



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. בעבר, הדגש על פיתוח מקצועי נבע בעיקר מההבנה כי מורכבות העשייה החינוכית דורשת שכלול תמידי של ידע התוכן וכישורי ההוראה של המורה. הדגש בעשורים האחרונים על מדידה והישגים, לצד מחקרים שהצביעו על קשר בין תהליכי למידה של מורים לבין תהליכי הוראה ולמידה של תלמידים, העצימו את הצורך בפיתוח מקצועי. כיום ישנן מגמות חדשות שמשקפות שינוי בתפיסת המורה: המורים אינם משתנה אחד מני רבים, הדורש שינוי לצורך שיפור מערכת החינוך בכללותה, אלא הם סוכני השינוי המשמעותיים ביותר ברפורמות הללו. בהתאם לכך, המורים כבר לא נתפסים רק כצרכנים של תוכניות פיתוח מקצועי, אלא כאנשי מקצוע השואפים להתפתח ולהתקדם באופן המותאם לצורכיהם. התפיסה היא כי התפתחותם המקצועית משפרת את הסביבה החינוכית שבה הם פועלים, מחזקת את תחושת המחויבות, המשמעות והרווחה הנפשית של המורים, ובכך גם מסייעת לצמצום שחיקה ונשירה, ולשיפור מעמד מקצוע ההוראה.

בחלק זה נסקור את הדגשים שבבסיס המגמות הרווחות בקשר לפיתוח מקצועי בעולם, נציג כמה מאפיינים ייחודיים של מערך הפיתוח המקצועי בארץ, ואת האתגרים - לצד ההזדמנויות לשיפור - הנובעים מהם.

* הטקסט שלהלן הוא תקצור והנגשה של פרק 1 מהמסמך המסכם של ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה (של מורים) במערכת החינוך. עבודת התקצור וההנגשה נערכה בידי היוזמה לשם נוחות הקריאה. את הפרק המלא ואת ההפניות ומראי המקום המדויקים ניתן למצוא במסמך המסכם וברשימת המקורות בסופו.

1. דגשים מרכזיים בתהליכי פיתוח מקצועי של מורים

התפתחות מקצועית של מורים הומשגה באופנים שונים. בעבר, המונח פיתוח מקצועי התייחס בעיקר להשתלמויות ולסדנאות פורמליות. בעשורים האחרונים חל שינוי בתפיסה זו, וכיום רואים בהתפתחות מקצועית תהליך ממושך הכולל השתתפות בתוכניות ייעודיות ובמסגרות פורמאליות לצד חוויות מגוונות נוספות המשולבות בחיי היום-יום של המורה. למרות השונות הרבה בין מודלים שעוצבו במקומות שונים בעולם, ניתן לזהות בהם מאפיינים משותפים:

