

התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר:
מנגנונים מערכתיים והיבטים ארגוניים



נכתב ונערך על ידי:
ד"ר דניאל שפרלינג
מרכז המידע מכון מופ"ת

מוגש למר שמואל אבואב, מנכ"ל משרד החינוך
ולד"ר מירי גוטליב, מנהלת אגף א', התפתחות מקצועית של עובדי הוראה

ייעוץ: מר גל פישר, יד הנדיב
ניהול ועריכה: ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע, מרכז המידע מכון מופ"ת
ספטמבר 2017

© כל הזכויות שמורות למרכז המידע מכון מופ"ת. אפשר לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם ולאחסן במאגר מידע סקירה זו, תוך הפנייה או ציטוט מתאימים. כל שינוי בחומר שבסקירה זו אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב ממרכז המידע מכון מופ"ת. meyda@macam.ac.il

יש לצטט את הסקירה כך: שפרלינג, ד' (2017). **התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר: מנגנונים מערכתיים והיבטים ארגוניים**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

עריכה לשונית: דקלה מארק-אופנהיימר.

תוכן העניינים

| | |
|---------|--|
| 5..... | תקציר מנהלים |
| 10..... | הקדמה |
| 13..... | מתודולוגיה |
| 14..... | קריטריונים ומחווונים להערכת פיתוח מקצועי |
| 15..... | למידה מבוססת סטנדרטים של מורים |
| 16..... | פיתוח מקצועי אפקטיבי |
| 18..... | היבטים ארגוניים של התפתחות מקצועית של מורים |
| 18..... | מבוא |
| 20..... | עמדות מורים כלפי סביבת עבודתם והשפעת סביבת העבודה על התפתחותם המקצועית |
| 22..... | השקעה בפועל של משאבים ארגוניים בפעילויות של התפתחות מקצועית |
| 23..... | גורמים ארגוניים המאפשרים או מגבילים למידה של מורים במקום העבודה |
| 25..... | מאפיינים ארגוניים המשפיעים על הלמידה במקום העבודה |
| 25..... | גורמים ארגוניים |
| 25..... | גורמים מבניים |
| 25..... | שלושה גורמים תרבותיים |
| 26..... | גורמים של יחסים חברתיים-פסיכולוגיים |
| 26..... | מנהיגות מחוללת שינוי |
| 26..... | תמיכה חברתית מהממונה הישיר ומעמיתים קרובים |
| 26..... | גורמים הקשורים למילוי המשימה |
| 28..... | גישות ופרקטיקות מרכזיות בפיתוח מקצועי בבית הספר |
| 30..... | בעלי תפקידים האחראים על התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר |
| 30..... | מנהלים |
| 31..... | ראשי מחלקות, רכזי שכבות, רכזים פדגוגיים בבתי הספר |
| 32..... | מתאם ומוביל התפתחות מקצועית בבית הספר |
| 33..... | מחלקת משאבי אנוש בבית הספר |
| 34..... | תוכניות פיתוח מקצועי של מורים בסביבת בית הספר |
| 34..... | ארצות הברית |
| 34..... | Video Clubs |
| 35..... | My Teaching Partner |
| 36..... | National Writing Program |
| 37..... | פינלנד |
| 38..... | סינגפור |
| 42..... | דיון וסיכום |
| 48..... | רשימת מקורות |

תקציר מנהלים

סקירה זו מבקשת לבחון את מנגנוני היסוד של שיטות שונות להתפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר ולדון בהם. לאחר הקדמה על חשיבותה של התפתחות מקצועית של מורים, הסקירה פותחת בבחינת הצורך בקיומם של קריטריונים להערכת הפיתוח המקצועי ומונה את העקרונות שעליהם קריטריונים כאלה יכולים להיווצר. בהמשך הסקירה מתארת את הידע הנצבר ממחקרים שונים, העוסקים במיפוי היבטים ארגוניים של התפתחות מקצועית של מורים המכוונת לשיפור פרקטיקות ההוראה ולהעלאת הישגי התלמידים. הסקירה מפנה לגורמים ארגוניים היכולים להשפיע על למידה של מורים במקום העבודה ובכלל זה דנה גם בגורמים מבניים, בגורמים תרבותיים ובגורמים שעניינם יחסים חברתיים-פסיכולוגיים בסביבת בית הספר. עוד בוחנת הסקירה את אופני ניצול משאבי הפנים של בית הספר לפיתוח מקצועי של מורים. כיוון שספרות המחקר מדגישה שמועילותה של ההתפתחות המקצועית אינה בהכרח תלויה בנסיבות ובסביבת העבודה האובייקטיביות של מורים, הסקירה מפנה גם לתפיסות ולעמדות של מורים הנוגעות לגורמים ארגוניים אלה ולקשר שבין התקיימותם או היעדרם והתרומה הנתפסת של התפתחות מקצועית על פרקטיקות ההוראה שלהם. כן, הסקירה דנה בנושאי תפקידים שונים בתוך בית הספר, הראויים או יכולים להימצא אחראים לקידום ההתפתחות המקצועית של מורים, בראש וראשונה, מנהלי בתי הספר, אך גם בעלי תפקידים מיוחדים לכך, כפי שעולה מהספרות. לבסוף, הסקירה מדגימה, באמצעות מודלים מעשיים של התפתחות מקצועית בתוכניות שונות בארצות הברית (Video Clubs; My teaching Partner; National Writing Program), בפינלנד ובסינגפור כיצד משתמשים במנגנונים וברכיבים ארגוניים בתוך בית הספר כדי לאפשר התפתחות מקצועית מועילה של מורים ולקדמה.

בסקירה מודגשים ההיבטים הארגוניים המשפיעים על אופני התוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, על תכניהם ועל תרומתם המעשית לשיפור ההוראה והישגי התלמידים. הידע המובא בסקירה מציע בסיס תאורטי-מושגי מעוגן מחקרים, והוא מוצג באמצעות הדגמה ממודלים שונים של התפתחות מקצועית הקיימים בבתי ספר בעולם. הסקירה נחתמת בפרק הדיון המציע תשתית לחשיבה מחדש על הנושא הנדון בסקירה עבור קובעי מדיניות.

בשנים האחרונות מתגבשת הסכמה לפיתוח קיומם של קריטריונים להערכת התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר ובהקשרו. מגמה זו נובעת מהתפיסה ההולכת ומתבססת אשר לפיתוחם של סטנדרטים למקצוע ההוראה וגם למגוון הדעות והתפיסות הנוגעות להוראה איכותית. עקרונות היסוד שקריטריונים להערכת תהליך זה צריכים למלא כוללים פיתוח מקצועי ממוקד תוכן; למידה פעילה והתנסות באסטרטגיות הוראה שונות; תמיכה בשיתוף פעולה של מורים ויצירת קהילות למידה; הדגמה של מודלים אפקטיביים של פרקטיקה; יצירת הזדמנויות לאימון ותמיכת מומחים; הקצאת חלק מובנה לרפקלציה ולמשוב; ותהליך התפתחות ממושך זמן. קריטריונים אלה עולים גם בקנה אחד עם ציפיות המורים בנושא סביבה ארגונית המאפשרת התפתחות מקצועית מועילה.

התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר יכולה להיעשות בכמה רמות: **רמה לאומית-** **מדינתית**, כמו זו הנראית בחקיקה בארצות הברית, מעמידה תנאים לקיומה של תשתית ארגונית רצויה, קובעת תדירויות ומכסות של שעות התפתחות מקצועית של מורים או מטילה חיוב להשתמש בשיעור מסוים מתקציב בתי הספר לצורכי פיתוח מקצועי של עובדי ההוראה. בנוסף, ברמה זו אפשר להקצות משאבים ליצירת תקנים לבעלי תפקידים מיוחדים האמונים על פיתוח מקצועי של מורים ברמת בית הספר, או, כפי שנראה בסינגפור, לתמרץ מנהלי בתי ספר לפעול להקמת קהילות למידה וכך לזכות במשאבים נוספים. **רמה מקומית** של אחריות לפיתוח מקצועי של מורים כוללת מרכזי התפתחות מקצועית (כמו פסג"ה) או קהילות למידה, הפועלים בתוך בתי הספר או בשיתוף ביניהם, ומציעים כר נרחב להתמודדות עם אתגרי המקצוע, שאותם חווים מורים בדרגות שונות של ניסיון ומומחיות. האחריות המקומית היא גם של המורים, שהמוטיבציה שלהם ללמידה ולצמיחה משפיעה על מידת מעורבותם בתהליכים אלה ועל כיונם האפשרי. הרציונל לפיתוח מקצועי של מורים יכול לנוע בין פיתוח אישי של עובדי ההוראה להסתכלות רחבה יותר הנוגעת לקשר שבין פיתוח עובדי ההוראה להתפתחות בית הספר ולצמיחתו ובין הסתכלות החורגת מהמיקוד בבית הספר וכזו הנוגעת לצורך לפעול בעידן של תחרות על המשאבים וצמצומם, של פיתוח יוזמות וגישות חדשניות ללימוד ולהוראה ושל פיתוח מומחיות ייחודית לבתי הספר, כפי שבולט בתוכניות הממשל בסינגפור לעידוד הקמתם של צוותי למידה בתוך בתי הספר.

הגורמים הבולטים הנתפסים בעיני המורים כמקדמים את סביבת הלמידה וההתפתחות המקצועית שלהם נוגעים למסגרות המאפשרות את השמעת קולם של המורים אשר לצורכי הפיתוח והלמידה עצמם (למשל, בחירת התכנים וגם ההקשר שבו נעשית הלמידה), שיתוף הפעולה המתחייב ביניהם לצורך הלמידה והענקת אפשרויות בחירה למורים בנושא פיתוחם האישי והמקצועי. קבוצה אחרת של גורמים המקדמים פיתוח מקצועי של מורים מתאפיינת בקיומה של מנהיגות תומכת בתהליכי הלמידה של מורים בבית הספר. מנהיגות זו אינה נתפסת באופן היררכי בדמותו של מנהל אחראי-על, אלא באופן שיתופי-קולגיאלי המביא בחשבון ניסיון ומומחיות של מורים בקהילת בית הספר. קבוצה נוספת של גורמים, שעוצמתם הייתה פחותה בקרב מורים, מפנה לקיומה של סביבה ותרבות ארגונית בבית הספר המאפשרת למידה והתפתחות ויצרת אווירה חיובית. הסקירה מאירה, שהתחשבות בצורכי הלמידה של מורים וברצונם צריכה להיעשות תוך איזון עם צורכי הארגון (בית הספר) ועם צורכי מערכת החינוך במדינה. עם זאת, עולה ממנה שקיומה של מערכת תכנים ותמריצים חיצונית של התפתחות מקצועית, כדוגמת זו המוצעת במחוז או במדינה, לא נתפסת כמקדמת תהליכי למידה של מורים או ככזו המביאה להפנמת הערך של התהליכים האלה אצל עובדי ההוראה.

נמצא, שלגודל בית הספר, סוגו, מספר המורים בו, הרכב הצוות ומיקומו הגיאוגרפי אין השפעה רבה על הפיתוח המקצועי של מורים. חריג לכך הוא משתנה גודל בית הספר, העשוי, במקרים מסוימים, לעודד פיתוחה של מחלקת משאבי אנוש או בעל תפקיד מיוחד האחראים על נושא ההתפתחות המקצועית של עובדי ההוראה בארגון ועל קידומה של תפיסה מתאימה כלפי נושא זה.

אקלים הלמידה הוא הגורם החשוב ביותר המשפיע על הכשרה בעבודה ועל שיתוף פעולה עם עמיתים כדי לשפר את ההתפתחות של בית הספר. נמצא שתמיכה חברתית של הממונה הישיר ושל

עמיתים ולימוד הערך של התפקיד השפיעו במידה רבה ביותר על השתתפות בפעילויות של התפתחות מקצועית בעבודה.

מכמה מחקרים שהובאו בסקירה עלה, כי מורים חשים שאין להם מספיק זמן לייעד ליצירת קהילות למידה ולרפלקציה. ברוב התוכניות שנסקרו או שנדונו במחקרים לא הוקצה זמן ייעודי בשעות ההוראה להתפתחות מקצועית של מורים בבית הספר או שהוקצה זמן מועט, זמן שלא נתפס כמאפשר תהליך למידה משמעותי. לנוכח העומס הרב המוטל על כתפיהם של עובדי ההוראה וריבוי המשימות שעליהם להשלים מחוץ לשעות ההוראה בכיתה, מורים רבים נאלצים לסגת או לא להכיר בערך של יוזמות הפיתוח המקצועי שיכלו לעמוד לרשותם. אם כן, גורם הזמן נמצא דומיננטי יותר בהקשר של התפתחות מקצועית של מורים בהשוואה לגורמים אחרים כמו משאבים כספיים מוגבלים, היעדר תמריצים כספיים או תמריצים חיצוניים אחרים, נושאים הנוגעים למבנה הפיזי של בית הספר או לדרכי התקשורת בין המורים וכיוצא באלה.

עיקר הזמן המוקצה ללמידה בסביבת בית הספר נעשה במסגרת של שיתופי פעולה עם מורים אחרים, לרוב באופן בלתי פורמלי, אקראי ולא מובנה. נראה כי משך הזמן המוקצה ללמידה שיתופית כזו הוא מועט מאוד (2–4 שעות בחודש), ומכאן גם שאינו מייצר הזדמנויות מהותיות ללמידה, שעומדות מאחוריהן חשיבה והתכוונות אמיתית.

אף שהספרות עומדת על חשיבות מנהלי בית הספר בייזום, בקידום ובהערכה של תוכניות לפיתוח מקצועי של עובדי ההוראה, עולה ביקורת אשר לקשר שבין אחריות זו ומקומם של המנהלים כמי שאמונים על הערכת העובדים ועל קידומם בתוך בית הספר בפרט ובמערכת החינוך בכלל. כן מתעוררת השאלה עד כמה מנהלים רואים בהתפתחות המקצועית של המורים משאב חשוב בקידום בית הספר. עוד עולה מהסקירה, שמנהלים מביעים חוסר שביעות רצון כלפי תרומתם להתפתחות המקצועית של מורים, בהינתן הניסיון להכתיב פיתוח מקצועי אחיד לכולם או לאמץ יוזמה של בית ספר אחר באותו המחוז. שיעור לא קטן של מנהלים מתארים גם תמונת מצב של קיפאון בתפיסת התפקיד שלהם בכל הנוגע לקידום ההתפתחות המקצועית של מורים בבית הספר במשך שנים. מכאן גוברים הקולות המצדדים בהאצלת סמכויות ניהול לרשת מנהיגות בתוך בית הספר, לדוגמה, ראשי מחלקה נושאים או רכזי מקצוע, האמונים על פיתוח מקצועי בבית הספר, או למחלקות משאבי אנוש בבתי ספר גדולים או לבעלי תפקידים ייעודיים לכך בבית הספר.

לבסוף, הסקירה מדגימה היבטים ארגוניים שונים של התפתחות מקצועית של מורים בבתי הספר באמצעות מודלים ממדינות שונות. הדגמה של אסטרטגיות חדשות של הוראה בסביבה התפתחותית משתפת, המעניקה הזדמנות למשוב ולרפלקציה, נראית בתוכנית Video Clubs בארצות הברית. תוכנית My Teaching Partner משקפת הדגמה של אסטרטגיות הוראה ורפלקציה הנעשית במודל של ליווי, הנחיה (מנטורינג) ואימון אישי. בתוכנית זו רכיב השיתופיות אינו קיים, אך בולט בה לחיוב עניין התמיכה המקצועית והרגשית של עמיתים, בעיקר כאלה הנחשבים מומחים ובעלי ניסיון רב בהוראה. תוכנית National Writing Program מציגה את תרומתם של בעלי תפקידים ייעודיים לפיתוח המקצועי בבית הספר – מורים מובילים או יועצי הוראה – האחראים על תחזוק ידע והבנה הנרכשים בהכשרה הנעשית תחילה מחוץ לבית הספר והטמעתם.

בשנים האחרונות המודל הפיני של התפתחות מקצועית ובמיוחד שינויי המדיניות בנושא ההתמחות (*induction*) משקפים דגם משולב של מעורבות מדינה ורשויות מקומיות בפיתוח מקצועי של מורים. כאן בולט עניין התמיכה במורים חדשים, בעיקר באמצעות כלים של ליווי, הנחיה ואימון, אך שלא כמו תוכנית My teaching partner, מודל זה כולל גם יסודות של אימון קבוצתי. המודל הפיני מצביע גם על מעורבותו של נציג איגוד המורים בתוכני התוכנית, בדרכי ביצועה ובהפניית המשאבים למשתתפיה ולמוביליה כפי שנדרש. בשונה ממודלים אחרים שנדונו בסקירה, המודל בסינגפור מעניק מקום ניכר למנהל בית הספר בקביעת סדרי העדיפויות אשר לפיתוח המקצועי של המורים, ביצירת חזון הלמידה, בהקניית תחושת מחויבות לה ובהקניית משאבים וכלים ראויים לקידום תהליכי הלימוד של מורים בבית הספר. בסינגפור מנהלי בתי הספר גם מעורבים ישירות בניהול צוותי הלמידה.

לעיתים המודלים שהובאו בסקירה מציגים שילוב של גורמים מבניים, ארגונים וכאלה העוסקים ביחסים החברתיים-הפסיכולוגיים בבית הספר. הסדרת הגורמים האלה נעשית בהלימה עם המחקר העוסק בציפיות המורים, ובמקרים מסוימים תוך סטייה מדמותו של מי שמוביל את תהליכי הפיתוח ומהדרכים המוצעות לקידום הלמידה של מורים בבית הספר. בחינה קפדנית של המחקרים והמודלים שהוצגו בסקירה ושל התאמת הגורמים הספציפיים העשויים להתאים למערכת בחינוך בישראל לצד מיפוי צורכי ההתפתחות של המורים יכולה לאפשר הבנייה של מדיניות שתוביל להתפתחות מקצועית מועילה של עובדי ההוראה.

להלן הדגשים העיקריים העולים מהניתוח שבסקירה זו.

1. יש להקצות משאבים להבטחת סביבה ארגונית ותרבותית הולמת המאפשרת התפתחות מקצועית אפקטיבית של מורים בבית הספר. בכלל זה יש להקצות זמן ייעודי בשעות ההוראה להתפתחות מקצועית של מורים בבית הספר ולפנות משאבים חומריים ופיזיים לתכנון תהליכים אלה ויישומם.
2. מוצע לפתח נושא תפקיד מוגדר לתכנון התפתחויות אישיות-מקצועיות של מורים והתפתחויות של בתי הספר. נושא תפקיד זה ישלב באופן עצמאי ופתוח בין צורכי ההתפתחות של המורים ובין אלה של בית הספר בפרט ומערכת החינוך בכלל.
3. הואיל ומנהלים נושאים באחריות הכוללת להתפתחות מקצועי של מורים בבית הספר, יש לבחון אם הם אכן רואים בכך משאב מרכזי לקידום בית הספר ולמימוש חזונו.
4. תכנון תוכניות ללמידה מקצועית של מורים בבית הספר, בחירת התכנים וההקשר שבו נעשית הלמידה צריכים להיעשות תוך השמעת קולם של המורים.
5. מערכי התוכניות ללמידה מקצועית של מורים בבית הספר ייעשו תוך איזון בין צורכי הלימוד וההתפתחות של המורים והעדפותיהם ובין צורכי הארגון (בית הספר) ואף הצרכים הלאומיים כמו הצורך להורות לפיתוח תלמידים שיהיו בעתיד מבוגרים אחראיים ואזרחים טובים במדינה.

6. הערכה של תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים תתבסס על העקרונות האלה: פיתוח מקצועי ממוקד תוכן; למידה פעילה והתנסות באסטרטגיות הוראה שונות; תמיכה בשיתוף פעולה של מורים ויצירת קהילות למידה; הדגמה של מודלים אפקטיביים של פרקטיקה; יצירת הזדמנויות לאימון ותמיכת מומחים; הקצאת חלק מובנה לרפקלציה ולמשוב; ותהליך התפתחות ממושך זמן.

הקדמה

הספרות מצביעה על קשר בין פיתוח מקצועי אפקטיבי של מורים והישגי תלמידים. סביבת בית הספר, המאפשרת תמיכה במורים ופיתוחם ומזמנת להם יכולות לקבל החלטות מושכלות בפרקטיקת ההוראה, מעלה את ההזדמנויות לשיפור הישגי התלמידים (Mraz, Kissel, Algozzine, Babb, & Foxworth, 2011; Darling-Hammond, 1996). זאת באמצעות תהליך החקר שסביבה זו מאפשרת למורים ושהם מגבשים את ההשקפה המיוחדת הנדרשת לתפקודם המקצועי (Cochran-Smith & Lytle, 2001).

