



הערכה של מודלים חדשניים לפיתוח מקצועי של סגלי הוראה במרכזי פסג"ה - מחוז חיפה

דוח מחקר

ד"ר מיכל לוי-קרן וד"ר אירית לוי-פלדמן

9 מרץ, 2019

תודות

- ♥ לד"ר מירי גוטליב, מנהלת מרכז פסג"ה מחוזי ניסויי חיפה בעבר, וכיום מנהלת אגף א', התפתחות מקצועית של עובדי הוראה, משרד החינוך, יוזמת ומובילת תהליך הפיתוח המקצועי במחוז חיפה
- ♥ למנהלת מחוז חיפה, הגב' רחל מתוקי
- ♥ למפקחת לפיתוח מקצועי במחוז חיפה, הגב' יעל סלומון
- ♥ לכל מנהלי הפסגות במחוז חיפה: ענת הלל, רבאח קוזלי ועירית גרינברג, ובמיוחד להדר גפני על הסייע
- ♥ לכל רכזי ההערכה שבפסגות: דינה אלטמן, דאוד עתאמנה וויקי דניאל, ובמיוחד לענת שכטר, על שיתוף הפעולה בהליך איסוף הנתונים.

תודה לכולכם על שיתוף הפעולה הפורה לו זכינו במהלך ביצוע מחקר ההערכה. תודה על עידוד המנהלים והמורים לשתף פעולה עם המחקר, על הנכונות שלכם לשתף אותנו בעולמכם ועל התובנות שהעברתם לנו במפגשים הרבים שקיימנו אתכם.

תוכן העניינים

עמ'

4	 תקציר
11	 1. מבוא
	 1.1 מטרות מחקר ההערכה.
	 1.2 תיאור התכנית.
	 1.3 שאלות מחקר הערכה.
	 2. שיטות המחקר
	 2.1 מדגם.
	 2.2 כלים.
	 2.3 הליך.
	 3. ממצאים
	 3.1 הנסיבות וההקשר של הפעלת התכנית.
	 3.2 תהליכי הפעלת התכנית.
	 3.3 תוצרי התכנית.
	 4. סיכום, מסקנות והמלצות
	 4.1 סיכום עיקרי הממצאים.
	 4.2 מסקנות.
	 4.3 המלצות.
	 ביבליוגרפיה

תקציר

במרכזי פסג"ה במחוז חיפה מקודמים החל משנה"ל תשע"ד תהליכים שמטרתם לפתח וליישם בבתי הספר במחוז פרקטיקות מיטביות לתהליכי פיתוח מקצועי של צוותי הוראה. את התהליך הובילה ד"ר מירי גוטליב, אז מנהלת פסג"ה חיפה. השותפים לתהליכים אלו הם מנהלי מרכזי פסג"ה במחוז: גב' הדר גפני (פסג"ה חדרה), גב' ענת הלל (פסג"ה חיפה), מר רבאח קוזלי (פסג"ה באקה) וגב' עירית גרינברג (פסג"ה קרית מוצקין).

הפרקטיקות ייחודיות בכך שהן נעשות בתוך בתי הספר בגיבושם של אנשי פסג"ה מחד, ואנשי בית הספר מאידך, מתוך רצון לתת מענה ייחודי להקשר הספציפי של בתי הספר. פרקטיקות אלו של תהליכי הפיתוח המקצועי הוצעו כחלופה להשתלמויות הרגילות ובבסיסן, כאמור, שיתוף פעולה בין בעלי עניין שונים, הכוללים בראש ובראשונה את צוות בית הספר ובראשו המנהל ואנשי פסג"ה, וכן גורמים נוספים כגון אנשי רשויות, אנשי פיקוח ואחרים. תקשורת זו בין המנגנונים והגורמים השונים משקפת אפוא פעולה מערכתית משותפת, ההולמת גם את תפיסת משרד החינוך (2007) לגבי התנהלות זו כתנאי לקיומה של התפתחות מקצועית אפקטיבית.

לבקשתה של ד"ר גוטליב החל בשנה"ל תשע"ד להתגבש במקביל לתכנית גם מתווה הערכה מלווה. לשם כך גובש צוות ליבה הכולל בשלב ראשון את ד"ר מירי גוטליב, ד"ר אירית לוי-פלדמן, ראשת הרשות למחקר ולהערכה במכללת סמינר הקיבוצים, יעל סלומון, המפקחת לפיתוח מקצועי במחוז חיפה, והדר גפני, מנהלת מרכז פסג"ה חדרה. יחד עם צוות הליבה עבדו גם רכזי הערכה מארבעת מרכזי הפסג"ה השותפים: ענת שכטר ממרכז פסג"ה חדרה, דינה אלטמן ממרכז פסג"ה חיפה, דאוד עתאמנה ממרכז פסג"ה באקה, וויקי דניאל ממרכז פסג"ה קרית מוצקין. בהמשך הצטרפה ד"ר מיכל לוי-קרן לצוות המחקר מטעם מכללת סמינר הקיבוצים כמובילת המחקר.

לשם גיבוש מתווה ההערכה נערכו מספר מפגשים של צוות הליבה כמו גם של הצוות הרחב. הדיונים נסבו סביב סוגיות מגוונות הכוללות בין השאר: הבחנה בין עבודתם של רכזי ההערכה בבתי הספר ברמת מיקרו לבין תכנית ההערכה הרחבה ברמת המקרו, גיבוש מתווה שיהיה מקובל מחד, ומשקף, מאידך, את סגנונות העבודה השונים במרכזי פסג"ה כמו גם בבתי הספר בתוך המרכזים, חלוקת עבודה בין הצוות החוקר ממכללת סמינר הקיבוצים וצוותי מרכזי פסג"ה ועוד.

הוחלט על מתווה של מטה – הערכה מחוזי מתוך הבנה כי בכל אחד ממרכזי פסג"ה פועל רכז הערכה אשר מלווה את התהליכים ברמת המיקרו – כלומר ביחס לכל תכנית המופעלת בכל בית ספר, כמו גם ברמת מקרו הקשורה במרכז, קרי: ביחס לתכניות המופעלות בבתי ספר השונים השייכים למרכז.

הוחלט כי תפקידה של המטה-הערכה יהיה לתת תמונה רחבה ברמת המחוז בכל הנוגע לפיתוח המקצועי של סגלי הוראה בכל בתי הספר השייכים לארבעת מרכזי פסג"ה במחוז חיפה על מנת לעזור לשותפים ממרכזי פסג"ה ומבתי הספר לשפר את התהליכים (בבחינת הערכה מעצבת). מלבד זאת ניתן להשתמש בעזרתה גם לטובת מיצוב ברור יותר של מרכזי הפסג"ה כגוף מקצועי וחשוב בכל הנוגע לפיתוח עובדי הוראה.

באופן אופרטיבי מטרתה של המטה-הערכה היתה לזהות גורמים מקדמים וגורמים מעכבים הצלחה בפיתוח מקצועי של סגל ההוראה תוך התייחסות להיבטים המשותפים לכלל התכניות לפיתוח המקצועי הפועלות במחוז.

מדגם הנבדקים כלל 193 מורים המלמדים ב-10 בתי ספר במחוז חיפה בהם מופעלים מודלים שונים לפיתוח מקצועי, וכן 10 מנהלים של אותם בתי הספר. **איסוף הנתונים** נעשה באמצעות שאלונים מקוונים שהועברו למורים ולמנהלים בסופה של שנה"ל תשע"ו. השאלון למורים כלל שאלות שבדקו מאפייני רקע אישי ומקצועי, וכן שאלות שבדקו ממדים שונים הקשורים להפעלת

המודל לפיתוח מקצועי בבית הספר ולתוצריו עבור בית הספר כמוסד והמורה כפרט. כל השאלות, למעט שאלות בודדות, היו "סגורות". השאלון למנהל כלל אף הוא שאלות שבדקו נתוני רקע אישי, מקצועי ובית ספרי, וכן שאלות על אודות המודל לפיתוח מקצועי שהופעל בבית הספר. שאר חלקי השאלון בדקו ממדים שונים הקשורים לתהליך הפעלת המודל ולתוצריו עבור בית הספר ועבור המורים. השאלות היו "סגורות" ברובן, ו"פתוחות" בחלקן.

4.1 סיכום עיקרי הממצאים

4.1.1 מאפייני ההקשר

• **מאפייני המודלים לפיתוח מקצועי:** בכל עשרת בתי הספר הופעלו 7 מודלים מקצועיים שונים שהמשתתף להם הוא מודל פיתוח מקצועי "תפור" על פי מידות בית הספר ואשר נעשה בפועל בבית הספר. על-פי דיווחי המנהלים המודלים מופעלים בין שנתיים לארבע שנים. השותפים העיקריים לפיתוח כל המודלים המקצועיים היו מנהלי בתי הספר, נציגי הפיקוח המקצועי, ובחלק מהמקרים - גם מנהל מרכז פסג"ה וצוות הפסג"ה.

• **מאפייני בתי הספר בהם הופעלו מודלים לפיתוח מקצועי:** מרבית בתי הספר בהם מופעלים המודלים הינם גדולים (בין 500 ל-900 תלמידים). בממוצע יש בהם כ-21 תלמידים מהחינוך המיוחד, ובממוצע כ-53 מורים מלמדים.

• **מאפייני המורים:** מרבית המורים הם נשים (86.5%). ממוצע גילם הוא 41. כמחציתם (56%) מלמדים בבתי ספר יסודיים, כמחציתם (43%) בחטיבות ביניים, ורק שניים מהם (1%) מלמדים בחטיבה עליונה. כשני שלישים מהם (66.8%) מלמדים במגזר הממלכתי, והשאר (32.6%) במגזר הערבי. מורה אחד בלבד (0.5%) ציין שהוא מלמד במגזר הדרוזי. כמעט כל המורים, למעט שישה, מלמדים במסגרת רפורמת "אופק חדש" (96.9%). מבחינת השכלה, כמעט כולם בעלי תואר B.A, תואר ראשון בחינוך/הוראה או תואר שני. רק 2% הם מורים בכירים. המורים שונים זה מזה בתפקיד שהם ממלאים במסגרת עבודתם בבית הספר: סגן/ית מנהל/ת, מחנך/ת, רכז, מורה, יועצת או שילוב של מספר תפקידים. יש להם בממוצע כ-14 שנות וותק בהוראה, כאשר מרביתם (60%) בעלי וותק של 10 שנים ומעלה, ולפיכך נמצאים בשלב המומחיות מבחינת התפתחותם המקצועית. ממוצע מספר שנות הוותק שלהם בבית הספר הנוכחי כצפוי נמוך יותר (כ-10 שנים). מבחינת היקף המשרה, רובם (82.4%) עובדים במשרה מלאה. אחוז גבוה מהם (81.3%) ציינו שהם השתתפו בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי בתחומי ההוראה שלהם.

• **מאפייני המנהלים:** קבוצת המנהלים כללה 3 גברים (30%) ו-7 נשים (70%). ממוצע הגיל הוא כ-51. רובם (60%) עובדים בבתי ספר יסודיים. השאר עובדים בחטיבות ביניים. כמו כן, רובם עובדים במגזר היהודי הממלכתי (60%), והשאר במגזר הערבי (40%). כמעט לכולם (90%) יש תואר שני. רק לאחד (10%) תואר ראשון בחינוך/בהוראה. ממוצע שנות הותק שלהם בהוראה הינו גבוה יחסית (כ-25 שנים), ולפיכך רובם (90%) נמצאים בשלב המומחיות בקריירה המקצועית שלהם. הותק שלהם בניהול בכלל ובניהול בית הספר הנוכחי בפרט נמוך מעט יותר (כ-12 שנים ו-10 שנים, בהתאמה). מאפיין נוסף שנבדק בזיקה למנהלים, הוא סגנון המנהיגות שלהם, כפי שהוא נתפס על-ידם. המנהלים דיווחו על סגנון של מנהיגות מעצבת (שמייצג את הרמה הגבוהה ביותר של מנהיגות), כסגנון שמאפיין אותם במידה הרבה ביותר, בעוד שסגנון המנהיגות הנמנעת (כמייצג את הרמה הנמוכה ביותר של מנהיגות) נתפס כסגנון המנהיגות המאפיין אותם במידה המועטה ביותר.

4.1.2 תהליכי הפעלת התכנית

• **קיומן של פעולות שונות החיוניות להפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי:** בחזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2007) ישנו פירוט, לפי שלבים, של מספר פעולות הכרוכות בהפעלתם של מודלים לפיתוח מקצועי. כשפעולות אלה הוצגו למורים, נמצא שאחוז גבוה יחסית מהם (בין 15% ל-27%) לא ידעו על הפעולות הקשורות באיגום משאבים תקציביים ואנושיים הקשורים להפעלת המודל המקצועי בבית ספרם. לתפיסתם הפעולות הקשורות לזיהוי צרכים התקיימו

במידה רבה (ממוצע 3.6), בעוד ששאר הפעולות (איגום משאבים, בניית תכנית והערכה ובקרה) התקיימו במידה מסוימת (ממוצעים הנעים בין 3.3 ל- 3.5). גם המנהלים דיווחו שבבית ספרם התקיימו במידה רבה פעולות הכרוכות בזיהוי צרכים ובבניית תכנית הפעולה (ממוצעים: 3.7 ו-3.6, בהתאמה). עם זאת, כמו המורים, גם הם תפסו את קיומן של הפעולות הכרוכות באיגום משאבים תקציביים ואנושיים במידה מסוימת בלבד (ממוצע 3.2).

מתוך סדרת שאלות נוספות התברר שכמעט כל המנהלים (90%) ציינו שתי פעילויות שנכללו במודל לפיתוח מקצועי: קיום מליאה של כלל חדר המורים ולמידת עמיתים. מחציתם (50%) ציינו את קיומן של קהילות לומדות ואת קיומם של שירותי יעוץ והנחייה. רק מחצית המנהלים סברו שמסגרות הפיתוח השונות נתנו במידה רבה מענה לכלל צוות המורים בבית ספרם בשלוש השנים האחרונות. בנוסף, נמצא שמרביתם (60%) סברו במאגרי מידע בתחום המנהלי כלל לא הוקמו ונוהלו או הוקמו במידה מועטה. לעומת זאת, מרביתם (80%) סברו שמאגרי מידע בתחום הפדגוגי הוקמו ונוהלו במידה מסוימת או במידה רבה. תהליכי מעקב, הערכה ובקרה, קוימו במידה רבה בשכיחות הבאה: 60%, 50% ו-60%, בהתאמה.

1.1.3 תוצרי התכנית

- **השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי להעצמה אישית ומקצועית:** השפעת המודל נבדקה הן בזיקה למורים והן בזיקה למנהלים. המורים חשבו שתרומת המודל לפיתוח מקצועי שפוטח בבית ספרם היא בינונית-רבה גם בהיבט המקצועי, הקשור למשל ליישום התכנים והמיומנויות שנלמדו במסגרת הפעלת המודל, וגם בהיבט האישי, הקשור לתחושת המסוגלות ההוראתית שלהם ולזהותם המקצועית (ממוצע 3.5 בשני ההיבטים). המנהלים, בהשוואה למורים, תפסו את השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי על המורים כעוצמתית יותר, הן מבחינה מקצועית והן מבחינת העצמתם האישית: בשני היבטים אלה הם דיווחו על השפעה רבה (ממוצעים הקרובים לערך 4).

מרבית המנהלים (80%) טענו כי המודל גרם להם במידה רבה לשנות את ההתבוננות שלהם על פיתוח מקצועי של מורים. נימוקיהם לתשובה זו התייחסו למודעות לחשיבותו של התהליך של פיתוח מקצועי, כתהליך של שינוי ארוך טווח הדורש תכנון, ולהבנת תרומתו של תהליך הפיתוח המקצועי עבור המורים.

- **תפיסתו של בית הספר כ"ארגון לומד" על-פי דיווחי המורים והמנהלים:** לפי תפיסתם של המורים, בבית הספר שבו הם מלמדים קיימים במידה רבה מנגנונים ללמידה ארגונית, הכוללים מנגנונים להערכה, למעורבות צוות, לטיפול במידע ולהבנייה מקצועית. המנגנונים שחזקו בעקבות הפעלת המודל המקצועי לטענתם היו בעיקר מנגנונים להבנייה מקצועית (23%). בתשובותיהם המורים התייחסו לדיאלוג שנוצר בתוך ובין צוותים בבית הספר סביב חקר ההתנסויות של עצמם. בשכיחות נמוכה יותר ציינו תשובות השייכות לקטגוריה "מנגנונים למעורבות צוות" (18%). התשובות שנתקבלו העידו על כך שבעקבות הפעלת המודל המקצועי נוצר שיתוף פעולה בין המורים בצוות, והם נהיו מעורבים בכל הקשור לקביעת מדיניות בית הספר ומטרותיו. בשכיחות נמוכה יותר נתקבלו תשובות שנכללו בקטגוריה "מנגנונים להערכה" (12%). נראה ששימוש שיטתי ועקבי במנגנוני הערכה פחות חזק אצל המורים בעקבות הפעלת המודל. קטגוריה נוספת שהופיעה בשכיחות הנמוכה ביותר הייתה "מנגנונים לטיפול במידע". רק בכ-9% מכלל התשובות הייתה התייחסות לכך שבעקבות הפעלת המודל המורים יצרו סביבת עבודה של איסוף ושימור מידע מקצועי וניהולי והקפידו על עדכון מתמיד של האינפורמציה הרלוונטית עבורם.

המנהלים היו שותפים לדעה שכל המנגנונים הנחוצים לשם למידה ארגונית קיימים במידה רבה בבית ספרם. במידה הרבה ביותר קיימים לתפיסתם מנגנונים להבנייה מקצועית, ובמידה הפחות ביותר - מנגנונים למעורבות צוות. גם הם, כמו המורים, חשבו שהפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי קשורות בהבנייה מקצועית של צוות המורים (כ-35% מכלל התשובות). בשכיחות נמוכה יותר ציינו שאר הקטגוריות: מנגנונים למעורבות צוות (כ-22%), מנגנונים לטיפול

במידע (13%) ומנגנונים להערכה (כ-4%). תשובות המנהלים לסוגיית השגרות החדשות שנבנו או מוסדו בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי בבית ספרם נמצאו בהלימה לתשובות שהם והמורים נתנו לגבי המנגנונים המרכזיים שחזקו בבית הספר בעקבות הפעלת המודל לפיתוח מקצועי: השקעת מאמץ קולקטיבי בלמידה, המביא **להבניית מקצועית** של צוות המורים וחזוק **מעורבותו של צוות המורים** בתהליכי ההוראה-למידה-הערכה של התלמידים.

- **הקשרים הקיימים בין משתני המחקר:** חישוב מתאמים בין משתני המחקר הנוגעים למאפייני הרקע של המורים, להליך הפעלת המודל לפיתוח מקצועי ולתוצרים שנתקבלו בעקבות הפעלתו ברמת המוסד (בית הספר) והפרט (המורה) הראה, שקיימים מתאמים חיוביים, גבוהים למדי ומובהקים סטטיסטית בין תוצרי הפעלת המודל (הן בהיבט המקצועי והן בהיבט האישי) לבין הליך הפעלת המודל והתוצרים ברמת המוסד. המתאמים הם בסדר גודל של 0.5-0.7 בהיבט המקצועי, והם מעט נמוכים יותר בהיבט האישי (בין 0.4 ל-0.6). מתאמים אלה מעידים על כך שמורים שדיווחו על כך שבית ספרם אימץ תהליכים של למידה ארגונית והקפיד לקיים את הפעולות הכרוכות בהליך הפעלת המודל, דיווחו על תרומתו הרבה יותר של המודל להתפתחותם המקצועית והאישית. עם זאת, משתני הרקע (משתני ההקשר) לא נמצאו קשורים למשתני התהליך ולמשתני התוצרים ברמת הפרט.

