

## **למידה פורמלית, לא פורמלית וمزדנת של מורים וסıcıויהם להתקדם לתפקיד מנהיגות בינויים בבתי הספר**

**רות זוזובסקי וסמדר دونיצה-شمידט**

### **תקציר**

מחקר זה בחרן את סıcıויהם של מורים להתקדם לתפקיד מנהיגות בינויים בבתי הספר במהלך עשר שנים עבודותם הראשונות, בעקבות למידה מסווגים שונים – פורמלית, לא פורמלית ומזדנת. המחקר התבבס על נתונים אדמיניסטרטיביים על אודוטות שני מחזורי לומדים, ששיממו את לימודי ההכשרה להוראה בשנים 2005 ו-2006 בכל המכללות להכשרת מורים בישראל ( $N=4,208$ ). המחקר עקף אחר מורים אלו עד לשנת 2015. הממצאים מצביעים על השפעה דיפרנציאלית של סוגים הלמידה השונים על הסיכוי לקבל תפקיד מנהיגות בינויים בבית הספר. למידה פורמלית נמצאה זו שהשפעתה הייתה הגדולה ביותר על סיכויים של מורים להתקדם. למידה מודמתה נמצאה שנייה בהשפעה, ואילו למידה לא פורמלית נמצאה בעלת ההשפעה הנמוכה ביותר.

**ambilות מפתח: התפתחות מקצועית של מורים, למידת מורים, תפקיד  
מנהיגות בינויים**

## הקדמה

התפתחות מקצועית של מורים כרוכה בלמידה, וזה יכולה להתבצע במסגרות שונות ומגוונות. מסגרות אלו כוללות למידה המכונה למידה פורמלית (formal), (learning), כגון לימודים לקרואת תואר במוסדות השכלה גבוהה, למידה לא פורמלית (non-formal learning), כזו המתרכשת, למשל, בהשתלמיות מורים, או למידה מוזמנת (informal learning), המתרכשת בחיי היום יום ובמקום העכודה (Desimone, 2011; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001).

מחקרים שבחנו את השפעות שהיו ללמידה במסגרות אלו, התמקדו בעיקר בהשפעות על שיפור הידע, המיומנות ודריכי ההוראה של המורים, כמו גם על Desimone, 2009; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Ingvarson & Rowe, 2008; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007. רק לעיתים נדירות נבחנה השפעת מסגרות הלמידה השונות על התקדמותם של המורים בסולם הקריירה, ועל הפיכתם למנהיגים בעלי סמכות Gerken, Beausaert & Segers, 2016; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011 ואחריות בבית הספר (). המחבר הנוכחי מתמקד בהיבט מזונח זה, וכוחן את השפעת סוגים של למידה – למידה פורמלית, למידה לא פורמלית ולמידה מוזמנת – על סיכוייהם של מורים לתקדים לתפקיד מנהיגות ביןימם בבית הספר במהלך עשר שנים בעבודתם הראשונות.

## סקירות ספרות

**למידת מורים: למידה פורמלית, לא פורמלית ומוזמנת**

התפתחותם המקצועית של מורים כרוכה בהتنסויות שונות של למידה, שתוכננו כך שיישפרו את הידע, את המיומנות ואת דרכי ההוראה שלהם, יקדרו את צמיחתם האישית, החברתית והרגשית, ובסיומו של דבר ישפיעו באופן חיובי גם על הישגי תלמידיהם (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2005; Day & Sachs, 2005; CEDEFOP, 2009; Desimone, 2009; Eraut, 2004).

למידה המכונה "למידה פורמללית" מתרחשת בסביבות למידה מוכנות, על פי רוב במוסדות אקדמיים כגון אוניברסיטאות או מכללות אקדמיות להכשרת מורים. למידה זו מKENה תעודות ותארים, יש לה מטרות ותוצריים מוגדים, והעוסק בה לומד מתוך כוונה ומאזן. לIMODIM לKRAAT תואר שני הם דוגמה ללמידה מסוג זה. למידה לא פורמללית, אף שמדובר מוכנית ומתוכננת מראש ונעשית מתוך כוונה, אינה מובילה לתארים אקדמיים ולרוב דורשת פחות מאזן. דוגמאות ללמידה כזו הן השתלמיות מורים או סדרניות המוצעתות למורים במרוצים פדגוגיים או בכית הספר עצם (CEDEFOP, 2009; Eraut, 2000). למידה מודמתה אינה מוכנית ואינה מוגבלת לסבירה מסוימת, אלא מתרחשת בחני היומיום של המורה, בעבודתו, במסגרת המשפחה ובפעילות הפנאי שלו. למידה מודמתה כזו הולכת ומצטברת במשך השנים כתוצאה מפעילות אינדיבידואלית כגון הוראה וקריאה ספרים, וכן כתוצאה משיתופי פעולה עם עמיתים, מנהחים ובבעלי עניין שונים. מבחינת הלומד, זהה למידה שמתרכשת באופן שוטף ומוזמן ולא מסגרת מוגדרת ומחيبة. יש לה אופי התנסותי, והיא קשורה בתהליך חשיפת הידע הפרקטי האישית של המורה Earley, 2009; Manuti, Pastore, Scardigno, 2015; Giancaspro & Morciano, 2015; Marsick & Watkins, 2015; Schugurensky, 2000; Turner, 2006; Tynjälä, 2008).

למידה פורמללית ולא פורמללית דומות זו לזו בהיבטים רבים, בעוד שלמידה מודמתה מוכחנת מהם. הגבול המטוושטש בין למידה פורמללית ולא פורמללית נדון בספרות המחקרית (לDOGMA: Werquin, 2012), ויש חOKרים שאף רואים כל מה שאינו מוגדר כلامידה פורמללית ולא פורמללית כلامידה מודמתה Schugurensky, (2000). לMOREות ההבחנות בין שלוש צורות הלמידה, חשוב לציין שהחותרים של汗 (2000) והם, וכן אחרים שיפור מיזמיות ויכולות, והרחבת ידע. ההבדל ביןיהם קשור בעיקר לMASGORTOT השונות שבין הן מתרחשות, במידת ההבניה של汗, בקיומן של מטרות ותוצריים מוגדרים ובמידת ההתקוונות של הלומד בהן (CEDEFOP, 2009).

ההבחנה בין שלוש צורות הלמידה נמצאת בהלימה עם תפיסות שונות של ידע ההוראה, עם מטרות המתארות למידה ועם תפיסות על אודות התפתחות מקצועית של מורים. תפיסת ידע ההוראה מנוקדת מבט פוזיטיביסטי – כייצוג מנטאלי של מציאות מוחלטת, אובייקטיבית ושאיתנה תלויות קונטקט, מתקשרת לתפיסת הלמידה ככוו המתרחשת במסגרת פורמללית או לא פורמללית. לעומת זאת, תפיסות פואט-פוזיטיביסטיות של ידע ההוראה כספקולציה על אודות המציאות

וכחלק מהקשר והתרבות שבהם נוצר אותו ידע ונעשה בו שימוש, תואמות יותר את תיאור הלמידה כ פעילות מודמת (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Putnam & Borko, 1997).

גם המאפיינות השונות המתארות למידה תואמות את הבדיקה בין שלוש צורות הלמידה שתוארו. למידה כתהיליך של "רכבות" או "רכישה" תואמת יותר את תפיסת הלמידה כפורמלית ולא כפורמלית. לעומת זאת תפיסת למידה כתהיליך של "הבנייה" או "השתתפות" תואמת יותר למידה מודמתה Cobb, 1994; Sfard, 1998).

