

בדרך למנהיגות חינוכית - הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה

תפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג חינוכי מחייב חשיבה מחודשת על מהות התפקיד ואופיו. מנהיגות חינוכית מתרכזת בעיקר בליבת העיסוק הבית ספרי: תהליכי הוראה ולמידה. על פי הגדרה זו, מנהלי בתי ספר, הצופים בעקביות במורים במהלך שיעור ומקדמים את תהליכי ההוראה והלמידה, הם מנהיגים חינוכיים. גם מנהלים המבצעים הערכת מורים נכללים בהגדרה של מנהיגים חינוכיים, וזאת למרות שההערכה המסכמת, כפי שהיא נעשית, טומנת בתוכה קושי מובנה לקידום ההוראה, והיא בבחינת "הקוץ שבאליה". עם זאת, הצורך בהערכת המקצועיות ובאחריותיות של מורים מובנה בתפקיד הניהולי, לצד הצורך בפיתוח וצמיחה של ההוראה. הניסיון הרב שהצטבר בתצפיות הוראה ובשיחות עם מורים מלמד כי נדרש פתרון למתח הקיים בין הערכה לצמיחה. למרות שתצפיות הוראה מהוות את הבסיס גם להערכת מורים וגם לשיח פדגוגי מְקַדֵם תהליכי הוראה ולמידה, נחוצים מנגנונים בית-ספריים, היכולים לתת מענה לקושי המובנה בביצוע שתי מטלות שונות אלה. המאמר מציג את המפגש שבין הפרקטיקה החינוכית לתיאוריה בנושא של הערכה וצמיחת מורים והמתח הנלווה להן, ומציע את גישת התצפית והשיח הפדגוגי כמענה לקידום התמקצעות וצמיחה בהוראה.

מילות מפתח: מנהיגות חינוכית, הערכת מורים, תצפיות הוראה, שיח פדגוגי, פיתוח מקצועי, Clinical Supervision.

הדרך הטובה ביותר לזהות התנהגויות היא על ידי צפייה בהן. תוצרים סופיים, בין בספורט או במבחנים, מציינים האם יש לנו מנצחים או מפסידים, אולם רק תצפית יכולה להניב את המידע החיוני על מנת להפוך מפסיד למנצח.
מדלין האנטר

בין הערכה לצמיחה: הבעיה

הקביעה של דו"ח מקינזי (2007) כי איכות בית הספר אינה יכולה להיות יותר מאיכות המורים המלמדים בו, חיזקה את התפיסה כי מורים, כמו עובדי ציבור אחרים, נדרשים להערכה מתמדת לשם שיפור הביצועים. תפיסה זו מבטאת גם את הדרישה לאיכות גבוהה של המורים וההוראה וגם הכוח המניע ליצירת סטנדרטים בהוראה, הנהוגה בחינוך המערבי בשני העשורים האחרונים (Rothman, 2012). גישת הסטנדרטים מקודמת בעוצמה רבה על ידי מערכות חינוך בארצות

מערכיות (Black & Wiliam, 2010) ובמיוחד במדינות ה-OECD (הרפז, 2010). בארצות הברית, ערש גישת הסטנדרטים, יושמה תפיסה זו עוד לפני רפורמת NCLB¹ של הנשיא בוש הבן מ-2002 (Almy, 2011). בארץ מקודמת הגישה על ידי משרד החינוך והראמ"ה (ברקוביץ וחובריו, 2010).

גישת הסטנדרטים בחינוך קידמה יותר מכל את האמונה כי קיים קשר ישיר בין הערכת המורים במתכונתה, כהערכה מסכמת תוך שימוש בסולם ציונים, לבין הישגי הלומדים. אמונה זו, הנשענת על תפיסות ניהוליות-תעשייתיות, עורכת קשר ישיר בין הערכה זו לטיוב ההוראה ומכאן להעלאת הישגי הלומדים. ואכן, מורים טובים מביאים לתוצאות ולהישגים גבוהים יותר של תלמידיהם, לפחות בתחומי המתמטיקה והשפה (Stronge, Ward and Grant, 2011) אולם הערכת מורים כשלעצמה אינה הכוח המניע לשיפור ההוראה. למרות שניתן להצביע על יתרונות בהערכת מורים, יש לזכור כי הערכה בלבד אינה יכולה ליצור שינוי בדפוסי הוראה, ממש כמו שמד חום אינו מוריד חום אלא רק מורד אותו, וכפי שמד לחץ דם אינו מוריד את לחץ הדם אלא רק מספק אינדיקציה למצבו.

מנהלי בתי ספר נדרשים גם להערכת מורים וגם לפיתוח והצמחה של אלה, ובמיוחד של מצטרפים חדשים להוראה. אולם, להערכה ולתהליכי צמיחה של מורים יש מטרות שונות. למרבה הצער, מנהלי בתי ספר נוטים לבלבל בין ביצוע הערכה מסכמת לבין מעורבותם בצמיחה של מורים. הבלבול נובע בעיקר משימוש בתצפיות הוראה ככלי מרכזי לביצוע שתי המטרות השונות.

תצפית הוראה המשמשת להערכה ואינה מלווה בתהליך הכוונה, הדרכה, פיתוח ולמידה דומה לשימוש הנעשה בכל כלי אבחוני אחר, לדוגמה ברפואה, בלי להשלים את התהליך הטיפולי הנובע מתוצאות האבחון. תולדות הבלבול מעוגנות בגישות הנהוגות בהערכת מורים ומטרותיהן (Hammond-Darling & Millman, 1990), שהרי להערכת מורים יש מטרות שונות התורמות לבלבול זה. ביניהן אנו מוצאים את ההערכה המעצבת כרצון להשפיע על ביצועי ההוראה לצד הערכה מסכמת המתבטאת בקבלת החלטות הנדרשות בקבלת מורים והוצאתם ממעגל ההוראה. מטרה נוספת של הערכת מורים היא מתן לגיטימציה לנהלים ארגוניים (Natriello, 1990). מטרה זו מעצימה את הבלבול עקב המסר הסמוי הטמון בה כי עוצמה ניהולית נובעת מהיכולת ומהתפקיד להעריך אחרים. ארגוני תמיכה במורים, כמו MET

1. רפורמת ה-NCLB, No Child Left Behind, מופעלת בכוחניות בארה"ב החל משנת 2002 ובמסגרתה נבחנים בכל שנה התלמידים בכיתות ג' עד ח'. רפורמת ה-NCLB הכפיפה את בתי הספר לכללי השוק וקבעה כי הדרך לשפר את מערכת החינוך היא לתגמל מורים ומנהלים טובים ולסגור בתי ספר גרועים. לפי עיקרון ה-accountability איכות המורים ובתי הספר נקבעת על ידי ביצועי התלמידים במבחנים אחידים בחשבון ובשפה.

