



למידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת של מורים וסיכוייהם להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר

רות זוזובסקי וסמדר דוניצה-שמידט

תקציר

מחקר זה בחן את סיכוייהם של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר במהלך עשר שנות עבודתם הראשונות, בעקבות למידה מסוגים שונים – פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת. המחקר התבסס על נתונים אדמיניסטרטיביים על אודות שני מחזורי לומדים, שסיימו את לימודי ההכשרה להוראה בשנים 2005 ו-2006 בכל המכללות להכשרת מורים בישראל (N=4,208). המחקר עקב אחר מורים אלו עד לשנת 2015. הממצאים מצביעים על השפעה דיפרנציאלית של סוגי הלמידה השונים על הסיכוי לקבל תפקידי מנהיגות ביניים בבית הספר. למידה פורמאלית נמצאה זו שהשפעתה הייתה הגדולה ביותר על סיכויים של מורים להתקדם. למידה מזדמנת נמצאה שנייה בהשפעתה, ואילו למידה לא פורמאלית נמצאה בעלת ההשפעה הנמוכה ביותר.

מילות מפתח: התפתחות מקצועית של מורים, למידת מורים, תפקידי מנהיגות ביניים

הקדמה

התפתחות מקצועית של מורים כרוכה בלמידה, וזו יכולה להתבצע במסגרות שונות ומגוונות. מסגרות אלו כוללות למידה המכוונה למידה פורמאלית (formal learning), כגון לימודים לקראת תואר במוסדות השכלה גבוהה, למידה לא פורמאלית (non-formal learning), כזו המתרחשת, למשל, בהשתלמויות מורים, או למידה מזדמנת (informal learning), המתרחשת בחיי היום יום ובמקום העבודה (Desimone, 2011; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). מחקרים שבחנו את ההשפעות שהיו ללמידה במסגרות אלו, התמקדו בעיקר בהשפעות על שיפור הידע, המיומנויות ודרכי ההוראה של המורים, כמו גם על הישגי תלמידיהם (Desimone, 2009; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Ingvarson & Rowe, 2008; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007). רק לעיתים נדירות נבחנה השפעת מסגרות הלמידה השונות על התקדמותם של המורים בסולם הקריירה, ועל הפיכתם למנהיגים בעלי סמכות ואחריות בבתי הספר (Gerken, Beusaert & Segers, 2016; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). המחקר הנוכחי מתמקד בהיבט מוזנח זה, ובוחר את השפעת סוגי הלמידה השונים – למידה פורמאלית, למידה לא פורמאלית ולמידה מזדמנת – על סיכוייהם של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבית הספר במהלך עשר שנות עבודתם הראשונות.

סקירת ספרות

למידת מורים: למידה פורמאלית, לא פורמאליות ומזדמנת

התפתחותם המקצועית של מורים כרוכה בהתנסויות שונות של למידה, שתוכננו כך שישפרו את הידע, את המיומנות ואת דרכי ההוראה שלהם, יקדמו את צמיחתם האישית, החברתית והרגשית, ובסיכומו של דבר ישפיעו באופן חיובי גם על הישגי תלמידיהם (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Day & Sachs, 2005). התנסויות אלו עשויות להתרחש במסגרות למידה שונות – פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת (CEDEFOP, 2009; Desimone, 2009; Eraut, 2004).

למידה המכונה "למידה פורמאלית" מתרחשת בסביבות למידה מוכנות, על פי רוב במוסדות אקדמיים כגון אוניברסיטאות או מכללות אקדמיות להכשרת מורים. למידה זו מקנה תעודות ותארים, יש לה מטרות ותוצרים מוגדרים, והעוסק בה לומד מתוך כוונה ומאמץ. לימודים לקראת תואר שני הם דוגמה ללמידה מסוג זה. למידה לא פורמאלית, אף שגם היא מובנית ומתוכננת מראש ונעשית מתוך כוונה, אינה מובילה לתארים אקדמיים ולרוב דורשת פחות מאמץ. דוגמאות ללמידה כזאת הינן השתלמויות מורים או סדנאות המוצעות למורים במרכזים פדגוגיים או בבתי הספר עצמם (CEDEFOP, 2009; Eraut, 2000). למידה מזדמנת אינה מובנית ואינה מוגבלת לסביבה מסוימת, אלא מתרחשת בחיי היום-יום של המורה, בעבודתו, במסגרת המשפחה ובפעילות הפנאי שלו. למידה מזדמנת כזו הולכת ומצטברת במשך השנים כתוצאה מפעילויות אינדיבידואליות כגון הוראה וקריאת ספרים, וכן כתוצאה משיתופי פעולה עם עמיתים, מנחים ובעלי עניין שונים. מבחינת הלומד, זוהי למידה שמתרחשת באופן שוטף ומזדמן וללא מסגרת מוגדרת ומחייבת. יש לה אופי התנסותי, והיא קשורה בתהליך חשיפת הידע הפרקטי האישי של המורה ופיתוח יכולותיו במסגרת עבודתו (Earley, 2009; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015; Marsick & Watkins, 2015; Schugurensky, 2000; Turner, 2006; Tynjälä, 2008).

למידה פורמאלית ולא פורמאלית דומות זו לזו בהיבטים רבים, בעוד שלמידה מזדמנת מובחנת מהם. הגבול המטושטש בין למידה פורמאלית ולא פורמאלית נדון בספרות המחקרית (לדוגמה: Werquin, 2012), ויש חוקרים שאף רואים כל מה שאינו מוגדר כלמידה פורמאלית ולא פורמאלית כלמידה מזדמנת (Schugurensky, 2000). למרות ההבחנות בין שלוש צורות הלמידה, חשוב לציין שהתוצרים שלהן זהים, וכוללים שיפור מיומנויות ויכולות, והרחבת ידע. ההבדל ביניהן קשור בעיקר למסגרות השונות שבהן הן מתרחשות, במידת ההבניה שלהן, בקיומן של מטרות ותוצרים מוגדרים ובמידת ההתכוונות של הלומד בהן (CEDEFOP, 2009).

ההבחנה בין שלוש צורות הלמידה נמצאת בהלימה עם תפיסות שונות של ידע ההוראה, עם מטפורות המתארות למידה ועם תפיסות על אודות התפתחות מקצועית של מורים. תפיסת ידע ההוראה מנקודת מבט פוזיטיביסטית – כייצוג מנטאלי של מציאות מוחלטת, אובייקטיבית ושאינה תלויה קונטקסט, מתקשרת לתפיסת הלמידה ככזו המתרחשת במסגרת פורמאלית או לא פורמאלית. לעומת זאת, תפיסות פוסט-פוזיטיביסטיות של ידע ההוראה כספקולציה על אודות המציאות

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

גם המטפורות השונות המתארות למידה תואמות את ההבחנה בין שלוש צורות הלמידה שתוארו. למידה כתהליך של "תרבות" או "רכישה" תואמת יותר את תפיסת הלמידה כפורמאלית ולא פורמאלית. לעומת זאת תפיסת למידה כתהליך של "הבניה" או "השתתפות" תואמת יותר למידה מזדמנת (Cobb, 1994; Sfard, 1998).

