק זה היא לסקור את המחקר בתחום האפקטיביות של פיתוח מקצועי למורים, במטרה להמליץ המלצות בדבר תכנון וניהול של פרקטיקה אפקטיבית. אבל מאחר שהמחקר הרלוונטי מתמקד בחלקו הגדול בתוכניות פיתוח מקצועי מוגדרות, שרובן מתגבשות בלי קשר למדיניות או לתרבות חינוך מסוימת, משימתנו מציבה אותנו בעמדה שאינה רחוקה מאוד מזו של היועצת הניהולית בדוגמה ההיפותטית שפתחה את הפרק. הסוגיה של למידה ופיתוח של מורים היא רחבה בהרבה מן השאלה כיצד לתכנן סדנאות. לכן ננקוט בפרק זה גישה מקיפה בהתייחסותנו לשאלה: לא נסתפק בבחינת הספרות העוסקת באפקטיביות של תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, אלא נבדוק גם מה אנחנו יודעים על למידת מורים אחרי ההסמכה ועל תפקידה של הסביבה המקצועית בתהליכי הלמידה האלה.

נפתח בדיון הכרחי במחקר העוסק באפקטיביות של תוכניות פיתוח מקצועי. בהקשר זה נשרטט קונצנזוס רחב יחסית שהתגבש סביב המאפיינים של תוכניות אפקטיביות, אבל גם נמתח ביקורת על המחקר שעליו מתבסס הקונצנזוס הזה. אחר כך נרחיב את הדיון ונכלול בו תהליכי למידה במקום העבודה - למידה מניסיון ומתוך שיתוף פעולה עם עמיתים. אף שהמחקר בתחום זה מצומצם יותר, מחקרי מתאם בכל זאת מצביעים על כך שסביבה מקצועית תומכת יכולה לתרום לפיתוח מורים. נסכם בכמה סוגיות שחשוב לתת עליהן את הדעת כאשר עורכים וצורכים מחקרים בתחום.

* תרגום הפרק מאנגלית לעברית: יניב פרקש.

הניסיון לזהות מאפיינים חיוניים בתוכניות לפיתוח מקצועי אפקטיבי

בעשרים השנים האחרונות גברה מאוד ההתעניינות האקדמית והמעשית בחקירה שיטתית של מידת האפקטיביות של מאמצים פורמליים שונים לפיתוח מקצועי. את העניין הגובר אפשר לייחס ככל הנראה לשילוב בין התפתחויות תיאורטיות - תיאוריות של למידה והתעניינות בלמידה לאורך החיים; מגבלות תקציביות (הון ומאמצים רבים מושקעים בפיתוח מקצועי, ומנגד מדווח על תשואה מוגבלת מאוד על ההשקעה הזאת. ראו, למשל, TNTF, 2015; Jacob & Lefgren, 2004; Harris & Sass, 2011); שינויי מדיניות, הן מדיניות חינוכית הן מדיניות של מימון מחקר; וחוסר שביעות רצון גובר ביחס לתוכניות ולמבנים קיימים של פיתוח מקצועי.

חוקרים בתחום אינם שואלים רק אם פיתוח מקצועי רשמי הוא אפקטיבי, אלא גם - ואפילו בעיקר - מנסים לזהות אילו מאפיינים של פיתוח מקצועי מניבים תוצאות חיוביות, כלומר מה עובד? ההיגיון העומד מאחורי החיפוש הזה אחר מאפיינים אפקטיביים של פיתוח מקצועי הוא פשוט: לאחר שנוזהה את המאפיינים החשובים ביותר נוכל להפוך אותם למערך של עקרונות תכנון מבוססי מחקר; ועקרונות אלו ינחו מפתחים של תוכניות פיתוח מקצועי במטרה למקסם את האפקטיביות של מאמציהם. מצד יעדי, אם כך, שדה המחקר החדש-יחסית דומה לשדה מחקר ותיק יותר, הקרוי לא פעם תכנון הוראה או מדעי ההוראה. אומנם שדה המחקר הוותיק יותר מתמקד בפעילויות למידה של תלמידים (איך לתכנן חומרי לימוד, פעילויות וסביבות כדי למטב את תוצאות הלמידה) ולא בלמידת מורים, אבל היעד הסופי זהה - לגבש שורה של עקרונות תכנון לפעילויות למידה אופטימליות.

למרבה הצער, אף שהצטבר בידינו ידע משמעותי על למידת תלמידים ותכנון עבורה, אי אפשר להעביר בפשטות את גוף הידע הזה לתחום למידת המורים; לפחות לא בלי בקרה קפדנית ואמפירית. כדברי קנדי: "חקר החינוך נמצא בשלב שבו יש לנו תיאוריות מבוססות על למידת תלמידים, אבל אין לנו רעיונות בשלים לגבי למידת מורים, וגם לא לגבי הדרכים שבהן ניתן לעזור למורים לשלב רעיונות חדשים במערכות הפרקטיקה הקיימות שלהם" (Kennedy, 2016, p. 971).

כיצד נמדדת האפקטיביות? חוקרים בוחנים מגוון תוצאות - קצרות טווח וארוכות טווח:

א. תוצאות מורים: התנהגות מורים לאורך מאמצי הפיתוח המקצועי, שינויים בידע ובאמונות של מורים וכן שינויים בהתנהגות מורים, המתורגמת לשיטות פדגוגיות, הוראה, אינטראקציה עם תלמידים, תכנון של חומרים וסביבות למידה לתלמידים.