שלוש צורות הלמידה תואמות גם תפיסות שונות של מהות ההתקפות המczועית של מורים. למידה פורמלית ולא פורמלית משקפות תפיסות של "העברה" (transmissive) בפיתוח מקצועני, ורואות במורה צרכן פסיובי של ידע יותר תפיסות טרנספורמטיביות (transformative) של פיתוח מקצועני, ולפיהן המורה נתפס כאיש מעשה רפלקטיבי וכלומד אוטונומי, הבונה בעצמו את הידע הפракטי האישי שלו מתוך התנסויותיו ובאמצעות למידה שיתופית עם עמיתים (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007).

בעבר נהוג היה לבחון את מידת האפקטיביות של למידת המורים על פי מידת שביעות רצונם, השינוי שהל בעמדותיהם, מחיותיהם והモטיציות שלהם. מאוחר יותר חלה תפנית לעבר בחינת האפקטיביות על בסיס השיפור בכתבי הספר וכhasilי התלמידים (Day & Gu, 2007; Day & Sachs, 2005; Vermunt & Endedijk, 2011). רק לאחרונה החלו לבחון את השפעת הלמידה על תעסוקת המורים והתקדמות בסולם הקריירה. מטרת המחקר הנוכחית הייתה לבחון כיון זה, ולבחון ספציפית את הקשר שבין שלוש צורות הלמידה לבין הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידי ניהול בinityים בכתבי הספר.

#### מנהיגות בinityים של מורים בכתבי הספר

למרות שמבנה הקריירה של מורים נחassoc לבניה "שטווח" שאין בו אפשרויות קידום רבות (Lortie, 1975), ספורות המחקר מרגישה לאחרונה כי תפקיד מנהיגות בinityים מהווים קרש לפיצה לקידום (Bennet, Woods, Wise & Newton, 2007; Harris & Jones, 2017).

תופסים מורים שאינם שייכים לשכבה הנהיגת הבכירה בבית הספר. תפקדים אלו כוללים, למשל, ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, ריכוז פדגוגי וחניתה, והם אפשריים לא פעם להכניס שינויים באמצעות השכבה האמצעית של מנהיגות בית הספר. בכך הם ממצבים דרג זה של ניהול בגיןם כבעל חשיבות רבה (Fullan, 2015; Hargreaves & Ainscow, 2015) "הובלה מהאמצע" מסיעת לשיפור דרכי הוראה ולהעלאת הישגי התלמידים (Fleming, 2013; Leask & Terrell, 2014). זהה גם הסיבה שבגינה הינה הכהנת מורים לסוג כזה של תפקדים הפכה להיות מרכיב חשוב בתכניות הכשרה המיעודות למורים בפועל.

סקירת ספרות מחקר עדכנית מראה שמורים בתפקיד מנהיגות מקבלים הכשרה לתפקידים אלו בשתי דרכים עיקריות: באמצעות למידה פורמללית לתואר שני בתכניות ייודדות להכשרה מנהיגות חינוכית במכינות אקדמיות למורים, או באמצעות למידה לא פורמללית במרכזים עירוניים לפיתוח מקצועי. לשתי הדריכים מרכיבים דומים, ביניהם רכישה של מיומנויות פדגוגיות, ידע תוכני, ידע קוריולרי, וידע אודוט תפקידי מנהיגות (Wenner & Campbell, 2017). חוקרים אחדדים מציננים דוקוא את חשיבותה של למידה מודמתה של מנהיגות הביניים בתחום הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי של מורים בתפקיד מנהיגות. עם זאת, יש לציין כי החוקרים שבדקו את הכשרה מנהיגות הביניים בכתב ספר התמקדו במידה שמתחרשת רק אחרי שהמורים מוננו לתפקידים. המחבר הנוכחי בוחן את התופעה מזויה אחרת, ומתקדם בסיכומים שיש למורים להתמננות לתפקיד מנהיגות בגיןים כתוצאה מסוגי הלמידה שקדמו למינוי.

התוצאות בקבלה תפקידי מנהיגות בגיןים כתוצאה מסוגי הלמידה היא חדשה, ולא נבדקה מעולם לפני המחקר הנוכחי. עם זאת, ראוי לציין כי במקרים רבים עשויים משתנים אחרים, שאינם קשורים בהכרח ללמידה, להשפיע על הסיכוי להתמננות לתפקידים בבית הספר. ביןיהם, למשל, טיפול הקשור שבין המורה למנהל ומהידת האמון השוררת בגיןם (Ghamrawi, 2010), מידת המוטיבציה הרצון ואף התשוקה והמחויבות של המורה לעשות שינוי ולשפר את הקאים בבית הספר (Bezzina, 2012; Cranston, 2013). אל כל אלה נוספים משתנים אישיים כגון ביטחון עצמי (Southworth, 2008). מחקר זה לא בדק משתנים אלו והתמקד בסוגי למידה בלבד.

### שלבי הקריירה של מורים

התקדמות בקריירה של מורים נתפסת בדרך כלל כLINIARITY (ליניאריות) וכמתראחות בשלבים שיש בהם מצבים שונים ונקודות מפנה, ובאופן מטפורי כתיפוס בסולם הקריירה (Burden, 1990; Fessler & Christensen, 1992). למרות שכחلك מתיאורי רצף הקריירה של המורים מתוארים גם מודלים לא ליניארים (לדוגמה: Arthur & Rousseau, 2001; Cuzzocrea & Lyon, 2011).

מודל משפיע ומצווט במיוחד, המתאר את שלבי הקריירה של המורים, ומשלב בין הגישה הליניארית לא ליניארית, הינו המודל של הוברמן (Huberman, 1989), המתאר את שלבי "מחזור החיים" של המורה. מודל זה מתאר חמשה שלבים בתקדמותו של המורה. השלב הראשון מכונה "שלב הכניסה להוראה". שלב זה מתראח במהלך שלוש שנים הראשונות לעברותו של המורה, ומאפיינים אותו שני היבטים. ההיבט הראשון הוא "הישרות", תוצאת העימות של המורה החדש עם מה שמכונה בספרות "הלם המציאות" – המפגש הראשוני עם בית הספר. ההיבט השני הינו ה"גילוי", המלווה בהתרgesות והטלבות עצם עובדת הייתו מורה. בשלב הכניסה להוראה יש מעט מادر הזדמנויות ללמידה פורמלית. עיקר הלמידה נובעת מעצם העשייה ההוראתית.

השלב השני מכונה "התיצבות". הוא מתראח בין השנה הרביעית לשנה הששית בהוראה. בשנים אלו המורה מתבסס בכיתה, מפתח מהוויבות אישית לקריירת ההוראה, זוכה לקביעות, ומשיג תחושה גוברת של שליטה בהוראה וगמישות בניהול כיתה. בשלב זה בטחנו העצמי גדול. לפי הוברמן, הלמידה בשלב זה היא בעיקרה אקראית, ומתרחשת לעיתים קרובות בצורה מזדמנת בסיוו' חונכים, ובאמצעות שיחות עם מורים וצפיה בעמיהים.