שלוש צורות הלמידה תואמות גם תפיסות שונות של מהות ההתפתחות המקצועית של מורים. למידה פורמאלית ולא פורמאלית משקפות תפיסות של "העברה" (transmissive) בפיתוח מקצועי, ורואות במורה צרכן פסיבי של ידע (Feiman-Nemser, 2012; Kennedy, 2014). למידה מזדמנת, לעומת זאת, תואמת יותר תפיסות טרנספורמטיביות (transformative) של פיתוח מקצועי, ולפיהן המורה נתפס כאיש מעשה רפלקטיבי וכלומד אוטונומי, הבונה בעצמו את הידע הפרקטי האישי שלו מתוך התנסויותיו ובאמצעות למידה שיתופית עם עמיתים (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007).

בעבר נהוג היה לבחון את מידת האפקטיביות של למידת המורים על פי מידת שביעות רצונם, השינוי שחל בעמדותיהם, מחויבותם והמוטיבציות שלהם. מאוחר יותר חלה תפנית לעבר בחינת האפקטיביות על בסיס השיפור בכתי הספר ובהישגי התלמידים (Day & Gu, 2007; Day & Sachs, 2005; Vermunt & Endedijk, 2011). רק לאחרונה החלו לבחון את השפעת הלמידה על תעסוקת המורים והתקדמותם בסולם הקריירה. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיוון זה, ולבחון ספציפית את הקשר שבין שלוש צורות הלמידה לבין הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בכתי הספר.

מנהיגות ביניים של מורים בכתי הספר

למרות שמבנה הקריירה של מורים נחשב למבנה "שטוח" שאין בו אפשרויות קידום רבות (Lortie, 1975), ספרות המחקר מדגישה לאחרונה כי תפקידי מנהיגות ביניים מהווים קרש קפיצה לקידום (Bennet, Woods, Wise & Newton, 2007; Harris & Jones, 2017).

תופסים מורים שאינם שייכים לשכבת הניהול הבכירה בבית הספר. תפקידים אלו כוללים, למשל, ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, ריכוז פדגוגי וחניכה, והם מאפשרים לא פעם להכניס שינויים באמצעות השכבה האמצעית של מנהיגות בית הספר. בכך הם ממצבים דרג זה של ניהול ביניים כבעל חשיבות רבה (Fullan, 2015; Hargreaves & Ainscow, 2015). עדויות מחקריות מראות שאסטרטגיה זו של "הובלה מהאמצע" מסיעת לשיפור דרכי ההוראה ולהעלאת הישגי התלמידים (Fleming, 2013; Leask & Terrell, 2014). זוהי גם הסיבה שבגינה הכנת מורים לסוג כזה של תפקידים הפכה להיות מרכיב חשוב בתכניות הכשרה המיועדות למורים בפועל.

סקירת ספרות מחקר עדכנית מראה שמורים בתפקידי מנהיגות מקבלים הכשרה לתפקידים אלו בשתי דרכים עיקריות: באמצעות למידה פורמאלית לתואר שני בתכניות ייעודיות להכשרת מנהיגות חינוכית במכללות אקדמיות להכשרת מורים, או באמצעות למידה לא פורמאלית במרכזים עירוניים לפיתוח מקצועי. לשתי הדרכים מרכיבים דומים, ביניהם רכישה של מיומנויות פדגוגיות, ידע תוכני, ידע קוריקולרי, וידע אודות תפקידי מנהיגות (Wenner & Campbel, 2017). חוקרים אחדים מציינים דווקא את חשיבותה של למידה מזדמנת של מנהיגות הביניים בתוך בתי הספר (Turner, 2006). לפי טרנר, למידה מזדמנת כזו תורמת רבות לפיתוח הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי של מורים בתפקידי מנהיגות. עם זאת, יש לציין כי המחקרים שבדקו את הכשרת מנהיגות הביניים בבתי ספר התמקדו בלמידה שמתרחשת רק אחרי שהמורים מונו לתפקידם. המחקר הנוכחי בוחן את התופעה מזווית אחרת, ומתמקד בסיכויים שיש למורים להתמנות לתפקידי מנהיגות ביניים כתוצאה מסוגי הלמידה שקדמו למינוי.

ההתמקדות בקבלת תפקידי מנהיגות ביניים כתוצאה מסוגי הלמידה היא חדשנית, ולא נבדקה מעולם לפני המחקר הנוכחי. עם זאת, ראוי לציין כי במקרים רבים עשויים משתנים אחרים, שאינם קשורים בהכרח ללמידה, להשפיע על הסיכוי להתמנות לתפקידים בבית הספר. ביניהם, למשל, טיב הקשר שבין המורה למנהל ומידת האמון השוררת ביניהם (Ghamrawi, 2010), מידת המוטיבציה הרצון ואף התשוקה והמחויבות של המורה לעשות שינוי ולשפר את הקיים בבית הספר (Bezzina, 2012; Cranston, 2013). אל כל אלה נוספים משתני אישיות כגון ביטחון עצמי (Southworth, 2008). מחקר זה לא בדק משתנים אלו והתמקד בסוגי הלמידה בלבד.

שלבי הקריירה של מורים

ההתקדמות בקריירה של מורים נתפסת בדרך כלל כליניארית וכמתרחשת בשלבים שיש בהם מצבים שונים ונקודות מפנה, ובאופן מטפורי כטיפוס בסולם הקריירה (Burden, 1990; Fessler & Christensen, 1992). למרות שבחלק מתיאורי רצף הקריירה של המורים מתוארים גם מודלים לא ליניאריים (לדוגמה: Arthur & Rousseau, 2001; Cuzzocrea & Lyon, 2011), רוב המחקרים בנושא נשענים על התפיסה המסורתית הליניארית.

מודל משפיע ומצוטט במיוחד, המתאר את שלבי הקריירה של המורים, ומשלב בין הגישה הליניארית ללא ליניארית, הינו המודל של הוברמן (Huberman, 1989), המתאר את שלבי "מחזור החיים" של המורה. מודל זה מתאר חמישה שלבים בהתקדמותו של המורה. השלב הראשון מכונה "שלב הכניסה להוראה". שלב זה מתרחש במהלך שלוש השנים הראשונות לעבודתו של המורה, ומאפיינים אותו שני היבטים. ההיבט הראשון הוא "הישרדות", תוצאת העימות של המורה החדש עם מה שמכונה בספרות "הלם המציאות" – המפגש הראשון עם בית הספר. ההיבט השני הינו ה"גילוי", המלווה בהתרגשות והתלהבות מעצם עובדת היותו מורה. בשלב הכניסה להוראה יש מעט מאוד הזדמנויות ללמידה פורמאלית. עיקר הלמידה נובעת מעצם העשייה ההוראתית.