4.2 מסקנות

מכלל הממצאים שנתקבלו, ניתן לזהות מספר גורמים המקדמים את הצלחתם של המודלים השונים שהופעלו בבתי הספר לצרכי פיתוח מקצועי, לצד הגורמים המעכבים את הצלחתם.

4.2.1 גורמים מקדמים

בחינת המודלים השונים לפיתוח מקצועי על-פי ההיבטים הקשורים לתנאים המוקדמים להפעלתם, לתהליכי הפעלתם ולתוצרים, מצביעה על הדברים הבאים:

- כלל "**נתוני הכניסה**", דהיינו אותם משתנים שהיו קיימים בקרב המורים והמנהלים עוד לפני הפעלת התכנית, העידו על כך שנקודת המוצא של הפעלת התכנית הייתה טובה: רוב המורים הינם בעלי תואר ראשון לפחות, שהתנסו בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי. כמו כן, רובם בעלי מספר רב של שנות וותק בהוראה בכלל, ובבית הספר בו הם עובדים, בפרט. מספר שנות הוותק הרב של רובם, מעיד על היותם ברמה גבוהה של מקצועיות, ועל יכולתם להעצים אחרים (אבידב-אונגר ואחרים, 2013).

- מנהלי בתי הספר גם הם בעלי ניסיון בשדה החינוך וההדרכה, משכילים ובעלי מספר רב של שנות וותק בהוראה ובניהול. מטרות המודל לפיתוח מקצועי המופעל בבית הספר, כפי שנוסחו על-ידם, הולמות את הנחות היסוד של הפיתוח המקצועי, כפי שהותוו במשרד החינוך (2016א'), לפיהן הרחבת הידע והשבחת הכישורים של המורים ישפיעו באופן חיובי בעיקר על איכות תפקודם בבית הספר, אך גם על למידת התלמידים לאורך זמן.

- כל המנהלים מייחסים חשיבות רבה להתפתחותם המקצועית של המורים בבית ספרם, וכן תופסים את עצמם במידה רבה כבעלי סגנון מנהיגות מעצבת, דהיינו ככאלה שמצליחים לעורר השראה בקרב המורים באמצעות קשר רגשי בינם לבין המורים, שימוש בחזון המבוסס על ערכים, גירוי אינטלקטואלי ותשומת לב לצרכים המקצועיים של כל אחד מהם (Bass, Avolio, 2003; Jung & Berson, 2003).

- בחינת **הליכי הפעלת התכנית** העלתה שמבין הפעולות השונות שהתקיימו במסגרת הפעלתם של המודלים לפיתוח מקצועי, המורים ציינו כי במידה רבה בוצע שלב זיהוי הצרכים לגיבוש תכנית הפעילות של בית הספר. גם על-פי תפיסת המנהלים, פעולה זו קוימה במידה רבה, וזאת לצד פעולה נוספת של בניית תכנית הפעילות. פעילויות שרווחו במסגרת הפעלת המודל, לפי תפיסתם, הן קיום מליאה של כלל חדר המורים ולמידת עמיתים. כמו כן, מרביתם סברו שבמסגרת הפעלת המודלים הוקמו ונוהלו במידה מסוימת או במידה רבה מאגרי מידע מעודכנים בתחום הפדגוגי, וכן קוימו במידה רבה תהליכי מעקב, הערכה ומשוב.

- בחינת **תוצרי הפעלת התכנית** הראתה שלדעת המורים, הפעלת המודלים תרמה להם מבחינה מקצועית ואישית כאחד במידה בינונית-רבה. המורים תפסו את בית ספרם כ"ארגון לומד", שכן לתפיסתם קיימים בהם במידה רבה מנגנונים של למידה ארגונית הקשורים להערכה, למעורבות צוות, לטיפול במידע ולהבניה מקצועית של צוות המורים. הגורם האחרון (מנגנונים להבנייה מקצועית) צוין על-ידי המורים כקיים במידה הרבה ביותר, והוא גם הופיע בשכיחות גבוהה יחסית בתשובות שנתקבלו לשאלה פתוחה, בה הם נתבקשו לציין את הפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל בבית הספר. תרבות בית ספרית תומכת, המעודדת עבודת צוות והתחדשות, נתפסת בספרות המחקר כחיונית לצורך למידה תוך כדי הוראה בקרב מורים (Fiszer, 2003).
- גם המנהלים תפסו את השפעתם של המודלים לפיתוח מקצועי על המורים כרבה. עוד התברר, שהמודל גרם להם, על-פי דיווחיהם, לשנות במידה רבה את ההתבוננות שלהם על פיתוח מקצועי של מורים: הם מודעים לחשיבותו של התהליך ומכירים בתרומתו עבור המורים. גם הם סברו שכל המנגנונים הנחוצים לשם למידה ארגונית קיימים בבית ספרם במידה רבה, כאשר קיומם של מנגנונים להבנייה מקצועית צוינו, גם לפי תפיסתם, כאחת הפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודלים.
- תשובותיהם לעניין השגרות החדשות שנבנו ומוסדו בעקבות הפעלת המודלים התייחסו אף הן בעיקר לפעולות הקשורות בהבנייה מקצועית של צוות המורים, כמו גם למעורבותם של המורים בתהליכי ההוראה- למידה- הערכה.

לאור כל זאת, **נראה שמרכזי הפסג"ה נתנו מענה איכותי ורלוונטי לצורכי הפיתוח המקצועי של המורים והמנהלים בבתי הספר במחוז חיפה:** הם גיבשו תכנית פעילות המבוססת על העקרונות המקובלים לפיתוח סגלי הוראה ומיצבו אותה בהקשר הבית ספרי הייחודי; הטמיעו מודלים שונים לפיתוח מקצועי ותרמו בכך להעצמתו האישית והארגונית של הצוות החינוכי של בית הספר כארגון, ולהעצמתו של המנהל כמוביל פדגוגי. קיומה של מנהיגות שתומכת בקהילת הלמידה המקצועית שנוצרה בבית הספר, הן ברמה המחוזית (דרך מרכזי פיסג"ה בהקשר הנוכחי) והן הרמה הבית ספרית (דרך מנהל בית הספר), הכרחית לכושר ההתמדה של הקהילה (McLaughlin & Talbert, 2006). לפיכך, נראה שקהילות הלמידה בבתי הספר יוכלו להמשיך להתקיים לאורך זמן, כחלק מהתרבות הבית ספרית הקיימת בהם וההתפתחות המקצועית של המורים.

4.2.2 גורמים מעכבים

- מעט הגורמים המעכבים שאותרו במחקר זה קשורים בעיקר לנסיבות ולהקשר של הפעלת המודלים המקצועיים, ולתהליכי הפעלתם.
- לגבי **הנסיבות של הפעלת המודלים**, כאשר המנהלים נשאלו מי היה שותף לבניית המודל לפיתוח מקצועי, כולם ציינו את עצמם ואת נציגי הפיקוח המקצועי. רובם (60%) ציינו גם את מנהל מרכז הפסג"ה. עם זאת, גורמים נוספים, כמו נציגי הפיקוח הכולל, נציגי הרשות המקומית, מומחי תחום התוכן, מורי מורים ומדריכים, צוינו על-ידם בשכיחות נמוכה (לא יותר מ-40%).
 - באשר **להליך הפעלת המודלים**, כאשר הוצגו למורים היגדים שונים הקשורים לפעולות שהתקיימו במסגרת הפעלת המודלים, התברר שאחוז גבוה יחסית (עד 27%) לא ידעו על קיומן של הפעולות הקשורות לאיגום משאבים תקציביים ואנושיים. פעולה זו גם דורגה כקיימת במידה הנמוכה ביותר בהשוואה לשאר הפעולות, כאשר המנהלים תפסו את הפעולות הכרוכות באיגום משאבים כקיימות במידה מסוימת בלבד.
 - נקודת תורפה נוספת הנוגעת להליך הפעלת המודלים, נמצאה לגבי הקמתם וניהולם של מאגרי מידע מעודכנים: מרבית המנהלים סברו שמאגרי מידע בתחום המינהלי כלל לא הוקמו ונוהלו או הוקמו ונוהלו במידה מועטה.

4.3 המלצות

4.3.1 המלצות הנוגעות לאופן הפעלת התכנית

1. מומלץ להמשיך ולקיים תהליכים של פיתוח מקצועי של מורים בין כתלי בית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על כך שפיתוח מקצועי המותאם לצרכי בית הספר, יוצר שפה פדגוגית אחידה ותרבות של למידה משותפת בנושאים מקצועיים תוך גיוס הניסיון האישי של כל מורה אל תוך מצבור הניסיון הקבוצתי. תהליך זה מעצים את חברי הצוות החינוכי ומאפשר לבית הספר להתפתח כארגון לומד (משרד החינוך, 2016א'). "ארגון לומד" מוגדר ככזה אשר "באופן מתמשך מרחיב את היכולות שלו ליצור את עתידו" (Senge, 2006, p. 14). לארגון לומד יש לפיכך פוטנציאל ליצירתה של סביבה מוצלחת ללמידה הן עבור תלמידים והן עבור המורים.

העברת המוקד של הפיתוח המקצועי לבית-הספר, והדגשת מעורבותו של המנהל בגיבוש הפיתוח המקצועי של צוות ההוראה, עולה בקנה אחד עם האפשרות המוצעת כיום על-ידי משרד החינוך לגמישות פדגוגית בתהליכי הפיתוח המקצועי בבתי הספר. מדיניות זו, המשקפת תפיסת עולם חינוכית הנותנת אמון ביכולות של צוות הניהול של בית הספר, נתפסת על-ידי משרד החינוך כחינוכית לצורך קידום למידה משמעותית וחוויתית למורים ולתלמידים (משרד החינוך, 2014).

שינוי זה בתפיסת הפיתוח המקצועי משנה למעשה את תפקידו של מרכז פסג"ה: מגוף שמרבית משאביו מופנים להפעלה של מסגרות לפיתוח מקצועי, לגוף שעוסק בעיקר בייעוץ ובליווי תהליכים המתרחשים בתוך בתי הספר (משרד החינוך, 2016ב'). למרכז פסג"ה, כגוף חיצוני, תפקיד מרכזי בהובלת המדיניות להתפתחות מקצועית, הטמעתה ויישומה בבתי הספר, שכן בעזרתו מופו הצרכים הייחודיים של כל בית ספר ונבנה מודל לפיתוח מקצועי המותאם "תפירה אישית" לצוות הייחודי שבו. דגם זה של פיתוח מקצועי הותאם אפוא למערך הפדגוגי-חברתי-תרבותי של בית הספר ולפיכך הוא אותנטי ורלוונטי. דגם מסוג זה מאפשר גם מעקב ותמיכה לאורך זמן, בשונה ממערך קורסי השתלמויות המתקיימים מחוץ לבית הספר, שהם במהותם מוגבלים בזמן וממוקדים בנושא אחד, ומשתתפים בהם מורים מבתי ספר בעלי רקע שונה (אבדור וכפיר, 2009).

2. רצוי להקפיד על בניית תכנית הפעילות לפיתוח סגלי ההוראה בשיתוף עם נציגי הפיקוח הכולל והמקצועי, נציגי הרשות, מומחי תחום התוכן, מורי מורים, מדריכים וצוות הפסג"ה, כפי שמתבקש בחוזר המנכ"ל הדן בהכשרה ובפיתוח של עובדי הוראה (2007).

דוח שפורסם לאחרונה על-ידי קלוורט (Calvert, 2016) קורא לשינוי מתכונתו המוכרת של הפיתוח המקצועי ולהמרתו בלמידה מקצועית בהובלת מורים. קלוורט מדברת על הצורך ב"פעלתנות מורית" (teacher agency), דהיינו יצירת מצב בו המורים שולטים בלמידתם ומקבלים אחריות מקצועית על עבודתם. מבחינה אופרטיבית, מוצע שיהיה ייצוג של 50% לפחות למורים ולמנהלים בצוותים המחזיים שמקבלים החלטות לגבי תכנון הלמידה המקצועית. המלצה נוספת היא לאפשר למורים לפעול בהחלטיות ובאופן קונסטרוקטיבי לשם הכוונת צמיחתם המקצועית ותרומתם לעמיתיהם, וזאת במקום להיענות באופן פסיבי להזדמנויות הלמידה שנקבעו על-ידי קובעי המדיניות החינוכית.

3. הגורמים שצוינו לעיל כאמונים על בניית תכנית הפעילות, נמנים עם צוות ההיגוי האזורי המהווה את אחת ממסגרות הפעולה לפיתוח סגלי ההוראה (משרד החינוך, 2007). על-פי חוזר המנכ"ל (שם, סעיף 4.2), זהו הגוף האחראי לניצול מושכל ויעיל של המשאבים, לאיגום ולחלוקתם למסגרות הפיתוח השונות, וזאת בהתבסס על הצרכים של כל הגורמים הרלוונטיים. לאור זאת, רצוי, כפי שמומלץ בחוזר עצמו, לבחור מבין חברי צוות ההיגוי צוות מצומצם לליווי הפעילות השוטפת של פסג"ה. צוות זה יוכל לידע ולעדכן, תוך שקיפות מלאה, את מנהלי בתי הספר ואת צוות המורים לגבי אופן ניהול המקורות התקציביים ומשאבי כוח האדם המיועדים לפיתוח סגלי ההוראה באזור, ולגבי השיקולים הכרוכים בכך.

4. **על-מנת שבבית הספר ינוהלו מאגרי מידע עדכניים לגבי התפתחותם המקצועית של עובדי ההוראה בבית הספר, על בתי הספר לאמץ מערכת ממוחשבת לניהול מידע, כמו זו שפותחה על-ידי מינהל התקשוב ומערכות מידע במשרד החינוך.** מערכת זו נועדה לאפשר לעובד ההוראה ולמנהל בית הספר לתכנן את צורכי הפיתוח המקצועי של עובד ההוראה בראייה תלת שנתית ובשיח מקדם ביניהם. רצוי שהתכנון יעשה לפי נתוני עובד ההוראה (המוסד, מקצועות ההוראה, שלב בקריירה ועוד) ובהתאם לתכניות הפיתוח המקצועי של עובד ההוראה המוצעות במערכת הממוחשבת (משרד החינוך, 2015).

4.3.2 המלצות הנוגעות להמשך ליווי המחקרי

1. הנתונים שנאספו במחקר זה התקבלו על-סמך דיווח עצמי של המורים והמנהלים. נתונים אלה חשופים להטיה שכיחה במחקר התנהגותי הנובעת מ-"רציות חברתיות". הטיה זו משקפת את רצונם של הנבדקים להציג את עצמם באור חיובי ולהיראות "בסדר" (Lee & Sargeant, 2011). אי-לכך, כדי להעמיק את ההבנה לגבי תהליכי ההתפתחות המקצועית של המורים, וכדי לחשוף רבדים בעולם הפנימי שלהם שקשה להגיע אליהם בכלים כמותיים, **מומלץ במחקר עתידי לעשות שימוש בכלי מחקר נוספים, כמו ציורים ותרשימים (ראו למשל את מחקרם של גילת וקופרברג, 2003).** השימוש בייצוגים ויזואליים כשיטה לאיסוף נתונים מבוסס על הטענה שנבדקים יכולים לבטא משמעויות אישיות, גלויות וסמויות, בעזרת דימויים ויזואליים, כאשר התוצרים המתקבלים ניתנים לניתוח פרשני, בדומה לטקסטים מילוליים (Warburton & Saunders, 1996).

2. המחקר הנוכחי התמקד בבדיקת תשובות המורים והמנהלים לתהליכי הפיתוח המקצועי שפותחו בבית ספרם, ולא בפרקטיקה הממשית בבית הספר. מחקר זה סיפק אפוא תמונת מצב התחלתית. עם זאת, יש לזכור שהנהגת שינויים במערכות חינוך ולמידה הינה תהליך מורכב, שמעמיד מכשולים בפני המעורבים בו, מכשולים שקיימים החל מרמת המערכת הקובעת והמיישמת את המדיניות וכלה ברמה הבית ספרית (Kozma, 2003). לנוכח זאת, **מעניין יהיה לחזור למורים אחרי תקופה של שנה-שנתיים ולבדוק האם כתוצאה מהפעלת המודלים השונים לפיתוח מקצועי אכן גובשו עמדות, כישורים ופרטיקות הוראה שונות.** דוגמאות לפרקטיקות שניתן ורצוי לבחון לאחר סיומו של תהליך של פיתוח מקצועי ניתן למצוא במאמרם של ארלי ופוריט (Earley & Porritt, 2014).

3. אחת המטרות המרכזיות בשינויים שהוביל משרד החינוך בתכניות הפיתוח המקצועי היא שיפור הישגי התלמידים במערכת החינוך, מטרה שהיא חשובה לנוכח הישגיהם הנמוכים של התלמידים ביחס למדינות ה-OECD. לאור זאת ובהמשך להמלצה שצוינה לעיל, **מומלץ לבדוק האם וכיצד תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים משפיעים על הישגיהם הלימודיים של התלמידים, הן בהקשר של מבחנים פנימיים (כיתתיים ובית ספריים) והן בהקשר של מבחנים חיצוניים (מיצ"ב ובגרופות).** בדיקה זו חיונית לצורך שינוי, שיפור וקבלת החלטות מושכלות לגבי הפעילות ההמשכית והעתידית של מרכזי הפסג"ה.

4. כאמור, מתווה ההערכה של התכנית לפיתוח מקצועי גובש במחוז חיפה בשיתוף פעולה בין אנשי אקדמיה לבין אנשי שדה. הערכה כזו, שבה שילוב כוחות בין אנשי האקדמיה המביאים את ניסיונם המקצועי בהערכה, מחד, ואנשי שדה המשלבים את ניסיונם הפדגוגי-חינוכי בשדה, מאידך, הובילה לבניית מתווה הערכה שעונה לצרכי השטח, והסבירות שייעשה בו שימושיות היא גדולה. המלצתנו היא להמשיך במודל עבודה זה בכל הנוגע לליווי תכניות בשטח במחקרי הערכה. נציין כי בימים אלו נכתב נייר עמדה בנושא חשיבות שיתופי פעולה אקדמיה-שדה במחקרי הערכה.

1. מבוא

מחקרים רבים העוסקים בהישגי תלמידים מלמדים על קשר בין ההשקעה בפיתוח פרופסיונאלי של מורים לבין הישגיהם הלימודיים והחינוכיים של התלמידים. ספרות המחקר מראה, שכדי ליצור שינויים הוראתיים המביאים לשיפור הישגי התלמידים, על הפיתוח המקצועי להיות משתף, קוהרנטי, להתבסס על תכנים קוריקולריים ספציפיים, להתמקד בסוגי ההתנסויות הבונות כישורים ויכולות ולהיות מתוחזק לאורך זמן (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). ההתפתחות המקצועית של סגלי ההוראה נתפסת אם כן כהליך מתמיד של הרחבת הידע וליטוש המיומנויות המקצועיות של עובד ההוראה לאורך הקריירה שלו (Life Long Learning), כחלק מובנה בעבודתו (משרד החינוך, 2007) וכנדרש בעולם של שינויים וחדשנות.