השלב השלישי במהלך הקריירה של המורים מתחילה בערך בשנת העשרה השביעית ונמשך עד לשנה השמונה עשרה. בשלב זה שני מופעים אפשריים. הראשון, המכונה "שלב ההתנסות וההתגוננות", מתיחס למஹוביות ולתחומי אחריות חדשים שמורים נוטלים על עצמם, כמו למשל חניכת מורים חדשים בכיתת הספר, קבלת אחריות על הוראת מקצועות ספציפיים, וכדומה. כתוצאה לכך, הם זוכים לנראות גדולה יותר ולקבלת תפקיד ניהול ותפקידים נוספים מחוץ לכיתה. למרות שהשלב זה המורים מנוטים יותר, הם עדיין מגלים עניין ברכישת ידע נוסף,

בעדכון הידע הקיים והזדמנויות שרכשו עד כה, ובנציול הזדמנויות הלמידה הפורמליות והלא פורמליות העומדות לרשותם. הם נוטלים חלק בהשתלמויות, פונים ללימודים לקראת תארים מתקדמיים, ומשתתפים בכנסים אקדמיים. בשלב זה בקורסית המורים עלול להסתמן גם מופע הפוך, המכונה "ספרת מלאי וחקירה". מופע זה מאופיין בחוסר שביעות רצון, במשבר אופיני לאמצע קריירה, ובספקנות שקשורה על פי רוב לקשיים בכתיבה הספר ולנסיבות אישיות. בעקבות כל אלה המורה אינו נוטל על עצמו תפקידים ותחומי אחريות נוספת.

גם בשלב הרביעי, המתרחש בין השנה התשע עשרה לשנה השלישי לעובודה, יש שני מופעים, הנוגעים ממופעי השלב הקודם. האחד, הנובע ממופע ההתנסות וההתגוננות של השלב השלישי, מכונה מופע "השלולה" או "הרוגע", והשני, הנובע ממופע "ספרת המלאי וחקירה", מכונה שלב "השמרנות". מופע השלולה או הרוגע מתאפיין במעבר מתקופה של פעילות אנרגטית גדולה לפעילויות רפלקטיבית יותר, קבלה עצמית וירידה בשאייפות לקידום מקצועי בקריירה. מופע השמרנות מאופיין בספקנות, התנהגות נוקשה ודוגמתית, התנדות לשינוי ונוסטלגיה לעבר. שני המופעים של השלב הרביעי מובילים לעבר השלב החמישי, שמתරחש אחרי שלושים שנות עובודה. זהו שלב הדרגת של "הفردות" או "התנטקות" מההוראה, תוך כדי השקעת זמן רב יותר בעיסוקים אחרים. בשני השלבים האחרונים, הרביעי והחמישי, מורים מעורבים פחות בלימידה מכל סוג שהוא, שיעור הפונים ללימודים אקדמיים נמוך ביותר, והם אינם פונים ללימודים לעודה. מכיוון שעיקר התפתחותו של המורה מתרחשת בשלושת השלבים הראשונים של הקריירה שלו, המחקר הנוכחי מתמקד בהם בלבד.

## הקשר המחקר בישראל

למידה פורמלית, לא פורמלית ומzdמנת של מורים בישראל קיימת הסכמה גורפת על כך שההוראה היא מקצוע המחייב למידה לאורך כל החיים המקצועיים. מאז ימיה הראשונים של המדינה, בשנות החמישים של המאה העשרים, גופים ממשלתיים ברמה הארץית והמקומית ימו, תכננו והפעילו מסגרות שונות, שזימנו למורים אפשרות ללמידה מתמשכת (יוגב, 1997). הזדמנויות אלו פתוחות בפני המורים עד היום.

מורים בפועל יכולים למדוד למידה פורמלית בתכניות דוח-שנתיות לתואר שני באוניברסיטאות, ומאו' שנות 2004 גם במכינות אקדמיות להוראה. תכניות התואר השני במכינות להוראה (M.Ed.) הושקו בחסות המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך במטרה לקדם את התפתחותם המקצועיית של המורים. שיתוף הפעולה בין שני הגוףיים הביא להופעתן של תכניות רבות לתואר שני ולפריחתן. בעוד שבשנת 2004 נפתחה רק תכנית אחת במכילה אחת, בשנת 2014 היו כבר 67 תכניות שהווצעו על ידי 20 מתח 24 המכילות האקדמיות שהיו קיימות אז. מספר הסטודנטים להוראה שלמדו בתכניות התואר השני עלה משנה לשנה, והגיע בשנת 2014 לכ- 12,000 תלמידים בכל המכילות, כעשרה מراتה ההוראה שהיא קיימת אותה עת. רכישת תואר שני בחינוך בכל התחומיים זוכה לעידוד מטעם משרד החינוך, המעניין מילגות לצורך לימודים אלו. רכישת תואר שני מזכה את הלומדים לקראותו בתוספת שכר בגובה של 5%, ואלו המשיכים לקרה תואר שלישי בתוספת של עוד 10% למשכורותם. רוב המורים שרכשו תארים מתקדמים עווים זאת במהלך שנים עובודתם, אך יש גם מורים שרכשו תארים מתקדמים עוד לפני נכנסו לעבודת ההוראה, ואלו הם לדוב מורים שההוראה היא קרירה שנייה עבורם.

למידה לא פורמלית מוצעת למורים באמצעות מגוון רחב של קורסי השתלמויות וסדנאות, שמועברים על ידי מוסדות וארגונים שונים בהכרח אקדמיים. אלו כוללים, למשל, רשות של מרכזים פדגוגיים הפוזרים בכל המדינה ומופעלים ע"י משרד החינוך (פנסות), ארגונים ציבוריים ופרטיים, ולעתים גם מוסדות אקדמיים. גם בתзи הספר עצמן מציעים השתלמויות לא פורמליות. בעוד שהשתפלות בהשתלמויות כאלו אינה מזכה בתארים או בתעודה, היא עדין מבטיחה העלאה במשכורת באמצעות צבירת גמולי השתלמויות. מורים בכית הספר הייסודי יכולים לצבור עד 24.75 נקודות גמול ומורים בכית הספר העל-יסודי עד 26.75 גמולים. כל נקודת גמול מזכה את המורה בתוספת של 1.2% למשכורת החודשית. צבירת כל גמולי השתלמויות עשויה להוסיף למשכורת החודשית עד 30%. חשוב לציין שגמולי השתלמויות ניתנים גם בעבור השתלמויות שנושאים איןם קשורים ישירות לעבודת המורה. בסקר ארצי שנערך בשנת 2008 נמצא שש- 30% מקורסי השתלמויות שהמורים השתתפו בהם היו קשורים לתכנים דיסציפלינריים, 30% עסקו בדרבי הוראה ופדגוגיה, 15% בנושאים חינוכיים ערכיים, 15% בפיתוח מורים לתפקידי ניהול ו- 10% עסקו בפעילויות פנאי (וורגן, 2008).

הلمידה המודמת של המורים מתרחשת תוך כדי ההוראה עצמה, והולכת ומצטברת במשך השנים. ניתן להסיק על היקף למידה זו משנות הוותק של המורה בהוראה, שהן כשלעצמם מרכזיים משמעותית במבנה השכר של מורים בישראל. המורים מקבלים מיידי שנה נוספת שכר בגין וותק עד לשנה ה-36 לעובודתם במערכת החינוך. מורים שזו להם קריירה שנייה יכולים לקבל הכרה בשנות וותק שקדמו לכניותם להוראה אם עוסקים היה קשור בחינוך.

#### תקידי מנהיגות ביניים של מורים

בישראל, מורים יכולים להתמנות למגוון תפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר, בנוסף לתפקידם ההוראה. תפקידים אלו כוללים, למשל, ריכוז שכבה, ריכוז חברתי, ריכוז פדגוגי, ריכוז מקצוע וריכוז הערכה. מורים שמונו לתפקידים אלו זכאים לגמול תפקיד אשר נוספים למשכורותם. המינוי נקבע בדרך כלל על ידי מנהל בית הספר, ומשרד החינוך אינו מתערב בהחלטה זו ואינוקובע כלליים בעניין זה. מינויים מסוג זה אינם מינויי קבוע והם מתחרדים מדי שנה. על פי ההסכם הקיבוצי ליישום פרויקט "עו"ז לתמורה" בחטיבות העליונות, נקבעו בשנת 2012 דרישות ספציפיות לפיתוח מקצוע של בעלי תפקידים כדוגמת סגן מנהל, רכזי מקצוע, או מנהך כיתה, ובכלל זה הכשרה ולמידה טרם הכנסה לתפקיד ולמידה במהלך ביצוע התפקיד בפועל. בחטיבות הביניים ובבתי הספר היסודיים לא קיימות דרישות כאלה.

#### מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין שלושת אופני הלמידה של המורים לבין הסיכוי שלהם להתקדם לאחד מתפקידי מנהיגות הביניים בבתי הספר במהלך עשר השנים הראשונות לעבודתם. שאלות המחקר הן כדלקמן:

1. באיזו מידה מורים בפועל נוטלים חלק בלמידה פורמלית, לא פורמלית ומודמתה במהלך עשר שנים עבודותם הראשונות?
2. באיזו מידה למידה פורמלית, לא פורמלית ומודמתה מגדריה או מקטינה את הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבית ספר במהלך עשר שנים עבודותם הראשונות?

## מתודולוגיה

### משתתפים

המחקר היה כלל-ארצי ורבי-היקף, וכלל את כל המורים אשר סיימו את לימודי הכשרתם להוראה בשנים 2005 (N=2088) ו-2006 (N=2120), והתחלו ללמד בבתי הספר היסודיים או העל יסודיים של מערכת החינוך, סה"כ 4,208 מורים. המחקר עקב אחרי מורים אלו במשך תשע או עשר שנים (על פי המחוור שבו סיימו את לימודייהם), עד לשנת 2015. למרות שככל המורים סיימו את לימודייהם באותו שני מוחזורים, לא כולם החלו ללמד מיד עם תום הסמכתם, ולא כולם לימדו באופן רציף במשך השנים. בשנת 2015 נעו שנות ותקה ההוראה שלהם בין 1 ל-11 שנים, והממוצע היה 7.9 שנים, עם סטיית תקן 2.3. מורים אשר לימדו במערכת החינוך במשך שנים נוספות סיימו את לימודי ההכשרה להוראה הוצאו מן המדגם.

בין המורים, 84% היו נשים; טווח הגילאים נع בין 20 ל-54; ממוצע הגיל היה 26, עם סטיית תקן 4.2. 85% מהמורים הוכשרו להוראה במסגרת תכניות התואר הראשון בחינוך במכולות להכשרת מורים (B.Ed.), ו-15% למדו בתכניות ההכשרה אקדמיים להוראה במכולות אלו.

### בסיס הנתונים למחקר

במחקר זה נעשה שימוש נתונים אדמיניסטרטיביים שהתקבלו משלושה אגפים שונים במשרד החינוך: האגף להכשרה עובדי הוראה, האגף להפותחות מקצועית של עובדי הוראה ואגף כוח אדם. הנתונים אפשרו מעקב אחרי מורים שעסקו בהוראה בפועל בין השנים 2006 ל-2015 במספר היבטים: האם הם עבדו בכל השנים, האם למדו לימודי פורמליים לקרה תאורים מתקדמים, האם השתתפו בהשתלמויות וצברו גמולי השתלמויות, והאם מנו לתקידי מנהיגות ביןיהם שזיכו אותם בಗמול

תקidis בכל אחת מהשנים? לצורך מחקר זה התמקדנו במקרים הבאים:

- **למידה פורמלית** – למורים לקרה תאורים מתקדמים, תוך שני או שלישי. משתנה זה היה משתנה דמה בעל ערכי 0 ו-1, כאשר 0 משמעו לימודיים לקרה תאור ראשון בלבד. זה חשוב עבור כל אחת מהשנים שבין 2006 עד 2015.
- **למידה לא פורמלית** – מספר גמולי השתלמויות בעבור השתתפות בהשתלמויות מורים מסוימים שונים שימוש שימש במחקר זה אינדיקטור למידה לא

- פורמלית של המורים במשך כל שנות המקבב. משתנה זה נע בין 0 גמולי השתלמות לבין מקסימום של 26.75 גמולים.
- למידה מודמת – סוג זה של למידה הוסק מתוך מספר שנים הותק שצבר המורה, שבמהלכן התרחשה גם למידה מודמת. משתנה זה נע בין שנה אחת לבין 11 שנים.
  - תפקידי מנהיגות ביןים בבית הספר – קבלת גמול תפקיד בכל אחת מן השנים, עדות לכך שהמורה אוחז בתפקיד מנהיגות ביןים. תפקידים אלו כללו מגוון רחב של תפקידי מנהיגות ביןים כגון רצוי חברתי, רצוי פדגוגי, רצוי שכבה, רצוי ביטחון, רצוי טיעולים ורצוי מעבדה. זהו משתנה דמה שבו 0 משמעו "לא תפקיד מנהיגות ביןים", ו-1 "בעל תפקיד מנהיגות ביןים כלשהו".

## ממצאים

שאלת מחקר 1: למידה פורמלית, לא פורמלית ומודמת בקרב מורים במהלך עשר שנים בעודה ראשונות

לוח 1 ותרשים 1 מציגים ניתוח תיאורי של אחזו המורים שנטלו חלק בלמידה פורמלית ולא פורמלית במהלך עשר השנים שאחרי סיום לימודי ההכרחות להוראה. בלוח ובתרשים מוצגים גם ממוצע ותק ההוראה של המורים (המעיר על למידה מודמת) ואחזו המורים המחזיקים בתפקיד של מנהיגות ביןים בכל אחת מן השנים. מכיוון שחלק מהמורים הגיעו לתכנית להכרשות אקדמיים להוראה, לחלקם כבר היו תואר שני, ותק בהוראה וגמולי השתלמות עודטרם החלו את לימודי ההכרשה להוראה. זו הסיבה לכך שימושים אלו אינם מתחילהם מאפס. כפי שמראים הלוח והגרפים בתרשים, ישנה עלייה בכל ארבעת מדדי המחקר לאורך עשר השנים. בשנת 2006, רק 4.1% מן המשתתפים היו בעלי תואר מתקדם, בעיקר תואר שני, בעוד שעשור לאחר מכן, 21.4% החזיקו בתואר כזה. עלייה חרדה במיוחד באחזו המורים בעלי תואר מתקדם נראית החל משנת 2009, שהיא השנה הרביעית לעבדותם.

עוד ניתן לראות עלייה הדרגתית אך קבועה במספר גמולי השתלמות שצברו המורים החל משנת העבודה הראשונה ועד לשנת 2015, שבה עמד הממוצע על 11.9 גמולי השתלמות, לעומת כמעט מהמספר המקורי שנitinן לציבור. ניתוח נוסף שנערך מצא שכמעט כל המורים צברו לפחות גמול השתלמות אחד

במהלך שנים אלו: 25% מהמורים צברו גמול השתלמota אחד בשנת 2006, 45% צברו לפחות גמול השתלמota אחד בשנת 2007, 69% בשנת 2008, 81% בשנת 2009, 89% בשנת 2010, 91% בשנת 2011, 93.5% בשנת 2012, 95% בשנת 2013, 96% בשנת 2014, ו- 97% צברו לפחות גמול השתלמota אחד בשנת 2015.