(Measures of Effective Teaching) מוסיפים גם הם לתחושת הבלבול כשהם כורכים יחד הערכה וצמיחה וקובעים כי מטרתם היא מציאת שימוש לשיטות הערכה כדי להנחות מורים במיומנויות שיהפכו אותם לאפקטיביים יותר.

מבט על הערכת מורים

הנחת היסוד שבבסיס תהליך הערכת מורים והשימוש בכלי הערכה מוכּנים (ראמ"ה, 2010), היא שתהליך זה, יסייע לשפר את איכות ההוראה, יקדם את הלמידה והחינוך ואת רווחת התלמידים, ויפתח את זהותם המקצועית של המורים. המטרות המוצגות בדו"ח ראשוני של הראמ"ה (הרטף, רטנר-אברהמי ובלר, 2011) על תהליך הערכת המורים בישראל מדגישות:

- פיתוח תרבות ואורחות חיים, בהם תהליכי הערכה והמשוב הם אמצעי מעצב ומסכם לקידום ההוראה, הלמידה וההתפתחות המקצועית;
- הצבת ממדי איכות ורמות ביצוע מוסכמים, שישמשו שפה מנחה משותפת בתהליך הערכה של צוותי ההוראה;
- הגברת הזיקה בין תהליכי הערכה מעצבים לשיפור ביצועים ובין הגברת האחריותות כערך מנחה בעבודת המוערכים;
- פיתוח שיח רפלקטיבי המקדם למידה ובוחן באופן ביקורתי את הסוגיות המוסריות ואת ההצלחות, הקשיים והאתגרים שבתהליך הערכה.

אולם הן הנחות היסוד והן המטרות המוצגות על ידי הראמ"ה עמוסות בסתירות פנימיות ומצביעות על הקושי המובנה בניסיון לאחד הערכה ופיתוח מקצועי בכלי אחד. לדוגמה, השאיפה לפתח תרבות בית ספרית, בה תהליכי הערכה ומשוב הם גם אמצעי מעצב וגם אמצעי מסכם, נידונה מראש לכישלון על בסיס החשש של מורים לעתידים המקצועי כתוצר של הערכתם. דוגמה נוספת היא הסתירה המוטמעת ברצון לשיפור ביצועי הוראה לצד פיתוח אחריותות (עליך לשאת בתוצאות למעשיך), שהרי הערכה זו, על פי רפורמת "אופק חדש", מהווה תנאי לקידום בדרגה ובשכר. כאשר הערכת ההוראה קשורה לקידום ולשכר היא אינה יכולה להיות מנותקת מחששות מפני המעריך, קרי מנהל בית הספר.

כל אחד מאתנו שעבר תצפית הוראה לצורך הערכה וקידום (על פי רוב לשם מתן קביעות) חווה במידה כזו או אחרת תחושות לא נעימות. מנהלים ומפקחים הצופים בשיעורי מורים נוהגים כפי שנהגו בהם בעבר: שתיים-שלוש אמירות חיוביות ושתיים-שלוש אמירות ביקורתיות, ולעיתים מעליבות. טשנן-מורן אומרים כי 'אין ורדים ללא קוצים' וכי ביקורת, גם כאשר טמונות בה הכוונות הטובות ביותר, יכולה לעורר תסכולים, חששות ותחושות כישלון. לביקורת יש יכולת לעורר תרעומת והתנגדות, לערער על תחושת המסוגלות העצמית, ולהעצים את

חוסר הרצון לשינוי וכך לפגוע בשיפור ההוראה. (Tschannen-Moran and Tschannen-Moran, 2011).

שיחות המתקיימות עם מורים, בעקבות תצפית הוראה, משקפות את הבלכול הקיים בין הערכה לפיתוח מקצועי. בעוד שלהערכת מורים, על פי דרישות משרד החינוך, יש מטרה מוגדרת: לדרג את ביצועי ההוראה של המורה, רוב המנהלים הצופים בשיעורים מקווים כי הערכה זו תשפר את ביצועי ההוראה. כך עולה גם בתוכנות ובקולות ראשונים מהשדה, ברו"ח ראמ"ה על תהליך הערכת מורים בישראל (ראמ"ה, 2011). אולם תפיסה זו יכולה להביא לשינוי מועט, אם בכלל, בעיקר כי תצפיות ההוראה מבוזעות על ידי המנהלים, כחלק מתפקידם כמעריכים, ואלה קשורות גם להעסקתם העתידית ולקידומם בדרגות ובשכר. הפערים בין הערכה במתכונתה הנוכחית ובין צמיחה של מורים, נידונה בהרחבה במאמרה המדויק של קורלנד (2011). אוסיף עוד כי הערכה, כפי שהיא נעשית בבתי הספר, אינה הקדמה להצמחה ופיתוח, ופיתוח הוא לא תוצאה של הערכה מסוג זה. הן להערכה והן לפיתוח יש מקום חשוב בבית הספר, וטוב יעשו בתי הספר אם ילמדו כיצד לבצע את שני התהליכים טוב יותר.