השלב השני מכונה "התייצבות". הוא מתרחש בין השנה הרביעית לשנה השישית בהוראה. בשנים אלו המורה מתבסס בכיתה, מפתח מחויבות אישית לקריירת ההוראה, זוכה לקביעות, ומשיג תחושה גוברת של שליטה בהוראה וגמישות בניהול כיתה. בשלב זה בטחונו העצמי גדל. לפי הוברמן, הלמידה בשלב זה היא בעיקרה אקראית, ומתרחשת לעיתים קרובות בצורה מזדמנת בסיוע חונכים, ובאמצעות שיחות עם מורים וצפייה בעמיתים.

השלב השלישי במהלך הקריירה של המורים מתחיל בערך בשנת העבודה השביעית ונמשך עד לשנה השמונה עשרה. לשלב זה שני מופעים אפשריים. הראשון, המכונה "שלב ההתנסות וההתגוננות", מתייחס למחויבויות ולתחומי אחריות חדשים שמורים נוטלים על עצמם, כמו למשל חניכת מורים חדשים בכית הספר, קבלת אחריות על הוראת מקצועות ספציפיים, וכדומה. כתוצאה מאלה, הם זוכים לנראות גדולה יותר ולקבלת תפקידי ניהול ותפקידים נוספים מחוץ לכיתה. למרות שבשלב זה המורים מנוסים יותר, הם עדיין מגלים עניין ברכישת ידע נוסף,

בערכון הידע הקיים והמיומנויות שרכשו עד כה, ובניצול הזדמנויות הלמידה הפורמאליות והלא פורמאליות העומדות לרשותם. הם נוטלים חלק בהשתלמויות, פונים ללימודים לקראת תארים מתקדמים, ומשתתפים בכנסים אקדמיים. בשלב זה בקריירת המורים עלול להסתמן גם מופע הפוך, המכונה "ספירת מלאי וחקירה". מופע זה מאופיין בחוסר שביעות רצון, במשבר אופייני לאמצע קריירה, ובספקנות שקשורה על פי רוב לקשיים בבית הספר ולנסיבות אישיות. בעקבות כל אלה המורה אינו נוטל על עצמו תפקידים ותחומי אחריות נוספים.

גם לשלב הרביעי, המתרחש בין השנה התשע עשרה לשנה השלושים לעבודה, יש שני מופעים, הנובעים ממופעי השלב הקודם. האחד, הנובע ממופע ההתנסות וההתגונות של השלב השלישי, מכונה מופע "השלווה" או "הרוגע", והשני, הנובע ממופע "ספירת המלאי והחקירה", מכונה שלב "השמרנות". מופע השלווה או הרוגע מתאפיין במעבר מתקופה של פעילות אנרגטית גדולה לפעילות רפלקטיבית יותר, קבלה עצמית וירידה בשאיפות לקידום מקצועי בקריירה. מופע השמרנות מאופיין בספקנות, התנהגות נוקשה ודוגמטית, התנגדות לשינוי ונוסטלגיה לעבר. שני המופעים של השלב הרביעי מובילים לעבר השלב החמישי, שמתרחש אחרי כשלושים שנות עבודה. זהו שלב הדרגתי של "היפרדות" או "התנתקות" מההוראה, תוך כדי השקעת זמן רב יותר בעיסוקים אחרים. בשני השלבים האחרונים, הרביעי והחמישי, מורים מעורבים פחות בלמידה מכל סוג שהוא, שיעור הפונים ללימודים אקדמיים נמוך ביותר, והם אינם פונים ללימודי תעודה. מכיוון שעיקר התפתחותו של המורה מתרחשת בשלושת השלבים הראשונים של הקריירה שלו, המחקר הנוכחי מתמקד בהם בלבד.

הקשר המחקר בישראל

למידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת של מורים

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

מורים בפועל יכולים ללמוד למידה פורמאלית בתכניות דו-שנתיות לתואר שני באוניברסיטאות, ומאז שנת 2004 גם במכללות אקדמיות להוראה. תכניות התואר השני במכללות להוראה (M.Ed.) הושקו בחסות המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך במטרה לקדם את התפתחותם המקצועית של המורים. שיתוף הפעולה בין שני הגופים הביא להופעתן של תכניות רבות לתואר שני ולפריחתן. בעוד שבשנת 2004 נפתחה רק תכנית אחת במכללה אחת, בשנת 2014 היו כבר 67 תכניות שהוצעו על ידי 20 מתוך 24 המכללות האקדמיות שהיו קיימות אז. מספר הסטודנטים להוראה שלמדו בתכניות התואר השני עלה משנה לשנה, והגיע בשנת 2014 לכ-12,000 תלמידים בכל המכללות, כעשירית מכוח ההוראה שהיה קיים באותה עת. רכישת תואר שני בחינוך בכל התחומים זוכה לעידוד מטעם משרד החינוך, המעניק מלגות לצורך לימודים אלו. רכישת תואר שני מזכה את הלומדים לקראתו בתוספת שכר בגובה של 5%, ואת אלו הממשיכים לקראת תואר שלישי בתוספת של עוד 10% למשכורתם. רוב המורים שרוכשים תארים מתקדמים עושים זאת במהלך שנות עבודתם, אך יש גם מורים שרכשו תארים מתקדמים עוד בטרם נכנסו לעבודת ההוראה, ואלו הם לרוב מורים שההוראה היא קריירה שנייה עבורם. למידה לא פורמאלית מוצעת למורים באמצעות מגוון רחב של קורסי השתלמויות וסדנאות, שמועברים על ידי מוסדות וארגונים שונים שאינם בהכרח אקדמיים. אלו כוללים, למשל, רשת של מרכזים פדגוגיים הפזורים בכל המדינה ומופעלים ע"י משרד החינוך (פסגות), ארגונים ציבוריים ופרטיים, ולעתים גם מוסדות אקדמיים. גם בתי הספר עצמם מציעים השתלמויות לא פורמאליות. בעוד שהשתתפות בהשתלמויות כאלו אינה מזכה בתארים או בתעודה, היא עדיין מבטיחה העלאה במשכורת באמצעות צבירת גמולי השתלמות. מורים בבית הספר היסודי יכולים לצבור עד 24.75 נקודות גמול ומורים בבית הספר העל-יסודי עד 26.75 גמולים. כל נקודת גמול מזכה את המורה בתוספת של 1.2% למשכורתו החודשית. צבירת כל גמולי ההשתלמות עשויה להוסיף למשכורת החודשית עד 30%. חשוב לציין שגמולי השתלמות ניתנים גם בעבור השתלמויות שנושאייהן אינם קשורים ישירות לעבודת המורה. בסקר ארצי שנערך בשנת 2008 נמצא ש-30% מקורסי ההשתלמות שהמורים השתתפו בהם היו קשורים לתכנים דיסציפלינאריים, 30% עסקו בדרכי הוראה ופדגוגיה, 15% בנושאים חינוכיים ערכיים, 15% בפתוח מורים לתפקידי מנהיגות ו-10% עסקו בפעילויות פנאי (וורגן, 2008).