ב. תוצאות תלמידים: שינויי התנהגות אצל תלמידים - היבטים של מוטיבציה וקוגניציה בהתנהגות בכיתה ומחוץ לה; שיפור בתוצאות הלמידה של תלמידים כפי שהן נמדדות במבחנים שמתמקדים במפורש בשינוי המתוכנן בתוכניות לימודים וכן שיפור בציוני תלמידים במבחנים סטנדרטיים.

המטרה הסופית של כל מאמצי הפיתוח המקצועי היא לשפר את תוצאות הלמידה של התלמידים. זה היה המוקד המרכזי של ההתעניינות המחקרית שהתעוררה לאחרונה בפיתוח מקצועי אפקטיבי, וזה גם מה שנתפס כ"סטנדרט הזהב" למחקרי אפקטיביות. אבל לנוכח השרשרת הסיבתית הארוכה של התוצאות המקוות, כדאי להתייחס ברצינות אפילו להשפעות קטנות על הישגי התלמידים (Kennedy, 2016). יתר על כן, כל שינוי יתרחש לאורך זמן ויתקדם בהדרגה ככל שמורים יאמצו רעיונות חדשים ויתנסו בהם במהלך עבודתם, יסתגלו אליהם וילטשו אותם.

מה אפשר ללמוד אפוא מספרות המחקר הקיימת לעניין מאפייני הליבה של תוכניות פיתוח מקצועי אפקטיביות? המחקר הקיים התמקד במאפייני ליבה של עיצוב תוכניות, כמו משך התוכנית, הנושא שלה או סוגים של פעילויות למידה. לורה דסימון עיבדה ממצאים מתוך הספרות הקיימת, והסיקה כי "יש די ראיות אמפיריות לביסוס הטענה שהתגבש למעשה קונצנזוס סביב מערך ליבה של מאפיינים" (Desimone, 2009, p. 183):

1. התמקדות בתוכני הלימוד ובאופן שבו תלמידים לומדים את התכנים הללו.
2. מאמץ קיבוצי ושיתופי עם עמיתים, המאפשר אינטראקציה.
3. השתתפות במטלות למידה פעילה, כמו עיצוב תוכניות לימודים, העמדת מודלים לחיקוי, הפעלה ורפלקציה, בניגוד להרצאות סבילות.
4. התאמה לתוכניות לימודים ולקווי מדיניות קיימים, כמו גם לאמונות וערכים של מורים.
5. די שעות קשר עם משתתפים (דסימון קובעת שהמינימום הוא 20 שעות קשר אך אחרים טענו שדרושות שעות רבות יותר).³

סקירות ספרות שיטתיות אחרות ומחקרי סקר בקנה מידה רחב הגיעו למסקנות דומות (למשל, Darling-Hammond et al., 2017; Garet et al., 2001; Kennedy, 1998; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Timperley et al., 2007; Sher & O'Reilly, 2009; Gallagher, 2007). הם אפילו הרחיבו את הרשימה במאפיין אחד או שניים נוספים, כמו (6) שימוש במבנים חדשניים של פיתוח מקצועי, למשל קבוצות למידה של מורים או אימון, ו-(7) זמינות של הדרכת מומחים - מאמנים ומודלים (Darling-Hammond et al., 2017). רשימות מאפיינים אלו אומצו ואוזכרו באין-ספור פרסומים אקדמיים ותוכניות פיתוח מקצועי, הן כנימוקים לתמיכה בתוכניות מסוימות של פיתוח מקצועי (Kennedy, 2017) הן כנקודת מוצא למחקרי המשך (למשל, Gibbon & Cobb, 2017). כתוצאה מכך התחזקה תחושת הקונצנזוס.

מערך מוגדר זה של מאפיינים עולה בקנה אחד עם התפיסה הרווחת. חלק מן המאפיינים תואמים מבחינה תיאורטית לממצאים העולים ממחקרים ישנים על למידה של תלמידים - למשל, פעילויות למידה שדורשות עיבוד פעיל, קונסטרוקטיבי ואינטראקטיבי; אווירה פורייה ושיתופית; וכן מיקום הזדמנויות הלמידה בסביבה אותנטית. מאפיינים אחרים במערך מתיישבים עם ההיגיון - למשל הדרכה מפי מומחים, שעות מגע רבות יותר וכן התאמה למדיניות ולתוכנית הלימודים הקיימת. אפשר לצפות שגם התמקדות בתוכני לימוד תביא לשיפור בתוצאות, ובייחוד כאשר ההוראה והערכת התלמידים מתמקדות בהקניית ידע, תוכן, ובתחומים שבהם ידע התוכן של המורים נתפס כתכופות כלקוי (למשל בתחומי המדעים הבסיסיים והמתמטיקה: Kennedy, 2016).