- 1.1 **גישה קונסטרוקטיביסטית לתהליכי הפיתוח** - לפי גישה זו, על המורים להיות מעורבים באופן אקטיבי בתהליכי הפיתוח המקצועי של עצמם, במסגרת ביצוע משימות קונקרטיות הקשורות להוראה, בהערכה, בתצפית או ברפלקציה. המודלים בגישה זו מסתמכים פחות על שיטות של העברת ידע.
- 1.2 **התאמת 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.
- 1.3 **פיתוח מקצועי כתהליך ארוך טווח** - מאפיין המדגיש את הצורך בלמידה ממושכת כדי לקדם את הידע ואת מיומנויות ההוראה של המורה. היבט זה מתייחס לצורך בהתנסויות רבות הנוגעות למוקדי הלמידה לאורך זמן, על מנת להפנים את התכנים הנלמדים.
- 1.4 **המורה הוא לומד רפלקטיבי** - המורה ממשיך לצבור ידע וניסיון על סמך הידע הקודם שלו. מנקודת מבט זו, מטרת הפיתוח המקצועי היא לסייע למורים להבנות תיאוריות פדגוגיות ופרקטיקות חדשות ולפתח את מומחיותם בתחום, תוך כדי רפלקציה על הידע הקיים אצלם ועל הפרקטיקות האישיות שלהם בשדה ההוראה.
- 1.5 **שילוב בין תוכן דיסציפלינארי להיבטים פדגוגיים של מיומנויות ההוראה** - בתוכניות רבות רווחת הבחנה חדה בין המוקד הדיסציפלינארי - שעוסק בתכנים של תחום הדעת ובביסוסם התיאורטי, ייצוג והעברה של הידע בכיתה ועדכון הידע בתחום - לבין המוקד הפדגוגי-גנרי, שהתמקד במיומנויות הוראה כלליות דוגמת ניהול וארגון כיתה, תכנון שיעורים, בניית מטלות וכדומה. מגמות עדכניות מדגישות את הצורך במודלים אינטגרטיביים המשלבים בין תוכן דיסציפלינארי לבין היבטים פדגוגיים ומיומנויות ההוראה, בקשר לתחום הדעת הספציפי. דוגמה לכך היא קהילות מורים דיסציפלינאריות.
- 1.6 **טיפוח זהות מקצועית** - זיהוי מקורות המשמעות, המטרות והערכים האישיים של המורה.
- 1.7 **הקשר שבו מתרחש תהליך הפיתוח** - מודלים רבים של פיתוח מקצועי של מורים ברחבי העולם מדגישים את החוזקות של תהליכי פיתוח מקצועי המתרחשים בתוך בתי הספר ומקושרים לפעילויות היום-יומיות של המורים ושל התלמידים.
- 1.8 **התפתחות מקצועית כתהליך שיתופי** - במודלים רבים בעולם נתפסת ההתפתחות המקצועית כתהליך שיתופי, הכרוך בצורך האנושי בקשר, בשייכות ובתמיכה, וכן בשימוש באינטרקציה בין-אישית כהזדמנות להתבוננות וללמידה עצמית. ההנחה היא שההתפתחות המקצועית האפקטיבית ביותר מתרחשת בתוך מערכות יחסים משמעותיות. בהקשר זה, מודלים רבים ברחבי העולם משלבים צורות מגוונות של **קהילות למידה מקצועיות**, בהובלה של מורים בעלי מומחיות מתוך קהילת בית הספר. תהליכי למידה אלה מזמנים למידה הקושרת בין תיאוריה למעשה בהקשר המקומי, מעודדים חקר ומייצרים תרבות של למידה בתוך בית הספר.

ככלל, רבים מזהים את תהליכי הפיתוח המקצועי עם **תרבות בית ספרית של למידה**. תהליך הפיתוח המקצועי משגשג בבתי ספר שמעודדים למידה ומשקיעים משאבים בתהליכי הלמידה ובפיתוח המורים כאנשי מקצוע. אלו בתי ספר שיש בהם תרבות בית ספרית של למידה, והמורים חשים כי הלמידה שלהם חשובה כפי שלמידת התלמידים חשובה. לצד זאת, חשוב לזכור כי ישנה הסכמה על כך שפיתוח מקצועי יכול ללוש צורה אחרת בהקשרים שונים, בהתאם לצרכים ולהקשר, ושאינן מודל אחד שמתאים לכל המקרים.

אם כן, ראינו כי המגמות בתחום הפיתוח המקצועי מדגישות את הצורך בתהליך מתמשך, שבו המורים הם שותפים אקטיביים בהבניית הידע והמיומנויות. פיתוח מקצועי מסוג זה מתרחש בתוך הקשר, משולבים בו תהליכי חקר ורפלקציה על התנסויות, והוא נעשה בשיתוף ובתמיכה של עמיתים, של מנהלי בתי ספר ושל מערכת החינוך.

2. הפיתוח המקצועי בארץ - מאפיינים ואתגרים

בתהליכי הפיתוח המקצועי בארץ מושקעים זמן ומשאבים רבים. בתוך כך, בשנים האחרונות הושקעו מאמצים רבים בהסדרת התחום ובבניית תשתיות ארגוניות ופלטפורמות פדגוגיות חדשות שעולות בקנה אחד עם תפיסות עדכניות של פיתוח מקצועי. לצד זאת, מאפיינים מבניים ואחרים של מערך הפיתוח המקצועי יוצרים קשיים ואתגרים שונים. בחלק זה נציג במשולב מאפיינים מרכזיים של המערך והאתגרים שנובעים מהם.

2.1 תיאום, סנכרון, ושיתוף פעולה בין השחקנים בזירת הפיתוח המקצועי

מערך הפיתוח המקצועי בישראל מורכב, ומעורבים בו גורמים רבים. לכאורה המערך בנוי באופן היררכי: בראשו ניצב האגף לפיתוח מקצועי במינהל עובדי ההוראה, מתחתיו המחוזות ומרכזי הפסג"ה, שאמורים לתכלל את הפיתוח המקצועי באזור מסוים, ולבסוף - מנהלי בתי הספר ועובדי ההוראה. בפועל מעורבים בתכנון ובניהול גורמים רבים אחרים: היחידות המקצועיות השונות במטה משרד החינוך, דוגמת המזכירות הפדגוגית, לצד אגפי הגיל והאגפים המקצועיים האחרים במינהל הפדגוגי, ומינהלים אחרים דוגמת מינהל התקשוב או מינהל חברה ונוער.