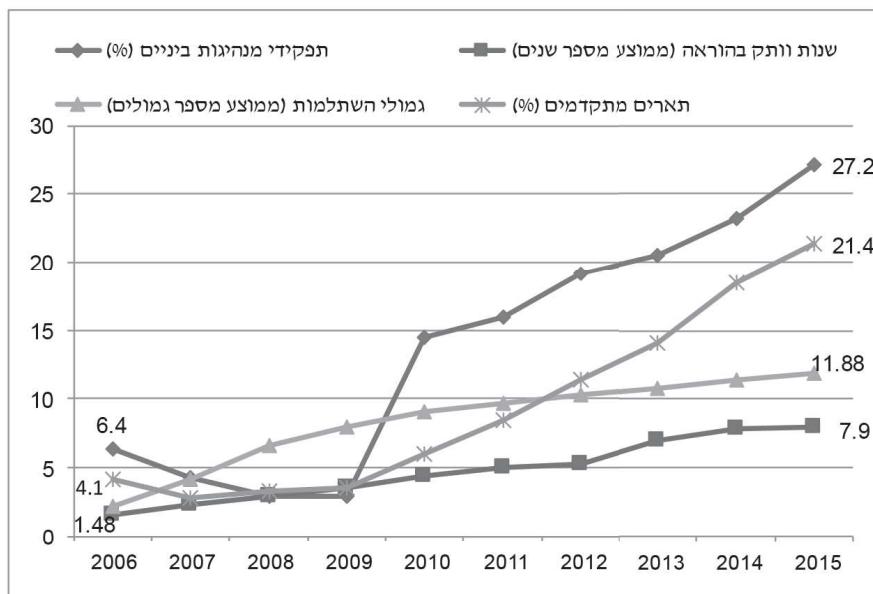
למרות שככל המורים במחקר סיימו את לימודיהם באמצעות שני מזורים, קיימת שונות בין שנות הוווטק שלהם בהוראה מסוימות הבאות: לא כולם החלו ללמד מיד עם סיום לימודיהם, חלק מהם התחליו לעבד כבר בשנת לימודיהם האחרון להוראה תעודה ההוראה, וחלק עשו הפסוקות במהלך השנים בשל שבתונים, חופש לידה וחופשיות מחלה. בשנת 2015 עמד ממוצע שנות הוווטק על 8 שנים עם סטטיסטיקון של 2.3.

אחווז המורים המחזיקים בתפקיד מנהיגות בינויים במשך שלוש השנים הראשונות לעובודתם הוא קטן, כ- 3% עד 4%. החל מהשנה הרביעית להוראה חלה עלייה ניכרת וחדה באחווז המורים המחזיק בתפקיד מנהיגות בינויים, והוא מגיעה ל- 14.5% בשנת 2010. עלייה זו נמשכת בשנים הבאות, ובשנת 2015 למעלה מרבע מהמורים (27%) החזיקו בתפקיד מנהיגות בינויים.

לוח 1. סוגים הלמידה ובעלי תפקידים מנהיגות בינויים בקרב המורים  
בין השנים 2006–2015

מניגות בינויים	בחזקיות בתפקיד	אחווז המורים	מספר גמולו	מספר השתלמota	אחווז המורים בחזקיות בתואר מתקדם	שנת עבודה
	6.4%	1.48	2.19	4.1%	2006	
	4.2%	2.28	4.09	2.8%	2007	
	2.9%	2.87	6.58	3.3%	2008	
	2.9%	3.51	7.94	3.5%	2009	
	14.5%	4.35	9.05	6.0%	2010	
	15.9%	5.01	9.72	8.4%	2011	
	19.1%	5.27	10.26	11.4%	2012	
	20.5%	7.00	10.78	14.1%	2013	
	23.2%	7.84	11.43	18.5%	2014	
	27.2%	7.90	11.88	21.4%	2015	

תרשים 1: סוגים הלמידה ובעל-תפקידים מנהיגות בינויים בקרב המורים



### שאלת מחקר 2: סיכוי מורים לקבל תפקידים מנהיגות בינויים בעקבות למידה מסוגים שונים

על מנת לענות על שאלת המחקר השנייה בווצעו תשעה ניתוחים וגרסיה לוגיסטיבית, אחד לכל שנה, בין השנים 2006/7 ו-2015. המשטנה התלוי בניתוחים אלו היה תפקידים מנהיגות בינויים בכל אחת מן השנים. שלושה משתנים בלתי תלויים הוכנסו בויזמנית לתוך משווה הרוגסיה באמצעות שיטת הניתוח "Enter". משתנים אלו הם: "תואר מתקדם", המעיד על למידה פורמללית, "גמולי השתלמות", המעידים על למידה לא פורמללית, ו"שנות ותק בהוראה", המעידים על למידה מודמתה. מאחר שרק מחזור אחד החל את עבודתו בשנת 2006, אוחדרו שני המוחזרים בשנתם הראשונית (2006/7). בשנים 2006-2009 תואמות את השלב הראשון, בקריירת מורים על פי הוכמן, הנים 2010-2012 תואמות את השלב השני, והנים 2013-2015 תואמות את תחילת השלב השלישי (Huberman, 1989).

ניתוחי הרוגסיה מוצגים בלוח 3.

טרם ביצוע ניתוחי הגרוטsie נבדקו המתאים בין המשתנים הבלתי תלויים, וזאת על מנת לוודא שאין ביניהם מולטי קוליניאריות. בלוח 2 מוצגים כל המתאים הזוגיים בין שלושת המשתנים הבלתי תלויים – תואר מתקדם, גמولي השתלמות וشنנות ותק. המתאים נבדקו בכל אחת מן השנים בנפרד.

לוח 2. מתאים זוגיים בין תואר מתקדם, גמולי השתלמות וشنנות ותק

קשרים בין:				שנה
גמולי השתלמות לשנות ותק	תואר מתקדם לשנות ותק	תואר מתקדם לגמولي השתלמות		
0.25***	0.20***	0.11***	2006	
0.33***	0.21***	0.13***	2007	
0.31***	0.22***	0.13***	2008	
0.29***	0.20***	0.14***	2009	
0.27***	0.15***	0.14***	2010	
0.27***	0.10***	0.16***	2011	
0.30***	0.10***	0.17***	2012	
0.32***	0.09***	0.18***	2013	
0.33***	0.10***	0.19***	2014	
0.38**	0.17***	0.23***	2015	

p<.01 \*\*\*

כפי שניתן לראות בלוח 2, כל המתאים שנמצאו הם מוכחים אך בעלי עצמה נמוכה עד בינוונית. מקדמי המתאים בין תואר מתקדם לגמולי השתלמות גדרו במשך השנים, ונעו בין  $r=0.11$  בשנת 2006 ל- $r=0.23$  בשנת 2015. מתאים נמוכים אלו מוצבאים על כך שמורים שימושיים ללמידה קראת תארים מתקדמים אינם בהכרח אלו שצוברים יותר גמולי השתלמות, ולהיפך. מקדמי המתאים שבין תואר מתקדם לבין שנות הותק בהוראה חלשים גם הם לאורך כל השנים, ונעים בין  $r=0.20$  בשנת 2006 ל- $r=0.17$  בשנת 2015. מקדמי המתאים בין גמולי השתלמות לבין שנות ותק בהוראה גדרו עם השנים והם נעים בין  $r=0.25$  בשנת 2006 ל- $r=0.38$  בשנת 2015. מתאים אלו מעדים, כפי שצוין קודם לכן, שככל המורות צוברים גמולי השתלמות במשך השנים.