הוספה של "התמקדות באופן שבו תלמידים לומדים תכנים נתונים" למאפיין ההתמקדות בתכנים היא ייחודית לפיתוח מקצועי אצל מורים. היא אינה נכללת בכל הרשימות, אבל מוזכרת שוב ושוב בספרות חינוכית מסוגים אחרים, המזהה את תשומת הלב לדרך החשיבה של התלמיד ואת היכולת להבין אותה כגורמי מפתח בחזון מקצועי ובהוראה אפקטיבית. יתר על כן, לפחות מחקר אחד שבוצע לאחרונה בתחום השפעת הפיתוח המקצועי העלה שכאשר מורים לומדים תוכן, יש ללימוד השפעה גדולה יותר על הישגי תלמידים כאשר הלימוד משולב בניתוח של שיטות ההוראה השגרתיות (Taylor et al., 2017).

3 מעניין לציין כי שבע שנים לפני כן הציגו דסימון ועמיתיה (2002) את הבסיס הראייתי לקונצנזוס הזה באורח שונה לחלוטין. אחרי שכתבו כי "הולך ומתגבש קונצנזוס מקצועי באשר למאפייני הייחודיים של פיתוח מקצועי 'איכותי'", ואחרי שפירוטו את המאפיינים הללו, הם הביעו את ההסתייגות הבאה: "אף על פי שרשימות מאפיינים מעין אלו מופיעות תכופות בספרות העוסקת בפיתוח מקצועי, יש מעט מאוד ראיות ישירות המעידות על עוצמת הקשר בין מאפיינים אלו לבין שיפור ההוראה והישגי התלמידים" (p. 82).

למרות הקונצנזוס הזה, שמוזכר ומהולל לעיתים תכופות כל כך, היו גם חוקרים שמתחו ביקורת על המחקר האמפירי שעליו הוא מבוסס (Wayne et al., 2008; Hill et al., 2013), או שלא הצליחו למצוא מאפיינים מובחנים כל כך כאשר יישמו קריטריונים צרים יותר להכללת מחקרים בסקירותיהם (למשל, Kennedy, 2007; Yoon et al., 2017). יתר על כן, מחקרים שנעשו לאחרונה על פיתוח מקצועי שתוכנן במיוחד לפי רשימת המאפיינים, ואז הושווה לפיתוח שבוצע בתנאים אחרים, לא הניבו את התוצאות המקוות (ראו למשל, Penuel et al., 2011; Garet et al., 2008, 2016). איך אפשר להסביר את הסתירה לכאורה הזאת? לדעתנו התשובה טמונה בבסיס המחקר שממנו צמח הקונצנזוס.

עד היום מרבית הניסיונות המחקריים לזהות רשימה של מאפייני תוכניות עיקריים השתייכו לאחת מתוך שתי קטגוריות.

הקטגוריה הראשונה היא סקירות שיטתיות של מאגרים גדולים של מחקר אמפירי קיים, הכולל רכיב של פיתוח מקצועי (למשל, Kraft, 1998; Darling-Hammond et al., 2017; Yoon et al., 2007; Timperley et al., 2007; Sher & O'Reilly, 2009; et al., in press). מחקרים ניסויים (דמויי ניסוי) הובאו בחשבון רק אם כללו צורה כלשהי של השוואה שיטתית בין תוצאות בכיתה (התנהגות מורים או הישגי תלמידים). המטרה הסופית היא לבדוק אם לפיתוח המקצועי יש השפעה, ולאפיין מה מבחין תוכניות פיתוח מקצועי מוצלחות מתוכניות בלתי-מוצלחות. האפיון מושג באמצעות השוואה למאמצי-שווא או, לעיתים קרובות יותר, בבחירה להתייחס רק למחקרים שנמצאה בהם השפעה חיובית של תוכנית הפיתוח המקצועי, ותיאור של מאפייני התוכניות השכיחים ביותר (למשל, Darling-Hammond et al., 2017).

לכאורה נדמה כי זה מאמץ ראוי לשבח, ומעודד לראות שסקירות מחקריות שונות מתכנסות למערך דומה של מאפייני פיתוח מקצועי. אך לאמיתו של דבר, סקירה שיטתית של מאפיינים אפקטיביים של פיתוח מקצועי היא עניין מאתגר מאוד, משום שעד לאחרונה קהילת המחקר החינוכי לא התעניינה באמת בתכנון הפיתוח המקצועי כמוקד מחקר עצמאי. עם זאת, חלק גדול מן המחקר החינוכי העוסק בלמידה ובהוראה (אולי אף רובו) כולל ממד של פיתוח מקצועי. במרבית המקרים, צוות חוקרים מתעניין בחקירה של תוכנית לימודים חדשה, של שיטת הוראה חדשה או של מערך של חומרי הוראה, במטרה לבחון את השפעתם על התנהגות המורים בכיתה או על למידת התלמידים. הצוות מספק פיתוח מקצועי למורים המשתתפים כדי שיוכלו ליישם את השינויים הללו בהוראתם. כך במקרים רבים המורים בקבוצה המטופלת זוכים גם לפיתוח מקצועי כלשהו וגם לחומרים או לתוכניות לימודים חדשות, ואילו המורים בקבוצת הביקורת (אם ישנם כאלה) אינם זוכים לפיתוח המקצועי וממשיכים ללמד כרגיל.⁴