בתי הספר שילבו תמיד בין תהליכים בירוקרטיים ותהליכים פדגוגיים-מקצועיים, אבל לעיתים קרובות התפתחות מקצועית של מורים תפסה את המקום המשני להערכה. בדרך כלל ידם של מקבלי החלטות, המכוונים את בית הספר להערכת ביצועים ויצירת תמריצים, תהיה על העליונה (Zhao, 2009). עם זאת, כאשר שיווי משקל הכוח נוטה יותר מדי לטובת גורמי קבלת החלטות חיצוניים, בתי ספר חווים מלכודות בירוקרטיות. במקרים כאלה כללים מחליפים אמון, תקשורת הופכת מוגבלת, אנשים נוטים להסתיר בעיות, הניהול הופך לבלתי נסבל ושיתוף הפעולה נמנע. מלכודות כאלה בהכרח גובות מחיר מליבת העיסוק של בתי הספר: תהליכי הוראה ולמידה. למרבה האירוניה, תהליכים אלה מובילים לעתים קרובות את הבירוקרטיות להעצים את הלחץ כדי להעלות הישגים ולהשיג תוצרים רצויים. התוצאה: יותר הערכות ויותר לחץ על המורים, תוך השמעת האיום "שיפורים או פיטורים". המעריכים והפקידים אולי ניצחו בקרב, אבל בתי ספר אינם עוד מקומות שנעים להיות בהם והצלחת התלמידים נמצאת יותר ויותר בסיכון (Tschannen-Moran and Tschannen-Moran, 2011).

כזה הוא המצב כיום בבתי ספר רבים. מורים ומנהלים כאחד כמהים לבתי ספר המגלמים תפיסות חברתיות יותר, תקשורת פתוחה, יחסים של שיתוף פעולה ותרבות של למידה, לצד שאיפה קולקטיבית למצוינות. למידה בבית הספר מונעת על ידי מה שמורים ותלמידים עושים בכיתה. מורים נדרשים לנהל מצבים מורכבים ולתעל לחצים אישיים, רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים על מנת לסייע לתלמידים ללמוד ולשפר את יכולות הלמידה העצמית שלהם. יכולת מורכבת זו מחייבת ליווי והנחיה של מורים, לטובת קידום תהליכי ההוראה ללא הביקורת

המוטמעת בתהליכי ההערכה.

יותר ויותר בתי ספר מעוניינים ביצירת יחסי עבודה מבוססי אסטרטגיות לפיתוח מקצועי, כדי לשפר את הכישורים והביצועים של מורים ומנהלים. מה שמתבקש, אם כן, הוא הפרדה בין תהליכי ההערכה המסכמת, להם נדרשים מנהלי בתי הספר, ובין תהליכי הצמחה של מורים, על מנת לשפר את יכולות ההוראה. הפרדה זו, למרות המלאכותיות שבה, היא המפתח לשינוי ולשיפור בדרכי ההוראה. ההפרדה בין תהליכי הערכה והצמחה של מורים אינה עוד בבחינת רשות או זכות. היא חייבת להיות חלק מהנחת העבודה והקיום הבית ספרי, לטובת קידומה של תרבות למידה והוראה.

מרתק לגלות כי דווקא גישת "הערך המוסף" להערכת מורים (Braun, 2005, בראון, 2011) מציעה כי הערכת מורים תתבצע במנותק מתהליכי צפייה ופיתוח מקצועי, במתכונת של Clinical Supervision ותורחב לכלי התצפית והשיח הפדגוגי של מנהיגים חינוכיים (גוטרמן, 2010). ביקורת ממוקדת יותר משמיעים סטרונג וחובריו (Strong, Gargani, and Hacifazlioglu, 2011) המבקרים בנוקשות את גישת תצפיות ההוראה ככלי להערכה, ומדגישים שלוש בעיות מרכזיות בביצוע תצפיות אלה. לטענתם: (1) מנהלים הצופים בשיעורי מורים נוטים לאתר ולהדגיש התנסויות התומכות באמונותיהם, הן לגבי ההוראה בכלל והן לגבי המורים בפרט. (2) בקרב צופים יש נטייה להתייחס בספקנות לנתונים שאינם תואמים אמונות קודמות, בבחינת 'לא ניתן לעובדות לבלבל אותנו', (3) קיימת נקודת עיוורון שאינה מאפשרת לנו לראות דברים שאיננו מחפשים. הביקורת אינה זרה לחוקרים הבקאים בתצפיות הוראה, אולם היא ללא ספק מחדדת את הצורך בחשיבה מחודשת על תצפית ההוראה ככלי להערכה. מן הסתם, העלאת הבעיות האלה בתצפיות הוראה צריכה להוות אתגר לצופים בשיעורי המורים בכך שיכירו בקיומן ויהיו מודעים להן. עם זאת, הביקורת מחדדת גם את הצורך בתצפיות לקידום ההוראה ולא לביצוע הערכה.

במציאות בה נדרשים מנהלים גם להערכה מסכמת וגם להערכה מקדמת הוראה, מוצע למנהלי בתי ספר הצופים במורים לאמץ את הגישות שיוצגו להלן כדי ליצור חוויות של הצלחה במפגשי השיח הפדגוגי עם מורים לאחר תצפית, ובכך לקדם את ההוראה והלמידה. טיפוח מערכת יחסים המבוססת על שיח והקשבה מקדם את האמון בין המנהל למורים ואת האמון בבית הספר ובמערכת החינוך בכלל.