המסגרות הקיימות בתחום הפיתוח המקצועי (השתלמויות, קהילות לומדות, ימי עיון וכו') המיועדות לפיתוח הסגל כקבוצה, מתקיימות בתוך בית הספר. המסגרות המיועדות לפיתוח המקצועי האישי של עובד ההוראה מתקיימות מחוץ למוסד החינוכי (אבדור וכפיר, 2009).

תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים המתרחשים בין כותלי בית-הספר במסגרת העשייה החינוכית, מאפשרים לחברי הצוות החינוכי צמיחה מקצועית, ותורמים לקידום עבודתם החינוכית. הפיתוח המקצועי של הצוות החינוכי מתבצע בהנהגתו ובהובלתו של מנהל בית-הספר בשיתוף הצוות החינוכי ובסיוע מומחים ממגוון תחומים. כך נוצרת הזדמנות להעצמת הצוות החינוכי ולהתפתחות בית-הספר כארגון לומד המקושר לעשייה בשדה (Collinson, 2010).

מטרות הפיתוח המקצועי בתוך בית הספר הן כדלקמן (משרד החינוך, 2016א):

1. לאפשר לקהילת בית הספר פיתוח מקצועי המותאם לצרכיה בתחום הפדגוגי, הארגוני והחברתי.
2. ליצור שפה פדגוגית מוסכמת ותרבות של למידה משותפת של נושאים מקצועיים, תוך רתימה של הניסיון האישי של כל מורה למאגר הניסיון הקבוצתי.
3. להבנות ידע חדש ומשותף של הצוות החינוכי באמצעות למידה בצוותים וכקהילה לומדת.
4. להעצים את חברי הצוות החינוכי ולטפח מנהיגות חינוכית בבית-הספר, אשר תסייע בהובלת שינוי ארגוני ומערכתי בו.
5. ליזום תהליכים ופעולות לקידום עו"ה, בית-הספר והקהילה.

כיום, בעידן הרפורמה "אופק חדש", קיימים בישראל 58 מרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) הפזורים בכל הארץ (משרד החינוך, 2016א). מרכזי הפסג"ה האזוריים הם מוסדות מקצועיים פדגוגיים הפועלים לפיתוח מקצועי ולהעצמה של סגלי הוראה על פי תפיסות עדכניות. פעילות זאת נעשית במגוון מסגרות הפעולה שצוינו לעיל, תוך שילוב ראייה מערכתית ארצית בהתאמה לתנאים היישוביים והמקומיים (משרד החינוך, 2007).

במרכזי פסג"ה במחוז חיפה מקודמים החל משנה"ל תשע"ד תהליכים שמטרתם לפתח וליישם בבתי הספר במחוז פרקטיקות מיטביות לתהליכי פיתוח מקצועי של צוותי הוראה. את התהליך הובילה ד"ר מירי גוטליב, אז מנהלת פסג"ה חיפה. השותפים לתהליכים אלו הם מנהלי מרכזי פסג"ה במחוז: גב' הדר גפני (פסג"ה חדרה), גב' ענת הלל (פסג"ה חיפה), מר רבאח קוזלי (פסג"ה באקה) וגב' עירית גרינברג (פסג"ה קרית מוצקין).

הפרקטיקות לתהליכי הפיתוח המקצועי הוצעו כחלופה להשתלמויות הרגילות ובבסיסן שיתוף פעולה בין בעלי עניין שונים, הכוללים בראש ובראשונה את צוות בית הספר ובראשו המנהל ואנשי פסג"ה, וכן גורמים נוספים כגון אנשי רשויות, אנשי פיקוח ואחרים. תקשורת זו בין המנגנונים והגורמים השונים משקפת אפוא פעולה מערכתית משותפת, ההולמת גם את תפיסת משרד החינוך (2007) לגבי התנהלות זו כתנאי לקיומה של התפתחות מקצועית אפקטיבית.

מחקר הערכה מלווה

לבקשתה של ד"ר גוטליב החל בשנה"ל תשע"ד להתגבש במקביל לתכנית גם מתווה הערכה מלווה. לשם כך גובש צוות ליבה הכולל בשלב ראשון את ד"ר מירי גוטליב, ד"ר אירית לוי-פלדמן, ראשת הרשות למחקר ולהערכה במכללת סמינר הקיבוצים, יעל סלומון, המפקחת לפיתוח מקצועי במחוז חיפה, והדר גפני, מנהלת מרכז פסג"ה חדרה. יחד עם צוות הליבה עבדו גם רכיזי הערכה מארבעת מרכזי הפסג"ה השותפים: ענת שכטר ממרכז פסג"ה חדרה, דינה אלטמן ממרכז פסג"ה חיפה, דאוד עתאמנה ממרכז פסג"ה באקה, וויקי דניאל ממרכז פסג"ה קרית מוצקין. בהמשך הצטרפה ד"ר מיכל לוי-קרן לצוות המחקר מטעם מכללת סמינר הקיבוצים כמובילת המחקר.

לשם גיבוש המתווה נערכו מספר מפגשים של צוות הליבה כמו גם של הצוות הרחב. הדיונים נסבו סביב סוגיות מגוונות הכוללות בין השאר: הבחנה בין עבודתם של רכיזי ההערכה בבתי הספר ברמת מיקרו לבין תכנית ההערכה הרחבה ברמת המקרו, גיבוש מתווה שיהיה מקובל מחד, ומשקף, מאידך, את סגנונות העבודה השונים במרכזי פסג"ה כמו גם בבתי הספר בתוך המרכזים, חלוקת עבודה בין הצוות החוקר ממכללת סמינר הקיבוצים וצוותי מרכזי פסג"ה ועוד.

הוחלט על מתווה של מטה – הערכה מחוזי מתוך הבנה כי בכל אחד ממרכזי פסגה פועל רכז הערכה אשר מלווה את התהליכים ברמת המיקרו – כלומר ביחס לכל תכנית המופעלת בכל בית ספר, כמו גם ברמת מקרו הקשורה במרכז, קרי: ביחס לתכניות המופעלות בבתי ספר השונים השייכים למרכז.

1.1 מטרות מחקר ההערכה

הוחלט כי תפקידה של המטה-הערכה יהיה לתת תמונה רחבה ברמת המחוז בכל הנוגע לפיתוח המקצועי של סגלי הוראה בכל בתי הספר השייכים לארבעת מרכזי פסגה במחוז חיפה על מנת לעזור לשותפים ממרכזי פסגה ומבתי הספר לשפר את התהליכים (בבחינת הערכה מעצבת). מלבד זאת ניתן להשתמש בעזרתה גם לטובת מיצוב ברור יותר של מרכזי הפסגה כגוף מקצועי וחשוב בכל הנוגע לפיתוח עובדי הוראה.

באופן אופרטיבי מטרתה של המטה-הערכה היא לזהות גורמים מקדמים וגורמים מעכבים הצלחה בפיתוח מקצועי של סגל ההוראה תוך התייחסות להיבטים המשותפים לכלל התכניות לפיתוח המקצועי הפועלות במחוז.

כאמור מתווה ההערכה גובש יחד עם אנשי המחוז – מנהלי פסג"ה, רכזי הערכה במרכזי פסג"ה במשך כשנה עוד טרם שלב איסוף הנתונים. נציין כי בימים אלו נכתב נייר עמדה בנושא שיתופי פעולה אקדמיה-שדה במחקרי הערכה.

1.2 תיאור התכנית לפיתוח המקצועי של סגלי ההוראה

מטרת התכנית לפיתוח מקצועי שגובשה במרכזי פסג"ה במחוז חיפה היתה, כאמור, לקדם פיתוח מקצועי של סגלי הוראה בבתי הספר במחוז באמצעות מודלים חדשניים, שבמסגרתם מופעלות פרקטיקות הוראה-למידה ייחודיות.

הנחות היסוד של התכנית (מתוך מסמך פנימי):

- ✓ פיתוח מקצועי משמעותי הוא המסד להובלת השינויים הנדרשים בבית הספר
- ✓ המורים מהווים מקור ידע חשוב בתכנון ובמהלך תהליכי התפתחות מקצועית
- ✓ פיתוח מקצועי איכותי מספק מענה אישי, צוותי ומערכתי, וחייב להיעשות תוך שיתוף בעלי עניין מגוונים
- ✓ ההטמעה והיישום של תוצרי תהליכי הלמידה מתבצעים בבית הספר
- ✓ הפיתוח המקצועי נמצא על סדר יומו של המנהל והוא חלק מתהליכי העצמת המורים בבית הספר

מאפייני התכנית

1. התאמה לבית הספר – הפיתוח המקצועי מותאם באופן ייחודי לכל בית ספר על פי צרכיו
2. הפיתוח נעשה בתוך בית הספר
3. בית הספר בוחר להשתתף בתהליכי הפיתוח
4. למידה משותפת של סגל ההוראה עם נוכחות של מנהל
5. הפיתוח המקצועי מלווה בליווי צמוד על ידי מנחה מרכז פסגה בכל השלבים: החל משלב התכנון וההתאמה להקשר הבית ספרי, הגיבוש, הפיתוח, דרך שלבי היישום, ועד לשלבי הפקת הלקחים, השיפור והיישום המחודש.

פירוט בתי הספר בהם התקיימה התכנית

בתכנית נטלו חלק ארבעה מרכזי פסג"ה הממוקמים בחיפה, בחדרה, בקריית מוצקין ובבאקה אל-גרבייה. בכל אחד מהם פעל רכוז הערכה, שליווה את התהליכים ברמת המיקרו, כלומר ביחס לכל תכנית המופעלת בכל בית ספר. בנוסף, הוא ליווה את התכנית גם ברמת מקרו הקשורה במרכז, קרי: ביחס לתכניות המופעלות בבתי ספר השונים השייכים למרכז.

נכון לסוף שנה"ל תשע"ד, בתכנית היו מעורבים 16 בתי ספר במחוז חיפה: 4 בתי ספר יסודיים במעלה עירון (באקה), שכולם נכללו בתכנית גם בשנת תשע"ו ; 2 בתי ספר בחדרה שנכללו אף הם בתכנית בתשע"ו; 4 בתי ספר בחיפה, מתוכם נכללו רק שניים, ו-6 חטיבות ביניים בקרית מוצקין, מתוכם נכללו שתיים בלבד.

לוח 1 מפרט את בתי הספר שנטלו חלק בתכנית ואשר נבחנו בשנה"ל תשע"ו, ואת המודל לפיתוח מקצועי שהופעל בכל אחד מהם¹.

לוח 1: פירוט בתי הספר שנטלו חלק בתכנית לפיתוח מקצועי, והמודלים השונים שהופעלו בהם

מספר סידורי	מרכז פסג"ה	שם ביה"ס	שם התהליך
1.	חדרה	אילן רמון - חדרה	פיתוח "כיתה אחרת": בית הספר כארגון לומד
2.	ק. מוצקין	חט"ב מ"מ - אורט גרינברג טבעון	דיאלוג מקדם תקשורת טובה הורים מורים
3.	ק. מוצקין	חט"ב מ"מ - דפנה אורט ביאליק	המודל ההיברידי
4.	חיפה	חטיבת ניעורים ליאו בק	למידת חקר בינתחומית
5.	חיפה	עירוני א	שגרה של השפעה
6.	באקה	יסודי ברטעה	אקלים חינוכי : איתור זיהוי ילדים בהדרה ודרכי עבודה איתם ועם הוריהם
7.	באקה	יסודי זלפה	אקלים חינוכי : איתור זיהוי ילדים בהדרה ודרכי עבודה איתם ועם הוריהם
8.	באקה	יסודי מוסמוס	אקלים חינוכי : איתור זיהוי ילדים בהדרה ודרכי עבודה איתם ועם הוריהם
9.	באקה	יסודי סאלם	אקלים חינוכי : איתור זיהוי ילדים בהדרה ודרכי עבודה איתם ועם הוריהם
10.	חדרה	כרכור - יסודי	פיתוח דרכי הוראה- למידה - למידת עמיתים

¹ פירוט שמות בתי הספר לא יופיע בדוח המחקר החיצוני.

1.3 שאלות מחקר ההערכה

בהתאם למטרות המחקר, נוסחו מספר שאלות הערכה ברוח המודל שהציע סטייק להערכת תכניות (stake, 1967). המודל מתמקד בשלושה היבטים: תיאור הנסיבות או התנאים המוקדמים המשפיעים על הצלחתה של התכנית (המשאבים הארגוניים והאנושיים שקדמו להפעלת המודלים), התהליכים המתרחשים תוך כדי הפעלת התכנית ותוצרי הפעלתה.

נסיבות קודמות (Antecedent Data)

- א. מה מאפיין את המודלים המקצועיים שהופעלו בבתי הספר: מתי החלו, מהן מטרותיהם, מי שותף בגיבושם, מה החשיבות שהמנהל מייחס להתפתחות המקצועית של צוות ההוראה שלו?
- ב. מה מאפיין את בתי הספר בהם הופעלו המודלים לפיתוח מקצועי (מספר תלמידים, מספר מורים, מידת היותו "ארגון לומד" לפי תפיסת המורים והמנהלים)?
- ג. מה מאפיין את המורים מבחינת גיל, השכלה, וותק, תפקיד, וותק בתפקיד (כאינדיקציה לשלב בקריירה המקצועית), השתתפות בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי וכו'?
- ד. מה מאפיין את המנהל מבחינת מאפייני רקע אישיים (מגדר, מצב משפחתי, גיל); מאפייני רקע מקצועיים (מסגרת העבודה הנוכחית, מגזר, תפקיד קודם, מקצועות ההוראה, השכלה, וותק בהוראה, וותק בתפקיד ניהולי, וותק בבית הספר), וכן סגנון ניהולי?

תהליכי הפעלת התכנית (Transactional Data)

- ה. באיזו מידה התקיימו פעולות שונות החיוניות להפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי מנקודת מבטם של המורים?
- ו. באיזו מידה התקיימו פעולות שונות החיוניות להפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי מנקודת מבטם של המנהלים? (לרבות התייחסות למסגרות הפעולה השונות הנכללות במודל, למידת ניהול המידע והידע ולמידת קיומם של תהליכי הערכה ובקרה).

תוצרי התכנית (Outcome Data)

- ז. באיזו מידה השפיע המודל לפיתוח מקצועי על המורה, וכיצד הוא תרם להעצמתו האישית-מקצועית? (תוצרים ברמת הפרט)
- ח. כיצד המנהלים תפסו את השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי על המורים ועל אופן ההתבוננות שלהם - כמנהלים - על פיתוח מקצועי של מורים? (תוצרים ברמת הפרט)
- ט. באיזו מידה בית הספר מאופיין כ"ארגון לומד" על-פי תפיסת המורים והמנהלים, ואילו מנגנונים של למידה ארגונית מבין אלה המתקיימים בבית הספר חזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי? (תוצרים באמת המוסד)
- י. האם נבנו או מוסדו שגרות חדשות בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי בבית הספר לפי תפיסת המנהלים? (תוצרים ברמת המוסד)

ראייה אינטגרטיבית של שלושת ההיבטים של מודל ההערכה

יא. מהם הקשרים הקיימים בין מאפייני הרקע של המורים, הליך הפעלתו של המודל המקצועי בבית הספר, ותוצרי הפעלתו ברמה המוסדית (הבית ספרית) וברמת הפרט (עבור המורה)?

2. שיטות המחקר

כפי שתואר בהרחבה במבוא, מתווה ההערכה גובש תוך כדי דיאלוג עם מנהלי מרכזי הפסג"ה ורכזי ההערכה מכל המרכזים, והוא כלל את קביעת הפרמטרים להערכה, את כלי המחקר, האוכלוסייה ולוחות הזמנים לביצוע.

2.1 מדגם

מדגם הנבדקים כלל 193 מורים המלמדים ב-10 בתי ספר שונים בהם מתקיימים תהליכי פיתוח מקצועי. תהליכים אלה מנוהלים על-ידי ארבע פסגות: חיפה, חדרה, קריית מוצקין ובאקה אל-גרבייה. שישה מתוכם הם בתי ספר יסודיים, ו-4 חטיבות ביניים. בנוסף, נכללו במדגם המנהלים של אותם בתי ספר.

2.2 כלים

למורים ולמנהלים הועברו שאלונים.

2.2.1 השאלון למורים

למורים הועבר שאלון שהתבסס על שאלונים קיימים, והותאם לצרכי המחקר הנוכחי, בשיתוף פעולה עם מזמיני המחקר. השאלון כלל מספר חלקים:

א. **שאלון רקע** שכלל 16 שאלות "סגורות" שבדקו מאפייני רקע אישי ומקצועי.

ב. שאלון לבדיקת מידת קיומן של **פעולות הרווחות במסגרת הליך הפעלתו של מודל לפיתוח מקצועי**. השאלות בשאלון (18 היגדים) נוסחו בהתאם לפעולות שהוצגו בחוזר מנכ"ל (2007) כנחוצות לשם פיתוח מקצועי בשלבי העבודה הבאים: איתור הצרכים לגיבוש תכנית הפעילות של מרכז הפסג"ה, איגום המשאבים וניהולם, בניית תכנית הפעילות, ותהליכי הערכה ובקרה. טווח אפשרויות התשובה נע בין "כלל לא" (1) ל- "במידה רבה" (4).

ג. שאלון **"בית ספר כארגון לומד"**. השאלון נלקח מתוך מחקרן של קורלנד והרץ-לזרוביץ (2004), מתוך קורלנד (2006), והוא כלל 27 היגדים. ההיגדים בדקו את המידה בה לדעת הנבדקים מתקיימות בבית הספר בו הם עובדים התנהגויות ופעולות שונות. ההיגדים בשאלון סווגו ל-4 ממדים, כמפורט להלן:

- 1) מנגנונים של הערכה, המאפשרים קבלת החלטות ותכנון תכניות להמשך העבודה על בסיס ניתוח נתונים, הפקת לקחים והסקת מסקנות;
- 2) מנגנונים למעורבות צוות, הבאים לידי ביטוי במעורבות צוות בית הספר בכל הקשור לעבודתם בבית הספר, בקביעת מדיניותו ובקביעת מטרותיו;

3) מנגנונים לטיפול במידע, המאפשרים לצוות המורים לאסוף ולשמר מידע, מקצועי וניהולי, להפיץ אותו וכן לשתף בו את עמיתיהם.

4) מנגנונים להבנייה מקצועית, המאפשרים יצירת דיאלוג בין המורים בבית הספר סביב הידע המקצועי שלהם והתנסויות של עצמם, דיאלוג המעודד השקעה של מאמץ קולקטיבי בלמידה וביישומה, בתוך ובין הצוותים בבית הספר.

טווח אפשרויות התשובה נע בין "במידה מועטה מאוד" (1) ל-"במידה רבה מאוד" (5).

ד. שאלון הבדק את **השפעת המודל** לפיתוח מקצועי על המורים. השפעת המודל נבדקה בזיקה להיבט המקצועי ולהיבט האישי. ההיגדים שהתייחסו להיבט המקצועי (8 היגדים) התבססו על "שאלון משוב למשתלמים" (כהן ורותם, 2011). ההיגדים שהתייחסו להיבט האישי (4 היגדים) פותחו על-ידי צוות המחקר למטרות המחקר הנוכחי. טווח אפשרויות התשובה נע בין "במידה מועטה מאוד" (1) ל-"במידה רבה מאוד" (5). בנוסף לשאלות הסגורות הוצגה שאלה אחת פתוחה.