לצד מערך הפיתוח המקצועי ובנפרד ממנו פועל מערך ההדרכה. מערך זה הוקם בשנת הלימודים תשע"ז מתוך רצון לתכלל וליצור ראייה מערכתית משותפת להדרכה ברמות השונות, ולמצב את ההדרכה במשרד כפרופסיה. במערך ההדרכה חלו שינויים בעת האחרונה וגובש מודל חדש של הקצאות, אשר אמור להבטיח הקצאה מספקת של ימי הדרכה לבתי הספר, ולהגביר את האוטונומיה של המנהלים והמחוזות בהקצאת שעות ההדרכה ובחירת תחומי ההדרכה.

לצד כל אלו פועלים גם גורמים רבים בשטח כגון רשויות, רשתות חינוך, מוסדות אקדמיים וגופים פילנתרופיים. מטבע הדברים, גורמים אלו נבדלים זה מזה במטרות ובהשקפות שלהם ביחס לתהליכי הפיתוח המקצועי. נוסף על כך, יחסי הגומלין בין הגורמים הוסדרו באופן חלקי בלבד. מציאות זו יוצרת אי בהירות, מורכבות ואף סרבול בתהליכי התכנון, ניהול היישום והבקרה על הפיתוח המקצועי.

ריבוי הגורמים המעורבים בתהליכי הפיתוח המקצועי יוצר אתגר בתיאום ביניהם, בשיתוף הידע, ובאיגום המשאבים בתחום. יש לגבש מנגנונים ונוהלי עבודה להסדרת יחסי הגומלין ושיתוף הפעולה בין גופי המטה השונים, ובינם לבין המחוזות, הרשויות המקומיות ובתי הספר. חשובה במיוחד האינטגרציה בין תהליכי הפיתוח המקצועי ותהליכי ההדרכה. כיום ישנה הפרדה מלאכותית בין התהליכים כתוצאה מהפיצול המבני. לאחרונה מתקיימים תהליכי היגוי כדי לסנכרן את פעולות מערך הפיתוח המקצועי ומערך ההדרכה, וחשוב לחזק את התיאום ביניהם, מרמת המטה ועד בתי הספר.

2.2 יצירת קוהרנטיות וסנכרון בתוך בית הספר עצמו

הפיתוח המקצועי בחדר המורים הוא לרוב מגוון ודיפרנציאלי. בבית הספר משולבים גורמי הדרכה והכשרה רבים, שלרוב אין ביניהם סנכרון ואין להם היכרות מספקת עם תהליכי הכשרה אחרים. גם רפורמות "אופק חדש" (לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים) ו"עוז לתמורה" (לחטיבות העליונות) יצרו שתי מערכות ניהוליות-מארגנות נפרדות, לכל אחת מוטיבציות שונות, צרכים שונים ומסלולי פיתוח מקצועי שונים, ובכך יוצרות לעיתים פיצול מבני בתהליכי הפיתוח המקצועי במערכת כולה ובבתי הספר עצמם.

2.3 תחרות על זמן המורה וזמן בית הספר בין ארבעה מוקדי תוכן

השלכה נוספת של המורכבות היא תחרות בין ארבעה מוקדי תוכן: תחום הדעת; התחום הפדגוגי-גנרי; תוכניות ייחודיות או לאומיות שמקדם משרד החינוך; ופיתוח תרבות בית ספרית של למידה והוראה. אף כי חשוב לפתח את כל המוקדים הללו כחלק מזהותו המקצועית של המורה, נדרשת סינתזה רבה יותר בין המוקדים במסגרות הפיתוח המקצועי. התערבויות רב-ממדיות המתבססות על תחום הדעת אך משכללות את היכולות הפדגוגיות של המורה, תוך כדי חיזוק תחושת שייכות ורווחה נפשיים, יכולות לספק מענה מלא יותר לצרכים המגוונים של המורה.