תצפיות הוראה לקידום מורים להצלחה

מנהלי בתי ספר נדרשים בראש ובראשונה להיות מנהיגים חינוכיים (אבני ראשה [ללא תאריך]). מעבר לחובות הניהול היומיומי ולהתמודדות עם אתגרים בלתי צפויים אחרים, מנהלים אחראים על התקדמות הלמידה של כל תלמיד בבית הספר. גם באותם בתי ספר שבהם פועל רכז פדגוגי,

מנהלים עדיין נדרשים לקבוע את סדר היום החינוכי ולהגדיר ציפיות לימודיות וחינוכיות. כדי לשמור על שיפור ביעילות בית הספר, המנהל חייב להיות מוקד השינוי. על מנת למלא תפקיד מאתגר זה, מנהלים חייבים ליצור קהילה של אנשי חינוך, הפועלת בשיתוף פעולה לשם שיפור פרקטיקות חינוכיות וקידום ההוראה והלמידה בבית הספר (Nidus and Sadler, 2011). תהליך זה יכול להתחיל בביצוען של תצפיות הוראה מעצבות, גישה המתבססת על גישת ה-Clinical Supervision ומוכרת כתצפית ושיח פדגוגי (גוטרמן, 2010). גישה זו בנויה על ניתוח מעמיק של הוראה ולמידה, ועל ההנחה כי שיפור ההישגים של התלמידים הוא דרך שיפור ההוראה. התמיכה במורים, המתבססת על תצפיות הוראה, נידונה בעבר (Hunter & Russel, 1989), (Sergiovanni, 1995) בגישות מורכבות (Acheson & Gall, 1997) וברמות התערבות שונות (Glickman, 2002). גישת תצפית ההוראה והשיח הפדגוגי מוכרת ככלי אפקטיבי לקידום ההוראה בבית הספר. הדבר לא נועד מלכתחילה לשמש ככלי הערכה, העושה שימוש גם הוא בתצפיות הוראה (Acheson & Gall, 1997). למעשה, השימוש בתצפיות הוראה, ניתוח השיעור וקיום שיח פדגוגי (גוטרמן, 2010) ככלי מעצב, הוא בעל פוטנציאל גבוה ביותר לקידום ההוראה ומשול להבנה כי הערכה מעצבת של תלמידים היא כלי ההתערבות המשמעותי ביותר לקידום ההוראה (Marzano, 2007). שתי הגישות עושות שימוש בתהליכי התערבות מעצבים, שיש בהם ליצור את השינוי המשמעותי ביותר אצל מורים ותלמידים.

מחקר ערכני העוסק בתהליכי התמקצעות של מורים (Tschannen-Moran and Tschannen-Moran, 2011) מצביע על שלושה תחומים מרכזיים הנדרשים ממנהלי בתי ספר ואחרים בליווי הצמיחה של מורים. תחומים אלה עולים בקנה אחד עם המחקר הקיים בארץ (גוטרמן, 2010; קורלנד, 2010)

1. מיקוד במורה ולא בצופה, בין אם הצופה הוא מנהל, עמית, או מנחה

מיקוד במורה שונה ממיקוד בצופה. כאשר השיח ממוקד צופה, המומחיות של הצופה באה לביטוי, הצופה מדגים, מייעץ ומלמד. ככל שלצופה יש יותר ידע כך הוא או היא מתפתים לגישה הממוקדת בצופה. למרבה הצער, גישה זו פוגעת בלמידה ובהתפתחות המורה. מורים אינם מתנגדים לשינוי, הם מתנגדים לכך שמשנים אותם (Knight, 2011). על מנת לתמוך בלמידה ולסייע למורים למצוא את הדרך הטובה ביותר להתקדם, הצופה צריך לשאול ולא להטיף, להציע ולא לכפות (גוטרמן, 2010). צופה מקצועי מאפשר למורה להיות מרכז השיח, בעוד הוא או היא מובילים את התהליך.

2. שיח חף מהאשמות

התפתחות מקצועית מחייבת שיח שבו לא מתקיימת הערכה של ביצועי הוראה ולא שיפוט של המקצועיות. להערכה יש נטייה לחפש אשמים ולהפנות אצבע מאשימה, ללא קשר

לכוונות הטובות שטמונות בה (Kluger, A. N. and DeNisi, A. 1998). חיפוש אחר סיבות (מדוע שיעור מסוים נכשל) או שיפוט אישיותי (מה תרומתו של המורה לכישלון) אינם מביאים ללמידה אלא לאנטגוניזם. בני אדם נוטים לעיתים קרובות מדי לחפש את מי להאשים, אבל תחושות אשמה גובות מחיר גבוה ובין היתר משתקות את המסוגלות העצמית של המורים ופוגעות במוטיבציה שלהם (Osterloh, and Frey, 2000). לרגשות שליליים יש השפעה מזיקה על יכולת למידה ופתיחות לשינוי (גולמן, 2004).

3. שיח מבוסס הצלחות

השיח חייב להיות מבוסס על הצלחות וזיהוי עוצמות בהוראה. ביסוס השיח על עוצמות שונה מהותית מהתמקדות בחולשות או בחלקים הכושלים של השיעור הנצפה. כאשר שיח פדגוגי ממוקד בחלקים שלא הצליחו בשיעור, החולשות מקבלות עדיפות על הצלחות, ויוצרות אצל המורים תחושת חוסר מסוגלות. הידיעה בדבר הכישלון אינה מבטיחה כי לא אכשל בו בעתיד, היא רק מחזקת את תחושת חוסר היכולת (קפלן ועשור, 2001). המיקוד בחולשות מעביר את האחריות על השינוי לצופה, היות ומן הסתם הוא זה שיעור פועל תחת ההנחה כיצד יש ללמד. שיח פדגוגי המבוסס על זיהוי הצלחות ועוצמות בשיעור פועל תחת ההנחה כי בכל מצבי ההוראה, וכמעט לא משנה עד כמה השיעור לא פעל כהלכה, ניתן למצוא דבר אחד לפחות שהיה כראוי וקידם את הלמידה ואת התלמידים (Knight, 2011). זיהוי נקודת הצלחה זו מכונן את המורה להכרה בהצלחה, ולהכוונה בבניית מטרות עתידיות שיביאו להצלחות נוספות בהוראה ולפיתוח חשיבה רפלקטיבית בהוראה גם בהיעדר צופה. בנוסף, גישה זו מובילה לבניית מסוגלות עצמית בהוראה. גילוי ופיתוח העוצמות מאפשרים למורים לשנות החלטות שגויות בהוראה ולהתמודד איתן בעתיד.