כדי לבדוד את יתרונות הפיתוח המקצועי בפני עצמו החוקרים צריכים להבטיח שההשתתפות בפיתוח מקצועי תהיה ההבדל היחיד בין הקבוצות. יון ואחרות (Yoon et al., 2007) סקרו מעל 1,300 מחקרים שזיהו כמחקרים שעשוים לבדוק את השפעתו של פיתוח מקצועי של מורים על הישגי תלמידים בשלושה תחומי תוכן עיקריים - מתמטיקה, מדעים ואומנויות השפה. רק תשעה מתוכם עמדו בסטנדרטים הראייתיים של "מסלוקת הפתרונות הבדוקים" (What Works Clearinghouse) במכון למדעי החינוך של משרד החינוך האמריקאי וכללו קבוצת בקרה מתקבלת על הדעת. עוד כמה מחקרים חדשים יותר נוספו לרשימה בסקירה של דרלינג-המונד ועמיתותיה (Darling-Hammond et al., 2017).⁵ בסך הכול, מהמחקרים עולה שלפיתוח המקצועי יש השפעה מתונה על תוצאות מורים, ובפרט על מדדים התואמים את התכנים של

4 לדוגמה, השוואה בין השפעות של רפורמה קוריקולרית שלווה בתוכנית פיתוח מקצועי מתוכננת היטב, לבין השפעת רפורמה שלא לוותה בפיתוח מקצועי (קבוצת בקרה מהסוג השגרתי) לא תלמד אותנו דבר וחצי דבר על המאפיינים החשובים של הפיתוח המקצועי; היא תלמד אותנו רק אם הרפורמה הקוריקולרית הנתונה אפקטיבית יותר כשהיא מלווה בתוכנית פיתוח מקצועי מסוימת. אפשר להניח שכן.

5 ראוי לציין שדרלינג-המונד ועמיתותיה (Darling-Hammond et al., 2017) בחרו רק מחקרים שדיווחו על השפעה חיובית של הפיתוח המקצועי, והתעלמו ממחקרים שדיווחו על חוסר השפעה או על השפעה שלילית (למשל Garet et al., 2008).

תוכנית הפיתוח המקצועי. לעומת זאת, השפעתו של הפיתוח המקצועי על הישגי התלמידים זניחה (ראו גם דוחות של Garet et al., 2008, 2016 על מחקרים עדכניים נוספים שהשוו בין השתתפות בפיתוח מקצועי לבין היעדר פיתוח מקצועי).

אבל השאלה נותרת בעינה: האם אפשר לזקק מאפיינים לפיתוח מקצועי אפקטיבי מתוך בסיס המחקר הזה? לטענתנו אי אפשר. כדי שנוכל לטעון שמאפיין מסוים של פיתוח מקצועי הוא אפקטיבי יותר ממאפיינים אחרים, תוכניות המחקר צריכות לאפשר השוואה בין שתי תוכניות פיתוח מקצועי (או יותר) שהן שונות ביניהן מצד הפורמט (למשל - עם סרטונים המציגים עבודת הוראה בכיתה או בלעדיהם), אבל זהות מכל בחינה אחרת במה שנוגע לתכנים ולמשך התוכנית (במקרים שבהם משך הפיתוח המקצועי עצמו איננו אחד המשתנים שמעניינים את החוקרים). נמחיש את חשיבות התנאי ההגיוני הזה, שמזניחים אותו תכופות: דמיינו קבוצה של חוקרים המעוניינים לחקור אפקטיביות של שיטות למידה מבוססות פרויקטים, ולשם כך מתכננים מחקר שיש בו שני מצבים. בקבוצה אחת תלמידי כיתה ה' לומדים על פוטוסינתזה באמצעות פרויקטים, ואילו בקבוצה השנייה לא לומדים על פוטוסינתזה כלל. באופן לא מפתיע, תלמידי הקבוצה הראשונה מגלים הבנה טובה יותר של פוטוסינתזה מן התלמידים בקבוצת הביקורת. גם אם נחזור על הניסוי הזה מאה פעמים במדינות שונות ועם אלפי תלמידים בכל פעם, נסכים שתוכנית המחקר הזאת אינה מאפשרת לנו להסיק שהוראה מבוססת פרויקטים טובה יותר מתוכניות הוראה אחרות. לכל היותר נוכל להסיק שהוראה כזו של פוטוסינתזה עדיפה על אי-הוראה כלל.

למיטב ידיעתנו, ואולי לא במפתיע, לאור העובדה שההתעניינות האמפירית במאפיינים של פיתוח מקצועי אפקטיבי עלתה רק לאחרונה, מחקרים מעטים בלבד משווים במישרין בין השפעתם של מאפייני תכנון שונים של פיתוח מקצועי על תוצאות של מורים או תלמידים. לפיכך מרבית סקירות הספרות מסתמכות על מחקרים שלא נועדו, ומטבעם אינם מסוגלים, לספק תשובות ברורות לשאלות הנוגעות למאפיינים חיוניים של פיתוח מקצועי אפקטיבי. המסקנות שעליהן נסמכות הביקורות הללו דומות למסקנה הפגומה מן ההמחשה הדמיונית שהצגנו לעיל לגבי עליונותה של למידה מבוססת פרויקטים.