לוח 2 מפרט את מבנה השאלון שהועבר למורים ומציג את מהימנותו של כל ממד, וזאת בזיקה להיבטים של מודל ההערכה בו נעשה שימוש במחקר זה.

לוח 2: מבנה השאלון למורים ומהימנות הממדים

הממד	דוגמאות לפריטים	מספר פריטים	מהימנות לפי α של קרונברך
תהליכים: הפעולות המתקיימות במסגרת הפעלת המודל			
• איתור הצרכים לגיבוש תכנית הפעילות של מרכז הפסג"ה	✓ איתור צרכים: זיהוי צורך, הגדרת יעדים, מיפוי מורים בביה"ס	2	.68
• איגום המשאבים וניהולם	✓ מיפוי משאבים הנחוצים להפעלתו של המודל המקצועי	4	.84
• בניית תכנית הפעילות	✓ קיום מפגשים המתקיימים כשגרה ארגונית בנושא המודל המקצועי	10	.91
• תהליכי ההערכה והבקרה	✓ קיום משוב על תהליך הפעלת המודל המקצועי	2	.91
תוצרים: השפעת המודל ברמה המוסדית (ביה"ס כ"ארגון לומד")			
• מנגנונים להערכה	✓ הערכה משמשת בסיס לעשייה הבאה המשופרת	8 (ללא פריט 8)	.93
• מנגנונים למעורבות צוות	✓ צוות בית הספר מעורב בקבלת ההחלטות לגבי התחומים לשיפור	5	.89
• מנגנונים לטיפול במידע	✓ קיימת מערכת נהלים יעילה וברורה להעברת מידע בבית הספר	7	.92
• מנגנונים להבנייה מקצועית	✓ הלמידה מבוססת גם על חקר ההתנסויות של צוות המורים	6	.86
תוצרים: השפעת המודל על עבודת המורה			
• היבט מקצועי: יישום הפרקטיקות הנלמדות בשדה	✓ בעקבות המודל לפיתוח מקצועי שיפרתי את איכות ההוראה והתפקוד שלי	8	.93
• היבט אישי: העצמה אישית- מקצועית	✓ המודל לפיתוח מקצועי העצים אותי כמורה וחזק את תחושת המסוגלות ההוראתית שלי ✓ המודל לפיתוח מקצועי עזר לי לפתח זהות מקצועית מגובשת יותר	4	.94

2.2.2 השאלון למנהלים

למנהלים הועבר שאלון שאף הוא התבסס על שאלונים קיימים. מבנה השאלון היה כדלקמן:

א. **שאלון רקע**- 14 שאלות שבדקו נתוני רקע אישי (מגדר, מצב משפחתי, גיל), מקצועי (תפקיד, השכלה, ותק בהוראה ובניהול וכו') ובית ספרי (גודל בית הספר, מספר תלמידים בחינוך המיוחד, מספר המורים בבית הספר). בנוסף, נכללו 8 שאלות (חלקן "סגורות" וחלקן "פתוחות") לגבי המודל לפיתוח מקצועי של מרכז פסג"ה שהופעל בבית הספר (ממתי הופעל, מי היה שותף לבנייתו, אילו פעילויות הוא כלל, וכו').

ב. **שאלון מנהיגות רב גורמי** (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ). למנהלים הועברה גרסה מקוצרת של השאלון (קרק, 2000) לשאלון המקורי של בס ואבוליו (Bass & Avolio, 1995). השאלון כולל 27 היגדים, והוא מבוסס על מודל בשם "הטווח המלא של המנהיגות" שפותח על-ידי מפתחי השאלון. לפי מודל זה, ניתן לסווג את סגנונות המנהיגות לשלוש קטגוריות מרכזיות: מנהיגות מעצבת (Transformational Leadership), מנהיגות מתגמלת (Transactional Leadership), ומנהיגות נמנעת של "שב ואל תעשה" (Laissez Faire).

להלן הסבר קצר על כל אחד מהסגנונות הנ"ל (גונן וזכאי, 1999):

(1) **מנהיגות מעצבת** מייצגת את הרמה הגבוהה ביותר של מנהיגות. מנהיגות זו מניעה את המונהגים לביצועים שהם גבוהים מאלה שהתכוונו בתחילה, ולעתים קרובות אף מעבר למה שהם האמינו שביכולתם לעשות. מנהיג בעל סגנון מנהיגות כזה מאופיין בכריזמה, השראה, התחשבות באחרים וביכולת לעורר את מודעות המונהגים למשימות ולמטרות הקבוצה. סגנון זה גורם למונהגים לחוש מחויבות, עוצמה ויכולת.

(2) **מנהיגות מתגמלת** מציגה בפני המונהגים באופן ברור את הרמות שאליהן הם נדרשים להגיע ואת התגמול הצפוי להם אם יעמדו באמות מידה אלה. המגבלה המרכזית של סגנון זה היא שהמונהגים במקרה הטוב יגיעו לרמת הביצוע הנדרשת, אך לעולם לא מעבר לכך, וזאת בשל היותם מונעים על-ידי שיקולים חיצוניים של כדאיות.

(3) **מנהיגות בסגנון "שב ואל תעשה"** מייצגת את הרמה הנמוכה ביותר של מנהיגות. מדובר במנהיגות פסיבית, לפיה המנהיג נמנע מלנקוט עמדה, מקבלת החלטות ולמעשה מכל פעולה שהיא. מנהיג כזה אינו מעורב בעבודת המונהגים, ונוכחותו בשטח אינה מורגשת ואינה משמעותית. מנהיגות בלתי אקטיבית זו מבטאת למעשה ויתור על כל ניסיון להשפיע. לפיכך יש לה השפעות שליליות על האפקטיביות של המונהגים ועל שביעות רצונם.

טווח אפשרויות התשובה בשאלון זה נע בין "אף פעם" (1) ל-"תמיד" (5).

ג. שאלון לבדיקת מידת קיומן של **הפעולות הרווחות במסגרת הליך הפעלתו של המודל** לפיתוח מקצועי, כפי שהופיע בשאלון למורים. טווח אפשרויות התשובה נע בין "כלל לא" (1) ל-"במידה רבה" (4).

ד. שאלון **"בית ספר כארגון לומד"**, כפי שהופיע אף הוא בשאלון למורים. טווח אפשרויות התשובה נע בין "במידה מועטה מאוד" (1) ל-"במידה רבה מאוד" (5).

ה. שאלון הבדוק את **השפעת המודל** לפיתוח מקצועי על המורים (אותם היגדים שהוצגו גם בשאלון למורה, ושאלה אחת "פתוחה"). . טווח אפשרויות התשובה נע בין "במידה מועטה מאוד" (1) ל-"במידה רבה מאוד" (5).

בנוסף, נבדקו בשאלון עמדות המנהלים כלפי התפתחות מקצועית של עובדי הוראה (4 שאלות, חלקן "סגורות" וחלקן "פתוחות"), ושגרות חדשות שנבנו בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי (שאלה פתוחה). שאלות אלה נותחו על-פי הרלוונטיות שלהן להיבטים השונים של הערכת התכנית.

לוח 3 מפרט את מבנה השאלון שהועבר למורים ומציג את מהימנותו של כל ממד.

לוח 3: מבנה השאלון למנהלים ומהימנות הממדים

הממד	דוגמאות לפריטים	מספר פריטים	מהימנות לפי α של קרונברך
משאבים / תשומות: סגנון ניהולי			
• מנהיגות מעצבת	✓ מתייחס/ת לכל מורה כאל פרט בעל צרכים, יכולות ושאיפות שונות משל אחרים	16	.84
	✓ מביעה את בטחונה בכך שנשיג את מטרותינו		
• מנהיגות מתגמלת	✓ ממקד את תשומת הלב בחריגות, טעויות וסטיות מהמקובל	3 (ללא פריט 17)	.69
• מנהיגות נמנעת	✓ רק כאשר בעיות הופכות לבעיות כרוניות (תמידיות) אני נוקט/ת בפעולה	6 (ללא פריט 25)	.65
תהליכים: הפעולות המתקיימות במסגרת הפעלת המודל²			
• איתור הצרכים לגיבוש תכנית הפעילות של מרכז הפסגה	✓ איתור צרכים: זיהוי צורך, הגדרת יעדים, מיפוי מורים בביה"ס	2	.71
• איגום המשאבים וניהולם	✓ מיפוי משאבים הנחוצים להפעלתו של המודל המקצועי	3 (ללא פריט 9)	.69
• בניית תכנית הפעילות	✓ קיום מפגשים המתקיימים כשגרה ארגונית בנושא המודל המקצועי	10	.71
תוצרים: השפעת המודל ברמה המוסדית³ (ביה"ס כ"ארגון לומד")			
• מנגנונים להערכה	✓ הערכה משמשת בסיס לעשייה הבאה המשופרת	8 (ללא פריט 8)	.88
• מנגנונים למעורבות צוות	✓ צוות בית הספר מעורב בקבלת ההחלטות לגבי התחומים לשיפור	2 (ללא פריט 22)	.73
• מנגנונים לטיפול במידע	✓ קיימת מערכת נהלים יעילה וברורה להעברת מידע בבית הספר	4	.57
• מנגנונים להבנייה מקצועית	✓ הלמידה מבוססת גם על חקר ההתנסויות של צוות המורים	5 (ללא פריט 13)	.82
תוצרים: השפעת המודל על עבודת המורה (מנקודת מבטו של המנהל)			
• היבט מקצועי: יישום הפרקטיקות הנלמדות ב"שדה"	✓ בעקבות המודל לפיתוח מקצועי שיפירתי את איכות ההוראה והתפקוד שלי	8	.91
• היבט אישי: העצמה אישית- מקצועית	✓ המודל לפיתוח מקצועי העצים אותי כמורה וחזק את תחושת המסוגלות ההוראתית שלי ✓ המודל לפיתוח מקצועי עזר לי לפתח זהות מקצועית מגובשת יותר	4	.82

² הממד של "תהליכי הערכה ובקרה", שהופיע בשאלון למורה, נבדק באמצעות שאלות אחרות בשאלון.
³ מספר הפריטים בממדים "מנגנונים למעורבות צוות" ו"מנגנונים לטיפול במידע" צומצם בהשוואה לשאלון למורה, כיון שנבדקו באמצעות שאלות אחרות.

עיון בלוחות 2 ו-3 מראה ששאלונים שהיו משותפים לשתי הקבוצות הנבדקות (מורים ומנהלים) כללו, לאחר הליך בדיקת מהימנותם, מספר שונה של פריטים. מדגם המנהלים היה קטן מאוד, ובמדגמים קטנים אומדני המהימנות לפי אלפא קרונברך נמוכים יותר (Yurdugül, 2008). לנוכח זאת, כדי למקסם את המהימנות בשאלוני המנהלים, הוחלט להוציא פריטים מסוימים שפגעו במהימנות השאלונים, וזאת למרות היכללותם בשאלוני המורים.

לוח 4 מציג את שאלות המחקר בזיקה להיבטים שנבדקו ולכלי ששימש כמענה לכל אחת מהשאלות.

לוח 4: שאלות המחקר לפי חלוקת להיבטים הנבדקים ולכלי המחקר

ההיבט הנבדק	שאלת המחקר	שאלון מורים	שאלון מנהלים
2. נסיבות קודמות	א		✓
	ב		✓
	ג	✓	
	ד		✓
3. תהליכי הפעלת התכנית	ה	✓	
	ו		✓
4. תוצרי התכנית	ז	✓	
	ח		✓
	ט	✓	✓
	י		✓
5. שילוב של היבטים	יא	✓	

לוח 4 מראה שהשימוש בכלי המחקר השונים שפותחו עבור כל אחת מקבוצות המחקר, מאפשר קבלת תמונה מלאה וממצה במידת האפשר על אודות שלושת ההיבטים הכרוכים בהערכת התכנית.

2.3 הליך איסוף הנתונים

השאלונים נשלחו לבתי הספר ישירות באופן מקוון דרך רכזת ההערכה של פסג"ה חדרה. מילוי השאלון למורים ולמנהלים נעשה ברוב בתי הספר בנוכחות רכז ההערכה של מרכז פסג"ה אליו שייך בית הספר. השאלונים מולאו, בעילום שם, במהלך החודשים מרץ-יוני 2016.

3. ממצאים

אופן הצגת הממצאים יעשה לפי סדר שאלות המחקר.

3.1 הנסיבות וההקשר של הפעלת המודלים לפיתוח מקצועי

קבוצת שאלות המחקר הראשונה (שאלות א'-ד') התמקדה בתיאור הנסיבות וההקשר בהם הופעלו המודלים לפיתוח מקצועי בבתי הספר.

3.1.1 מאפייני המודלים המקצועיים שהופעלו בבתי הספר

בשאלת מחקר זו ניסינו לברר מمتני מופעלים המודלים, מהי מטרותיהם, מי שותף בגיבושם, ומה החשיבות שהמנהל מייחס להתפתחות המקצועית של צוות ההוראה שלו. בכל עשרת בתי הספר הופעלו 7 מודלים מקצועיים שונים, כמפורט בלוח 1. בארבעת בתי הספר השייכים למרכז פיסג"ה באקה הופעל אותו מודל: איתור זיהוי ילדים בהדרה ודרכי עבודה איתם ועם הוריהם.

על-פי דיווחי המנהלים, בשלושה בתי ספר המודל מופעל שנתיים; ב-5 בתי ספר הוא מופעל 3 שנים, ובשני בתי ספר נוספים - 4 שנים (ממוצע: 2.9 שנים, סטיית תקן: 0.74). כאשר נשאלו מה היתה מטרת המודל לפיתוח מקצועי המופעל בבית ספרם, נתקבלו תשובות שונות, בהלימה לשוני הקיים במוקדי העשייה של המודלים השונים. להלן התשובות שניתנו, מסווגות לקטגוריות תשובה:

א. הבניית בית הספר כארגון לומד

- הבניית תרבות בית ספרית
- פיתוח קהילה מקצועית לומדת

ב. שיפור איכות ההוראה בהיבט המקצועי (שינוי תפיסת התפקיד של המורה, הקניית כלים ומתודות להוראה ולהערכה, בניית תכניות לימודים וכו'):

- לשנות את הפרדיגמות המצויות אצל המורים המקצועיים בקשר להבנת סיטואציה בכיתה ולנקוט בדרך אחרת שוברת התנהלות צפויה
- שינוי תפיסת תפקיד המורה - ממורה למנחה
- חשיפה ויישום שיטות הוראה חדשניות
- עיסוק בפדגוגיה טהורה. פיתוח מקצועי של תהליכי הוראה למידה
- הטמעה של תהליכים פדגוגיים בלמידה הוראה והערכה.
- הכרות עם מתודות שונות לגיוון בדרכי ההוראה והערכה וכן ביסוס למידת החקר
- השבחת שיטות הוראה והערכה
- בניית תכנית לימודים רלוונטית לתלמידים ודרכי הערכה חלופיות

ג. שיפור איכות ההוראה בהיבט הרגשי (איתור תלמידים בסיכון והטיפול בהם, ושיפור התקשורת עם תלמידים והורים)

- זיהוי וטיפול בתופעת ההדרה בקרב התלמידים.
- הקניית כלים לצוות החינוכי בשיטות איתור וטיפול בתלמידים אלה
- איתור תלמידים ומתן מענה תוך כדי בניית תכנית התערבות
- לאתר תלמידים בסיכון ולתת מענה לצורכיהם השונים למען הכלה מיטבית שלהם בבית הספר
- יצירת סביבה תומכת ובטוחה לתת כלים למורה איך להתמודד עם תלמידים
- ניצול שעה פרטנית לטובת חיזוק הקשר האישי של המורים עם התלמידים
- פיתוח מודל ומיומנויות לתקשורת בין אישית לשיפור השיח עם התלמידים ומבוסס על היכרות מקיפה ולא בהכרח לימודית

חזיון הקשר עם ההורים ופיתוח מודל לתקשורת בונה ומפתחת מעורבות לשם צמיחה

ליצור אקלים חינוכי מיטבי תוך מתן דגש לדיאלוג מורה תלמיד

ד. השבחת הלמידה בקרב התלמידים

העלאת המוטיבציה ללמידה [ויצירת] שינוי חיובי בהתנהגות התלמידים

למידה משמעותית ותוך התייחסות לתפקודי הלומד

שאלה נוספת התייחסה לשותפים לבניית המודל לפיתוח מקצועי. למנהלים הוצגה רשימה של בעלי תפקידים, ולגבי כל אחד מהם הם נתבקשו לציין האם היה שותף או לא.

לוח 5 מציג את אחוז המנהלים שצינו כל אחד מבעלי תפקידים אלה כשותפים.

לוח 5: השותפים לבניית המודל לפיתוח מקצועי לפי תשובות מנהלי בתי הספר

בעלי תפקידים	אחוז המנהלים שצינו את בעל התפקיד כשותף
1. מנהל בית הספר	100
2. נציגי הפיקוח המקצועי	100
3. מנהל מרכז הפסג"ה	60
4. צוות הפסג"ה	50
5. נציגי הפיקוח הכולל	40
6. מומחי תחום התוכן	40
7. מורי מורים	40
8. אחר	40
9. נציגי הרשות המקומית	10
10. מדריכים	0

נתוני לוח 5 מורים על כך שכל המנהלים ציינו את עצמם ואת נציגי הפיקוח המקצועי כשותפים לבניית המודל המקצועי. רובם (60%) ראו את מנהל מרכז פסג"ה כשותף. צוות הפסג"ה נתפס כשותף על-ידי מחציתם. בעלי תפקידים אחרים שנתפסו כשותפים על-ידי לא יותר מ-40% מכלל המנהלים הם (בסדר יורד): נציגי הפיקוח הכולל, מומחי תחום התוכן, מורי מורים, נציגי הרשות המקומית ומדריכים. בקטגוריה "אחר" שסומנה על-ידי 40% מכלל המנהלים, ציינו אנשי הנהלה ויעוץ מצוות בית הספר.

משאלה נוספת התברר שכל המנהלים, ללא יוצא מן הכלל, ציינו שהם מייחסים חשיבות רבה להתפתחות המקצועית של צוות ההוראה. כולם, למעט מנהל אחד, ציינו שהם מעדיפים שהפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה יתקיים בבית הספר. רק מנהל אחד ציין את העדפתו לקיים את הפיתוח המקצועי במרכז הפסג"ה.

3.1.2 מאפייני בתי הספר בהם הופעלו מודלים לפיתוח מקצועי

במסגרת מאפייני בתי הספר נבדקו מספר התלמידים הלומדים בבית הספר, ומספר המורים המלמדים בו.

שלושה מנהלים (30%) ציינו שבית ספרם מונה בין 200 ל-500 תלמידים. שאר המנהלים (70%) ציינו שבית ספרם גדול יותר: הוא מונה בין 500 ל-900 תלמידים. מספר התלמידים בחינוך המיוחד בבתי הספר נע בין 0 ל-55 (ממוצע: 20.6, סטיית תקן: 17.49), ומספר המורים בבתי הספר נע בין 20 ל-120 (ממוצע: 53.4, סטיית תקן: 31.54).