וכך כתבה אחת המנהלות שהתנסתה בתצפית ובשיח פדגוגי המופרד מתהליך ההערכה המסכמת, העושה שימוש בכלי להערכת מורים של ראמ"ה:

אני צופה כארבע פעמים בשבוע, בעקבות דרישה של הפיקוח. עד כה התנהלתי באופן שלימדו אותנו, באופן ה"קלאסי" עם מתן משוב... (שהיה מכוון להערכה – ק.ג.) הרבה דברים בשיטה הזאת לא הסתדרו לי. כשהתחלתי ליישם את גישת השיח הפדגוגי עם כתיבת הסטנוגרמה, הרגשתי שדרוג עצום בכל הרבדים של המפגש עם המורה. החל מהדיוק בדברים שהצגתי, דרך השאלות המקדמות שלמדתי לשאול וכלה ביעדים ששלחתי להן בדוא"ל! פשוט אדיר! בתחושה שלי המורות חשו העצמה נוספת מהשיח הפדגוגי שהתנהל אחרי התצפית. חלק מהן ביקשו ממני להסביר למה שיניתי מהרגלי. (העדפתי ליישם בלי להצהיר

הצהרות על שינוי תפיסה, כי זה עלול לעורר חששות. נראה לי שבהמשך אסביר במליאה מה אני עושה בתצפית ומדוע).

הדרך שבה אנו מתקשרים עם מורים יכולה לבנות יחסי אמון הנדרשים לקיום תהליכי צמיחה בהוראה או לחבל בהם (Pajak and Carr, 1993). גם צופים מומחים בפדגוגיה או בתחומי תוכן, וגם מנהלים בעלי כישורי ניהול מרשימים, ניסיון, או תארים מתקדמים, לא יוכלו לקדם ולהצמיח מורים באווירה שאינה מבוססת על אמון. אינטליגנציה רגשית ומיומנויות תקשורת יכולות לתמוך בבניית יחסי אמון ויחסי עבודה תקינים, אולם הם לא תמיד מספיקים. ג'ים נייט (Knight, 2011) ממליץ על גישת השותפות כגורם משמעותי בפיתוח מערכת יחסי עבודה צופה-מורה כמפתח לקידום ההוראה. התפיסה כי מורים וצופים כאחד חולקים אחריות ואכפתיות כלפי קידום ההוראה והלמידה, קיבלה ביטוי גם במאמר מוקדם יותר, המדגיש את תחושת השותפות הנדרשת ממנהלים וממורים (גוטרמן, 2010).

כדי לספק מצע לפעולה וליצירת שינוי במערכת הקשרים בין מנהלים צופים ומורים, מובאים להלן עשרה עקרונות להפעלה של תצפית ושיח פדגוגי מקדם התמקצעות. ככלל, שימוש בעקרונות לשיח פדגוגי יוצר שפה ממוקדת ומוכרת בבית הספר, התורמת לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה. זיהוי עקרונות אלו, העלאתם למודעות והכרה בחשיבותם יכולים לתרום לשינוי תהליכי הצפייה והשיח הפדגוגי בבית הספר ולקידום ההוראה. עקרונות אלה מהווים הרחבה לעקרונות שנידונו בעבר (גוטרמן, 2010, 2006, 2007) בגישה הרואה בתצפית ובשיח הפדגוגי את המפתח לשיפור ולשינוי התנהגויות הוראה אפקטיביות לקידום למידה, יצירת חוויות של הצלחה והעלאת הישגי התלמידים.

1. שוויון

תחושת שוויון בין הצופה למורה היא תנאי הכרחי בכל שותפות (קוסטה וגרמסטון, 1999). בשותפויות אמת, אף אחד מהשותפים לא מכתוב לשני מה לעשות. השותפים חולקים רעיונות ומקבלים החלטות יחד. החלטות אלו מתקבלות לאחר דיון פתוח על סיטואציה חינוכית שנצפתה בשיעור (גוטרמן, 2010). כאשר בני אדם מרגישים שמעמדם בשיח אינו כפי שהם מאמינים שמגיע להם, או חשים כי זה שעוזר להם חושב שהוא יותר טוב מהם, הם מתנגדים לעזרה. מסיבה זו, צופים צריכים להיות רגישים לאופן שבו הם מתקשרים עם המורים במהלך השיח הפדגוגי. אחת הדרכים ללמידה היא הקלטת השיח וצפייה או האזנה לו מאוחר יותר (כמובן, באישור המורה ולאחר הסבר כי מטרת ההקלטה היא לטובת למידה עצמית של הצופה כדי שיוכל בעתיד לקיים שיח מיטבי). בתוכנית הכשרת המנהלים במכללת סמינר הקיבוצים, אנו מקליטים בוודאו סימולציות של שיח פדגוגי בין צופה למורה ומעודדים את פרחי הניהול ללמוד כיצד יוצרים שיח שוויוני, שבו לאף אחד מהצדדים אין עליונות על הצד השני.

2. תהליך רפלקטיבי

צמיחה מקצועית מתאפשרת על ידי ביצוע תהליכי שיקוף (רפלקציה) על ההתפתחות והלמידה (Schon, 1987). כאשר מכתיבים למורים מה עליהם לעשות, מתי ואיך, לא רק שהם לא יבצעו זאת, אלא שיש סיכוי גבוה שהם גם לא ילמדו מכך ולא ישנו את התנהגויות ההוראה שלהם. למנהלי בתי הספר או לכל צופה אחר בשיעורים מומלץ לעודד חשיבה באמצעות קיום שיח רפלקטיבי. שיח זה מתאפשר באמצעות שאילת שאלות והוא מעין מפגש מוחות. שיח פדגוגי אפקטיבי מאופיין בחשיבה, ברפלקציה על ההוראה ובלמידה.