הלמידה המזדמנת של המורים מתרחשת תוך כדי ההוראה עצמה, והולכת ומצטברת במשך השנים. ניתן להסיק על היקף למידה זו משנות הוותק של המורה בהוראה, שהן כשלעצמן מרכיב משמעותי במבנה השכר של מורים בישראל. המורים מקבלים מידי שנה תוספת שכר בגין וותק עד לשנה ה-36 לעבודתם במערכת החינוך. מורים שזו להם קריירה שנייה יכולים לקבל הכרה בשנות וותק שקדמו לכניסתם להוראה אם עיסוקם היה קשור בחינוך.

תפקידי מנהיגות ביניים של מורים

בישראל, מורים יכולים להתמנות למגוון תפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר בנוסף לתפקידי ההוראה. תפקידים אלו כוללים, למשל, ריכוז שכבה, ריכוז חברתי, ריכוז פדגוגי, ריכוז מקצוע וריכוז הערכה. מורים שמונו לתפקידים אלו זכאים לגמולי תפקיד אשר נוספים למשכורתם. המינוי נקבע בדרך כלל על ידי מנהל בית הספר, ומשרד החינוך אינו מתערב בהחלטה זו ואינו קובע כללים בעניין זה. מינויים מסוג זה אינם מינויי קבע והם מתחדשים מידי שנה. על פי ההסכם הקיבוצי ליישום רפורמת "עוז לתמורה" בחטיבות העליונות, נקבעו בשנת 2012 דרישות ספציפיות לפיתוח מקצועי של בעלי תפקידים כדוגמת סגן מנהל, רכזי מקצוע, או מחנך כיתה, ובכלל זה הכשרה ולמידה טרם הכניסה לתפקיד ולמידה במהלך ביצוע התפקיד בפועל. בחטיבות הביניים ובבתי הספר היסודיים לא קיימות דרישות כאלו.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

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

1. באיזו מידה מורים בפועל נוטלים חלק בלמידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת במהלך עשר שנות עבודתם הראשונות?
2. באיזו מידה למידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת מגדילה או מקטינה את הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבית ספרם במהלך עשר שנות עבודתם הראשונות?

מתודולוגיה

משתתפים

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

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

בסיס הנתונים למחקר

במחקר זה נעשה שימוש בנתונים אדמיניסטרטיביים שהתקבלו משלושה אגפים שונים במשרד החינוך: האגף להכשרת עובדי הוראה, האגף להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה ואגף כוח אדם. הנתונים אפשרו מעקב אחרי מורים שעסקו בהוראה בפועל בין השנים 2006 ל-2015 במספר היבטים: האם הם עבדו בכל השנים, האם למדו לימודים פורמאליים לקראת תארים מתקדמים, האם השתתפו בהשתלמויות וצברו גמולי השתלמות, והאם מונו לתפקידי מנהיגות ביניים שזיכו אותם בגמול תפקיד בכל אחת מהשנים? לצורך מחקר זה התמקדנו במשתתפים הבאים:

- **למידה פורמאלית** – לימודים לקראת תארים מתקדמים, תואר שני או שלישי. משתנה זה היה משתנה דמה בעל ערכי 0 ו-1, כאשר 0 משמעו לימודים לקראת תואר ראשון בלבד ו-1 משמעו לימודים לקראת תואר מתקדם. משתנה זה חושב עבור כל אחת מהשנים שבין 2006 עד 2015.
- **למידה לא פורמאלית** – מספר גמולי ההשתלמות בעבור השתתפות בהשתלמויות מורים מסוגים שונים שימש במחקר זה אינדיקאטור ללמידה לא

- פורמאלית של המורים במשך כל שנות המעקב. משתנה זה נע בין 0 גמולי השתלמות לבין מקסימום של 26.75 גמולים.
- למידה מזדמנת – סוג זה של למידה הוסק מתוך מספר שנות הוותק שצבר המורה, שבמהלכן התרחשה גם למידה מזדמנת. משתנה זה נע בין שנה אחת לבין 11 שנים.
- תפקידי מנהיגות ביניים בבית הספר – קבלת גמול תפקיד בכל אחת מן השנים, עדות לכך שהמורה אוהז בתפקיד מנהיגות ביניים. תפקידים אלו כללו מגוון רחב של תפקידי מנהיגות ביניים כגון רכז חברתי, רכז פדגוגי, רכז שכבה, רכז ביטחון, רכז טיולים ורכז מעבדה. זהו משתנה דמה שבו 0 משמעו "ללא תפקיד מנהיגות ביניים", ו-1 "בעל תפקיד מנהיגות ביניים כלשהו".

ממצאים

שאלת מחקר 1: למידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת בקרב מורים במהלך עשר שנות עבודה ראשונות

לוח 1 ותרשים 1 מציגים ניתוח תיאורי של אחוז המורים שנטלו חלק בלמידה פורמאלית ולא פורמאלית במהלך עשר השנים שאחרי סיום לימודי הכשרתם להוראה. בלוח ובתרשים מוצגים גם ממוצע ותק ההוראה של המורים (המעיד על למידה מזדמנת) ואחוז המורים המחזיקים בתפקיד של מנהיגות ביניים בכל אחת מן השנים. מכיוון שחלק מהמורים למדו בתכנית להכשרת אקדמאים להוראה, לחלקם כבר היו תואר שני, ותק בהוראה וגמולי השתלמות עוד בטרם החלו את לימודי ההכשרה להוראה. זו הסיבה לכך שמשתנים אלו אינם מתחילים מאפס.

כפי שמראים הלוח והגרפים בתרשים, ישנה עלייה בכל ארבעת מדדי המחקר לאורך עשר השנים. בשנת 2006, רק 4.1% מן המשתתפים היו בעלי תואר מתקדם, בעיקר תואר שני, בעוד שעשור לאחר מכן, 21.4% החזיקו בתואר כזה. עלייה חדה במיוחד באחוז המורים בעלי תואר מתקדם נראית החל משנת 2009, שהיא השנה הרביעית לעבודתם.