2.4 קשיים בהטמעת העקרונות ומגמות השינוי - במקביל למגמות העולמיות, גם בארץ חלים שינויים בתחום הפיתוח המקצועי, ובפרט הוטמעו מהלכים לעידוד תהליכי פיתוח מקצועי בתוך בתי הספר. בהתאם לתפיסה זו גיבש האגף לפיתוח מקצועי תוכניות ומהלכים כדוגמת "התוכנית לגמישות פדגוגית", המעודדת מנהלים לנהל בעצמם את הפיתוח המקצועי בתוך בתי הספר, או מהלך "השקפה", המעודד לזהות ולהכשיר 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 באמצעות קריאת ספרים. נוסף על אלו, קיימות קהילות למידה דיסציפלינריות - אזוריות או עירוניות - כגון קהילות בתחום הוראת המדעים.

אומנם היבטים רבים במבנה הקיים משקפים מרכזיות בהתוויית תהליכי הפיתוח המקצועי; עם זאת המהלכים הללו מעניקים אוטונומיה לגורמים שונים, ובראש ובראשונה למנהלים, אשר אמורים להתוות את תהליכי הפיתוח המקצועי ולהתאים אותם לצרכים המקומיים של בתי הספר, של צוותי ההוראה ושל התלמידים. כתוצאה מכך פוחתת במידה מסוימת הדומיננטיות של "השתלמויות מוסדיות" שמעבירים גורמים חיצוניים, ובמקומם עולים צורות ומבנים חדשים של פיתוח מקצועי.

במהלכים אלה טמון פוטנציאל רב להעצמת צוותי ההוראה והמורים, להכשרת הקרקע לצמיחת יזמות ויצירתיות, לחיזוק תחושת האחריות והמחויבות הבית ספרית ולטיפוח מנהיגות מוסדית. יחד עם זאת, מהלכים אלה אינם תמיד מועילים לתכנון פיתוח מקצועי מושכל, וזאת מכמה מסיבות:

א. לנוכח ריבוי הדרישות מצד גורמים שונים והתחרות ביניהם, יכולתו של המנהל לתכנן תכנון רב-שנתי התואם לצורכי בית הספר והמורים היא נמוכה מאוד. נוסף על כך, יש מעט מידע על יעילותן של שיטות חדשות של פיתוח מקצועי, דוגמת קהילות מורים, ויש גם שונות גדולה מאוד בצורות היישום בשטח. נדרש מחקר נוסף על מנת להעריך את יעילותן.

ב. אוטונומיה לבדה אינה מבטיחה תכנון מושכל ומותאם לצרכים. על פי דוח מבקר המדינה מ-2015, רוב המורים בוחרים בהשתלמויות בהתאם לשיקולי נוחות, ולא על פי שיקולי תוכן. יתר על כן, עובדי ההוראה לא זוכים לליווי ולתמיכה הנדרשים ממנהלי בתי הספר על מנת להטמיע את הידע והכישורים שרכשו בעבודתם. בסופו של דבר, תהליכי הפיתוח המקצועי מתאפיינים באקלקטיות רבה, ללא חוט מקשר או תכנון רב-שנתי המקדם את המורה באופן מותאם לצרכיו.

ג. בעת התנגשות בין צורכי המורה לצרכים מערכתיים, מוכתבים למורה תהליכי פיתוח מקצועי מסוימים, אשר לא תמיד עונים על צרכיו.

רפורמות אופק חדש ועוז לתמורה משקפות גם הן את התהליכים ואת שינויי המגמות בתחום הפיתוח המקצועי. כך לדוגמה, בהסכם אופק חדש נקבעו שלבים מובחנים של דרגות, שהיו אמורים להשפיע על תוכני הלמידה המקצועית בשלבים מקצועיים שונים. בפועל הבחנה זו אינה מיושמת, ופעמים רבות מוצעים תהליכי פיתוח מקצועי זהים למורים צעירים וותיקים. נוסף על כך, כדי שהתפתחות המורים לאורך השנים לא תהיה אקלקטית ותתמקד במטרות ארוכות טווח, נקבע בהסכמי אופק חדש ועוז לתמורה כי יש לגבש עבור כל מורה תוכנית לפיתוחו המקצועי. אלא שגם היבט זה לרוב אינו מיושם בשטח, ומתכנון הפיתוח המקצועי ומסלולי הקריירה של עובדי הוראה נעדרת ראייה כוללת של התקדמות לאורך השנים.