3. דיאלוג

כאשר שיח פדגוגי מתקיים כדיאלוג, אף אחד מהשותפים לשיח אינו מנסה לקדם נקודת השקפה מסוימת. המטרה היא כי הרעיון הטוב ביותר יתקבל ולא יהיה זה בהכרח הרעיון שלי. הרעיון הטוב ביותר מתקבל כאשר השותפים לשיח מקיימים דיאלוג פורה. השיח הדיאלוגי משמש יותר מכל לברור ולבדיקה של הרעיונות שעולים. (ריכרט, 2011). פריירה (1970) מתאר את הדיאלוג כצורה אנושית הדדית של תקשורת שבה עלינו להתחמש בענווה. דיאלוג בשיח הפדגוגי אפשרי רק כאשר אנו מאפשרים למורים להביע את דעתם וכאשר אנו מעריכים את דעותיהם. נייט (Knight, 2011) מוסיף כי איננו יכולים להסתתר מאחורי אצטלה של מומחיות שתחסום את הצד השני מלבטא את עצמו.

4. שימוש בשאלות

השימוש בשאלות נועד לגרום לחשיבה ולתהליך רפלקטיבי והוא מעלה את רמת ההקשבה מצד הצופה. שאלות טובות הן כאלו שאיני יודע את התשובה עליהן. אלו הן גם שאלות שנותנות למורה זמן כדי לענות. קוסטה וגרמסטון (1999) מציינים כי שתי שניות אינן זמן מספק לחשיבה לאחר שאילת השאלה. כשאני שואל במהלך השיח הפדגוגי: "כיצד את יודעת שהתלמידים למדו את מה שלימדתי?" חשוב לי לשמוע מה המורה חושבת על כך, ולא לומר למורה באופן סמוי כי אין לה ראיות ביצועיות על הלמידה. רק במצב שבו השאלות הן ענייניות ולא תוקפות, משמעותיות ולא שטחיות, מורים מפסיקים להתנצל או לחפש דרכי הגנה, ובמקום זה מגלים עניין בלמידה ובהתפתחות עצמית.

5. הקשבה

להקשבה יש תפקיד מרכזי הן במהלך התצפית והן במפגש השיח הפדגוגי. מורים צריכים לדעת שהצופים בשיעור, מנהלי בתי הספר או כל צופה אחר, מקשיבים להם מתוך אמפטיה וסקרנות. הקשבה פעילה מחזקת את עקרון השותפות (Adler, 1983). אנחנו לא יכולים להיות שותפים, אלא אם כן אנחנו מבינים כיצד השותפים שלנו רואים את האירועים. תפקידם של הצופים הוא ליצור סביבה בה מורים מרגישים בנוח לומר מה הם חושבים.

מורים צריכים לדעת שאנו רוצים לשמוע על הצלחות, לפחות באותה מידה שאנו מוכנים לשמוע או להצביע על כישלונות. הניסיון הרב שנצבר במאות שיחות שקיימתי עם מורים לאחר תצפיות, לימד אותי יותר מכל על החשיבות בהחלפת השפה. שפה בה כל כישלון הופך לאתגר, וחוסר הצלחה לאירוע שלא פעל כפי שהמורה תכננה או רצתה. אני מניח כי אף אחד אינו מתכנן את כישלונותיו, לפעמים הם פשוט קורים.

6. בחירה

מנהלים וצופים אחרים, המביאים לכיטוי את עקרון הבחירה, מאפשרים למורים לפרש את נתוני ההוראה המוצגים בפניהם, לקבל החלטות לגבי השינוי בהוראה העתידית שלהם, ולקבוע אילו המלצות ושיטות הוראה ברצונם לאמץ. הבחירה מה לשנות וכיצד לעשות זאת נעשית מתוך הכרה במורים כשותפים מלאים לתהליך שיפור ושינוי ההוראה. נייט (Knight, 2011) אומר כי שותפים אינם מבצעים את הבחירות עבור שותפיהם, אלא מציגים בפניהם את האלטרנטיבות. הפרה של עקרון הבחירה מעלה את הסבירות כי מורים יתנגדו ליוזמות ולהצעות לשינוי בהתנהגויות הוראה עתידיות. הקביעה עבור מורים, כי עליהם לשנות התנהגויות הוראה בלי שהם עצמם בוחרים בשינוי, כמעט מבטיחה כי השינוי יהיה הדבר האחרון שהם יעשו. אחת הדרכים הטובות לאפשר בחירה היא השימוש בשאלה: "האם אני יכול להציע משהו?". במאות שיחות שערכתי עם מורים לאחר תצפיות הוראה, בהן נדרש שינוי בהתנהגויות הוראה, נשאלה שאלה זו. לא הייתה פעם אחת שהמורים הגיבו בשלילה. לאחר שההצעה לשינוי מוצגת, חלק מהמורים מביעים התנגדות להצעה ותהיה הסיבה אשר תהיה. הדרך להגיב להתנגדות זו היא ההדגשה כי: "זו בחירה שלך לנסות. אם תחליט לנסות את ההצעה (גישה, דרך, שינוי), אשמח לשמוע מה היו התוצאות". לעניין הבחירה, חשוב לזכור כי בחירה מתקיימת רק במצב שבו הצד השני יכול לסרב, אחרת אין לבחירה כל משמעות. ההבטחה כי למורים יש אפשרות בחירה אינה מבטלת את הצורך בשינוי. בחירה מתקיימת תמיד כאשר יש יותר מאפשרות אחת. ראוי לשאול את המורים המסרבים להצעות לשינוי: "מה ההצעה שלך לשיפור המצב שנצפה?", או "מה דעתך על הנתונים המוצגים?" רוב בני האדם רוצים להביע דעה על מה ואיך הם לומדים, וכיצד הם יבצעו את השינוי (Adler, 1983).