ЛОח 3. רגסיה לוגיסטיות לבדיקת הקשר בין סוגים למידה שונים  
לקבלת תפקידי מנהיגות בינויים

$\chi^2(p)$	למידה מודמתה שנות וותק בהוראה	למידה לא פורמלית גמול השתלים	למידה פורמלית תואר מתקדם	שנת עבודה
	Exp(b) (p)	Exp(b) (p)	Exp(b) (p)	
43.74***	1.22 ***	0.96	2.17 **	2006/7
69.79***	1.25 ***	1.02	3.11***	2008
104.52***	1.28 ***	1.02	4.68 ***	2009
167.36***	1.20 ***	1.04 **	2.44 ***	2010
147.74***	1.19 ***	1.03 **	2.11 ***	2011
217.38***	1.19 ***	1.03 **	2.44 ***	2012
309.23***	1.20 ***	1.05 ***	2.77 ***	2013
259.99***	1.18 ***	1.03 ***	2.28 ***	2014
316.02***	1.12 ***	1.05 ***	2.39 ***	2015

p<.001 \*\*\* p<.01 \*\*

כפי שניתן לראות בЛОח 3, כל ניתוחי הרגסיה במשך כל השנים יצאו מובהקים עם עלייה בערכי החי-בריבוע ( $\chi^2$ ), שנע בין 43.74 לשנים 2006/7 ל-316.02 לשנת 2015. אחוזי השונות המוסברת על פי מדד Cox&Snell נעו לאורך השנים בין 23% בשנת 2006 ל- 61% בשנת 2015. לאורך כל שלבי הקריירה הייתה השפעתם של התארים המתקדמים (למידה פורמלית) חזקה ביותר ונעה בין,  $\text{Exp}(\beta)=2.17$  ל- $\text{Exp}(\beta)=2.39$ , עד  $\text{Exp}(\beta)=1.12$ ,  $p<.001$  לשנים 2006/7. ממוצע  $\text{Exp}(\beta)=2.01$  בשנת 2015. הסיכוי של מורה לקבל תפקידי מנהיגות בינויים מידי שנה כתוצאה של תלמידים מתקדמים גדול פי 2.7 לעומת מורה שלא רכש תואר אקדמי.

המשתנה השני בהשפעתו על הסיכוי להתמננו לתפקיד מנהיגות בינויים הוא שנות הותק בהוראה, שמעידות על למידה מודמתה. השפעתו של משתנה זה גבוהה ונותרת יציבה לאורך כל השנה. היא נעה בין  $\text{Exp}(\beta)=1.22$ ,  $p<.001$  לשנת 2006/7 ל- $\text{Exp}(\beta)=1.12$ ,  $p<.001$  בשנת 2015, עם ממוצע של 1.20 במשך כל השנים. על פי מדדים אלו, שנת וותק אחת מעלה פי 1.2 בממוצע את הסיכוי

לקבל תפקיד מנהיגות ביןימים. שתי שנות וותק מעילות את הסיכוי לקבל תפקיד פי 1.4, ושלוש שנות וותק – פי 1.73. רק עם חמיש וחצי שנות וותק משתווה הסיכוי לקבל תפקיד של מנהיגות ביןימים בגין הלמידה המודמת לזו של הלמידה הפורמלית, ועומד על 2.7 בקירוב.

המשתנה שהשפעתו על הסיכוי לקבל תפקידי ביןימים היא הקטנה ביותר הוא גמולי ההשתלמויות (למידה לא פורמלית). בשלוש השנים הראשונות לקריירה, ככלומר בשלב הראשון, אין למשתנה זה כל תרומה מובהקת. בשני שלבי הקריירה הבאים (שנתיים 4-6 ו-7-10) יש לו תרומה מובהקת אך נמוכה מאוד לשיכוי לקבל תפקיד של מנהיגות ביןימים – סיכוי של 1.04 בלבד.

## דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידים מנהיגות ביןימים בכתבי הספר בעקבות סוגים שונים של למידה. במחקר נעשתה הבחנה בין שלושה סוגים של למידה: פורמלית, לא פורמלית ומזדמנת. הנתונים שעליים התבוסס המחקר היו נתונים אדמיניסטרטיביים כלל-ארציזים של מורים אשר סיימו את לימודי ה�建ם להוראה בשני מוחוזרים. המחקר עקם אחר מורים אלו במשך עשר שניםعقبותם הראשונות, הכוללות את שלושת שלבי הקריירה הראשוניות בהםיהם המказанועים של המורים.

### למידת מורים

מצאי מחקר זה מצביעים על כך שמורים רבים בישראל ממשיכים ללמידה באופן פורמלי ולא פורמלי במקביל לעבודתם במערכת החינוך, וזאת לאורך כל עשר שניםعقبותם הראשונות להוראה. הם ממשיכים את התפתחותם המקצועית בהדרגתיות על ידי למידה לéparation תארים מתקדמים, דהיינו, למידה פורמלית, ועל ידי השתתפות בהשתלמויות מורים שהינה למידה לא פורמלית. בתום עשור לסיום ה�建ם להוראה, חמישית מהמורים היו בעלי תואר שני, והם צברו בממוצע כמעט ממחצית מכלל גמולי ההשתלמויות שניתן לצבור. מצאים אלו מעידים על ניצול הזדמנויות הלמידה העומדות לרשותם.

למרות שהמורים מנצלים את כל סוגים הלמידה העומדים לרשותם, דפסי השתתפות ומידת השתתפות בהם משתנים במשך השנים. בעוד שקיימת עלייה

עקبية בהשתתפות המורים בהשתלמויות כבר למן השנה הראשונה לעובודת ההוראה, המשך לימודים לקרأت תואר שני מתחילה רק מהשנה הרביעית בהוראה ואילך. מידת ההשתתפות בלימידה לא פורמללית גבואה גם היא מזו של הלמידה הפורמללית. מתוך הממצאים עולה שכטום עשר שנים, כמעט כל המורים נטלו חלק בהשתלמויות בעוד שרק לחמשית מהם יש תואר שני. נוכן להסביר העדפה ברורה זו של המורים ללמידה לא פורמללית אם נעמוד על טבעם של שני סוגי הלמידה הללו. למידה פורמללית לקראת תואר מתקדם דורשת מהלומד משאבים רבים יותר מאשר ללמידה לא פורמללית. היא אורכת זמן רב יותר, בדרך כלל שנתיים, דורשת ממץ' ומחוכבות, ולעתים אף מאלצת את המורה להקטין את היקף משרתו. השתלמויות מורים, לעומת זאת, הן קצרות יותר, מפוזרות על פני השנה כך שניתן לווסת את מועד ההשתתפות בהן, ולרוב איןן דורשות מהמורה עבורה הרבה מעבר לעצם השתתפות בהשתלמויות עצמה. במובן מסוים כדי יותר למורה ללמידה בהשתלמויות מורים ולשפר כך את משכורתו. זאת ועוד, במקרים רבים בית הספר או הפיקוח מארגנים בעצם את ההשתלמויות עבור המורים, כך שאלה אינס נדרשים להתאמץ יתר על המידה ולהפסיק קורסים בעצם.

הסביר נוסף להעדפת השתלמויות המורים, קרי, לבחירה בערזן הלמידה הלא פורמללית, הקשור בתוכנם של הקורסים הללו. נושאיהן ותוכנן של ההשתלמויות נתפסים פעמים רבות כרלוונטיים יותר לצרכים המידניים של המורים מאשר תכניות התואר השני. הסבר זה תואם למצאי מחקר שבדק את מידת שביעות רצונם של מורים בישראל מהשתלמויות המורים. במחקר נמצא כי הגורמים המרכזים המשפיעים על שביעות רצונם של המורים הם המידה שבה תוכני הקורסים תואימים

את צרכיהם ומידת הקربה של הקורסים לBITS (Nir & Bogler, 2008).  
לסיום, איךו ההשתתפות הנמוק יחסית של מורים ללימודים לתואר שני בשלוש השנים הראשונות לעבדותם קשור באופן ישיר לצרכיהם בתקופה זו של הלם, ומאבק היישודותי. בפרק זמן זה המורים אינם פנוים עדין למידה פורמללית, אלא מנסים למדו כיצד פועלת המערכת ולהחליט אם בחירות הקריירה שלהם אכן נכונה עבורה.