התפתחות מקצועית של מורים נדרשת ככלל מקצוע בעל תחום ידע מתפתח אחר. מקצוע ההוראה מחייב מומחיות, עדכניות ומטבעו הוא מחייב למידה לכל אורך החיים (היישריק וכפיר, 2012). רציונל נוסף להתפתחות מקצועית של מורים הוא הצורך בלמידה הנועד לסייע למורים להבין רפורמות חינוכיות ולהטמיען בפרקטיקות היום-יומיות (Imants & van Veen, 2010). אף שיש מי שמבקרים את שיטות הלמידה של מורים ואת הראייה החד-כיוונית המשתקפת בביטוי "התפתחות מקצועית" כמסמלת הקניית ידע מהמומחים למורים ושקוראים לפתח במקום תפיסה של למידה מקצועית של מורים (Coffield, 2013), החשיבות הרבה של ההתפתחות המקצועית של מורים למקצוע ההוראה אינה מוטלת בספק.

למידה של מורים נעשית במסגרת מושגית של שלוש גישות עיקריות המשקפות את יחסי הגומלין שבין ידע ופרקטיקות של הוראה. גישה אחת, מכונה "ידע עבור פרקטיקה" (*knowledge for practice*), קובעת שלמידה של מורים נעשית בדרך של רכישת ידע הנחוץ להוראה ממקורות חיצוניים כגון מומחים, קורסים וחומרי לימוד שונים ובהקשר המצוי לרוב מחוץ לסביבת בית הספר. גישה שנייה, גישה ה"ידע בפרקטיקה" (*knowledge in practice*), רואה בתהליך הלמידה של מורים גילוי והיסק מתוך הפרקטיקה של אותם הדברים שמצליחים ומועילים. גישה זו מייחסת מקום חשוב לרפלקציה על פרקטיקות יום-יומיות. בגישה זו תהליך מעגלי המתחיל בפעולה, ממשיך בהתבוננות לאחור אל אותה פעולה וגיבוש מודעות לרכיבי ההכרחיים. תהליך זה עובר דרך יצירת דרכי פעולה חלופיות ומביא לניסוי של אחת מהן וחוזר חלילה (Korthagen, 1985). גישה שלישית, גישה ה"ידע של הפרקטיקה" (*knowledge of practice*), מגדירה למידה של מורים כתהליך חקר שיתופי של אותן הפרקטיקות שמצליחות ומועילות באמצעות בחינה של הספרות, התנסות וחדשנות בכיתה ובנייה של ידע נדרש משותף, לרוב באמצעות קהילות למידה בתוך בית הספר ומתוך שיתוף בין קהילות שונות בהקשר מקומי (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

נדמה שקיימת הסכמה בספרות, שמידת המועילות של שיטה מסורתית של פיתוח מקצועי של מורים שבה מדגישים את התפקיד הפסיבי של המורה, את הצורך בתכנים ה"מועברים" לו מבחון ואת הפיתוח המקצועי המנותק מבית הספר היא נמוכה מאוד (Kent, 2004). הטעמים לכך מגוונים והם כוללים את חוסר שביעות הרצון של המורים המשתלמים, חוסר האפקטיביות במיוחד לעניין יכולת הוראה ושיפור ההישגים, היעדר שליטה ופעילות (*agency*) של מורים בתהליך הלמידה ואת חוסר התאמה של תהליכי הפיתוח המקצועי למקצוע ההוראה (שפרלינג, 2016; מיכאלי וסומר, 2014).

הלכה למעשה, מוצעים כמה כיוונים להשיב לביקורת נגד פיתוח מקצועי מסורתי של מורים. כיוון אחד הוא הקמת בתי ספר לפיתוח מקצועי, מעין מסגרות שיתופיות בין בתי ספר ותוכניות להכשרת מורים (קליגר והופמן, 2012; אריאב וסמית, 2006). כיוון אחר, הנוגע לגישת הידע של הפרקטיקה, הוא פיתוח בעלי תפקידים – מורים מובילים בתוך בית הספר – המשמשים מקור לפיתוח ולהובלה, בין היתר, של תהליכי התפתחות מקצועית של מורים הפועלים בבית הספר (שפרלינג, 2016). כיוון אחר נוסף להשיב לביקורת נגד פיתוח מקצועי מסורתי של מורים הוא הצורך לקיים מעבר חשיבתי וארגוני לקראת התפתחות מקצועית המתקיימת בסביבת בית הספר ובהקשר ממוקד מורה שבו המורים הם פעילים חשובים המיצרים ידע ולא (רק) צרכני ידע (Akiba & Liang, 2016; Calvert, 2016; Mitchell & Sackney, 2011). תפיסה כזו מקדמת גישות של ידע בפרקטיקה וידע של הפרקטיקה. היא תורמת לא רק למורים, אלא גם לבתי הספר עצמם. בתי ספר התומכים בתהליך הלמידה של מורים והתפתחותם, מקדמים תרבות עמיתים וחותרים לשיפור מתמיד, ערוכים לגייס מורים חדשים, לתמוך בהם, לקדם חדשנות ולהגיב לשינויים חיצוניים (Little, 2012).

התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר ובהקשר אליו יכולה להיעשות במגוון צורות ושיטות, למשל, אימון, הנחיה (מנטורינג), ייעוץ עמיתים, למידה ממורה אומן או מומחה, פיתוח משימות, מחקר פעולה ועוד (Imants & van Veen, 2010). היתרון הברור שיש להתפתחות מקצועית בסביבה זו ובהקשר זה לעומת התפתחות מקצועית שנעשית מחוץ להקשר של בית הספר הוא שערך זה מגשר היטב על הפער הקיים בין הידע התאורטי, הנלמד בתוכניות להכשרת מורים, לידע הפרקטי המיושם בכיתות.

התקיימותה של סביבה התפתחותית מועילה למורים מחייבת היערכות ארגונית ותשתית מתאימה. סקירה זו מבקשת לבחון את מנגנוני היסוד של שיטות שונות להתפתחות מקצועית בסביבת בית הספר ולדון בהם. ההקדמה של הסקירה מתמקדת בנושא התפתחות מקצועית של מורים וחשיבותה לקריירת ההוראה, אחר כך הסקירה בוחנת את הצורך בקיומם של קריטריונים להערכת הפיתוח המקצועי ומונה את העקרונות שעליהם קריטריונים כאלה יכולים להיווצר. בהמשך מתואר הידע הנצבר ממחקרים שונים, העוסקים במיפוי היבטים ארגוניים של התפתחות מקצועית של מורים, זו המכוונת לשיפור פרקטיקות ההוראה ולהעלאת הישגי התלמידים. הסקירה מפנה לגורמים הארגוניים היכולים להשפיע על למידה של מורים במקום העבודה ובכלל זה דנה גם בגורמים מבניים, בגורמים תרבותיים ובגורמים שעניינם יחסים חברתיים-פסיכולוגיים בסביבת בית הספר. זאת ועוד, הסקירה בוחנת את אופני ניצול המשאבים לפיתוח מקצועי של מורים בתוך בית הספר. כיוון שמועילותה של ההתפתחות המקצועית אינו תלוי בהכרח בנסיבות ובסביבת העבודה האובייקטיביות של מורים, כפי שעולה מן הספרות, הסקירה מפנה גם לתפיסות של מורים ולעמדותיהם אשר לגורמים ארגוניים אלה ולקשר שבין התקיימותם או היעדרם והתרומה הנתפסת של התפתחות מקצועית על פרקטיקות ההוראה שלהם. הסקירה מייחדת מקום גם לנושאי תפקידים שונים בתוך בית הספר – בעלי אחריות לקידום ההתפתחות המקצועית של מורים – כמו מנהלי בתי הספר או בעלי תפקידים מיוחדים אחרים. לבסוף, מובאים כמה מודלים של התפתחות מקצועית בתוכניות שונות בארצות הברית, בפינלנד ובסינגפור. כיצד משתמשים במנגנונים וברכיבים ארגוניים בתוך בית

הספר כדי לאפשר התפתחות מקצועית מועילה של מורים ולקדמה. הסקירה נחתמת בפרק הדיון שבו הצעה לחשיבה חדשה על הנושא הנדון בסקירה זו עבור קובעי מדיניות.

מתודולוגיה

סקירה זו מבקשת לתאר מנגנונים, תשתיות וסדירויות המאפשרים הטמעה מסודרת ומובנית של פיתוח מקצועי של מורים בבית הספר ולבחון אותם. הדגש המובא בסקירה מופנה אל ההיבטים הארגוניים המשפיעים על אופני התוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, על תוכניהם ועל תרומתם המעשית לשיפור ההוראה והישגי התלמידים. הידע המובא בסקירה מציע בסיס תאורטי-מושגי מעוגן מחקרים, והוא מוצג באמצעות הדגמה של מודלים שונים של התפתחות מקצועית בבית ספר בעולם.

הסקירה מתבססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים ובאתרים רשמיים של גופים ומוסדות רלוונטיים לנושא הסקירה באמצעות מילות המפתח האלה: professional development; organizational/administrative/managerial aspects; workplace learning; resources;

נסקרו בעיקר חומרים שנכתבו בשפה האנגלית.

אלה מאגרי המידע שבהם נעשה חיפוש אחר ספרות מקצועית לצורך סקירה זו: EBSCO, ProQuest, ERIC, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, Google scholar, וכן אתרי מרשתת של תוכניות פיתוח מקצועי של מורים והערכתם.

שימשו בסיס לידע שבסקירה גם התכתבויות שקיים מחבר הסקירה עם מומחים מחו"ל, כאלה שפרסמו מחקרים בנושא הסקירה: Dr. Maryann Mraz, University of North Carolina at Prof. Bruce Joyce,²; Prof. Jeffrey Kaplan, University of Central Florida¹; Charlotte Prof. Laura Desimone, University of³; Teachers College, Columbia University Prof. Robert Pianta, University of Virginia⁵ Dr. Alfredo Bautista,⁴; Pennsylvania⁶. National Institute of Education, Singapore

המחבר פנה למומחים נוספים, ונכון למועד הגשת הסקירה טרם נענה על ידם.

¹ התכתבויות מיום 15.8.2017; 22.8.2017; 3.9.2017.

² התכתבויות מיום 12.9.2017.

³ התכתבויות מיום 15.8.2017; 16.8.2017.

⁴ התכתבויות מיום 15.8.2017.

⁵ התכתבויות מיום 12.9.2017; 19.9.2017.

⁶ התכתבויות מיום 13.9.2017; 14.9.2017.

קריטריונים ומחווניים להערכת פיתוח מקצועי

בשל החשיבות הרבה שיש להתפתחות מקצועית של מורים, מתעוררת השאלה כיצד להעריך תהליכים אלה. בשאלה זו עוסק הפרק שלהלן. קיומם של קריטריונים למדידת יעילות של מערך הפיתוח המקצועי של מורים מתבקש לצורך קבלת החלטות מושכלות וניצול ראוי של זמן המורים וכספי המדינה (משרד מבקר המדינה, 2016).

בספרות ניתן לאתר כמה קריטריונים שיש להתחשב בהם כדי לראות בהתפתחות מקצועית של מורים מפתח לשיפור הישגי התלמידים ותפקודם (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013):

- רלוונטיות בתכנים – על תוכני הפיתוח להיות רלוונטים לעבודה בכיתה.
- התמקדות בעובד כלומד מבוגר – על הקורסים לשמש במה וידע לניסיון של עובדי הוראה ולשמירת הרצף בין הידע הקיים לידע הנרכש.
- יישומיות – על ההכשרה לזכות את המורה-הלומד בתובנות ובכלים חדשים ועדכניים לשימוש בכיתה.
- אפשרות – ההכשרה צריכה לאפשר למורה-הלומד לעסוק בפתרון בעיות אמיתיות ולהתמודד עם אתגרים מקצועיים ממשיים באמצעות הוראה רלוונטית.
- התמודדות עם אי-ודאות – על ההכשרה לסייע למורים להתמודד עם חוסר ודאות בתפקיד.
- שיתוף והשתתפות – הפלטפורמה שתשמש את ההכשרה תאפשר לעובדי ההוראה לעצב את התפתחותם ולבחון את הניסיון החינוכי שלהם ושל עמיתיהם.
- התחשבות בסגנונות למידה – יש לאפשר למורים ללמוד ולהתפתח במגוון שיטות הוראה.
- זימון שיח רפלקטיבי – יש לזמן מעורבות ברפלקציה.

בשנת 1987 בארצות הברית הוקמה המועצה הלאומית לסטנדרטים של הוראה מקצועית (National Board for Professional Teaching Standards, 2016) במטרה "לקבוע סטנדרטים מקצועיים גבוהים הנוגעים למה שעל מורים לדעת ולעשות, להעניק רישוי למורים העונים על סטנדרטים אלה ולקדם פרקטיקות חינוכיות ורפורמות התואמות אותם" (Ingvarson, 2014, p. 386). הבסיס לתהליך הרישוי של מועצה זו הוא שיטת הערכה של ידע של מורים (Teacher Assessment Project) באוניברסיטת סטנפורד (SCALE, 2014). הספרות מדגישה את העובדה שמלבד להערכת המורה הבודד ופיתוחו המקצועי, חשובה היכולת להרחיב את הידע על הפרקטיקות החינוכיות המיטביות ולהפיצן הלאה במערכת (*scale up*) (רן, 2016). אחד הגורמים העשויים לתרום להרחבת ידע כזה ולניצולו על ידי מורים נוספים הוא פיתוח מנגנון או תהליך המשתמש במחקר לזיהוי אותם המאפיינים והסטנדרטים הנוגעים למה שעל מורים לעשות ולדעת. תהליך כזה עוסק בכינונה של תרבות מקצועית המבוססת על נורמות מקצועיות ועל אחריות משותפת של חברי הקהילה בקידום פרקטיקות ההוראה ותהליך הלמידה של תלמידים, בין היתר, באמצעות פיתוח עצמי של למידה מקצועית המבוססת על סטנדרטים (Elmore, 1996).

גורמים שזוהו כמשיאים למידה של מורים כוללים מיקוד תוכני רב, גישות למידה מבוססות חקר, השתתפות משתפת והתאמה קוהרנטית עם מדיניות בית הספר ותוכניות הלימוד שבו (Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013). מקצת הקריטריונים המכוונים פיתוח מקצועי מוצלח הם אלה שהתוכן של הפיתוח מתמקד במה שעל התלמידים ללמוד ובאתגרי הלמידה שלהם, המתבססים על ניתוח ההבדלים שבין ביצוע ההישגים בפועל ויעדי הלמידה והמערבים מורים בזיהוי צורכי הלמידה והפיתוח שלהם (Hawley & Valli, 1999).

למידה מבוססת סטנדרטים של מורים

בספרות מוצעים ארבעה רכיבים מצטברים ומשלימים למערכת שבה נעשית למידה מבוססת סטנדרטים של מורים (Ingvarson, 2014).

רכיב ראשון כולל יצירה של סטנדרטים גבוהים להוראה הקובעים כיצד על מורים ועל מנהלים להשתפר ומציעים כיוון צמיחה לטווח ארוך. כיוונים או סטנדרטים כאלה יכולים להתייחס לתוצאות (יצירת רווחים גבוהים מהצפוי לתלמידים, למשל, במבחנים ובהישגים מדידים) או לתהליכים (איכות ההזדמנויות שמורים מעניקים לתלמידיהם כדי ללמוד). עם זאת, גישה מבוססת תוצאות של למידה אפקטיבית אינה בהכרח מעידה על איכות טובה של הוראה או על מה שהמורים יודעים לעשות, אלא נובעת מזמינות גבוהה יותר של נתוני למידה. גישה המתייחסת לתהליכי ההוראה מניחה שניתן להגדיר תחילה מה שהמורים יודעים ועושים באפקטיביות ורק לאחר מכן למדוד אותם.

בספרות מוצעת הגדרה למורים אפקטיביים הכוללת חמש נקודות (Goe, Bell, & Little, 2008):

1. בעלי ציפיות גבוהות מכל תלמידיהם, והם מסייעים להם ללמוד.
2. תורמים לתוצאות חיוביות מבחינה לימודית וחברתית. תוצאות אלה מעידות על גישה ללימודים, למשל, השתתפות קבועה, עלייה בזמן לכיתה הבאה, סיום בזמן של הלימודים, חוללות עצמית והתנהגות משתפת.
3. משתמשים במגוון משאבים כדי לתכנן הזדמנויות למידה, להבנות אותן, לנטר התקדמות של תלמידים באופן מעצב, לאמץ הוראה לפי הצורך ולהעריך למידה באמצעות מגוון דרכים ושיטות.
4. תורמים להתפתחות הכיתה ובית הספר בהערכת השונות והמודעות האזרחית.
5. משתפים פעולה עם מורים אחרים, עם מנהלים, עם הורים ועם אנשי מקצועות החינוך כדי להבטיח את התקדמות התלמידים ובמיוחד את הצלחתם של התלמידים שיש להם צרכים מיוחדים ואלה שהסיכונים שלהם להיכשל גבוהים.

קיומם של קריטריונים או סטנדרטים להוראה אפקטיבית מסייעים להעריך מורים ומנהלים בהתאם למה שהם יודעים או עושים, והם מבהירים את המומחיות הנדרשת מהמקצוע. הקריטריונים או הסטנדרטים צריכים להיות גנריים וכלליים ובהינתן החשיבות של ידע פדגוגי נושאי גם להתייחס

לתחום הוראה ספציפי או לשלב החינוך שבו נעשית ההוראה, למשל, חינוך יסודי, חינוך העל-יסודי וכיוצא באלה.

רכיב שני כולל מערכת קפדנית וולונטרית של רישיון הוראה מתקדם המבוסס על שיטות הערכה תקפות של ביצועי מורים ומנהלים בהתאם לסטנדרטים. **רכיב שלישי** כולל יצירה של דרכי קידום מקצועי המכירות בהוראה טובה ומציעות תמריצים מהותיים למורים ולמנהלים לעמוד בסטנדרטים לרישוי. רכיב זה משפיע גם על שכרם של מורים ומנהלים. **רכיב רביעי** נוגע לפיתוחה של תשתית ללמידה מקצועית המאפשרת למורים ולמנהלים לרכוש ידע ומיומנויות המתבטאים בסטנדרטים המקצועיים.

סקר של מדגם לאומי מייצג של כאלף מורים שהשתתפו בתוכנית פדרלית של פיתוח מקצועי של מורים ברחבי ארצות הברית (Eisenhower Professional Development Program) איתר שלושה קריטריונים מרכזיים שלפיהם מורים דיווחו על קידום הידע והמיומנויות שלהם ושינויים בפרקטיקות ההוראה בעקבות פעילויות של פיתוח מקצועי: (1) דגש על ידע תוכני; (2) יצירת הזדמנויות ללמידה פעילה באמצעות דיון, תכנון ופרקטיקה; (3) תפיסה של הפיתוח המקצועי באופן קוהרנטי עם תהליך רחב יותר של למידת המורים (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001).

פיתוח מקצועי אפקטיבי

לאחרונה התפרסם דוח המסכם בחינה של 35 מחקרים תקפים מבחינה מתודולוגית שפורסמו בשלושת העשורים האחרונים ושמצאו קשר חיובי בין תוכניות להתפתחות מקצועית של מורים, פרקטיקות הוראה והישגי תלמידים. הדוח ציין כי קובעי מדיניות עשויים לאמץ סטנדרטים להערכת תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, כאלה שיהיו מבוססים על שבעה יסודות של התפתחות מקצועית אפקטיבית, כפי שאותרו במחקרים שנסקרו (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). להלן שבעת היסודות:

1. פיתוח מקצועי הממוקד תוכן – על התוכנית לפיתוח מקצועי להתמקד באסטרטגיות הוראה, הקשורות לתכנים קוריקולריים ספציפיים ולתמוך בלמידת המורים בהקשר כיתתי. רכיב זה כולל התכוונות לפיתוח תוכני ופדגוגי ספציפי, בנושאים כמו אוריינות, מתמטיקה, מדעים וכיוצא באלה.
2. אימוץ למידה פעילה – התוכנית לפיתוח מקצועי צריכה לעודד מורים לתכנן ולנסות אסטרטגיות הוראה. בתוך כך על המורים להשתמש בתוצרים אותנטיים, בפעילויות אינטרקטיביות ובאסטרטגיות נוספות, כדי לאפשר למידה מקצועית המוטמעת פנימה והנעשית בהקשר כיתתי בולט. רכיב זה מבקש לסטות מאופנים מסורתיים של התפתחות מקצועית של מורים המבוססים על הרצאות והשתתפות סבילה של מורים וללא קשר ישיר לכיתות שבהן המורים מלמדים ולהוראתם.
3. תמיכה בשיתוף פעולה – התוכנית לפיתוח מקצועי צריכה ליצור מרחב לשיתוף של רעיונות ולעבודה משותפת בין מורים בנושאים שעניינם הוראה, לרוב בסביבה ובהקשר ברור למקום

עבודתם. הכוונה היא ליצירת קהילות המשנות לחיוב את התרבות ואת ההוראה בכמה רמות: חטיבה המקצועית, בית הספר, מחוז.