3.1.3 מאפייני המורים

בנוסף למאפייני בית הספר, נאסף מידע לגבי המאפיינים הדמוגרפיים של המורים (מגדר, גיל, השכלה וכו') והמאפיינים המקצועיים שלהם (וותק, תפקיד, וותק בתפקיד, השתתפות בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי וכו'). להלן הממצאים שנתקבלו:

מבחינה מגדרית, מרבית הנבדקים הם נשים (86.5%). רובם נשואים (87.5%), והשאר רווקים (6.8%) או גרושים (5.7%). טווח הגילאים נע בין 26 ל-68 (ממוצע: 41.16, סטיית תקן: 8.77). כמחציתם (56%) מלמדים בבתי ספר יסודיים, כמחציתם (43%) בחטיבות ביניים, ורק שניים מהם (1%) מלמדים בחטיבה עליונה. כשני שליש מהם (66.8%) מלמדים במגזר הממלכתי, והשאר (32.6%) במגזר הערבי. מורה אחד בלבד (0.5) ציין שהוא מלמד במגזר הדרוזי.

כמעט כל המורים, למעט שישה, מלמדים במסגרת רפורמת "אופק חדש" (96.9%), וכמעט כולם לא מלמדים במסגרת רפורמת "עוז לתמורה" (96.9%). מקצועות ההוראה הבולטים מבין אלה שצוינו על ידם הם: שפות (עברית, ערבית, אנגלית) - 22% מכלל המורים; מדעים (מתמטיקה, פיסיקה, כימיה, ביולוגיה, מדעי המחשב) - 21.5%; ומקצועות מדעי הרוח והחברה (ספרות, היסטוריה, אזרחות, גיאוגרפיה, תנ"ך, מורשת ישראל, פסיכולוגיה, מפתח ה"ל"ב וכדומה) - 12.6%. השאר (44%) מלמדים מקצועות כמו חינוך מיוחד, חינוך גופני, אמנות, ושילובים של מספר מקצועות.

מבחינת השכלה, לכשליש מהמורים תואר B.A. (34%), ולכשליש תואר שני (35%). לאחוז מעט נמוך יותר יש תואר ראשון בחינוך/הוראה (29%), ואחוז נמוך מאוד (2%) הם מורים בכירים. התפלגות המורים לפי תפקידם בבית הספר מצביעה על כך שהתשובה השכיחה היא שילוב של מספר תפקידים: סגן/ית מנהל/ת, מחנך/ת, רכז ומורה מקצועי (36.3%). שאר המורים ציינו את תפקידם כמורים מקצועיים (28.5%), מחנכים (22.3%), רכזים (8.3%), סגני מנהלים (1.6%), או יועצת (3.1%). מספר שנות הותק שלהם בהוראה נע בין שנה ל-39 שנים (ממוצע: 14.37, סטיית תקן: 9.04). בדיקת השלב בו הם מצויים מבחינת התפתחותם המקצועית העלתה שכ-12% נמצאים בשלב הכניסה להוראה (1-3 שנות וותק); כ-10% נמצאים בשלב הביסוס הראשוני (4-6 שנות וותק); כ-18% נמצאים בשלב הביסוס המתקדם (7-10 שנות וותק) ומרביתם (כ-60%) הם בעלי וותק של למעלה מ-10 שנים, ולפיכך ניתן לומר שהם נמצאים בשלב המומחיות (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013).

מספר שנות הוותק של המורים בבית הספר הנוכחי נע גם הוא בין שנה ל-39 שנים, אך הממוצע כצפוי נמוך יותר (10.25, סטיית תקן: 7.92). מבחינת היקף המשרה, רובם (82.4%) עובדים במשרה מלאה.

אחוז גבוה מהם (81.3%) ציינו שהם השתתפו בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי בתחומי ההוראה שלהם. כשנתבקשו לפרט מהם ההשתלמויות שעברו, ציינו תשובות כמו: צפיית עמיתים, יומן מסע, מעבדות חדשנות, קידום יעד הכלה, אקלים חינוכי מיטבי, כנסי חינוך, השתלמויות בית ספריות, והשתלמויות מקצועיות בתחומי הדעת (שפה, מתמטיקה, חינוך גופני ועוד).

3.1.4 מאפייני המנהלים

3.1.4.1 מאפייני רקע אישיים ומקצועיים

שאלת המחקר הנוגעת למאפייני המנהל התייחסה למאפייני הרקע האישיים והמקצועיים שלו (מצב משפחתי, גיל, השכלה, וותק בהוראה, וותק בתפקיד ניהולי, וותק בבית הספר וכדומה) וכן לסגנון הניהולי המאפיין אותו, לפי תפיסתו.

קבוצת המנהלים כללה 3 גברים (30%) ו-7 גברים (70%). רובם (80%) נשואים. טווח גילאיהם נע בין 36 ל-62 (ממוצע: 51.40, סטיית תקן: 9.31). רוב המנהלים (60%) עובדים בבתי ספר יסודיים. השאר (40%) עובדים בחטיבות ביניים. כמו כן, רובם עובדים במגזר היהודי הממלכתי (60%), והשאר במגזר הערבי (40%). רובם מילאו תפקידים קודמים בשדה החינוך וההדרכה (60%). מחציתם (50%) מלמדים מקצועות הוראה הקשורים למדעי החברה והרוח (ספרות, היסטוריה, גאוגרפיה, מולדת וכדומה). השאר מלמדים מדעים (20%), שפות (10%), חינוך מיוחד (10%) או שילוב של מקצועות (10%). כמעט לכולם (90%) יש תואר שני. רק לאחד (10%) תואר ראשון בחינוך/ בהוראה.

לוח 6 מציג נתונים לגבי מספר שנות הוותק של המנהלים בהוראה, בניהול ובבית הספר הנוכחי.

לוח 6: נתונים לגבי מספר שנות הוותק של המנהלים

המשתנה	טווח (בשנים)	ממוצע	סטיית תקן
ותק בהוראה	10-40	24.50	6.66
ותק בניהול	1-30	12.10	8.43
ותק בניהול בבית הספר הנוכחי	1-21	9.60	9.64

בדיקת התפלגות הנבדקים לפי שנות הוותק שלהם בהוראה, הראתה שלמעט מנהל אחד שיש לו 10 שנות וותק, ולפיכך הוא **בשלב הביסוס המתקדם** מבחינת ההתפתחות המקצועית שלו, שאר המנהלים נמצאים בשלב **המומחיות** בקריירה המקצועית שלהם שכן לכולם מספר שנות וותק בהוראה שהוא גבוה מ-10 שנים.

3.1.4.2 סגנון ניהול

במחקר נבדקו ארבעה סגנונות ניהול שונים. לוח 7 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שנתקבלו בכל אחד מהם (טווח אפשרויות התשובה בשאלון זה נע, כאמור, בין 1 ל-5).

לוח 7: ממוצעים וסטיות תקן בממדי השאלון שבדקו סגנון ניהול לפי תפיסת המנהלים (N=10)

הממד	ממוצע	סטיית תקן
מנהיגות מעצבת	4.58	0.34
מנהיגות מתגמלת	3.13	0.76
מנהיגות נמנעת	1.58	0.52

נתוני לוח 7 מורים על כך שהמנהלים מדווחים על סגנון המנהיגות המעצבת כסגנון שמאפיין אותם במידה הרבה ביותר (ממוצע 4.58), בעוד שסגנון המנהיגות הנמנעת נתפס כסגנון המנהיגות המאפיין אותם במידה המועטה ביותר (ממוצע 1.58).

3.2 תהליכי הפעלת התכנית (Transactional Data)

3.2.1 קיומן של פעולות שונות החיוניות להפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי

מנקודת מבטם של המורים

המורים נשאלו לגבי מידת קיומן של מספר פעולות שלפי חוזר מנכ"ל (2007) מתקיימות במסגרת הפעלתם של מודלים לפיתוח מקצועי. פעולות אלה קשורות לאיתור הצרכים לגיבוש תכנית הפעילות, לאיגום המשאבים וניהולם, לבניית תכנית הפעילות ולתהליכי הערכה ובקרה.

לוח 8 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שנתקבלו בזיקה לכל אחד מממדים אלה.

לוח 8: ממוצעים וסטיות תקן בממדי השאלון שבדקו את מידת קיומן של פעולות שונות המתקיימות במסגרת הפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי (N=193)

הממד	טווח אחוז המשיבים "לא יודע/ת" להיגדים הכלולים בממד	ממוצע	סטיית תקן
זיהוי צרכים	6%-5%	3.58	0.56
איגום משאבים	27%-15%	3.26	0.69
בניית תכנית	14%-6%	3.49	0.52
הערכה ובקרה	9%-8%	3.40	0.72

התבוננות בלוח 8 מראה שאחוז גבוה יחסית מכלל המורים (בין 15% ל-27%) לא ידעו על הפעולות הקשורות באיגום משאבים תקציביים ואנושיים הקשורים להפעלת המודל המקצועי בבית ספרם. עם זאת, אחוז נמוך מהם לא ידעו על הפעולות שנעשו לגבי הליך זיהוי הצרכים שקדם להפעלת המודל המקצועי.

תשובות המורים שדרגו את מידת קיומן של הפעולות השונות (דהיינו, לא ציינו "לא יודע/ת"), מצביעות על כך שלתפיסתם הפעולות הקשורות לזיהוי צרכים התקיימו במידה רבה (ממוצע 3.6), בעוד ששאר הפעולות התקיימו לתפיסתם במידה מסוימת (ממוצעים הנעים בין 3.3 ל- 3.5).

3.2.2 קיומן של פעולות שונות החיוניות להפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי מנקודת מבטם של המנהלים

גם המנהלים נשאלו לגבי מידת קיומן של הפעולות השונות שהתקיימו בבית ספרם במסגרת הפעלת המודל המקצועי. בנוסף, הם נתבקשו להתייחס למסגרות הפעולה השונות שהופעלו בבית ספרם, וכן למידת קיומם של תהליכי הערכה ובקרה, וניהולם של מאגרי מידע.

לוח 9 מציג את הממצאים הנוגעים לתשובות המנהלים לגבי מידת קיומן של הפעולות שהתקיימו במסגרת הפעלת המודל המקצועי (בשאלות אלה לא הוצגה האופציה "לא יודע/ת").

לוח 9: ממוצעים וסטיות תקן בממדי השאלון שבדקו את מידת קיומן של פעולות שונות המתקיימות במסגרת הפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי (N=10)

הממד	ממוצע	סטיית תקן
זיהוי צרכים	3.65	0.53
איגום משאבים	3.23	0.65
בניית תכנית	3.56	0.31

המנהלים דיווחו על כך שבבית ספרם התקיימו במידה רבה פעולות הכרוכות בזיהוי צרכים ובבניית תכנית הפעולה (ממוצעים: 3.7 ו-3.6, בהתאמה). עם זאת, כמו המורים, גם הם תפסו את קיומן של הפעולות הכרוכות באיגום משאבים תקציביים ואנושיים במידה מסוימת בלבד (ממוצע 3.2).

בשאלה נוספת הוצגה למנהלים רשימה של מסגרות ופעילויות. לגבי כל אחת מהן הם נתבקשו לציין האם המודל המקצועי בבית ספרם כלל מסגרות/פעילויות אלה. לוח 10 מציג את אחוז המנהלים שציינו כל אחת מהמסגרות/פעילויות שהוצגה בפניהם.

לוח 10: המסגרות/הפעילויות הנכללות במודל לפיתוח מקצועי, לפי תשובות מנהלי בתי הספר (N=10)

המסגרת/ פעילות	אחוז המנהלים שציינו את המסגרת/ פעילות
1. מליאת כלל חדר מורים	90
2. וועדות היגוי	40
3. קהילות לומדות	50
4. כנסים	10
5. ימי עיון	0
6. למידת עמיתים	90
7. צפייה בשיעורים	40
8. שירותי ייעוץ והנחיה (למורים, למנהל ו/או לצוות המוביל)	50
9. אחר _____	20

שתי הפעולות שצוינו על-ידי כמעט כל המנהלים (90%) הן קיום מליאה של כלל חדר המורים ולמידת עמיתים. מחציתם (50%) ציינו את קיומן של קהילות לומדות ואת קיומם של שירותי יעוץ והנחייה. בשכיחות נמוכה יותר (40% מכלל המנהלים) ציינו קיומן של וועדות היגוי וצפייה בשיעורים. מנהל אחד בלבד (10%) ציין שהוא מקיים כנסים. שני מנהלים (20%) ציינו שהם מקיימים מפגשים פרטניים (במסגרת האופציה "אחר" שניתנה להם). אף לא אחד מהמנהלים ציין שבבית ספרו מתקיימים ימי עיון.

מחצית המנהלים סברו שמסגרות הפיתוח השונות נותנות במידה רבה מענה לכלל צוות המורים בבית ספרם בשלוש השנים האחרונות. שאר המנהלים סברו שמסגרות אלה נותנות מענה במידה מסוימת (40%) או במידה מועטה (10%).

בשאלה נוספת נתבקשו המנהלים להתייחס למידת הקמתם של מאגרי מידע מעודכנים בתחומים המינהלי והפדגוגי. לוח 11 מציג את התפלגות תשובותיהם לשאלות אלה.

לוח 11: התפלגות תשובות המנהלים לגבי הקמתם וניהולם של מאגרי מידע מעודכנים (באחוזים)

כלל לא	במידה מועטה	במידה מסוימת	במידה רבה	סה"כ	
10	50	10	30	100	התחום המינהלי (נתונים מעודכנים לגבי התפתחות עו"ה בביה"ס)
10	10	30	50	100	התחום הפדגוגי (ידע בתחומי הדעת השונים, ידע שהצטבר בהשתלמויות וידע תיאורטי-מחקרי)

מתוך נתוני לוח 11 נראה שמרבית המנהלים (60%) סברו שמאגרי מידע בתחום המינהלי כלל לא הוקמו ונוהלו או הוקמו במידה מועטה. לעומת זאת, מרביתם (80%) סבורים שמאגרי מידע בתחום הפדגוגי הוקמו ונוהלו במידה מסוימת או במידה רבה.

לוח 12 מציג את התפלגות תשובות המנהלים לגבי מידת קיומם של תהליכי הערכה ובקרה המתקיימים במסגרת הפעלת המודל לפיתוח מקצועי בבית ספרם.

לוח 12: התפלגות תשובות המנהלים לגבי מידת קיומם של תהליכי הערכה ובקרה בזמן קיום המודל בבית ספרם (באחוזים)

כלל לא	במידה מועטה	במידה מסוימת	במידה רבה	סה"כ	
-	10	30	60	100	מעקב
-	30	20	50	100	הערכה
10	10	20	60	100	משוב

מרבית המנהלים טענו שבמסגרת הפעלת המודל התקיימו תהליכים של מעקב ומשוב במידה רבה או במידה מסוימת (90% ו-80%, בהתאמה). עם זאת, קיומם של תהליכי הערכה שכיח מעט פחות (70% מהמנהלים ציינו שהם קיימים במידה רבה או במידה מסוימת).

3.3 תוצרי התכנית (Outcome Data)

3.3.1 תפיסת המורים את מידת השפעת המודל עליהם, ותרומתו להעצמתם האישית-מקצועית

המורים נשאלו באיזו מידה השפיע המודל לפיתוח מקצועי שפותח בבית הספר עליהם, כמורים. השפעת המודל נבדקה הן בזיקה להיבט המקצועי והן בזיקה להיבט האישי.

לוח 13 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שנתקבלו בכל אחד משני היבטים אלו.

לוח 13: ממוצעים וסטיות תקן בהיבטי השאלון שבדקו את השפעת המודל לפיתוח מקצועי על המורים, לפי תפיסת המורים (N=193)

ההיבט	ממוצע	סטיית תקן
היבט מקצועי	3.51	0.78
היבט אישי	3.45	0.92

נתוני לוח 13 מורים על דמיון בהתייחסות של המורים לשני ההיבטים שנבדקו: גם בהיבט המקצועי הקשור למשל ליישום התכנים והמיומנויות שנלמדו במסגרת הפעלת המודל, וגם בהיבט האישי, הקשור לתחושת המסוגלות ההוראתית להם ולזהותם המקצועית, המורים חשבו שתרומת המודל לפיתוח מקצועי שפותח בבית ספרם היא בינונית-רבה (ממוצע 3.5 בשני ההיבטים).

3.3.2 השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי על המורים על-פי תפיסתם של המנהלים, ועל אופן ההתבוננות שלהם – כמנהלים – על פיתוח מקצועי של מורים

השפעת המודל לפיתוח מקצועי על המורים נבדקה גם מזווית הראייה של המנהלים. לוח 14 מציג את הממצאים הנוגעים לבדיקה זו.

לוח 14: ממוצעים וסטיות תקן בהיבטי השאלון שבדקו את השפעת המודל לפיתוח מקצועי על המורים, לפי תפיסת המנהלים (N=10)

ההיבט	ממוצע	סטיית תקן
היבט מקצועי	3.99	.51
היבט אישי	3.88	.59

נתוני לוח 14 מורים על כך שהמנהלים תפסו את השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי על המורים כעוצמתית יותר, הן מבחינה מקצועית והן מבחינת העצמתם האישית: בשני היבטים אלה הם דיווחו על השפעה רבה (ממוצעים הקרובים לערך 4).

השפעת המודל המקצועי נבדקה גם ביחס למנהלים. כאשר הם נשאלו האם המודל גרם להם לשנות את ההתבוננות שלהם על פיתוח מקצועי של מורים, רובם (80%) ענו שבמידה רבה, והשאר (20%) ענו שבמידה בינונית. את הנימוקים שנתנו לתשובתם ניתן לסווג לשתי קטגוריות:

1. המודעות לחשיבותו של התהליך של פיתוח מקצועי, כתהליך של שינוי ארוך טווח הדורש תכנון (4 תשובות). למשל:

- ✗ התהליך מזמן התבוננות מפעם לפעם היות וזהו תהליך הדורש שינוי, חלק מצוות המורים מתקשה ולכן יש צורך להמשיך ולהטמיע את התהליך ומציאת תחומים מגוונים כמו פסיכו פדגוגיה.
- ✗ התהליך מאד חשוב, לא מאמינה רק בנושא ממוקד וחד פעמי אלא בתהליכים ארוכי טווח.
- ✗ לבחון מחדש ולפי תכנית בית הספר והמטרות.

2. הבנת תרומתו של תהליך הפיתוח המקצועי עבור המורים: תרומתה של ההתנסות בתהליכי חקר, ושל משוב וקיום שיח פדגוגי בין המורים (5 תשובות). למשל:

- ✗ פיתוח מקצועי חייב להיעשות באופן זה, בו המורים מתנסים, מקיימים תהליך של צפיית עמיתים ולמידת עמיתים, מקיימים תהליכים של משוב ושיח פדגוגי.
- ✗ השיח צריך להיות של מורי ביה"ס בינם לבין עצמם לשם הבנת הצרכים הבית ספריים ובניית המודל המתאים לחטיבה.
- ✗ מניסיון, פיתוח מקצועי הכולל חקר פעולה וניתוח אירועים מחיי היום יום של בית הספר עם שימוש בידע תאורטי לניתוח מקרים מעשיים תורם יותר מאשר העברת הרצאות ומתן תיאוריות בנושאים שונים.