נשאלת השאלה אם המורים שנוטלים חלק בלימידה הפורמללית הם אותם מורים המשתתפים גם בלימידה הלא פורמללית. בהתבסס על מצאי המחקר הנוכחי שבו נמצאו מתאימים חלשים בין שני סוגי הלמידה הללו, ניתן לומר שמורים אשר למדו לקראת תארים מתקדמים אינם בהכרח אלו אשר מתאימים ללמידה בקורסי

השתלמויות רבים ככל שניתן, ולהיפך. ניתן להסיק מכך שככל אחד מסוגי הלמידה הלאו מועדף על ידי אוכלוסייה שונה של מורים.

בנוסף להודמנויות ללמידה פורמלית ולא פורמלית, למידה רכה מתרחשת גם באופן מודמן כבר למן תחילת הקריירה (McCormack, Gore & Thomas, 2006). במהלך שלוש השנים הראשונות להוראה, שהראשונה בהן היא שנת התמחחות, המורה המתחל עסוק בלמידה רכה. זו כוללת את למידת סביבת בית הספר, התודעות לתכניות הלימודים, הכרת מאפייני הלומדים והתמודדות עם דרישות בית הספר והמערכת. המורים החדשניים עוסקים בפיתוח דרכי הוראה המתאימות לאישיותם ובתכנון, ובבנייה והותם המקצועית כמורים. סוג זה של למידה, שלובש בעיקר צורה של אפיוזדות מודמן, נמשך גם בשלב השני והשלישי בקריירת המורים, אך בשלבים מתקדמים אלו נלוות אליו גם למידה מקצועית נוספת, פורמלית ולא פורמלית, שמאפשרת למורה להישאר מעודכנים בסוגיות רלוונטיות במקצועו ההוראה (Kardos & Johnson, 2010).

עם זאת, העובדה שמורים ממשיכים ללמידה בכל העוזרים האפשריים עדין אינה מספקת השובה אשרקשר שבין למידה זו לבין סיכוייהם להתקדם ולהתמנות לתפקיד מנהיגות ביןיהם.

הסיכום של מורים להתקדם לתפקיד מנהיגות ביןיהם מצאי המחקר הנוכחי מעידים על קבלת תפקידו ביןים רק לאחר כשלוש שנים של עבודה במערכת החינוך. מצאו זה הגינוי וצפו נוכח העוברה שבעקבותיו שלוש שנים הראשונות שלהם המורים עדין לא קיבלו קביעות וגם לא הספיקו לבסס את מעמדם בכתבי הספר ולזכות באמון עמיתיהם ומנהלי בתיה הספר. החל מהשנה הר比יעית ועד תום עשר שנים מאז סיום לימודיהם החזיקו כרבע מהמורים בתפקיד מנהיגות ביןיהם. עוד נמצא שלקראת תום עשר השנים מאז סיום הלימודים כל סוג של למידה השפיעו על סיכוייהם להתקדם לתפקיד מנהיגות אלו, אך השפעה זו הייתה דיפרנציאלית.

למידה פורמלית נמצאה כבעלת ההשפעה החזקה ביותר במהלך כל עשר שנים הקריירה הראשונות, והגדרלה את סיכוי המורים לקבל תפקיד מנהיגות ביןיהם. למידה מודמת נמצאה אף היא כמשמעותה, אך במידה פחותה יותר. נמצא שהסיכום להתקדם לתפקיד מנהיגות ביןיהם לאחר חמיש שנים ניסיון ההוראה ולא תואר

מתקדם, שווה לsiccoי להתקדם לתפקידי מנהיגות בגיןים של אלו שיש להם תפקיד מתקדם אך פחות שנות ניסיון בהוראה. במלחמות אחרות, קיבלת תפקיד מנהיגות בגיןים תלויה לא רק בתארים אקדמיים אלא במידה רובה גם בגיןון המששי של המורים. ההתנסויות המזדמנות שלהם תוך כדי הוראה משמשות כבסיס להמשגה, לבניית תיאוריות ולהיכור בין תיאוריה לפракטיקה – תערובת רצואה של יכולות חשובות למנהיגות חינוכית. הלמידה הלא פורמללית מתחילה להשפיע רק בשלב השני בקריירה המורה, וגם אז השפעה זו נמוכה מאוד.

ישנם מספר הסברים לכך שלמידה פורמללית היא המשפעה ביותר על הסıcıוי לקידום של מורים לתפקידי מנהיגות בגיןים. בראש ובראשונה, עצם הפניה ללימודים מתקדמים משקפת כושר, מוטיבציה, יכולת התמדה ותוחשות שליחות. תוכנות אלה נחשות חינוכיות לתפקידי מנהיגות (Gonzales & Lambert, 2014). לימודים מתקדמים נחשים לסוג טרנספורטיבי של התפתחות מקצועית, ומיצגים יכולת של מורים לא רק ליישם ידע אלא גם ליצור ידע. גם זו תוכנה נדרשת לבני תפקידי מנהיגות. למידה לא פורמללית, שנמצאה פחות משפעה על קידום של מורים בסולם הקריירה, מסמנת התפתחות מקצועית מן הסוג של "הverb", שבה בעלי התפקידים מיישמים מדיניות ונענים לדרישות, וכמעט לא מתערבים בקביעת מדיניות זו (Kennedy, 2005, 2014).

הסביר שני לכך שלמידה פורמללית יש את ההשפעה הגדולה ביותר על הסıcıוי לקידום של מורים לתפקיד מנהיגות בגיןים קשור למאפייניה של התפתחות מקצועית. מצאי מחקר מורים שלהתפתחות מקצועית אפקטיבית של מורים יש חמשה מאפיינים: מיקוד תוכן, למידה פעילה, הlimah עם התנסויות למידה אחרות, משך זמן אורך יחסית ושיתופי פעולה (Desimone, 2009, 2011; Guskey, 2003; Kang, Cha & Ha, 2013). כל חמישה המאפיינים האלוי קיימים בלמידה פורמללית, אך רק ארבעה מהם בפועל לא פורמלית, שמתרכחת בפרק זמן קצר יחסית. הסבר אפשרי נוספת ורלוונטי לישראל קשור לסוג התארים המתקדמים המוצעים למורים בפועל הפונימיים ללימודים מתקדמים. מתוך 67 תוכניות לתואר שני המתקיימות במכינות, 17 (כ-25%) מכונות להכנת מורים לתפקידי מנהיגות בגיןים בכתבי הספר Zuzovsky, Donitsa-Schmidt, Trumper, Arar & Barak,) (2018). לעומת זאת, רק 15% מהקורסים המוצעים במסגרת הלמידה הלא פורמללית מכונים לפיתוח מורים לתפקידי מנהיגות בגיןים (וורגן, 2008). מכאן שהעורך הפורמלי מספק יותר נתיבי הכנה למנהיגות חינוכית.