לעומת זאת, כאשר סקירות ספרות אימצו קריטריונים מחמירים יותר והתייחסו רק למחקרים קפדניים (למשל, Kennedy, 2016; Yoon et al., 2007), המסקנות שעלו מהן היו ברורות פחות. במחקרים הספורים הזמינים לנו, אף שהתגלה כי לעצם ההשתתפות בפיתוח מקצועי יש השפעה מסוימת על תוצאות תלמידים ומורים בהשוואה לתנאי ביקורת (ללא פיתוח מקצועי כלל), חוקרים לא הצליחו לזהות מאפיינים מוגדרים של תצורת הפיתוח המקצועי שקיימו מתאם עקבי עם התוצאות הללו. לבסוף, המחקרים החדשים המעטים שכללו השוואות ישירות ומבוקרות בין תצורות שונות של העברת פיתוח מקצועי באותו נושא לא מצאו השפעה כלשהי למאפייני התכנון של הפיתוח המקצועי - לפחות לא בהקשר של המאפיינים שנבחנו במחקרים הללו (Heller et al., 2012; Fisher, Schumaker, Culbertson & Deshler, 2010; Fishman et al., 2013; Osborne, Borko, Fishman et al., in press; Powell et al., 2010; Russell, Carey, Kleiman & Venable, 2009; אם כי ישנו גם מקרה אחד יוצא דופן. ראו Taylor et al., 2017).⁶

קטגוריה שנייה של עבודה מחקרית שביקשה לזהות מאפיינים של פיתוח מקצועי אפקטיבי נקטה גישה שונה. מחקרים אלו הם חלק ממאמצים נרחבים של רפורמה קוריקולרית, שמאפשרים לקבל החלטות מקומיות בעניין הצורה המדויקת של הפיתוח המקצועי והיישום שלו. במקרים אלו אפשר להניח שהתוכן יהיה קבוע יחסית (יסופק ויוגדר בידי מנהלי החינוך), אבל צורתו תהיה נתונה לשינוי. נתונים על השונות הקיימת הזאת נאספים ונבדקים אל מול מדדי תוצאות של תלמידים או מורים (למשל, Cohen & Hill,

6 מחקרים אחדים שהשוו תצורות ומשכים של תוכניות פיתוח מקצועי נותרו מחוץ לרשימה, משום שהכילו כמה בלבולים או סוגיות ספציפיות אחרות שהכחו את פרשנות התוצאות לשנויה במחלוקת או בעייתית (למשל, Landry et al., 2009; Kleickman et al., 2016; Roth et al., 2011).

תורפה משמעותית בקבוצת מחקרים זו היא ההסתמכות הבלעדית כמעט על סקרי דיווח עצמי, המבקשים ממורים לדווח גם על התוכן של חוויות הפיתוח המקצועי שלהם וגם על תוצאות מפתח - עד כמה הם סבורים שהידע שלהם התרחב, שיכולת ההוראה שלהם השתפרה או ששיטות ההוראה שלהם השתנו. שאלה אופיינית בהקשר זה היא "כיצד השפיע הפיתוח המקצועי על פרקטיקות ההוראה שלך בכיתה?"⁷

בסופו של דבר הגענו למסקנה שאף כי מאפייני הפיתוח המקצועי ה"אפקטיבי" מתיישבים עם השכל הישר ועם תיאוריות למידה קיימות, הרי הבסיס האמפירי שבאמצעותו זוהו כאפקטיביות הוא חלש. הרושם שנוצר בספרות הפיתוח המקצועי, כאילו לרשימת המאפיינים הזאת יש בסיס ראייתי חזק, הוא מטעה.

למידת מורים במקום העבודה והסביבה הבית-ספרית

הדיון שלעיל התמקד במאמצים מרוכזים לשפר את ההוראה באמצעות תוכניות פיתוח מקצועי. לרוב, מי שיוזמים את התוכניות הללו, מארגנים אותן ועורכים אותן הם מתקני חינוך או חוקרי חינוך חיצוניים לבית הספר שבו עובדים המורים. אבל מורים לומדים גם תוך כדי העבודה, בתהליכים טבעיים של עיסוק בעבודה וצבירת ניסיון. למעשה, כיוון שההוראה כרוכה בהרבה מאוד ידע נסתר ובשיקול דעת נסיבתי, חלק גדול מההתפתחות שלנו כמורים כרוכה בלמידה מניסיון (Eraut, 1994; Shulman, 2004).

אבל מן המחקרים עולה שאף כי מורים לומדים לשפר את הוראתם באופן משמעותי בשלוש עד חמש השנים הראשונות, הרי לאחר מכן, התשואה על הניסיון יורדת באופן ניכר (Boyd, et al., 2008; Harris & Rice, 2011; Sass, 2011; Rice, 2013). אבל ראו גם סקירה של ממצאים חדשים ומבטיחים יותר: Kini & Podolsky (2016). מחקרים אלו, המודדים את האפקטיביות היחסית של מורים (אמריקאים) לאורך הקריירה על פי ציוני מבחנים של תלמידים, מעלה שאלות חשובות באשר למידה שבה מורים ותיקים ממשיכים ללמוד מהניסיון ובאשר למידה שבה תוכניות הפיתוח המקצועי הקיימות מועילות למורים אלו.