3.3.3 תפיסתו של בית הספר כ"ארגון לומד" על-פי דיווחי המורים והמנהלים,

והפעולות בהקשר זה שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי

אחד מחלקי השאלון בדק את מידת היותו של בית הספר "ארגון לומד" על-פי מספר פרמטרים: מנגנונים להערכה, מנגנונים למעורבות צוות, מנגנונים לטיפול במידע, ומנגנונים להבנייה מקצועית.

3.3.3.1 תפיסת בית הספר כארגון לומד על-פי דיווחי המורים

לוח 15 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שנתקבלו ב-4 הממדים שנבדקו בזיקה ל"בית הספר כארגון לומד". כאמור בפרק "שיטות המחקר", טווח אפשרויות התשובה בשאלון נע בין 1 ל-5.

לוח 15: ממוצעים וסטיות תקן בממדי השאלון שבדקו את מידת היות בית הספר ארגון לומד בקרב המורים (N=193)

הממד	ממוצע	סטיית תקן
מנגנונים להערכה	3.64	.74
מנגנונים למעורבות צוות	3.63	.77
מנגנונים לטיפול במידע	3.50	.81
מנגנונים להבנייה מקצועית	3.71	.66

תשובות המורים, כפי שהן מוצגות בלוח 15 מורות על כך שלתפיסתם בבית הספר שבו הם מלמדים קיימים במידה רבה מנגנונים להערכה, למעורבות צוות, לטיפול במידע ולהבנייה מקצועית.

בנוסף לדיווחיהם של המורים לסדרת שאלות "סגורות" אלה, הם נתבקשו לציין שתיים עד ארבע פעולות (מתוך אלה שהופיעו בשאלון "בית ספר כארגון לומד") שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי בבית ספרם. עשרים ושישה מורים לא ענו עניינית לשאלה זו (כתבו: לא לקחת חלק בתהליך, לא אוכל [להצביע על פעולות שחזקו], הכל נעשה, וכו').

תשובות שאר המורים סווגו לפי ארבעת הממדים שנכללו בשאלון "בית הספר כארגון לומד". עם זאת, הופיעו גם תשובות אחרות שלא התייחסו לפעולות שנעשו במסגרת הפעלת המודל, אלא לתוצרים שנתקבלו בעקבות הפעלתו, וזאת ביזקה למורים, לתלמידים ולאיכות הקשר ביניהם.

המידע לגבי תשובותיהם של המורים מופיע בלוח 16 שלהלן.

לוח 16: הפעולות שחוזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי, לפי תפיסת המורים
(N=167)

מספר ההיגדים ושכיחותם (בסוגריים)	דוגמאות לתשובות	קטגוריות התשובה
39 (12.04)	מתבצע משוב שוטף לבדיקת תקלות בגמר ביצוע משימה או פרויקט נכתב סיכום שכולל הצעות לשיפור הערכה משמשת בסיס לעשייה הבאה המשופרת קיים נוהל תיעוד התנסויות מרכזיות בבית הספר וניתוחו, לצורך שיפור רפלקציה של המנהל לאחר ביצוע משימה הערות והארות בניית תכניות הערכה בבית הספר	מנגנונים להערכה
59 (18.21)	בבית הספר קיימות הזדמנויות רבות לתת ולקבל משוב לצורך שיפור העברת משוב מפעם לפעם תוך כדי הלמידה לשם שיפור ויעילות התוכן תכניות לפיתוח מקצועיות המורה נגזרות ממטרות בית הספר צוות בית הספר מעורב בקבלת ההחלטות לגבי התחומים לשיפור החזון הבית ספרי נבחן מחדש כל פעם	מנגנונים למעורבות צוות
29 (8.95)	קיים מרכז משאבים הכולל תכנוני נושא, דרכי עבודה ונהלים יש ישיבות צוות קבועות במערכת ישנה נגישות לשליפת מידע רלוונטי מערכת נהלים יעילה קיום תיקים סדירים לפעילויות הבית ספריות	מנגנונים לטיפול במידע
73 (22.53)	צפיית עמיתים למידה שיתופית הלמידה מבוססת על חקר התנסויות של מורים מהצוות ליווי מורים חדשים על ידי מורים וותיקים קיום תכניות הדרכה פנימיות	מנגנונים להבניית מקצועיות
124 (38.27)	העצמת המורה ומקצועיות המורה עמידת המורה בשינויים ההוראה הפכה מגוונת עבודת צוות של תלמידים שיחות אישיות בין מורים לתלמידים	תשובות אחרות
324 (100.0)		סה"כ

נתוני לוח 16 מורים על כך, שקטגוריית התשובה השכיחה ביותר היתה "תשובות אחרות" (כ-38% מכלל ההיגדים). עיון בתשובותיהם של המורים הראה שהתייחסותם היתה בעיקר לתוצרי הפעלת המודל הספציפי שהופעל בבית ספרם. למשל, מורים בבתי הספר בהם הופעל המודל "דיאלוג מקדם תקשורת טובה הורים מורים" התייחסו למיומנויות התקשורת הבין אישית שהשתפרו; מורים שבבית ספרם הופעל המודל "פיתוח דרכי הוראה-למידה" התייחסו לשכלול תלקיטי כתיבה וקריטריונים, לגיוון שחל אצלם בשיטות ההערכה, ועוד.

התשובה השכיחה ביותר הנוגעת לפעולות שחוזקו בעקבות הפעלת המודל המקצועי מתייחסת למנגנונים להבנייה מקצועית (23%). בתשובותיהם, המורים התייחסו לדיאלוג שנוצר בתוך ובין צוותים בבית הספר סביב חקר ההתנסויות של עצמם. בשכיחות נמוכה יותר צוינו תשובות השייכות לקטגוריה "מנגנונים למעורבות צוות" (18%). פה נתקבלו תשובות שהעידו על כך שבעקבות הפעלת המודל המקצועי נוצר שיתוף פעולה בין המורים בצוות, והם נהיו מעורבים בכל הקשור לקביעת מדיניות בית הספר ומטרותיו. בשכיחות נמוכה יותר נתקבלו תשובות שנכללו בקטגוריה "מנגנונים להערכה" (12%). נראה ששימוש שיטתי ועקבי במנגנוני הערכה פחות חזק אצל המורים בעקבות הפעלת המודל. הקטגוריה שהופיעה בשכיחות הנמוכה ביותר היתה "מנגנונים לטיפול במידע". רק כ-9% מכלל התשובות התייחסו לכך שבעקבות הפעלת המודל המורים יצרו סביבת עבודה של איסוף ושימור מידע מקצועי וניהולי, והקפידו על עדכון מתמיד באינפורמציה הרלוונטית עבורם.

3.3.3.2 תפיסת בית הספר כארגון לומד על-פי דיווחי המנהלים

לוח 17 מציג את תפיסות המנהלים לגבי מידת קיומם של מנגנונים שונים ללמידה ארגונית בבית ספרם.

לוח 17: ממוצעים וסטיות תקן בממדי השאלון שבדקו את מידת היות בית הספר ארגון לומד בקרב המנהלים (N=10)

הממד	ממוצע	סטיית תקן
מנגנונים להערכה	3.74	.68
מנגנונים למעורבות צוות	3.55	.80
מנגנונים לטיפול במידע	3.80	.58
מנגנונים להבנייה מקצועית	4.00	.74

נתוני לוח 17 מורים על כך שהמנהלים שותפים לדעה שכל המנגנונים הנחוצים לשם למידה ארגונית קיימים במידה רבה בבית ספרם. במידה הרבה ביותר קיימים מנגנונים להבנייה מקצועית, ובמידה הפחותה ביותר מנגנונים למעורבות צוות. עם זאת, מעניין לציין שמידת הדמיון בתפיסה של מידת קיומם של המנגנונים השונים היתה נמוכה מעט יותר מזו שנמצאה בקרב המורים.

בנוסף לדיווחיהם של המנהלים לסדרת שאלות "סגורות" אלה, גם הם נתבקשו לציין שתיים עד ארבע פעולות (מתוך אלה שהופיעו בשאלון "בית ספר כארגון לומד") שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי בבית ספרם. תשובותיהם לפעולות שחזקו במיוחד מופיעות בלוח 18 שלהלן.

לוח 18: הפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי, לפי תפיסת המנהלים (N=10)

קטגוריות התשובה	התשובות שניתנו	מספר ההיגדים ושכיחותם (בסוגריים)
מנגנונים להערכה	היכולת לעצור ולבחון תכנית מסוימת תוך כדי תנועה למשל תכניות לימודיות – יעילותן והשפעתן...	1 (4.3)
מנגנונים למעורבות צוות	- מורי בית הספר שותפים בקביעת קריטריונים להערכה מעורבות של המורים בתוכניות ביי"ס במסגרת ישיבות צוות שבועיות - מורים שותפים בבניית תכניות - קבלת משוב לצורך שיפור - גיבוש צוות שותפות מלאה בדרכי הערכה	5 (21.7)
מנגנונים לטיפול במידע	- קביעת מנגנון לישיבות צוות קבועות במסגרת האשכול - פיתוח מנגנון להעברת מידע למורים - שגרות עבודה של מפגשים להעברת מידע	3 (13.0)
מנגנונים להבניית מקצועית	- למידה של המורים מתוך התנסות - תוצרי לומדים נבחנים מול מטרות ביה"ס - המעקב השוטף אחר מורים חדשים ואף מורים ותיקים - הזקוקים לליווי והנחייה - מתקיימת למידה מתמדת של צוות המורים בעקבות תהליך התנסות - הלמידה מבוססת גם על חקר ההתנסות של צוות המורים - הקצאת מנחי מורים – ארבעה מובילי אשכול לליווי הצוות - ליווי מורים חונכים למורים חדשים - כל תוצרי הלומד מתבססים על מטרות וערכים המובילים	8 (34.8)
תשובות אחרות	- נזילות בכושר האיתור - גיבוש ראייה מערכתית אחידה - שפה אחידה - קביעה של תהליכים אחידים למול תהליכים ייחודיים בצוות - שיפור שיטות ההוראה שתותאם להטרוגניות ולשונות בכיתה - ביקורי בית שמטרתם להבין את התלמידים וצורכיהם בצורה רבה יותר	6 (26.1)
סה"כ		23 (100.0)

התבוננות בלוח 18 מלמדת כי קטגוריית התשובה השכיחה ביותר בקרב המנהלים, הרלבנטית לפעולות שחזקו, היתה "מנגנונים להבניית מקצועית" (כ-35%). בשכיחות נמוכה יותר צוינו שאר הקטגוריות: מנגנונים למעורבות צוות (כ-22%), מנגנונים לטיפול במידע (13%) ומנגנונים להערכה (כ-4%).

נראה אפוא שהמנהלים, כמו המורים, חשבו שהפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי קשורות בהבניית מקצועית של צוות המורים, ופחות בטיפול במידע ובתהליכי הערכה.

3.3.4 שגרות חדשות שנבנו או מוסדו בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי בבית

הספר לפי תפיסת המנהלים

כחלק מבדיקת התוצרים הכרוכים בהפעלת המודל המקצועי, המנהלים נשאלו: האם נבנו/ מוסדו שגרות חדשות בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי בבית ספרך? (שגרות הנוגעות לעבודת הצוות, ליישום תכנים ומיומנויות שנרכשו בכיתות, למעורבות המורים בבית הספר, לדפוסי התקשורת שלך עם המורים וכו').

התשובות שניתנו סווגו למספר קטגוריות:

מיסוד ישיבות צוות, עבודת צוות ושיח בית ספרי (9 היגדים)

- ✗ חזקה עבודת הצוות
- ✗ נבנו מפגשים קבועים של עבודת הצוות
- ✗ הוכנסו והוטמעו דברים חדשים כמו מיסוד ישיבות צוות
- ✗ [נבנו] שגרות לעבודת צוות
- ✗ ישיבות צוות אחת לשבוע במסגרת האשכול ולא על פי צוותי הוראה מסורתיים
- ✗ שיח בית ספרי סביב מיומנויות נדרשות מתלמיד/ה בהתפתחות תלת שנתית
- ✗ מפגשים בין בעלי תפקידים שונים וקהילות שונות
- ✗ [הוטמעה] מסגרת זמן המאפשרת דיון וחשיבה משותפים
- ✗ הצטרפות צוות הניהול לישיבות הצוות

טיוב הליכי הוראה- למידה- הערכה (9 היגדים)

- ✗ התחזק הקשר בין הנלמד בהשתלמות להדרכות וליישום
- ✗ נבנתה תכנית עבודה המבוססת על רפלקציה
- ✗ נבנו שגרות של צפיית עמיתים, משוב בעקבות צפייה
- ✗ [נבנו] שגרות של בניית מחוונים לתהליך למידה יחד עם התלמידים
- ✗ שיח פורה סביב שאלות הערכה
- ✗ תכנית מובנית לכל המורים במטרה לחזק את הקשר עם התלמידים
- ✗ שגרות עבודה של הוקרה לאוכלוסיות השונות בבית"ס
- ✗ קביעת קריטריונים אחידים להערכה
- ✗ פיתוח מחוונים לתוצר כתוב ותוצר יצירתי

מעורבות הורים (3 היגדים)

- ✗ שגרות העבודה התחילו להיות אורח חיים ותרבות ארגונית, במיוחד מעורבות המורים וההורים במודל
- ✗ [הוכנס] מודל מובנה לחיזוק הקשר עם ההורים
- ✗ נבנתה משימה לחיזוק מעורבות ההורים

ארגון מידע (2 היגדים)

✍ תיעוד התכנים בתיקיות שיתופיות
✍ ביה"ס נמצא בתהליך של שינוי ועשייה לטיוב האקלים החינוכי ולפיכך
[הוכנסו והוטמעו] פרוטוקולים

תשובות אלה של המנהלים נמצאות בהלימה לתשובות שנתקבלו על-ידם ועל-ידי המורים, לגבי הפעולות המרכזיות שחזקו בבית הספר בעקבות הפעלת המודל לפיתוח מקצועי (ראו לוחות 16 ו-18): השקעת מאמץ קולקטיבי בלמידה, המביא **להבנייה מקצועית** של צוות המורים, כמו גם לחיזוק **מעורבותו של צוות המורים** בתהליכי ההוראה-למידה-הערכה המתבצעים במסגרתם של המודלים השונים שפותחו.

3.4 ראייה אינטגרטיבית של שלושת ההיבטים של מודל ההערכה

3.4.1 הקשרים הקיימים בין מאפייני הרקע של המורים, הליך הפעלתו של המודל המקצועי בבית הספר, ותוצרי הפעלתו ברמה המוסדית (הבית ספרית) וברמת הפרט (עבור המורה)

כדי לקבל תמונה כללית על מערכת הקשרים הקיימת בין כל המשתנים שנבדקו לגבי המורים, חושבו מתאמים ביניהם. לוח 19 מציג את מטריצת המתאמים בין משתני המחקר הנוגעים למשתני הרקע של המורים ולממדים הבאים: הליך הפעלת המודל לפיתוח מקצועי, והתוצרים שנתקבלו בעקבות הפעלתו ברמת המוסד (בית הספר) והפרט (המורה).

לוח 19: מתאים בין משתני המחקר (N=193)

קטגוריית המשתנים	פירוט המשתנים	משתני רקע			הליך הפעלת המודל				תוצרים ברמת המוסד				תוצרים ברמת הפרט	
		גיל	ותק בבית הספר	היקף משרה	הערכה ובקרה	בניית תכנית	איגום משאבים	זיהוי צרכים	מנגנונים להבנייה מקצועית	מנגנונים לטיפול במידע	מנגנונים למעורבות צוות	מנגנונים להערכה	היבט אישי	היבט מקצועי
תוצרים ברמת הפרט	היבט מקצועי	0.072	0.057	-0.065	0.483*	0.681**	0.632**	0.567**	0.708**	0.665*	0.699**	0.698**	0.847**	1
	היבט אישי	0.035	-0.011	-0.111	0.383**	0.564**	0.535**	0.413**	0.653**	0.624**	0.611**	0.632**	1	
תוצרים ברמת המוסד	מנגנונים להערכה	0.148*	-0.044	-0.193**	0.512**	0.607**	0.584**	0.532**	0.813**	0.809**	0.842**	1		
	מנגנונים למעורבות צוות	0.097	-0.027	-0.121	0.541**	0.604**	0.560**	0.546**	0.800**	0.853**	1			
	מנגנונים לטיפול במידע	0.156*	-0.036	-0.157*	0.496**	0.553**	0.529**	0.565**	0.765**	1				
	מנגנונים להבנייה מקצועית	0.123	-0.090	-0.163*	0.500**	0.684**	0.564**	0.540**	1					
הליך הפעלת המודל	זיהוי צרכים	0.167*	-0.015	-0.082	0.437**	0.662**	0.549**	1						
	איגום משאבים	0.075	-0.095	-0.080	0.619**	0.745**	1							
	בניית תכנית	0.091	-0.064	-0.118	0.688**	1								
	הערכה ובקרה	0.085	-0.100	-0.099	1									
משתני רקע	גיל	0.007	0.613**	1										
	ותק בהוראה	0.077	1											
	היקף משרה	1												

נתוני לוח 19 מורים על קיומם של מתאמים חיוביים, גבוהים למדי ומובהקים סטטיסטית בין תוצרי הפעלת המודל ברמת הפרט (הן בהיבט המקצועי והן בהיבט האישי) לבין הליך הפעלת המודל והתוצרים ברמת המוסד. המתאמים בין **הליך הפעלת המודל והתוצרים ברמת המוסד** לבין **התוצרים ברמת הפרט** הם בסדר גודל של 0.5-0.7 בהיבט המקצועי (ראו הצללה אפורה בהירה בלוח), והם מעט נמוכים יותר בהיבט האישי (בין 0.4 ל-0.6, ראו הצללה כהה יותר בלוח). מתאמים אלה מראים, שמורים שדיווחו על כך שבית ספרם אימץ תהליכים של למידה ארגונית והקפיד לקיים את הפעולות הכרוכות בהליך הפעלת המודל, דיווחו על תרומתו הרבה יותר של המודל להתפתחותם המקצועית והאישית. הקשרים בין תוצרי הפעלת התכנית ברמת הפרט לבין משתני הרקע אינם מובהקים.

המתאמים בין המשתנים הכרוכים בהליך הפעלת המודל לבין משתני הלמידה הארגונית (תוצרים ברמת המוסד) גבוהים אף הם (0.5-0.7). הקשרים הפנימיים בין תת המשתנים הקשורים לתוצרי הפעלת המודל ברמת המוסד הם, כצפוי, חיוביים וגבוהים מאוד (סביב 0.8), והקשרים הפנימיים בין תת המשתנים הקשורים להליך הפעלת המודל גם הם כצפוי גבוהים, אם כי במידה פחותה (0.4-0.7).

נראה אפוא שקיימים מתאמים חיוביים וחזקים למדי בין משתני התהליך של הפעלת המודל לבין משתני התוצרים של הפעלתו. עם זאת, משתני הרקע (משתני ההקשר) אינם קשורים למשתני התהליך ולמשתני התוצרים ברמת הפרט.

4. סיכום, מסקנות והמלצות

במרכזי פסג"ה במחוז חיפה מקודמים החל משנה"ל תשע"ד תהליכים שמטרתם לפתח וליישם בבתי הספר במחוז פרקטיקות מיטביות לתהליכי פיתוח מקצועי של צוותי הוראה. את התהליך הובילה ד"ר מירי גוטליב, אז מנהלת פסג"ה חיפה. השותפים לתהליכים אלו הם מנהלי מרכזי פסג"ה במחוז: גב' הדר גפני (פסג"ה חדרה), גב' ענת הלל (פסג"ה חיפה), מר רבאח קוזלי (פסג"ה באקה) וגב' עירית גרינברג (פסג"ה קרית מוצקין).