2.5 ריבוי תהליכים קצרי טווח

על פי נתוני משרד החינוך, בתשע"ח למדו 149,411 עובדי הוראה ב-14,335 מסגרות של פיתוח מקצועי. מסגרות אלו כללו השתלמויות בתוך בית הספר או מחוצה לו, קהילות למידה בית ספריות בהובלת מורים מובילים, מרכזי סימולציה, קורסי מיקרו-קורדיטציה¹ ועוד. על אף המגוון המוצע, מרבית תהליכי הפיתוח המקצועי מתרחשים במסגרת השתלמויות בהובלת מנחים חיצוניים. מנחי ההשתלמויות הם בחלקם עצמאים שנרשמו במנהלת ההשתלמויות המנוהלת על ידי זכין, או כאלה ששייכים ל"מבצעים פדגוגיים" - מאגר של מוסדות אקדמיים, עמותות, חברות ומוסדות סטוטוריים אשר נבחרים במכרז ומאושרים להעביר תהליכי פיתוח מקצועי. כמו כן, ישנם עובדי הוראה אשר מעבירים תהליכי פיתוח מקצועי במסגרות שונות.

2.6 שיפור המעקב, הבקרה וההערכה של התהליכים

שיפור הישגי התלמידים הוא אחד היעדים המרכזיים של השינויים שהוביל משרד החינוך בשנים האחרונות בתוכניות הפיתוח המקצועי. יחד עם זאת, לא הוגדרו מדדים לבחינת יעילות הפיתוח המקצועי והשפעתו על הישגי התלמידים, ולא נערך מחקר מספק בנושא השפעות הפיתוח המקצועי על הישגי תלמידים או על המורה עצמו. נוסף על כך, אין נתונים מספקים על המסגרות ועל תהליכי הפיתוח המקצועי במרכזי הפסגה ובבתי הספר, על איכות התוכניות המוצעות, ולא על עובדי ההוראה ועל תהליכי הלמידה שבהם השתתפו. לרוב, המנחים השונים לא זוכים לתהליכי בקרה והערכה מספקים על איכות ההנחיה שלהם. הבקרה על תהליכי הפיתוח המקצועי היא לרוב מנהלתית, ובקרה פדגוגית מקיפה יותר מתקיימת רק על מדגם קטן של תוכניות. נוסף על אלו אין גם מדדי הצלחה רשמיים וארציים לפיתוח המקצועי. בהיעדר מחקר ובקרה מספקים קיים חשש כי בהפעלת המסגרות לפיתוח מקצועי ומערך ההדרכה לא מנוצלים כהלכה שני משאבים יקרים ביותר - כספי המדינה וזמן המורים.

1 קורסים מקוונים קצרים וממוקדים באתגר או בפרקטיקת הוראה מסוימת.

2.7 שיתוף הפעולה עם האקדמיה בכל הנוגע לפיתוח מקצועי.

בשנים האחרונות רווחים שיתופי פעולה רחבים בין משרד החינוך ומוסדות אקדמיים, והם עוסקים בתכנון, בהתוויה, בליווי ובמחקר של תהליכי פיתוח מקצועי. בשיתופי פעולה אלו טמון רווח הדדי למערכת החינוך ולמוסדות האקדמיים, המזינים זה את זה בידע עדכני מעולם המחקר ומהשטח ומבנים את הקשרים ביניהם. בהקשר זה חשוב לזכור כי גם המוסדות האקדמיים הם גורם בעל עניין המעצב את תהליכי הפיתוח המקצועי בארץ.

סיכום

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 רק מקום שבו מעבירים ידע לתלמידים, כי אם מקור לצמיחה וללמידה של הצוות החינוכי ושל התלמידים. כלל השותפים בו לומדים ומלמדים על פי עקרונות של רצף, אוטונומיה, בחירה, משמעות וייעוד, רלוונטיות, זהות ואותנטיות, אקטיביות, למידה צוותית ואישית, מסוגלות והובלה.

על אף הרפורמות בתחום הפיתוח המקצועי בארץ, קיימים עוד אתגרים בדרך למימוש עקרונות אלו במרחבי הפיתוח המקצועי בבתי הספר. המרכזיים שבהם קשורים לקושי לתכנן תוכניות פיתוח מקצועי באופן מושכל וקוהרנטי, ולהתאימן לצרכים הממוקדים של בתי הספר והמורים. נוסף על כך, בולטת בחסרונה תוכנית התפתחות מקצועית עם זיקה להתפתחות הקריירה של כל מורה, וכן בולטים בהעדרם מדדים לבחינת יעילות הפיתוח המקצועי, מאגרי מידע ונתונים, ומערך בקרה והערכה איכותי. הפרקים האחרים במסמך המסכם של הוועדה מתמקדים בהיבטים שונים של אתגרים אלה ומציעים הצעות לקווי מדיניות עתידיים.