

לינדה דרלינג-המונד

חינוך במיטבו

מה אפשר ללמוד ממערכות החינוך הטובות ביותר בעולם

ראו אור בסדרה:

ג'ון האטי, למידה נראית למורים, כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם דניאל וילינגהם, למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר?
אנדי הארגריבס ומייקל פולן, הון מקצועי: שינוי ההוראה בכל בתי הספר
הווארד גרדנר, דרכי חשיבה: חינוך לאמתי, לטוב וליפה
דייוויד פרקינס, חינוך בעולם משתנה: מה באמת חשוב ללמוד
דאגלס ניוטון, הוראה ולמידה לשם הבנה: מהי הבנה וכיצד להשיג אותה
ויויאן רובינסון, לשנות פחות, לשפר יותר
סנטיאגו רינקון-גאיארדו, למידה משוחררת

לינדה דרלינג־המונד

דיון ברנס * קרול קמפבל * א' לין גודווין * קרן האמרנס
אי לינג לואו * אן מקינטייר * מיסטילינה סאטו * קנת' זייכנר

חינוך במיטבו

מה אפשר ללמוד ממערכות החינוך
הטובות ביותר בעולם

בסיוע רייסה אהטיאינן, מוד אנגסטרום, ג'סלין הולר, ג'יה צ'נג לי,
אן ליברמן, פמלה אוסמונד־ג'ונסון, שייין פיסני, רוברט רות'מן,
פאסי סאלברג, ז'קלין סון



דביר

Linda Darling-Hammond
EMPOWERED EDUCATORS
How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World

תרגמה מאנגלית: תמי אילון-אורטל | Tami Eylon-Ortal

מערכת: אלי הורביץ (קרן טראמפ), יורם הרפז (מכללת בית ברל), ענת פלג (מכון ברנקו וייס)
עורך מדעי: יורם הרפז
עיצוב: שרית רוזנברג

**הספר רואה אור בתמיכתה הנדיבה של קרן טראמפ
בשיתוף עם מכון ברנקו וייס**



אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

All Rights Reserved
Copyright © 2017 by Linda Darling-Hammond, et. al.
This translation published under license with the original publisher John Wiley & Sons, Inc. and (v) any other copyright, trademark or other notice instructed by Wiley.
The Branco Weiss Institute, and Kinneret Zmora Dvir Publishers

כל הזכויות שמורות © תשפ"ב 2021 למכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה
רח' מרדכי נרקיס 11, ירושלים
ולכנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ
רח' אגוז 6, פארק תעשיות חמץ, חבל מודיעין 7319900

Kinneret, Zmora, Dvir — Publishing House Ltd.
6 Egoz St., Hevel Modi'in Industrial Park 7319900, Israel

סידור, עימוד, הפקה וקדם-דפוס במפעלי כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ

נדפס בישראל 2021 Printed in Israel

מסח"ב 978-965-574-314-2 ISBN

www.kinbooks.co.il
edubook.brancoweiss.org.il

תוכן העניינים

7	הקדמה
13	תודות
15	על הארגונים נותני החסות
17	על המחברים המובילים
20	מסמכים וסרטונים מקוונים
26	פרק 1 מדיניות הוראה ברחבי העולם
28	אילו סוגי מדיניות משפיעים על הוראה?
31	מדוע חשוב לחקור מדיניות הוראה בין-לאומית?
35	מדוע לחקור דווקא את המקומות האלה?
40	הממצאים שלנו
45	פיתוח איכות מורים ואיכות הוראה
47	על מבנה הספר
49	פרק 2 הקשרים למערכות הוראה ולמידה
50	אוסטרליה
55	קנדה
62	פינלנד
67	שנגחאי
74	סינגפור
79	סיכום
81	פרק 3 גיוס מורים והכשרת מורים מקצועיים
82	גיוס הטובים ביותר
83	תמורה כספית
86	כוח המשיכה של המקצוע
88	שיטות סינון
95	הכשרת אנשי מקצוע

102	הכנה המאפשרת פרקטיקה מקצועית
124	חניכה להוראה (induction)
139	המסקנות שלנו
142	פרק 4 לפתח הוראה איכותית
144	תמריצים ותשתיות ללמידה
148	זמן והזדמנויות לשיתוף פעולה
155	פיתוח קוריקולרי וחקר שיעורים
162	מחקר של מורים
167	פיתוח מקצועי בהובלת מורים
172	משוב והערכה
188	המסקנות שלנו
191	פרק 5 מקצוע ההוראה והמנהיגות המקצועית
193	מסלולים מקצועיים
207	הזדמנויות להובלת למידה מקצועית
213	גיוס ופיתוח מנהיגים בית ספריים
229	המסקנות שלנו
232	פרק 6 חתירה בלתי מתפשרת להוגנות
234	הקצאת משאבים ללמידת תלמידים
241	גיוס מורים לבתי ספר בעלי צרכים גבוהים ותמיכה בהם
259	המסקנות שלנו
262	פרק 7 למידה גלובלית לשיפור מתמיד
263	שאילת מדיניות: ללמוד מהצלחה
277	אופקים חדשים
286	סיכום
296	נספח א שיטת המחקר
299	נספח ב מערך שיעור של בית הספר היסודי "קילון"
304	נספח ג תחרות ההוראה של "קיבאו", טופס הערכה
306	רשימת מקורות
327	הערות
328	מפתח כללי

הקדמה

נוכל ודאי להסכים שבבתי ספר מעולים מלמדים מורים מעולים, ללא יוצא מן הכלל. מכאן נובע שאם אנו מעוניינים במדינה שלמה של בתי ספר מעולים, עלינו לספק לכולם מורים מעולים. רק מעטים, אני מניח, יתנגדו לקביעה זו. אך נשאלת השאלה כיצד מממשים את המטרה הזאת.

נחזור רגע אחורה לארצות הברית אל השנים שהובילו למלחמת האזרחים. אנו יודעים היום שבתקופה זו עוצבה צורתה הנוכחית של המערכת הבית ספרית האמריקאית בראשותם של קתרין ביצ'ר (Beecher) והוראס מאן (Mann). הקהילות המעטות שהיו בהן בתי ספר שכרו את שירותיהם של גברים צעירים, והם לימדו את הילדים שלא עבדו בשדות. רעיותיהם היו בבית, ורבות מבנותיהם עבדו בבתי חרושת שעות ארוכות תמורת שכר זעום. התלמידים שזכו לחינוך למדו בעיקר לשנן, ורכשו מעט קרוא וכתוב וחשבון.

לקתרין ביצ'ר והוראס מאן היה רעיון אחר – לשלוח את הגברים לבתי החרושת, להוציא את הנשים הצעירות מבתי החרושת ולשלוח אותן לבתי הספר. אף על פי שהשניים ראו במהלך זה בניית מקצוע לנשים וקראו להקמת בתי ספר רגילים להכשרה מקצועית, הפמיניזציה של ההוראה בדרך כלל טמנה בחובה תפנית נוספת עם יישומה בשטח.

מנהלי ייצור וראשי ערים נטו לתמוך במהלך מסיבות פיננסיות. הם טענו שבתי הספר יכולים לשלם לנשים שכר סמלי, משום שאם הן רווקות, הן גרות עם ההורים ואם הן נשואות – פרנסת המשפחה היא תפקידן של הגבר. כך או כך, נשים אינן זקוקות לתשלום גבוה. הן אינן צריכות מיומנויות רבות, משום שלא נדרש מהן לדעת הרבה יותר מתלמידיהן, והתלמידים מצידם זקוקים רק ליסודות. ככל שהמערכת גדלה, צעירות אלה פוטרן כשהן הרו, ולכן לא

היה טעם להשקיע בפיתוחן כמורות. מובן שכדי לנהל מערכת כזאת היה צורך במיומנויות ויכולות של ממש, בעיקר בערים הגדולות, שבהן היו בתי ספר רבים ואנשים רבים וכספים לנהל, אבל המנהלים היו גברים, והם הרוויחו הרבה יותר מהמורות – כדי לומר למורות מה לעשות וכיצד לעשות זאת. מודל זה רווח באמריקה התעשייתית הצומחת, ונודעה לו הצלחה אדירה. לכן לא הייתה סיבה שהוא לא יצליח גם בבתי הספר.

והוא אכן הצליח. ארצות הברית המשיכה להשתמש במודל הזה כדי לקבוע אמות מידה גלובליות חדשות בהישגים חינוכיים. עד אמצע המאה ה-20 היא החזיקה בכוח העבודה המשכיל ביותר בעולם. והיא עשתה זאת על ידי החלת מודל תעסוקה מסורתי של צווארון כחול בבתי הספר.

מחנכים מכל העולם הגיעו לארצות הברית כדי לראות את מערכת החינוך שלה, ללמוד איך היא פועלת ולקחת איתם הביתה רעיונות ועקרונות. וריאציות על המודל האמריקאי צצו בכל מקום.

אלא שעם מפנה המאה ה-20, החל העולם להשתנות. מדינות עניות למדו להשתמש במודל הבית ספרי המתואר כדי להעביר את אותן מיומנויות יסוד שבתי הספר במדינות המפותחות העבירו. אולם הבוגרים של בתי הספר במדינות העניות היו מוכנים לעבוד תמורת שכר נמוך בהרבה מעמיתיהם במדינות המפותחות יותר. משרות שהצריכו מיומנויות בסיסיות בלבד עברו למדינות שבהן יכולו המעסיקים לקבל את אותן מיומנויות ולשלם עליהן הרבה פחות. מאות מיליוני בני אדם במדינות מתפתחות יצאו מהעוני בדרך זו, אבל אנשים במדינות המפותחות שהחזיקו במיומנויות בסיסיות בלבד שילמו מחיר כבד. בשלב הבא החלו רובוטים ומכונות אוטומטיות אחרות להחליף אנשים בעבודות שגורות, וכך, בין מיקור חוץ לאוטומציה, שוק העבודה לעובדים בעלי מיומנויות בסיסיות ברוב המדינות המפותחות התמוטט.

תהליך זה היה בבחינת גזר דין מוות לבתי הספר שהתבססו על מודל הצווארון הכחול. מדינה אחר מדינה החלו להבין שכוח הוראה זול האמון רק על הוראת מיומנויות בסיסיות ועובד בבתי ספר שבהם מצופה ממנו לעשות את מה שהמנהלים אומרים לו – אותם מנהלים שנבחרו לא בזכות יכולת הוראה אלא בזכות מיומנויות ניהול – אינו מסוגל עוד לעשות את העבודה שצריך לעשות. מדובר במודל שהמורים בו הגיעו מתחתית הסולם של בוגרי התיכון, למדו

במוסדות להשכלה גבוהה מהמעמד הנמוך ביותר, הרוויחו משכורת נמוכה, עשו בדיוק את אותה עבודה כמו עמיתיהם ולא ציפו למסלול מקצועי כלשהו, לא קיבלו שום תגמול על השתפרות בעבודה אלא הרוויחו רק לפי שעות העבודה, בזמן שאחרים, לא הם, היו אמורים לגלות כיצד לשפר את ביצועי התלמידים. למודל שכזה לא היה שום סיכוי לממש את היעדים שהיה חשוב כעת לממש.

הצעד החיוני הבא היה לצייד כמעט את כל התלמידים במדינות הכי מפותחות בידע, במיומנויות, בגישות ובערכים שבעבר רק תלמידים משכבות העילית היו אמורים לפתח. כל התלמידים היו צריכים מעתה לסיים את לימודיהם כשהם מחזיקים בתכונות שבעבר היה מצופה רק ממנהיגי העתיד של החברה להחזיק בהן, כדי שהמדינה תוכל לשמור על רמת החיים שלה. באמצע המאה ה-19 בארצות הברית, לדוגמה, תקופה שבה רק מעטים רכשו השכלה על-תיכונית, היה מובן שרק התיכונים המחנכים את מנהיגי העתיד של החברה כולה יכלו להרשות לעצמם לאייש את בית ספרם במורים משכילים. מודל הצווארון הכחול של ההוראה היה למעשה המודל היחיד שהיה זמין באותה עת לאומה שרצתה לספק השכלה להמונים.

אך לא היה בכוחו של מודל זה לארגון עבודת המורים לספק תוצאות מצוינות להמוני תלמידים. רק מודל מקצועי של עבודת המורים היה יכול לעשות זאת. אך כיצד ייראה מודל כזה? מהיכן יגיעו המורים לעתיד? איך נמשוך אותם להוראה? איזו השכלה הם צריכים? איך הם ילמדו את מלאכתם? איך נבחר אותם? לפי אילו קריטריונים? איך תאורגן עבודתם? איזה מסלול מקצועי יוצע להם? אילו תמריצים הם יצטרכו כדי לעשות את העבודה שהם מסוגלים לה על הצד הטוב ביותר? איך אפשר לארגן את מקום עבודתם כך שהם יוכלו להמשיך לעבוד על שיפור המיומנויות שלהם, שיפור תוכנית הלימודים, בתי הספר וביצועי התלמידים? איך ייראו בתי הספר אם מורים, ולא מנהלים או מנתחי מדיניות או קהילת המחקר, הם שיוכילו אותם לביצועים גבוהים יותר? איך יוכלו התשובות על שאלות אלה לשנות את סוג המנהיגות הבית ספרית הנחוצה? במילים אחרות, איך ייראה מודל הוראה מקצועי כשהוא מיושם לא רק על בית ספר אחד לשכבות עילית, אלא על מדינה, מחוז או פרובינציה שלמים? השאלה – אולי החשובה ביותר הניצבת לפתחם של מחנכים היום – היא השאלה שהספר הזה והמחקר שהוא מתבסס עליו מנסים לענות עליה. לפני

שלוש שנים שאלתי את לינדה דרלינג-המונד, יחד עם עמיתתי בטסי בראון-רוזי (Brown-Ruzzi), יו"ר המרכז למדידה בין-לאומית במרכז הלאומי לחינוך וכלכלה (NCEE), אם היא תסכים להוביל מחקר השוואתי בין-לאומי גדול בנושא איכות מורים, שיבדוק איך המדינות המובילות עונות על חלק מהשאלות האלה. דרלינג-המונד היא כמובן אחת מחוקרות החינוך המובילות בעולם, ומאחוריה שנים רבות של עיסוק במקצוע ההוראה. היא קפצה על ההזדמנות. מחקרים מהסוג הזה בדרך כלל נעשים על ידי חוקר מוביל עם קבוצה גדולה של סטודנטים לתואר שני, שעושים את רוב עבודת השטח. דרלינג-המונד לא אימצה את השיטה הזאת. היא אספה לתוכנית המחקר האדירה הזאת קבוצה של חוקרים מובילים מכל העולם. התוצאה היא פרויקט מרשים ויוצא דופן בהיקפו, תוצאה של שיתוף פעולה אמיתי בין חוקרים מהשורה הראשונה.

אל תחפשו בספר את המדינה, תחום השיפוט או הפרובינציה לחיקוי. מה שתמצאו בו הוא תמונה שבה המדינה המתוארת ניסתה דבר אחד ולאחר מכן דבר אחר. לאחדות היו הזדמנויות שלאחרות לא היו. מדינות מסוימות עבדו על פן אחד, ואילו אחרות עבדו על פן אחר. בזמן שהן השקיעו במערכת החינוך, הן גם הביטו לעבר מדינות אחרות, כדי לשאוב השראה, רעיונות וכלים. בהדרגה נחשפו תימות. אם אתם מעוניינים במודל, תצטרכו להרכיב אותו מהתימות האלה ומפסיפס של עקרונות מדיניות ופרקטיקות שתמצאו בכרך זה ובכרכים אחרים בסדרה. ולאחר מכן תצטרכו להתאים את מה שלמדתם ליעדים, לערכים ולהקשר שלכם.

הספר גדוש בהשראה. חלק מהשינויים המרכזיים שמדינות אלה חוללו היו לא פחות מדרמטיים. מדינות מסוימות מרגישות שהפוליטיקה מונעת מהן לחולל את השינויים הנדרשים בחינוך המורים בהיקף הנדרש. אבל תראו איך פינלנד גמרה אומר לבטל את כל המוסדות לחינוך מורים בבת אחת והקימה במקומם מספר קטן בהרבה של מוסדות, שכולם ממוקמים באוניברסיטה מחקרית וחולקים תוכנית לימודים הקשורה קשר הדוק ליעדים הבית ספריים הלאומיים. או תראו איך שנגחאי, אשר בנתה יש מאין סולם מקצועי המעניק למורים שכר, סמכות ואוטונומיה רבים יותר ומעמד גבוה יותר ככל שהם עולים בסולם, שינתה מן היסוד את מקצוע ההוראה ממודל צווארון כחול למודל מקצועי. או חשבו על סינגפור ואוסטרליה, אשר פיתחו סטנדרטים למורים ומנהיגים בית

ספריים המניעים את מערכותיהן קדימה, כפי שפיתוח סטנדרטים מקצועיים בתחומי הרפואה, המשפט, ההנדסה, החשבונאות ומקצועות רבים אחרים אפיינו את התמקצעותם.

ובכל זאת, היוזמה דרלינג-המונדר ועמיתיה מציינים שאין לזקוף לזכותם של חידושים אלה או חידושים דומים את איכות המורים הגבוהה. העניין החשוב הוא המערכת כולה והדרך שבה חלקיה משתלבים. הם מציינים שההבדלים שהם רואים בביצועי תלמידים אינם נובעים רק מכל החלקים של מערכת איכות המורים, אלא גם מההתאמה בין מערכות אלה ובין התמונה הגדולה של מערכות החינוך שהן בתוכן. סוגיית ההוגנות היא דוגמה טובה. לא מדובר רק בניסיון להבטיח שלמורים חדשים יהיו כיתות שבהן הם יתוודעו ליסודותיה של הוראת תלמידים מרקעים מעוטי יכולת או אוכלוסיות של מיעוטים או יתנסו בהוראה כזאת בהכשרה המעשית. שנגחאי עיצבה סולם מקצועי שאינו מאפשר כמעט להתקדם בו בלי ללמד במגוון של בתי ספר המשרתים מיעוטים ותלמידים ממשפחות מעוטות הכנסה. בסינגפור המורים הטובים ביותר ילמדו בדרך כלל בכיתות עם ריכוזים גבוהים של מיעוטים ותלמידים ממשפחות מעוטות הכנסה. מורים בסינגפור לומדים אבחון והתערבות מוקדמים, כדי שיוכלו לוודא שהתלמידים הפגיעים לא יישארו מאחור. בטורונטו, שיש בה ריכוז מהגבוהים בעולם של אוכלוסיית תלמידים מגוונת, שיקולי הוגנות שולטים בכל היבט של התפתחות המורים המתמשכת. אוסטרליה עובדת עם מורים כדי להבטיח שתוכניות הלימודים שהם מפתחים יספקו לתלמידים ילדים שפע של הזדמנויות לראות את עצמם בחומרים שהם משתמשים בהם בכיתה.

מה שעולה מתמונה מורכבת זו הוא כמעט אנטיזה לעולם שקתרין ביצ'ר והוראס מאן בראו לפני יותר ממאה שנה. המדינות המובילות בוחרות כיום את מוריהן מקרב בוגרי התיכון המוכשרים ביותר. חשוב להן שבוגרים אלה יהיו לא רק חזקים בלמידה אקדמית, אלא שתהיה להם יכולת לתקשר עם צעירים ותשוקה ללמד. הן משדרגות את מעמדם של המוסדות להשכלה גבוהה המכשירים מורים ומוודאות שיש להם הבנה עמוקה ותשתית מושגית רחבה במקצועות שהם מלמדים וכמו כן שהם שולטים במלאכת ההוראה היטב. המדינות המתקדמות ביותר סוללות מסלולי הוראה מקצועיים אמיתיים התואמים למסלולים הקיימים

במקצועות בעלי מעמד גבוה. הן מגבשות סטנדרטים מקצועיים למורים, ואלה מקבילים לסטנדרטים הגבוהים שגובשו לאנשי מקצוע בתחומים בעלי מעמד גבוה. הן מארגנות מחדש את בתי הספר ואת ניהולם כדי שהמורים, במקום לעשות את מה שאומרים להם לעשות בכיתות מבודדות, יעבדו יחד בקבוצות על תכנון חוויות אפקטיביות יותר ויותר לתלמידיהם. מורים ומורות במערכות כאלה הם המנוע של השיפור הבית ספרי, ולא רק אלה שמיישמים המלצות של חוקרים באקדמיה. הם יוזמים מחקרים משלהם, חולקים אותם עם עמיתים ומקדמים את התחום בעצמם, בעזרתה של קהילת המחקר. מורים ומורות במדינות שביצועיהן בראש הטבלה מקבלים יחס של כבוד, לא בזכות יחסי ציבור הקוראים לכבוד מורים, אלא משום שהציבור רואה בהם מקצוענים ומצפה מהם לעבוד לפי סטנדרטים מקצועיים, והם מנפיקים תוצאות מקצועיות בסביבת עבודה מקצועית.

המחקר פורץ הדרך שלפנינו מתעד את המהפך הזה בפירוט.

מרק טאקר, נשיא

המרכז הלאומי לחינוך וכלכלה

תודות

פרויקט רחב היקף כמו הפרויקט שלפנינו אינו יכול להיות מושלם בלי השתתפותם ועזרתם של רבים. ברצוננו להכיר בתרומתם של היחידים והארגונים הרבים שתרמו ברוחב לב מזמנם ומרצם כדי לעזור לנו בתכנון המחקר ויישומו וחלקו עימנו ידע וניסיון במהלך העבודה על הספר.

ראשית, ברצוננו להודות למרק טאקר ובטסי בראון-רוזי מהמכון הלאומי לחינוך וכלכלה על שהגו את הרעיון למחקר הזה, ליוו אותנו ועזרו לו לקרום עור וגידים. אנחנו מודים גם ליועצים במרכז למדידה בין-לאומית בחינוך (Center on International Education Benchmarking), שקראו את הטיטות בעיון ונתנו לנו משוב מושכל: קאי-מינג צ'נג, מייקל דיי, סינג קונג לי, טוני מקיי, בארי מק'גאו, אורסולה רנולד ומין שואן ג'אנג.

אנו מודים למכון פורד על תרומתו להיבטים במחקר זה העוסקים בשימוש בזמן במערכות החינוך השונות שחקרנו. תודה גם לבארנט ברי ולמרכז לאיכות ההוראה, שמוריו חלקו איתנו חוויות ונקודות מבט.

הערכתנו נתונה לסוניה קלר ולג'ון סניידר, חברי צוות הפרויקט, על עזרתם החיונית ביותר בארגון ובניהול של תהליך המחקר, ולמוד אנגסטרום, שסיכמה תימות מרכזיות לכרך ההשוואתי, על עזרתה המחקרית המעולה. תודה לקתלין קושמן, בן פנדר-קדליף וג'סטין סמהה, על עבודתם הנפלאה בפיתוח הפריטים האור-קוליים המתלווים לכרך זה, ולברנדן ויליאמס-קייף וג'ניפר קראו – על אתר הפרויקט.

נוסף על מי שהובילו את קבוצות חקר המקרה, הנמנים עם המחברים של ספר זה, אנו רוצים להביע את תודתנו לרייסה אהטיאנין, ג'סלין הולר, ג'יה צ'נג לי, אן ליברמן, פמלה אוסמונד-ג'ונסון, שייק פיסני, פאסי סאלברג וז'קלין סון,

על תרומתם לעבודה בקבוצות. רוברט רות'מן סייע בחילוף נתונים מעבודתם לניתוח ההשוואתי.

אנו רוצים להודות גם למומחי החינוך הרבים שדיברנו עימם. נזכיר במיוחד את הסגל באוניברסיטאות וולונגונג, מלבורן וסידני ובאוניברסיטת לה טרוב; אוניברסיטאות שנגחאי ואיסט צ'ינה נורמל; אוניברסיטת הלסינקי; האוניברסיטאות של אלברטה, בריטיש קולומביה, קלגרי ואונטריו; והמכון הלאומי לחינוך באוניברסיטה הטכנית נניאנג.

אנחנו מודים לקובעי המדיניות הרבים שתרמו לנו מזמנם בפרויקט זה. עבודה זו לא הייתה אפשרית ללא שיתוף פעולה של משרדי החינוך, ארגוני המורים וסוכנויות ממשלה ורגולציה אחרות בכל מדינה. תודתנו נתונה לפקידים הבכירים הרבים שסיפקו לנו מידע חשוב על רפורמות מבחינת הקשר ומטרות, ואנו אסירי תודה על הזמן שהשקיעו והתובנות שחלקו בנדיבות.