עוד ניתן לראות עלייה הדרגתית אך קבועה במספר גמולי ההשתלמות שצברו המורים החל משנת עבודתם הראשונה ועד לשנת 2015, שבה עמד הממוצע על 11.9 גמולי השתלמות, כלומר כמעט מחצית מהמספר המקסימאלי שניתן לצבור. ניתוח נוסף שנערך מצא שכמעט כל המורים צברו לפחות גמול השתלמות אחד

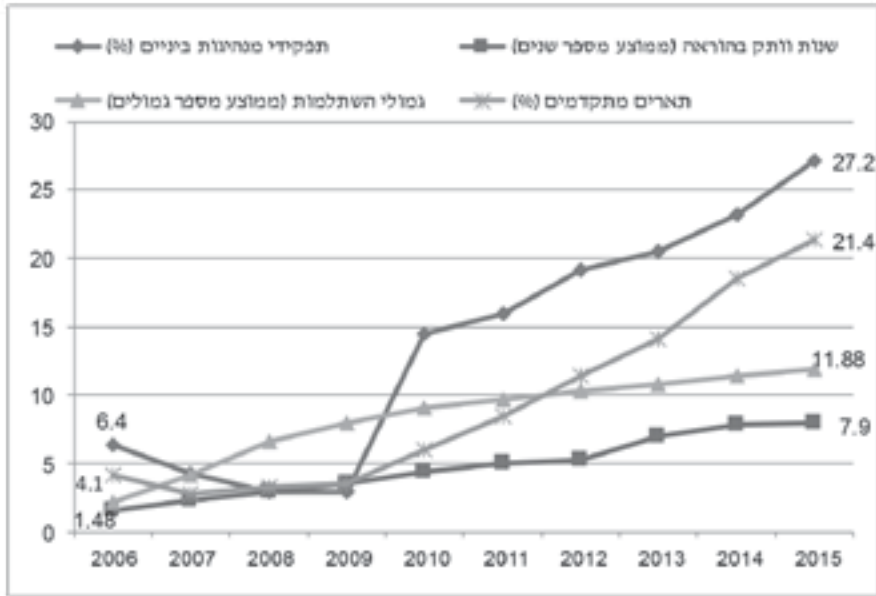
במהלך שנים אלו: 25% מהמורים צברו גמול השתלמות אחד בשנת 2006, 45% צברו לפחות גמול השתלמות אחד בשנת 2007, 69% בשנת 2008, 81% בשנת 2009, 89% בשנת 2010, 91% בשנת 2011, 93.5% בשנת 2012, 95% בשנת 2013, 96% בשנת 2014, ו-97% צברו לפחות גמול השתלמות אחד בשנת 2015. למרות שכל המורים במחקר סיימו את לימודיהם באותם שני מחזורים, קיימת שונות בשנות הוותק שלהם בהוראה מהסיבות הבאות: לא כולם החלו ללמד מיד עם סיום לימודיהם, חלק מהם התחילו לעבוד כבר בשנת לימודיהם האחרונה לקראת תעודת ההוראה, וחלק עשו הפסקות במהלך השנים בשל שבתונים, חופשות לידה וחופשות מחלה. בשנת 2015 עמד ממוצע שנות הוותק על 8 שנים עם סטיית תקן של 2.3.

אחוז המורים המחזיקים בתפקידי מנהיגות ביניים במהלך שלוש השנים הראשונות לעבודתם הוא קטן, כ-3% עד 4%. החל מהשנה הרביעית להוראה חלה עלייה ניכרת וחדה באחוז המורים המחזיק בתפקידי מנהיגות ביניים, והוא מגיע ל-14.5% בשנת 2010. עליה זו נמשכת בשנים הבאות, ובשנת 2015 למעלה מרבע מהמורים (27%) החזיקו בתפקידי מנהיגות ביניים.

לוח 1. סוגי הלימידה ובעלי תפקידי מנהיגות ביניים בקרב המורים בין השנים 2006-2015

שנת עבודה	אחוז המורים המחזיקים בתואר מתקדם	ממוצע גמולי ההשתלמות שצברו המורים	ממוצע שנות הוותק של המורים בהוראה של המורים	אחוז המורים המחזיקים בתפקיד מנהיגות ביניים
2006	4.1%	2.19	1.48	6.4%
2007	2.8%	4.09	2.28	4.2%
2008	3.3%	6.58	2.87	2.9%
2009	3.5%	7.94	3.51	2.9%
2010	6.0%	9.05	4.35	14.5%
2011	8.4%	9.72	5.01	15.9%
2012	11.4%	10.26	5.27	19.1%
2013	14.1%	10.78	7.00	20.5%
2014	18.5%	11.43	7.84	23.2%
2015	21.4%	11.88	7.90	27.2%

תרשים 1: סוגי הלמידה ובעלי תפקידי מנהיגות ביניים בקרב המורים



שאלת מחקר 2: סיכויי מורים לקבל תפקידי מנהיגות ביניים בעקבות למידה מסוגים שונים

על מנת לענות על שאלת המחקר השנייה בוצעו תשעה ניתוחי רגרסיה לוגיסטית, אחד לכל שנה, בין השנים 2006/7 ו-2015. המשתנה התלוי בניתוחים אלו היה תפקידי מנהיגות ביניים בכל אחת מן השנים. שלושה משתנים בלתי תלויים הוכנסו בריזמנית לתוך משוואת הרגרסיה באמצעות שיטת הניתוח "Enter". משתנים אלו הם: "תואר מתקדם", המעיד על למידה פורמאלית, "גמולי השתלמות", המעידים על למידה לא פורמאלית, ו"שנות ותק בחוראה", המעידים על למידה מזדמנת. מאחר שרק מחזור אחד החל את עבודתו בשנת 2006, אוחדו שני המחזורים בשנת עבודתם הראשונה (2006/7). השנים 2009-2006 תואמות את השלב הראשון בקריירת מורים על פי הוברמן, השנים 2012-2010 תואמות את השלב השני, והשנים 2015-2013 תואמות את תחילת השלב השלישי (Huberman, 1989). ניתוחי רגרסיה מוצגים בלוח 3.

טרם ביצוע ניתוחי הרגרסיה נבדקו המתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים, וזאת על מנת לוודא שאין ביניהם מולטיקוליניאריות. בלוח 2 מוצגים כל המתאמים הזוגיים בין שלושת המשתנים הבלתי תלויים – תואר מתקדם, גמולי השתלמות ושנות ותק. המתאמים נבדקו בכל אחת מן השנים בנפרד.