עם זאת, מחקר שערכו לאחרונה קרפט ופפאי (Kraft & Papay, 2014) מציייר תמונה מורכבת יותר. שני החוקרים השתמשו בנתונים מנהליים על אפקטיביות לאורך זמן של מורים בצפון קרוליינה. הם הראו שחלק מן המורים לומדים להשתפר מהר יותר מאחרים, ושתהליכי השיפור הללו מושפעים מאוד מן הסביבה המקצועית שבתוכה הם עובדים. החוקרים שילבו נתונים מנהליים על הישגי תלמידים עם סקר מורים שחקר היבטים של סביבה מקצועית בבית הספר, לרבות מידת שיתוף הפעולה בין עמיתים, מנהיגות תומכת, פיתוח מקצועי, אמון, סדר ותהליכי הערכה ומשוב. הם מצאו ש"מורים שעבדו בבתי ספר מן האחוזון ה-75 של דירוג הסביבה המקצועית השתפרו בתוך 10 שנים בשיעור גבוה ב-38% בממוצע ממורים שעבדו בבתי ספר מן האחוזון ה-25". באותו אופן, מחקרים אחרים הראו שקהילות מקצועיות של מורים (Bryk, Camburn, 1996; Louis, Marks & Kruse, 1996; Louis & Marks, 1998; Louis, 1998), תכיפות שיתוף הפעולה בין מורים (Goddard et al., 2007), ובייחוד איכות שיתוף הפעולה הזה (Ronfeldt, Farmer, et al., 2015), מקיימים מתאם חיובי עם הישגי תלמידים.

7 באחד המחקרים (Garet et al., 2001), למשל, התקיים מתאם בין דיווחים עצמיים של מורים על גידול בידע ובמיומנויות כתוצאה מפיתוח מקצועי שקיבלו לבין דיווחים שלהם על מאפייני הפיתוח המקצועי, למשל מידת ההתמקדות בתוכן, התאמה ליעדים ולציפיות וכן משך התוכנית.

מדוע עשויה הסביבה המקצועית להיות חשובה כל כך ללמידת המורים? הספרות העוסקת בלמידה במקום העבודה באופן כללי ובלמידת מורים בפרט, מציעה כמה וכמה הסברים. ראשית, מן המחקר העוסק בעבודת מורים עולה כי היא מאורגנת בבתי ספר רבים כפרקטיקה אישית ופרטית מאוד (Johnson, 1990; Little, 1990; Lortie, 1975). רק לעיתים נדירות מזדמן למורים לצפות זה בזה מלמדים, או לשתף פעולה סביב העבודה. יתר על כן, נורמות של אוטונומיה ואי-התערבות מניאות מורים מלבקש עצה או להציע עזרה מיוזמתם. בעקבות זאת מורים מוגבלים בבתי ספר כאלה לאופקי החוויה האישית שלהם, וצריכים לפענח הכול בעצמם. לעומת זאת, בבתי ספר שמתקיימות בהם סביבות מקצועיות חזקות, שבהן מורים משתפים פעולה, חולקים רעיונות ומבקשים ומציעים עזרה, מורים יכולים להפיק תועלת מניסיון עמיתיהם ומנקודות המבט הביקורתיות שלהם ולא כל שכן ליהנות מן היתרונות החברתיים והרגשיים של שיתוף הפעולה.

שנית, מחקרים אתנוגרפיים על למידה בעבודה (למשל, Orr, 1996; Lave & Wenger, 1991) מראים שחלק גדול מלמידת הפרקטיקה כרוכה בידע מובלע, שהוא ספציפי לנסיבות נתונות ולקהילה מקצועית מוגדרת. ידע כזה נבנה באופן הפורה ביותר באמצעות השתתפות בפרקטיקה ובאמצעות אינטראקציה עם עמיתים בקשר לפרקטיקה. אחד היתרונות של תהליכים תלויי-מצב כאלה, על פני מסירה ורכישה של כללים מופשטים ועקרונות תיאורטיים בסביבות המוקדשות בלעדית לפיתוח מקצועי, הוא הרלוונטיות הישירה להקשר העבודה שבו הם מתנהלים (Brown & Duguid, 1991; Webster-Wright, 2009). חשוב לציין שתהליכים אלו, שתכופות הם ספונטניים ולא-מוֹבְּנִים, אינם מתוכננים בהכרח בידי ההנהלה. הם עשויים להתרחש בצד המדיניות הרשמית של פיתוח הסגל ותכופות גם בסתירה לה (Brown & Duguid, 1991).

שלישית, קומץ מחקרים על קהילות למידה מקצועית בתוך בתי ספר הראו שהיבטים מסוימים של הקהילה הבית ספרית נקשרים בפיתוח מורים ובשיפור למידת התלמידים. כך למשל, במחקר שבחן מעל 900 מורים ב-24 בתי ספר אמריקאיים שעברו ארגון מחדש (Louis and Marks, 1998), התברר שהיבטים מסוימים של קהילה מקצועית של מורים בתוך בית הספר - ערכים משותפים, התמקדות משותפת בלמידת התלמידים, שיתוף פעולה, "הלאמה" של פרקטיקת ההוראה ודיאלוג רפלקטיבי - קיימו מתאם חזק עם "פדגוגיה אותנטית", מושג שמכיל בתוכו חשיבה מסדר גבוה, הבנה בית ספרית וערך מעבר לבית הספר (ראו Newmann, Gamoran & Marks, 1996). היבטים אלו קיימו מתאם חזק גם עם הישגי תלמידים (לסקירה של מחקרים אחרים, המראים תוצאות חיוביות דומות, ראו: Vescio, Ross & Adams, 2008).