תודה מיוחדת שלוחה לכל בתי הספר, המנהלים והמנהלות, המורות, המורים, הצוות, התלמידות והתלמידים, שפתחו לנו דלתות בנדיבות רבה, נתנו לנו מידע וחומרים והרשו לנו להיכנס לכיתות ולצפות. אנחנו רוצים להודות במיוחד לצוות ולתלמידים בבתי הספר הבאים: תיכון "אנגדין", בתי הספר היסודיים "קנלי וייל", "הומבוש וסט", "פוטסקריי נורת'", "וילמוט פארק" ו"רוזנה גולף לינקס" באוסטרליה; בתי הספר "מיליפורו", "לנגינקוסקי", "פויקילאקסו", "קואולומסטארי", ו"ויקי" להכשרת מורים בפינלנד; בשנגחאי: בתי הספר היסודיים "דרך ג'יאנג סו 5", "פואו ג'יאנג 2", ו"קילון", חטיבת הביניים הניסויית "קיבאו"; ובסינגפור: תיכון "קראנג'י" ובית הספר לבנות "ראפלס".

עבודה זו הרוויחה מכל אלה שתרמו מזמנם, מרצם וממומחיותם למחקר זה. כל טעות או השמטה הן באחריותנו הבלעדית.

על הארגונים נותני החסות

עבודה זו התאפשרה הודות למענק מהמרכז למדידה בין-לאומית במרכז הלאומי לחינוך וכלכלה, והיא חלק מסדרת סקירות על מערכות לאיכות מורים מסביב לעולם. לרשימה מלאה של החומרים שהופקו בתוכנית מחקר זו ראו www.ncee.org/cieb.



המרכז למדידה בין-לאומית, תוכנית של המרכז הלאומי לחינוך וכלכלה, מממן ומנהל מחקרים ברחבי העולם על מערכות החינוך המצליחות ביותר, לצורך זיהוי האסטרטגיות שמדינות אלה נקטו כדי להגיע לביצועים מצוינים. המרכז מספק, דרך ספרים, דוחות, אתר אינטרנט, עלון חודשי ועדכון שבועי של חדשות חינוך מסביב לעולם, מידע וניתוח עדכניים על מדינות אלה, שתלמידיהן מגיעים פעם אחר פעם לראש הדירוג במבחני פיזה. למידע נוסף ראו www.ncee.org/cieb.



המרכז הלאומי לחינוך וכלכלה נוסד ב־1988, לצורך ניתוח ההשפעה של השינויים שהתחוללו בכלכלה הבין־לאומית על החינוך בארצות הברית, גיבוש סדר יום לחינוך האמריקאי על סמך ניתוח זה וחתירה ליישום סדר היום הזה, בכל מקום שאפשר, באמצעות שינוי מדיניות ופיתוח המשאבים שיאפשרו למחנכים ליישמו. למידע נוסף ראו www.ncee.org.



תיאום המחקר לספר זה נעשה במרכז סטנפורד למדיניות של הזדמנות בחינוך (SCOPE) באוניברסיטת סטנפורד. המרכז הוקם ב־2008, ומטרתו לטפח מחקר, מדיניות ופרקטיקה לקידום מערכות חינוך איכותיות והוגנות בארצות הברית ובעולם.

על המחברים המובילים

לינדה דרלינג-המונד, נשיאת המכון למדיניות למידה, היא פרופסור אמריטוס לחינוך בקתדרה על שם צ'רלס א' דוקומון באוניברסיטת סטנפורד, שם הקימה את מרכז סטנפורד למדיניות של הזדמנות בחינוך (SCOPE) והנחתה את תוכנית סטנפורד לחינוך מורים, שאותה עזרה לעצב מחדש.



דרלינג-המונד היא הנשיאה לשעבר של איגוד המחקר האמריקאי לחינוך, והיא זכתה מטעמו בפרס על תרומה יוצאת דופן למחקר, פרס מפעל חיים, פרס לסקירת מחקר ופרס "ממחקר למדיניות". היא גם חברה באיגוד האמריקאי לאומנויות ומדעים באקדמיה הלאומית לחינוך. בין השנים 1994 ו-2001 היא עמדה בראש המועצה הלאומית להוראה ולעתיד של אמריקה (National Commission on Teaching and America's Future *What Matters*) בשם "מה הכי חשוב: ללמד למען העתיד של אמריקה" (1996 *Most: Teaching for America's Future*), הנחשב לאחת הסקירות המשפיעות ביותר על החינוך בארצות הברית באותו עשור. ב-2006 הופיעה דרלינג-המונד ברשימת עשרת האנשים המשפיעים ביותר על מדיניות החינוך בארצות הברית. ב-2008 היא הובילה את צוות המעבר בתחום מדיניות החינוך של הנשיא ברק אובמה.

דרלינג-המונד התחילה את דרכה המקצועית כמורה בבית ספר ציבורי ועזרה להקים גן חובה ותיכון ציבורי. היא ייעצה לגורמים רבים ברמה הפדרלית וברמת המדינה וייעצה לפקידים מקומיים ומחנכים על אסטרטגיות לשיפור מדיניות ופרקטיקה בחינוך. עם יותר מ-500 פרסומיה נמנים הספרים עטורי

הפרסים "הזכות ללמוד"; "הוראה כמקצוע לומד"; "להכין מורים לעולם משתנה"; "העולם השטוח והחינוך" (*The Right to Learn; Teaching as the Learning Profession; Preparing Teachers for a Changing World; the Flat World and Education*). היא השלימה תואר שלישי יישומי בחינוך (EdD) באוניברסיטת טמפל (בהצטיינות יתרה) ותואר ראשון מאוניברסיטת ייל (בהצטיינות יתרה).

דיון ברנס הוא חוקר בכיר במכון למדיניות חינוך ומנתח מחקר במרכז סטנפורד למדיניות של הזדמנות בחינוך. לברנס רקע במדיניות ובניתוח כמותי, ומחקריו התמקדו במדיניות חינוך בין-לאומית, בעיקר של מערכות המקדמות הזדמנויות למידה איכותיות והוגנות.

במהלך עשרים השנים האחרונות לימד דיון בבית ספר ביפו, ניתח מדיניות השכלה גבוהה בניו זילנד והיה דיפלומט חינוך באמריקה הלטינית וברפובליקה של קוריאה.

קרול קמפבל היא פרופסור חבר בלימודי מנהיגות ושינוי חינוכיים ומנהלת רשת הידע למחקר יישומי בחינוך (KNAER) במכון אונטריו ללימודי חינוך (OISE) שבאוניברסיטת טורונטו. היא כתבה, בין השאר, את הספר "למידה ומנהיגות של מורים: על ידי מורים, למען מורים" (*Teacher Learning and Leadership: Of, By and For Teachers*).

א' לין גודווין היא פרופסור לחינוך בקרן אוונדן וסגנית הדיקן בקולג' למורים באוניברסיטת קולומביה, ניו יורק. היא הייתה סגנית הנשיא באגודה האמריקאית למחקר חינוכי (AERA), במחלקה להוראה וחינוך מורים.

קרן האמרנס היא מנהלת המחלקה למחקר והערכה בחינוך במוזאון האמריקאי לתולדות הטבע (AMNH). מאמריה על חינוך מורים מופיעים בכמה ספרים, וכיניהם "חינוך מורים ברחבי העולם: שינוי מדיניות ופרקטיקות" ו"להכין מורים לעולם משתנה" (*Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices; Preparing Teachers for a Changing World*).

אי לינג לואו היא פרופסור לבלשנות יישומית ולמידת מורים במכון הלאומי לחינוך באוניברסיטה הטכנית נניאנג (NTU), סינגפור, שם היא

גם עומדת בראש התכנון האסטרטגי והאיכות האקדמית וחברה בסנט של האוניברסיטה.

אן מקינטייר היא מנהלת ותיקה, מפקחת ולשעבר יו"ר הלמידה המקצועית ופיתוח המנהיגות בניו סאות' ויילס, אוסטרליה. בתפקיד זה הובילה מקינטייר את פיתוחן של מסגרות, תוכניות ומחקר מקצועיים. עבודתה זכתה להכרה בזכות השפעתה על הוראה איכותית, מנהיגות ושיפור בית ספרי.

מיסטילינה סאטו היא פרופסור חבר לפיתוח מורים וחינוך מדעי באוניברסיטת מינסוטה. היא המופקדת הראשונה על הקתדרה על שם כרמן סטרקסון קמפבל לחדשנות בפיתוח מורים.

קנת' זייכנר הוא פרופסור לחינוך מורים באוניברסיטת וושינגטון בסיאטל וחבר באקדמיה הלאומית לחינוך. עם פרסומיו נמנים "חינוך מורים והמאבק לצדק חברתי" (2009) ו"להילחם על נפשו של חינוך המורים" (2017) (*Teacher Education and the Struggle for Social Justice; Struggling for the Soul of Teacher Education*).

מסמכים וסרטונים מקוונים

גישה למסמכים וסרטונים מקוונים: <http://ncee.org/empowered-educators>

מספר הקישור	תיאור	כתובת URL
1.1	סרטון המדגים פרקטיקות למידה מקצועית בתיכון "קראנג'י", סינגפור	http://ncee.org/2016/12/video-professional-development-in-singapore/
2.1	טוני מקיי, יו"ר המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית, מדבר על אתגרי המפתח של אוסטרליה בהחלת שינוי חינוכי מערכתי	http://ncee.org/2016/12/interview-with-tony-mackay-part-1/
2.2	הצהרת מלכורן על היעדים החינוכיים לאוסטרלים צעירים	http://ncee.org/2016/12/national-declaration-on-the-educational-goals-for-young-australians/
2.3	דוח העוסק בגישה של קנדה למימון בתי ספר	http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/12/Alb-non-AV-9-Herman-2013-Canadas-Approach-to-School-Funding.pdf
2.4	פאסי סאלברג, פרופסור אורח באוניברסיטת הרווארד, מדבר על גישתה של פינלנד לתוכנית לימודים והערכה	http://ncee.org/2016/12/video-pasi-sahlberg-on-curriculum/
2.5	התוכנית הלאומית של סין לרפורמה ופיתוח בחינוך לטווח בינוני וארוך (2010-2020)	http://ncee.org/2016/12/china-education-plan-2010-2020/

http://ncee.org/2016/12/video-pasi-sahlberg-on-teacher-recruitment/	פאסי סאלברג, פרופסור אורח באוניברסיטת הרווארד, מדבר על תהליך גיוס וסינון מורים בפינלנד	3.1
http://ncee.org/2016/12/video-interview-with-larissa-mclean-davies-part-3/	לריסה מקלין דייוויס, סגנית מנהלת ההוראה והלמידה בבית הספר לחינוך של מלבורן, מתארת גיוס וסינון של מועמדים להוראה ללימודי הוראה לתואר שני	3.2
http://ncee.org/2016/12/ontario-standards-of-practice/	סטנדרטים לפרקטיקה למקצוע ההוראה, קולג' אונטריו למורים	3.3
http://ncee.org/2016/12/alberta-teaching-quality-standards/	הסטנדרטים של אלברטה לאיכות ההוראה	3.4
http://ncee.org/2016/12/australian-professional-standard-for-teachers/	הסטנדרטים המקצועיים למורים באוסטרליה	3.5
http://ncee.org/2016/12/audio-anu-laine-part-1/	אנו לאין, מנהלת תחום החינוך היסודי באוניברסיטת הליסינג, מדברת על תפקיד המחקר בהכשרת מורים	3.6
http://ncee.org/2016/12/video-finnish-teacher-training-school/	בתי ספר להכשרת מורים בפינלנד	3.7
http://ncee.org/2016/12/audio-sirkku-myllyntausta/	המורה סירקו מילינטאוסטה מבית הספר "ויקי" להכשרת מורים מתארת את תפקידה כמורה וחוקרת	3.8
http://ncee.org/2016/12/great-teaching-inspired-learning/	מדיניות "הוראה מעולה, למידה מלאה השראה" למען איכות ההוראה, המחלקה לחינוך וקהילות בניו סאות' ויילס	3.9
http://ncee.org/2016/12/video-field-rickards/	פילד ריקרדס, דיקן בית הספר לתארים מתקדמים בחינוך, אוניברסיטת מלבורן, מתאר את מסגרת ההוראה המעשית והתמיכות האקדמיות בתוכנית לתואר שני בהוראה	3.10
http://ncee.org/2017/01/audio-initial-teacher-education/	קובעי מדיניות באונטריו, מורה ופרופסורית מהאוניברסיטה דנים בשינויי מדיניות, שונות ופדגוגיה מוכוונת פעולה בהכשרת המורים הראשונית בפרובינציה	3.11

- 3.12 <http://ncee.org/2016/12/teacher-education-model-for-the-21st-century/> המודל לחינוך מורים למאה ה-21 של המכון הלאומי לחינוך, סינגפור
- 3.13 <http://ncee.org/2016/12/video-day-in-the-life-of-a-singaporean-teacher/> יום בחיי מורה בסינגפור, סרטון
- 3.14 <http://ncee.org/2016/12/audio-fran-cosgrove-on-mentorship/> פרן קוסגרובר, מנהלת הפרויקטים המיוחדים במכון להוראה של ויקטוריה, מתארת את מעגל חקר המורים התומך בחניכה והסמכה של מורים
- 3.15 <http://ncee.org/2016/12/video-michele-bruniges-on-teacher-quality/> מישל ברוניגס, מזכירת המחלקה לחינוך וקהילות של ניו סאות' ויילס, מדברת על המדיניות והגישות של ניו סאות' ויילס לבניית איכות מורים
- 4.1 <http://ncee.org/2016/12/video-daniel-mckay/> דניאל מקיי, סגן מנהל בית ספר ציבורי באוסטרליה, מתאר איך בית ספרו תומך בלמידה מקצועית
- 4.2 <http://ncee.org/2017/01/video-mary-george-cheriyan-on-professional-learning/> מרי ג'ורג' שריאן, מנהלת בית הספר לבנות "רפאלס" במרכז למחקר פדגוגי ולמידה, מתארת "מרחב למידה מקצועי" ואת מעגל המחנכים "ליצור, ליישם, לבדוק"
- 4.3 <http://ncee.org/2016/12/video-tan-hwee-pin-part-1/> מנהלת בית הספר העל-יסודי "קראנג'יי", טאן הואי פיין, מתארת את הזמן שיש למוריה ללמידה מקצועית במהלך יום העבודה בבית הספר
- 4.4 <http://ncee.org/2016/12/a-framework-for-professional-development-in-alberta/> מסגרת הפיתוח המקצועי למורים של ארגון המורים באלברטה
- 4.5 <http://ncee.org/2016/12/video-michael-victory-part-1/> מנהל רשת למידת המורים בוויקטוריה, מייקל ויקטורי, מתאר את גישתה של הרשת ללמידה מקצועית במנהיגות, ניהול כיתה, טכנולוגיות מידע, פרקטיקות הוראה וילדות מוקדמת

http://ncee.org/2016/12/qilun-primary-teacher-annual-evaluation/	טופס הערכה של תחרות הוראה, חטיבת הביניים "קיבאו"	4.6
http://ncee.org/2016/12/finland-teacher-evaluation-form/	הערכת ביצועים אישיים של מורים, הלסינקי	4.7
http://ncee.org/2016/12/nsw-performance-and-development-framework/	מסגרת פיתוח וביצועים של מורים, ניו סאות' ויילס	4.8
http://ncee.org/2016/12/video-estelle-southall-and-annette-udall-part-1/	אסטל סאות'ול ואנט אודאל, מנהלות בניו סאות' ויילס, מדברות על בידול והתאמה אישית של למידת המורים המקצועית בבתי הספר	4.9
http://ncee.org/2016/12/teacher-growth-model-tgm/	מודל צמיחת מורים, דף עובדות של משרד החינוך בסינגפור	4.10
http://ncee.org/2016/12/video-rosmiliah-bte-kasmin/	רוסמיליה בטה קסמין, מורה בכירה בבית הספר העל-יסודי "קראנג'י", מתארת איך הערכות מורים תומכות בצמיחה מקצועית בסינגפור	4.11
http://ncee.org/2016/12/qilun-primary-students-evaluation-of-teachers-survey/	בית הספר היסודי "קילון", הערכת תלמידים לסקר מורים	4.12
http://ncee.org/2016/12/teaching-and-learning-e-portfolio/	תיאור תלקיט ההוראה והלמידה המקוון של המכון הלאומי לחינוך, סינגפור	5.1
http://ncee.org/2016/12/video-tony-mackay-part-4/	טוני מקיי, יו"ר המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית, מתאר את העקרונות הכלל-מערכתיים של המכון להוראה ומנהיגות באיכות גבוהה	5.2
http://ncee.org/2016/12/teacher-learning-and-leadership-program-overview/	תוכנית אונטריו ללמידה ומנהיגות מורים, סקירה	5.3
http://ncee.org/2016/12/ontario-leadership-strategy-quick-facts/	עובדות מהירות על אסטרטגיית המנהיגות של אונטריו	5.4

- | | | |
|---|---|-----|
| http://ncee.org/2016/12/australian-professional-standard-for-principals/ | הסטנדרטים האוסטרליים המקצועיים למנהלים | 5.5 |
| http://ncee.org/2016/12/video-bruce-armstrong-part-1/ | ברוס ארמסטרונג, מנהל מכון בסטאו למנהיגות חינוכית, מדבר על ההשקעה הממשלתית בפיתוח כלל-מערכתי של הוראה ומנהיגות בית ספרית באיכות גבוהה | 5.6 |
| http://ncee.org/2016/12/audio-john-hattie/ | ג'ון הטי, מנהל המחקר החינוכי באוניברסיטת מלבורן, מתאר את מאמציו לעזור למנהיגים בית ספריים לנתח את הצלחתם של המורים לעמוד בסטנדרטים והשפעתה על תלמידים | 5.7 |
| http://ncee.org/2016/12/audio-anu-laine-part-2/ | אנו לאין, מנהלת תחום החינוך היסודי באוניברסיטת הלסינקי, מתארת את המשאבים הנוספים הזמינים למורים המלמדים תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך | 6.1 |
| http://ncee.org/2017/01/education-funding-in-alberta/ | הנחיות משרד החינוך באלברטה למימון חינוך גן עד י"ב | 6.2 |
| http://ncee.org/2016/12/ontario-guide-to-funding-for-student-needs/ | הנחיות ממשלת אונטריו למענקים לצורכי תלמידים | 6.3 |
| http://ncee.org/2016/12/review-of-funding-for-schools-gonski/ | מימון בתי ספר באוסטרליה, סקירה | 6.4 |
| http://ncee.org/2016/12/audio-randy-wimmer/ | רנדי וימר, סגן הדיקן באוניברסיטת אלברטה, מתאר תוכנית ילידית מבוססת קהילה לחינוך מורים ביוזמתו, ואת הקשיים הטמונים בניסיון להכניס מספר רב של מועמדים להוראה להקשרים מקצועיים מגוונים | 6.5 |

http://ncee.org/2017/01/audio-rob-andrews-part-1/	רוב אנדרוז, מנהל הצלחת תלמידים במשרד החינוך של אונטריו, מתאר את האסטרטגיה של אונטריו לתמיכה בתלמידים החווים קשיים מתמשכים בהישגים	6.6
http://ncee.org/2016/12/video-tony-mackay-part-3/	טוני מקיי, יו"ר המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית, מדבר על שיפור וחדשנות כמערכת אקולוגית מרושתת אשר מבנה ידע חדש על הוראה ולמידה	7.1
http://ncee.org/2016/12/training-of-banzhuren/	דרישות הכשרה לתפקיד "באן ג'ו ז'ן", מערכת החינוך בשנגחאי	7.2

פרק 1

מדיניות הוראה ברחבי העולם

שלושה מורים מתקבצים סביב מחשב נייד (קישור 1.1) בספרייה של בית הספר העל-יסודי "קראנג'י" בסינגפור. רוסמיליה בטה קסמין, מורה בכירה, שקועה בדיון ער עם שני עמיתים על מערכות מידע גאוגרפיות (ממ"ג, GIS) והדרכים לשלבן בהוראת הגאוגרפיה. שלישייה זו היא רק אחת מבין צוותים רבים של מורים העובדים בצוותא על פרויקטים שנתיים לפיתוח משאבי למידה חדשים וחדשניים.

מורים אלה וכל אחד מעמיתיהם יחלקו את ממצאיהם המחקריים בכנס למידה שנתי של אנשי אקדמיה, מורי מורים ואנשי חינוך אחרים. הפרויקטים המצטיינים זוכים בפרסים. רוסמיליה צוחקת כשהיא מספרת שלא הייתה למורים היכרות קודמת עם ממ"ג, אך בעבודה משותפת הם הצליחו להכניס מערכות מידע גאוגרפיות למחקר שדה עם תלמידים. התלמידים התלהבו מהשיעורים החדשים. היא מסבירה:

"כשאת מורה, אם את ממשיכה לעשות אותם דברים כל פעם בלי לדעת מה אחרים עושים או להכיר דרכים אחרות לעשות את זה, את עלולה להיות משעממת – לתלמידים לא יהיה מעניין בשיעורים שלך... הוראה היא דבר חי... גם המורים לומדים כל הזמן".

נוסף על קהילות הלמידה המקצועיות האלה כל המורים ב"קראנג'י" משתתפים פעם בשבועיים בסדנאות פיתוח בית ספריות מקצועיות בשם "ללמוד ולצמוח". מורים בכירים מעבירים ומדגימים אסטרטגיות פדגוגיות ספציפיות בסדנאות "מורה מיומן". למורים יש 15 שעות שבועיות ללא הוראה, ובזמן הזה הם מתכננים יחד או עובדים על שיעורים או מחקר פעולה בתחומי הדעת שלהם. מורים מתחילים מקבלים הנחיה קבועה ממורים בכירים כמו רוסמיליה. כשהמורים צוברים ניסיון, הם מקבלים הזדמנות להרחיב את מיומנויותיהם ולהתקדם בסולם מקצועי המאפשר להם לשתף את מומחיותם עם אחרים. העבודה השיתופית כוללת מורים מעשרה בתי ספר אחרים – הלומדים יחד ברשת או אשכול – ומורים המגיעים לשיעורים של מורים מומחים מהאקדמיה להוראה בסינגפור.

סביבת למידה עשירה זו למורים איננה פועל יוצא של בית ספר חדשני אחד או מנהלת חדשנית אחת. "קראנג'י" אינו שונה מכל בית ספר שכונתי בסינגפור. ההזדמנויות לשיתוף פעולה בין מורים וללמידה מקצועית מוטמעות במדיניות החינוך של סינגפור.

אף על פי שסינגפור מפורסמת בכל העולם בהשקעה ובמחשבה שהיא מקדישה לחינוך, היא אינה היחידה. גוף מחקרי הולך וגדל מצא שהמשתוף למדינות בעלות ביצועים גבוהים הוא מערכת של אסטרטגיות לפיתוח למידה מתמדת וצמיחה של מורים ומנהיגים בית ספריים, תמיכה בלמידה וצמיחה אלה ושימורן (Barber & Mourshed, 2007; Lee, Lee, & Low, 2013; Tucker, 2011). מדינות אלה מכשירות מחנכים יחידים היטב והן גם שוקדות על שיתוף מובנה של מומחיות בקרב המורים והצוות המנהלי בתוך בתי ספר וביניהם, כדי להוביל התייעלות ניכרת במערכת כולה. הן מטפחות פרקטיקות חדשניות ואף מטמיעות אותן במערכת כולה, במקום להשאיר אותן בשוליים על תקן פרקטיקות ייחודיות.

ספר זה מתאר כיצד הקסם הזה מתרחש: איך כמה מערכות חינוך בעלות ביצועים גבוהים מצליחות להעמיד מערך לכיד של עקרונות מדיניות שנועדו להבטיח הוראה איכותית בכל הקהילות ואיך עקרונות המדיניות האלה באים לידי ביטוי בפועל. ניתחנו שבעה אזורים או יחידות טריטוריאליים

על פני שלוש יבשות וחמש מדינות: סינגפור ופינלנד, מדינות ניו סאות' ויילס וויקטוריה באוסטרליה, הפרובינציות אלברטה ואונטריו בקנדה ופרובינציית שנגחאי בסין. כל אחד מהם שקד על גיבוש מערכת מקיפה של מדיניות הוראה.

כל אחד מהאזורים משרת אוכלוסיות תלמידים מגוונות שהגיוון בהן הולך וגדל. מתוך ניסיון לעמוד באתגרי הלמידה המותאמים לציפיות המאה ה-21, המחוזות התמקדו בפיתוח הוראה איכותית יותר בכל בתי הספר שלהם ובדרכים לתמוך בהוראה זו. הספר שלפנינו מתאר איך הממשלות במקומות אלה פיתחו ותכננו בקפידה מערכת הוראה ולמידה, כיצד הן יישמו מערכות כאלה ומה אפשר ללמוד מהן.

אילו סוגי מדיניות משפיעים על הוראה?