7. פתיחות

השיח הפדגוגי צריך להיות פתוח וגלוי כשיח עמיתים. שיח המבוסס על פתיחות מעודד מורים להביע את התלהבותם לצד חששותיהם. שיח כזה מתקיים מתוך כבוד ל"קול" של המורה ומבקש לשמוע את דעתו ועמדתו לגבי השיעור שהיה ולגבי הסיכוי שהצעות לשינוי בשיעוריו אכן יצליחו. עידוד מורים לקיים שיח פתוח מונע בדרך כלל על ידי שאלות של

הצלחה (גוטרמן, אתר אבני ראשה). שינוי בהתנהגויות הוראה הוא במידה רבה תוצר של היעדים שמורים מציבים לעצמם במהלך השיח והדרך בה הם מתייחסים לתלמידיהם ומאמינים ביכולתם, ולא של יעדים שאחרים מציבים להם. שיח המבוסס על איסוף נתונים ברישום סטנוגרמי של מהלך השיעור תומך בעקרון הפתיחות מאחר שהמידע על התנהגויות ההוראה אינו מוסתר מהמורים. הרישום הפתוח בפני המורים מהווה מצע לשיחה ומאפשר למורים גם לבחור במה הם רוצים להתמקד.² נייט (שם) מוסיף כי בחירה זו מעלה את המוטיבציה ליישום הלמידה מהשיח.

8. חשיבה ביצועית

חשיבה ביצועית מתארת את הפעולה של יישום הידע והמיומנויות החדשות שנלמדו. כאשר אנו לומדים גישה לשימוש בהוראה כמו 'כל הכיתה כל הזמן' למשל, ואחר כך חושבים כיצד נוכל לשלב את הגישה בהוראה, אנו עסוקים בחשיבה ביצועית. באופן דומה, כאשר אנו לומדים על שאילת שאלות פוריות ואז מתכננים שאלות פתוחות, לא שיפוטיות, כדי להשתמש בהן בשיעורים, אנו עסוקים בחשיבה ביצועית. גם כאשר אנו מחליטים לא להשתמש בפרקטיקה או בגישת הוראה שנלמדה בשיעורים עתידיים זו חשיבה ביצועית. שיח פדגוגי המביא לחשיבה ביצועית מבקש ממורים לתאר כיצד הם מתכוונים, אם בכלל, להביא את הלמידה לביצוע בשיעורים עתידיים.

9. מלמדים הוראה

חלק חשוב בשיח הפדגוגי הוא הדגמה של הוראה איכותית ואפקטיבית. כאשר צופים מסבירים פרקטיקות הוראה, עליהם להיות מדויקים. אם איננו יכולים להסביר ו/או להדגים במדויק למה אנו מתכוונים, איננו יכולים לצפות מהמורים ליישם את ההצעות באופן יעיל. עם זאת, הצעות המבטלות ניסיון קודם של מורים, או הצעות שאינן מתחשבות באמירה של המורים לגבי כיתותיהם, עלולות ליצור ניכור. המטרה אינה רק ללמד, להדגים או לספק הסברים מדויקים, אלא גם לשאול את המורים כיצד הם יכולים להתאים את הגישה המוצעת בצורה הטובה ביותר לסגנון ההוראה שלהם ולצורכי התלמידים. פעמים רבות שאלתי מורים "האם לדעתך יש לגישה זו סיכוי להצליח בכיתתך, או עם תלמידך?". שאלה זו מעבירה למורה את האחריות לשימוש בגישת ההוראה המוצעת ובכך מגבירה את תחושת השותפות. בביקורים חוזרים אצל אותם מורים נוכחתי לראות שהמורים התאימו את גישות ההוראה השונות לסגנון ההוראה שלהם.

2. להרחבה של גישה זו ראו אצל קוסטה וגרמסון: אימון קוגניטיבי ואצל Acheson & Gall פרק 9.

10. הדדיות

הדדיות היא האמונה כי כל אינטראקציה חינוכית מהווה הזדמנות ללמידה והיא תוצר של שותפות אמיתית – "כאשר אחד מלמד, שניים לומדים" (Fitzgerald, 1993). כאשר אנו מתייחסים לעצמנו בשיח, כלומדים וכמורים, ללא קשר לתפקיד, להשכלה או לניסיון, נופתע משטף הרעיונות היצירתיים, האסטרטגיות והגישות להוראה המועלות על ידי מורים. שיח מכבד ומעריך מתייחס למורים כשותפים שווים ומאפשר להם לקבל החלטות המתייחסות לדרכי ההוראה. כאשר אנו מעודדים מורים לומר את מה שהם חושבים באמת, נוצרת הזדמנות ללמוד מהם מה חשוב להם ומה יכול להועיל להם. קיום דיאלוג ותהליכים רפלקטיביים מעלה את הסיכוי כי נוכל ללמוד מהמורים ולחלק ידע זה עם עמיתים אחרים. חלק גדול מטכניקות מצליחות ויצירתיות בהוראה הן אלה שלמדתי במהלך שיחות עם מורים לאחר תצפית הוראה. חלק מרעיונות אלה הועלו כהצעות למורים אחרים.

לסיכום

השבחת ההוראה והעלאת הישגי הלומדים מחייבות הפרדה בין הערכת מורים להצמחתם. שתי המטרות החשובות הללו הן חלק מתפקידם של מנהלי בתי ספר, אך למרבה הצער בדרך כלל יש להם קושי מובנה לבצע את ההפרדה, שלעיתים נתפסת כמלאכותית. האתגר העומד בפני מנהלי בתי הספר הוא ליישם את העקרונות המוצגים לעיל. מנהלים הבוחרים לדבר בפתחות עם סגל המורים על התפקיד הדואלי שיש לתצפית הוראה, ליצור מנגנונים לתצפית ולקיים שיח ודיון פורה בהם, יכולים להציע אלטרנטיבה לדרישות הערכה המבוססות רק על סטנדרטים. תצפית הוראה ושיח פדגוגי לטובת צמיחה והתפתחות של מורים מחייבים ויתור זמני על סמכות, וזו אינה משימה קלה. עם זאת, החלפת הכוח הנובע מהסמכות לטובת הכוח הנובע מבחירה ושותפות היא בעלת פוטנציאל לקדם את ההוראה בבית הספר ולהצמיח מורים, כמו גם לקדם את תפקיד המנהל כמנהיג חינוכי.