4. שימוש במודלים אפקטיביים של פרקטיקה – התוכנית צריכה לכלול הדגמה של חומר הלימוד ושל ההוראה כדי לאפשר למורים ליצור חזון ברור הנוגע להוראה נכונה. על המורים לצפות במודלים של הוראה הכוללים תכנון שיעורים, תכנון יחידות לימוד, דוגמאות מעבודות תלמידים, תצפית של מורים עמיתים וניתוח מקרים כתובים או צילומי וידאו המדגימים הוראה.

5. הענקת הזדמנויות של אימון ותמיכת מומחים – התוכנית צריכה לכלול יסודות של שיתוף ידע של מומחים אשר לתוכן ואשר לפרקטיקות מבוססות ראיות הממוקדות ישירות בצרכים הפרטניים של המורים.

6. הענקת הזדמנויות למשוב ולרפלקציה – התוכנית להתפתחות מקצועית צריכה להקצות זמן מובנה לרפלקציה, לקבלת משוב ולביצוע שינויים בפרקטיקה באמצעות רפלקציה ומשוב נלווה. כלים אלה מאפשרים למורים הלומדים לעבור לחזון של פרקטיקה מקצועית.

7. פעילות ממושכת לאורך זמן – התוכנית צריכה להעניק למורים מספיק זמן כדי ללמד, לתרגל, ליישם ולהרהר בפרקטיקות ובאסטרטגיות החדשות שיקדמו שינוי באופני ההוראה שלהם.

בסעיף הבא נדון בהיבטים הארגוניים השונים שעניינם התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר ובמחקר הנוגע אליהם. היבטים אלה ייבחנו מבחינה מעשית באמצעות כמה מודלים הקיימים בעולם.

היבטים ארגוניים של התפתחות מקצועית של מורים

מבוא

סקירה זו מבקשת לתאר את ההקשר הארגוני שבו למידה מוצלחת של מורים מתרחשת ולדון בו. הגישה הארגונית של למידת מורים, המדגישה את הסביבה הארגונית שלהם, מבליטה את הצורך בסביבת לימוד שבה מורים מקבלים גירויים ותמיכה להתפתחות מקצועית (Fullan, 2007; Rosenholtz, 1985). בספרות בתי ספר מסווגים כבירוקרטיות מקצועיות שבהן מנהלים ועובדים פועלים באזורים נפרדים. המורים תופסים את האזור המקצועי, הכיתות, והם נושאים באחריות הכוללת לתהליכי הלמידה של התלמידים ולהישגיהם, ואילו המנהלים פועלים בתחומם והם אחראים על מדיניות העובדים, יחסי הציבור של בית הספר, המשאבים שבו ועוד. בעוד שמנהלים מבקשים לשלוט בתהליכים ולנטר אותם, מורים עסוקים באי-ודאות ונדרשים לאלתר ולהגיב להזדמנויות חדשות. מכאן נוצר פער מושגי ותפקודי בין שני אזורי הפעולה הללו (Runhaar, 2008). חשיבה ארגונית-מנגנונית בנושא הזדמנויות למידה של מורים בבית הספר מאפשרת לגשר על פער זה.

תהליך פיתוח מקצועי נבנה בד בבד באמצעות ארבע מערכות המחולקות לכמה רמות (אבדור, 2015). המערכת הבכירה ביותר היא **מערכת קובעי המדיניות** המתווה את הפיתוח המקצועי של המורים. רמה זו מתבטאת, למשל, באמצעות דוחות מדיניות המעצבים את התהליך הראוי של התפתחות מקצועית של מורים (משרד החינוך, 2010) או באמצעות חקיקה. בארצות הברית יש התייחסות בחוק No Child Left Behind (NCLB) המבטיחה את שמירת איכותם של המורים ומחייבת הקצאה של שיעור מסוים מהתקציב החינוך לצורכי פיתוח מקצועי של עובדי הוראה (Akiba, 2012). במערכת זו פועלות שתי רמות: רמת המחוז ורמת המדינה. בארצות הברית אין יחידה פורמלית האחראית על פיתוח מקצועי של מורים ברמה הפדרלית, אף שקיימת הסכמה שמונחת אחריות לפתחה של רמה זו, ולכן הפיתוח המקצועי של מורים נעשה בחמשת הערוצים האלה:

1. שימור תוכניות פיתוח מקצועי ברמת בית הספר ומימומן;
2. חקיקה המקצה מימון לפיתוח מקצועי של מורים בנושאים שונים, למשל החקיקה Eisenhower Mathematics and Science Education Act (1988);
3. תמיכה בתוכניות קטנות הבוחנות פרקטיקות הוראה שונות וממחישות אילו פרקטיקות הוראה יעילות;
4. ביצוע מחקרים בנושא פדגוגיות מצליחות, במטרה ליצור שינוי בפרקטיקות ההוראה של מורים והפצת ממצאי המחקרים ומסקנותיהם;
5. קביעת יעדי הוראה באמצעות ראשי המחוזות במטרה ליצור שינוי בפרקטיקות ההוראה ולהעלות את המודעות לצורך בפיתוח מקצועי בקרב שחקנים רלוונטים, לרבות מנהיגי החינוך הציבורי ואנשי תקשורת (Long, 2014).

ברמת המדינה וברמת המחוז קיימת אחריות נוספת לקידום פיתוח מקצועי של מורים. דוגמה לאחריות **ברמת המחוז** נראית, למשל, במדינת מיזורי שבארצות הברית. שם החקיקה מחייבת כל מחוז להקים ועדה לפיתוח מקצועי. החוק מחייב את המחוזות להקצות אחוז אחד מתקציבם לטובת

התפתחות מקצועית של מורים, כשלושה רבעים מתקציב זה נקבע לפי יעדים ולפי סדרי עדיפויות שמציעה הוועדה לפיתוח מקצועי.

חברי הוועדה הזו הם מורים ולהם ארבעה תפקידים עיקריים: (1) לאתר בעיות הנוגעות להוראת מורים ולנסות לפתור אותן; (2) להיות יועצים חסויים למורים, לפי דרישת האחרונים; (3) להעריך את צרכי הלימוד של המורים ולפתח הזדמנויות ללמידה של מורים מכהנים; (4) להציג הצעות, רעיונות והמלצות של מורים הנוגעים להוראה בפני הרשויות. מלבד זאת על המחוזות להציע תוכנית של ליווי והנחיה (מנטורינג) בהיקף של שנתיים לכל מורה חדש במערכת החינוך (Akiba, 2012).

מערכת שנייה לפיתוח מקצועי של מורים כוללת את **מסגרות הפיתוח המקצועי** כמו המרכז לפיתוח סגלי הוראה (פסג"ה) או מוסדות אקדמיים. התפתחות מקצועית של מורים הנעשית באוניברסיטאות ובמוסדות האקדמיים מזמנת חשיבה מחדש בנוגע למועילות, למידת התאמתה לצרכי המורים הלומדים ולשביעות הרצון שיש למורים ממנה (שפרלינג, 2016). חשיבה מעין זו מעלה ביקורת הדומה לזו המופנית כלפי הכשרת מורים המדגישה ידע ומחקר ומכינה פחות את המתכשרים להוראה לאתגרי המקצוע (Darling-Hammond, 1999).

מערכת שלישית כוללת את **מנהיגויות מוסדות החינוך** המתוות את הפיתוח המקצועי של המורים בפועל, תומכות בו ומטפחות סביבת עבודה המאפשרת אותו. מערכת זו נגזרת מהתפיסה שלפיה מנהיגים אפקטיביים הם אלה המביאים את המורים לפעול בחיוב ולממש את יעדי הארגון ובכללם פיתוח מקצועי של הפועלים בו.

מערכת רביעית לפיתוח מקצועי של מורים היא זו של **עובדי ההוראה עצמם**. מערכת זו מבוססת על המוטיבציה של המורים ללמוד, להתפתח, לאהוב את המקצוע ולהשפיע על הלמידה ועל ההוראה שלהם. הספרות מדגישה שמורים מונעים ללמידה על ידי גורמים כמו חוללות עצמית, אהבה ללמידה, עניין במקצוע ומחויבות לפיתוח המקצועי של עצמם (Lohman, 2005). מעניין לציין, שלא כבעלי מקצועות אחרים המאופיינים ביחסי אנוש והמעדיפים פעילויות למידה עצמאיות, מורים נוטים להעדיף פעילויות למידה קבוצתיות, למשל, שיתוף פעולה, שיתוף של חומרים ומשאבים עם אחרים ולמידה מבוססת נסייה וטעייה (Bigsby & Firestone, 2017).

יעילותה של התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר תלויה לא רק באופן שבו היא מעוצבת, במשאבים המופנים אליה ובמבנים הארגוניים המאפשרים אותה, אלא גם בגישה המנחה אותה. בעניין זה קיימות ארבע גישות (Imants & van Veen, 2010): גישה אחת, הנוגעת להקשר של הכשרת מורים, רואה בהתפתחות המקצועית במקום העבודה בעיקר הכנה לעבודה ומטרתה להכשיר את המורים ולהסמיכם לצורך זה; גישה שנייה, שעניינה העבודה הקיימת בבית הספר, תופסת את הלמידה בבית הספר כתרומה ליצרניות המוסד, לרוב באופן בלתי פורמלי. בעניין זה, התפתחות מקצועית שנעשית בתוך השגרה של המורים מכוונת לשפר את תפקוד המורים ואת פעילויות ההוראה שלהם; גישה שלישית, רואה בהתפתחות מקצועית חלק מתפיסה רחבה של שוק גלובלי וכלכלת ידע. לפי תפיסה זו, למידת מורים בסביבת בית הספר חיוניות למוסד עצמו וליכולתו להשתפר, לאמץ חדשנות וחולל רפורמות חינוכיות; גישה רביעית של התפתחות מקצועית, הממוקדת

בפרט, רואה בלמידת מורים בסביבת בית הספר למידה לאורך החיים והתפתחות מקצועית אישית בהקשר קהילתי-בית ספרי.

ברמה הארגונית להתפתחות מקצועית בסביבת בית הספר כמה אתגרים (Evers, Van der Hijden, & Kreijns, 2016): אתגר אחד הוא הירידה במספר המורים האיכותיים הנכנסים לשוק העבודה ושמירת המורים האיכותיים במערכת החינוך לאורך זמן; אתגר השני נוגע לצורך של מורים, כמו כל קבוצת לומדים אחרת בימינו, לרכוש מיומנויות של המאה ה-21, מיומנויות מבוססות ידע וטכנולוגיה. מטבע הדברים, בתי ספר הם ארגונים קטנים יחסית הנעדרים משאבים, תשתיות ומומחיות בנושאים אלה; עניינו של האתגר השלישי נוגע למחסור בידע אשר לגורמים המקדמים התפתחות מקצועית של מורים במקום עבודתם ובמיוחד לאינטראקציה שבין גורמים אלה; אתגר רביעי הוא מגבלות הזמן של מנהלי בתי ספר והיעדרה של מערכת שיטתית וקוהרנטית להערכת מורים בתוך בית הספר. בעקבות כך, מורים אינם זוכים להכרה על עבודתם ונעדרים מידע שיטתי שינחה אותם אשר לצורכי הפיתוח המקצועי שלהם ואשר לסדר עדיפויותיהם (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; OECD, 2005).

סביבת העבודה בבית הספר משפיעה על האופן שבו מורים לומדים ומתפתחים מבחינה מקצועית, ולתרבות הארגונית של המוסד שבו נעשה הפיתוח המקצועי של המורים נודעת חשיבות והשפעה על יעילות הפיתוח המקצועי של עובדיו (Holland, 2005). תרבות ארגונית בבית הספר כוללת רכיבים כמו שיתוף פעולה בין המורים, משאבים המופנים ללמידת מורים, מדיניות בנוגע להתפתחות מקצועית של מורים ואקלים בית הספר (Louws, Meirink, van Veen, & van Driel, 2017). עם זאת, בשנים האחרונות התפתחה התפיסה שלפיה מה שמכשיל או מקדם למידה של מורים בבית הספר הוא אינו בהכרח התנאים האובייקטיביים הנוגעים לסביבת העבודה של מורים, אלא האופן שבו אלה מתייחסים ומפרשים תנאים אלה ביחס לעבודתם וללמידתם (Louws et al., 2009; Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard, & Imants, 2017). הסעיף הבא יתאר ממצאים של מחקרים אחדים בנושא זה.

עמדות מורים כלפי סביבת עבודתם והשפעת סביבת העבודה על התפתחותם

המקצועית

הספרות מראה שמורים נוטים יותר להשתתף בפעילויות של פיתוח מקצועי בשל התועלת הפנימית שלהן ועקב צורכי התלמידים. מי שמתתף בפעילויות כאלה מושפע יותר משיקולים הנוגעים לקולגיאיות של מורים בהשוואה למי שאינו משתתף בהן. חסמים להשתתפות בפעילויות של התפתחות מקצועית, המצוינים על ידי מורים, כוללים חוסר זמן, מחויבויות אחרות בהוראה, סיבות אישיות (טיפול בילדים, בעיות רפואיות) ועניינים משפחתיים. המחקר גם מראה, שמורים הנוטים להשתתף בפעילויות כאלה מעורבים יותר ברשתות החברתיות בבית הספר (Bigsby & Firestone, 2017).

במחקר שכלל ראיונות וסקרים של כשלושים עובדי הוראה והנהלה בבית ספר יסודי במערב ארצות הברית זוהו גורמי לימוד וגורמי הקשר המקדמים התפתחות מקצועית של מורים בתוך בית הספר (Feeney, 2011).

חמשת גורמי הלימוד:

- התאמה בין יעדי ההתפתחות המקצועית וצורכי המורים
- פיתוח ביטחון עצמי של מורים בכל הנוגע למיומנויות ניהול
- מורים מעורבים, מועצמים ומעודדים ללמידה
- המורים מכוונים באופן עצמי, נהנים מאוטונומיה רבה ומבחירה בנוגע ללמידה שלהם
- מורים משתפים פעולה בקביעות, חולקים רעיונות ותומכים האחד באחר

ארבעת גורמי ההקשר המקדמים ללמידה בתוך בית הספר:

- קיומם של מבנים ארגוניים רבים, לרבות מנהיגות אופקית, קבוצות מנהיגות בבית הספר, זמן המוקצה ללמידה ביום העבודה
- מנהלים תומכים, הסומכים על כושר השיפוט של המורים העובדים בבית הספר, מזוהים עם תפיסות של אחריות ואחריותיות משותפות
- השתתפות רחבה של מורים בקבוצות המנהיגות ובקבלת ההחלטות בבית הספר
- אווירת בית הספר ותרבות בית הספר בטוחות ותומכות בלמידה

מחקר אחר כלל ראיונות עם ארבעה-עשר מורים ושתי קבוצות מיקוד בבית ספר תיכון גדול בארצות הברית שבו יש עשר מחלקות מקצועיות. במחקר נמצאו שבע תמות מרכזיות שעלו מדברי המורים. תמות אלה תרמו בעיניהם להשתתפותם הפעילה בפעילויות של התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר (Lowe, 2015):

1. השמעת קול – מורים הביעו צורך להשמיע את קולם ולתת לו תוקף בכל הנוגע לסוגיות הקשורות להתפתחותם המקצועית בבית הספר.
2. בחירה – מורים ביקשו לבחור את הזדמנויות הלמידה והפיתוח בתוך בית הספר, להציע נושאים כאלה או להיות מסוגלים לבחור מתוך כמה אפשרויות.
3. אפקטיביות של התפתחות מקצועית – מורים תיארו חוויות חיוביות של התפתחות מקצועית בבית הספר כמועילות וביקשו להשתתף בפיתוח מקצועי מועיל בעתיד.
4. זמן – מורים ביקשו יותר זמן לפעילויות של התפתחות מקצועית בבית הספר וציינו שזמן הוא רכיב מרכזי של פיתוח מקצועי מועיל.
5. שיתוף פעולה – מורים ציינו ששיתוף פעולה הוא הזדמנות ללמידה הדדית של מורים.
6. אקלים בית הספר – מורים תיארו את הצורך ביצירת אקלים מיוחד ותנאים בסביבת בית הספר, כאלה שיצרו השפעה על התפתחות מקצועית בבית הספר.

7. תוכניות להתפתחות מקצועית מטעם המחוז – מורים תיארו בשלילה את מאמצי המחוז להציע פיתוח מקצועי וראו במאמצים אלה חולשה או שהם היו לא רלוונטיים.

השקעה בפועל של משאבים ארגוניים בפעילויות של התפתחות מקצועית

אף שסקירה זו מתמקדת במנגנונים לפיתוח מקצועי בסביבת בית הספר, הבנת ההשקעה בפועל של המשאבים השונים והפניית תשומת הלב אליהם חשובה לצורך גיבוש תפיסה כוללת הנוגעת לתרומתם של גורמים ארגוניים להתפתחות מקצועית מועילה של מורים.

לפי סקר TALIS, שהתמקד בהתפתחות מקצועית של מורים במדינות שונות, עולה כי שיעור המורים שדיווחו על השתתפות בתוכנית להתפתחות מקצועית בשנה שקדמה לעריכת הסקר היה 91.1% בהשוואה ל-84.4%, השיעור הממוצע בכל המדינות שנסקרו. מחצית מהמורים בישראל דיווחו שקבלת משוב ממסגרות הפיתוח המקצועי ומתן משוב ממסגרות אלה העלו את מספר השעות שבהן השתתפו המורים במסגרות למידה של התפתחות מקצועית, ו-60% מהם דיווחו על שיפור בהוראה בעקבות המשוב שקיבלו במסגרות אלה. בישראל דיווחו יותר מהממוצע במדינות אחרות על פיתוח מקצועי לשיפור יכולות ומיומנויות תקשורת המידע הטכנולוגי, ושיעור דומה של מורים לזה שבממוצע המדינות האחרות (22%) דיווח על התפתחות מקצועית שנועדה לשפר את העבודה עם אוכלוסיות מיוחדות (OECD, 2016; Barrera-Pedemonte, 2016).

מחקר שנערך בשנים 2009–2011, המבוסס על סקר של 577 מורים למתמטיקה בארבע-עשרה חטיבות ביניים במדינת מיזורי שבארצות הברית, המייצגת, לדברי הכותבים, את הישגי התלמידים במבחנים העיקריים בכלל ארצות הברית, בחן את הזמן שמורים משקיעים בהשתתפות בפעילויות שונות של התפתחות מקצועית. ממצאי המחקר הצביעו על כך שהפעילות השכיחה ביותר אצל המורים הייתה למידה אישית (99.8% מהמורים). כ-78% מהמורים העידו שהם השתתפו בתוכנית אחת או יותר של התפתחות מקצועית. 71% מהמורים השתתפו גם בשיתוף פעולה עם מורים נוספים ועוד 72% מהם יצרו תקשורת בלתי פורמלית עם עמיתים בעניין הוראת המתמטיקה (Akiba, 2012). זאת ועוד, נתוני המחקר הצביעו על שיעורים גבוהים של השתתפות בפעילות פורמלית ובלתי פורמלית של התפתחות מקצועית של מורים. רק 20% מהמורים ציינו שהשתתפו בתוכניות של ליווי והנחיה (מנטורינג) או אימון אישי. נתון זה לא הפתיע את החוקרים בהיות פעילות זו מכוונת בעיקר למורים חדשים במערכת החינוך. הפעילות שזכתה לשיעור הנמוך ביותר של משתתפים הייתה השתתפות בקורסים באוניברסיטה. רק 13% מהמורים השתתפו בקורסים כאלה במהלך השנה שחלפה.

בכל הנוגע למסגרות הפורמליות של התפתחות מקצועית של מורים, נראה שבממוצע מורים משקיעים את מרב הזמן (30.5 שעות במשך שנה) בשיתוף פעולה עם מורים אחרים. פעילות נוספת המייצגת הקצאה גדולה של זמן (26.8 שעות במשך שנה) היא השתתפות בתוכניות להתפתחות מקצועית. מורים משקיעים זמן מועט ביותר בהשתתפות בקורסים באוניברסיטה (6.2 שעות בשנה),

בכנסים של התפתחות מקצועית (4.3 שעות בשנה) ובקבלה של ליווי והנחיה או אימון אישי (0.8 שעות לחודש).