מה כרוך בלמידה כזו של מורים במקום העבודה? אף שבבירור ישנן דרכים רבות שבהן מורים יכולים לשתף פעולה באופן מועיל סביב הפרקטיקה שלהם, הינה כמה מן הנורמות המרכזיות שהובלטו במחקרים על קהילות מורים מקצועיות:

- מורים חולקים באופן פתוח וישר את הפרקטיקה שלהם, ובפרט בעיות בפרקטיקה, במטרה לחשוב על פתרונות אפשריים.
- מורים מקדישים תשומת לב לתהליכי חשיבה ולמידה של תלמידים, למוטיבציות שלהם ולהבנתם (כמו גם לטעויות הבנה), ומנסים להבין כיצד כל אלו מושפעים מדרכי ההוראה.
- מורים מאמצים עמדת חקר כלפי הפרקטיקה שלהם, מפעילים חשיבה הגיונית על טענות, מחפשים ראיות, שוקלים חלופות וכן הלאה.
- מורים מבססים רעיונות על ייצוגים קונקרטיים של דרכי עבודתם ותוצאותיהן, כמו משימות הוראה, עבודות תלמידים, נתוני הישגים, תצפיות על עמיתים ושיעורים מוסרטים.
- מורים מספקים זה לזה סביבה חברתית תומכת אך ביקורתית, שבה מותר בהחלט להסתכן ולטעות במטרה ללמוד.

בניגוד למרבית המחקרים העוסקים בקהילות מורים מקצועיות, שנערכו בקנה מידה מצומצם יחסית, בריק, קמברן ולואיס (Bryk, Camburn and Louis, 1999) חקרו קהילות בית ספריות במדגם בן 5,690 מורים ב-248 בתי ספר יסודיים בשיקגו. הם גילו שאפשר למצוא קהילות מקצועיות חזקות גם בבתי ספר עירוניים רגילים, ושמורים בקהילות כאלה צפויים יותר מאחרים לעסוק בחדשנות ונסיינות בהוראה.

ממצאים אלו ואחרים שהבאנו קודם לכן ממחישים את חשיבותן של סביבות מקצועיות בית ספריות ללמידת מורים במהלך העבודה; אבל הם אינם מראים בהכרח כיצד אפשר ליצור סביבות כאלה באפקטיביות ולתמוך בהן, בייחוד בקנה מידה רחב. הראיות הזמינות לנו מצביעות על כך שמנהיגות חזקה (לרבות מנהיגות מורים) היא גורם חשוב, וכמוה גם מבנים קיימים במקום העבודה, שמקדמים שיתוף פעולה. ישנן, למשל, מערכות בית ספריות המארגנות מורים בצוותים, מתגמלות ראשי צוותים כראוי ומקצות זמן ייעודי לתכנון, לחשיבה על הפרקטיקה ולהתמודדות עם בעיות. מורי חטיבה ביפן מלמדים 18 שעות בממוצע מדי שבוע, ומבלים עוד 9 שעות שבועיות בתכנון, 5 שעות בבדיקת עבודות ומבחנים ו-4 בשיתוף פעולה עם עמיתים (OECD, 2014, p. 389). לעומת זאת, עמיתיהם בישראל מקבלים ארבע שעות שחרור שבועיות, לרבות שעתיים לישיבות עם עמיתים; אבל בבתי ספר רבים אין שגרה קבועה של ישיבות לצוותי מורים.

המחקר העוסק בלמידה במקום העבודה אינו מפריך בהכרח את החשיבות או את היעילות של פעילויות פיתוח מקצועי רשמיות (אם כי בדיוננו העמדנו את שתי צורות הפעילות זו מול זו במטרה להדגיש את המאפיינים הייחודיים ואת היתרונות של למידה במקום העבודה). למעשה, במחקר אורך מבוסס סקרים שבדק תהליכי פיתוח מקצועי למורים ב-30 בתי ספר יסודיים בארצות הברית, נמצא שגם פיתוח מקצועי רשמי וגם הזדמנויות למידה במקום העבודה מקיימים מתאם חזק עם דיווח עצמי של מורים על שינויים בהוראת המתמטיקה ואומנויות השפה האנגלית (Parise & Spillane, 2010).

סיכום: מבט לעתיד

העניין המחקרי באפקטיביות של (צורות שונות של) פיתוח מקצועי למורים, כנושא מחקרי נפרד (להבדיל מן השימוש בפיתוח מקצועי כאמצעי ללימוד נושאים אחרים) הוא חדש יחסית. מתגבשת רשימה של עקרונות תכנון לפיתוח מקצועי אפקטיבי, אבל מדובר במידה רבה בעבודה בהתהוות. העקרונות הללו נתמכים בשכל הישר, בעמדות ובמגמות הקיימות כלפי פיתוח מקצועי משמעותי וכן בתיאוריות למידה סוציו-קונסטרוקטיביות, מצביות (situative) וקוגניטיביות. על כן ישנה חפיפה רבה בין רשימת המאפיינים של פיתוח מקצועי אפקטיבי לבין הנורמות של קהילות מקצועיות שזוהו לעיל. יש היגיון בשילוב הרעיונות הללו ובהמלצה על תהליכי פיתוח מקצועי הכוללים עבודה פעילה של מורים עם עמיתיהם על פיתוח ההוראה במקצועות הלימוד שהם מלמדים, בחשיבה ביקורתית על התקדמות ובעיסוק קונסטרוקטיבי בבעיות. כל זאת במסגרת תהליכים ארוכי טווח שיתרמו לצמיחתה של קהילה מקצועית תומכת.