הפרקטיקות ייחודיות בכך שהן נעשות בתוך בתי הספר בגיבושם של אנשי פסג"ה מחד, ואנשי בית הספר מאידך, מתוך רצון לתת מענה ייחודי להקשר הספציפי של בתי הספר. פרקטיקות אלו של תהליכי הפיתוח המקצועי הוצעו כחלופה להשתלמויות הרגילות ובבסיסן, כאמור, שיתוף פעולה בין בעלי עניין שונים, הכוללים בראש ובראשונה את צוות בית הספר ובראשו המנהל ואנשי פסג"ה, וכן גורמים נוספים כגון אנשי רשויות, אנשי פיקוח ואחרים. תקשורת זו בין המנגנונים והגורמים השונים משקפת אפוא פעולה מערכתית משותפת, ההולמת גם את תפיסת משרד החינוך (2007) לגבי התנהלות זו כתנאי לקיומה של התפתחות מקצועית אפקטיבית.

לבקשתה של ד"ר גוטליב החל בשנה"ל תשע"ד להתגבש במקביל לתכנית גם מתווה הערכה מלווה. לשם כך גובש צוות ליבה הכולל בשלב ראשון את ד"ר מירי גוטליב, ד"ר אירית לוי-פלדמן, ראשת הרשות למחקר ולהערכה במכללת סמינר הקיבוצים, יעל סלומון, המפקחת לפיתוח מקצועי במחוז חיפה, והדר גפני, מנהלת מרכז פסג"ה חדרה. יחד עם צוות הליבה עבדו גם רכזי הערכה מארבעת מרכזי הפסג"ה השותפים: ענת שכטר ממרכז פסג"ה חדרה, דינה אלטמן ממרכז פסג"ה חיפה, דאוד עתאמנה ממרכז פסג"ה באקה, וויקי דניאל ממרכז פסג"ה קרית מוצקין. בהמשך הצטרפה ד"ר מיכל לוי-קרן לצוות המחקר מטעם מכללת סמינר הקיבוצים כמובילת המחקר.

לשם גיבוש מתווה ההערכה נערכו מספר מפגשים של צוות הליבה כמו גם של הצוות הרחב. הדיונים נסבו סביב סוגיות מגוונות הכוללות בין השאר: הבחנה בין עבודתם של רכזי ההערכה בבתי הספר ברמת מיקרו לבין תכנית ההערכה הרחבה ברמת המקרו, גיבוש מתווה שיהיה מקובל מחד, ומשקף, מאידך, את סגנונות העבודה השונים במרכזי פסג"ה כמו גם בבתי הספר בתוך המרכזים, חלוקת עבודה בין הצוות החוקר ממכללת סמינר הקיבוצים וצוותי מרכזי פסג"ה ועוד.

הוחלט על מתווה של מטה – הערכה מחוזי מתוך הבנה כי בכל אחד ממרכזי פסגה פועל רכז הערכה אשר מלווה את התהליכים ברמת המיקרו – כלומר ביחס לכל תכנית המופעלת בכל בית ספר, כמו גם ברמת מקרו הקשורה במרכז, קרי: ביחס לתכניות המופעלות בבתי ספר השונים השייכים למרכז.

הוחלט כי תפקידה של המטה-הערכה יהיה לתת תמונה רחבה ברמת המחוז בכל הנוגע לפיתוח המקצועי של סגלי הוראה בכל בתי הספר השייכים לארבעת מרכזי פסגה במחוז חיפה על מנת לעזור לשותפים ממרכזי פסגה ומבתי הספר לשפר את התהליכים (בבחינת הערכה מעצבת). מלבד זאת ניתן להשתמש בעזרתה גם לטובת מיצוב ברור יותר של מרכזי הפסגה כגוף מקצועי וחשוב בכל הנוגע לפיתוח עובדי הוראה.

באופן אופרטיבי מטרתה של המטה-הערכה היתה לזהות גורמים מקדמים וגורמים מעכבים הצלחה בפיתוח מקצועי של סגל ההוראה תוך התייחסות להיבטים המשותפים לכלל התכניות לפיתוח המקצועי הפועלות במחוז.

מדגם הנבדקים כלל 193 מורים המלמדים ב-10 בתי ספר במחוז חיפה בהם מופעלים מודלים שונים לפיתוח מקצועי, וכן 10 מנהלים של אותם בתי הספר. **איסוף הנתונים** נעשה באמצעות שאלונים מקוונים שהועברו למורים ולמנהלים בסופה של שנה"ל תשע"ו. השאלון למורים כלל שאלות שבדקו מאפייני רקע אישי ומקצועי, וכן שאלות שבדקו ממדים שונים הקשורים להפעלת המודל לפיתוח מקצועי בבית הספר ולתוצריו עבור בית הספר כמוסד והמורה כפרט. כל השאלות, למעט שאלות בודדות, היו "סגורות". השאלון למנהל כלל אף הוא שאלות שבדקו נתוני רקע אישי, מקצועי ובית ספרי, וכן שאלות על אודות המודל לפיתוח מקצועי שהופעל בבית הספר. שאר חלקי השאלון בדקו ממדים שונים הקשורים לתהליך הפעלת המודל ולתוצריו עבור בית הספר ועבור המורים. השאלות היו "סגורות" ברובן, ו"פתוחות" בחלקן.

4.1 סיכום עיקרי הממצאים

4.1.1 מאפייני ההקשר

- **מאפייני המודלים לפיתוח מקצועי:** בכל עשרת בתי הספר הופעלו 7 מודלים מקצועיים שונים שהמשותף להם הוא מודל פיתוח מקצועי "תפור" על פי מידות בית הספר ואשר נעשה בפועל בבית הספר. עליפי דיווחי המנהלים המודלים מופעלים בין שנתיים לארבע שנים. השותפים העיקריים לפיתוח כל המודלים המקצועיים היו מנהלי בתי הספר, נציגי הפיקוח המקצועי, ובחלק מהמקרים - גם מנהל מרכז פסגה וצוות הפסגה.

- **מאפייני בתי הספר בהם הופעלו מודלים לפיתוח מקצועי:** מרבית בתי הספר בהם מופעלים המודלים הינם גדולים (בין 500 ל-900 תלמידים). בממוצע יש בהם כ-21 תלמידים מהחינוך המיוחד, ובממוצע 53 מורים מלמדים.

- **אפייני המורים:** מרבית המורים הם נשים (86.5%). ממוצע גילם הוא 41. כמחציתם (56%) מלמדים בבתי ספר יסודיים, כמחציתם (43%) בחטיבות ביניים, ורק שניים מהם (1%) מלמדים בחטיבה עליונה. כשני שלישים מהם (66.8%) מלמדים במגזר הממלכתי, והשאר (32.6%) במגזר הערבי. מורה אחד בלבד (0.5%) ציין שהוא מלמד במגזר הדרוזי. כמעט כל המורים, למעט שישה, מלמדים במסגרת רפורמת "אופק חדש" (96.9%). מבחינת השכלה, כמעט כולם בעלי תואר B.A, תואר ראשון בחינוך/הוראה או תואר שני. רק 2% הם מורים בכירים. המורים שונים זה מזה בתפקיד שהם ממלאים במסגרת עבודתם בבית הספר: סגן/ית מנהל/ת, מחנך/ת, רכז, מורה, יועצת או שילוב של מספר תפקידים. יש להם בממוצע כ-14 שנות וותק בהוראה, כאשר מרביתם (60%) בעלי וותק של 10 שנים ומעלה, ולפיכך נמצאים בשלב המומחיות מבחינת

התפתחותם המקצועית. ממוצע מספר שנות הוותק שלהם בבית הספר הנוכחי כצפוי נמוך יותר (כ-10 שנים). מבחינת היקף המשרה, רובם (82.4%) עובדים במשרה מלאה. אחוז גבוה מהם (81.3%) ציינו שהם השתתפו בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי בתחומי ההוראה שלהם.

- **מאפייני המנהלים:** קבוצת המנהלים כללה 3 גברים (30%) ו-7 נשים (70%). ממוצע הגיל הוא כ-51. רובם (60%) עובדים בבתי ספר יסודיים. השאר עובדים בחטיבות ביניים. כמו כן, רובם עובדים במגזר היהודי הממלכתי (60%), והשאר במגזר הערבי (40%). כמעט לכולם (90%) יש תואר שני. רק לאחד (10%) תואר ראשון בחינוך/בהוראה. ממוצע שנות הותק שלהם בהוראה הינו גבוה יחסית (כ-25 שנים), ולפיכך רובם (90%) נמצאים בשלב המומחיות בקריירה המקצועית שלהם. הותק שלהם בניהול בכלל ובניהול בית הספר הנוכחי בפרט נמוך מעט יותר (כ-12 שנים ו-10 שנים, בהתאמה). מאפיין נוסף שנבדק בידי המנהלים, הוא סגנון המנהיגות שלהם, כפי שהוא נתפס על-ידם. המנהלים דיווחו על סגנון של מנהיגות מעצבת (שמייצג את הרמה הגבוהה ביותר של מנהיגות), כסגנון שמאפיין אותם במידה הרבה ביותר, בעוד שסגנון המנהיגות הנמנעת (כמייצג את הרמה הנמוכה ביותר של מנהיגות) נתפס כסגנון המנהיגות המאפיין אותם במידה המועטה ביותר.

4.1.2 תהליכי הפעלת התכנית

- **קיומן של פעולות שונות החיוניות להפעלתו של המודל לפיתוח מקצועי:** בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2007) ישנו פירוט, לפי שלבים, של מספר פעולות הכרוכות בהפעלתם של מודלים לפיתוח מקצועי. כשפעולות אלה הוצגו למורים, נמצא שאחוז גבוה יחסית מהם (בין 15% ל-27%) לא ידעו על הפעולות הקשורות באיגום משאבים תקציביים ואנושיים הקשורים להפעלת המודל המקצועי בבית ספרם. לתפיסתם הפעולות הקשורות לזיהוי צרכים התקיימו במידה רבה (ממוצע 3.6), בעוד ששאר הפעולות (איגום משאבים, בניית תכנית והערכה ובקרה) התקיימו במידה מסוימת (ממוצעים הנעים בין 3.3 ל-3.5). גם המנהלים דיווחו שבבית ספרם התקיימו במידה רבה פעולות הכרוכות בזיהוי צרכים ובבניית תכנית הפעולה (ממוצעים: 3.7 ו-3.6, בהתאמה). עם זאת, כמו המורים, גם הם תפסו את קיומן של הפעולות הכרוכות באיגום משאבים תקציביים ואנושיים במידה מסוימת בלבד (ממוצע 3.2).

מתוך סדרת שאלות נוספות התברר שכמעט כל המנהלים (90%) ציינו שתי פעילויות שנכללו במודל לפיתוח מקצועי: קיום מליאה של כלל חדר המורים ולמידת עמיתים. מחציתם (50%) ציינו את קיומן של קהילות לומדות ואת קיומם של שירותי יעוץ והנחייה. רק מחצית המנהלים סברו שמסגרות הפיתוח השונות נתנו במידה רבה מענה לכלל צוות המורים בבית ספרם בשלוש השנים האחרונות. בנוסף, נמצא שמרביתם (60%) סברו במאגרי מידע בתחום המנהלי כלל לא הוקמו ונוהלו או הוקמו במידה מועטה. לעומת זאת, מרביתם (80%) סברו שמאגרי מידע בתחום הפדגוגי הוקמו ונוהלו במידה מסוימת או במידה רבה. תהליכי מעקב, הערכה ובקרה, קוימו במידה רבה בשכיחות הבאה: 60%, 50% ו-60%, בהתאמה.

5.1.3 תוצרי התכנית

השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי להעצמה אישית ומקצועית: השפעת המודל נבדקה הן בזיקה למורים והן בזיקה למנהלים. המורים חשבו שתרומת המודל לפיתוח מקצועי שפוחת בבית ספרם היא בינונית-רבה גם בהיבט המקצועי, הקשור למשל ליישום התכנים והמיומנויות שנלמדו במסגרת הפעלת המודל, וגם בהיבט האישי, הקשור לתחושת המסוגלות ההוראתית שלהם ולזהותם המקצועית (ממוצע 3.5 בשני ההיבטים). המנהלים, בהשוואה למורים, תפסו את השפעתו של המודל לפיתוח מקצועי על המורים כעוצמתית יותר, הן מבחינה מקצועית והן מבחינת העצמתם האישית: בשני היבטים אלה הם דיווחו על השפעה רבה (ממוצעים הקרובים לערך 4).

מרבית המנהלים (80%) טענו כי המודל גרם להם במידה רבה לשנות את ההתבוננות שלהם על פיתוח מקצועי של מורים. נימוקיהם לתשובה זו התייחסו למודעות לחשיבותו של התהליך של פיתוח מקצועי, כתהליך של שינוי ארוך טווח הדורש תכנון, ולהבנת תרומתו של תהליך הפיתוח המקצועי עבור המורים.

• **תפיסתו של בית הספר כ"ארגון לומד" על-פי דיווחי המורים והמנהלים:** לפי תפיסתם של המורים, בבית הספר שבו הם מלמדים קיימים במידה רבה מנגנונים ללמידה ארגונית, הכוללים מנגנונים להערכה, למעורבות צוות, לטיפול במידע ולהבנייה מקצועית. המנגנונים שחזקו בעקבות הפעלת המודל המקצועי לטענתם היו בעיקר מנגנונים להבנייה מקצועית (23%). בתשובותיהם המורים התייחסו לדיאלוג שנוצר בתוך ובין צוותים בבית הספר סביב חקר ההתנסויות של עצמם. בשכיחות נמוכה יותר צוינו תשובות השייכות לקטגוריה "מנגנונים למעורבות צוות" (18%). התשובות שנתקבלו העידו על כך שבעקבות הפעלת המודל המקצועי נוצר שיתוף פעולה בין המורים בצוות, והם נהיו מעורבים בכל הקשור לקביעת מדיניות בית הספר ומטרותיו. בשכיחות נמוכה יותר נתקבלו תשובות שנכללו בקטגוריה "מנגנונים להערכה" (12%). נראה ששימוש שיטתי ועקבי במנגנוני הערכה פחות חוזק אצל המורים בעקבות הפעלת המודל. קטגוריה נוספת שהופיעה בשכיחות הנמוכה ביותר הייתה "מנגנונים לטיפול במידע". רק בכ-9% מכלל התשובות הייתה התייחסות לכך שבעקבות הפעלת המודל המורים יצרו סביבת עבודה של איסוף ושימור מידע מקצועי וניהולי והקפידו על עדכון מתמיד של האינפורמציה הרלוונטית עבורם.

המנהלים היו שותפים לדעה שכל המנגנונים הנחוצים לשם למידה ארגונית קיימים במידה רבה בבית ספרם. במידה הרבה ביותר קיימים לתפיסתם מנגנונים להבנייה מקצועית, ובמידה הפחות ביותר - מנגנונים למעורבות צוות. גם הם, כמו המורים, חשבו שהפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל המקצועי קשורות בהבנייה מקצועית של צוות המורים (כ-35% מכלל התשובות). בשכיחות נמוכה יותר צוינו שאר הקטגוריות: מנגנונים למעורבות צוות (כ-22%), מנגנונים לטיפול במידע (13%) ומנגנונים להערכה (כ-4%). תשובות המנהלים לסוגיית השגרות החדשות שנבנו או מוסדו בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי בבית ספרם נמצאו בהלימה לתשובות שהם והמורים נתנו לגבי המנגנונים המרכזיים שחזקו בבית הספר בעקבות הפעלת המודל לפיתוח מקצועי: השקעת מאמץ קולקטיבי בלמידה, המביא **להבניית מקצועית** של צוות המורים וחזוק **מעורבותו של צוות המורים** בתהליכי ההוראה-למידה-הערכה של התלמידים.

- **הקשרים הקיימים בין משתני המחקר:** חישוב מתאמים בין משתני המחקר הנוגעים למאפייני הרקע של המורים, להליך הפעלת המודל לפיתוח מקצועי ולתוצרים שנתקבלו בעקבות הפעלתו ברמת המוסד (בית הספר) והפרט (המורה) הראה, שקיימים מתאמים חיוביים, גבוהים למדי ומובהקים סטטיסטית בין תוצרי הפעלת המודל (הן בהיבט המקצועי והן בהיבט האישי) לבין הליך הפעלת המודל והתוצרים ברמת המוסד. המתאמים הם בסדר גודל של 0.5-0.7 בהיבט המקצועי, והם מעט נמוכים יותר בהיבט האישי (בין 0.4 ל-0.6). מתאמים אלה מעידים על כך שמורים שדיווחו על כך שבית ספרם אימץ תהליכים של למידה ארגונית והקפיד לקיים את הפעולות הכרוכות בהליך הפעלת המודל, דיווחו על תרומתו הרבה יותר של המודל להתפתחותם המקצועית והאישית. עם זאת, משתני הרקע (משתני ההקשר) לא נמצאו קשורים למשתני התהליך ולמשתני התוצרים ברמת הפרט.

4.2 מסקנות

מכלל הממצאים שנתקבלו, ניתן לזהות מספר גורמים המקדמים את הצלחתם של המודלים השונים שהופעלו בבתי הספר לצרכי פיתוח מקצועי, לצד הגורמים המעכבים את הצלחתם.

4.2.1 גורמים מקדמים

בחינת המודלים השונים לפיתוח מקצועי על-פי ההיבטים הקשורים לתנאים המוקדמים להפעלתם, לתהליכי הפעלתם ולתוצרים, מצביעה על הדברים הבאים:

- כלל "נתוני הכניסה", דהיינו אותם משתנים שהיו קיימים בקרב המורים והמנהלים עוד לפני הפעלת התכנית, העידו על כך שנקודת המוצא של הפעלת התכנית הייתה טובה: רוב המורים הינם בעלי תואר ראשון לפחות, שהתנסו בעבר בתהליכי פיתוח מקצועי. כמו כן, רובם בעלי מספר רב של שנות וותק בהוראה בכלל, ובבית הספר בו הם עובדים, בפרט. מספר שנות הוותק הרב של רובם, מעיד על היותם ברמה גבוהה של מקצועיות, ועל יכולתם להעצים אחרים (אבידב-אונגר ואחרים, 2013).

- מנהלי בתי הספר גם הם בעלי ניסיון בשדה החינוך וההדרכה, משכילים ובעלי מספר רב של שנות וותק בהוראה ובניהול. מטרות המודל לפיתוח מקצועי המופעל בבית הספר, כפי שנוסחו על-ידם, הולמות את הנחות היסוד של הפיתוח המקצועי, כפי שהותוו במשרד החינוך (2016א'), לפיהן הרחבת הידע והשבחת הכישורים של המורים ישפיעו באופן חיובי בעיקר על איכות תפקודם בבית הספר, אך גם על למידת התלמידים לאורך זמן.

- כל המנהלים מייחסים חשיבות רבה להתפתחותם המקצועית של המורים בבית ספרם, וכן תופסים את עצמם במידה רבה כבעלי סגנון מנהיגות מעצבת, דהיינו ככאלה שמצליחים לעורר השראה בקרב המורים באמצעות קשר רגשי בינם לבין המורים, שימוש בחזון המבוסס על ערכים, גירוי אינטלקטואלי ותשומת לב לצרכים המקצועיים של כל אחד מהם (Bass, Avolio, 2003).