מהפעילויות הבלתי פורמליות של התפתחות מקצועית עולה שמורים משקיעים את מרב הזמן בפעילויות למידה פרטניות (36 שעות בחודש או שעתיים בכל יום). הפעילות הנפוצה ביותר בקטגוריה זו היא לימוד וניתוח של עבודות התלמידים ולאחריה לימוד ופיתוח כלי הערכה של תלמידים ושל חומרי למידה. לעומת זאת, מורים מקצים רק כארבע שעות בחודש על תקשורת בלתי פורמלית עם עמיתים כדי ללמוד יותר את נושא הוראת המתמטיקה. מורים מתחילים מקצים כשעה וחצי בחודש במוצע לליווי והנחיה או לאימון, ואילו מורים מנוסים מקצים לפעילות זו 30–36 דקות בממוצע (שם).

גורמים ארגוניים המאפשרים או מגבילים למידה של מורים במקום העבודה

בספרות מזהים כמה קבוצות של גורמים הנתפסים הכרחיים לאפשר או להגביל שילוב של למידה במקום העבודה (Louws et al., 2017; Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013; Imants & van Veen, 2010; Hoekstra et al., 2009; Elström, 2001):

1. **פוטנציאל לימודי של המשימה הרלוונטית** – פוטנציאל הלמידה במקום העבודה נמצא בסיכון במצבים של משימות מורכבות, אוטונומיה, שונות ופיקוח. מורים העוסקים במשימות נוספות שאינן נוגעות להוראה (בעיקר, מנהליות), או כאלה הנתונים בלחץ עבודה רב ורגשות שליליים אינם פנויים ללמידה. בנוסף, שונות גדולה בביצוע המשימות של המורים בתוך בית הספר מפחיתה גם היא את הזיקה ללמידה במקום העבודה. הספרות מצביעה על קיומן של שגרות במקום העבודה של מורים כחסמים או כהזדמנויות ללמידה של מורים.
2. **הזדמנויות למשוב, להערכה ולרפלקציה ביחס לתוצאות ולהישגים הנוגעים לעבודה** – פעילויות שעליהן ניתן לקבל משוב על ביצועי התלמידים, עבודת ההוראה והחשיבה הנוגעת אליה מקדמות למידה והתפתחות מקצועית של מורים. בסביבת בית הספר קיים מידע מספיק שיכול לשמש בסיס למשוב ולרפלקציה, למשל, דוחות הערכה עצמית של בית הספר, דוחות המפקח על בית הספר, מידע הקשור בהערכת ביצועי התלמידים, תוצאות מצטברות של הישגי התלמידים והסברי המורים אשר לחוויות ההוראה בכיתה.
3. **פורמליזציה של תהליכי העבודה** – פורמליזציה של תהליכי העבודה בבית הספר מכתיבה את תהליכי ההוראה, ניהול הכיתה וארגון בית הספר. זו יכולה לשמש נקודת התחלה לתהליך הלמידה של מורים בבית הספר כדי לבחון את דרכי ההוראה הקיימות ולפתוח לדין סוגיות מהפרקטיקה המקצועית של המורים. בחינה כזו תאפשר למורים להבין טוב יותר מה לומדים תלמידיהם, כיצד הם לומדים וכיצד תהליך הלמידה של התלמידים מקודם באמצעות ההוראה והפרקטיקה בכיתה.
4. **השתתפות עובדי ההוראה ופיתוח תהליכי עבודה** – על המורים להשתתף בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לשיפור בית הספר, משלב התכנון, שלבי הפיתוח והביצוע ושלב ההערכה.

יכולת הלמידה של מורים בעבודה פוחתת, אם מצפים מהם ליישם מהלכים שאחרים תכננו. שיתוף פעולה עם עמיתים לעבודה מעשיר את סביבת הלמידה של המורים ומייצר הזדמנויות טובות יותר ללמידה. עם זאת, שיתופם של מורים בתהליך קבלת ההחלטות בבית הספר מייצר תגובות שונות, לרבות כעס, תסכול ואכזבה, למשל, כשעמדותיהם אינן מתקבלות. חוסר השתתפות של מורים בתהליך קבלת החלטות וקיומם של יחסים היררכיים בבית הספר (*top-down*) והיעדר חזון ברור לבית הספר לצד מדיניות ותהליכים ברורים למימוש מעכבים את השתתפות המורים במסגרות של התפתחות מקצועית בבית הספר.

5. **נורמות משותפות** – קיום נורמות משותפות הנוגעות לתהליך הלמידה והפיתוח של התלמידים ולעבודת המורים וליחסיהם עם העמיתים חיוני ליצירת קהילות למידה של מורים בתוך בית הספר. שיתוף פעולה בין עמיתים במקצוע ההוראה מגדיל את השתתפותם של מורים בהתפתחות מקצועית בסביבת בית הספר. מציאות שבה מורים מבודדים האחד מהאחר היא מכשול בפני למידה של מורים. גם תרבות של חדשנות ומקצוענות של מורים עשויה לתרום לפיתוח נורמות של קולגיאליות והתנסות במקום העבודה ולקדם את תהליך הלמידה בבית הספר.

6. **משאבי למידה** – קיומם או היעדרם של משאבים זמינים ללמידה הוא אחד הגורמים החשובים ביותר להתפתחות מקצועית אפקטיבית של מורים (Buczynski & Hansen, 2010). נהוג להתייחס לשלושה סוגי משאבים הנחוצים ללמידה בבית הספר:

א. ידע פדגוגי קודם של מורים וידע מפורש הנוגע לתהליך הלמידה של תלמידים ולקשר שבינו ובין ההוראה משמשים לזיהוי ולפרשנות של התנסויות הוראה שונות, והם מקור חשוב ללמידה של מורים במקום העבודה.

ב. מקורות פרקטיים שונים הנוגעים לתוכנית הלימוד ולהוראה מאפשרים למורים להתנסות בשיטות ובתכנים שנתפסים כ"מוצלחים" בפרקטיקת הכיתה.

ג. זמן נחוץ להשתתפות בפעילויות הלמידה הפורמליות כמו גם ברפלקציה על עבודת ההוראה השוטפת. תהליכי הלמידה של מורים צריכים להתקיים לעתים קרובות ולאורך זמן כדי לאפשר קידום בידע, במיומנויות ובביטחון העצמי של המורים. חשוב לארגן את העבודה בבית הספר כך שתותיר זמן ללמידת מורים ולהתפתחות מקצועית, ולא בסופי שבוע או בערבים. בהיעדר הקצאה ברורה של זמן לתהליך הלמידה ולהתפתחות של מורים בבית הספר, תהליך כזה יבלע תחת עומס העבודה והשגרה היום-יומית. מוצע להקצות, אפוא, זמן להתפתחות וללמידה על חשבון זמן ליצירת עבודה שגרתית.

מאפיינים ארגוניים המשפיעים על הלמידה במקום העבודה

מאפיינים ארגוניים היכולים להשפיע על למידה במקום העבודה נחלקים לארבעה סוגים: (1) גורמים ארגוניים; (2) גורמים מבניים; (3) גורמים תרבותיים; (4) גורמים של יחסים חברתיים-פסיכולוגיים (Evers, Kreijns, Van der Heijden, & Gerrichhauzen, 2011).

גורמים ארגוניים כוללים, למשל, גודל בית הספר, סוגו, מספר המורים בו, הרכב הצוות ומיקומו הגיאוגרפי. לגורמים אלה אין השפעה רבה על התפתחות מקצועית במקום העבודה של מורים ועל מומחיותם התעסוקתית. חריג לכך הוא גודל בית הספר. גורם זה יכול להכתיב את קיומה של מחלקת משאבי אנוש ואת יכולתה לגבש מדיניות בנושא התפתחות מקצועית של מורים ואת טיבה (Van der Heijden, 2001).

גורמים מבניים מתייחסים לאופנים הפורמליים שבאמצעותם נקבעות משימות ומחולקים תחומי אחריות בארגון. בקשר להתפתחות מקצועית של מורים יש ארבעה גורמים כאלה:

- **הזדמנויות ארגוניות** – האפשרויות שהארגון מציע לעובדים ללמוד ולהתפתח בהמשך בתוך הארגון. להזדמנויות ארגוניות קשר עם פיתוח מקצועיות תעסוקתית, במיוחד פיתוח ידע מקצועי וידע מטה-קוגניטיבי.
- **האופן שבו בית הספר מארגן (המערכת)** – גורם זה מייצג את הקשר שבין שלוש רמות המשימות שמורים ממלאים: רמת הניהול, רמת ביצוע ההוראה והתמיכה בצוות. ארגון בית הספר קובע את מידת הקולגיאליזם של הארגון, והיא מגדירה את האחריות המשותפת של מורים לביצועי בית הספר. מידת הקולגיאליזם תלויה, למשל, בקיומן של פגישות משותפות, ברשתות של שיתופי פעולה ובקשרים בין הצוות מחוץ לבית הספר. בבתי ספר שבהם קיימת היררכיה מבוססת כוח (להבדיל מארגונים קולגיאליים) יש פחות נגישות למידע ופחות שיתוף של ידע על הארגון, זה שבדרך כלל מצוי אצל העובדים הבכירים ואצל המנהלים. לכך עשויה להיות השפעה על היכולת לבסס התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר.
- **קיומן של הנחיות ברורות לביצוע העבודה** – נגישות לפרוצדורות ולכללים רלוונטיים וכן מידע עדכני על אודות התפתחויות בשדות מסוימים חיוניים למורים למילוי תפקידיהם. הנחיות אלה תורמות למקצועיות תעסוקתית של המורים ולקידום התפתחותם המקצועית.
- **ניהול משאבי אנוש** – רמת שביעות הרצון שיש לעובדים ממדיניות משאבי האנוש בארגון מכתיבה את מידת מחויבותם להמשך הלמידה ולהתפתחות מקצועית בו. בהקשר של בית הספר, ככל שרמת שביעות הרצון של מורים ותיקים ממדיניות משאבי האנוש של בית הספר או מערכת החינוך תהיה גדולה יותר, כך תגבר מחויבותם להשתתף בפעילויות התפתחות מקצועית התורמות לבית הספר.

שלושה **גורמים תרבותיים** עשויים לתרום להתפתחות מקצועית של מורים:

- **הגורם אקלים למידה** מתייחס לזמן המושקע ברפלקציה קולקטיבית, למספר נקודות המגע בין צוותים ויחידות שונות בארגון, ללמידה מהפרקטיקות הנעשות בארגונים אחרים ולמידת הסובלנות ביחס לדעות של אנשי צוות שאינם שמרניים.

- הגורם **סגנון הצוות** מתייחס לתפיסות העובדים ביחס להזדמנויות הלמידה מעמיתים וממומחים בארגון.

- הגורם **אמון** בארגון מתאר את מידת המוכנות של פרט בארגון להיות במצב של פגיעות ביחסו עם האחר בארגון בידיעה שהאחר יטיב עימו, יהיה כן כלפיו ופתוח ביחס אליו. אמון בארגון כולל את אמון המורים בעמיתיהם, את אמון המורים במנהלי בתי הספר ואת אמון המורים בהורי התלמידים. רמת אמון גבוהה בארגון מאפשרת שיתוף פעולה מוגבר, ומכאן גם מכתיבה את צרכי ההתפתחות המקצועית של המורים בארגון.

גורמים של יחסים חברתיים-פסיכולוגיים נוגעים ליחסים הנבנים באמצעות פעולות ותקשורת טבעיות וחוזרות בין שותפי הארגון, בין היתר, באמצעות שפה, שיח והתנהגות חברתית. אלה כוללים מנהיגות מחוללת שינוי, סיפוק מתגמול פסיכולוגי, תמיכה חברתית מהממונה הישיר ומעמיתים.

מנהיגות מחוללת שינוי (transformational) מכוונת למצב שבו מנהיגים או מנהלים מסוגלים לייצר חזון ברור לעתיד, לשמש מקור השראה לעובדים, לגרות את דרכי חשיבתם ועבודתם, לעודד אותם לפתח את כישוריהם ולהעניק לעבודתם משמעות. בהינתן התפיסה שאחת ממשימות מנהלי בתי הספר היא להוביל את תהליך הלמידה (Fullan, 2014), מצופה שלגורם זה תהיה תרומה חיובית לתהליך הלמידה של מורים. הספרות מצאה קשר בין מנהיגות מחוללת שינוי ובין השתתפות בהתפתחות מקצועית, בעיקר על דרך של בקשה למשוב ופחות בהקשר של רפלקציה (Runhaar, 2009; Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2008). בנוסף, אפשרויות תעסוקה המוצעות על ידי הדרג הממונה מייצגות את הזדמנויות הצמיחה בבית הספר, והן מעצבות את תנאי הלמידה בעבודה. מחסור בהזדמנויות כאלה עלול לעכב למידה קוגניטיבית של מורים.

תמיכה חברתית מהממונה הישיר ומעמיתים קרובים מכוונת לביצוע משימות ולהיבטים הרגשיים הקשורים בכך, והיא כרוכה בהעברת מידע חיוני למילוי תפקיד ולהערכה עצמית.

גורמים הקשורים למילוי המשימה – פרט לגורמים הארגונים קיימים גורמים העוקבים אחר התפתחות מקצועית מועילה במקום העבודה (Evers, Van der Hijden, & Kreijns, 2016). גורמים אלה מכוונים למשאבים ברמת הארגון בכלל וברמת המשימה בפרט, והם נחלקים לדרישות של המשימה ולמשאבים של המשימה. הקבוצה הראשונה כוללת בעיקר שני גורמים:

1. עומס עבודה, המתייחס להיבטים הכמותיים של העבודה ולעומס העבודה. לאלה נמצאה תרומה חיובית על השתתפות מורים בהתפתחות מקצועית במיוחד בפעילויות משתפות ובפעילויות הוראתיות.

2. דרישות רגשיות, כלומר מעורבות רגשית המתבקשת מביצוע העבודה. גם גורם זה נמצא תורם ישירות להשתתפות בהתפתחות מקצועית של מורים.

הקבוצה השנייה כוללת בעיקר שלושה גורמים:

1. אוטונומיה – גורם המתייחס לכלל ההזדמנויות העומדות בפני המורה לקבוע מאפיינים של משימות. רמות נמוכות של אוטונומיה מצננות את האפקט החיובי שיש לעומס העבודה על

התפתחות מקצועית של מורים. ככלל, אוטונומיה משפיעה לחיוב על פעילויות התפתחות מקצועית בעבודה.

2. הערך הנלמד של התפקיד, המתייחס לאותו אב יסוד המזין את התפתחות המורה בתפקידו. גם לגורם זה השפעה חיובית על התפתחות מקצועית במקום העבודה.

3. משימות שונות מהוראה – משימות אלה עשויות להועיל ללמידה הכוללת של המורה, לגרות אותו להרהר אחר תפקידו וביצוע משימותיו ולהוסיף ולפתח את מומחיות ההוראה שלו.

מחקר שנערך לאחרונה בתשעה בתי ספר יסודיים ובחמישה-עשר בתי ספר על-יסודיים בהולנד בחן את השתתפותם של כשבע מאות מורים בסוגים שונים של התפתחויות מקצועיות במקום העבודה, למשל: קריאה ועדכון, השתתפות בהכשרה הנוגעת לעבודה, ניסוי חומרים חדשים ושיטות הוראה חדשות בכיתה, רפלקציה, קבלת משוב והתאמת ההוראה אליו, שיתוף פעולה עם עמיתים במטרה לשפר את העברת השיעורים, שיתוף פעולה עם עמיתים כדי לשפר את ההתפתחות בית הספר (Evers, Van der Hijden, & Kreijns, 2016). המחקר ניסה לבחון את הקשר בין השתתפות בהתפתחות מקצועית כזו והתקיימותם של גורמים ארגוניים (תרבותיים וחברתיים-פסיכולוגיים) וגורמים הקשורים במילוי המשימה. המחקר מצא, שמבין הגורמים התרבותיים, אקלים הלמידה היה הגורם החשוב ביותר שהשפיע על הכשרה הקשורה בעבודה ועל שיתוף פעולה עם עמיתים כדי לשפר את התפתחות בית הספר. חברות בקבוצה לא נמצאה כמשפיעה על פעילויות התפתחות מקצועית בעבודה. מבין הגורמים הנוגעים ליחסים הפסיכולוגיים-החברתיים, לתמיכה החברתית מהממונה הישיר ומהעמיתים הייתה השפעה הגבוהה ביותר על השתתפות בפעילויות של התפתחות מקצועית בעבודה. לתמיכה חברתית של הממונה הייתה השפעה חיובית במיוחד על רפלקציה ובקשה למשוב של מורים ועל שיתוף פעולה עם עמיתים במטרה לקדם את התפתחות בית הספר. לתמיכה חברתית מעמיתים קרובים הייתה השפעה חיובית בעיקר על ביצוע הוראה ניסויית וחדשה, על רפלקציה ובקשה למשוב, על שיתוף פעולה עם עמיתים כדי לשפר את השיעורים וכדי לתרום להתפתחות בית הספר. להפתעת החוקרים, לגורמים של מנהיגות מחוללת שינוי ולהזדמנויות תעסוקה המוצעות על ידי הממונים לא הייתה כל השפעה על אף אחת מפעילויות ההתפתחות המקצועיות בעבודה.

הגורמים מילוי משימה ועומס בעבודה נמצאו תורמים לרפלקציה ולבקשה למשוב, לשיתוף פעולה עם עמיתים כדי לשפר את השיעורים וכדי לקדם את התפתחות בית הספר. לדרישות רגשיות הייתה תרומה מובהקת לפעילויות של קריאה ועדכון, לרפלקציה ולבקשת משוב. מבין גורמי המשאבים, ללימוד הערך של התפקיד הייתה התרומה המובהקת ביותר על התפתחות מקצועית של מורים במקום העבודה, במיוחד קריאה ועדכון, רפלקציה ובקשה למשוב. למשימות שונות מהוראה הייתה השפעה שלילית קטנה על שיתוף פעולה עם עמיתים במטרה לשפר את השיעורים והשפעה חיובית על שיתוף פעולה במטרה לקדם את התפתחות בית הספר. הגורם הקשור באוטונומיה של המורים לא נמצא קשור לאף אחת מפעילויות ההתפתחות המקצועית של המורים.

לסיכום, המחקר הצביע על ארבעה גורמים שהם משאבי עבודה עיקריים המשפיעים לחיוב על התפתחות מקצועית של מורים במקום העבודה (Evers, Van der Hijden, & Kreijns, 2016): (1)

אקלים הלמידה; (2) תמיכה חברתית מהממונה הישיר; (3) תמיכה חברתית מעמיתים קרובים; (4) לימוד הערך הקשור בתפקיד. החוקרים הסיקו שמנהלים וצוותי ניהול משאבי אנוש בבית הספר צריכים להיות ערים לכך שעומס עבודה ודרישות רגשיות אינם בהכרח קשורים באופן שלילי לפיתוח הזדמנויות למידה בתוך בית הספר, אלא גורמים אלה אף עשויים לקדם למידה, ולכן חשוב לנטר אותם כדי שלא יסבו נזק (בריאותי או אחר) למורים. זאת ועוד, מהמחקר עלה ששימוט שונות בהוראה שמורים ממלאים עלולות להשפיע לרעה על שיתוף הפעולה ביניהם ובין עצמם כדי לשפר את השיעורים, אך משימות אלה מקדמות בעיקר את שיתוף הפעולה בנושא קידום ההתפתחות של בית הספר.

ממצאי המחקר הובילו את החוקרים להמליץ על שיתוף של תוכני שיעורים בין צמדי מורים, זאת כחלק מהמשימות שמורים ממלאים בבית הספר. כן עולה החשיבות שמורים ילמדו מתוך תפקידם ועליו. לשם כך, מנהלים ומחלקות לניהול משאבי אנוש צריכים להבטיח שעבודתם תכלול פוטנציאל מספיק ללמידה, למשל, באמצעות הטלת משימות מגוונות על מורים, יצירת שיתופי פעולה ביניהם במהלך ההוראה ואחריה ויצירת אקלים למידה המאפשר דעות מגוונות ומעריך אותן.