לוח 2. מתאמים זוגיים בין תואר מתקדם, גמולי השתלמות ושנות ותק

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

*** p<.01

כפי שניתן לראות בלוח 2, כל המתאמים שנמצאו הם מובהקים אך בעלי עוצמה נמוכה עד בינונית. מקדמי המתאם בין תואר מתקדם לגמולי השתלמות גדלו במשך השנים, ונעו בין $r=0.11$ בשנת 2006 לבין $r=0.23$ בשנת 2015. מתאמים נמוכים אלו מצביעים על כך שמורים שממשיכים ללמוד לקראת תארים מתקדמים אינם בהכרח אלו שצוברים יותר גמולי השתלמות, ולהיפך. מקדמי המתאם שבין תואר מתקדם לבין שנות הוותק בהוראה חלשים גם הם לאורך כל השנים, ונעים בין $r=0.20$ בשנת 2006 לבין $r=0.17$ בשנת 2015. מקדמי המתאם בין גמולי השתלמות לבין שנות הוותק בהוראה גדלו עם השנים והם נעים בין $r=0.25$ בשנת 2006 לבין $r=0.38$ בשנת 2015. מתאמים אלו מעידים, כפי שצוין קודם לכן, שכל המורים צוברים גמולי השתלמות במשך השנים.

לוח 3. גררסיה לוגיסטית לבדיקת הקשר בין סוגי למידה שונים לקבלת תפקידי מנהיגות ביניים

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

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

כפי שניתן לראות בלוח 3, כל ניתוחי הרגרסיה במשך כל השנים יצאו מובהקים עם עלייה בערכי החיבוי (p), שנע בין 43.74 בשנים 2006/7 ל-316.02 בשנת 2015. אחוזי השונות המוסברת על פי מדד Cox&Snell נעו לאורך השנים בין 23% בשנת 2006 ל-61% בשנת 2015. לאורך כל שלבי הקריירה הייתה השפעתם של התארים המתקדמים (למידה פורמאלית) החזקה ביותר ונעה בין $Exp(\beta)=2.17$, בשנת 2006/7 עד $Exp(\beta)=2.39$, p<.001 בשנת 2015. ממוצע ה- $Exp(\beta)$ בכל השנים גם יחד הוא 2.70. על פי מדד זה, הסיכוי של מורה לקבל תפקיד מנהיגות ביניים מידי שנה כתוצאה מלימודים לתארים מתקדמים גדל פי 2.7 לעומת מורה שלא רכש תואר אקדמי.

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

לקבל תפקיד מנהיגות ביניים. שתי שנות וותק מעלות את הסיכוי לקבל תפקיד פי 1.4, ושלוש שנות וותק – פי 1.73. רק עם חמש וחצי שנות וותק משתווה הסיכוי לקבל תפקיד של מנהיגות ביניים בגין הלמידה המזדמנת לזה של הלמידה הפורמאלית, ועומד על 2.7 בקירוב.

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

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר בעקבות סוגים שונים של למידה. במחקר נעשתה הבחנה בין שלושה סוגים של למידה: פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת. הנתונים שעליהם התבסס המחקר היו נתונים אדמיניסטרטיביים כלל-ארציים של מורים אשר סיימו את לימודי הכשרתם להוראה בשני מחזורים. המחקר עקב אחר מורים אלו במשך עשר שנות עבודתם הראשונות, הכוללות את שלושת שלבי הקריירה הראשונים בחייהם המקצועיים של המורים.

למידת מורים

ממצאי מחקר זה מצביעים על כך שמורים רבים בישראל ממשיכים ללמוד באופן פורמאלי ולא פורמאלי במקביל לעבודתם במערכת החינוך, וזאת לאורך כל עשר שנות עבודתם הראשונות בהוראה. הם ממשיכים את התפתחותם המקצועית בהדרגתיות על ידי למידה לקראת תארים מתקדמים, דהיינו, למידה פורמאלית, ועל ידי השתתפות בהשתלמויות מורים שהינה למידה לא פורמאלית. בתום עשור לסיום הכשרתם להוראה, חמישית מהמורים היו בעלי תואר שני, והם צברו כממוצע כמעט מחצית מכלל גמולי ההשתלמות שניתן לצבור. ממצאים אלו מעידים על ניצול הזדמנויות הלמידה העומדות לרשותם.

למרות שהמורים מנצלים את כל סוגי הלמידה העומדים לרשותם, דפוסי השתתפות ומידת ההשתתפות בהם משתנים במשך השנים. בעוד שקיימת עלייה

עקבית בהשתתפות המורים בהשתלמויות כבר למן השנה הראשונה לעבודת ההוראה, המשך לימודים לקראת תואר שני מתחיל רק מהשנה הרביעית בהוראה ואילך. מידת ההשתתפות בלמידה לא פורמאלית גבוהה גם היא מזו של הלמידה הפורמאלית. מתוך הממצאים עולה שבתום עשר שנים, כמעט כל המורים נטלו חלק בהשתלמויות בעוד שרק לחמישית מהם יש תואר שני. נוכל להסביר העדפה ברורה זו של המורים ללמידה לא פורמאלית אם נעמוד על טבעם של שני סוגי הלמידה הללו. למידה פורמאלית לקראת תואר מתקדם דורשת מהלומד משאבים רבים יותר מאשר למידה לא פורמאלית. היא אורכת זמן רב יותר, בדרך כלל שנתיים, דורשת מאמץ ומחויבות, ולעיתים אף מאלצת את המורה להקטין את היקף משרתו. השתלמויות מורים, לעומת זאת, הן קצרות יותר, מפוזרות על פני השנה כך שניתן לווסת את מועד ההשתתפות בהן, ולרוב אינן דורשות מהמורה עבודה רבה מעבר לעצם השתתפות בהשתלמות עצמה. במובן מסוים כדאי יותר למורה ללמוד בהשתלמויות מורים ולשפר כך את משכורתו. זאת ועוד, במקרים רבים בית הספר או הפיקוח מארגנים בעצמם את ההשתלמויות עבור המורים, כך שאלה אינם נדרשים להתאמץ יתר על המידה ולחפש קורסים בעצמם.

הסבר נוסף להעדפת השתלמויות המורים, קרי, לבחירה בערוץ הלמידה הלא פורמאלית, קשור בתוכנם של הקורסים הללו. נושאייהן ותוכנן של ההשתלמויות נתפסים פעמים רבות כרלוונטיים יותר לצרכים המיידיים של המורים מאשר תכניות התואר השני. הסבר זה תואם ממצאי מחקר שבדק את מידת שביעות רצונם של מורים בישראל מהשתלמויות המורים. במחקר נמצא כי הגורמים המרכזיים המשפיעים על שביעות רצונם של המורים הם המידה שבה תוכני הקורסים תואמים את צרכיהם ומידת הקרבה של הקורסים לביתם (Nir & Bogler, 2008).