- כדי לגבש מערכת כזאת, אין צורך בקסם. מה שצריך הוא מדיניות תכליתית בתחומים המעצבים את כוח ההוראה ואת עבודת המורים:
- גיוס: זיהוי ובחירה של יחידים המתאפיינים בשילוב הנכון של יכולות אקדמיות ותכונות אישיות, הנדרש כדי להיות מורים אפקטיביים.
 - הכנת מורים: לספק למועמדים ידע תוכן והבנה פדגוגית מעמיקים יחד עם הלמידה המעשית המטעינה אותם בהוראה איכותית.
 - חניכה (induction) והנחיה (mentoring): להבטיח שמורים בתחילת דרכם המקצועית יקבלו הזדמנות לצפות במורים מנוסים, לתכנן בעזרתם וללמוד מהם.
 - למידה מקצועית: לספק הזדמנויות למידה מתמשכות למורים, כדי שיוכלו להמשיך להתפתח ולשפר את מיומנויותיהם ולחלוק את מומחיותם.
 - משוב והערכה למורים: להקים מערכות למתן משוב למורים על הוראתם ולצורך קידום התפתחותם המתמשכת כאנשי מקצוע.
 - פיתוח מסלול מקצועי ומנהיגות: לספק למורים מסלולים התומכים בצמיחה אישית ובפיתוח מנהיגי חינוך חזקים.

עקרונות אלה תומכים זה בזה. גיוס מועמדים כשירים שהתאמתם להוראה גבוהה מגדיל את הסיכוי שבוגרי התוכניות הראשוניות להכשרת מורים יהיו מורים איכותיים, אף על פי שהכשרה באיכות גבוהה היא אבן שואבת למועמדים מוכשרים. ידוע שנוהלי חניכה והנחיה המסייעים למעבר אפקטיבי של מורים לשלב הכיתה תומכים בהישארות במקצוע ועוזרים למורים לצבור ניסיון ואפקטיביות (Darling-Hammond, 1998; Ingersoll & Strong, 2011). גם ההזדמנות למורים ותיקים להציע הנחיה עשויה לחזק את מידת הסיפוק מהמקצוע ושיעורי ההישארות בו ולעודד למידה מתמשכת ופיתוח מומחיות. משוב אפקטיבי יכול לספק את הרקע הנחוץ ללמידה מקצועית ולהדגיש תחומים לפיתוח אשר תומכים בהוראה איכותית. כשהוראה נעשית פעולה ציבורית – כלומר כשמחנכים חולקים ידע ומקבלים משוב על הפרקטיקות שלהם – המקצוע כולו מתחזק.

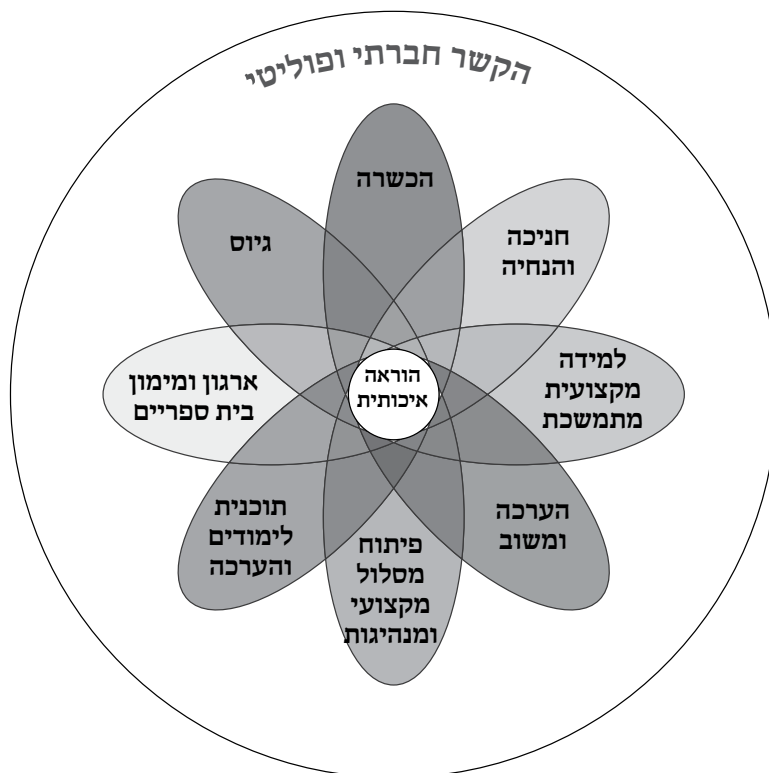
מלבד התחומים האלה של מדיניות מורים, חשוב להבין איך סוגים אחרים של מדיניות חינוכית מניחים תשתית להוראה ולמידה איכותיות ומאפשרים להן להתקיים.

- **תוכנית לימודים, הערכות ואחריותות*** בית ספריות הן מערכות המעצבות את הדברים שמצופה מן המורים ללמד ואת הדרכים שבהן תלמידים מצופים להפגין את למידתם. למערכות אלה השפעה רבה על ההוראה.
- **אסטרטגיות מימון בית ספרי** מעצבות את המשאבים והתמיכות העומדים לרשות המורים בעבודתם ואת החלוקה ההוגנת של המורים בין בתי הספר.
- **ארגון ולוחות זמנים בית ספריים** משפיעים על הזמן העומד לרשות המורים והמורות לשיתוף פעולה ולמידה הדדית.

היבטים אלה באים לידי ביטוי בהקשר חברתי ופוליטי המעצב את התנאים הבית ספריים, את התמיכות לילדים ומשפחות ואת עיצוב עקרונות המדיניות ויישומם. אנו מדגימים את יחסי הגומלין בין ההיבטים בתרשים 1.1.

* **אחריותות** (accountability) היא אחריות דיווח – קרי, אחריותו של בעל תפקיד או של ארגון, ובעיקר מוסד ציבורי, לתת דין וחשבון על פעולותיו ולקבל עליהן אחריות. (הערת המערכת)

תרשים 1.1 עקרונות מדיניות במערכת הוראה ולמידה



מדינות ופרובינציות נבדלות בדגש שלהן על מרכיבים במדיניות ובאורח שבו כל מדיניות מיושמת, משום שבין השאר הן מתמודדות עם אתגרים חינוכיים שונים. לדוגמה, כפי שנראה בפרקים הבאים, פינלנד שמה דגש מיוחד על אסטרטגיות גיוס יעילות והכשרת מורים חזקה; בסינגפור גורמי מפתח הם למידה שיתופית ומקצועית ומסלולים מקצועיים מפותחים; שנגחאי מדגישה הנחיה אינטנסיבית למתחילים ופיתוח פרקטיקות ההוראה של כל המורים בעזרת מבנים בית ספריים המספקים זמן ניכר לשיתוף פעולה ולמידה. אף על פי שכל מדיניות מתאפיינת בדגש ומאזן משלה, כל המרכיבים האלה ממלאים תפקיד חשוב בסביבות מדיניות מתפקדות היטב.

כל מדינה מתמודדת עם נסיבות והקשרים חינוכיים משלה. יתרה מזו, אסטרטגיות יישום נבדלות זו מזו, משום שכל הקשר מציב אתגרים ייחודיים להתמודדות שמטרתה למנוע מצב של נפילה בין הכיסאות – מצב שעלול לחתור נגד כוונות מדיניות כאשר יוזמות עושות את דרכן אל בתי הספר. עם זאת אפשר להבחין בתימות ואלמנטים משותפים למדינות ולאזורים המשתתפים במחקר. אם מתייחסים למשותף בעין ביקורתית, אפשר לחלץ תובנות חשובות לשיפור מדיניות החינוך ואיכות ההוראה במדינות ואזורים אחרים בעולם.

אנו מודעים למורכבותם של הגורמים המעצבים את ההוראה ואת הישגי התלמידים. השתדלנו אפוא להימנע מהסברים פשטניים ומפתרונות קסם. מטרתנו הייתה להתבסס על ניתוח של מאות מסמכים וראיונות במדינות השונות בכל רמות המערכת ועל תצפיות עומק בבתי הספר. כך הצלחנו לגבש תיאורים נרחבים של סוגי המדיניות ויישומם במערכות חינוכיות אלה. (ראו נספח א למתודולוגיה המחקרית.) אנו בודקים גם את תרומתן של גישות אלו לפרקטיקות הוראה מפותחות היטב המסייעות לגבש הוראה המכילה תלמידים למורכבות ההולכת וגדלה של כלכלות המאה ה-21. במחקר זה אנו שואפים לחשוף שיעורים ועקרונות העשויים להניח תשתית מושכלת לחשיבה של קובעי מדיניות ואנשי חינוך בשטח על יישום מדיניות חינוכית בסביבות שלהם.

מדוע חשוב לחקור מדיניות הוראה בין־לאומית?

מחקרים על ביצועים חינוכיים מסביב לעולם מצביעים יותר ויותר על חשיבותו של כוח הוראה חזק במערכת בעלת ביצועים גבוהים. מייקל ברבר ומונה מורשד (2007) בדקו, במחקר שצוטט רבות מאז פרסומו, מערכות חינוך ב־25 מדינות וגילו כמה תכונות משותפות. ראשית, עקרונות מדיניות גובשו מתוך מטרה למצוא אנשים המחזיקים בתכונות ובמיומנויות המתאימות להוראה. משכורות תחרותיות עוזרות להעלות את כוח המשיכה של מקצוע ההוראה למועמדים פוטנציאליים, ומדינות אלה קבעו סטנדרטים גבוהים של כניסה לתוכניות הכשרת מורים ראשוניות וסטנדרטים גבוהים לקבלת תעודה.

השילוב של גורמים אלה עוזר להעלות את מעמדה של ההוראה וליצור מעגל קסמים חיובי לגיוס מתמיד.

שנית, מערכות אלה פיתחו תוכניות להכשרת מורים שקידמו שילוב בין תאוריה ובין בניית מיומנויות מעשיות, והן גיבשו מדיניות של למידה מתמשכת המסייעת למורים לזהות אזורים לצמיחה, ללמוד אלה מאלה ולשפר את שיטות ההוראה שלהם. נמצא גם שאימון והזדמנויות ללמידה מקצועית עוזרים לתמוך בפיתוח מורים מתמשך ובמנהיגות חינוכית.

שלישית, המחקר הראה שמערכות אלה גיבשו אסטרטגיות המבטיחות שלכל התלמידים, לא רק לאחדים, תהיה נגישות להוראה ברמה גבוהה. כפי שכתוב ברוח:

הכנסת האנשים הנכונים לתחום ההוראה והפיכתם למורים יעילים נותנת למערכות חינוך את היכולת הדרושה לספק הוראה משופרת המוליכה לתוצאות משופרות. מערכות חינוך טובות הולכות צעד אחד נוסף ובונות תהליכים המיועדים להבטיח שכל ילד יוכל להפיק תועלת מן היכולת המערכתית המוגברת. (ברבר ומורשד, 2007, 22)

תהליכים אלה עשויים לכלול לא רק פיזור הוגן של מחנכים מוכשרים ומימון בית ספרי כולל, אלא גם תמיכות חינוך, בריאות ורווחה נוספות שיאפשרו לתלמידים ליהנות מהוראה איכותית. מחקרים של ה-OECD (הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי) מראים שהקצאת משאבים שנועדה לתת מענה טוב יותר לצורכי התלמידים עוזרת לשבור את קשר הגומלין החזק בדרך כלל בין הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים ובין הישגיהם (OECD, 2013a, 2013b).

אף על פי ששוררת הסכמה רחבה על חשיבותם של גיוס מחנכים, הכנה ופיתוח, לא הרבה ידוע על הדרכים שבהן מדינות בונות ומנהלות מערכות כאלה בהקשרים שונים מאוד זה מזה ואיך הן משלבות את מדיניות ההוראה שלהן עם גישותיהן לתוכנית לימודים, הערכה, אחריות ויעיצוב בית ספרי ומצליחות להעמיד מערכת הוראה ולמידה מקיפה. נתייחס לשאלות אלו במחקר זה.

בעידן המתאפיין בצמיחת ידע מואצת ובשינויים מהירים חשוב במיוחד שמערכות המדיניות יתמכו בפרקטיקות הוראה איכותיות. חוקרים מאוניברסיטת קליפורניה בברקלי הראו שכמויות הידע החדש שנוצרו בין השנים 1999 ל-2003 גדולות יותר מהכמויות שנוצרו במהלך כל ההיסטוריה שקדמה להן. הידע ממשיך לצמוח בצורה מעריכית (Lyman & Varian, 2003). הידע בטכנולוגיה מכפיל את עצמו כל 11 חודשים; התקדמויות טכנולוגיות ממשיכות לעשות אוטומטיזציה של פונקציות שגרתיות שהיו בעבר משרות מאוישות בתחום הטכנולוגיה הפשוטה (לואר-טק). מחשבים עושים לנו "צ'ק אין" בנמל התעופה וחשבון במכולת, ולא זו בלבד אלא שהם יכולים גם – בשילוב רובוטיקה – לנקות בתים, לנתח חולים ולנהוג במכונית ללא נהג.

חוקרים מאוניברסיטת אוקספורד העריכו ש-47 אחוז מתוך יותר מ-700 משלחי יד בכלכלת ארצות הברית היום עשויים לעבור מחשוב (Frey & Osborne, 2013). כמו כן רבות מהעבודות הצומחות במהירות (והמשתלמות ביותר) בכלכלה של ימינו לא היו קיימות לפני עשור: פיתוח יישומנים ניידים, פיתוח אסטרטגיות דיגיטליות, כריית מידע למחקרי שוק, ייעוץ רשתות חברתיות ומומחיות בתחום הקיימות (Casserly, 2012).

תלמידים שנכנסים לבית הספר היום יעברו עם סיום לימודיהם בעבודות שעדיין לא קיימות, ישתמשו בידע שטרם התגלה ובטכנולוגיות שעדיין לא הומצאו ויתמודדו עם בעיות מורכבות שהדור שלנו לא השכיל לפתור. התוצאה היא שהמיומנויות הנדרשות ביותר בקרב מעסיקים אינן מסתכמות במילוי הוראות וספירת עודף, אלא ביכולת לקרוא ולהבין מידע ואירועים מורכבים, להשתמש בחשיבה יצירתית כדי לפתור בעיות חדשות, לעבוד היטב עם אחרים, לעבוד בצורה יעילה בהקשרים חוצי-תרבויות ולשלוט בצורות מדיה רבות ובנתונים כמותיים בדרכים מתוחכמות. תלמידים היום זקוקים להרכה יותר מהיכולת לשחזר מערכת של ידע שהועברה להם. עליהם להיות מסוגלים למצוא, לנתח ולהעריך ידע, לעשות עליו סינתזה וליישם אותו על תשובות, פתרונות ורעיונות חדשים; לתקשר אותו במגוון צורות, להשתמש בטכנולוגיות חדשות ולשתף פעולה עם אחרים; ולגלות יכולת להיות לומדים עצמאים במהלך החיים.

בינתיים העלייה בהגירה הבין-לאומית מולידה חברות יותר ויותר מגוונות. צעירים, בעיקר, נוטים גם להשתתף בכמה קהילות מקוונות. כל קהילה כזאת מקרבת ומקשרת בין בני אדם עם מגוון נקודות מבט ותרבויות. חילופים כאלה מניבים רעיונות, חידושים ואפשרויות, והם גם מחוללים תמורה בתפיסות מסורתיות של קהילה, אזרחות ודמוקרטיה.

סוג ההוראה הנדרש כדי לתמוך ביעדי למידה עכשוויים בהקשר זה שונה מאוד מההוראה שנדרשה כשהיעד התמצה ב"להספיק את החומר" ו"לסיים את הספר", דפוס אשר אפשר לתלמידים אחדים להצליח אם הם יכלו ולאחרים להיכשל. כדי לאפשר לתלמידים שונים מאוד זה מזה ללמוד מיומנויות מסדר גבוה שהיו שמורות בעבר ליחידים סגולה, המורים זקוקים למגוון מיומנויות חדשות. עליהם להבין תוכן בצורה מעמיקה וגמישה יותר; עליהם להבין את מדע הלמידה – איך ילדים לומדים ומתפתחים בהקשרים תרבותיים, באופן כללי ואישי, בתוך תחומי דעת נפרדים וביניהם; עליהם להבין איך לתמוך ברכישת שפה ובשימוש בשפה בקרב תלמידים ילידים ולא ילידים; עליהם לפתח אסטרטגיות הוראה המטפחות חשיבה; ועליהם להטמיע בפרקטיקות ההוראה שלהם טכנולוגיות מתאימות באופן מתמשך.

שיטות שונות של הוראה פרונטלית ("Chalk and talk") המשמשות למסירת עובדות יצטרכו לפנות את מקומן לשיטות המערבות תלמידים בלמידה יישומית בהנחיית המורים. מורים יידרשו יותר ויותר לאסוף ולנתח נתונים כדי להבטיח שכל התלמידים לומדים, וכדי לספק הוראה מותאמת לתלמידים בעלי יכולות מגוונות הלומדים באותה כיתה. כל הציפיות האלה צריכות לבוא לידי ביטוי בהכשרת המורים, בתמיכות שהם מקבלים בתחילת דרכם ובלמידה המקצועית המתמשכת שאמורה לסייע להם לפתח ולשמר פרקטיקות הוראה אפקטיביות.

מלבד עבודתם של המורים בכיתות – ובהמשך ודאי גם בסביבות לא-כיתתיות – מחנכים חייבים ללמוד כיצד לעצב מחדש בתי ספר ומערכות חינוך שיתמכו ביעדים אלה. ממשלות מוכרחות להגדיר מחדש את תפיסתן החינוכית, את תפקיד בתי הספר, את התכנים שמלמדים ואת הדרכים שבהן מלמדים אותם. לכן חיוני לתת את הדעת לא רק על מדיניות כזאת או אחרת, אלא גם על קשרי

הגומלין בין סוגי מדיניות שונים ועל האופן שבו הם מתפקדים כמערכת מדיניות המספקת במשותף סביבה מאפשרת – סביבה שהוראה ולמידה איכותיות יכולות להתרחש בה ולהתפתח בה, כדי להתמודד עם צרכים חדשים. נעסוק בכל הסוגיות הללו בספר זה.

מתוך מודעות לכל הגורמים האלו אנו מתמקדים בהוראה, משום שהיא מבחן המציאות, כלומר יחסי הגומלין הישירים והאפקטיביים ביותר בין תלמידים לתוכן ולתהליכי למידה מתרחשים בהוראה. המורים מלווים את התהליך הזה והמהלכים האסטרטגיים שהם נוקטים – בחירה וארגון של חומרים, פעילויות, דוגמאות ותמיכות – הם מתווכי הלמידה העיקריים.

מדוע לחקור דווקא את המקומות האלה?

האזורים שבחרנו לחקור השקיעו רבות בפיתוח מערכות הוראה ולמידה הכוללות גישה לכידה לתמיכה באיכות ההוראה. כל אחד מהם גם הפגין הצלחה ניכרת באינדיקטורים בין-לאומיים של איכות חינוכית המדגישים מיומנויות מסדר גבוה הנחוצות בחברות בנות ימינו, כגון התוכנית הבין-לאומית של ה-OECD להערכת תלמידים – מבחני פיזה (PISA). יתרה מזו, רוב המערכות החינוכיות האלו מתאפיינות במגוון לשוני, תרבותי, גזעי ואתני גדול, וכל אחת מהן הפגינה הישגים חזקים ורמה גוברת של הוגנות כלפי תלמידים מרקע כלכלי חלש יותר, מהגרים וחברי קבוצות מיעוטים ותיקות.

לדוגמה, אוכלוסיות אוסטרליה וקנדה כוללות מספרים גדולים של מהגרים (28 אחוז ו-21 אחוז, בהתאמה) (ABS, 2015; Statistics Canada, 2013), הרבה יותר מארצות הברית (כ-13 אחוז). הן מתאמצות גם לצמצם פערי הישגים בקרב אוכלוסיות גדולות של ילידים או בני האומות הראשונות ובקרב בני אדם החיים בקהילות כפריות או מרוחקות. סינגפור היא אומה רב-אתנית ששלוש הקבוצות הגדולות שבה – סינים, טמילים ומלאים – מגדירות את שלוש השפות הלאומיות המוגנות בחוק. בבית הספר מלמדים אנגלית, והמדינה מעודדת את כל התלמידים להיות דוברים אנגלית דו-לשוניים. גם מהגרים אחרים, אשר דוברים מגוון רחב של שפות נוספות, מוזמנים לשמר את

שפת האם שלהם ככל האפשר ובה בעת ללמוד גם אנגלית וגם אחת מהשפות הלאומיות האחרות.

האוכלוסייה הסינית של שנגחאי דוברת דיאלקטים רבים ומורכבת מקבוצות בעלות מגוון רחב מאוד של הכנסות וניסיון חינוכי, כפי שרווח בסין כולה. כ-20 אחוז מאוכלוסיית התלמידים בכיתות א' עד ט' בשנגחאי הם ילדים למשפחות מהגרים, נתון המשקף מגמה לאומית של הגירה כפרית מסיבית למרכזים התעשייתיים של המדינה (OECD, 2011, p. 96). פינלנד, שנהוג לראות בה מדינה הומוגנית, מורכבת ממספר הולך וגדל של מהגרים הדוברים יותר משישים שפות. רוב ילדי המהגרים בפינלנד מגיעים מבוסניה, בריטניה, סין, אסטוניה, גרמניה, הודו, אירן, עירק, רוסיה, סרביה, סומליה, שוודיה, טורקיה, תאילנד, ארצות הברית ווייטנאם (Statistics Finland, 2014b). בחלק מבתי הספר העירוניים מספר המהגרים והילדים ששפת הדיבור בביתם אינה פינית קרוב ל-50 אחוז (Sahlberg, 2007, p. 149).

כל אזורי המחקר מתאפיינים בשיעורים גבוהים של הישגים חינוכיים, שיעור סיום התיכון עולה בדרך כלל על 85 אחוז ומספר הממשיכים ללימודים גבוהים עולה במהירות. חשוב לציין שאומנם גורמים רבים מלבד בתי ספר משפיעים על ביצועים והישגים חינוכיים, לרבות ההשקעה של מדינה ברווחת הילדים, אך בכל אחת ממדינות המחקר עולים הישגי התלמידים על ממוצע ה-OECD בקריאה, במתמטיקה ובמדע, כפי שאלה נמדדים במבחני פיזה (ראו לוח 1.1). מבחני פיזה אינם בודקים רק שחזור וזיהוי של מידע, אלא מדגישים את יכולתם של התלמידים ליישם ידע בנסיבות חדשות – מיומנויות שמידת הרלוונטיות שלהן ללומדים של המאה ה-21 הולכת ועולה.

נוסף על כך אזורים אלה מספקים מספרים גדולים יחסית של תלמידים בעלי ביצועים גבוהים, כפי שאפשר לראות בתרשים 1.2 בשיעורי התלמידים שציוניהם בפיזה מגיעים לרמות 4, 5 ו-6 ומשקפים יכולת גבוהה יותר לפתור בעיות מורכבות.

לוח 1.1 ממוצע ציונים ומיקום בטבלה, פיזה 2012

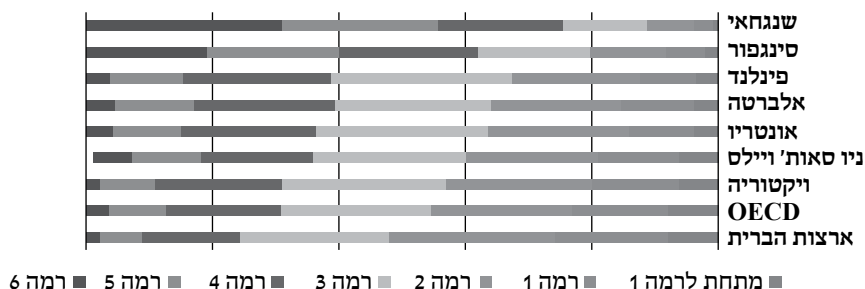
אזור	מתמטיקה	קריאה	מדעים	
	דירוג	דירוג	ציון ממוצע	ציון ממוצע
שנגחאי	1	1	570	580
סינגפור	2	3	542	551
פינלנד	12	6	524	545
קנדה	13	9	523	525
אלברטה			525	539
אונטריו			528	527
אוסטרליה	19	14	512	521
ויקטוריה			517	518
ניו סאות' ויילס			513	526
OECD			496	501
ארצות הברית	36	24	498	497

מקור: OECD (2014c). השימוש ברישיון.

חשובה לא פחות היא מידת ההזדמנות החינוכית השווה שכל מדינה מספקת. התמקדות גוברת בהוגנות קשורה לעלייה בהכרה שכדי שמדינה תוכל להתחרות בתוך ההקשר הגדול של הגלובליזציה הכלכלית והחברתית, כל התלמידים – ולא רק אחדים – חייבים להחזיק במיומנויות הנדרשות להצלחה בחברה ובעולם העבודה המודרניים (Tucker, 2011).