* **הערה לעוסקים בהדרכה פדגוגית:** העקרונות המוצגים לעיל יכולים לקדם את מערכת היחסים וההדרכה הפדגוגית של פרחי ההוראה. הנחייה של פרחי הוראה בדרך המוצעת מדגישה את מקומו של פרח ההוראה ויש בה כדי להשפיע על סדר היום בבית הספר עם קליטתם של המורים החדשים.

ביבליוגרפיה

אבני ראשה: תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל. דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך.

אבני ראשה (2010) קידום ההוראה באמצעות תצפיות ושיח פדגוגי. אוהור ב-25.4.2012
<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/18.3.aspx?ReturnUrl=http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/searchResults.aspx?subject=חינוך+הוראה+ולמידה>.

בראון, ה' (2011) אחריותיות מורים: הערך המוסף, תוספת חיצונית לגיליון **הד החינוך, כרך פ"ו, מס' 2**.
ברקוביץ, י', כהן, צ', שווארץ, ט', הרמן-אלמוזנינו, נ' (2010) מדיניות הערכת מורים: רקע ומערכת מושגית. מסמך רקע לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010, מכון ון ליר.

גוטמן, י' (2006) בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך: אלוני, נ' (עורך), **החינוך וסביבו, כ"ח**, עמ' 11-26.

גוטמן, י' (2007) שיחות משוב בעבות תצפיות הוראה – כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר. בתוך: אלוני, נ' (עורך), **החינוך וסביבו, כ"ט**, עמ' 13-27.

גוטמן, י' (2010) בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא, בתוך: אלוני, נ' (עורך), **החינוך וסביבו, ל"ב**, עמ' 149-167.

גולמן, ד' (2004) אינטליגנציה רגשית. הוצאת מטר.

הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' ובלר, מ' (2011) תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד, ראמ"ה ומשרד החינוך.

הרפז, י' (2010) אם רק נפקח את העיניים ונביט במערכות חינוך בעולם שסביבנו. **הד החינוך, פ"ה 1**, עמ' 26-29 פריירה, פ' (1981) **פדגוגיה של מדוכאים**, הוצאת מפרש, ירושלים.

קוסטה, א"ל, גרמסטון, ר"ג (1999) אימון קוגניטיבי. משרד החינוך ומכון ברנקו-וייס.

קורלנד, ח' (2010) מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לכיצוע. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31**, עמ' 271-323, אוניברסיטת חיפה ומכון אבני ראשה.

קפלן, א', עשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה, 20**, 2001, 8-30. ראמ"ה (2010) הכלי להערכת מורים, גרסת ספטמבר 2010, ראמ"ה ומשרד החינוך.

רייכרט, ר' (2011) דיאלוג על דיאלוג בשאלה: מי הוא המורה. **החינוך וסביבו, ל"ג**, עמ' 169-176.

Adler, M. J. (1983). **How to Speak How to Listen**, Macmillan Publishing Company.

Almy, S. (2011). "Fair to Everyone: Building the Balanced Teacher Evaluations that Educators and Students Deserve", **The Education Trust Report**, September 2011.

Black, P., and Wiliam, D. (2010). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment", **Phi Delta Kappan**, 92(1), pp. 81-90.

Braun, H. L., (2005). "Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value – Added Models", **Policy Information Center**, ETS. Princeton, N.J.

Fitzgerald, J. H. (1993). "Cognition and Metacognition in Coaching Teachers", In Anderson, R. H and Snyder, K. J (Eds.), **Clinical Supervision – Coaching for Higher Performance**, Lancaster-Basel: Technomic Publishing, pp. 183-204.

- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the Oppressed**, New York: Continuum.
- Glickman, C. D. (2002). **Leadership for Learning**, Alexandria VA: ASCD.
- Hunter, M., & Russel, D. ((1989). **Mastering Coaching and Supervision**, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Kluger, A. N. and DeNisi, A. (1998). "Feedback Interventions: Towards the Understanding of a Double-Edged Sword", **Current Directions in Psychological Science**, 7(3), pp. 67-72.
- Knight, J. (2011). "What Good Coaches Do", **Educational Leadership**, 69(2), ASCD: Virginia, pp. 18-22.
- Marzano, R. (2007). **The Art and Science of Teaching**. Alexandria VA: ASCD
- Met: <http://www.metproject.org/index.php>
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Eds.). **The New Handbook of Teacher Evaluation**, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Natriello, G. (1990). "Preservice Evaluation of Teachers", In Millman, J. and Darling-Hammond, L. (Eds.) **The New Handbook of Teacher Evaluation**, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Nidus, g. & Sadler, M. (2011). "The Principal as Formative Coach", **Educational Leadership**, 69(2), pp. 30-35.
- Rothman, R. (2012). "A Common Core of Readiness", **Educational Leadership**, 69(7), pp. 11-15.
- Osterloh, M. and Frey, B. S. (2000). "Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms", **Organization Science**, 11(5) , pp. 538-550.
- Pajak, E. and Carr, L.,(1993). "Supervisory Proficiencies for Mentor Teachers and Peer Coaches", In Anderson, R. H and Snyder, K. J (Eds.) **Clinical Supervision – Coaching for Higher Performance**, Lancaster-Basel: Technomic Publishing, pp. 267-281.
- Schon, D. A., (1987). "Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions", **The Jossey-Bass Higher Education Series**.
- Sergiovanni, T. J., (1995). **The Principalsip: A Reflective Practice Perspective**, Boston: Ally and Bacon.
- Strong, M., Gargani, J. and Hacifazlioglu, O. (2011). "Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers", **Journal of Teacher Education**, 62 (4) pp. 367-382.
- Stronge, J. H., Ward. T. J. and Grant, L. W. (2011). "What makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement", **Journal of Teacher Education**, 62(4), pp. 339-355.
- Tschannen-Moran, B and Tschannen-Moran, M. (2011). "The Coach and the Evaluator", **Educational Leadership**, 69 (2), Alexandria VA: ASCD, pp. 10-16.
- Zhao, Y. (2009). **Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization**, Alexandria VA: ASCD.

e-mail: Koby_gut@smkb.ac.il