לסיים, אחוז ההשתתפות הנמוך יחסית של מורים בלימודים לתואר שני בשלוש השנים הראשונות לעבודתם קשור באופן ישיר לצרכיהם בתקופה זו של הלם ומאבק הישרדותי. בפרק זמן זה המורים אינם פנויים עדיין ללמידה פורמאלית, אלא מנסים ללמוד כיצד פועלת המערכת ולהחליט אם בחירת הקריירה שלהם אכן נכונה עבורם.

נשאלת השאלה אם המורים שנוטלים חלק בלמידה הפורמאלית הם אותם מורים המשתתפים גם בלמידה הלא פורמאלית. בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי שבו נמצאו מתאמים חלשים בין שני סוגי הלמידה הללו, ניתן לומר שמורים אשר למדו לקראת תארים מתקדמים אינם בהכרח אלו אשר מתאמצים ללמוד בקורסי

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

בנוסף להזדמנויות ללמידה פורמאלית ולא פורמאלית, למידה רבה מתרחשת גם באופן מזדמן כבר למן תחילת הקריירה (McCormack, Gore & Thomas, 2006). במהלך שלוש השנים הראשונות להוראה, שהראשונה בהן היא שנת ההתמחות, המורה המתחיל עסוק בלמידה רבה. זו כוללת את למידת סביבת בית הספר, התוודעות לתכניות הלימודים, הכרת מאפייני הלומדים והתמודדות עם דרישות בית הספר והמערכת. המורים החדשים עסוקים בפיתוח דרכי הוראה המתאימות לאישיותם ובתכנון, ובבניית זהותם המקצועית כמורים. סוג זה של למידה, שלובש בעיקר צורה של אפיזודות מזדמנות, נמשך גם בשלב השני והשלישי בקריירת המורים, אך בשלבים מתקדמים אלו נלווית אליו גם למידה מקצועית נוספת, פורמאלית ולא פורמאלית, שמאפשרת למורים להישאר מעודכנים בסוגיות רלוונטיות במקצוע ההוראה (Kardos & Johnson, 2010).

עם זאת, העובדה שמורים ממשיכים ללמוד בכל הערוצים האפשריים עדיין אינה מספקת תשובה אשר לקשר שבין למידה זו לבין סיכוייהם להתקדם ולהתמנות לתפקידי מנהיגות ביניים.

הסיכוי של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים

ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על קבלת תפקידי ביניים רק לאחר כשלוש שנים של עבודה במערכת החינוך. ממצא זה הגיוני וצפוי נוכח העובדה שבשלוש השנים הראשונות שלהם המורים עדיין לא קיבלו קביעות וגם לא הספיקו לבסס את מעמדם בבתי הספר ולזכות באמון עמיתיהם ומנהלי בתי הספר. החל מהשנה הרביעית ועד תום עשר שנים מאז סיום לימודיהם החזיקו כרבע מהמורים בתפקידי מנהיגות ביניים. עוד נמצא שלקראת תום עשר השנים מאז סיום הלימודים כל סוגי הלמידה השפיעו על סיכוייהם להתקדם לתפקידי מנהיגות אלו, אך השפעה זו הייתה דיפרנציאלית.

למידה פורמאלית נמצאה כבעלת ההשפעה החזקה ביותר במהלך כל עשר שנות הקריירה הראשונות, והגדילה את סיכוי המורים לקבל תפקידי מנהיגות ביניים. למידה מזדמנת נמצאה אף היא כמשפיעה, אך במידה פחותה יותר. נמצא שהסיכוי להתקדם לתפקיד מנהיגות ביניים לאחר חמש שנות ניסיון בהוראה וללא תואר

מתקדם, שווה לסיכוי להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים של אלו שיש להם תואר מתקדם אך פחות שנות ניסיון בהוראה. במילים אחרות, קבלת תפקידי מנהיגות ביניים תלויה לא רק בתארים אקדמיים אלא במידה רבה גם בניסיון המעשי של המורים. ההתנסויות המזדמנות שלהם תוך כדי הוראה משמשות כבסיס להמשגה, לבניית תיאוריות ולחיבור בין תיאוריה לפרקטיקה – תערובת רצויה של יכולות חשובות למנהיגות חינוכית. הלמידה הלא פורמאלית מתחילה להשפיע רק בשלב השני בקריירת המורה, וגם אז השפעה זו נמוכה מאוד.

ישנם מספר הסברים לכך שלמידה פורמאלית היא המשפיעה ביותר על הסיכוי לקידום של מורים לתפקידי מנהיגות ביניים. בראש ובראשונה, עצם הפנייה ללימודים מתקדמים משקפת כושר, מוטיבציה, יכולת התמדה ותחושת שליחות. תכונות אלה נחשבות חיוניות לתפקידי מנהיגות (Gonzales & Lambert, 2014). לימודים מתקדמים נחשבים לסוג טרנספורמטיבי של התפתחות מקצועית, ומייצגים יכולת של מורים לא רק ליישם ידע אלא גם ליצור ידע. גם זו תכונה נדרשת לבעלי תפקידי מנהיגות. למידה לא פורמאלית, שנמצאה פחות משפיעה על קידום של מורים בסולם הקריירה, מסמנת התפתחות מקצועית מן הסוג של "העברה", שבה בעלי התפקידים מיישמים מדיניות ונענים לדרישות, וכמעט לא מתערבים בקביעת מדיניות זו (Kennedy, 2005, 2014).

הסבר שני לכך שלמידה פורמאלית יש את ההשפעה הגדולה ביותר על הסיכוי לקידום של מורים לתפקידי מנהיגות ביניים קשור למאפייניה של התפתחות מקצועית. ממצאי מחקר מראים שלהתפתחות מקצועית אפקטיבית של מורים יש חמישה מאפיינים: מיקוד תוכן, למידה פעילה, הלימה עם התנסויות למידה אחרות, משך זמן ארוך יחסית ושיתופי פעולה (Desimone, 2009, 2011; Guskey, 2003; Kang, Cha & Ha, 2013). כל חמשת המאפיינים האלו קיימים בלמידה פורמאלית, אך רק ארבעה מהם בלמידה לא פורמאלית, שמתרחשת בפרקי זמן קצרים יחסית. הסבר אפשרי נוסף ורלוונטי לישראל קשור לסוג התארים המתקדמים המוצעים למורים בפועל הפונים ללימודים מתקדמים. מתוך 67 תכניות לתואר שני המתקיימות במכללות, 17 (כ-25%) מכוונות להכנת מורים לתפקידי מנהיגות ביניים בכתי הספר (Zuzovsky, Donitsa-Schmidt, Trumper, Arar & Barak, 2018). לעומת זאת, רק 15% מהקורסים המוצעים במסגרת הלמידה הלא פורמאלית מכוונים לפיתוח מורים לתפקידי מנהיגות ביניים (וורגן, 2008). מכאן שהערוץ הפורמאלי מספק יותר נתיבי הכנה למנהיגות חינוכית.