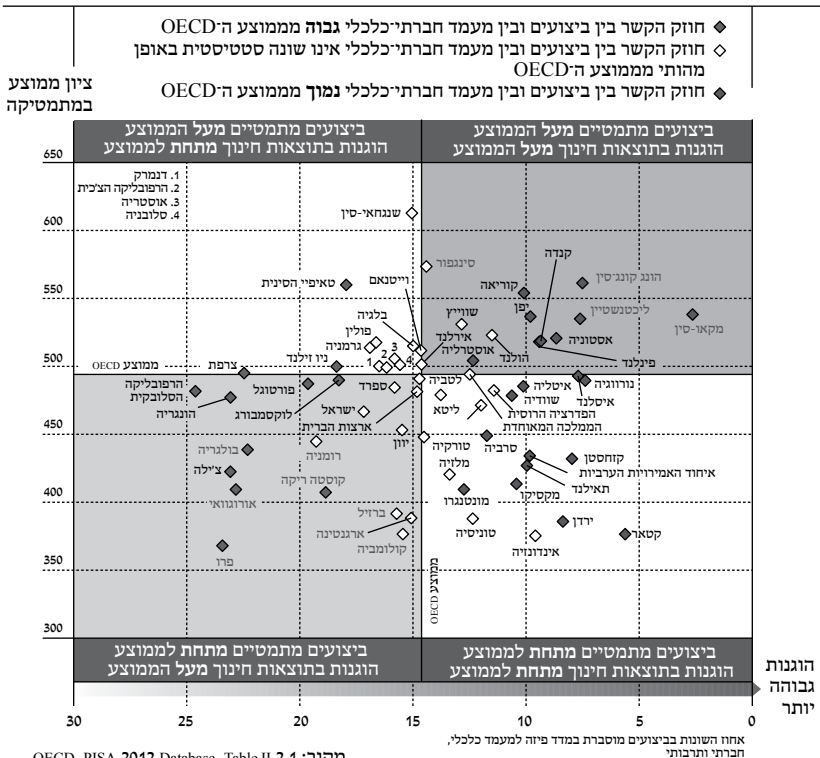
תרשים 1.2 רמות אוריינות, פיזה 2012

פיזה 2012 אוריינות במתמטיקה



מקור: OECD (2014c). השימוש ברישיון.

תרשים 1.3 הקשר בין ביצועי תלמידים להוגנות



הערה: אחוז השונות בביצועים מוסבר במודל פיהה למעמד כלכלי, חברתי ותרבותי. מקור: OECD (2013a). Table II.2.1. השימוש ברישיון.

מדד רחב להוגנות הוא היחסים בין מעמד חברתי-כלכלי ובין הישגים. קורלציה נמוכה יותר מסמנת מידה רבה יותר של הוגנות, משום שהקשר של מעמד חברתי-כלכלי לביצועי התלמידים פחות חזק. כפי שמוצג בתרשים 1.3, האזורים שחקרנו נמצאים בעיקר ברביע הימני העליון, כלומר ההישגים שלהם גבוהים מהממוצע ומדד ההוגנות שלהם (נמדד לפי השפעת המעמד החברתי-כלכלי על התוצאה במתמטיקה) גבוה מהממוצע.

יחס השונות בהישגים בפינלנד, קנדה, סינגפור ואוסטרליה המוסבר במעמד חברתי-כלכלי היה נמוך מממוצע ה-OECD (14.8 אחוז), ואילו מדד ההוגנות של שנגחאי היה מעט גבוה מממוצע זה (15.1 אחוז)¹ (ראו לוח 1.2). אולם הביצועים של תלמידי שנגחאי היו גבוהים כל כך עד שחלקם של התלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש שדורגו ברמות הגבוהות במבחני פיזה עדיין היה גבוה במידה ניכרת מחלקם של התלמידים המדורגים גבוה בקרב כלל האוכלוסיות של רוב האזורים האחרים. במילים אחרות, אם מסתכלים על הציון הממוצע של בתי הספר החלשים בלבד בשנגחאי, היא עדיין תהיה מדורגת בחמישייה הראשונה בעולם (OECD, 2013a, p. 257).

לוח 1.2 פיזה 2012, שונות בציונים המיוחסת למעמד חברתי-כלכלי

יחס השונות בהישגים המוסבר במעמד החברתי-כלכלי של התלמיד (באחוזים)	אזור
9.4	פינלנד
9.4	קנדה
8.9	אלברטה
9.6	אונטריו
12.3	אוסטרליה
12.8	ניו סאות' ויילס
9.0	ויקטוריה
14.4	סינגפור
14.8	OECD
15.1	שנגחאי

מקור: OECD (2013a). השימוש ברישיון.

אנו מבינים שיחסים אלה יכולים להיות מושפעים לא רק מההזדמנויות החינוכיות שילדים חווים, אלא גם מהיקף הפערים הכלכליים בין משקי בית במדינה מסוימת: ככל שהפערים בתנאי החיים של הילדים רחבים יותר, כך השפעתם הצפויה גדולה יותר. נגישות חינוכית היא אפוא פועל יוצא של

ההזדמנויות החינוכיות שבתי הספר מספקים ושל המידה שבה ילדים מקבלים תמיכה מכלל הקהילה כדי שיוכלו למצות את ההזדמנויות האלה.

הממצאים שלנו

אף על פי שההיסטוריה, התרבות וההקשר החינוכיים של כל מדינה ופרובינציה שונים זה מזה, מצאנו מכנה משותף גדול בגישתן לגיבוש מדיניות לקידום הוראה איכותית. מטרת המפתח בכל אזור היא פיתוח מקצוע ההוראה וחיזוקו מחויבות "להשקיע באנשי מקצוע בעלי ידע המסוגלים להחליט החלטות שקולות על עיצוב החינוך לצרכים הספציפיים של הלקוחות שהם משרתים" (Darling-Hammond, 2009, p. 46).

המדיניות מכוונת לפיתוח מורים משכילים ומועצמים, שיש בידם הכוח לקבל החלטות הקשורות להוראה לטובתם של התלמידים, על בסיס הידע שרכשו בהכשרה ומה שלמדו על חוכמת המקצוע מתקופת ההתמחות ומשיתוף מומחיות עם עמיתים. מגישה מקצועית זו משתמע גם שהמורים מחויבים באחריות ללא רק לתלמידים ולהורים, אלא גם להיותם מקצוענים בעלי סטנדרטים מקצועיים. הממצאים שלנו משקפים כמה תימות המשותפות לכל אחד מחמשת האזורים שהשתתפו במחקר:

1. **ערך חברתי גבוה להוראה:** כמעט בכל אזורי המחקר, הגישות החיוביות להוראה המתבטאות בסקרי דעת קהל והצהרות של הממשלה מתבטאות גם במשכורות שוות ערך למקצועות אחרים הדורשים רמת השכלה דומה. בכולם המשכורת ההתחלתית למורים גבוהה מהמוצע הבין-לאומי, והמורים מקבלים העלאה ניכרת במהלך העשור הראשון. בכמה מקומות ארגוני המורים נושאים ונותנים על המשכורות, ואילו באחרים הממשלה קובעת משכורות גבוהות ומעלה אותן באופן קבוע ללא צורך במשא ומתן. במקרים מסוימים – בסינגפור, באוסטרליה ובאלברטה – אנשי המנהל וההוראה משתייכים לאותו איגוד. בכל המקומות הללו משמיעים האיגודים את קולם של אנשי החינוך, והם חוברים לאוניברסיטאות או למוסדות ממשלתיים כדי לקדם וליישם אמות מידה מקצועיות ולעצב הזדמנויות ללמידה מקצועית.

2. **תנאי קבלה סלקטיביים למקצוע:** המעמד הגבוה מאפשר בדרך כלל להוראה להיות תחום סלקטיבי. כמה מדינות מציבות רף גבוה לכניסה הראשונה ומפעילות קריטריונים מחמירים לקבלה לתוכניות הכשרה; אחדות מציבות דרישות גבוהות לקבלת הסמכה ולהעסקה; ואחרות משלבות בין שתי השיטות. הקריטריונים לבחירת מועמדים ומועמדות למקצוע ההוראה כוללים יכולת גבוהה לעבודה עם ילדים ונטיות מקצועיות מתאימות. עם הנטיות האלה נמנות לעיתים קרובות היכולת להפגין מיומנויות מחקריות ופדגוגיות יחד עם יכולת אקדמית.
3. **תמיכה פיננסית להכנה ולמידה מקצועיות:** הכשרת המורים בכל אחת מהמדינות במחקר היא בחינם או בסבסוד ניכר וכל ההוצאות או כמעט כולן מכוסות. במקומות אחדים המועמדים מרוויחים גם משכורת או מלגה בזמן הלימודים. הממשלה גם מספקת מימון לפיתוח מקצועי מתמשך. כך, במקום לרכוש הכשרה לפי היכולת לממן אותה, מורים מקבלים בדרך כלל נגישות להזדמנויות למידה ברמה גבוהה. בתי הספר יכולים אפוא לצאת מנקודת הנחה שהמורים החדשים יגיעו עם מנה גדושה של מומחיות שהם ימשיכו להרחיב.
4. **סטנדרטים מקצועיים המגדירים הוראה:** סטנדרטים מקצועיים המגדירים כישורי הוראה מדגישים הכנה, רישיון או רישום מקצועי, פיתוח מקצועי והערכה בכל מדינה. ציפיות אלה מתמקדות לא רק בידע טכני ובמיומנויות טכניות בהקשר של תוכן ופדגוגיה, אלא גם בנטיות ללמוד ולשתף פעולה כדי לשרת היטב את הלומדים. חזון ההוראה והלמידה הגלום בסטנדרטים אלה מבטא הערכה לילד ולילדה השלמים ולהתפתחותם כמכלול – בתחום הגופני, החברתי, הרגשי והמוסרי – מתוך הנחת יסוד שתפקיד המורה הוא לתמוך בהתפתחות זו. כינון סטנדרטים שכאלה כאמצעי לארגון ציפיות ולמידה מקצועיות הופך לנורמה רווחת יותר ויותר ברחבי העולם, והוא בא לידי ביטוי במגוון דרכים בכל אחד מאזורי המחקר שלנו. נוסף על כך מבין המדינות שחקרנו, מדינות ללא מערכת קיימת של הסמכה או רישיון למורים חיפשו דרכים להעריך מורים ולתת להם רישום להוראה.
5. **הכשרה וחניכה המעוגנות בתכנים לימודיים מוגדרים היטב ובהתנסות מעשית עם ליווי צמוד:** כל המדינות במחקר שלנו מציעות תוכניות לימודים

מושכלות שעיצבו את הלמידה של המורים בהיותם סטודנטים להוראה ואשר ממשיכות לעצב את למידתם והוראתם עם כניסתם למקצוע. בכל אחת מהמדינות תוכניות הלימודים עודכנו והותאמו למיומנויות ולכישורים של המאה ה-21. תוכנית הלימודים להכשרת מורים ראשונית מתחילה בדרך כלל בהתמקדות בפדגוגיית תוכן הקשורה לתוכנית הלימודים הלאומית או המקומית וכמו כן בהבנה של למידת ילדים והתפתחותם. מורים עוברים הכשרה בתוכניות הלימודים בתחומים שהם עתידים ללמד ואף בהוראת מגוון תלמידים, לרבות תלמידים עם צרכים מיוחדים ומהגרים.

גילינו גם דגש גובר על **התנסות מעשית** למועמדים להוראה. בפינלנד נהוג כבר שנים רבות שהכשרת המורים מתרחשת בבתי ספר המקושרים לאוניברסיטה דרך תוכניות לתואר שני. כמעט כל מדינות המחקר מפתחות או מרחיבות כיום שותפויות בין בתי ספר לאוניברסיטאות, כדי לספק התנסות מעשית המגשרת בין תאוריה לפרקטיקה. בכמה מדינות מרחיבים את היקף ההכשרה לתארים מתקדמים. בפינלנד, קנדה ואוסטרליה הפיקוח הרחב ביותר על ההתנסות בשטח מתרחש בדרך כלל בהכשרת המורים הראשונית, אף שהתמיכה מתרחבת לתוך שנת ההוראה הראשונה דרך תוכניות הנחיה או חניכה לתפקיד. בסינגפור ושנגחאי מורים בתקופת ההכשרה מלמדים תלמידים, וכשהם מתחילים את המסלול המקצועי שלהם הם מקבלים הנחיה אינטנסיבית ממורים מקצועיים ותיקים. בתקופה זו עומס העבודה שלהם נמוך יותר ויש להם פנאי לעסוק בתכנון שיתופי, לעבור הדרכה אצל מורים ותיקים וסמינרים להעמקת ההוראה המעשית.

6. **הוראה כמקצוע מבוסס מחקר ומעורב במחקר:** חינוך המורים והפיתוח המקצועי במדינות אלה מבוססים לרוב על מחקר העוסק בלמידת תלמידים ומורים, והן אף מעודדות מחקר כזה. במקרים רבים אסטרטגיות מסוימות הובילו למסלולי מחקר חדשים בנושא פיתוח מורים. אסטרטגיות אלה הן למשל בתי הספר לדוגמה של פינלנד (model schools); השימוש שעושים בסינגפור ובשנגחאי בחקר שיעורים, במחקר פעולה ובגישות אחרות של חקר מורים; מענקי מנהיגות למורים בקנדה. נוסף על כך ההכשרה שמורים חדשים מקבלים מתוכננת לעזור להם להשתמש במחקר קיים על פרקטיקות הוראה בכיתה וליזום מחקרים בעצמם. מחקרים אלה תכופות מתפרסמים

- לטובת מורים אחרים וחוקרים. התוצאה היא שפרקטיקת ההוראה עצמה שלובה במחקר ומתאפיינת ברפלקטיביות מכוונת, ומורים עוסקים בחקר ובמחקר פעולה עם עמיתים כדי להתמודד עם אתגרי הוראה ספציפיים. איסוף הנתונים והשימוש בהם לצורך העמדת פרקטיקת הוראה מושכלת מתווספים לסטנדרטים מקצועיים של הוראה ולעיצובו של פיתוח מקצועי.
7. **הוראה כעיסוק שיתופי ולא מבודד:** ההוראה במקומות שחקרנו נתפסת כספורט קבוצתי, ולא כמעשה גבורה של יחידים. מצופה ממורות ומורים להיות מעורבים בתהליכים שיתופיים של תכנון ופתרון בעיות, והם בדרך כלל מקבלים זמן לעשות זאת. פרקטיקת ההוראה עוברת תהליך של הלאמה או האחדה. למורים יש הזדמנויות לצפות בשיעורים של עמיתים, לתת לאחרים לצפות בהם ולהנחות אחרים. בדרך זו הידע והמומחיות של מורים מקבלים ערך. ברוב המקרים השיתופיות של מקצוע ההוראה מוגדרת בסטנדרטים ובניירות עמדה המנסחים ציפיות לעבודת המורים. הציפייה שמורים יתרמו ללמידת עמיתיהם היא לעיתים קרובות חלק מתהליך ההערכה של מורים. מלבד שיתוף פנים-בית ספרי בין מורים, ברוב המקומות יש מאמץ לטפח שיתופי פעולה בין בתי ספר כדי להרחיב פרקטיקות איכותיות לכל המערכת. תהליכים אלה תכופות מתרחשים בצורת רשתות בית ספריות (או זוגות של בתי ספר) ללימוד מקצועי. מורות ומנהלות חולקות מומחיות ברשתות אלה. מחזות מסוימים נותנים חסות לרשתות של תחומי תוכן או קבוצות נושאות אחרות העוסקות בלמידה מקצועית שיתופית.
8. **פיתוח מורים כרצף:** כל אחת מהמדינות רואה בלמידה מקצועית של מורים רצף המוביל לעבודה יותר ויותר אפקטיבית של תמיכה בלמידת התלמידים ובמשך הזמן גם ללמידת עמיתים. שיתוף פעולה עם עמיתים ומחויבות ללמידה מתמשכת הם היבטים מרכזיים בתהליכי ההערכה שמערכות חינוך אלה משתמשות בהם ואמצעים לזיהוי מורים כמנהיגים. תהליכי הערכת מורים קשורים לצמיחה והתפתחות, ולא לצעדי ענישה. מאחר שהכניסה והחניכה המוקדמת לתפקיד מלוות בתמיכה רבה, אין ציפייה שאחד מיעדי ההערכה העיקריים יהיה לחסל חוסר יעילות. ההוראה נתפסת כמקצוע של למידה מתמשכת, ואפילו למורים בכירים יש שפע של הזדמנויות ללמוד מיומנויות חדשות ולהגדיל את הידע שלהם.

9. **הזדמנויות למנהיגות:** בכל המדינות שלנו אפשר לראות מאמצים לפתח מנהיגות מורים. במספר הולך וגדל של מדינות (סינגפור, סין ולאחרונה אוסטרליה וקנדה) סטנדרטים של הוראה ומנהיגות מעצבים ציפיות ידע ומיומנויות לשלבים שונים במסלול המקצועי ומתווים מסלול מתמשך ללמידה עם מסלולים המובילים למנהיגות. סינגפור ושנגחאי מציעות דרגות מפותחות ביותר למסלול מקצועי, עם הזדמנות להתפתח למורה בכיר, מורה מומחה, מורה מנחה או מנהל או מנהלן. מסלול מקצועי נוסף בסינגפור מכשיר מורים להיות מומחים בתוכניות לימודים, בפסיכולוגיה יישומית של החינוך ובמחקר חינוכי ובהערכה ומדידה. אוסטרליה מפתחת שיטה דומה של מסלול מקצועי. מורים ומורות בפינלנד ובקנדה מקבלים הזדמנויות לעסוק במחקר, בהנחיה, במנהיגות קוריקולרית ובפעילויות לשיפור בית ספרי כחלק מתפקידם. באונטריו פיתחו מסלול למנהיגות של מורים ואנשי מנהלה, ומורים המעוניינים לעסוק במחקר מקבלים תמיכה נרחבת. בפינלנד נודע תפקיד מרכזי למורים מנהיגים בהכשרה להוראה ובמחקר. בכל מדינה יש למורות ומורים הזדמנויות פורמליות ולא פורמליות לפתח חידושים פדגוגיים ולהשתתף בהחלטות בית ספריות.

10. **מערכות שמטרתן לתמוך בהוראה איכותית ובהוגנות:** כל מדינות המחקר פיתחו מערכות של תמיכה להוראה איכותית אשר מספקות תשתית לתמיכה בעבודתם של יחידים במקצוע ההוראה. נגישותה של תוכנית לימודים לאומית או ארצית, שהיא ללא יוצא מן הכלל פרי תכנונם של אנשים מתוך המקצוע, מספקת תשתית לעבודת המורים ולתכנון השיתופי. תוכנית הלימודים מספקת בדרך כלל הנחיה בלבד, כמו מפת דרכים המראה למורים את הדרך לתת מענה לצורכי התלמידים, אך אינה מכתיבה אותה. מערכות יציבות של הנחיה ולמידה מקצועית המקבלות מימון קבוע הן חלק מתשתית זו, יחד עם זמן לפיתוח מקצועי בתוך בית הספר ומחוצה לו. אלה מאפשרות הוראה ברמה גבוהה יותר בכל הרמות הבית ספריות ומובילות להוגנות גבוהה יותר בלמידה. כל המדינות מדגישות צדק כלכלי וחברתי, מימון הוגן ומודעות לקהילות שלא קיבלו בעבר מענה הולם, תמיכה בתוכניות המימון שלהן, בסטנדרטים של הוראה ובדגשים של פיתוח מקצועי.

פיתוח איכות מורים ואיכות ההוראה

המדינות במחקר מכירות בעובדה שבבניית מערכת חשוב לא רק לפתח את המיומנויות של אנשי המקצוע, אלא גם להעמיד את התנאים שיאפשרו לאנשי המקצוע להשתמש במיומנויותיהם בצורה נאותה. במילים אחרות, הן משקיעות גם באיכות המורים וגם באיכות ההוראה. הגדרה אפשרית לאיכות מורים היא אוסף תכונות אישיות, מיומנויות והבנות שאדם מביא עימו להוראה, כולל נטיות להתנהג בדרכים מסוימות וכולל מאפיינים כגון:

- ידע תוכן מוצק הקשור לחומר שהתלמידים ילמדו;
- ידע על הדרכים ללמד אחרים באותו תחום (פדגוגיית תוכן) ומיומנות ביישום פרקטיקות הוראה פוריות;
- הבנה של הלומדים והתפתחותם, כולל דרכי תמיכה בתלמידים עם הבדלי למידה או קשיי למידה ותמיכה בלמידת שפה ותוכן לתלמידים שאינם שולטים בשפת ההוראה;
- יכולות כלליות בארגון רעיונות והסברתם, בהתכוננות וחשיבה דיאגנוסטיות וביכולת להשתמש במומחיות מותאמת כדי לקבוע מה המענה המיטבי לצורכיהם של תלמידים בהקשר נתון (לסקירת מחקרים ראו Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001).

רוב המחקרים, ההורים וקובעי המדיניות יכולו גם נטיות חשובות ברשימה זו, כגון הנכונות:

- לתמוך בלמידה של כל התלמידים;
- ללמד באורח הוגן ולא מפלה;
- להתאים את ההוראה כדי לעזור לתלמידים להצליח;
- לחתור ללמידה ושיפור מתמשכים;
- לשתף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים והורים למען תלמידים יחידים ולמען בית הספר כולו.

איכות ההוראה, בהבחנה ברורה מאיכות המורים, נוגעת להוראה משפיעה המאפשרת למגוון רחב של תלמידים ללמוד. הוראה כזאת עומדת בדרישות הדיסציפלינה וביעדי ההוראה ונותנת מענה לצורכי התלמידים בהקשר מסוים. איכות ההוראה היא בחלקה פונקציה של איכות המורה – הידע, המיומנויות והנטיית של המורה – אך היא מושפעת מאוד גם מההקשר של ההוראה, לרבות גורמים חיצוניים לדברים שהמורה מביא. גורמי מפתח לשיקולי ההקשר הם תוכנית הלימודים ומערכת ההערכות התומכות בעבודת המורים, ההזדמנות ללמוד מעמיתים ולעבוד עימם, מידת ההתאמה של כישורי המורים לנושאים שהם מתבקשים ללמד ותנאי ההוראה. מורה מצוין לא בהכרח יוכל להציע הנחיה באיכות גבוהה אם הוא מתבקש ללמד תוכנית לימודים פגומה או כזו שאין בה חומרים ראויים. בדומה, מורה מיומן מאוד עשוי להפגין ביצועים כושלים אם הוא מתבקש ללמד מחוץ לתחום הכשרתו או בתנאים חסרים, לדוגמה ללא חומרי לימוד מספקים, במרחב לא מתאים, בזמן קצר מדי או בכיתות גדולות מדי. לעומת זאת, חומרים מעולים, תמיכת עמיתים חזקה לתכנון שיעורים ומומחים נוספים העובדים עם תלמידים הזקוקים, לדוגמה, לעזרה נוספת בלימוד קריאה עשויים לחזק מורה פחות מיומן.

גם כשלמורים יש מיומנויות שוות ערך, אין ספק שתלמידים חווים איכות הוראה גבוהה יותר בבית ספר שיש בו שפע של ספרי לימוד, חומרים ומחשבים באיכות גבוהה; תוכנית לימודים לכידה ומגובשת שמורים פיתחו יחד; קבוצת מורים שעובדים בתיאום מתוך נורמות ופרקטיקות דומות וקשובים לצורכי התלמידים; ושירותים ומשאבים ראויים – לעומת תלמידים אשר לומדים בתנאים צפופים מדי, לא בטוחים, עם חומרי לימוד לא מספיקים, תוכנית לימודים גרועה, מורים מתקשים שעובדים במבודד מעמיתיהם וללא מערכת הנחיה תומכת.

המדינות במחקר כבר הבינו שאיכות מורים חזקה עשויה להגדיל את הסיכוי להוראה אפקטיבית, אך היא אינה מבטיחה הוראה כזאת. יוזמות לפיתוח הוראה איכותית ואפקטיבית חייבות להביא בחשבון לא רק כיצד לזהות מיומנויות ויכולות של מורים יחידים, להשתמש בהן ולתגמל אותן, אלא גם כיצד לפתח הקשרי הוראה שיאפשרו פרקטיקה טובה. נקודת המוצא של מערכות ההוראה והלמידה שהן פיתחו היא שכדי שהוראה תהיה אפקטיבית, יש לתת את הדעת

על המדיניות הבונה את סביבת הלמידה ואת ההקשר של ההוראה יחד עם תכונותיהם של מורים יחידים.

על מבנה הספר

נעסוק בהרחבה בכל אחד מנושאים אלה בהמשך הספר. נתחיל בפרק 2 עם ניתוח הדרכים שבהן כל אחת מחמש הארצות במחקר שלנו מארגנת את החינוך ותומכת בו. נתאר את ההקשר החינוכי שמדיניות החינוך מתקיימת בתוכו ואת הסדרי המימון ומבני השלטון בכל מדינה. נדון בגישה המשולבת של כל מדינה לתוכנית לימודים, להוראה ולמדיניות הערכה, הבונות מערכת הוראה ולמידה. הפרק יתאר גם את ההקשר הרחב שבו מתרחשת קביעת מדיניות, כולל אתגרים חינוכיים מרכזיים ומחלוקות העולות בכל מדינה.