אף על פי כן, ולמרות הרושם שנוצר בפרסומים רבים (שתכופות גם מצוטטים רבות), מסקנתנו היא שעל סמך מצב המחקר הנוכחי בתחום, להמלצה זו אין בסיס ראייתי חזק המאפשר להסיק מסקנות סיבתיות. ליתר דיוק, זוהי מערך ראשוני של מאפיינים שיש להעמיק ולחקור, לבחון ולדייק (ראו גם Kennedy, 2016). פרסומים מן העת האחרונה דיווחו על מחקרים קפדניים יותר שנערכו על מדגמים גדולים יחסית, ומאלו עולה שמחקר מסוג זה אפשרי ומניב תוצאות מאירות עיניים (ראו למשל, Osborne et al., in press; Taylor et al., 2017).

עם כל זאת, מומלץ לנקוט משנה זהירות בקידום מחקרים לגילוי "סודות האפקטיביות" של תוכניות פיתוח מקצועי ובתכנון תוכניות בהתאם למסקנות. ראשית, אפקטיביות היא בין השאר תוצאה של קשרי גומלין בין אמצעים ומטרות (מאפייני תכנון שונים לסוגים שונים של ידע וכישורים). כך, למשל, פיתוח מקצועי המתמקד בהוראה של היבט א' עשוי להיות אפקטיבי יותר בהוראה ישירה ובמסירת מידע, ואילו שינוי של היבט ב' אולי יושג טוב יותר באמצעות סימולציות מעשיות אינטנסיביות.

שנית, האפקטיביות קשורה גם בסוגיות הספציפיות שבהן עוסק הפיתוח המקצועי: קל יותר לשנות היבטים מסוימים בהוראה מהיבטים אחרים, ורפורמות הוראה מסוימות צפויות להשפיע על הישגי תלמידים יותר מאחרות. לדוגמה, קל בהרבה לאמן מורים בשגרות של ניהול כיתה, שאפשר להדגים ולתרגל אותן ישירות, מאשר להכשירם לעידוד דיונים כיתתיים - מיומנות הדורשת הרבה יותר ידע, גמישות ושיקול דעת. דבר זה מקשה עוד יותר על ההשוואה בין ממצאים הקשורים במאפייני תכנון יסודיים.

שלישית, מנחים, מומחים, מנהיגים ומתכננים מנוסים של פיתוח מקצועי צפויים למלא תפקיד מכריע (ראו גם: Kennedy, 2016). יחד עם זאת קשה הרבה יותר לאפיין או למדוד צורות שונות של מומחיות, לעומת אפיון של הנושאים שהתוכנית מתמקדת בהם, של הפעילות המתקיימת בה או של משך הפיתוח המקצועי, למשל.

רביעית, כאשר שוקלים יתרונות וחסרונות של תוכניות פיתוח מקצועי שונות יש לשקול גם סוגיות של קנה מידה. ישנן תוכניות - למשל הנחיה אישית - שנראות מבטיחות יותר כאשר מבקשים לעבוד עם קומץ מורים מאשר כשמנסים לספק פיתוח מקצועי איכותי לעשרות אלפים. למעשה נראה שהפרקטיקות השאפתניות והמבטיחות ביותר הן הקשות ביותר ליישום בקנה מידה רחב.

חמישית, באשר לסוגיות הארגוניות והסביבתיות שנדונו קודם לכן - תכנון מקיף של פיתוח מקצועי למורים מומלץ שישלב תוכניות פיתוח מקצועי מובנות עם למידה מתמשכת של מורים במהלך העבודה. כך, למשל, במקום להתייחס לסדנה בת 30 או 60 שעות העוסקת בתוכנית לימודים מסוימת או באסטרטגיית הוראה כלשהי כאל תוכנית עצמאית, כדאי למצוא דרכים לאפשר למורים להתנסות ברעיונות שונים ולבחון את התפתחותם במסגרת הקהילה המקצועית בבית הספר. הקהילה הבית ספרית היא נדבך נוסף ואינה באה במקום למידה במסגרת מרכזים דיסיפלינריים שלהם מומחיות בתחום הידע. הפרק הבא עוסק בהרחבה בסוגיות האלה וכן בהיבטים ארגוניים אחרים של פיתוח מקצועי למורים.

לבסוף, ואולי חשוב מכול, לא די בניסיון לזהות מערך של מאפיינים. האפקטיביות תלויה באופן שבו מיישמים אותם (ראו Kennedy 2016). הדבר ידוע היטב בתחום הבשל יותר של מדעי ההוראה. קחו למשל את הנושא של עבודה קבוצתית של תלמידים. נכון שעבודה קבוצתית יכולה להיות אפקטיבית בשיפור סוגים מסוימים של תוצאות למידה; אבל האפקטיביות שלה תלויה, בין שאר התנאים, בסוג המטלה שהתלמידים מקבלים, במיומנויות שיתוף הפעולה והתקשורת בין התלמידים ובזמינות ובאיכות של הנחיית המורים. כך גם בפיתוח מקצועי של מורים: מחקרים על אפקטיביות עשויים לתרום לשכלולו, אולם בסופו של דבר יהיו אלו הידע המקצועי, הכישורים, יכולת השיפוט והתבונה של מנחי הסדנאות ושל המשתתפים אשר יקבעו את תוצאותיו.