המצוא של המחקר הנוכחי, ולפיו ללמידה לא פורמלית בקורסים והשתלמויות מורים השפעה מעטה על קבלת תפקידי מנהיגות בגיןים, וזאת ביקורת שהושמעה בישראל נגד סוג זה של למידה. הביקורת כוונה לשך הזמן הקצר של קורסי השתלמויות, לעוברה שחלק מהקורסים אינם קשורים כלל לחינוך, ולכך שרבים מהם מוצעים על ידי גופים מסחריים ולא אקדמיים (וורגן, 2008). כל אלה מובילים למסקנה שבמורים רכיבים יציאה של מורים להשתלמויות אינה מהלך של הינה והכשרה מקדימה לקראת כניסה לתפקידים בבית הספר. סביר שהערכה שرك שיעור קטן של השתלמויות עוסקת בהכנת מורים לתפקיד מנהיגות תורמת לכך (וורגן 2008). העיסוק המועט של השתלמויות מורים בפיתוח מנהיגות חינוכית עשוי לנבוע מכך שמשרד החינוך מתקדם בעיקר בפיתוח מקצועם של מורים כמנוף לשיפור הישגיהם של תלמידים במערכת החינוך (מבחן המדינה, 2016). זאת ועוד, אף שרפורת "עווז לתמורה" דורשת ממורים בתפקיד ניהול בגיןים להפתח גם מקצועית, התפתחות זו אינה נדרשת בהכרח כתנאי כניסה לתפקיד, וניתן להשלימה תוך כדי ביצועו. זאת ועוד, הדרישה שבعلى תפקידים יעברו גם הכשרה מקצועית אינה קיימת בחטיבות הבוגרים ובבתי הספר היסודיים, שבהם מלמדים רוב המורים במערכת החינוך.

כפי שצוין לעיל, באדר השפעה החובית של הלמידה הפורמלית על סיכוןיהם של מורים להתקדם לתפקיד מנהיגות בגיןים, נמצאה הלמידה המודמתת משמעותית ביותר במהלך שלבי הקידירה המוקדמים. היא מהוות חלק חשוב ובשל ערך של בסיסו מורים בונים את תיאוריית העשייה שלהם, משאב חשוב למנהיגות. מצאי מחקר אלו תואמים למצאים קודמים, הטוענים שלמידה מודמתת לאורך כל החיים היא חשובה ותורמת רבות לתעסוקה מתמשכת (Gerken et al., 2016; Van Der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijis, 2009 מהוות 75% מהלמידה המתרכשת בארגונים בכלל (Noe, Tews & Marand, 2013). מצאי המחקר הנוכחי מדגימים את התקיד המשמעותי שיש ללמידה פורמלית וללמידה מודמת בהתקפותם המקצועית של המורים, וביעיק את תרומתם לסיכוןם להתקדם לתפקיד מנהיגות בגיןים. הממצאים עשוים לשיער בبنית תיאוריה או מודל שיקרמו את הבנת תחום מנהיגות בגיןים. על אף הפעולות המחקרית בתחום מאז סוף שנות התשעים של המאה העשרים, נותר המונח מנהיגות/ניהול בגיןים ללא המשגה תאורטית מסוימת (De Nobile, 2018). במאמרנו מציע דה נobile מודל של תשובות ותפקידות, המתייחס לסוגי תפקידים

בבית הספר. סוגיה הלימידית שהוצעו במאמר זה אינם מופיעים במודול, וראוי לכלול אותם במודול כזה כתשומות, ובכך לתורם להרחבתו.

#### מגבלות המחקר ומסקנות

מחקר זה, שבחן את הקריירה של המורים במשך עשר שנים, מעיד על עלייה ליניארית עקבית הן בلمידת מורים והן בהתפתחות לתפקידי מנהיגות ביןיהם בבתי הספר. מוקדם לקבע בהתקבש על מחקר זה אם עלייה זו תימשך גם בשלבי הקריירה הבאים של המורים. מחקרים שונים מלבדים שמומחיותם של מורים אינה נרכשת ומצוירת באופן שווה זהה לאורך השנים, וכי מורים עלולים להיות פחות אפקטיביים בשלבים מאוחרים יותר בחיותם המקצועיים (Day & Gu, 2007; 2009). נחוץ אפוא מחקר נוסף, שיבחן את מידת המורים ואת קידומם לתפקידי מנהיגות גם בשלבי הקריירה המאוחרים יותר.

מחקר עתידי נחוץ גם כדי לבחון את הקידום המקצועי של תת קבוצות המוגדרות על פי מאפייניהן, כגון מגדר, מגזע ושיקות אתנית, ושל תת קבוצות המובחנות על פי מאפייני בתיהם בספר ההנחיות, כגון בתים פעילות, כגון בתים גדולים מול קטנים, יסודים מול על יסודים ועוד).

בנוסף לחקירה עקיפה של הלמידה המודמת על פי שונות הניסיון של המורים, ראוי לחקור אותה גם על פי מדדים ישירים שבהם המורים מודוחים עצמם על סוגיה התנסותית שבהם הם מעורבים כיחידים ועם עמיתים. יש לזכור, עם זאת, שגם במדידה ישירה לכארה קיים קושי מובנה לאמוד את אוסף התחנਸויות המודמות של אדם (Emanuel Froehlich, Beausaert, Segers & Gerken, 2014; Gerken, Beauseart & Segers, 2016; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011).

ולסיכום, בהתקבש על נתוני המחקר הנוכחי מומלץ מאוד להציג למורים מגוון של הדמנויות למידה, ובעיקר למידה פורמללית. כמו כן יש לשפר את הדמנויות הלמידה הלא פורמללית ולהפכן לבעלות משמעות רובה יותר בפיתוחם המקצועי והמנהיגות של המורים.

## מקורות

- וורגן, י. (2008). *השתלמויות מורים: הקשר בין נושא ההשתלמויות לבין התחום המקצועי של המורה המשתלם*. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- יוגב, א' (1997). *בתיה ספר לומדים בישראל: השתלמויות בית ספרית – בין מדיניות ועשייה*. משרד החינוך והתרבות ואוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך.
- מבחן המדרינה (2016). *דוח ביקורת שנתי 66: משרד החינוך – הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה* (עמודים 885-915). ירושלים: משרד מבחן המדרינה.

- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (2001). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453-470.
- Bezzina, M. (2012). Paying attention to moral purpose in leading learning: Lessons from the leaders transforming learning and learners project. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 248–271.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York, NY: Macmillan Publishing Co.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration & Leadership* 41, 129–142.
- Cuzzocrea, V., & Lyon, D. (2011). Sociological conceptualisations of ‘career’: A review and reorientation. *Sociology Compass*, 5(12), 1029-1043.

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457.
- Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education (UK).
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- Earley, P. (2009). Work, learning and professional practice: The role of leadership apprenticeships. *School Leadership and Management*, 29(3), 307-320.
- Emanuel Froehlich, D., Beausaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508-525.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. New York, NY: Allyn & Bacon.
- Fleming, P. (2013). *The art of middle management in secondary schools: A guide to effective subject and team leadership*. London: Routledge.

- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-169.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4) 22-26.
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management, Administration & Leadership* 38, 304–320.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gerken, M., Beausaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135-151.
- Gonzales, S., & Lambert, L. (2014). Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices. *Journal of School Leadership*, 11(1), 6-24.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualizing and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.
- Kang, H. S., Cha, J., & Ha, B. W. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of Desimone. *Creative Education*, 4(4), 11-18.

- Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2010). New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change, 11*(1), 23-44.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education, 31*(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education, 40*(5), 688-697.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Leask, M., & Terrell, I. (2014). *Development planning and school improvement for middle managers*. London: Routledge.
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development, 19*(1), 1-17.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2015). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(1), 95-113.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 377-386.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 327-335.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, , & I. Goodson, (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Netherlands: Springer.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 116-126.

- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Toward a conceptualization of the field*. Center for the study of Education and Work: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management* 28, 413-434.
- Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: Towards a conceptual framework. *School Leadership and Management*, 26(5), 419-435.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Van Der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37.
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 294-302.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 259-278.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers*. REL 2007-No. 033. San Antonio, Texas: Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).
- Zuzovsky, R., Donitsa-Schmidt, S., Trumper, R., Arar, K., & Barak, J. (2018). Post-qualification Master's level studies in Israel teacher colleges: Atransmissive or a transformative model of professional development? *Professional Development in Education*, 44, 1-14.