בפרק 3 נתבונן במסלול המקצועי ונבחן אסטרטגיות של גיוס מחנכים, הכנה וחניכה מוקדמת למקצוע. נדון בדרך שבה כל מדינה מושכת מועמדים איכותיים ביותר להוראה ומתאמצת לפזר אותם בצורה הוגנת המביאה בחשבון אזורים של מחסור פוטנציאלי במורים. לאחר מכן הפרק בוחן תוכניות ראשוניות להכשרת מורים וכיצד הן מושפעות יותר ויותר מכינון סטנדרטים מקצועיים של הוראה. הפרק מתאר גם את תהליכי החניכה של מורים למקצוע ואת ההנחיה שהם מקבלים כדי ללוות ולהדריך את למידתם בתחילת הדרך.

פרק 4 מתמקד בגישה של כל אזור במחקר ללמידה מקצועית ולפיתוח ידע מורים. תכופות סוג הלמידה המקצועית הנבחר תואם את הסטנדרטים הארציים או הלאומיים של הוראה וקשור ללמידת תלמידים ושיפור בית ספרי. אנו דנים בטווח אסטרטגיות הלמידה הקיים, לרבות זמן לשיתוף פעולה מקצועי, אימון והנחיה ותפקיד הממשלה במימון למידת מורים או תמיכה בה. נתאר גם את הגישות השונות למשוב ולהערכת מורים ונבדוק כיצד אלה קשורים לפיתוח המקצועי של המורים.

בפרק 5 נבדוק איך כל מדינה מבנה קריירות בהוראה ומפתחת מנהיגות מורים והנהלה. נבדוק את היקף התמיכות הזמינות לפיתוח מנהיגות ונראה איך מנהיגים אלה הם חלק מההון האנושי של מערכת ההוראה והלמידה.

פרק 6 בוחן כיצד המדינות מכוננות יוזמות רחבות יותר לשיפור חינוכי ומארגנות את המערכות שלהן לטובת קידום נגישות הוגנת להוראה באיכות גבוהה.

פרק 7 חוזר לתמונה הגדולה ומתבונן בהתפתחותה של מדיניות החינוך בעולם. הוא בודק כיצד למדו המדינות מדוגמאות מופת עולמיות, היכן הן זיהו בעיות ואיך הן פועלות בחזיתות חדשות למען שיפור. נסיים במסקנות שאפשר לשאוב ממחקר זה על הסוגיות החשובות בפיתוח הוראה חזקה ועל האסטרטגיות שהוכיחו את עצמן וכמו כן בעקרונות שעולים ממערכות מדיניות המאפשרות הוראה באיכות גבוהה.

לגיבוש מערכת אפקטיבית של עקרונות מדיניות לצורך תמיכה באיכות ההוראה יש כוח לחולל שינוי. לדוגמה, במהלך חמישים שנה בלבד מדינות כגון פינלנד וסינגפור העפילו לצמרת מערכות החינוך בעולם, חרף העובדה שלשתיהן הייתה מערכת חינוך כושלת מאוד, בלתי הוגנת ובעלת הישגים חינוכיים מהנמוכים באזורן. אף על פי שהן נבדלות מאוד זו מזו מבחינת אוכלוסיות, היסטוריות ואתגרים חברתיים וכלכליים, הן חולקות חזון מדיניות המעוגן באתוס של הוגנות ואמונה באיכותו של כוח הוראה מקצועי ואפקטיבי. עמדה זו סייעה לכונן סביבות למידה כמו זו של בית הספר העל-יסודי "קראנג'": מחויבות לשיתוף פעולה ושיפור מתמידים. כפי שאמר ראש ממשלת סינגפור לשעבר גו צ'וק טונג בנאום שבו הכריז על היוזמה "בתי ספר חושבים, אומה לומדת":

[יוזמה זו] תגדיר מחדש את תפקיד המורים... כל בית ספר יהיה מודל של ארגון לומד. מורים ומנהלים יחפשו פרקטיקות ורעיונות חדשים ללא הרף וימשיכו לרענן את הידע שלהם. ההוראה עצמה תהיה מקצוע לומד, בדומה לכל מקצוע מבוסס ידע של העתיד. (Goh, 1997)

פרק 2

הקשרים למערכות הוראה ולמידה

כל אחד מהמקומות שחקרנו הקים מערכות תמיכה להוראה אפקטיבית בהקשר הלאומי הספציפי שלו, מתוך ההיסטוריה, ההקשרים החברתיים והכלכליים והשיקולים הפוליטיים שלו. כל אחד מהם פיתח את היוזמות האלו לא כשרשרת של פעילויות נפרדות, אלא מתוך מאמץ לבנות מערכת של הוראה ולמידה. **מסגרת מערכתית** מבוססת על ההנחה שחברות יכולות לתמוך בהוראה אפקטיבית אם הן יבנו מסלול מקצועי מושך, יבחרו יחידים מוכשרים, יוודאו שיחידים אלה מוכנים היטב ויפתחו מסלולים מקצועיים שמטפחים חוויות למידה מתמשכות למורים. כדי שלכל התלמידים תהיה הזדמנות לחוות הוראה כזאת, חברות צריכות למצוא דרכים לפקח על בתי ספר ולמננם באורח שייתן למחנכים גם את הסמכות להשתמש בידע שלהם כדי להחיל פרקטיקות מוצלחות וגם את המשאבים שהם צריכים כדי לאיים ולארגן בתי ספר מצליחים. הנחיה וחומרים הקשורים לתוכנית הלימודים, יחד עם הערכות, מעצבים את סוג הלמידה וההוראה הרצוי והאפשרי. שיקול הדעת שיש למנהלים ולמורים לעצב הוראה ולהקצות משאבים כדי לענות על צורכיהם של תלמידים שונים עשוי להשפיע על האפקטיביות שלהם בסופו של דבר. מחקר, הזדמנויות לחדשנות ואמצעים לשיתוף ידע פותחים אפשרויות לשיפור וקידום מתמידים. כל מדיניות כזאת והגישה הכללית לקביעת מדיניות מושתתים על ההקשר

הספציפי והאתגרים המתקשרים לדמוגרפיה, לגאוגרפיה ולכלכלה של כל אזור וכמו כן לחלוקה של הזדמנויות לתלמידים מרקעים שונים. בפרק זה נעיף מבט על אופי המדיניות וההקשר של כל אחד מאזורי המחקר.

אף על פי שכל אזור ייחודי בדרכיו, מעניין לציין שמשנות ה-90 של המאה ה-20 כל אחד מהם אימץ תפיסת למידה המשקפת את מה שנהוג לכנות **מיומנויות המאה ה-21**. כמו כן כל מדינה התקדמה בנחישות לכיוון יישום חשיבה מסדר גבוה, פתרון בעיות מורכב וביצועים כשירים בתוכנית הלימודים ובהערכה. כל אחת גיבשה סטנדרטים של חשיבה למורים על הפדגוגיות הנדרשות כדי ללמד את הסטנדרטים החדשים האלה לאוכלוסיות שהיא משרתת, המתאפיינות בגיוון הולך וגובר. בנוסף כל מדינה חותרת לחיזוק ההוגנות וההזדמנות לתלמידים הזקוקים לתמיכה נוספת כדי לעמוד ביעדים ובציפיות אלה.

אוסטרליה

אוסטרליה היא ארץ מגוונת ורב-תרבותית של ניגודים. היא משתרעת על שטח עצום, כשני שלישים מגודלה של ארצות הברית, ואוכלוסייתה מונה 23.5 מיליון אזרחים – רובם מתגוררים בערי החוף המזרחיות והדרום-מזרחיות. אולם מחוץ לאזורים העירוניים בתי ספר רבים נמצאים במרחק כמה שעות נסיעה מהעיר הקרובה ביותר. הריחוק כרוך באתגרים רבים, ובהם הקושי למשוך מחנכים לאזורים מרוחקים ולספק הכשרה והזדמנויות ללמידה מקצועית. ההקשר התרבותי משתנה ללא הרף, משום שהגירה בין-לאומית לאוסטרליה היא הגורם המניע המרכזי לגידול אוכלוסין מתחילת המאה ה-21 (ABS, 2015). ואכן, כ-28 אחוז מהאוכלוסייה באוסטרליה נולדו מחוץ לתחומיה.

ניו סאות' ויילס וויקטוריה הן שתי המדינות המאוכלסות ביותר של אוסטרליה – בשתיהן יחד מתגוררת יותר ממחצית האוכלוסייה. מספר האנשים המתגוררים בניו סאות' ויילס דומה לזה של מדינת וושינגטון, ועומד על 7.5 מיליון בני אדם; אוכלוסיית ויקטוריה מונה 5.8 מיליון בני אדם – בדומה לאוכלוסיית ויסקונסין. שתי המדינות מעוירות למדי: כ-90 אחוז מכלל תושביהן מתגוררים בערים. כשני שלישים מאוכלוסיית ויקטוריה מתגוררים

באזור מלבורן רבתי וליותר מחצי מהתושבים יש הורים שנולדו בחו"ל. יותר מרבע מהתלמידים בבתי ספר ממשלתיים בוויקטוריה ובניו סאות' ויילס דוברים בבית שפה שאינה אנגלית: מנדרינית, קנטונזית, וייטנאמית, יוונית ואיטלקית נמנות עם השפות הרווחות שתלמידים במדינות אלה מדברים בבית. שיעורם של אוסטרלים ילידים (ילידים ותושבי האיים של מצר טורס) בכלל האוכלוסייה עומד על כ-2.4 אחוזים ועל כ-6 אחוזים מכלל התלמידים בניו סאות' ויילס. הוגנות רבה יותר למגוון תלמידים עומדת בלב המדיניות החינוכית ברמה הלאומית והארצית.

ממשל ומימון

חינוך ציבורי פעל מאז ומעולם בחסות המדינה: ממשלותיהן של שש המדינות של אוסטרליה ושתי הטריטוריות הגדולות שלה מפעילות מערכות חינוך. עם זאת רוב המימון מגיע מממשלת אוסטרליה. המדינות מקבלות את תקציביהן ממיסים לאומיים, ועוד תקציבים נוספים ייעודיים דרך הסכמי שותפות עם הממשלה האוסטרלית הלאומית. נוסף על כך הכשרת מורים באוסטרליה נעשית בדרך כלל באחת מארבעים האוניברסיטאות המחקריות המקבלות מימון לאומי. כלומר, ממשלת אוסטרליה ממלאת תפקיד חשוב במערכת שמבחינות אחרות מבוססת על הממשל של כל מדינה ואינה כלל-ארצית. כשליש מהתלמידים רשומים לבית ספר במגזר הקתולי או העצמאי. אף על פי שבעיקרון בתי הספר האלה פרטיים, מרבית המימון שלהם מגיע מממשלת אוסטרליה. תוכנית הלימודים של בתי הספר האלה מחויבת ליעדי תוכנית הלימודים הלאומית של אוסטרליה והם גם משתתפים ב-NAPLAN, תוכנית המבחנים הלאומית.

משנת 2008 ואילך החלה אוסטרליה לגבש עיקרי מדיניות לאומיים בחינוך, בתגובה לביקורת פוליטית וציבורית גוברת על מידת השוויון וההוגנות בחינוך (קישור 2.1). אף על פי שרמת ההוגנות באוסטרליה גבוהה יחסית למדינות רבות, יש פערי הישגים ניכרים בין מדינות ואזורים, בין מערכות בית ספריות ובין מעמד חברתי-כלכלי וילדי. לדוגמה, הפער בביצועים במבחן פיזה במתמטיקה בין תלמידים באזורים העירוניים ובין תלמידים באזורים מרוחקים

ב-2012 הוערך בכמעט שנתיים של לימודים (Thomson, De Bortoli, & Buckley, 2014).

חזון המדיניות למערכת חינוך הוגנת ואיכותית נוסח ב"הכרזת מלבורן בעניין יעדי חינוך לאוסטרלים צעירים" (*Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians*) (קישור 2.2), המציבה שני יעדי-על (MCEETYA, 2008):

- יעד 1: בתי הספר באוסטרליה מקדמים הוגנות ומצוינות.
- יעד 2: כל הצעירים באוסטרליה יהיו לומדים מצליחים, יחידים יצירתיים ובעלי ביטחון עצמי ואזרחים פעילים ומודעים.

התנועה למען גישה לאומית עקבית למדיניות חינוך כללה את ההיבטים האלה:

- תוכנית לימודים והערכה: הרשות האוסטרלית לתוכנית לימודים, הערכה ודיווח (ACARA) נוסדה ב-2008 ופיתחה מסגרת לאומית לתוכנית לימודים ושיטה לאומית להערכה ודיווח ציבורי.

- איכות הוראה: המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית (AITSL) נוסד ב-2009 ופיתח סטנדרטים לאומיים למחנכים ומסגרת לכל ההיבטים של המסלול המקצועי והמנהיגותי, משלב ההכשרה ועד החניכה להוראה, הלמידה מקצועית והקידום המקצועי. המדינות מיישמות את הסטנדרטים והמסגרות האלה בדרכים מקומיות מתאימות.

- מימון: נחתמו הסכמי שותפות לאומיים בין הממשלות של כל מדינה ובין הממשלה האוסטרלית הכללית למימון המיועד לשיפור חינוכי ולגישה לאומית עקבית והוגנת יותר למימון בית ספרי לכל תלמיד ותלמידה. ההשקעות המורחבות יושמו חלקית עד כה.

תוכנית לימודים והערכה

מ-2013 החלו מדינות באוסטרליה ליישם את מסגרת תוכנית הלימודים. מסגרת זו מפרטת שמונה תחומי למידה המשקפים דיסציפלינות של תחומי תוכן ושבע יכולות כלליות המקיפות את "הידע, המיומנויות, ההתנהגויות והנשיות, שייסעו לתלמידים, יחד עם תוכן קוריקולרי בכל תחום לימוד וסדרי עדיפויות

בין-קוריקולריים, להגשים את עצמם בחיים ובעבודה במאה ה-21" (ACARA, 2015). היכולות כוללות את המיומנויות שלהלן:

- אוריינות
- אוריינות מתמטית
- יכולת מידע ותקשורת טכנולוגית
- חשיבה ביקורתית ויצירתית
- יכולת אישית וחברתית
- הבנה אתית
- הבנה בין-תרבותית

נוסף על כך שלוש עדיפויות בין-קוריקולריות משקפות שאיפות לאומיות לחיים משותפים ואזורים באוסטרליה: (א) ההיסטוריות והתרבויות של הילדים ושל תושבי האיים של מצר טורס; (ב) אסיה והקשר של אוסטרליה עם אסיה; (ג) קיימות. תוכנית הלימודים הלאומית ממלאת תפקיד דומה לתפקידם של סטנדרטים של למידת תלמידים ומסגרות קוריקולריות בארצות הברית, כלומר היא מפת דרכים ליעדים ונושאים של למידת תלמידים. התוכנית מיושמת עם חומרים שנבחרו ועוצבו ברמה מקומית.

כל מדינה מחויבת להתאים את תוכנית הלימודים שלה לתוכנית הלימודים הלאומית האוסטרלית, ליישם את ציפיות הלמידה המתקבלות מהתאמה זו ולתת עליהן הסמכה במסגרות של הכשרת המורים. כך, התלמידים מקבלים הזדמנות להפגין את כישוריהם במגוון רחב של תחומי תוכן אקדמיים ומקצועיים במבחנים פתוחים הכוללים משימות ביצוע או תיקי עבודות. בכיתות הנמוכות יותר (ג', ה', ז', ט') מעבירה ACARA הערכות כלל-ארציות באוריינות ובאוריינות מתמטית (NAPLAN). התוצאות זמינות באתר MySchool, שבו יכולים ההורים והקהילה לראות נתונים דמוגרפיים, כספיים והישגיים לכל בית ספר. הנתונים מראים עליות במחזורי התלמידים במהלך שנתיים והשוואות לבתי ספר בעלי מאפיינים דמוגרפיים דומים, אך הם אינם משמשים לדירוג או לתיוג בתי ספר ואינם מלווים בגמול או בעונש.

אחרי חילוקי דעות עמוקים בעניין המדיניות בכמה מדינות וברמה הכלל-ארצית, מדינות דוגמת ניו סאות' וילס הדגישו שתפקידם העיקרי של

נתוני המבחנים הוא להנחות שיפור בית ספר ושמטרת הנתונים היא לשמש בסיס ראיות לזיהוי פרקטיקות בית ספריות מצליחות ולהקצות משאבים מערכתיים לאזורים חלשים. פקיד לשעבר בממשלת ניו סאות' ויילס הסביר את העמדה:

כשתוכניות הערכה מערכתיות מקבלות משאבים ומכוונות בבירור להוראה ולמידה, יש סיכוי גבוה יותר שהן יתקבלו בחיוב אצל מורים ובתי ספר. בניו סאות' ויילס, מידע דיאגנוסטי הקשור למשאבים קוריקולריים ולמידה מקצועית אפשר לתוכניות ההערכה להיתפס כמקור נוסף של נתונים מהימנים להנחיית הפיתוח של תוכניות למידה.

מורים והוראה

חרף תמיכה חזקה של הורים וקהילות מקומיות במורים יחידים ובבתי ספר, למקצוע ההוראה באוסטרליה אין היסטוריה של עיסוק בעל מעמד גבוה (Crowley, 1998). אולם תדמית זו משתנה במהירות. שיפור מעמד המורים הוא מטרת מדיניות מפורשת ברמת המדינה וברמה הכלל-ארצית. שיפורים במשכורות העלו את שכרם של הנכנסים למקצוע ההוראה לרמות דומות לשכרם של עורכי דין ובעלי מקצועות אחרים. לדברי ג'יימס מרלינו, שר החינוך של ויקטוריה (Merlino, 2015): "אנחנו מחויבים להעלות את מעמדו של מקצוע ההוראה ולמשוך את אנשי המקצוע הטובים והאיכותיים ביותר לבתי הספר הממשלתיים של ויקטוריה".

חלק ממהלך זה בא לידי ביטוי בהתאמת הסטנדרטים המקצועיים החדשים להוראה, למסלול המקצועי של מורים. מדינות מאמצות ומסגלות לעצמן את הסטנדרטים הללו כדי לזהות את מיומנויות ההוראה הנדרשות ולתגמל עליהן. בהקשר זה, ניו סאות' ויילס הגדילה לאחרונה את טווח המשכורת העליון ליותר ממאה אלף דולר אוסטרלי (שווה ערך פחות או יותר לדולר האמריקאי באותה עת) למורים שיגיעו לרמת המומחיות הגבוהה ביותר. מורים אלה יכולים ליישם את מומחיותם בכיתה ללא מטלות בירוקרטיות. המדינה הוסיפה גם ללוח הזמנים של המורים שעות לשיתוף פעולה ולתכנון. באוסטרליה כולה

הוראה איכותית נתפסת יותר ויותר במונחי הסטנדרטים הלאומיים המקצועיים להוראה, המשלבים לא רק ידע מקצועי ופרקטיקה, אלא גם למידה מקצועית ושיתופי פעולה עם עמיתים.

גם השקעות בהכשרת מורים רחבת היקף ומבוססת על התנסות מעשית, חניכה משופרת למתחילים והזדמנויות רבות ללמידה מקצועית התרחשו בעשור האחרון. למידה מקצועית מתנהלת בתוך בתי ספר וביניהם. קבוצות למידה – ברמת השכבה, הדיסציפלינה או חלוקה אחרת – מקובלות בבתי הספר, והן עובדות על הכנת שיעורים והערכה של עבודת התלמידים וכן על תכנון דרכים לשיפור בית ספרי. רשתות בית ספריות מאפיינות את החינוך באוסטרליה. מדובר במנגנונים לחלוקת משאבים, לשיתוף פעולה מקצועי בין מורים ומנהיגים בית ספריים ובניית יכולות והפצת פרקטיקות אפקטיביות אל בתי ספר רבים. יחד עם מדיניות כלל-ארצית ששמה דגש גובר והולך על איכות ההוראה, מנגנונים אלה ממלאים תפקיד חשוב בהגנות משום שהם עוזרים לתמוך בלמידה ובהזדמנויות רבות יותר בכל בתי הספר. נוסף על תוכנית התקצוב החדשה, ההוגנת יותר, יוזמות הוגנות כוללות גם ניסיונות, מטעם הממשלה הלאומית ובתקצובה, למשוך מחנכים מוכשרים לקהילות שיש בהן מחסור במורים ולספק מאמנים, מומחי הוראה ותוכניות מיוחדות לבתי ספר נזקקים.

קנדה

בדומה לאוסטרליה, יש בקנדה מערכת כלל-ארצית המטילה את האחריות לחינוך על הרמה המחוזית. קנדה מתפרשת על עשר פרובינציות ושלוש טריטוריות, ומאכלסת כמעט 36 מיליון בני אדם – מעט פחות מאוכלוסיית קליפורניה על פני שטח גדול יותר משטחה של ארצות הברית. אף על פי שמבחינת שטחה קנדה היא המדינה השנייה בגודלה בעולם, 80 אחוז מתושביה מתגוררים קרוב לגבולה הדרומי עם ארצות הברית. האוכלוסייה רבת-תרבותית ורב-לשונית, כ-21 אחוז מתוכה היגרו ממדינות אחרות ו-11 אחוז דוברים בבית שפה שאינה אנגלית או צרפתית – שתי השפות הרשמיות שהן גם שפות ההוראה הבית ספרית העיקריות (Statistics Canada, 2013).

בתוך קנדה אנו מתמקדים באלברטה ובאונטריו, שתי פרובינציות שאוכלוסייתן רב-לשונית ומגוונת. מבין 4.2 מיליון התושבים באלברטה, כ-18 אחוז הם מהגרים – שיעור גבוה משיעור המהגרים בארצות הברית – וכ-10 אחוזים מכלל התלמידים דוברים שפה עיקרית שאיננה אנגלית. נוסף על כך כ-9 אחוזים מזוהים כבני אומות ראשונות, מט'יס (Métis) ואינואיט (בקיזור FNMI). פרובינציית אונטריו, המאוכלסת והבין-לאומית ביותר בקנדה, מונה 13.5 מיליון בני אדם. אונטריו היא ביתם של יותר מ-40 אחוז מכלל המהגרים לקנדה, והיא מתאפיינת במגוון אתני ולשוני גדול – יותר ממאה שפות מדוברות (Statistics Canada, 2013). הגיוון בא לידי ביטוי גם במערכת החינוך. כ-27 אחוז מהתלמידים נולדו מחוץ לקנדה, שיעור גבוה משיעור המהגרים במדינת ניו יורק השכנה (Krogstad & Keegan, 2014).

אוכלוסייה זו מתאפיינת ברמת השכלה גבוהה. יותר מחצי ממנה (53 אחוז) מחזיק בתואר אקדמי – האחוז הגבוה ביותר בכל מדינות ה-OECD (OECD, 2014b). מבין מדינות העולם קנדה בדרך כלל מדורגת בעשירייה הפותחת בקריאה, מתמטיקה ומדעים, והישגיהן של הפרובינציות אלברטה ואונטריו הן מהגבוהים במדינה. גם פרישת ההישגים החינוכיים הוגנת יחסית: מעמד חברתי-כלכלי אחראי ל-9 אחוזים בלבד מהשונות בתוצאות מבחן פיזה 2012 במתמטיקה – הרבה מתחת לממוצע ה-OECD, שעומד על 14.8 אחוז והוגן במידה כמעט שווה לפינלנד. כפי שמציין פרקין, "קנדה היא אחת ממספר קטן מאוד של מדינות המשלכות הישגים כלליים גבוהים, אוכלוסיית מהגרים גדולה מהממוצע ופער הישגים זניח בין מהגרים ללא-מהגרים" (Parkin, 2015, p. 50).

את ההוגנות הזאת משלימים מגוון שירותי רווחה הזמינים לקנדים. כל האזרחים מקבלים שירותי בריאות בחינם ועוד שירותי רווחה רבים, לרבות קצבת ילדים אוניברסלית לקיזוז עלותו של החינוך הקדם-יסודי. משמעות העניין היא שאפילו ילדים המגיעים ממשפחות מעוטות הכנסה יחוו ברובם פחות מחסור ממה שהיו עשויים לחוות במדינות רבות אחרות. הממשלה מספקת תמיכה למשפחות מעוטות הכנסה בצורת מימון למעונות ילדים, תמיכה בשכר דירה ודיוור בר מימון וביטוח בריאות.

ממשל ומימון

בשונה מרוב מדינות ה-OECD, אין בקנדה משרד חינוך לאומי כלל-ארצי. כל משרד חינוך בכל פרובינציה אחראי לקביעת מדיניות, מסגרות חקיקתיות ותפעול מערכת בתי הספר. המחוזות, מאוישים בכוח אדם מקצועי, מספקים לימודים בהנחיית מועצות שנבחרו בבחירות מקומיות. באונטריו, לדוגמה, כל מועצה בית ספרית מנוהלת על ידי מועצת נאמנים המורכבת מחברים שנבחרו מתוך הקהילה, נציגים של האומות הראשונות ונציג התלמידים. לכל בית ספר יש מועצה שנבחרת פעם בשנה ומורכבת ממתנדבים מקרב ההורים, התלמידים, חברי הצוות וחברי הקהילה. כל המורים חברים בפדרציית המורים של אונטריו, קבוצת מטרייה לארבעה איגודים מגזריים.