מחקר אחר, שנערך בשתי נקודות זמן בפער של שנה ביניהן ושהתבסס על סקר במרשתת שעליו השיבו בשתי נקודות הזמן 211 מורים מתשעה בתי ספר יסודיים ומ-33 בתי ספר על-יסודיים בהולנד, תרם אף הוא לבחינת הקשר שבין גורמים ארגוניים והתפתחות מקצועית במקום העבודה. המחקר הצביע על קשר מובהק בין כשירות גמישה של העובדים להשתתפות בהתפתחות מקצועית ומעורבות בה. במונח "כשירות גמישה של עובדים" התכוונו החוקרים ליכולת העובדים להיות גמישים בהתמודדות עם שינוי מקצועי, לדוגמה, הוראה של כיתה שבה קבוצת ילדים מגוונת יותר ועמידה במערכת ציפיות חברתיות גבוהות יותר. המחקר הראה, שדרישות רבות של התפקיד (לחץ בעבודה ועומס העבודה) ומעורבות רגשית גבוהה של עובדים במקום העבודה עלולות להשפיע לשלילה על הכשירות הגמישה של העובדים ועל פניותם ללמידה. החוקרים המליצו לקיים שיחות תכופות עם העובדים על גורמים אלה, כדי למתן את התרומה השלילית היחסית להשתתפות בהתפתחותם המקצועית של העובדים (Evers, van der Heijden, Kreijns, & Vermeulen, 2016).

גישות ופרקטיקות מרכזיות בפיתוח מקצועי בבית הספר

הספרות מציינת כמה גישות מרכזיות שיש להן מאפיינים של פיתוח מקצועי אפקטיבי למורים (Dagen & Bean, 2014). גישה אחת היא **אימון (coaching) וליווי והנחיה (מנטורינג)**. גישה זו דורשת זמן מספק וקיומן של פעילויות בונות ידע ותאוריה לצד הענקת תמיכה מתמשכת ומשוב. אף שאחריות המאמנים ותפקידם שונה מבית ספר אחד למשנהו (Bean, Draper, Hall, & Vandermolten, & Zigmond, 2010) הספרות מצביעה על כמה מגמות בגישה זו.

אימון יעיל יותר כשמורים מוכנים לאמץ אותו ובהכירם בערך של למידה, בעקבות האמון שיש להם במאמן. לרוב אימון מצריך עבודה עם מורים בקבוצות משתפות, למשל, לצורך ניתוח נתונים, לימוד שיעורים, קיום קבוצות לימוד וכיוצא באלה. אימון נמצא יעיל יותר בתחומים: שיפור קריאה, כתיבה וכישורי שפה של תלמידים. ככל שהמאמנים פועלים במשך כמה שנים במסגרת קבועה, הם

מראים שיפור בביצוע התפקיד וגם עובדים טוב יותר עם המורים (Biancarosa, Bryk, & Dexter, 2010). לגישת האימון יכולת טובה יותר לעבודה עם מורים חדשים במערכת החינוך, והיא משפיעה לחיוב על הישגי התלמידים בתחום הבנת הנקרא, כשלמאמנים ניסיון והבנה הן של מטרות התוכנית או הרפורמה והן של טכניקות האימון (Matsumura, Garnier, Correnti, Junker, & Bickel, 2010). עם זאת, הצלחת גישת האימון בפיתוח מקצועי של מורים אינה בלתי תלויה, אלה היא מותנית במאמן ובמה שהוא עושה באימון (McKenna & Walpole, 2008).

גישה שנייה היא **למידת עמיתים ופיתוח קהילות לומדות**. שיפור בתהליכי הלמידה מחייב השתתפות קולקטיבית ושיתוף פעולה בין כל המחנכים בבית הספר (Dagen & Bean, 2014; Leana, 2010). עם זאת, שיתוף פעולה וקולגיאיות בבית הספר אינם יכולים להתקיים במצב של חיוב או של דרישה (Fullan & Hargreaves, 1996). פיתוח מקצועי באמצעות קהילות לומדות נמצא מועיל ומקדם ערכים במקום העבודה לצד תרומתו לאיכות ההוראה ולשביעות הרצון ממנה. פיתוח מקצועי באמצעות קהילות לומדות גם יכול וצריך לשלב ידע ממומחים חיצוניים ולעורר דיון בו. הביקורות על גישה זו מתמקדות במגבלות הזמן של הקהילות הלומדות ומהקשר שבין קהילות אלה ומנהיגות בית הספר (בוקק-כהן, 2016).

גישה שלישית היא **מנהיגות מורים**. הכוונה היא לתהליך שבאמצעותו מורים הפועלים כיחידים או בקבוצה משפיעים על עמיתיהם למקצוע, על המנהלים ועל חברים נוספים בקהילת בית הספר ופועלים לשיפור ההוראה ופרקטיקות הלמידה במטרה לקדם את למידת התלמידים ואת הישגיהם (York-Barr & Duke, 2004). תנאי מרכזי למנהיגות מורים הוא קיומה של עבודה משותפת בין מורים ושיתוף פעולה בין מורים ומנהלים (Dagen & Bean, 2014). לשם כך נדרשת תמיכה אקטיבית מצד המנהלים והעמיתים, זמן פנוי בלוח הזמנים של בית הספר ומשאבים פנויים ליצירת הזדמנויות אמיתיות לשיתוף פעולה (York-Barr & Duke, 2004).

מעניין להדגיש, כי לפי סקר שנערך בקרב מורים בארצות הברית בנושא, הזדמנויות אמיתיות לשיתוף פעולה מתקיימות בניצול ממוצע של 2.7 שעות בשבוע. זמן זה מוקצה לטובת פגישות צוות או להשתתפות בפגישות ממוקדות-תלמידים. במקומות אחרים בעולם, למשל, באסיה ובאירופה, מדווח על השקעת זמן כמעט שווה של הוראה ושל שיתוף פעולה בין מורים, השקעה זו עומדת על כ-15–20 שעות שבועיות. הזדמנויות לשיתוף פעולה במתכונת זו כוללות תכנון בצמד של שיעורים, תצפית על עמיתים, הערכה של הישגי תלמידים והתקדמותם, פיתוח תוכניות לימוד והשתתפות בקבוצות למידה (Dagen & Bean, 2014).

הסעיף הבא יתמקד בגישת המנהיגות ויבחין בין רמות מנהיגות שונות, העשויות להיות אחראיות על קידום התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר.

בעלי תפקידים האחראים על התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר

סעיף זה מבקש לדון באחריות האפשרית של כמה בעלי תפקידים בבית הספר על פיתוח תוכניות להתפתחות מקצועית של מורים וקידומן.

מנהלים

מנהלים צריכים לעבוד עם מה שנתון בפניהם. בין הגורמים החיצונים המשפיעים על תפקודם של מנהלים בשדה ההתפתחות המקצועית בבית הספר נמצאים עניינים חוזיים הנקבעים, למשל, באמצעות איגודי מורים, והם קובעים כמה זמן יש להשקיע בהתפתחות מקצועית של מורים ומפרטים מהם הסדרי העבודה הקשורים לכך, מהי מדיניות של המחוז או המדינה ועוד. בנוסף, לבית הספר ולמחוז עצמו כמה מאפיינים המשפיעים על צרכי התלמידים ועל כיווני ההתפתחות המקצועית של המורים. מאפיינים אלה יכולים להיות, למשל, גודל בית הספר וגודל המחוז, תקצוב בית הספר, המעמד החברתי-כלכלי של התלמידים, הרכב אוכלוסיית בית הספר, מאפייני ההתיישבות של אוכלוסיית בית הספר (מרחב עירוני או מרחב כפרי וכו'), היחס שבין צוות ההוראה של בית הספר ואנשי המנהלה ועוד (Moore, 2016).

מנהלים אחראים על תהליכי ההערכה של צוות ההוראה, הם צופים במורים, אוספים נתונים אשר להתנהגות המורים, מארגנים את הנתונים האלה וחולקים אותם במפגשים עם המורים הנצפים. מטרת הערכה מעצבת לסייע למורים לשפר את הפרקטיקות שלהם, ואילו מטרת הערכה מסכמת לידע מורים בהחלטות הנוגעות להתקדמותם המקצועית, להמשך העסקתם, לקידומם וכיוצא באלה. ככל שההערכה תלויה בהתפתחות של המורים הפועלים בבית הספר, למנהלים יש זיקה לצורכי ההתפתחות המקצועית של המורים והם אף משפיעים עליה. בהקשר של פיתוח מקצועי לכל אורך הקריירה חשוב לבחון האם הערכות אלו מתבצעות על מורים בתחילת דרכם או לכל אורך הקריירה.

פרט לקשר שבין הערכת מורים והתפתחותם המקצועית, תפקידם של מנהלים לקידום ההתפתחות המקצועית של מורים נובע מפרספקטיבה של מנהיגות בהוראה (*instructional leadership*) המכוונת לשיפור מתמיד בהוראה ובלמידה, בעיקר על ידי ניהול והקצאת משאבי בית ספר, בין היתר, למטרת למידה של מורים (Coldren & Spillane, 2007). פרספקטיבה זו רואה במנהיגות מוקד להתפתחות מקצועית יעילה. מוקד זה נובע מהיות המנהלים מנהיגי הוראה ולומדים בעצמם, מיצירת סביבת למידה בבית הספר, ממעורבות ישירה של המנהלים בעיצוב ההתפתחות המקצועית של המורים ותכנונה, מהעברת הפעילויות הקשורות להתפתחות מקצועית ומתכניה וכן מהערכת תוצרי ההתפתחות המקצועית של המורים והישגיה (Bredeson, 2000). כך, מנהלי בתי ספר מתאמים פעילויות של התפתחות מקצועית, מקבלים החלטות אשר למשאבים ולסדרי עדיפויות בבית הספר, קושרים בין התפתחות מקצועית של המורים ליעדי בית הספר ולצורכי המורים, מעצימים את המורים כמקבלי החלטות וממקדים את תשומת הלב על תהליך הלמידה של התלמידים בבית הספר (שם).

מחקר שנערך בקרב 168 מנהלי בתי ספר מסורתיים ובזיכיון ממערכת החינוך היסודי במדינת מישיגן בשנת 2014–2015 בחן את מידת השליטה שיש למנהלים בנוגע להתפתחות המקצועית של המורים הפועלים בבית הספר, את השימוש במשאבים של ההתפתחות המקצועית ואת עמדות המנהלים אשר לצורכי המורים בנושא התפתחות מקצועית. בעוד שמנהלים ציינו כי יש להם מידה סבירה של שליטה בנושאים שבהם עוסקות פעילויות של התפתחות מקצועית של המורים ולדרכי העברתן, שליטתם הנתפסת ביחס לזמן העומד לרשות המורים בקשר לכך הייתה נמוכה הרבה יותר. ניתוח נתונים קבוצתי, פיתוח קהילות לומדות והקצאת זמן לעבודה בצוות היו הפעילויות שהוצעו על ידי הצוות ומנהלי בתי הספר, והן היו הפעילויות שדווחו בשכיחות הגדולה ביותר. ארבעת הגורמים שהשפיעו במידה הרבה ביותר על החלטת המנהלים בנושא בחירת הזדמנויות הפיתוח המקצועי של המורים היו: נתונים של הישגי התלמידים (72.4%), תהליכי שיפור בבית הספר (65.7%), ידע ומיומנויות של המורים (60.9%) ויוזמות חדשות של בית הספר או של המחוז (60.5%). הגורמים שהשפיעו במידה המעטה ביותר היו: השפעות של שחקנים חיצוניים לבית הספר, שיקולים חוזיים והערכות של תוכניות לפיתוח מקצועי קודמות.

המחקר העלה שמנהלים הביעו חוסר שביעות רצון כלפי תרומתם להתפתחות המקצועית של מורים בארבעה נושאים: הנחיות מלמעלה (ניסיון להכתיב פיתוח מקצועי אחיד לכולם או לאמץ יוזמה של בית ספר אחר באותו המחוז), היעדר שליטה והשמעת קולם של מנהלים, חוסר משאבים זמינים והתפתחות מקצועית שאינה נדרשת או שאינה מוכרת על ידי המחוז. בנוסף, כרבע מהמנהלים העידו שתפקידם לא השתנה במשך השנים בתחום ההתפתחות המקצועית של מורים בבית הספר (Moore, 2016).

מחקר עדכני אחר שבחן את השינוי שחל במעורבות מנהלים בפיתוח המקצועי של מורים בבית הספר בעקבות חקיקת NCLB העלה שעם השנים הייתה עלייה במעורבות המנהלים ובהתאמה שבין תוכניות הפיתוח המקצועי ויעדי בית הספר, המחוז והמדינה. עלייה זו, כך מזהים החוקרים, באה על חשבון המעורבות הכוללת והשיתופית של מורים בעיצוב ההתפתחות המקצועית שלהם ותכנונה ומכאן גם בקבלתה (Wieczorek, 2017).

ראשי מחלקות, רכזי שכבות, רכזים פדגוגיים בבתי הספר

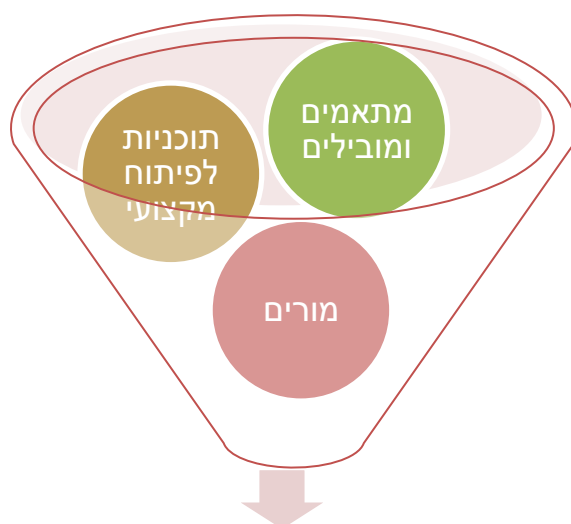
בשנים האחרונות קיימת מגמה, בעיקר בבתי ספר בחינוך העל-יסודי, של חלוקת אחריות ניהולית בתוך בית הספר, במיוחד הענקת סמכויות ניהוליות-מקצועיות בידי ראשי מחלקות, רכזי מקצוע או רכזי שכבות גיל (Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009). בעלי תפקידים אלה יכולים להוביל תהליכי למידה של מורים בבית הספר באמצעות ביצוע משימות אימון, ליווי, הנחיה ותמיכה במורים הלומדים דרך שיתוף הזדמנויות למידה, קידום רעיונות לתכנים פדגוגיים, סיוע למורים חדשים ותרומה לגיבושה של תחושת אחריות כוללת בקרב המורים בבית הספר.

מחקר שדגם 32 בתי ספר בבלגיה ושבחן את תרומתם של רכזי מקצוע לקידום הלמידה של מורים למתמטיקה ולצרפתית, העלה שהרכזים הראו מנהיגות מכוונת קבוצה המחזקת את האחריות המשותפת של המורים במקצוע ומעלה את השכיחות לדיאלוג רפקלטיבי בין המורים. תרומה זו

בלטה במיוחד בהשוואה להקשר המבני-הארגוני של המקצוע הנלמד ובהקשר של המשתנים הדמוגרפיים של המורים (Vanblaere and Devos, 2017).

מתאם ומוביל התפתחות מקצועית בבית הספר

לצד ההכרה בתרומתם של מנהלי בית הספר ותרומתם של רכזי המקצוע ורכזי שכבות הגיל לתהליך הלמידה המתרחש בבית נספר, הספרות מצביעה גם על חשיבותו של בעל תפקיד ארגוני המסייע ספציפית לפיתוח מקצועי של מורים ומקדם תחום זה (*facilitator/teacher leader*). בעל תפקיד זה מתבקש מגישת המיצוב ללמידה של מורים, והוא צריך לייצר קהילת לומדים חוקרת המעצבת את חוויות הלמידה. בעל תפקיד זה מנחה מורים המבנים לעצמם ידע ופרקטיקות חדשים, והוא חלק מיסודות המערכת של פיתוח מקצועי בסביבת בית הספר, כפי שמתואר בתרשים 1.



הקשר של פיתוח מקצועי

תרשים 1: יחסי גומלין הקובעים את ההקשר של הפיתוח המקצועי של המורים (Borko, 2004)

יש לציין, שקיים מחקר מועט המבהיר את התפקיד ואת תחומי האחריות של בעל תפקיד זה (Van Es, Tunney, Goldsmith, & Seago, 2014). על מי שנושא בתפקיד להשתמש בתוכנית ההתפתחות המקצועית בגמישות, כדי ליצור איזון בין צורכי הלמידה של המורים המשתתפים ויעדי הפיתוח המקצועי (Borko, 2004). עיון בספרות המעטה הקיימת בנושא מלמד שנושאי התפקיד הזה הם בעיקר מורים ותיקים, דמויות מובילות בתחום ההתפתחות המקצועית בבית הספר. הספרות מדגישה גם את החשיבות לעודד את מי שנושא בתפקיד זה לשאול שאלות ולהגביר הזדמנויות למידה חיובית אצל מורים בהמשך למחקר שהצביע על חשש, על היסוס ועל מתח בהקשר הזה (Elliott et al., 2009; Remillard & Geist, 2002).

מחלקת משאבי אנוש בבית הספר

יש מי שרואה במחלקת משאבי האנוש בבית הספר אחראית על נושא הפיתוח המקצועי של המורים. ראיונות שהתקיימו עם קובעי מדיניות ומנהלי מחלקות משאבי אנוש אחדים בכמה בתי ספר בהולנד מעלה, שמחלקות למשאבי אנוש בבתי ספר יכולות להיות גורם מתווך בין המורים ומנהלי בתי הספר ולהציע למנהלים אופנים שונים שלפיהם ניתן לעורר מוטיבציה בקרב מורים לחולל שינוי במערכת ולפתח את עצמם. כך מחלקות משאבי אנוש יכולות להיות סוכני שינוי בבית הספר ולהוסיף ערך רב למדיניות הקיימת, המחייבת ומעודדת התפתחות מקצועית בקרב מורים, אך טרם הופנמה מספיק על ידם (Runhaar, 2008).

לסיכום, הספרות מציעה כמה בעלי תפקידים האחראים להתפתחות המקצועית של מורים. הדמויות הדומיננטיות ביותר, הנתפסות רלוונטיות ללימוד המורים בארגון (בעיקר באמצעות תהליך ההערכה) הם מנהלי בתי הספר. לצד דמויות אלה יש בעלי תפקידים נוספים בארגון היכולים לתרום לקידום התהליך ובעיקר להבטיח את עצמאותו.

בסעיף הבא נדגים מודלים אחדים להתפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר במערכות חינוך בכמה מדינות בעולם. נקודת המוצא לדיון תהיה ארגונית-תיאורית, והיא תצטרף לידיע התאורטי מבוסס המחקרים.

תוכניות פיתוח מקצועי של מורים בסביבת בית הספר

ארצות הברית

Video Clubs

בתוכנית זו קבוצת מורים נפגשת ודנה בחלקים מתוך צילומי שיעורים של המורים המשתתפים. לתוכנית זו מטרת שונות: ללמד פדגוגיות חדשות, להדגים סטנדרטים לאומיים בהוראת מקצוע, לסייע למורים להבחין במאפיינים חשובים של אינטראקציה כיתתית וכך להפחית את ממדי הסלקטיביות בתשומת הלב ולהתייחס לדוגמאות יוצאות דופן של הוראה כדי לייצר פרקטיקות של הוראה בכיתה (Sherin & van Es, 2009). למידה כזו מאפשרת לערב מורים בקהילה לומדת ולהגדיר מחדש פרקטיקות הוראה באמצעות רפלקציה וחזרה נשנית של קטעים מפרקטיקות אלה. כמו כן למידה מעין זו מקדמת מיומנויות חקר בקרב מורים וקולגיאליות של ביקורת בתוך בית הספר (Sherin & Han, 2004).

הספרות חלוקה בנוגע לזמן שיש להקצות לצפייה בהוראה באמצעות וידאו. בעניין זה קיימות שתי גישות: גישה אחת, רואה בצפייה בווידאו ככזו הכוללת פרקטיקות לדוגמה של הוראה הממחישות מה אפשרי ומה בר-ביצוע בכיתה; גישה שנייה, סוברת שיש לכלול בתכנים הנצפים דילמות מעשיות בהוראה ולהשקיף עליהן. גם בנוגע לגודל הקבוצה המשתתפת בתוכנית זו יש מחלוקת. נראה שיש הסכמה כי הגודל המיטבי ללמידה פעילה של מורים הוא 6–10 משתתפים. עם זאת, בספרות מציינים את החסרונות של קבוצה גדולה מדי, במיוחד לעניין החיסיון על המידע המועבר בה, מידת החודרנות ותחושת חוסר הנכונות לעבוד בנוכחות מצלמה (Marsh & Mitchell, 2014).