- בחינת **הליכי הפעלת התכנית** העלתה שמבין הפעולות השונות שהתקיימו במסגרת הפעלתם של המודלים לפיתוח מקצועי, המורים ציינו כי במידה רבה בוצע שלב זיהוי הצרכים לגיבוש תכנית הפעילות של בית הספר. גם על-פי תפיסת המנהלים, פעולה זו קוימה במידה רבה, וזאת לצד פעולה נוספת של בניית תכנית הפעילות. פעילויות שרווחו במסגרת הפעלת המודל, לפי תפיסתם, הן קיום מליאה של כלל חדר המורים ולמידת עמיתים. כמו כן, מרביתם סברו שבמסגרת הפעלת המודלים הוקמו ונוהלו במידה מסוימת או במידה רבה מאגרי מידע מעודכנים בתחום הפדגוגי, וכן קוימו במידה רבה תהליכי מעקב, הערכה ומשוב.
- בחינת **תוצרי הפעלת התכנית** הראתה שלדעת המורים, הפעלת המודלים תרמה להם מבחינה מקצועית ואישית כאחד במידה בינונית-רבה. המורים תפסו את בית ספרם כ"ארגון לומד", שכן לתפיסתם קיימים בהם במידה רבה מנגנונים של למידה ארגונית הקשורים להערכה, למעורבות צוות, לטיפול במידע ולהבניה מקצועית של צוות המורים. הגורם האחרון (מנגנונים להבנייה מקצועית) צוין על-ידי המורים כקיים במידה הרבה ביותר, והוא גם הופיע בשכיחות גבוהה יחסית בתשובות שנתקבלו לשאלה פתוחה, בה הם נתבקשו לציין את הפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודל בבית הספר. תרבות בית ספרית תומכת, המעודדת עבודת צוות והתחדשות, נתפסת בספרות המחקר כחיונית לצורך למידה תוך כדי הוראה בקרב מורים (Fischer, 2003).
- גם המנהלים תפסו את השפעתם של המודלים לפיתוח מקצועי על המורים כרבה. עוד התברר, שהמודל גרם להם, על-פי דיווחיהם, לשנות במידה רבה את ההתבוננות שלהם על פיתוח מקצועי של מורים: הם מודעים לחשיבותו של התהליך ומכירים בתרומתו עבור המורים. גם הם סברו שכל המנגנונים הנחוצים לשם למידה ארגונית קיימים בבית ספרם במידה רבה, כאשר קיומם של מנגנונים להבנייה מקצועית צוינו, גם לפי תפיסתם, כאחת הפעולות שחזקו במיוחד בעקבות הפעלת המודלים.
- תשובותיהם לעניין השגרות החדשות שנבנו ומוסדו בעקבות הפעלת המודלים התייחסו אף הן בעיקר לפעולות הקשורות בהבנייה מקצועית של צוות המורים, כמו גם למעורבותם של המורים בתהליכי ההוראה- למידה- הערכה.

לאור כל זאת, **נראה שמרכזי הפסגה נתנו מענה איכותי ורלוונטי לצורכי הפיתוח המקצועי של המורים והמנהלים בבתי הספר במחוז חיפה:** הם גיבשו תכנית פעילות המבוססת על העקרונות המקובלים לפיתוח סגלי הוראה ומיצבו אותה בהקשר הבית ספרי הייחודי; הטמיעו מודלים שונים לפיתוח מקצועי ותרמו בכך להעצמתו האישית והארגונית של הצוות החינוכי של בית הספר כארגון, ולהעצמתו של המנהל כמוביל פדגוגי. קיומה של מנהיגות שתומכת בקהילת הלמידה המקצועית שנוצרה בבית הספר, הן ברמה המחוזית_ (דרך מרכזי פיסגה בהקשר הנוכחי) והן הרמה הבית ספרית (דרך מנהל בית הספר), הכרחית לכושר ההתמדה של הקהילה (McLaughlin & Talbert, 2006). לפיכך, נראה שקהילות הלמידה בבתי הספר יוכלו להמשיך להתקיים לאורך זמן, כחלק מהתרבות הבית ספרית הקיימת בהם וההתפתחות המקצועית של המורים.

4.2.2 גורמים מעכבים

מעט הגורמים המעכבים שאותרו במחקר זה קשורים בעיקר לנסיבות ולהקשר של הפעלת המודלים המקצועיים, ולתהליכי הפעלתם.

- לגבי **הנסיבות של הפעלת המודלים**, כאשר המנהלים נשאלו מי היה שותף לבניית המודל לפיתוח מקצועי, כולם ציינו את עצמם ואת נציגי הפיקוח המקצועי. רובם (60%) ציינו גם את מנהל מרכז הפסג"ה. עם זאת, גורמים נוספים, כמו נציגי הפיקוח הכולל, נציגי הרשות המקומית, מומחי תחום התוכן, מורי מורים ומדריכים, צוינו על-ידם בשכיחות נמוכה (לא יותר מ-40%).

- באשר **להליך הפעלת המודלים**, כאשר הוצגו למורים היגדים שונים הקשורים לפעולות שהתקיימו במסגרת הפעלתם המודלים, התברר שאחוז גבוה יחסית (עד 27%) לא ידעו על קיומן של הפעולות הקשורות לאיגום משאבים תקציביים ואנושיים. פעולה זו גם דורגה כקיימת במידה הנמוכה ביותר בהשוואה לשאר הפעולות, כאשר המנהלים תפסו את הפעולות הכרוכות באיגום משאבים כקיימות במידה מסוימת בלבד.

- נקודת תורפה נוספת הנוגעת להליך הפעלת המודלים, נמצאה לגבי הקמתם וניהולם של מאגרי מידע מעודכנים: מרבית המנהלים סברו שמאגרי מידע בתחום המינהלי כלל לא הוקמו ונוהלו או הוקמו ונוהלו במידה מועטה.

4.3 המלצות

4.3.1 המלצות הנוגעות לאופן הפעלת התכנית

1. מומלץ להמשיך ולקיים תהליכים של פיתוח מקצועי של מורים בין כתלי בית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על כך שפיתוח מקצועי המותאם לצרכי בית הספר, יוצר שפה פדגוגית אחידה ותרבות של למידה משותפת בנושאים מקצועיים תוך גיוס הניסיון האישי של כל מורה אל תוך מצבור הניסיון הקבוצתי. תהליך זה מעצים את חברי הצוות החינוכי ומאפשר לבית הספר להתפתח כארגון לומד (משרד החינוך, 2016א'). "ארגון לומד" מוגדר ככזה אשר "באופן מתמשך מרחיב את היכולות שלו ליצור את עתידו" (Senge, 2006, p. 14). לארגון לומד יש לפיכך פוטנציאל ליצירתה של סביבה מוצלחת ללמידה הן עבור תלמידים והן עבור המורים.

העברת המוקד של הפיתוח המקצועי לבית-הספר, והדגשת מעורבותו של המנהל בגיבוש הפיתוח המקצועי של צוות ההוראה, עולה בקנה אחד עם האפשרות המוצעת כיום על-ידי משרד החינוך לגמישות פדגוגית בתהליכי הפיתוח המקצועי בבתי הספר. מדיניות זו, המשקפת תפיסת עולם חינוכית הנותנת אמון ביכולות של צוות הניהול של בית הספר, נתפסת על-ידי משרד החינוך כחיונית לצורך קידום למידה משמעותית וחוויתית למורים ולתלמידים (משרד החינוך, 2014).

שינוי זה בתפיסת הפיתוח המקצועי משנה למעשה את תפקידו של מרכז פסג"ה: מגוף שמרבית משאביו מופנים להפעלה של מסגרות לפיתוח מקצועי, לגוף שעוסק בעיקר בייעוץ ובליזוי תהליכים המתרחשים בתוך בתי הספר (משרד החינוך, 2016ב').

למרכז פיסג"ה, כגוף חיצוני, תפקיד מרכזי בהובלת המדיניות להתפתחות מקצועית, הטמעתה ויישומה בבתי הספר, שכן בעזרתו מופו הצרכים הייחודיים של כל בית ספר ונבנה מודל לפיתוח מקצועי המותאם "תפירה אישית" לצוות הייחודי שבו. דגם זה של פיתוח מקצועי הותאם אפוא למערך הפדגוגי-חברתי-תרבותי של בית הספר ולפיכך הוא אותנטי ורלוונטי. דגם מסוג זה מאפשר גם מעקב ותמיכה לאורך זמן, בשונה ממערך קורסי השתלמויות המתקיימים מחוץ לבית הספר, שהם במהותם מוגבלים בזמן וממוקדים בנושא אחד, ומשתתפים בהם מורים מבתי ספר בעלי רקע שונה (אבדור וכפיר, 2009).

2. **רצוי להקפיד על בניית תכנית הפעילות לפיתוח סגלי ההוראה בשיתוף עם נציגי הפיקוח הכולל והמקצועי, נציגי הרשות, מומחי תחום התוכן, מורי מורים, מדריכים וצוות הפסג"ה, כפי שמתבקש בחוזר המנכ"ל הדין בהכשרה ובפיתוח של עובדי הוראה (2007).** דוח שפורסם לאחרונה על-ידי קלוורט (Calvert, 2016) קורא לשינוי מתכונתו המוכרת של הפיתוח המקצועי ולהמרתו בלמידה מקצועית בהובלת מורים. קלוורט מדברת על הצורך ב"פעלתנות מורית" (teacher agency), דהיינו יצירת מצב בו המורים שולטים בלמידתם ומקבלים אחריות מקצועית על עבודתם. מבחינה אופרטיבית, מוצע שיהיה ייצוג של 50% לפחות למורים ולמנהלים בצוותים המחזיים שמקבלים החלטות לגבי תכנון הלמידה המקצועית. המלצה נוספת היא לאפשר למורים לפעול בהחלטיות ובאופן קונסטרוקטיבי לשם הכוונת צמיחתם המקצועית ותרומתם לעמיתיהם, וזאת במקום להיענות באופן פסיבי להזדמנויות הלמידה שנקבעו על-ידי קובעי המדיניות החינוכית.

3. הגורמים שצוינו לעיל כאמונים על בניית תכנית הפעילות, נמנים עם צוות ההיגוי האזורי המהווה את אחת ממסגרות הפעולה לפיתוח סגלי ההוראה (משרד החינוך, 2007). על-פי חוזר המנכ"ל (שם, סעיף 4.2), זהו הגוף האחראי לניצול מושכל ויעיל של המשאבים, לאיגום ולחלוקתם למסגרות הפיתוח השונות, וזאת בהתבסס על הצרכים של כל הגורמים הרלוונטיים. לאור זאת, **רצוי, כפי שמומלץ בחוזר עצמו, לבחור מבין חברי צוות ההיגוי צוות מצומצם לליווי הפעילות השוטפת של פסג"ה. צוות זה יוכל לידע ולעדכן, תוך שקיפות מלאה, את מנהלי בתי הספר ואת צוות המורים לגבי אופן ניהול המקורות התקציביים ומשאבי כוח האדם המיועדים לפיתוח סגלי ההוראה באזור, ולגבי השיקולים הכרוכים בכך.**

4. **על-מנת שבבית הספר ינוהלו מאגרי מידע עדכניים לגבי התפתחותם המקצועית של עובדי ההוראה בבית הספר, על בתי הספר לאמץ מערכת ממוחשבת לניהול מידע, כמו זו שפותחה על-ידי מינהל התקשוב ומערכות מידע במשרד החינוך.** מערכת זו נועדה לאפשר לעובד ההוראה ולמנהל בית הספר לתכנן את צורכי הפיתוח המקצועי של עובד ההוראה בראייה תלת שנתית ובשיח מקדם ביניהם. רצוי שהתכנון יעשה לפי נתוני עובד ההוראה (המוסד, מקצועות ההוראה, שלב בקריירה ועוד) ובהתאם לתכניות הפיתוח המקצועי של עובד ההוראה המוצעות במערכת הממוחשבת (משרד החינוך, 2015).

4.3.2 המלצות הנוגעות להמשך ליווי המחקרי

1. הנתונים שנאספו במחקר זה התקבלו על-סמך דיווח עצמי של המורים והמנהלים. נתונים אלה חשופים להטיה שכיחה במחקר התנהגותי הנובעת מ-"רציות חברתיות". הטיה זו משקפת את רצונם של הנבדקים להציג את עצמם באור חיובי ולהיראות "בסדר" (Lee & Sargeant, 2011). אי-לכך, כדי להעמיק את ההבנה לגבי תהליכי ההתפתחות המקצועית של המורים, וכדי לחשוף רבדים בעולם הפנימי שלהם שקשה להגיע אליהם בכלים כמותיים, **מומלץ במחקר עתידי לעשות שימוש בכלי מחקר נוספים, כמו ציורים ותרשימים (ראו למשל את מחקרם של גילת וקופפרברג, 2003).** השימוש בייצוגים ויזואליים כשיטה לאיסוף נתונים מבוסס על הטענה שנבדקים יכולים לבטא משמעויות אישיות, גלויות וסמויות, בעזרת דימויים ויזואליים, כאשר התוצרים המתקבלים ניתנים לניתוח פרשני, בדומה לטקסטים מילוליים (Warburton & Saunders, 1996).

2. המחקר הנוכחי התמקד בבדיקת תשובות המורים והמנהלים לתהליכי הפיתוח המקצועי שפותחו בבית ספרם, ולא בפרקטיקה הממשית בבית הספר. מחקר זה סיפק אפוא תמונת מצב התחלתית. עם זאת, יש לזכור שהנהגת שינויים במערכות חינוך ולמידה הינה תהליך מורכב, שמעמיד מכשולים בפני המעורבים בו, מכשולים שקיימים החל מרמת המערכת הקובעת והמיישמת את המדיניות וכלה ברמה הבית ספרית (Kozma, 2003). לנכח זאת, **מעניין יהיה לחזור למורים אחרי תקופה של שנה-שנתיים ולבדוק האם כתוצאה מהפעלת המודלים השונים לפיתוח מקצועי אכן גובשו עמדות, כישורים ופרטיקות הוראה שונות.** דוגמאות לפרקטיקות שניתן ורצוי לבחון לאחר סיומו של תהליך של פיתוח מקצועי ניתן למצוא במאמרם של ארלי ופוריט (Earley & Porritt, 2014).

3. אחת המטרות המרכזיות בשינויים שהוביל משרד החינוך בתכניות הפיתוח המקצועי היא שיפור הישגי התלמידים במערכת החינוך, מטרה שהיא חשובה לנוכח הישגיהם הנמוכים של התלמידים ביחס למדינות ה-OECD. לאור זאת ובהמשך להמלצה שצוינה לעיל, **מומלץ לבדוק האם וכיצד תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים משפיעים על הישגיהם הלימודיים של התלמידים, הן בהקשר של מבחנים פנימיים (כיתתיים ובית ספריים) והן בהקשר של מבחנים חיצוניים (מיצ"ב ובגריות).** בדיקה זו חיונית לצורך שינוי, שיפור וקבלת החלטות מושכלות לגבי הפעילות ההמשכית והעתיידת של מרכזי הפסג"ה.

4. כאמור, מתווה ההערכה של התכנית לפיתוח מקצועי גובש במחוז חיפה בשיתוף פעולה בין אנשי אקדמיה לבין אנשי שדה. הערכה כזו, שבה שילוב כוחות בין אנשי האקדמיה המביאים את ניסיונם המקצועי בהערכה, מחד, ואנשי שדה המשלבים את ניסיונם הפדגוגי-חינוכי בשדה, מאידך, הובילה לבניית מתווה הערכה שעונה לצרכי השטח, והסבירות שייעשה בו שימוש היא גדולה. המלצתנו היא להמשיך במודל עבודה זה בכל הנוגע לליווי תכניות בשטח במחקרי הערכה.

ביבליוגרפיה

- אבדור, ש., וכפיר, ד' (2009). להרחיב את כתף השתלמויות. פנים, 47, 99-94.
- 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' 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- גונן, א', זכאי, א' (1999). מנהיגות ופיתוח מנהיגות - מהלכה למעשה. משרד הביטחון, תל אביב.
- גילת, י', וקופרברג, ע' (2003). סטודנטיות להוראה מתארות את התפתחותן המקצועית: בציורים, תרשימים, מלל ובשאלונים. דו"ח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך, היחידה למחקר ופיתוח.
- כהן, ע' ורותם, י' (2011). ארגון כלים: הערכת תהליכי פיתוח מקצועי של עו"ה 360° משרד החינוך, המחלקה לפיתוח מקצועי של עו"ה, מחוז הצפון. נדלה מתוך:
<https://sites.google.com/a/psna.tzafonet.org.il/home1/meyda/mwry-mwrym>
- משרד החינוך (2007). עובדי הוראה ועובדי חינוך, הכשרת ופיתוח מקצועי של עובדי הוראה, המרכזים לפיתוח סגלי הוראה. חוזר מנכ"ל תשס"ז/8(ב).
- משרד החינוך (2014). קול קורא לבתי ספר המעוניינים בגמישות פדגוגית בתהליכי פיתוח מקצועי בבית הספר. מנהל עובדי הוראה, מנהל אגף א' לפיתוח מקצועי. נדלה מתוך:
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7E249773-E753-45A5-803A-2EC8AAD3AFB4/187466/Pedagogicalflexibility.pdf>
- משרד החינוך (2015). בחירת תחומי ההדרכה בבית הספר היסודי. מנהל הכשרה והתפתחות מקצועית של עובדי הוראה. נדלה מתוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/HtlNet/>
- משרד החינוך (2016א'). אופק חדש: כיצד מנהלים פיתוח מקצועי בבית-הספר? אגף א' לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה. נדלה מתוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PituachMiktzoie/meyda/KeitzadMenahalim.htm>
- משרד החינוך (2016ב'). הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה/ דוח מבקר המדינה. דוח שנתי 66ג'. נדלה מתוך:
http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_537/72f962de-1cc9-4c9d-8a41-c1e3ee26b0b2/219-educ.docx
- קורלנד, ח' (2006). למידה ארגונית כפועל יוצא של מנהיגות וחזון, ותרומתה להשקעת מאמץ, שביעות רצון של מורים והישגים לימודיים בבתי ספר יסודיים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.
- קרק, ר' (2000). הבדלים בין המינים במנהיגות מתמירה, בסוגי הזיקות הנוצרים בין מנהיגים ומונהגים ובהשפעות על תפיסות המונהגים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית ירושלים.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire*, Mind Garden, Palo Alto CA.

- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Collinson, V. (2010). To learn or not to learn: A potential organizational learning gap among school systems? *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 190 - 219.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112-129.
- Fiszer, Edward P. (2003). *How teachers learn best: An ongoing professional development model*. Lanham, Md: Scarecrow Education.
- Kozma, R.B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation and educational change, a global perspective*. Eugene, Oregon: ISTE Publications.
- Lee, Z., & Sargeant, A. (2011). Dealing with social desirability bias: An application to charitable giving. *European Journal of Marketing*, 45(5), 703-719.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 168-181.
- Warburton, T. & Saunders, M. (1996). Representing teacher's professional culture through cartoons. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 307-325.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Yurdugül, H. (2008). Minimum sample size for Cronbach's coefficient alpha: a Monte-Carlo study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education), 35, 397-405.