נוכחות לאומית מסוימת קיימת, והיא מתבטאת במועצת שרי החינוך של קנדה. זו מתכנסת פעמיים בשנה כדי לגבש חזון ארוך טווח לחינוך וגם ממלאת תפקיד של מתאמת בין הפרובינציות והטריטוריות הקנדיות. המועצה מובילה את תוכנית ההערכה הפדגוגית הלאומית, המשמשת אמת מידה ומקור מידע לציבור על הישגי התלמידים בפרובינציות. המועצה משמשת גם לשיתוף מידע, שיתוף התורם לכמה עקרונות דומים במדיניות החינוך של הפרובינציות (Mehta & Schwartz, 2011). נייר העמדה שהיא פרסמה, Learn Canada 2020 (Council of Ministers of Education, Canada, 2008), עוסק בלמידה מהילדות המוקדמת ועד ללמידת מבוגרים ומסמן תחומים הזקוקים לחיזוק מצד המדינה. לדוגמה: חינוך ילידים, תוכניות למיעוטים ולשפה שנייה ועבודה על מחווי ביצועים ותוכניות להערכת למידה ברמה הכלל-ארצית.

ההיסטוריה של קנדה הניבה מערכות נפרדות לבתי ספר דוברי אנגלית וצרפתית, המקבלים תמיכה ציבורית, ובתי ספר פרטיים מכל מיני סוגים. מתוך כמעט 2,200 בתי ספר באלברטה כשני שלישים הם ציבוריים. השליש הנותר מורכב מבתי ספר נפרדים (בדרך כלל פרוטסטנטיים או קתוליים), בתי ספר פרנקופוניים, בתי ספר ברישיון, בתי ספר פרטיים ובתי ספר של תלמידי FNMI. מלבד בתי ספר בשמורות של האומות הראשונות, המקבלים מימון מהממשלה המרכזית, כל בתי הספר הנפרדים האלה מקבלים מימון מממשלת הפרובינציה. בתי הספר הפרטיים עושים שימוש במבחני הישגים ובחינות גמר של הפרובינציה.

באונטריו 95 אחוז מהילדים בגיל בית ספר לומדים באחת מארבע מערכות החינוך המקבלות מימון ציבורי: אנגלית ציבורי, אנגלית קתולי, צרפתית ציבורי, צרפתית קתולי. כל אלה נחשבים לבתי ספר ציבוריים. בתי ספר להטמעת הצרפתית משרתים כ־5 אחוזים מתוך יותר מ־2 מיליון התלמידים בבתי הספר הציבוריים של אונטריו. מחוזות בית ספריים באונטריו משתנים בגודלם – החל ביותר מ־250 אלף תלמידים בטורונטו וכלה במאות ספורות באזורים כפריים. בתי הספר הפרטיים המעטים שאינם מקבלים מימון ממשלתי רשאים לפעול באופן עצמאי. אלה מתוכם שמעוניינים להציע צבירת נקודות זכות לתעודת סיום בית ספר תיכון באונטריו עוברים ביקורת ומחויבים גם למבחן האוריינות של הפרובינציה במהלך התיכון. מבחנים של הפרובינציה לכיתות ג', ו', ט', י' הם בגדר רשות לבתי ספר פרטיים אחרים.

לשתי הפרובינציות יש טווח רחב של יוזמות שנועדו לתת מענה לשונות ולסגור פערי הישגים. מטרתן להבטיח הוראה מוסמכת בכל הקהילות, תוכנית לימודים קשובה תרבותית, משאבי הוראה לשימור רב־לשוניות ורכישת שפת ההוראה ומערכות מתוקצבות היטב של תמיכות הוראתיות וחברתיות לתלמידים. באונטריו, לדוגמה, יוזמה שסיפקה לבתי ספר חלשים משאבים נוספים, עזרה טכנית ותמיכות לפיתוח מקצועי הובילה לירידה במספר בתי הספר האלה מ־20 אחוז לכ־6 אחוזים, אף על פי שהרף להתערבות הועלה ופערי הישגים בין דוברי אנגלית כשפה ראשונה ללומדי אנגלית צומצמו. כעת כולל חזון המדיניות – מלבד חתירה להישגים גבוהים, להוגנות רבה יותר ולביטחון ציבורי גובר – גם מאמץ לקדם את שלומות* התלמידים (Government of Ontario, 2014).

לכל פרובינציה תוכנית מימון בית ספרית משלה (קישור 2.3), אבל כל אחת מהן חותרת לשוויון במשאבים החינוכיים ברמת בית הספר המקומי ומספקת תמיכות נוספות לתלמידים שצורכיהם גדולים יותר. הכוונה היא לגורמים כגון רקע חברתי-כלכלי, סטטוס אומות ראשונות, מיקומו הגאוגרפי של בית הספר ומוגבלות. תמיכה חזקה בחינוך מאפיינת את שתי הפרובינציות. באלברטה, לדוגמה, ממשלות שמרניות שלטו ברצף במשך תשעים שנה עד שנת 2015,

* שלומות (well-being) היא מצב של רווחה אישית, נפשית, גופנית וחברתית. [הערת המערכת]

וכולן תמכו בחינוך הציבורי ובמורים. היציבות הפוליטית הארוכה הזאת הניבה יחסים איתנים בין הממשלה לארגוני החינוך בפרובינציה, ואלה הובילו לרמה גבוהה של שיתוף פעולה ולמחויבות מתמשכת לקידום חינוכי. העובדה שכל המורים והמנהלים משתייכים לארגון מחנכים אחד תורמת אף היא למערכת היחסים החזקה.

בדומה לאלברטה, מאפיין בולט של הממשל באונטריו הוא רמות גבוהות של אמון ושיתוף פעולה בתוך ארגוני חינוך וביניהם. מ-2003 ואילך גורם יסוד באסטרטגיה לשיפור בית ספרי הוא גיוס המורים והמורות לעבודה משותפת שמטרתה לבנות ביטחון במערכת בתי הספר הציבורית, כולל פיתוח יכולות תוך כדי עבודה ושיתוף הפרקטיקות המיטביות שכבר מתרחשות בבתי ספר (Levin, 2014). תכונת מפתח בגישת משרד החינוך של אונטריו היא מיזוג של מדיניות וידע חינוכי שהוטמע במודל צוותי המשלב פקידי ממשלה ומחנכים מנוסים שעובדים בצוותא במשרד ובשיתוף עם המגזר החינוכי. גישה זו עולה בקנה אחד עם תאוריית הפעולה המדגישה פיתוח מנהיגות משותפת ובניית יכולות בכל רמות המערכת החינוכית. כפי שניתוח אחד ציין: "רעיונות המפתח עוסקים פחות במושגים 'קשים' כגון אחריותיות ויוזמות ויותר ברעיונות 'רכים', דוגמת תרבות, מנהיגות ומטרה משותפת" (Mehta & Schwartz, 2011, p. 158).

תוכנית לימודים והערכה

בקנדה אין תוכנית לימודים כלל-ארצית. כל פרובינציה פיתחה הנחיות קוריקולריות ותוכניות לימוד המסייעות לארגן את ההוראה ולפתח את המורים. משרד החינוך של אלברטה מעדכן בימים אלה את תוכנית הלימודים, כדי שהיא תקיף את מיומנויות המאה ה-21 כחלק מהחזון החינוכי "להכין תלמידים להצליח בעולם עתידי שיתאפיין ביחסי גומלין גלובליים, תחרות, מעורבות ורישות". משרד החינוך באונטריו התמודד עם אתגרים אלה בעזרת מיסוד מחזור קבוע של ביקורת קוריקולרית, שמטרתה לשמור על תוכנית לימודים מעודכנת ותואמת התפתחות. התהליך מבוסס מחקרית, והוא כולל ניתוח של מומחי חינוך, ייעוץ עם השטח ומתן הדרכה לצוותים בית ספריים במהלך היישום (Ontario Ministry of Education, 2013).

אלברטה ואונטריו מעבירות לתלמידים הערכות תקופתיות (כיתות ג', ו' ותיכון) של הפרובינציה. מטרת ההערכות האלה, בשילוב כלים התפתחותיים בית ספריים, היא לאפשר הערכה של הלמידה. מערכת החינוך באלברטה הודיעה שתוצאות של הערכות למידה חדשות לתלמידים, המחליפות את מבחני הפרובינציה לכיתות ג', ו', ט' וי"ב, לא ישמשו להערכת מורים או דירוג בתי ספר. ההערכות יועברו מוקדם בשנת הלימודים, כדי שהנתונים ישמשו לקידום הלמידה במהלך שנת הלימודים. ההערכות החדשות, שגובשו יחד עם מגוון בעלי עניין בחינוך, מפחיתות את הדגש על שאלות רב-ברירתיות ושואפות למדידה אפקטיבית יותר של כישורים, כגון היכולת ליישם ידע בנסיבות משתנות.

המבחנים שאונטריו מעבירה בכל בתי הספר של הפרובינציה – בכיתות ג' ובכיתות ו' (קריאה, כתיבה ומתמטיקה), בכיתות ט' (מתמטיקה) ובכיתות י' (אוריינות) – מספקים משוב ממוקד למועצות בית ספריות, לבתי ספר ולתלמידים עצמם כדי לתמוך בשיפור. משרד החינוך של אונטריו מספק משאבים לבתי ספר ולמורים על גישות לקידום "הערכה למען למידה" ו"הערכה כלמידה", הכוללות אסטרטגיות דוגמת הערכה עצמית והערכת עמיתים לקידום למידה ושיפור ואמצעים למתן משוב לתלמידים לצורך שיפור. המערכת מעודדת את המורים להשתמש בגוון שיטות – "תצפיות פורמליות ולא פורמליות, דיונים, שיחות למידה, שאילת שאלות, ועידות, שיעורי בית, מטלות בקבוצות, הדגמות, פרויקטים, תיקי עבודות, רצפים התפתחותיים, ביצועים, הערכות עמיתים והערכות עצמיות, רפלקסיות עצמיות, חיבורים ומבחנים" (Ontario Ministry of Education, 2010, p. 28).

שתי הפרובינציות מציעות תמיכה בפיתוח מקצועי למורים ליישום ופיתוח של תוכנית הלימודים. משרד החינוך באלברטה מספק למורים משאבים להתאמת השיעורים לסטנדרטים קוריקולריים. באונטריו יזמו מסגרת לאוריינות קריאה ואוריינות מתמטית, המשלבת פיתוח מקצועי עם חומרים ואימון. יש הסכמה רחבה על תרומתה של יוזמה זו להעלאת שיעור התלמידים המגיעים לרמות נאותות בקריאה, כתיבה ומתמטיקה – מ־54 אחוז ליותר מ־72 אחוז במהלך עשור אחד (Levin, 2014).

מורים והוראה

מקצוע ההוראה זוכה להערכה ציבורית גבוהה בקנדה. סקר של איגוד מורי אלברטה מ-2013 הראה שתשעה מתוך עשרה מורים הסכימו שהם מחויבים מאוד להוראה כמקצוע וגאים להגיד בציבור שהם מורים. ההערכה הכללית שהציבור רוחש למקצוע ההוראה משתקפת במשכורות של המורים והמורות, משכורות המתחילות ברמה גבוהה יותר מאלה שמרוויחים בעיסוקים אחרים הדורשים השכלה על-תיכונית, אף על פי שהן מתאזנות מהר יותר. יש עודף ניכר של מורים באונטריו ומספר נאה של מורים באלברטה, מלבד בבתי ספר מרוחקים. עבור אלה יזמו הפרובינציות אמצעי גיוס.

המורים בקנדה עוברים הכנה מעמיקה להוראה, ויותר ויותר ברמת התואר השני. יש דגש רב יותר על חיזוק ההיבטים המעשיים בהכשרת מורים, ותוכניות רבות חותרות להאריך את ההתנסויות בבתי הספר. אונטריו הכפילה לא מזמן את אורכה של ההתנסות המעשית והעלתה את משך הלימודים המינימלי בתוכניות להכשרת מורים. כמו כן הפרובינציה מעודדת מכונים להכשרת מורים, דוגמת המכון ללימודי חינוך של אונטריו, להעביר את תוכניות חינוך המורים שלהם לתואר שני כדי להעמיק את השילוב בין מחקר למעשה.

תוכניות החניכה להוראה (induction) מפותחות במיוחד. כל המורים החדשים באונטריו עוברים עם מנחים מיומנים במסגרת תוכנית בת שנתיים למורים חדשים. המנחים והמונחים מקבלים זמן משותף לתכנון, תצפיות בכיתה או הערכה של עבודת תלמידים לצורך העצמת ההתנסות והיעילות של המורים וכדי לתמוך במחויבותם ללמידה מקצועית מתמשכת.

פיתוח מקצועי הוא בעיקרו יוזמה של מורים בכל אחד מתחומי השיפוט הקנדיים. שתי הפרובינציות נתנו חסות לפרויקטים של יוזמה ומחקר פעולה בקנה מידה רחב בהנהגת מורים לצורך פיתוח ולימוד פרקטיקות מצליחות והפצתן. פרויקטים אלה השפיעו רבות על בתי ספר, משום שהפרובינציות נתנו חסות גם לרשתות, לכנסים, לפרסומים ולאמצעים אחרים לשיתוף ידע. ארגוני המורים גם מעורבים בפיתוח תוכניות רבות לפיתוח מקצועי ותכופות גם מעורבים בפועל בשותפויות עם הממשל שמטרתן להטמיע את התוכניות. מדיניות הלמידה המקצועית חותרת לטפח אקלים של שיתוף פעולה מקצועי שבו המורים יעסקו יחד ברפלקסיה עצמית ובדיאלוג על שיפור פרקטיקות הוראה.

התוצאה בכל אחד מהתחומים הנחקרים היא תרבות בית ספרית המכירה בידע מורים ומספקת למורים ולמורות הזדמנויות לזהות את יכולותיהם המקצועיות ולפתחן כחלק מאסטרטגיה רחבה יותר של שיפור בית ספרי.

פינלנד

אף על פי שאוכלוסיית פינלנד מונה כ-5.5 מיליון בני אדם בלבד, בדומה למדינת מינסוטה, היא תופסת מקום גדול בהרבה בדיונים בין-לאומיים על חינוך. מי שהייתה בעבר המדינה הכי פחות משכילה בסקנדינביה היא היום אחת המדינות המשכילות ביותר בעולם: יותר מ-99 אחוז מהתלמידים מסיימים חינוך חובה בסיסי וכ-90 אחוז משלימים בית ספר תיכון. שני שלישם מבוגרי התיכון נרשמים לאוניברסיטאות או לפוליטכניון. פינלנד מדורגת קרוב לפסגה מבין כל מדינות ה-OECD במבחני פיזה במתמטיקה, מדעים וקריאה. המדינה מתגאה גם בפזיזת הישגים הוגן, אפילו לנוכח שיעור התלמידים המהגרים הגדל. פינלנד כונתה "מופת למערכת חינוך מודרנית במימון ציבורי המתאפיינת בהוגנות רחבת היקף, איכות גבוהה, השתתפות גדולה – וכל אלה בעלות סבירה" (Sahlberg, 2010, p. 324), בין השאר בשל עיצוב בתי הספר והתמיכה הניתנת למורים. סיבה נוספת היא התמיכות החברתיות החזקות לילדים ומשפחות. תמיכות אלה מאפשרות לכל הילדים להגיע לבית הספר מוכנים ללמידה, ללא הקשיים שרבים אחרים חווים בסביבות שהתמיכה בהן נמוכה יותר.

יותר מ-98 אחוז מתקציב החינוך בכל הרמות מגיע ממקורות ציבוריים (OECD, 2015). משרד החינוך והתרבות הפיני קובע את חזון המדיניות הלאומי, ובתי הספר – שמספרם עולה על 3,700 – מנוהלים על ידי קצת יותר מ-300 רשויות מקומיות ברחבי המדינה. רשויות מקומיות נחשבות לישויות בעלות שלטון עצמי, והן מממנות את בתי הספר באמצעות מיסים עירוניים. מאחר שאלה משתנים, הממשלה המרכזית משווה את המימון דרך סובסידיות לממשלות המקומיות, ושיעורן מגיע לשליש מסך כל המימון לחינוך. התפקיד של המדינה הוא להבטיח הזדמנויות חינוכיות ולהנחות את הכיוון הבית ספרי הכללי באמצעות תוכנית הלימודים הלאומית. אולם כמעט כל ההחלטות על

מימוש היעדים נתונות בידי הרשויות המקומיות ובתי הספר, שיש להם כר נרחב לחדשנות.

הרפורמות שהובילו את פינלנד להישגים התחילו בשנות ה-70 של המאה ה-20, תחילה בביטול הנוהג להפריד את התלמידים למסלולים שונים מאוד לפי ציוניהם במבחנים ובהחלפת תוכנית הלימודים המוכתבת מלמעלה שמערכת החינוך התבססה עליה. פותחה תוכנית לימודים משותפת חדשה, חינוך המורים עבר שיפור והרחבה והוחלו תמיכות חברתיות לילדים ומשפחות, ובהן טיפולי בריאות ושיניים, שירותי חינוך מיוחד והסעות לבתי הספר.

קובעי מדיניות החליטו שאם הם ישקיעו במורות ובמורים מוכשרים מאוד, הם יוכלו לאפשר לבתי ספר מקומיים אוטונומיה רבה יותר בהחלטה מה ללמד ואיך ללמד. עד אמצע שנות ה-90 של המאה ה-20 סתמה פינלנד את הגולל על הרגולציה החזקה שאפיינה את ניהול תוכנית הלימודים (שבאה לידי ביטוי במדריכים קוריקולריים שהתפרשו על פני 700 עמודים ויותר של הנחיות). תוכנית לימודי הליכה הארצית היום היא מסמך דק בהרבה. לדוגמה, ההנחיות ללימודי מתמטיקה בכל הרמות מתפרשות על פחות מעשרה עמודים, ואלה מספקים הנחיה לפיתוח תוכניות לימודים והערכות מקומיות. ברפורמות קוריקולריות מהזמן האחרון יש דגש על לימוד תלמידים איך לחשוב בצורה יצירתית ולנהל את למידתם בעצמם.

הוגנות כעיקרון מרכזי

גורמי היסוד בחזון החינוכי של פינלנד הם הוגנות וחינוך לכול. משנת 2000 מגיעה פינלנד למקומות הגבוהים ביותר במבחני פיזה והערכות בין-לאומיות אחרות, ובה בעת מציגה פערי הישגים מן הנמוכים בעולם בין תלמידים מרקעים חברתיים-כלכליים חזקים לרקעים חלשים. אף על פי שהיה פער הישגים ניכר בין תלמידי פינלנד בשנות ה-70 של המאה ה-20, עד שנת 2006 עמדה השונות בין בתי הספר במדינה על 5 אחוזים בלבד. בהשוואה, ממוצע ה-OECD עמד על כ-33 אחוז (OECD, 2007). באופן כללי השונות בהישגים בין תלמידי פינלנד קטנה יותר מהשונות ברובן המכריע של מדינות ה-OECD. נקודה זו נכונה חרף העובדה שהגירה מאומות בעלות רמות חינוך נמוכות

יותר עלתה בחדות בשנים האחרונות, ובתי הספר צריכים להתמודד עם שונות לשונית ותרבותית גדולה יותר. בתי הספר חותרים לתמוך בשפות שהתלמידים דוברים ובתרבותם ככל האפשר. פירוש העניין הוא שמלבד שוודית ורוסית, בקרב קבוצות המהגרים הגדולות במהירות הרבה ביותר יש תלמידים רבים דוברי ערבית, בוסנית, סומלית, תאית, טורקית, וייטנאמית ועוד. בבתי ספר מסוימים בהלסינקי מספר התלמידים המהגרים שווה למספר התלמידים שנולדו בפינלנד. עם זאת רמת ההישגים בפינלנד עולה ורמת ההוגנות שלה גוברת.

עקרון ההוגנות ניכר גם בחינוך לתלמידים עם מוגבלויות. כל התלמידים בפינלנד זכאים ללמוד בבית הספר המקומי שלהם, והמערכת מתאימה את עצמה לצורכי התלמידים. הכשרת המורים מקיפה בהרחבה הוראה למגוון תלמידים, ופינלנד הגדילה את נגישותם של שירותי החינוך המיוחד לטווח תלמידים רחב. ילדים רבים מקבלים תמיכה ממוקדת בלמידה, בעיקר בשנים הראשונות ללימודיהם, כדי להכניסם להצלחה בעתיד.

תוכנית לימודים והערכה

מועצת החינוך המרכזית של פינלנד (FNBE) מפתחת מסגרות קוריקולריות, מעריכה את איכות החינוך ומספקת תמיכה והנחיה בתחומי חינוך מרכזיים. מסגרות קוריקולריות בפיתוח המועצה הן מסמכים דקים המתארים סטנדרטים גמישים. לבתי הספר יש אחריות רבה בפיתוח ויישום תוכנית הלימודים (קישור 2.4), כולל בחירת ספרי הלימוד. תוכנית הלימודים הלאומית חותרת לספק לא רק את המיומנויות שאנשי מקצוע צריכים, אלא גם את הכישורים הנדרשים כדי לצייד תלמידים לכלכלה וחברה משתנות במהירות (סאלברג, 2015). בניגוד למדינות רבות אחרות, פינלנד נמנעה מצמצום תוכנית הלימודים בכל מקצוע שאינו אוריינות ומתמטיקה ובמקום זה היא "מייחסת ערך שווה לכל ההיבטים של התפתחות היחיד – צמיחת האישיות, המוסר, היצירתיות, הידע והמיומנויות" (Sahlberg, 2010, p. 333). יש דגש חזק על חקר, מיומנויות מטא-קוגניטיביות ופיתוח היכולות של התלמידים להנחות את למידתם בעצמם ולהעריך אותה. המסגרת הקוריקולרית הארצית מציידת מורים בקריטריונים מומלצים להערכת ציונים "טובים" בכל מקצוע ובהערכה הכללית הסופית של התקדמות

התלמידים בכל שנה. בתי ספר ומורים משתמשים בקווים מנחים אלה כדי לעצב תוכנית לימודים מפורטת יותר ומערכת של יעדי למידה בכל בית ספר וכמו כן גישות להערכת אמות מידה בתוכנית הלימודים. לפי מועצת החינוך של פינלנד (FNBE, June 2008), המטרה העיקרית של הערכת תלמידים היא להנחות ולעודד אותם לרפלקסיה והערכה עצמית. מעמדה זו עולה חשיבותו הרבה של משוב מתמשך מצד המורים. מורים נותנים לתלמידים משוב התפתחותי ומסכם בצורה מילולית ונרטיבית.

מאפיין מרכזי של החינוך בפינלנד הוא היעדר מבחנים סטנדרטיים אחידים להערכת תלמידים או בתי ספר. דגימות של בתי ספר ותלמידים, דוגמת מבחני NAEP בארצות הברית, נמדדות על בסיס תוכניות הערכה שהממשלה מוציאה לפועל לצורך גיבוש תשתית מושכלת לתוכניות לימודים ויוזמות בית ספריות. בחינת הסיום של סוף י"ב בבתי ספר תיכוניים כלליים היא רשימה של משימות פתוחות שמועצת הבחינות מגבשת, ומומחי חינוך, כולל מורים, מפתחים את המשימות ונותנים עליהן ציונים. בחינת סיום זו היא בגדר רשות ולא חובה. מלבדה, כל שאר ההערכות הן בית ספריות.

הערכות בית ספריות אלה הן פעילויות המוטמעות בתוכנית הלימודים ומטרתן לעורר מעורבות של התלמידים במחקר וחקר. כיום מעודדים את כל התלמידים להעריך בעצמם את למידתם (Schwartz & Mehta, 2011). כך, הערכה לשם למידה (הל"ל) – הערכה שמנחה רפלקסיה ושיפור של התלמידים – משמשת תכופות כהערכה של הלמידה. שיטה זו דורשת מהמורים מיומנות בעיצוב פעילויות הערכה המספקות משוב פעיל לצוות ההוראה ולתלמידים, והיא נושא מרכזי בתוכניות להכשרת מורים. השימוש שפינלנד עושה במשימות בית ספריות פתוחות המוטמעות בתוכנית הלימודים זוכה להערכה רבה ונהוג לראות בו סיבה להצלחתה במבחנים הבין-לאומיים (Finnish National Board of Education, 2007; Lavonen, 2008).

מורים והוראה

הוראה היא מקצוע נחשב מאוד בפינלנד ואחת הבחירות המקצועיות הראשיות בקרב צעירים. המשכורות ההתחלתיות שוות ערך למשכורות במקצועות אחרים.

אולם נראה שעיקר המשיכה מגיע מההערכה הגבוהה שהציבור רוחש להוראה, מתנאי העבודה המעולים והאמון המאפשר למורות ומורים לגלות יצירתיות וחדשנות בעבודתם.