דוגמה לתוכנית של פיתוח מקצועי של מורים למתמטיקה היא התוכנית Nile Video Club. התוכנית התקיימה בבית ספר ממוצע בפרבר עשיר של עיר מרכזית בחוף המערבי של ארצות הברית, וכללה שבעה מפגשים חודשיים, כל מפגש נמשך ארבעים דקות. רוב משתתפי התוכנית (יותר מ-70%) היו בהירי עור, מורים בעלי ניסיון מגוון בהוראה – משנה אחת ועד 28 שנות ותק בהוראה. ההשתתפות בתוכנית לא זיכתה את המשתתפים בתשלום, אך בסוף התוכנית הם קיבלו מענק מסוים. בכל מפגש צפו המשתתפים בסרטון וידאו אחד, ולנוחיותם הם קיבלו גם את המלל של הסרטון.

דוגמה אחרת היא תוכנית Mapleton Video Club שבה השתתפו שבעה מורים מבית ספר יסודי (כיתות ד'–ה') באזור עירוני, סמוך לעיר במרכז-מערב ארצות הברית. אוכלוסיית בית הספר בעיקרה הייתה ממוצא אפריקני-אמריקני, וכ-60% ממנה קיבלו סבסוד חלקי או מלא של ארוחת צהריים. בתוכנית זו היו עשרה מפגשים חודשיים או דו-חודשיים. המפגשים נערכו סמוך לסיום יום הלימודים וארכו שעה אחת. בכל מפגש צפו המשתתפים בשני סרטונים, ולנוחיותם הם קיבלו גם את המלל של הסרטונים. המשתתפים בתוכנית היו בעלי ניסיון מגוון מאוד בהוראה. שלא כתוכנית Nile Video Club, המשתתפים בתוכנית זו נבחרו על ידי מנהל בית הספר. גם להם ניתן מענק כספי קטן בסיום התוכנית (Sherin & van Es, 2009).

ניתוח הדיונים בכל אחת מהתוכניות, שנעשה באמצעות בחינת המלל שנערך במפגש הראשון ובמפגש האחרון של כל תוכנית, מעלה שמורים שהשתתפו בתוכנית פיתחו יכולת הקשבה מקצועית בעקבות הצפייה בדוגמאות השיעורים, דבר שהגביר את יכולת המורים לשים לב ליכולת החשיבה המתמטית של תלמידיהם (שם).

My Teaching Partner

זוהי תוכנית אינטנסיבית מבוססת מחקר של אימון אישי לצורך התפתחות מקצועית של מורים. התוכנית מבוססת על מערכת הלמידה וההערכה (Classroom learning and assessment) (scoring system – CLASS המדגישה באמצעות עשרה רכיבים שונים את התמיכה הרגשית של המורים, את ארגון הכיתה ואת התמיכה בהוראה (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) וכן את גישת ההוראה באמצעות אינטראקציות, הנשענת על תאוריית ההתקשרות (*attachment theory*), שלפיה תלמידים ולומדים בוגרים זקוקים למערכת יחסים תומכת רגשית (Gregory et al., 2017). המורים המשתתפים בתוכנית מכירים את רכיבי ה-CLASS וצופים בסרטוני וידאו המדגימים את הרכיבים האלה לפי קטעי הוראה שונים.

התוכנית אורכת 9–10 חודשים ומחולקת ל-6–9 מחזורים. כל מחזור נמשך שבועיים. בכל מחזור המורים מקצים כ-2.5 שעות להשתתפות בתוכנית. בתום 18 מחזורים המשתתפים משלמים כ-45 שעות לימוד במשך שנת לימודים. מי שממלא אחר דרישות התוכנית ומשלים אותה זוכה למענק של \$1,000. משתתפי התוכנית מקבלים חומרים כתובים, מצלמות וידאו, תשתית של אתר התוכנית ואירוע מבוסס-וובינר.

תנאי ההשתתפות בתוכנית: (1) עבודה עם ילדים מגיל 15 חודשים בהיקף של 15 שעות שבועיות לפחות; (2) ניסיון עבודה של תשעה חודשים לפחות במקום העבודה; (3) ביטחון ונחות בעבודה עם מחשב ובמרשתת (Child Care Links, 2013).

כל מחזור של התוכנית כולל חמישה רכיבים (Gregory et al., 2017):

1. המורים המשתתפים מצלמים באמצעות וידאו חלק מההוראה שלהם. מתוך קטע הצילום הזה המאמנים מבודדים דוגמאות רלוונטיות לחלקי CLASS ומחזירים למורים המצולמים קטע הוראה טוב וקטע נוסף שצריך לשפר.
2. המאמנים מתארים את המורים הנצפים ומדגישים את היחס להוראה ול-CLASS. המאמנים מעודדים את המורים לעשות רפלקציה על סרטוני הווידאו ולהגיש אותה למאמנים באמצעות אתר מאובטח.
3. המורים צופים בסרטונים ומגיבים בכתב למאמנים. המורים יכולים אף לצפות בקטעי וידאו של מורים אחרים המדגימים אינטראקציה אפקטיבית של מורים ותלמידים.
4. המאמנים והמורים דנים בקטעי הווידאו, בטקסטים של המאמנים ובתגובות המורים. הדיון נעשה באמצעות שיחות ועידה.

5. המאמנים שולחים סיכום כתוב של המפגשים עם המורים, כולל תוכניות לשיפור ההוראה.

מהתכתבות עם מפתח עיקרי של התוכנית עולה, שיש בתי ספר שמעסיקים מאמנים במשרה מלאה, ויש בתי ספר שמפחיתים מנטל ההוראה עבור מי שמיועדים להיות מאמנים. לכל המאמנים ניסיון בהוראה בכיתה. קיימת שונות בהיקף הניסיון שיש למאמנים בבתי הספר השונים. יודגש, כי מנהלי בתי ספר יכולים להיות מעורבים בגיוס המאמנים, בתכנון התוכנית ובתמיכה בה, אך התוכנית אינה מנוהלת על ידם והמידע המתקבל בתוכנית אינו חשוף בפניהם. הטעם לכך הוא שהתוכנית אינה נתפסת כהערכת עובדי ההוראה בבית הספר, אלא כתוכנית לפיתוח מקצועי של מורים. מעורבות ישירה מדי של מנהלי בתי הספר עלולה ליצור רושם מוטעה שמדובר בתהליכי הערכה (שם).

כמה מחקרים הצביעו על תרומות התוכנית לביצועי התלמידים ולהישגיהם, תרומות אלה משקפות את התממשותם של רכיבים שונים של ה-CLASS, לדוגמה, הגברת המעורבות ההתנהגותית של תלמידים בבית הספר, שיפור באינטרקציה שבין התלמידים והפחתת פערים על בסיס גזע בניהול משמעת הכיתה הנובעים משיפור ביכולות החשיבה הגבוהות שקודמו באמצעות התוכנית. כמו כן יש מחקרים שהצביעו על שביעות רצון בקרב המורים – משתתפי התוכנית מהתוכנית (Gregory et al., 2017; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008). נוסף על כך, מחקר אחד הצביע על תרומה של התוכנית בעיקר להיבטי התמיכה הרגשית של מורים, במיוחד בקרב מורים שלימדו בכיתות שבהן היה יחס נמוך בין מספר התלמידים והמורה. במחקר זה נמצא שהתוכנית תרמה פחות בהיבט של ארגון כיתה ובהיבט של תמיכה בהוראה עצמה (Early, Maxwell, Ponder, & Pan, 2017).

בספרות יש מחלוקת אשר לקשר שבין הגדלת מספר המחזורים בתוכנית ותרומתם לרכיבי ה-CLASS. נמצא שהגדלת מספר המחזורים תורמת ישירות לשיפור בתמיכה הרגשית של מורים בתלמידים, אך היא מגיעה לרווייה כעבור מספר מחזורים מסוים, ואז נמצא יחס הפוך בתרומה לרכיבים אחרים של ה-CLASS. במילים אחרות, אחרי 7.52 מחזורים ניכרת ירידה בהשפעה החיובית של התוכנית על רכיב ארגון הכיתה של המורים, ואחרי 13.17 מחזורים ניכרת ירידה בהשפעה החיובית של התוכנית על רכיב התמיכה בהוראה. לא נמצאה כל ראייה אשר למספר המועט ביותר של מחזורים המצביע על תרומה אפשרית למורים המשתתפים בה (Pianta et al., 2014).

National Writing Program

תוכנית זו, שקיימת זה ארבעה עשורים בכל המדינות בארצות הברית, מבקשת לקדם את יכולת ההוראה של מורים לכתיבה, לשפר את הישגי התלמידים בתחום זה ולבנות קהילות לומדות של מורים ושל צוותים בבתי הספר ולטפחן. התוכנית כוללת הכשרה במכון קיץ ויישום בבית הספר של מה שנלמד תוך יצירת קהילות למידה, הנחיית תלמידים, פיתוח סדנאות מקצועיות, עיון ודין בהוראת המשתתפים בתוכנית ועוד (רן, 2016). גם בתוכנית הזו יישום הנלמד והאחריות על בניית הקהילה הלומדת מוטל על מורים מובילים (*teacher leaders*) (Borko, 2004), המכונים במקומות מסוימים "יועצי הוראה" (*teacher consultants*), הם אחראים על תחזוק הידע וההבנה הנוגעים להוראת

הכתיבה ולשתף את הידע הזה עם עמיתיהם לתוכנית ועם מורים ואנשי מנהלה בבית הספר שבו הם עובדים (Kaplan, 2008).

תוכנית College Ready Writers Program פועלת במיזם National Writing Program, מיושמת ב-22 מחוזות בעשר מדינות בארצות הברית וממוקדת בשנים-עשר מרכזי כתיבה מבוססי אוניברסיטה. מטרת התוכנית לשפר את יכולת כתיבת הטיעון של תלמידים בכיתות ז'-י', באמצעות הצגה של שיטות הוראה חדשות בפני מורים. לשם כך, קיבלו משתתפי התוכנית חבילת חומרי הוראה בנושא בניית טיעון. נוסף על כך, התוכנית מעניקה תמיכה למורים בכיתה באמצעות שיעורי הדגמה, אימון, עיצוב במשותף של יעדי למידה ותכנון ההוראה במשותף. כ-80% מהמורים בכל המחוזות שנבחרו להשתתף בתוכנית נדרשו ללמוד בהיקף של תשעים שעות לפחות במשך שנתיים (45 שעות בשנה).

היקף כל יחידת הוראה הוא 4–6 ימים, והתלמידים נדרשים לכתוב בכל יחידה טיעונים ופסקאות נלוות. כל יחידה כוללת קריאת טקסטים עיוניים. מטרת הטקסטים לסייע לתלמידים לשפר את מיומנויות הכתיבה. לתוכנית כלי הערכה מעצבת, הממקדים את הניתוח של המורים בעת הערכת עבודת התלמידים. הכלים האלה מסייעים למורים לזהות את הרכיבים שתלמידים זקוקים להם לצורך כתיבת טיעון. במחקר מלווה של תוכנית זו נמצא, שבעוד שהמורים שהשתתפו בתוכנית הקצו פרק זמן דומה בהוראת כתיבת הטיעון בהשוואה לעמיתיהם שלא השתתפו בתוכנית, תלמידי הראשונים עבדו על כתיבת טיעון 41% מימי ההוראה בהשוואה ל-13% מהזמן בקרב תלמידים למורים שלא השתתפו בתוכנית. כן נמצא שלהשתתפות בתוכנית הייתה השפעה חיובית מובהקת על כתיבת התלמידים בארבעה היבטים: תוכן, מבנה, נקיטת עמדה וקונבנציות (Gallagher, Woodworth, & Arshan, 2015).

פינלנד

תוכניות להכשרת מורים בפינלנד מחייבות השלמת תואר שני, והמתכשרים להוראה מתנסים במחקר וברפלקציה משנות ההכשרה הראשונות (שפרלינג, עתיד להתפרסם, 2017). לעומת זאת, התפתחות מקצועית של מורים מכהנים היא ממוסדת פחות ואחידה פחות מתוכניות להכשרת מורים ותלויה בבתי הספר ובמועצות המקומיות. תוכנית ההכשרה למורים מתחילים (*induction*) יכולות להיות באחריות מנהלי בתי הספר או סגניהם, או באחריות מורים מנוסים בבית הספר (Sahlberg, 2011). בכל מקרה, המורים מחויבים להשתתף בשלושה ימים של התפתחות מקצועית במשך שנה. לפי סקרים מקומיים, מורים מקצים במוצע שבעה ימים בשנה להתפתחות מקצועית, מחצית מהימים האלה הם על חשבון המורים. שיעור ההשתתפות של מורים במערכת החינוך היסודי ובמערכת החינוך העל-יסודי בהתפתחות מקצועית מוערך בכשני שלישים מהמורים. החלטות התקציב הנוגעות להתפתחות מקצועית של מורים נעשות בידי המועצות המקומיות, ולממשלה יש מעט סמכות להתערב בעניין זה (שם).

בשנים האחרונות בעקבות ביקורת הציבור על היעדרה של תוכנית התמחות למורים מתחילים, הוקמה רשת לאומית להתמחות (*induction*) של מורים שאליה שותפות כל מחלקות הכשרת המורים

באוניברסיטאות (Osaava Verme). מערכת התמיכה במורים החדשים מבוססת על הנחייה (מנטורינג) של קבוצת עמיתים. שלא כמקומות אחרים בעולם, במערכת זו אין יסודות של הערכה, סטנדרטיזציה או פיקוח. קבוצת הנחייה מנוהלת על ידי מורים-מאמנים המוכשרים במוסדות להכשרת מורים (Heikkinen, Jokinen, & Tynjala, 2012). העיקרון המנחה תוכניות אלה הוא תפיסה קונסטרוקטיביסטית של למידה הרואה במורים-המתלמדים כמי שמקיימים דיאלוגים עם המאמנים, ולא נמצאים בכפיפות אל המאמנים. המורים-המאמנים עוברים הכשרה מאורגנת בכל אזור, היקף ההכשרה חמישה מפגשים בני יומיים כל אחד. נכון לשנת 2015, כ-450 מאמנים הוכשרו בפינלנד ולפחות 3,000 מורים השתתפו בתוכניות האימון (Geeraerts, Tynjala, Heikkinen,). (Markkanen, Pennanen, & Gijbels, 2015). תוכניות האימון ממומנות על ידי איגוד רשויות מקומיות, בהתאם למספר המשתתפים, ודפוס הפעולה בכל תוכנית כמו גם הסכמי המימון נעשים בשיתוף המדינה ואיגוד המורים.

מחקר שבחן שלושה דגמים של אימון בפינלנד (אימון "אחד-על-אחד" של מורה מתחיל, אימון קבוצתי של מורים מתחילים ואימון קבוצתי של מורים בעלי ותק מגוון בהוראה) מתאר שבמקצת המקומות האימון הקבוצתי נעשה במתקנים מחוץ לבתי הספר, במתקנים שהוצעו לפעילות על ידי הרשויות המקומיות, ובמקצת המקומות האימון התקיים במקום לא קבוע (אוניברסיטה, משרד החינוך ולעתים אף בבית קפה). משך זמן המפגשים היה 90–180 דקות, ובמרוצת שנת הלימודים התקיימו כ-8–10 מפגשים. במפגש הראשון החליטו הקבוצות השונות מה יהיו נושאי הדיון. במקצת המקומות גיוס המורים לתוכנית נעשה בהתאם לתמות פדגוגיות שנקבעו מן ההתחלה, למשל, הוראת שפות, הוראת חשיבה מתמטית, רב-תרבותיות, חינוך מיוחד וכיוצא באלה. בכל מפגש דנה הקבוצה בהיבט מסוים של התמה המרכזית. חברי הקבוצה שיתפו בקשיים ובאתגרים שלהם בהוראה ובעבודה בקהילה. לרשות הקבוצה עמדה האפשרות להזמין מומחים למפגשים, במקרים אלה שכר המומחים מומן מקרנות של תוכניות הכשרת מורים. מובילי הקבוצות, שהיו מורים מנוסים, קיבלו שכר שעתי בגין פעילותם בקבוצה.

במודל אחר של אימון מובילי הקבוצות זכו לשכר ראוי וגלובלי ואף המורים-המתלמדים יכלו להקצות את שעות ההכשרה המגיעות להם כמורים מתחילים לתוכנית זו. מובילי הקבוצה (המורים-המאמנים) השתתפו בארבעה מפגשי הכשרה במשך השנה. במפגשים אלה הם נחשפו לשיטות עבודה ושיתפו מניסיונם. מנהלי בתי הספר לא היו מעורבים בתוכניות האימון, דבר שהדגיש את הלמידה הפרטנית של המורים ופחות את הלמידה של קהילת בית הספר. במקצת המודלים של תוכניות האימון נציג איגוד המורים השתתף בוועדת ההיגוי של התוכנית, בין היתר, הוא וידא שהמשאבים מופנים כפי שראוי הן למאמנים והן למורים המשתתפים בתוכנית (Heikkinen,). (Jokinen, & Tynjala, 2008).

סינגפור

שלא כהכשרת המורים בפינלנד, המשקפת ביזוריות ואוטונומיה של מתכשרים להוראה לצד הכשרה מבוססת מחקר במגוון המוסדות להכשרת מורים, בסינגפור הכשרת המורים נשלטת על ידי משרד

החינוך והמכון הלאומי לחינוך ומוצעת בפועל על ידי מוסד עיקרי אחד (שפרלינג, צפוי להתפרסם 2017). התפתחות מקצועית של מורים בתפקיד מוצעת על ידי גופים אחדים: המכון הלאומי לחינוך, האקדמיה למורים בסינגפור, שישה מרכזי מצוינות ובתי הספר. מורים בסינגפור מקבלים מאה שעות פיתוח מקצועי בשנה, ואלה מוקצות למגוון פעילויות, לרבות פעילויות פורמליות כמו השתתפות בקורסים ובסמינרים ופעילויות בלתי פורמליות כגון מחקר פעולה, לימוד מתוך שיעורים ועוד. מרבית תוכניות הפיתוח המקצועי מבוססות על נושא או תחום תוכן מסוים לצד הענקת הזדמנויות ללמידה משותפת. לאחרונה, כל בתי הספר בסינגפור הוגדרו כקהילות למידה מקצועיות (Bautista, Wong, & Gopinathan, 2015).

הנחת העבודה בסינגפור, שקיבלה תוקף מהממשלה בשנת 2009, היא שקהילות למידה מקצועיות מאפשרות למורים ללמוד תוך שיתוף פעולה, כדי לעצב מחדש את תוכנית הלימודים וכדי לקדם את הישגי התלמידים ואת התפתחותם הכוללת, כפי שמתבקש לעשות במאה ה-21. מדיניות הממשלה בנוגע לקהילות לומדות בבית הספר נעשתה בהמשך לכמה רפורמות שהחלו בסוף שנות התשעים של המאה הקודמת ושכיוונו לשינויים בתוכניות הלימודים, להגברת האוטונומיה של בית הספר ולפיתוח כשירויות המורים. לשם כך, בין היתר, ניתנו תמריצים לבתי ספר שפיתחו מומחיות מיוחדת ושקידמו יוזמות מבוססות בית ספר תחת הכותרת: Bottom-up initiatives, top-down support. בהקשר הזה, המורים נתפסים כחוליה מרכזית והכרחית ליצירת שינוי בבית הספר ובמערכת החינוך, מחד גיסא, וליישום מדיניות החינוך, מאידך גיסא (Hairon & Dimmock, 2011).

בשנת 1998 נוסד בתוך המחלקה להכשרה והתפתחות במשרד החינוך גוף בשם רשת המורים, לימים, האקדמיה של מורים בסינגפור. מטרתו של גוף זה לפתח מדיניות בנושא התפתחות מקצועית של מורים וליצור רשת תמיכה מקצועית של למידה ושיתוף. לרשת זו מעגלי למידה – קבוצות של מורים מונחים באופן עצמי – העוסקים במחקר פעולה המכוון לפתרון בעיות אשר זוהו במשותף כנובעות מתוכנית הלימודים ומהפדגוגיה. קבוצות אלה מעודדות חקר, רפלקציה וחדשנות והן פועלות בתמיכת מנהלי בתי הספר. למעגלי הלמידה כמה מטרות: שיפור תהליכי הלמידה של תלמידים; בניית תרבות של שיתוף בין מורים; גיבוש מענה על ארבע שאלות יסוד: מהם הדברים שאנו מצפים מתלמידינו ללמוד?; כיצד נדע שתלמידים למדו?; כיצד נגיב כשתלמידינו לא לומדים?; כיצד נגיב כשתלמידינו כבר יודעים?.