הממצא של המחקר הנוכחי, ולפיו ללמידה לא פורמאלית בקורסים והשתלמויות מורים השפעה מעטה על קבלת תפקידי מנהיגות ביניים, תואם ביקורת שהושמעה בישראל כנגד סוג זה של למידה. הביקורת כוונה למשך הזמן הקצר של קורסי ההשתלמויות, לעובדה שחלק מהקורסים אינם קשורים כלל לחינוך, ולכך שרבים מהם מוצעים על ידי גופים מסחריים ולא אקדמיים (וורגן, 2008). כל אלה מובילים למסקנה שבמקרים רבים יציאה של מורים להשתלמויות אינה מהלך של הכנה והכשרה מקדימה לקראת כניסה לתפקידים בבית הספר. סביר שהעובדה שרק שיעור קטן של השתלמויות עוסק בהכנת מורים לתפקידי מנהיגות תורמת לכך (וורגן 2008). העיסוק המועט של השתלמויות מורים בפיתוח מנהיגות חינוכית עשוי לנבוע מכך שמשרד החינוך מתמקד בעיקר בפיתוח מקצועי של מורים כמנוף לשיפור הישגיהם של תלמידים במערכת החינוך (מבקר המדינה, 2016). זאת ועוד, אף שרפורמת "עוז לתמורה" דורשת ממורים בתפקידי ניהול ביניים להתפתח גם מקצועית, התפתחות זו אינה נדרשת בהכרח כתנאי לכניסה לתפקיד, וניתן להשלימה תוך כדי ביצוע. זאת ועוד, הדרישה שבעלי תפקידים יעברו גם הכשרה מקצועית אינה קיימת בחטיבות הביניים ובבתי הספר היסודיים, שבהם מלמדים רוב המורים במערכת החינוך.

כפי שצוין לעיל, בצד השפעתה החיובית של הלמידה הפורמאלית על סיכוייהם של מורים להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים, נמצאה הלמידה המזדמנת משמעותית ביותר במהלך שלבי הקריירה המוקדמים. היא מהווה חלק חשוב ובעל ערך שעל בסיסו מורים בונים את תיאוריות העשייה שלהם, משאב חשוב למנהיגות. ממצאי מחקר אלו תואמים ממצאים קודמים, הטוענים שלמידה מזדמנת לאורך כל החיים היא חשובה ותורמת רבות לתעסוקה מתמשכת (Gerken et al., 2016; Van Der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijjs, 2009). עוד נמצא שלמידה מזדמנת מהווה 75% מהלמידה המתרחשת בארגונים ככלל (Noe, Tews & Marand, 2013). ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את התפקיד המשמעותי שיש ללמידה פורמאלית וללמידה מזדמנת בהתפתחותם המקצועית של המורים, ובעיקר את תרומתם לסיכוייהם להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים. הממצאים עשויים לסייע בבניית תיאוריה או מודל שיקדמו את הבנת תחום מנהיגות הביניים. על אף הפעילות המחקרית בתחום מאז סוף שנות התשעים של המאה העשרים, נותר המונח מנהיגות/ניהול ביניים ללא המשגה תאורטית מספקת (De Nobile, 2018). במאמרו מציע דה נוביל מודל של תשומות ותפוקות, המתייחס לסוגי תפקידים

בבית הספר. סוגי הלמידה שהוצגו במאמר זה אינם מופיעים במודל, וראוי לכלול אותם במודל כזה כתשומות, ובכך לתרום להרחבתו.

מגבלות המחקר ומסקנות

מחקר זה, שבחן את הקריירה של המורים במשך עשר שנים, מעיד על עלייה ליניארית עקבית הן בלמידת מורים והן בהתקדמותם לתפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר. מוקדם לקבוע בהתבסס על מחקר זה אם עלייה זו תימשך גם בשלבי הקריירה הבאים של המורים. מחקרים שונים מלמדים שמומחיותם של מורים אינה נרכשת ומצטברת באופן שווה וזהה לאורך השנים, וכי מורים עלולים להיות פחות אפקטיביים בשלבים מאוחרים יותר בחייהם המקצועיים (Day & Gu, 2007). נחוץ אפוא מחקר נוסף, שיבחן את למידת המורים ואת קידומם לתפקידי מנהיגות גם בשלבי הקריירה המאוחרים יותר.

מחקר עתידי נחוץ גם כדי לבחון את הקידום המקצועי של תת קבוצות המוגדרות על פי מאפייניהן, כגון מגדר, מגזר ושייכות אתנית, ושל תת קבוצות המובחנות על פי מאפייני בתי הספר בהם הן פעילות, כגון בתי ספר גדולים מול קטנים, יסודיים מול על יסודיים וכד'.

בנוסף לחקירה עקיפה של הלמידה המזדמנת על פי שנות הניסיון של המורים, ראוי לחקור אותה גם על פי מדדים ישירים שבהם המורים מדווחים בעצמם על סוגי ההתנסויות שבהם הם מעורבים כיחידים ועם עמיתים. יש לזכור, עם זאת, שגם במדידה ישירה לכאורה קיים קושי מובנה לאמוד את אוסף ההתנסויות המזדמנות של אדם (Emanuel Froehlich, Beausaert, Segers & Gerken, 2014; Gerken, Beauseart & Segers, 2016; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011).

ולסיכום, בהתבסס על נתוני המחקר הנוכחי מומלץ מאוד להציע למורים מגוון של הזדמנויות למידה, ובעיקר למידה פורמאלית. כמו כן יש לשפר את הזדמנויות הלמידה הלא פורמאלית ולהפכן לבעלות משמעות רבה יותר בפיתוחם המקצועי והמנהיגותי של המורים.

מקורות

- וורגן, י' (2008). השתלמויות מורים: הקשר בין נושא ההשתלמות לבין התחום המקצועי של המורה המשתלם. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- יוגב, א' (1997). בתי ספר לומדים בישראל: השתלמות בית ספרית – בין מדיניות ועשייה. משרד החינוך והתרבות ואוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך.
- מבקר המדינה (2016). דוח ביקורת שנתי 66ג: משרד החינוך – הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה (עמודים 885-915). ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (2001). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453-470.
- Bezzina, M. (2012). Paying attention to moral purpose in leading learning: Lessons from the leaders transforming learning and learners project. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 248-271.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York, NY: Macmillan Publishing Co.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration & Leadership* 41, 129-142.
- Cuzzocrea, V., & Lyon, D. (2011). Sociological conceptualisations of 'career': A review and reorientation. *Sociology Compass*, 5(12), 1029-1043.

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

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

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

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