תנאי הכניסה להכשרת מורים ראשונית גבוהים מאוד. רק כאחד מכל עשרה מועמדים להוראה בחינוך יסודי מתקבל בכל שנה. מלבד טפסים, חיבורים וראיונות בעל פה, המועמדים חייבים גם לעבור מבחן כניסה הבוחן את יכולתם לקרוא ולפרש מחקר חינוכי עכשווי, תהליך שהתוכניות להכשרת מורים מחזקות. תוכניות אלה אורכות חמש שנים ומתקיימות באוניברסיטאות המחקריות של המדינה. הלימודים בהם ניתנים בחינם והסטודנטים מקבלים מלגת קיום. הסטודנטים מסיימים עם תואר שני בחינוך או במקצוע העיקרי שהם ילמדו בבית הספר (סאלברג, 2015).

תוכניות להכשרת מורים כוללות עבודה אקדמית נרחבת בתחום הפדגוגיה ובמדעי חינוך אחרים – עם דגש על מחקר המושתת על פרקטיקות עדכניות – ותקופות ממושכות של התנסות מעשית בבית ספר המקושר לאוניברסיטה. בתי הספר האלה הם מוסדות להכשרת מורים והם מיועדים לפיתוח והדגמה של פרקטיקות חדשניות ולטיפוח מחקר על למידה והוראה. מורים לומדים שיטות מחקר, כדי שיוכלו "לתרום להגדלת היכולת של מערכת החינוך לפתור בעיות" (Buchberger & Buchberger, 2004, p. 10).

מורים לומדים כיצד לעצב תוכנית לימודים מאתגרת ואיך לפתח וליישם הערכות ביצועים המערכות תלמידים במחקר וחקר על בסיס קבוע. בהכשרת המורים לומדים איך ללמד תלמידים הלומדים במגוון דרכים, לרבות תלמידים עם צרכים מיוחדים. המנטליות הפינית השוויונית גורסת שאם המורים לומדים לעזור לתלמידים המתקשים, הם יוכלו ללמד את כל התלמידים בצורה אפקטיבית יותר, ובהתאם לסיסמה החינוכית הרווחת – לא להשאיר שום ילד מאחור.

הסטודנטים להוראה בבתי ספר להכשרת מורים משתתפים בקבוצות לפתרון בעיות, תכונה רווחת של מערכת החינוך הפינית. קבוצות אלה מעורבות במחזור של תכנון, פעולה והערכה רפלקטיבית – תהליכים המודגשים במהלך הכשרת המורים ומשמשים דוגמה למה שהמורים העתידיים יתכננו לתלמידיהם, שגם מהם מצופה למחקר וחקר מסוגים דומים בלימודיהם.

תהליך זה נמשך בבתי הספר. המורים עוסקים בשיתוף חקר וידע כדי לשפר

את הוראתם. בפינלנד, בדומה למדינות אחרות בעלות הישגים גבוהים, בתי הספר מספקים זמן קבוע לשיתוף פעולה בין מורים בסוגיות הקשורות להוראה. מורים בדרך כלל נפגשים פעם בשבוע בשעות אחר הצהריים כדי לתכנן ולפתח תוכנית לימודים בצוותא, והמערכת מעודדת בתי ספר באותה רשות מקומית לעבוד יחד ולחלוק חומרים. ואכן, המערכת כולה מכוונת לשיפור דרך רפלקציה, הערכה ופתרון בעיות מתמשכים ברמת הכיתה, בית הספר, הרשות המקומית והמדינה.

שנגחאי

כמו פינלנד, גם שנגחאי הייתה למוקד תשומת לב בין־לאומית בתחום החינוך הודות להופעתה המפתיעה בראש טבלת מבחני פיזה במתמטיקה, מדעים וקריאה בשנת 2009, כאשר חברה לתחומי שיפוט אחרים בסין המשתתפים במבחנים. שנגחאי היא אחת הערים הצפופות ביותר בעולם – אוכלוסייתה מונה יותר מ־24 מיליון בני אדם – והיא העיר הקוסמופוליטית ביותר בסין, בין השאר בשל עברה הקולוניאלי כעורך חשוב של עסקים ומסחר. מערכת בתי הספר של שנגחאי משרתת כ־1.5 מיליון תלמידים ב־1,624 בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים ובתי ספר לחינוך מיוחד. עוד 300 בתי ספר לא ציבוריים פועלים בעיר.

תושבי שנגחאי נהנים מההכנסה הממוצעת ותוחלת החיים הגבוהות ביותר בסין. שיעור ההשתתפות בלימודים על־תיכוניים גבוה ומספר המוסדות להשכלה גבוהה הכפיל את עצמו בקצב מהיר. כמו במקומות אחרים בסין, גם בשנגחאי חינוך נחשב לכלי העיקרי לניעות חברתית. אף על פי שעושרה של שנגחאי וראיית הנולד של מנהיגיה הציבו אותה בחזית הפרובינציות של סין בכל הנוגע לפיתוח מערכת חינוך מעולה, שנגחאי היא חלק מהמערכת הסינית והיא מיישמת, מצד אחד, ומובילה, מצד אחר, רפורמות ופרקטיקות המשקפות את התפיסה החינוכית הלאומית.

בשנים האחרונות החלה סין להגדיל במידה ניכרת את השקעותיה בחינוך, והיא מתמקדת בעיקר באסטרטגיות לשיפור השכר, ההכשרה והלימוד המקצועי

המתמשך למורים. חלק ניכר מהמאמץ הוקדש לשיפור בתי הספר וכוח ההוראה בקהילות כפריות מרוחקות, כדי שאלה יוכלו להתחיל להתקרב לסטנדרטים של האזורים העירוניים המתקדמים יותר. בה בעת המדינה החלה גם לקדם חדשנות המכוונת לתוכנית לימודים של המאה ה-21, והיא נושאת את עיניה אל פרובינציות דוגמת שנגחאי כדי ללמוד כיצד עשוי החינוך הסיני החדש להיראות.

ממשל ומימון

כמו בכל סין, גם בשנגחאי הפיקוח הרשמי על החינוך הוא של משרד החינוך הלאומי. המשרד הוא שמגדיר את חזון המדיניות ואת המסגרת החוקית לחינוך, מסדיר את המבחנים הכלל-ארציים – חלק חשוב מהמסורת החינוכית של סין ומכל ענפי השירות הציבורי שלה. הפרובינציות רשאיות לפתח מדיניות משלהן, בהתבסס על הנחיות משרד החינוך, והן אחראיות לפיזור התקציב. חזון המדיניות של סין מפורט בתוכנית הלאומית של סין לרפורמה ופיתוח בחינוך לטווח בינוני וארוך (2010–2020) (קישור 2.5) (Communist Party of China Central Committee and the State Council, 2010). מסמך זה נכתב על סמך התייעצות נרחבת עם הציבור, והוא ממקם את החינוך כמנוע המרכזי של הפיתוח הלאומי. הוא חותר להאצה מסיבית בהשקעה בחינוך ובמשאבי אנוש ברחבי המדינה:

בהתאם לדרישות להושיט יד למודרניזציה, לעולם ולעתיד ולעמוד בתביעות לבניית חברה משגשגת בכל ההיבטים ומדינה חדשנית, חובה לראות בטיפוח בני אדם משימה בעלת חשיבות עליונה, לשאוב כוח מרפורמות וחדשנות, לשפר את ההוגנות בחינוך, להוציא לפועל חינוך מוכוון איכות באופן מלא, לקדם פיתוח של חינוך מדעי מנקודת מוצא היסטורית חדשה ולזרז את המעבר ממערכת החינוך הגדולה בעולם לאחת ממערכות החינוך הטובות בעולם וממדינה בעלת מאגר גדול של משאבי אנוש למדינה עשירה במשאבי אנוש. (עמ' 6)

אסטרטגיה מרכזית בבניית המנוע הכלכלי של המדינה היא השקעה באיכות כוח העבודה שלה. היקף המאמץ עצום. כפי שמדגיש התכנון ל-2020, "עלינו לטפח מאות מיליוני עובדים איכותיים, עשרות מיליוני אנשי מקצוע כשירים ומספר גדול של אנשי חדשנות מהמעלה הראשונה" (עמ' 8). מטרת מפתח שנייה היא לפתור מקרים של חוסר הוגנות ברחבי מערכת החינוך הכלל-ארצית, בין אזורים וקהילות ובתוך בתי ספר. שר החינוך יואן גוירן (Guiren) אמר במפגש ממשלתי רשמי במרץ 2013: "חלומי הוא להבטיח שנוכל ללמד תלמידים בהתאם לנטיות שלהם, לספק חינוך לכל בני האדם ללא אפליה ולטפח כל אדם באומה זו להיות כישרון" (Roberts, 2013).

מטרה שלישית היא לקדם את תוכנית הלימודים לעבר מיומנויות המאה ה-21 – יעד ששנגחאי עוזרת לגלם ולהוביל. לשנגחאי מעמד ייחודי במדיניות החינוך של סין. היא משמשת נקודת שיגור להשקת מדיניות חינוכית חדשה וכו' ניסוי לחידושים המניעים את המדיניות הלאומית. העובדה ששנגחאי היא אחת מארבע רשויות מקומיות ברמת פרוכניציה מאפשרת לה לבנות מערכת אחידה יותר של מדיניות חינוך. ועדת החינוך העירונית של שנגחאי היא הגוף האמון על קביעת מדיניות החינוך בפרובינציה בהתאם לחוקי המדינה.

תקציב החינוך בסין מבוזר. כל ממשלה מקומית אחראית לתקציב, והיא מקבלת תוספת מהתקציב הלאומי (כ-17 אחוז מסך כל התקציב) כדי לעזור לגשר על פערים. ועדת החינוך המקומית בשנגחאי חותרת לשוויון מימון בין בתי הספר העירוניים והכפריים בתחומה. שנגחאי גם מנסה לקדם שוויון הזדמנויות לתלמידים שהוריהם נדרו אליה כדי לנצל את ההזדמנויות הכלכליות שלה. מספר מהגרי העבודה שולש משנת 2000, וכיום הוא עומד על כמעט 40 אחוז מכלל התושבים. עובדים אלה חיוניים לכלכלה המקומית, משום ששנגחאי מתאפיינת בילודה נמוכה ובאוכלוסייה מזדקנת. בה בעת זרם המהגרים הציב אתגרים לפתחם של בתי הספר. ההערכה היא שילדים של מהגרי עבודה הם כ-20 אחוז מאוכלוסיית התלמידים בעיר. תלמידים אלה, בכפוף למעמדם (תהליך מסובך בסין כולה),² לומדים בבתי ספר של מחוז שנגחאי או בבתי ספר פרטיים המשרתים ילדים שאין להם רישום מקומי.

שנגחאי קבעה שהילדים של מהגרי העבודה הם "הילדים שלנו", והיא עושה מאמצים לספק להם חינוך איכותי (OECD, 2011, p. 96). ועדת החינוך

העירונית מנסה לצמצם את מספר בתי הספר הנחשבים לבתי ספר פרטיים לילדי מהגרים ולרשום אותם לבתי ספר ציבוריים רגילים. מחוזות מקציבים עתה בתי ספר ציבוריים ספציפיים לילדי מהגרים. נוסף על כך הוועדה הודיעה שהיא תוסיף על המימון שבתי הספר הפרטיים מקבלים מהמדינה כשהם נרשמים כבתי ספר המשרתים פרובינציה שאוכלוסיית המהגרים שלה מגיעה ממנה.

מ-2010 ואילך כל הילדים בגיל בית ספר בשנגחאי לומדים תשע שנות חינוך חובה, כולל כל הילדים שהוריהם מהגרי עבודה (Shanghai Municipal Statistics Bureau, 2011). שנגחאי היא הפרובינציה הראשונה בסין שהגיעה ל-100 אחוזי רישום לבית ספר יסודי וחטיבת ביניים, וכיום שיעור הלימודים בבית ספר על-יסודי, אפילו בקרב אוכלוסיית ילדי המהגרים, עומד על כמעט 100 אחוז (OECD, 2011). גם הגישה ללימודים גבוהים נפתחה במידה דרמטית לתלמידים בשנגחאי. 75 אחוז ממסיימי התיכון ב-2004 המשיכו ללימודים גבוהים – מתוכם 45 אחוז לאוניברסיטאות ו-30 אחוז לחינוך על-תיכוני אחר (Cheng & Yip, 2006).

תוכנית לימודים והערכה

שנגחאי היא תכופות חלוץ לרפורמות קוריקולריות המופצות בהמשך לכל המדינה. בשנות ה-90 הייתה שנגחאי הפרובינציה הראשונה שהחילה תוכנית לימודים לאומית המתפרשת מעבר לתחומי דעת מסורתיים וכוללת שינוי לכיוון סוגי פדגוגיה פעילים יותר החותרים לחשיבה ביקורתית ופתרון בעיות (Tucker, 2014). מאמצייה של סין לרפורמה לאומית המשיכו בכיוון זה, והם מתמקדים בעידוד חשיבה חדשנית ויצירתית ובעידוד תלמידים לממש את תחומי העניין והפוטנציאל שלהם. חלק חשוב מהתוכנית הלאומית ל-2020 הוא הקריאה לשינויים מפליגים בתוכנית הלימודים:

התפיסה החינוכית שלנו, תוכני הלימוד והמתודולוגיה מיושנים יחסית, הנטל על תלמידי יסודי וחטיבת ביניים כבר מדי, ההתקדמות לעבר חינוך איכותי נעצרה, יכולת ההסתגלות של תלמידינו לחברה חלשה ויש מחסור חמור באנשי מקצוע מעשיים, חדשניים ורב-גוניים. (עמ' 6)

תוכנית 2020 מציעה להתמודד עם קשיים אלה בעזרת קריאה לקידום גישות הוראה מוכוונות תלמיד: עדכון תוכנית הלימודים בצורה שתאפשר לתלמידים לגעת בבעיות אותנטיות מהעולם האמיתי; דגש חלש יותר על הכנה לבחינות; פעילויות יצירתיות יותר בניהול עצמי של התלמידים. בקריאה זו לשינוי כיוון בדגש הקוריקולרי נהוג לראות מאמץ מצד סין לסגת מלמידה מוכוונת מבחנים לעבר תמיכה בפיתוח יצירתיות וחיבה חדשנית של התלמידים – מעבר המצריך שינוי תרבותי עמוק בתפיסת מושג ההצלחה ובאופן שבו תלמידים ומשפחותיהם מבינים אותו.

מאז ומעולם ייחסה החברה הסינית חשיבות עליונה להישגים במבחנים. כפי שציין פרשן אחד: "הצלחה במבחנים נחשבת להצלחה המכובדת היחידה" (Cheng, 2011, p. 24). השקעה גדולה בלימודים היא ערך תרבותי מרכזי, ומעורבותם של התלמידים בשיעורים בכיתה גבוהה. תלמידים מקדישים גם זמן ניכר ללמידה מחוץ לשעות בית הספר, ולרבים יש מורים פרטיים. התוכנית הלאומית של סין ל-2020 קוראת להפחתה בעומס העבודה הכבד, הגורם למתח נפשי ומחסור בשינה. ברמה העירונית שנגחאי חותרת להגבלת שיעורי הבית ולעידוד תלמידים לפעילות גופנית (Cheng, 2011).

מערכת החינוך של שנגחאי עשתה מאמץ מתמשך להסיט את הפדגוגיה לעבר הגדלת השתתפותם של תלמידים בכיתה ולצמצם את ההוראה המסורתית בסגנון הרצאה. המהלך נקרא "להחזיר את זמן הכיתה לתלמידים". בתרבות למידה בעלת היסטוריה ארוכה של התמקדות בשחזור תוכן כהכנה למבחנים, סגנון ההוראה הקונסטרוקטיביסטי יותר באופיו "ממוטט את התפיסה המושרשת של הכנה למבחן וסמכות מוחלטת של המורים על המידע שהם מעבירים. שינויים אלה מחוללים מהפך בפדגוגיה הכיתתית" (Cheng, 2011, p. 35). שינויים אלה ניכרים מאוד בתחרויות הוראה ששנגחאי מארגנת כדי להרגים פרקטיקות מיטביות ולהפיץ אותן בכל המערכת וגם בתוכנית הלימודים של תוכניות להכשרת מורים.

אף שיש רק שני מבחנים חיצוניים – "ג'ונג קאו" (zhongkao), בחינת כניסה לתיכון, ו"גאו קאו" (gaokao), בחינה לאומית ללימודים גבוהים – הם משפיעים על עבודת המורים ועל חוויית התלמידים בדרכים חשובות. על המורים מופעל לחץ לכוון את הוראתם להצלחה במבחן. במקרים מסוימים

מורים עשויים לקבל מענקים על ביצועים גבוהים של תלמידיהם. כמו כן כמה מהתוכניות להכשרת מורים מלמדות כיצד להכין תלמידים למבחן ויש פיתוי גדול לכוון את הלמידה בתיכון להכנה למבחן. עמדה זו מעוררת מתח בין המבחנים ובין הרפורמות הקוריקולריות החותרות לפתח מיומנויות חשיבה ביקורתיות ויצירתיות יותר.

שנגחאי הובילה את רפורמת המבחנים בסין והייתה הפרובינציה הראשונה שהותר לה לפתח מבחנים משלה ולהתאימם לתוכניות הלימודים המקומיות. מאז התרחב המהלך לחלקים נוספים במדינה. רפורמות במבחנים שעדיין מתרחשות חותרות לצמצם את המתח האדיר הכרוך ב"גאו קאו" ולקרב את המבחן לתוכנית הלימודים. צעד זה כולל ביטול שאלות רב-ברירותיות והגדלת הבעיות היישומיות המצריכות ניתוח ביקורתי והצדקת טיעונים.

מורים והוראה

בעיני תלמידים בסין המורים הם בבחינת זקני השבט, האמונים על ההדרכה המוסרית והרגשית ונחשבים לסמכות בתחום הדיסציפלינרי שלהם:

לפי הרפורמה הקוריקולרית העכשווית בשנגחאי, "הגשת כוס מים לתלמיד" [הוראה] משמעה יותר ממסירת פריטי ידע ויכולת לתלמיד. מצופה מהמורה גם לקדם את הרגשות, העמדות והערכים הרצויים אצל התלמידים בעזרת שיטות ותהליכים נאותים. (Tan, 2013, p. 34)

הוראה בסין נחשבת למקצוע מכובד מאוד, אם כי המשכורות נמוכות ויש קשיים באזורים כפריים רבים. חקיקה לאומית מן העת האחרונה קובעת שמורים ירוויחו לא פחות מעובדי מדינה אחרים בכל פרובינציה. המורים בשנגחאי מרוויחים משכורות גבוהות ביחס לעמיתיהם בסין, לעיתים אפילו פי שניים ממורים באזורים אחרים. המסלול המקצועי של מורים מאפשר להם להתקדם על בסיס תהליכי הערכה מפותחים מאוד דרך מערכת דירוג של ארבעה ממדים, הקשורה גם לתחומי אחריות ולשכר. למורים רבים ברחבי סין יש לימודי תעודה של שנתיים מאוניברסיטת נורמל,

והפרובינציות מנסות לעמוד בדרישות החדשות לתואר ראשון לכל המורים בעל-יסודי. רמות ההשכלה של המורים בשנגחאי גבוהות יותר: כמעט כל מורי העל-יסודי ורוב מורי היסודי הם בעלי תואר ראשון וכ-6 אחוזים ממורי העל-יסודי מחזיקים בתואר שני. דוחות מהתקופה האחרונה מראים ש"תואר ראשון יחד עם הכשרת מורים מקצועית הם התנאי החדש לכל המועמדים החדשים למקצוע ההוראה בשנגחאי" (Zhang, Xu, & Sun, 2014, p. 146).

רוב המורות והמורים בשנגחאי הם בוגרי אחת משתי אוניברסיטאות (האוניברסיטאות "איסט צ'יינה נורמל" ו"שנגחאי נורמל") המציעות תוכניות של ארבע שנים. המועמדים מתחילים בלימודי סוציולוגיה, פילוסופיה ופסיכולוגיה של החינוך והם לומדים גם תוכן פדגוגי, התפתחות ילדים ושיטות הוראה. מועמדים להוראה ביסודי, נוסף על לימודים מקיפים בכל המקצועות שהם עתידים ללמד, מתמחים בתחום תוכן מתוך מדעי החברה, מתמטיקה ומדעי הטבע או אומנות ואומנות יישומית, בדומה למורי על-יסודי. דגש גובר על הכשרה מעשית הגדיל את משך ההתנסות בשטח וההתנסות בהוראה שהמועמדים מקבלים בשנה השלישית והרביעית ללימודיהם.

אולם זו רק תחילת הכניסה למקצוע. המועמדים צריכים לעבור מקבץ בחינות תובעניות כדי לקבל תעודה ולאחר מכן לעבור עוד מבחנים, ראיונות והצגה של יכולותיהם כדי לקבל עבודה בבית ספר בשנגחאי. ברגע שקיבלו עבודה הם עוברים הנחיה צמודה של מורה ותיק. מורים ותיקים נחשבים למורים שיכולים לתרום רבות לחינוך המקצועי המתמשך של מורים צעירים. מלבד יסודות ניהול הכיתה מורים מנוסים בשנגחאי עובדים עם מורים מתחילים על מיומנויות פדגוגיות מתוככמות, כגון כיצד לשאול את התלמידים שאלות טובות כדי לדעת כל הזמן אם התלמידים מבינים את החומר – מעין הערכה מעצבת מתמשכת של למידת התלמידים (Tucker, 2014).

מורים בשנגחאי משתתפים בדרך כלל באחת משלוש קבוצות בית ספריות לעבודה משותפת, שמטרתן לתמוך בלמידת המורים ולעסוק בלמידת תלמידים ושלומות התלמידים. קבוצות הוראה ומחקר, הנקראות "ג'יאן ין דזו" (jiaoyanzu), עוסקות במחקר, דנות בפדגוגיות חדשות ומספקות לעמיתים תצפיות, הנחיה ומשוב. קבוצות קטנות יותר של הכנת שיעורים מתכננות יחד, מלטשות שיעורים ופותרות בעיות בהוראה. קבוצות הוראה לפי שכבת גיל

עוסקות בסוגיות הקשורות לתלמידים, לרבות רווחת תלמידים (Zhang, Xu, & Sun, 2014).

פעילויות אלה נשענות על משבצות רבות של זמן שאינו מוקדש להוראה. רוב המורים עוסקים בהוראת תלמידים ישירה במשך 15 שעות שבועיות בערך ברמת היסודי ובמשך 12 שעות שבועיות בלבד ברמה העל-יסודית. הזמן הנותר יכול גם לשמש לבדיקת עבודות, לפגישות עם תלמידים או למחקר בית ספרי – פעילות שכל המורים עושים. לפי מחקר מוקדם יותר של טאקר, "במהלך הכשרתם המקצועית מורים לומדים שיטות מחקר ומצופה מהם להשתמש בשיטות אלה בעבודה צוותית על שיפור שיטתי של פרקטיקות ההוראה שלהם" (Tucker, 2014, p. 28). המורים מפרסמים את מחקריהם וחולקים אותם עם אחרים. מחקרים אלה הם חלק מהתקדמותם המקצועית.

הפרקטיקה של ההוראה היא נושא שדנים בו רבות, ומיוחס לה ערך רב. לעיתים קרובות הורים ועמיתים מבית הספר או מבית ספר אחר צופים בשיעורים, והזדמנויות רבות עולות לדיון בהוראה ומשוב עליה. מורים גם נבחרים לפעמים לייצג את בית ספרם בתחרויות הוראה. באירועים כאלה מורים מעבירים שיעורים לתלמידים, וצוות שופטים המורכב ממומחים נותן להם ציון. תמונות ופרסים של מורים בעלי ביצועים גבוהים מוצגים תכופות על קירות בית הספר, כדי לעודד מחקר בהוראה ולעודד מורים לחתור לשיפור תמידי בהוראתם.

סינגפור

סינגפור שוכנת מדרום לחצי האי המלאי, ומתגוררים בה כ-5.5 מיליון בני אדם על שטח קטן במקצת משטחה של העיר ניו יורק – מה שהופך אותה לאחת המדינות הצפופות ביותר בעולם. סינגפור היא מרכז סחר אזורי ובינ-לאומי ומדינה קוסמופוליטית ששיעור תושבי החוץ שלה מגיע לכ-29 אחוז מכלל האוכלוסייה. החברה הרב-תרבותית והרב-לשונית שלה מורכבת בעיקר מסינים (76 אחוז), מלאים (15 אחוז) והודים (7.5 אחוזים) (Singapore Department of Statistics, 2015). שפות האם של העמים האלה – מנדרינית, מלאית וטמילית – נלמדים בכל בתי הספר. אנגלית היא אומנם שפת ההוראה, אך רק מיעוט

מהתלמידים דובר אותה בבית. הציפייה מהתלמידים היא לדו־לשוניות מלאה, ורבים אף דוברים יותר משתי שפות.