בשנת 2005 משרד החינוך חייב כל בית ספר להקצות שעה אחת בשבוע מתוך תוכנית הלימודים למורים כדי להתנסות בדיאלוג, זאת במטרה לפתח פרקטיקות מבוססות בית ספר ולקדם (שם). במסגרת התפתחות מקצועית זו מנהלי בתי הספר אחראים על אחד-עשר תחומים (Ministry of Education, 2010):

1. קביעת סדרי עדיפויות בקשר לפיתוח המקצועי של המורים בבית הספר
2. פיתוח חזון משותף לצוותי הלמידה בבית הספר ודיוורו
3. בניית מחויבות של המורים לתהליך באמצעות בניית אמון, קידום שיתוף פעולה ובעלות על התהליך

4. בניית תרבות למידה
5. התמודדות עם התנגדויות מצד משתתפים פוטנציאליים
6. איזון בין יצירתיות ואוטונומיה במגבלות נתונות
7. מתן דוגמה אישית למחויבות לצוותי למידה
8. מקסום מבנים ארגוניים ותהליכים התומכים במודל
9. הקצאת הכשרה, משאבים וכלים מתאימים ליישום המודל בבית הספר
10. הכרה בפעילויות צוותי הלמידה
11. הישענות על תוצרי צוותי הלמידה והתהליך, כדי לקדם התפתחות מקצועית של מורים

בתי ספר שאימצו את מודל הקהילה הלומדת ייסדו קבוצות של מורים – צוותי לימוד-קהילה. מטרת הצוותים האלה לשפר את ההוראה, לפתח ידע תוכני ופדגוגי. צוותי הלימוד-קהילה יכולים להשתמש במגוון כלים כגון מעגלי למידה, מחקר פעולה ולימוד שיעורים. הצוותים מנוהלים על ידי צוות מאוחד, הכולל את מנהל בית הספר ועוד ארבעה מנהלי משנה. הצוות המנהל תומך בצוות הלמידה-קהילה, קובע את כיווני הלמידה בהתאם לחזון בית הספר ותומך במבנים, בתהליכים ובמשאבים הנחוצים לבניית תרבות למידה בבית הספר.

בשנים 2009–2010 השתתפו 51 בתי ספר בתוכנית חלוץ (פיילוט) של מודל הקהילה הלומדת, ובסימום כל בתי הספר במדינה התבקשו לפעול לפי מודל זה. מלבד הקצאת שעה בשבוע להפעלת המודל בבתי הספר, העניק משרד החינוך תמיכה כספית נוספת עבורו ואף גיבש תפקיד חדש של "מפתח צוות בית ספר" (*school staff developer*) האחראי על יישום המודל. בנוסף, משרד החינוך הציע כלים ודוגמאות באמצעותם אפשר היה ליישם את המודל ברמת בית הספר (Hairon & Dimmock, 2011).

ממצאים שהתקבלו ממחקר החלוץ הצביעו על חסמים ועל קשיים באימוץ מודל הקהילה הלומדת. הקשיים והחסמים נבעו בעיקר ממגבלות זמן ומשאבים ברמת המורים וברמת בית הספר. המורים תפסו את המודל כעול המתווסף לעומס העבודה שלהם. לטענתם, הדרישה להיות מעורבים במחקר פעולה ובמפגשים קבוצתיים כרוכה בזמן רב, שכן היא כוללת תצפיות על שיעורים של עמיתים, קריאת ספרות רלוונטית והטמעתה, בניית מערכי מחקר, איסוף נתונים וניתוחם, הצגת ממצאים בתוך בית הספר ומחוצה לו וביצוע פעולות מנהליות נלוות. משימות אלה עלולות להתבצע על חשבון הכנת השיעורים של המורים המשתתפים בתוכנית, מתן ציונים ועוד. יתרה מכך, המורים טענו שהקצאה של שעה אחת בשבוע לדיאלוג אינה מספקת, והם סירבו להתמסר למודל כזה בשל הקושי לתרגם את הידע שנצבר בו לפרקטיקות הכיתה, הלכה למעשה, בין היתר, משום שהם היו נתונים תחת פיקוח של מדידה מתמדת וחתימה להישגים לימודיים גבוהים. נוסף על כך, המחקר העלה שאלה אשר למידת התיאום והעבודה המשותפת שבין הצוות המנהל את צוותי הלמידה-קהילה וצוותי הלמידה-קהילה. וכן ניכר פער בין רצון משרד החינוך לעודד למידה וחדשנות המבוססות על פרקטיקות בית ספריות והתנגדות בית הספר לסטות מהתרבות הארגונית שבה קיימת תלות במשרד

החינוך ובהנהלת בית הספר. שאלות אחרות שעלו בעקבות ממצאי המחקר היו אשר למידת החופש שיש לבתי הספר בהפעלת המודל וביישומו, למשל, מהו הגודל המרבי של צוותי הלמידה, מהם אופני הלמידה השונים של מורים בצוותים אלה, האם צוותים אלה יכולים לשנות תהליכי הלמידה ועוד.

במחקר שבחן שלושה מודלים של צוותי למידה-קהילה בקרב מורים למתמטיקה בכיתה ה' בבתי ספר שונים בסינגפור עלו הממצאים האלה: בכל אחד מהצוותים היו 5–6 מורים. הצוותים נפגשו אחת לשבוע או לשבועיים במשך 45–60 דקות לדיון. המחקר חשף שלושה קשיים מרכזיים שעמדו בפני ראשי הצוותים (Salleh, 2016):

1. קושי בבנייה משותפת של ידע בהינתן שהצוותים כללו מורים שלימדו תלמידים ברמות שונות ולא בהכרח חוו אתגרים או יעדים דומים בהוראה;
2. קושי בהרכב צוותי הלמידה-קהילה, שכן בקבוצות השתתפו גם מורים המלמדים בכיתות אחרות (למשל, בכיתה ו') מתוך כוונה שהדבר יגוון את הצוות;
3. קושי של מובילי הצוותים לקדם למידה באמצעות הקבוצה. יכולת זו הייתה תלויה ברקע ובידע המוקדם של מובילי הקבוצות, שלא בהכרח תאמו את האינטרס המשותף של חברי הקבוצות;
4. הקושי לתרגם את הידע השיתופי לפרקטיקות בכיתות. קושי זה נבע, למשל, מהיעדר הכשרה או ניסיון של מובילי הצוותים לגבש יעדים משותפים ליישום בכיתות. הדבר השפיע על מידת הביטחון שהפגינו מובילי הצוותים ועל תרומת הצוות לפרקטיקות עצמן.

דיון וסיכום

סקירה זו דנה במנגנונים ובסדירות הארגוניות המאפשרות התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר. נקודת המוצא של סקירה זו היא שלמידה של מורים היא תהליך מתמשך, וחשוב שתהליך זה יעשה תוך זיקה מהותית לתוכני מקצוע ההוראה ולהקשר שבו התהליך מתקיים. רק כך יתאפשר תהליך של ידע של הפרקטיקה וידע בפרקטיקה עצמה. חלק גדול מתהליך זה עניינו ביצירתן של קהילות למידה המפתחות את עצמן ואת חבריהן בהתאם לצורכי הקהילה ולאתגריה. התקיימותה של סביבה התפתחותית-מקצועית מועילה למורים מחייבת היערכות ארגונית ותשתית מתאימה. הסקירה מדגישה שסביבה ארגונית של מורים, הנדרשת לפיתוח המקצועי, מספקת גירויים ותמיכה למורים, דורשת הקצאת משאבים, והיא חשובה להתפתחות מקצועית מועילה. ייחודה של סקירה זו היא ההתמקדות בפיתוח מקצועי של מורים בסביבת בית הספר, שלא כמו השתלמויות מסורתיות המתקיימות במוסדות אקדמיים או במוסדות הכשרה ייחודיים (למשל, פסג"ה).

לסביבה ארגונית של מורים עשויות לתרום מערכות שונות. מערכת לאומית ומדינתית, כמו זו הקיימת בארצות הברית, יכולה להעמיד תנאים לקיומה של תשתית ארגונית רצויה. מערכת זו קובעת תדירויות ומכסות של שעות התפתחות מקצועית של מורים או מחייבת להשתמש בשיעור מסוים מתקציב בתי הספר לצורכי פיתוח מקצועי של עובדי ההוראה. בנוסף, מערכת זו יכולה להקצות משאבים ליצירת תקנים לבעלי תפקידים מיוחדים האמונים על פיתוח מקצועי של מורים ברמת בית הספר או לתמרץ מנהלי בתי ספר לפעול להקמת קהילות למידה ועל ידי כך לזכות במשאבים נוספים. ברמה המקומית מרכזי התפתחות מקצועית (כמו פסג"ה) או קהילות למידה הפועלות בתוך בתי הספר או בשיתוף ביניהן יכולות להציע כר נרחב להתמודדות עם אתגרי המקצוע שאותם חווים מורים בדרגות שונות של ניסיון ומומחיות. הרציונל לפיתוח מקצועי יכול לנוע בין פיתוח אישי של עובד ההוראה, למשל, תוכנית My teaching Partner בארצות הברית ומודל induction המתפתח בפינלנד בשנים האחרונות, ובין הסתכלות רחבה יותר הנוגעת לקשר שבין פיתוח עובד ההוראה והתפתחות בית הספר וצמיחתו, ובין הסתכלות רחבה יותר הנוגעת לצורך לפעול בעידן של תחרות וצמצום משאבים, לפתח יוזמות וגישות חדשניות ללימוד ולהוראה ולפתח מומחיות ייחודית לבתי הספר, כפי שבולט בתוכניות הממשל בסינגפור לעידוד הקמתם של צוותי למידה-קהילה בבתי הספר.

הסקירה התקשתה לאתר מקורות המתארים סדירויות ואופני ביצוע ארגוניים הנלווים לתוכניות של התפתחות מקצועית בסביבת בית הספר, כפי הנראה כיוון שמדובר ב"ידע שבעל-פה", שאינו עולה על הכתב. מהסקירה עולה גם תמונת מצב שלפיה אין מנגנון מסודר ומובנה של איסוף מידע על פעילויות ההתפתחות והלמידה של מורים בבית הספר. לצד הידע החסר, המחקרים שנסקרו הצביעו על כמה גורמים הנתפסים בעיני המורים כמקדמים את סביבת הלמידה וההתפתחות שלהם בתוך בית הספר. הגורמים הבולטים ביותר נוגעים למסגרות המאפשרות למורים להשמיע את קולם אשר לצורכי הפיתוח והלמידה עצמם (למשל, בחירת התכנים וההקשר שבו נעשית הלמידה), שיתוף הפעולה המתחייב ביניהם לצורך הלמידה והענקת אפשרויות בחירה בידי מורים בעניין פיתוחם האישי והמקצועי. קבוצה שנייה של גורמים נובעת מקיומה של מנהיגות תומכת בתהליכי הלמידה של מורים בבית הספר, מנהיגות שאינה נתפסת היררכית בדמותו של מנהל אחראי-על, אלא מנהיגות שיתופית-קולגיאית המביאה בחשבון ניסיון ומומחיות של מורים בקהילת בית הספר. קבוצת גורמים

שלישית, שהובעה בעוצמה פחותה בקרב מורים, מפנה לקיומה של סביבת בית הספר ותרבות ארגונית בבית הספר המאפשרות למידה והתפתחות ויצרות אווירה חיובית. המחקר הראה שקיומה של מערכת תכנים ותמריצים חיצונית של התפתחות מקצועית, כדוגמת זו המוצעת על ידי המחוז או המדינה, אינה מקדמת תהליכי למידה של מורים ואינה מביאה להפנמת הערך של תהליכים אלה אצל עובדי ההוראה. בישראל תמונת מצב זו מורכבת יותר לנוכח קיומם של כ-2,000 מתווים שונים להתפתחות מקצועית של מורים, לאור העובדה שמורים מממלאים תפקידים שונים שלהם צרכי התפתחות מגוונים ומשתנים ובשל המציאות שבה מורים נודדים בין מערכות בית ספריות שונות. בהקשר זה מתעוררת השאלה כיצד יש לאזן בין צרכי הלימוד והתפתחות של המורים והעדפותיהם לבין צרכי הארגון (בית הספר) ואף הצרכים הלאומיים כמו הצורך להורות לפיתוח תלמידים שיהיו בעתיד מבוגרים אחראיים ואזרחים טובים במדינה.

הסקירה מיפתה גורמים שונים האחראים לתהליכי הלמידה של מורים ודנה בתרומתם היחסית ובקשר שביניהם ובין עצמם. אלה כוללים גורמים מבניים, גורמים תרבותיים וגורמים שעניינם יחסים חברתיים-פסיכולוגיים. מהסקירה עולה שככל שנמצא קשר בין גורמים כאלה ואחרים, הרי שניתן לשייך את הקשר הזה לרכיבים מסוימים של תהליך הלמידה וקשה לדבר על תרומה כוללת ופשטנית לתהליך הלמידה כמקשה אחת. נמצא שלגודל בית הספר, לסוגו, למספר המורים שבו, להרכב הצוות ולמיקומו הגיאוגרפי אין השפעה רבה על הפיתוח המקצועי של מורים. חריג לכך הוא גודל בית הספר, שבמקרים מסוימים עשוי לעודד פיתוח מחלקת משאבי אנוש או בעל תפקיד מיוחד האחראים על נושא ההתפתחות המקצועית של עובדי ההוראה בארגון ועל קידומה של תפיסה מתאימה.

הסקירה מצביעה על כך שמבין הגורמים התרבותיים, אקלים הלמידה הוא הגורם החשוב ביותר המשפיע על הכשרה בעבודה ועל שיתוף פעולה עם עמיתים, כדי לשפר את ההתפתחות של בית הספר. מבין הגורמים הנוגעים ליחסים הפסיכולוגיים-החברתיים, לתמיכה החברתית מהממונה הישיר ומהעמיתים הייתה השפעה הרבה ביותר על השתתפות בפעילויות של התפתחות מקצועית בעבודה. לתמיכה חברתית של הממונה הייתה השפעה חיובית במיוחד על פיתוח מקצועי בדרך של רפלקציה ובקשה למשוב של מורים ועל שיתוף פעולה עם עמיתים במטרה לקדם את התפתחות בית הספר. לעומת זאת, לתמיכה חברתית ממורים-עמיתים קרובים, כפי שהודגמה בתוכנית National Writing Program, יש השפעה חיובית בעיקר על ביצוע הוראה ניסויית וחדשה, על רפלקציה ובקשה למשוב, על שיתוף פעולה עם עמיתים כדי לשפר את השיעורים וכדי לתרום להתפתחות בית הספר. מבין הגורמים הקשורים למשאבים, ללימוד הערך של התפקיד הייתה תרומה מובהקת ביותר על התפתחות מקצועית של מורים במקום העבודה, במיוחד מסוג קריאה ועדכון, רפלקציה ובקשה למשוב.

מבין המשאבים הארגוניים העשויים להשפיע על סביבת ההתפתחות של מורים בבית הספר הזמן המוקצה להתפתחות כזו הוא רכיב מרכזי. מחקרים אחדים הצביעו על כך שמורים חשים שאין להם מספיק זמן לייעוד ליצירת קהילות למידה ולרפלקציה. ברוב התוכניות שנסקרו או שנדונו במחקרים לא הוקצה זמן ייעודי בשעות ההוראה להתפתחות מקצועית של מורים בבית הספר או שהוקצה זמן מועט, שלא נתפס כמאפשר תהליך למידה משמעותי. ברור כי העמקה בתהליכי הלמידה של מורים ובידע הפרקטי שלהם יכולה (ואפילו צריכה) לבוא על חשבון הפחתת ההזדמנויות

השונות של התפתחות מקצועית. הסקירה מראה כי לנוכח העומס הרב המוטל על כתפיהם של המורים וריבוי המשימות שעליהם להשלים מחוץ לשעות ההוראה בכיתה, מורים רבים נאלצים לסגת או לא להכיר בערך של יוזמות הפיתוח המקצועי שיכלו לעמוד לרשותם. הדבר בלט במיוחד במחקרי ההערכה של ההתפתחות המקצועית בסינגפור. מכאן גם עולה החשיבות של הפניית משאבים למורים מחליפים בפעילויות ההתפתחות המקצועית בבית הספר בשעות היום. גורם הזמן נמצא דומיננטי יותר מגורמים אחרים כמו משאבים כספיים מוגבלים, היעדר תמריצים כספיים או תמריצים חיצוניים אחרים, נושאים הנוגעים למבנה הפיזי של בית הספר או לדרכי התקשורת שבין המורים וכיצא באלה. מעניין לציין, שנושא התמריצים הכספיים להשתתפות בתוכניות התפתחות מקצועית בבית הספר עלה רק במקצת המקומות שנסקרו, ונראה שהוא אינו מקבל משקל רב בהבניית תהליכים אלה.

בפועל מורים משקיעים זמן מועט בלמידה באמצעות תוכניות ליווי והנחיה (מנטורינג) או אימון אישי, ייתכן שבשל העובדה שתוכניות אלה דורשות זמן וקיומן של פעילויות בונות ידע ותאוריה לצד הענקת תמיכה מתמשכת ומשוב. עיקר הזמן המוקצה ללמידה בסביבת בית הספר הוא במסגרת שיתופי פעולה עם מורים אחרים, לרוב באופן בלתי פורמלי, אקראי ולא מובנה. בכל מקרה, נראה שמשך הזמן המוקצה ללמידה שיתופית כזו מועט מאוד (בין 2–4 שעות בחודש), ומכאן גם שאינו מייצר הזדמנויות למידה שמאחוריהן חשיבה והתכוננות אמיתית. ממילא ברור גם שפיתוח של סביבת למידה שיתופית ויצירתה אינם אפשריים באווירה של חיוב או בהקשר היררכי ארגוני, כפי שנראה, למשל, במודל בסינגפור. מלבד זאת, מורים רבים הצביעו על העומס והאתגרים השונים הנהוגים בבתי הספר כיום, דבר שעלול לייצר חסם לבנייתן של קהילות למידה יעילות.

אף שהספרות עומדת על חשיבות מנהלי בית הספר בייזום, בקידום ובהערכה של תוכניות לפיתוח מקצועי של עובדי ההוראה בבית הספר, עולה ביקורת בעניין הקשר שבין אחריות זו ומקומם של המנהלים, כמי שאמונים על הערכת העובדים ועל קידומם בתוך בית הספר בפרט ובמערכת החינוך בכלל. ביקורת זו חשובה להבנת המצב בישראל שבו מנהלי בתי הספר אחראים לתכנון תוכניות הפיתוח המקצועי של צוות בית הספר, ליישומן, לביצוע הליכי בקרה לתוכניות ולהערכתן (משרד החינוך, 2014). הספרות מראה שהגורמים המשפיעים במידה הרבה ביותר על החלטת המנהלים בעניין בחירת הזדמנויות הפיתוח המקצועי של המורים הם: הישגי התלמידים, תהליכי שיפור בית הספר, הידע של המורים והמיומנויות שלהם ויוזמות חדשות של בית הספר או של המחוז. אלה לא בהכרח עולים בקנה אחד עם צרכי המורים או עם הדילמות שעימן הם מתמודדים במילוי תפקידם בכיתות הלימוד.

המחקר עוד מעלה שמנהלים מביעים חוסר שביעות רצון ביחס לתרומתם להתפתחות המקצועית של מורים בהינתן הניסיון להכתיב פיתוח מקצועי אחיד לכולם או לאמץ יוזמה של בית ספר אחר באותו המחוז. אכן, המודלים של התפתחות מקצועית בארצות הברית ובפינלנד, הנדונים בסקירה זו, ממחישים את היעדר מעורבותם של המנהלים בייזום, בתכנון ובביצוע תוכניות אלה. כן עולה בספרות היעדר שליטה והשמעת קולם של מנהלים, חוסר משאבים זמינים והתפתחות מקצועית שאינה נדרשת או שאינה מוכרת על ידי המחוז. לבסוף, שיעור לא קטן של מנהלים מתארים תמונת מצב של קיפאון בתפיסת התפקיד שלהם בכל הנוגע לקידום ההתפתחות המקצועית של

מורים בבית הספר במשך שנים. נוסף לממצאים אלה, מתעוררת השאלה אם מנהלים אכן רואים בהתפתחות המקצועית של המורים בבית הספר משאב מרכזי לקידום בית הספר ולמימוש חזונו. אף ששאלה זו לא נבחנה בסקירה הנוכחית, מהמחקר והמודלים שנסקרו בה לא מסתמנת תשובה חיובית לשאלה זו.

מכאן גוברים הקולות המצדדים בהאצלת סמכויות ניהול לרשת מנהיגות בית ספרית, לדוגמה, רכזי שכבות או רכזי מקצוע האמונים על הפיתוח המקצועי בבית הספר, כפי שהמחקר בבלגיה מלמד. חלופות אחרות, המתוארות בספרות, אף כי בהיקף קטן יותר, נוגעות לפיתוח בעל תפקיד ייעודי של מוביל ומפתח התפתחות מקצועית של מורים בבית הספר ולהרחבת תפקידם ותפיסתן של מחלקות משאבי אנוש בבתי ספר גדולים. החיסרון העולה בהצעות אלה הוא שבעלי תפקידים אלה מייצרים צורכי פיתוח חיצוניים למורים, כאלה המונעים מתפיסות "מוכתבות" של פיתוח או מראייה ארגונית ולא בהכרח חינוכית של מקצוע ההוראה. הגדרת תחומי סמכותם ויעילותם בפועל של בעלי תפקידים אלה תלויה ביכולת שלהם לאפשר למורים, על אף ההפרדה הארגונית-מבנית המוצעת על ידם, להשמיע קול, לבחור בהזדמנויות הלמידה שלהם ולהתאים אותן לתמונת המציאות המצטיירת אצלם בעת מילוי תפקיד ההוראה. עם זאת, נראה שניתן להמליץ על פיתוח תפקיד מוגדר לתכנון התפתחויות אישיות ומוסדיות של מורים, תפקיד שישלב באופן עצמאי ופתוח בין צורכי ההתפתחות של המורים ובין אלה של הארגון ומערכת החינוך.

ברור שהגורמים המכתיבים סביבה ארגונית של התפתחות מקצועית מועילה יכולים וצריכים להישען על קיומם של קריטריונים להערכת תהליך הלמידה וההתפתחות של מורים, וזאת כדי להעמיק את הידע הפרקטי בעל ההקשר המקומי שבו הם פועלים. הסקירה מצביעה על כך שבשנים האחרונות מתגבשת הסכמה לפיתוח קיומם של קריטריונים כאלה, אף שעל תוכם אין עדיין הסכמה גורפת. הדבר קשור גם לתפיסה ההולכת ומתגבשת אשר לפיתוחם של סטנדרטים למקצוע ההוראה וגם, כמובן, למגוון הדעות והתפיסות הנוגעות להוראה איכותית, אלה המכתיבות את התהליכים שעושים את ההוראה איכותית יותר משפיעים עליה. עם זאת, סקירה עדכנית של מחקרים רבים, בעלי מתודולוגיה מוצקה בנושא התפתחות מקצועית מועילה, מצביעה על מספר עקרונות יסוד שיקריטריונים להערכת תהליך זה צריכים למלא: פיתוח מקצועי ממוקד תוכן; למידה פעילה והתנסות באסטרטגיות הוראה שונות; תמיכה בשיתוף פעולה של מורים ויצירת קהילות למידה; הדגמה של מודלים אפקטיביים של פרקטיקה; יצירת הזדמנויות לאימון ותמיכת מומחים; הקצאת חלק מובנה לרפקליציה ולמשוב; ותהליך התפתחות ממושך זמן. קריטריונים אלה עולים גם בקנה אחד עם ציפיות המורים אשר לסביבה הארגונית המאפשרת התפתחות מקצועית מועילה.

הקריטריונים להערכת תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים מתבטאים במודלים אחדים של התפתחות מקצועית בבית הספר בשלוש מדינות: ארצות הברית, פינלנד וסינגפור. הדגמה של אסטרטגיות חדשות של הוראה בסביבה התפתחותית משתפת המעניקה הזדמנות למשוב ולרפקליציה נראית, למשל, בתוכנית Video Clubs בארצות הברית. הדיון בתוכנית זו העלה שאלה בעניין גודל הקבוצה הרצוי, דיון עשוי להשפיע על הקמת קהילות למידה פעילות. לעומת זאת, תוכנית My teaching partner משקפת הדגמה של אסטרטגיות הוראה ורפקליציה הנעשית במודל של ליווי, הנחייה ואימון אישי. כאן רכיב השיתופיות אינו קיים, אך בולט לחיוב עניין התמיכה המקצועית

והרגשית של עמיתים, בעיקר כאלה הנחשבים מומחים ובעלי ניסיון רב בהוראה. ייתכן שזוהי הסיבה לכך שמחקרי הערכה של התוכנית מצביעים על יעילותה המוגבלת (עד להשתתפות של כשבעה מחזורים בתוכנית) ועל דגש מופחת בנושאים של ארגון הכיתה ותמיכה בהוראה עצמה. הדיון בתוכנית העלה גם את שאלת מעורבות המנהלים בתכנון התמיכה וחשף את הביקורת שעלתה בהקשר זה בספרות אשר למקומם הראוי לנוכח תפקידם כמעריכים.

תוכנית National Writing Program הציגה את תרומתו של בעל תפקיד ייעודי לפיתוח מקצועי בהקשר בבית הספר – מורה מוביל או יועץ הוראה. בעלי תפקידים אלה אחראים על תחזוק הידע וההבנה הנרכשים בהכשרה הנעשית בהתחלה מחוץ לבית הספר ועל הטמעתן בקרב צוות בית הספר. גם כאן בולט עניין ההדגמה של אסטרטגיות הוראה מועילות ואימון, לצד דגש על השמעת קול המורים-הלומדים אשר ליעדי הלמידה ולתכנונה המעשי.

בפינלנד יש מודל מיוחד להתפתחות מקצועית של מורים, ובשנים האחרונות ניכר שינוי המדיניות בנושא ההתמחות (induction). בפינלנד קיים דגם משולב של מעורבות מדינתית ורשויות מקומיות בפיתוח מקצועי של מורים. כאן בלט דווקא עניין התמיכה במורים חדשים, בעיקר באמצעות כלים של ליווי, הנחיה ואימון, אך שלא כתוכנית My teaching partner, מודל זה כולל גם יסודות של אימון קבוצתי. התוכניות שנסקרו בפינלנד מייצגות התפתחות מקצועית שנעשית מחוץ לסביבת בית הספר, בניהול של מורים מקצועיים ודרך הדגמה של אסטרטגיות הוראה מתקדמות ומועילות. גם בפינלנד מנהלי בתי הספר אינם מעורבים בתוכנית והדגש הוא על מורים ופחות על קהילת בית הספר. שלא כמודלים אחרים שנסקרו, במודל הפיני היה מעורב גם נציג איגוד המורים. מעורבותו כללה לא רק השפעה על תוכני התוכנית ודרכי ביצועה, אלא גם על הפניית המשאבים למשתתפיה ולמוביליה.

תהליך הפיתוח המקצועי שנסקר בסינגפור מייצג את תפיסת המדינה אשר להכשרת מורים בכלל, הכתבה מלמעלה של מדיניות הפיתוח המקצועי, לצד שינויים מהשנים האחרונות הקוראים להקמתן של קהילות למידה בתוך בתי הספר. נראה שהתפיסה הנוהגת ביחס לקהילות אלה מבקשת לראות בהן דרך ליצירת חדשנות ושינויים בבית הספר – בעקבות מערכת ברורה של תמריצים – ופחות ממוקדת בתרומה האיכותית שיש לקהילת הלומדים, למשוב ולרפלקציה ולפיתוח המקצועי של המורים המלמדים בבית הספר. שלא כמודלים אחרים שנסקרו, המודל בסינגפור מעניק מקום ניכר למנהלי בתי הספר בקביעת סדרי העדיפויות הנוגעים לפיתוח המקצועי של המורים, ביצירת חזון הלמידה בבית הספר, בהקניית תחושת מחויבות ללמידה ובהקניית משאבים וכלים ראויים לקידום תהליכי הלימוד של מורים בבית הספר. מנהלי בתי הספר גם מעורבים ישירות בניהול צוותי הלמידה. בהתבסס על מחקרים הנוגעים לתפיסות המורים אשר לצורכי הפיתוח המקצועי שלהם ולסביבה המארגנת אותן, נראה כי מתודה זו של פיתוח מקצועי אינה בהכרח תואמת את צורכי המורים ומעורבותם הדומיננטית של המנהלים בהקשר זה עלולה אף להעיב על תרומתה לשיפור איכות ההוראה ולשביעות הרצון של מורים מהתהליך. מחקרי ההערכה הראשונים של יישום התוכנית בבית הספר, שהובאו בסקירה, תומכים בהערכה זו.

הנה כי כן, תרומתם של גורמים מבניים, ארגוניים וחברתיים-פסיכולוגיים בהקשר הבית ספרי מורכבת ומשלבת יסודות הנוגעים לאיכות ההוראה, מחד גיסא, ולצורכי המורים, מאידך גיסא. לעיתים

המודלים שהובאו בסקירה זו מציגים שילוב של גורמים אלה בהלימה עם המחקר הנוגע לציפיות המורים, ולעיתים הם משקפים סטייה מהם בנוגע לדמותו של מי שמוביל את תהליכי הפיתוח ובנוגע לדרכים המוצעות בהם לקידום הלמידה של מורים בבית הספר. בחינה קפדנית של מחקרים אלה ושל התאמת הגורמים הספציפיים העשויים להתאים למערכת החינוך בישראל לצד מיפוי צרכי ההתפתחות המקצועית של מורים בישראל יכולה לאפשר הבנייה של מדיניות, והיא תוביל להתפתחות מקצועית מועילה של עובדי הוראה.

להלן שישה הדגשים עיקריים העולים מסקירה זו.

1. יש להקצות משאבים להבטחת סביבה ארגונית ותרבותית הולמת המאפשרת התפתחות מקצועית אפקטיבית של מורים בבית הספר. בכלל זה יש להקצות זמן ייעודי בשעות ההוראה להתפתחות מקצועית של מורים בבית הספר ולפנות משאבים חומריים ופיזיים לתכנון תהליכים אלה וביצועם.
2. מוצע לפתח נושא תפקיד מוגדר לתכנון התפתחויות אישיות-מקצועיות של מורים ולתכנון התפתחויות של המוסדות. תפקיד זה ישלב באופן עצמאי ופתוח בין צרכי ההתפתחות המקצועית של המורים ובין אלה של הארגון (בית הספר) ומערכת החינוך.
3. הואיל ומנהלים נושאים באחריות הכוללת להתפתחות מקצועית של מורים בבית הספר, יש לבחון אם הם אכן רואים בכך משאב מרכזי לקידום בית הספר ולמימוש חזון המוסד.
4. תכנון תוכניות ללמידה מקצועית של מורים בבית הספר, בחירת התכנים וההקשר שבו נעשית הלמידה צריכים להיעשות תוך השמעת קולם של המורים בנושאים אלה.
5. מערכי התוכניות ללמידה מקצועית של מורים בבית הספר יעשו תוך איזון בין צרכי הלימוד וההתפתחות המקצועית של המורים והעדפותיהם ובין צרכי הארגון (בית הספר) ואף הצרכים הלאומיים כמו הצורך להורות לפיתוח תלמידים שיהיו בעתיד מבוגרים אחראיים ואזרחים טובים במדינה.
6. הערכת תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים תתבסס על העקרונות האלה: פיתוח מקצועי ממוקד תוכן; למידה פעילה והתנסות באסטרטגיות הוראה שונות; תמיכה בשיתוף פעולה של מורים ויצירת קהילות למידה; הדגמה של מודלים אפקטיביים של פרקטיקה; יצירת הזדמנויות לאימון ותמיכת מומחים; הקצאת חלק מובנה לרפקלציה ולמשוב; תהליך התפתחות ממושך זמן.

רשימת מקורות

אבדור, ש' (2015). השתלמות מורים היא רק תחילתה של דרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפיתוח מקצועי של מורים. **דפים**, 59, 231–263.

אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 165–165). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת וירושלים: מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי** (עמ' 21–67). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

בוקק-כהן, י' (2016). **מודלים של קהילות למידה מקצועיות למורים**. ל' יוספסברג בן-הושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת. נדלה מ- http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12129.pdf

היישריק, מ' וכפיר, ד' (2012). למידה של מורים לאורך החיים: ביצועה הלכה למעשה ותרומתה. בתוך ר' קליר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 26–48). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

מיכאלי, נ' וסומר, א' (עורכים). (2014). **דו"ח פעילות של צוות היגוי בראשות פרופ' מרים בן פרץ ופרופ' לי שולמן: מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. נדלה מ- <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23005.pdf>

משרד החינוך. (2010). **התפתחות מקצועית של עובדי הוראה במסגרת אופק חדש לשנת הלימודים תשע"א**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך. (2014). **"אופק חדש" – פיתוח מקצועי בית ספרי**. נדלה מ- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PituachMiktzoie/meyda/PitoachMikzoei1-6/pituachbeitsifri.htm>

משרד מבקר המדינה. (2016). **הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה**. ירושלים: משרד מבקר המדינה. נדלה מתוך http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12145.pdf

קליגר, א' והופמן, ע' (2012). מבוא: הכשרה מסורתית והכשרה במערכי שותפות. בתוך א' קליגר וע' הופמן (עורכים), **הכל עניין של יוזמה: יוזמות מקדמות פיתוח מקצועי במערכי שותפות מכללה-שדה** (עמ' 5–15). תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

- רן, ע' (2016). סקלבליות והרחבת יישום השימוש במוצר חינוכי במערכת החינוך. ל' יוספסברג בן-יהושע וד' שפרלינג (עורכים). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת. מאוחר מתוך:
http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12153.pdf
- שפרלינג, ד' (2016). פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת. נדלה מתוך
http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12128.pdf
- שפרלינג, ד' (עתידי להתפרסם, 2017). סקירת מידע בנושא תוכניות להכשרת מורים בעולם. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(14). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/838>
- Akiba, M., and Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013*. OECD. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/high-quality-teacher-professional-development-and-classroom-teaching-practices_5ilpszw26rvd-en?crawler=true
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 311-326.
- Bean, R.M., Draper, J.A., Hall, V., Vandermolen, J., & Zigmond, N. (2010). Coaches and coaching in reading first schools: A reality check. *Elementary School Journal*, 111, 87-114.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S., & Dexter, E. (2010). Assessing the value-added effects of Literacy Collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111(1), 7-34.
- Bigsby, J. B., & Firestone, W. A. (2017). Why teachers participate in professional development: Lessons from schoolwide teacher study group. *The New Educator*, 13(1), 72-93.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

- Bredeson, P. V. (2000). The school's principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTF.
Retrieved from <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2016/03/NCTAF-Learning-Forward-Moving-from-Compliance-to-Agency-What-Teachers-Need-to-Make-Professional-Learning-Work.pdf>
- Child Care Links. (2013). Professional development opportunity – My teaching partner coaching program. Retrieved from <http://www.childcarelinks.org/?/community/news/professional-development-opportunity-my-teaching-partner-coaching-program>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 43-58). New York and London: Teachers College Press.
- Coffield, F. (2013). *Learning styles: Unreliable, invalid and impractical and yet still widely used*. National College for School Leadership. Retrieved from <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Opinion-Piece-Learning-styles-time-to-move-on-Coffield.pdf>
- Coldren, A. F., & Spillane, J. P. (2007). Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership. *Educational Policy*, 21(2), 369-396.
- Dagen, A. S., & Bean, R. M. (2014). High-quality research-based professional development: An essential for enhancing high-quality teaching. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, and K.L. Bauserman (Eds), *Handbook of*

professional development in education: Successful models and practices, preK-12 (pp. 42-63). New York and London: The Guilford Press.

Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78, 193-200.

Darling-Hammond, L. (1999). The case for university-based teacher education. In R. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp. 13-30). New York: Routledge.

Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B.D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.

Elliott, R., Kazemi, E., Lesseig, K., Mumme, J., Carroll, C., & Kelley-Petersen, M. (2009). Conceptualizing the work of leading mathematical tasks in professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 364-379.

Elmore, R. F. (1996). Getting to scale up with successful educational practices. *Harvard Education Review*, 66(1), 1-26.

Elström, P. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.

Evers, A. T., Kreijns, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011). An organizational and task perspective model aimed at enhancing teachers' professional development and occupational expertise". *Human Resource Development Review*, 35(1), 24-44.

Evers, A.T, Van der Hijden, B., & Kreijns, K. (2016). Organizational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.

Evers, A. T., van der Heijden, B., Kreijns, K., & Vermeulen, M. (2016). Job demands, job resources, and flexible competence: The mediating role of teachers'

professional development at work. *Journal of Career Development*, 43(3), 227-243.

- Feeney, E. J. (2011). *Examining professional learning situated in an elementary school context: An investigation into teachers' practice and learning in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada, Reno.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2014). *The principle*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G., and Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gallagher, H. A., Woodworth, K. R., & Arshan, N. L. (2015). *Impact of the national writing project's college-ready writers program on teachers and students*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K.S. (2001). What makes a professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <http://dev-tqsource.airws.org/publications/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf>
- Gregory, A., Ruzek, E., Hafen, C.A., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2017). My teaching partner-secondary: A video-based coaching model. *Theory Into Practice*, 56(1), 38-45.

- Hairon, S., & Dimmock, C. (2011). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Heikkinen, L. T., Jokinen, H., & Tynjala, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. In G. Fransson and C. Gustafsson (Eds.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development* (pp. 107-124). Gävle: University of Gävle.
- Heikkinen, L. T., Jokinen, H., & Tynjala, P. (Eds.) (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London and New York: Routledge.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.
- Holland, H. (2005). *Teaching teachers: Professional development to improve student achievement*. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 291-317.
- Imants, J., & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In P. Petersen, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 569-574). Oxford: Elsevier.
- Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes towards reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323-346.

- Ingvarson, L. (2014). Standards-based professional learning and certification. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, and K.L. Bauserman (Eds), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12* (pp. 385-411). New York and London: The Guilford Press.
- Kaplan, J. S. (2008). The national writing project: Creating a professional learning community that supports the teaching of writing. *Theory Into Practice, 47*(4), 336-344.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education, 124*, 427-535.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education, 9*(3), 317-326.
- Leana, C. (2010). Social capital: The collective component of teaching quality. *Voices in Urban Education, 27*, 16-23.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered-school. In M. Kooy and K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 22-43). London: Routledge.
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly, 16*, 501-527.
- Long, R. (2014). Federal investments in professional development: What do 50 years of experience tell us about what it takes to make a difference? In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, and K. L. Bauserman (Eds), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, 12* (pp. 22-41). New York and London: The Guilford Press.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J.H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education, 43*(5), 770-788.
- Lowe, N. M. (2015). *Creating professional learning programs that recognize teachers as adult learners*. Unpublished doctoral dissertation . Walden University, Minneapolis, Minnesota.

- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417.
- Matsumura, L. C., Garnier, H.E., Correnti, R., Junker, B., & Bickel, D. D. (2010). Investigating the effectiveness of a comprehensive literacy-coaching program in schools with high teacher mobility. *Elementary School Journal*, 111(1), 35-62.
- McKenna, M. C., & Walpole, S. (2008). *The literacy coaching challenge: Models and methods for grades K-8*. New York: Guilford Press.
- Ministry of Education. (2010). *Schools as professional learning communities*. PLC Team, Training and Development Division, Singapore: Ministry of Education.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Moore, S. K. (2016). *Principals' perspectives on the professional development process and its outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University, Michigan.
- Mraz, M., Kissel, B., Algozzine, B., Babb, J., & Foxworth, K. (2011). A collaborative professional development initiative supporting early literacy coaches. *NHSA Dialog*, 14(3), 174-184.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2016). *What teachers should know and be able to do* (2nd ed.). Retrieved from <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France. OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- OECD. (2016). *Education policy outlook Israel*. Paris, France. Retrieved from <http://www.oecd.org/israel/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Israel.pdf>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS): Pre-K version*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child

- interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- Pianta, R. C., DeCoster, C., Cabell, J., Burchinal, S., Hamre, M., & Howes, C. (2014). Does-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 499-508.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. Paris, France: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Remillard, J. T., & Geist, P. M. (2002). Supporting teachers' professional learning by navigating openings in the curriculum. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 7-34.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-388.
- Runhaar, P. R. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Unpublished doctoral dissertation, Universiteit Twente, Enschede, Netherlands. Retrieved from <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6084929>
- Sahlberg, P. (2011). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. In L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (pp. 13-21). Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Retrieved from <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Teacher-Leader-Effectiveness-Report-2011.pdf>
- Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300.
- SCALE. (2014). Teaching performance assessment. Retrieved from <https://scale.stanford.edu/teaching>
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teacher's professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 1-30. doi: 10.1177/0013161X17718023
- Van der Heijden, B. I. J. M. (2001). Encouraging professional development in small and medium-sized firms. The influence of career history and job content. *Career Development International*, 6, 156-168.
- Van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356.
- Wieczorek, D. (2017). Principals' perception of public schools' professional development changes during NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 25(8). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2339>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.