סינגפור שואפת לאזרחים בעלי תודעה בין־לאומית, כשירות תרבותית, אוריינות גבוהה ומומחיות טכנית. היא נעדרת כמעט כל משאבים טבעיים, ורואה באזרחיה משאב עיקרי. לכן החינוך מדורג גבוה בסדר העדיפויות הלאומי ובהשקעה הממשלתית ונתפס כבעל חשיבות עליונה לכל יחיד, לכלכלה ולבניין האומה.

בסינגפור התחוללה אחת התמורות המרשימות ביותר ביחס לכל מדינה אחרת בעולם. בחצי המאה שחלפה מאז עצמאותה ב־1965 היא הפכה – מאומה שהחינוך בה היה מנת חלקו של מיעוט קטן ואמיד – למדינה משגשגת שרמות הביצועים של תלמידיה הן מהגבוהים בעולם. כיום כ־75 אחוז מהצעירים מסיימים לימודים טכניים על־יסודיים או תואר ראשון באוניברסיטה; השאר רוכשים השכלה מקצועית על־תיכונית איכותית ומעודכנת במכון לחינוך טכני, המכין אותם לעבודה בהיי־טק או בענף השירותים באחד התאגידים הרב־לאומיים הרבים שהשתכנו בסינגפור.

בניית כלכלה מודרנית וחברה מגוונת

סינגפור השקיעה בבניית מערכת חינוך ציבורי חזקה, הכוללת מגוון רחב של בתי ספר שהיו קיימים לפני העצמאות (Stewart, 2011). כ־75 מבתי הספר בסינגפור הם בניהול המדינה. הקטגוריה הגדולה הבאה היא בתי ספר שמקבלים תמיכה מהמדינה, בדרך כלל מדובר במוסדות השייכים לזרם דתי ורבים מהם היו קיימים לפני העצמאות. גם אלה נחשבים לבתי ספר ציבוריים, ועל כן הם יכולים לקבל עד 95 אחוז מהמימון ממקורות ציבוריים. יש שבעה בתי ספר על־יסודיים מקצועיים עצמאיים שמותר להם לבחור את תלמידיהם. מוסדות אלה מקבלים תמיכה ממשלתית נמוכה. שכר הלימוד שלהם מסובסד לפי הצורך, וכך כל תלמיד שמתקבל יכול להירשם. כל בתי הספר האלה מחויבים לתוכנית הלימודים וההערכות של בתי ספר ממשלתיים.

הפיקוח החינוכי בסינגפור ריכוזי, בין השאר בגלל קוטנה. משרד החינוך הוא המפעיל הישיר של בתי הספר, והוא מרכז תפקידים שבמקומות אחרים

האומה, המדינה, העיר או המחוז הבית ספרי ממלאים. בשל עובדה זו יש תיאום הדוק במדיניות החינוך בין בתי הספר, משרד החינוך והמכון הלאומי לחינוך – המוסד היחידי להכשרת מורים במדינה. מערכת היחסים המשולשת הצמודה הזאת משלבת מדיניות, פרקטיקה והכנה.

כל בתי הספר במדינה – 365 במספר – מאורגנים בשלושים אשכולות, וכל אשכול מורכב מעשרה עד 13 בתי ספר. כל אשכול אמון על יישום המדיניות והאיכות החינוכית. האשכולות הם מנגנון חשוב לשיתוף פרקטיקות בין בתי ספר ובמה ללמידה מקצועית. ממורים ומנהלים מצופה לתרום לתפקוד יעיל של בית ספרם ושל האשכול הבית ספרי. המסלול המקצועי לגיוס מורים מנהיגים ומנהיגי מערכת מוכשרים ביותר ובעלי ידע ולהכשרתם מפותח היטב, ולכן כוח האדם במשרד ובאשכולות מורכב ממחנכים שהתקדמו מהכיתה ומבינים לעומק את המערכת על כל היבטיה. מסלולים מקצועיים מבטיחים פיתוח של מומחיות ושיתוף שלה בתוך מערכת החינוך.

טיפוח חדשנות והוגנות

משנת 1997 החזון החינוכי של סינגפור מדגיש רפורמה מערכתית שתכין את המדינה לשינויים המהירים בכלכלה הגלובלית. כפי שציין ראש הממשלה דאז גו צ'וק טונג, "העתיד יהיה גלובלי מאוד" ו"ידע וחדשנות יהיו חיוניים ביותר" (Goh, 1997). היוזמה "בתי ספר חושבים, אומה לומדת", שהושקה ב-1997, שאפה לשנות את תוכנית הלימודים, את ההערכה ואת ההוראה, כדי לפתח תרבות של חשיבה יצירתית וביקורתית בתוך בתי הספר על ידי הוראה ישירה של המיומנויות האלה לתלמידים והערכתן. היא שאפה לפתח תרבות רפלקטיבית גם בקרב המורים, המקבלים תמיכה לניהול מחקר פעולה, חקר שיעורים ושיטות אחרות של חקר מורים על הוראתם, כדי שיוכלו לעדכן את שיטות ההוראה שלהם בהתמדה בהתאם למה שהם לומדים.

יוזמה זו שולבה במחויבות למיזוג טכנולוגיה בכל היבטי החינוך, לטיפוח משוב מבתי ספר למשרד החינוך כדי להניח תשתית מושכלת לקביעת מדיניות ולעזור לבתי הספר לזהות את היכולות של כל תלמידה ותלמיד ולפתח אותן (Goh, 1997). מאפיין מפתח של מנהל החינוך בסינגפור הוא מחויבות ללמידה

של כל התלמידים. הגישה הפילוסופית רואה בכל התלמידים לומדים מגוונים שלכל אחד פוטנציאל משלו, ותפקיד הממשלה הוא להשוות הזדמנויות חינוכיות כדי לאפשר לכל התלמידים לממש את הפוטנציאל הזה (Teh, 2014). המאמץ להקים בתי ספר מטפחי תלמידים חושבים המצוידים לכלכלת המאה ה-21 הוביל לשינויים בהוראה ובלמידה שמטרתם להתעלות מעל מיומנויות אקדמיות לעבר עיצוב אישיות ומיומנויות חיים שבכוחן לעזור לתלמידים להצליח בחייהם. גישה זו משלבת תוכנית לימודים והערכה. מספר המבחנים וההערכות המתוקננות צומצם, ומבחנים כלל-ארציים מתרחשים בסוף כיתה ו' (בחנית סיום בית ספר יסודי), כיתה י' (O levels) וכיתה י"ב (A levels). המבחנים תמיד היו פתוחים וכללו חיבור מובנה ופתרון בעיות. כיום הם כוללים פרויקטים וחקר שהתלמידים יוזמים בשנת הלימודים בעיצוב מועצת המבחנים של סינגפור בעזרת מורים. מורים בודקים את הפרויקטים ונותנים ציון בעזרת תהליך תיווך המדגיש עקביות. קורסים במדע, לדוגמה, כוללים דרישה לחקר מדעי שהתלמידים צריכים לעצב, לנהל, לנתח ולסכם, וחקר זה הוא חלק מהציון שלהם במבחן.

מדיניות בשם "למדו פחות, למדו יותר", שהושקה בשנת 2004, חתרה לצמצם עוד את כמות התוכן בתוכנית הלימודים ולפתוח זמן לחקר. המסגרת הקוריקולרית עודכנה וכעת היא מדגישה מיומנויות וכישורים של המאה ה-21, וביניהם חשיבה ביקורתית ויצירתית, מודעות גלובלית, אוריינות אזרחית ומיומנויות בין-תרבותיות (Ministry of Education, Singapore, 2015). יש עיסוק מוגבר בלמידה מבוססת בעיות ועבודה על פרויקטים. הערכות בית ספריות יכולות לשלב אינדיקטורים רבים להערכת התקדמות התלמיד בכישורים. המערכת גם מעודדת את התלמידים להערכה עצמית ולתפקיד גדול יותר בתהליך למידתם.

מורים והוראה

מורים בסינגפור נהנים מהערכה גבוהה בציבור, הנובעת לא רק מההקשר התרבותי אלא גם ממדיניות ששמה דגש על חשיבות החינוך בחברה ומקדמת את מעמד ההוראה כמקצוע.

השכר בהוראה גבוה. מורים חדשים מרוויחים משכורת דומה לזו של רואי חשבון ומהנדסים בתחילת דרכם, ולא זו בלבד אלא שהכשרת המורים הראשונית ממומנת במלואה ומועמדים להוראה מקבלים משכורת בזמן ההכשרה. לרוב המורים יש לפחות תואר ראשון, וכשליש מחזיקים בתואר שני. כל הכשרת המורים שלפני הכניסה למקצוע מתרחשת במכון הלאומי לחינוך; יותר ויותר מורים בוחרים במסלול הוראה לתארים מתקדמים. לא מפתיע שהכשרת המורים סלקטיבית מאוד – רק שליש מהפונים מתקבלים למועמדות, ומתוכם שני שלישים לא עוברים את ריאיון הקבלה. הכשרת המורים מדגישה ערכים, מיומנויות וידע הנחשבים לחלק בלתי נפרד מההוראה. היא מקדמת גישת הוראה המציבה את הלומד במרכז ומספקת התמחות מקיפה בתוכן ובהכשרה פדגוגית.

עם סיום לימודיהם, כל המורים עוברים תוכנית חניכה רשמית להוראה, המורכבת מקורסי למידה מקצועיים מתמשכים, סימפוזיון והנחיה בית ספרית ממורים מנוסים יותר או מורים מנהיגים. ההנחיה נמשכת גם אחרי תחילת הדרך: 40 אחוז מכל מורי חטיבת הביניים מעורבים בפעילות הנחיה או אימון (OECD, 2014d). נוסף על הנחיה מורים רבים משתתפים בקבוצות למידה קטנות, מחקר פעולה ופרויקטים אחרים של חקר מורים. צוותים קטנים אלה של מורים או קבוצות הלמידה המקצועיות בוחנים את פרקטיקות ההוראה שלהם ולמידת התלמידים, מטפחים פרקטיקות הוראה חדשניות או מפתחים משאבים קוריקולריים למחלקות שלהם ולמורים אחרים. המערכת מייחדת זמן לפעילויות משותפות כאלה. בכל בית ספר איש או אשת פיתוח מתוך הצוות מוודאים שהפיתוח המקצועי למורים מותאם לצורכיהם ותומך במטרות בית הספר. תפקיד זה כולל גם תכנון ויישום של תוכניות למידה מקצועיות מובנות כלל-בית ספריות עם מורים מנהיגים.

מורים מנהיגים גם תומכים במורים אחרים באחוות הלמידה המקצועית. הם מקבלים על עצמם תפקידים של מנהיגים פדגוגיים, מנחי הוראה ומנהיגי למידה מקצועית. בהיותם מנהיגים פדגוגיים, הם מומחים בהוראה ובלמידה של הדיסציפלינות שלהם; כמנחי הוראה הם עוזרים למורים פחות מנוסים להתפתח למורים אפקטיביים יותר; וכמנהיגי למידה מקצועית הם מתכננים ומארגנים פעילויות למידה מקצועית למורים אחרים באחוה. לדוגמה, מורים מנהיגים

מקימים קהילות למידה של מורים ומובילים אותן. מטרת הקהילות האלה היא לקדם שיתוף פעולה של מורים בתוך בתי ספר ובין בתי ספר בפרויקטים הכוללים חדשנות פדגוגית ומומחיות בתחום התוכן. האקדמיה למורים בסינגפור (Academy of Singapore Teachers), אקדמיות אחרות, מרכזי שפה והמכון הלאומי לחינוך בונים מערכות של מומחיות המחזקות כל שלב בתהליך פיתוח המורים.

מספר שעות ההוראה השבועית הישירה בסינגפור, בדומה לשנגחאי, נמוך יותר ביחס למדינות אחרות (כ־17 שעות, בהשוואה לממוצע ה־OECD – העומד על 19), אף על פי ששבוע העבודה ארוך. הנחת היסוד אם כן היא שהציפיות המקצועיות אינן הוראה בכיתה בלבד, אלא הן כוללות גם את הזמן הדרוש לתכנון שיעורים מעניינים, בחינת השיעורים האלה וליטושם, מתן ציונים ומשוב לתלמידים והשתתפות בלמידה ומחקר מקצועיים שיתופיים. הפעילויות החוץ־קוריקולריות לתלמידים הן בית ספריות והמורים מנהלים אותן. תגמול כספי ולא כספי משמש כדי לתמרץ ביצועים גבוהים, יחד עם מערכת הערכה המדגישה משוב ותמיכה למורים, הנחיה וצמיחה מקצועית מתמשכת.

סיכום

המדינות במחקר שלנו שונות זו מזו במובנים רבים. יש ביניהן ערי־מדינה קטנות דוגמת סינגפור וטריטוריות ששטחן גדול דוגמת אוסטרליה וקנדה; אוכלוסיות של 4 מיליון תושבים בלבד כמו באלברטה, לצד 24 מיליון תושבים בשנגחאי. אף על פי כן, יש הקבלות רבות בגישתן לעיצוב מדיניות חינוכית:

- מטרה מרכזית וחדשנות מקומית: יש איזון בין מרכזו לביזור של התפקודים החינוכיים. הממשלות קובעות חזון מדיניות לטווח ארוך ועיצוב המדיניות מתלכד סביבו – חיבור בין מימון, תוכנית לימודים, הוראה, הערכה ופיתוח מורים בדרכים החותרות להעמיד מערכת מתפקדת היטב המשתפרת ללא הרף. בה בעת המערכת מאפשרת חדשנות מקומית: היא בונה יכולות ונמנעת מתכתיבים רבים מדי.
- משאבים המופנים להוגנות: יש במערכת מגננונים לפיזור הוגן יותר של

משאבים. מנגנונים אלה עשויים ללבוש צורה של השוואת תקציבים מהממשלה המקומית או הכלל-ארצית, מימון מוגבר לבתי ספר עם שיעור גבוה יותר של תלמידים מוחלשים, משאבים המכוונים ללמידת תלמידים והשקעות במחנכים המסוגלים לתת מענה לצרכים של מגוון תלמידים.

- תוכנית לימודים והערכה לכישורי המאה ה-21: כל אחת מהמדינות עדכנה את תוכנית הלימודים שלה, כדי לשים דגש חזק יותר על כישורי המאה ה-21, לרבות תקשורת ושפה שנייה, יצירתיות, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות. בכל מדינה ניכרת גם תנועה לעבר צורות הערכה והערכת למידה מעצבות יותר.

- הוראה כמקצוע מוערך: בזכות מגוון רחב של תמיכות – החל במשכורות תחרותיות והכשרה מסובסדת וכלה בהזדמנויות למידה מקצועית במהלך העבודה והכרה בפרקטיקה מצטיינת – הוראה היא מקצוע נחשק ופורה בעיני המורים והמורות ובעיני הציבור.

כל אחת מהמדינות במחקר מגדירה את התנאים להערכת ידע מורים, ויש למורים הזדמנויות לשתף פעולה, לחלוק ידע ולעסוק בלמידה מקצועית שיתופית המכוונת לעבר שיפור למידת התלמידים. נוסף על כך בתי ספר ומורים מקבלים שיקול דעת מסוים בהחלטות המשפיעות על הלמידה בכיתה. כלומר, חרף ההבדלים הניכרים בין ההקשרים החינוכיים, כל תחום שיפוט פיתח – וממשיך לחזק – מדיניות המכוונת להעצמת ההון המקצועי של המורים מתוך ניצול הידע האישי והחוזקות שלהם וניצול היכולת המשותפת של צוות ההוראה כולו (Hargreaves & Fullan, 2012).

בפרק 3 נתבונן מקרוב על הנדבך הראשון של המדיניות ונבדוק איך כל אחד מהאזורים מגייס להוראה יחידים בעלי פוטנציאל גבוה; מצייד אותם בידע, במיומנויות ובפרקטיקה כדי שיהיו מוכנים לכיתה; וכיצד מורים חדשים עוברים חניכה למקצוע בצורה המגשרת בין עולם חינוך המורים למקום העבודה.

פרק 3

גיוס מורים והכשרת מורים מקצועיים

היבט מרכזי באסטרטגיה של מדינות בעלות ביצועים גבוהים הוא להבטיח שלכל התלמידים תהיה גישה למורים מעולים. כדי לממש את העיקרון הזה, המורים נבחרים בקפידה ועוברים הכשרה מעמיקה, המכינה אותם להוראה בכיתה כבר בראשית דרכם. המדינות במחקר עושות זאת בשלוש דרכים: עידוד יחידים בעלי נתונים גבוהים לשקול הוראה וסינון קפדני של המועמדים, שנועד להבטיח שהמוכשרים והמחויבים ביותר יוכלו לממש מסלול מקצועי בהוראה; הכנה טובה של המורים לעתיד, שתבטיח שהם יהיו מוכנים ללמד כבר ביוםם הראשון; ותמיכה בפיתוח פרקטיקת ההוראה שלהם בשלב מוקדם במסלול המקצועי. אף שמדינות אלה מצפות מהמורים שימשיכו ללמוד וגם – כפי שנראה בהמשך הספר – מספקות להם שלל הזדמנויות לעשות זאת, הגיוס הראשוני, ההכנה והחניכה הם צעדים מכריעים לקראת מקצועיות ברמה גבוהה. הפרקטיקות הספציפיות לגיוס, הכשרה וחניכה של מורים ומורות משתנות ממדינה למדינה. יש המדגישות היבט מסוים יותר מאחרות. בפינלנד לדוגמה, ובמידה גוברת גם באוסטרליה ובקנדה, הכשרת המורים הראשונית מציעה התנסות אינטנסיבית בשטח. מקומות אחרים, דוגמת סינגפור ושנגחאי, מספקים התנסות שטח מקיפה יותר עם הנחיה אישית רבה מאוד במהלך שנת ההוראה הראשונה. כדי לתמוך במודל זה, יש מסלולים מקצועיים מובנים המציבים

מנחים מומחים בכל בית ספר (ראו פרק 5). אך כל המדינות מספקות תוכנית פדגוגית חזקה ומצפות מהמורים להיות מוכנים להוראה לפני שמאפשרים להם ללמד עצמאית. כל המערכות המשיכו לחזק את שלב ההכשרה והחניכה להוראה. יתרה מזו, הן מנהלות את ההכשרה ואת חלוקת המחנכים בין בתי הספר מתוך מחויבות גבוהה להוגנות, כדי להבטיח שכל התלמידים יזכו ללמוד אצל מורים מוכשרים ואכפתיים.

פרק זה בוחן את פרקטיקות הגיוס, ההכשרה והחניכה בחמש המדינות שסקרנו. הוא מתאר מאפיינים ייחודיים לכל אחת ומדגיש תימות משותפות. אחדות מהתימות המשותפות הן משכורת תחרותית ומלגות להכשרה, שבזכותן כוח המשיכה של מקצוע ההוראה גבוה וההכשרה בת השגה; סטנדרטים מקצועיים המנחים תוכניות והזדמנויות למידה למורים; תוכנית פדגוגית חזקה הקשורה לתוכנית הלימודים המשותפת ולמגוון התלמידים שיש ללמד; התנסות בשטח המלווה בהנחיה צמודה.

גיוס הטובים ביותר

באופן כללי, הוראה היא מקצוע הזוכה להערכה גבוהה במדינות שחקרנו. לא קשה לגייס מורות ומורים – רבים נמשכים להוראה. האתגר הוא לבחור את הטובים ביותר מבין המועמדים לתוכניות ההכשרה. משכורות של מורים במערכות בעלות ביצועים גבוהים נוטות להיות בנות השוואה למשכורות של מקצועות נחשבים אחרים, כפי שנראה בפירוט בסעיפים הבאים.

בה בעת, שכר לימוד בסבסוד הממשלה לסטודנטים בתוכניות להכשרת מורים עוזר למשוך למקצוע יחידים שהיו עשויים לפנות למקצועות רווחיים יותר ללא הסבסוד. הכשרת מורים במקומות שחקרנו היא בחינם או בסבסוד כמעט מלא של הממשלה. כך המדינות האלה מאפשרות לבחור במקצוע ההוראה בלי לצבור חובות גדולים. חלקן גם מספקות מלגות או משכורות למועמדים בזמן ההכשרה.

תמורה כספית

השכר באזורים שחקרנו עמד על הממוצע שהרוויחו בוגרי אוניברסיטה במקצועות אחרים או היה קרוב לממוצע זה (בדרך כלל בין 90 ל-105 אחוז מהשכר הממוצע לעובדים בעלי השכלה אקדמית). לעומת זאת, מורים בארצות הברית הרוויחו כ-70 אחוז מממוצע משכרם של בוגרי אוניברסיטה אחרים (OECD, 2014a). שכר תחרותי מחזק את היוקרה שמקצוע ההוראה נהנה ממנו במערכות אלה. בה בעת התגמול הכספי מושך יחידים מוכשרים ביותר להוראה. במחקר שלנו גילינו, לדוגמה, שמלבד כמה אתרים מרוחקים, יש עודף גדול כל כך של מועמדים להוראה בקנדה עד שמורים מתחילים שעברו הכשרה עובדים לעיתים קרובות כמורים מחליפים במשך שנים עד שהם מצליחים לקבל משרה מלאה. הוראה באלברטה הייתה בין המקצועות המשתלמים ביותר בפרובינציה. ענף השירותים והפקת נפט וגז היו שני הענפים היחידים שהשכר בהם היה גבוה יותר (Alberta Learning Information Services, 2013). מורים מתחילים הרוויחו 58,000 דולר קנדי בשנת 2012, ומורים בעלי ותק של עשר שנים יכלו להרוויח 92,000 דולר קנדי עם עוד תוספות נדיבות (Alberta Education, 2014). (הדולר הקנדי היה פחות או יותר שווה ערך לדולר האמריקאי באותה עת. משמעות העניין היא שמשכורות התחלתיות אלה היו גבוהות בכ-60 אחוז ממשכורתם של מורים מתחילים בארצות הברית באותה שנה.³)

גם מורים באונטריו מרוויחים משכורות טובות מאוד, והם יכולים להגדיל אותן כאשר הם משלימים תואר שני או הכשרה מקצועית נוספת. התוצאה היא שעקומת השכר של מורים עולה בחדות רבה יותר בהשוואה למקצועות אחרים. ב-2011 עמדה משכורתם של עובדי הוראה באונטריו על 66,893 דולר קנדי אחרי חמש שנות הוראה, מעל האחוזון ה-75 של משכורות ממוצעות ברמה דומה ליחידים בעלי תואר אקדמי שעבדו במשרה מלאה אחת. אחרי עשר שנות הוראה התקרבו המורים והמורות באונטריו לאחוזון ה-90 של משכורות בקבוצת העובדים בעלי השכלה אקדמית (Johnson, 2013).

גם מורים באוסטרליה נהנים באופן כללי ממשכורות גבוהות. סקר משלחי יד במימון הממשלה משנת 2012 מצא שבוגרים חדשים שנכנסים להוראה הגיעו למקום השביעי בדירוג של 27 מקצועות ברמת השכר שלהם, מעט אחרי כמה

תחומים רפואיים והנדסה אבל לפני משפטים, מדעי המחשב, ביולוגיה, וטרינריה ומדעים אחרים, רוקחות וראיית חשבון (Graduate Careers Australia, 2013). אף על פי שמשכורות מורים נטו להיות נמוכות יותר מהמשכורות במקצועות אחרים בשלב מאוחר יותר במסלול המקצועי, מדינות החלו לתקן את מבני השכר שלהן כדי להעלות במידה ניכרת את משכורותיהם של מורים ותיקים העומדים בסטנדרטים של הישגים שהוגדרו בסולם המקצועי החדש. לדוגמה, ניו סאות' ויילס תיקנה לאחרונה את מבנה השכר שלה בדרכים שיובילו לעלייה גדולה במשכורתם של מורים מוכשרים שיפגינו רמות גבוהות יותר של סטנדרטים מקצועיים. המערכת החדשה, המתבססת על משכורת התחלתית גבוהה יחסית למקצועות אחרים – קרוב ל-60,000 דולר אוסטרלי בשנת 2012 – נכנסה לתוקף ב-2016, והיא מאפשרת למורים המגיעים לרמת הישגים גבוהה ומעלה להרוויח משכורת של מעל 100,000 דולר אוסטרלי.

המשכורת ההתחלתית למורים בסינגפור שוות ערך פחות או יותר למשכורתם ההתחלתית של עובדים אחרים בעלי השכלה אקדמית ושל מהנדסים ורואי חשבון בשירות הציבורי. כמו כן מורים מתחילים לקבל משכורת חודשית מלאה בעודם בהכשרה (preservice). מועמדים שיש להם ותק מקצועי בתחום אחר מרוויחים משכורות התחלתיות המכירות בניסיון התעסוקתי הקודם שלהם. העלייה במשכורת במהלך המסלול המקצועי ממשיכה להיות תחרותית; תוספות שנתיות מבוססות על ביצועים, פוטנציאל והתקדמות במסלולי המקצוע, המחולקים לשלושה ענפים.

משנת 2009 ואילך דורשת סין ממחוזותיה לוודא ששכרם הממוצע של כל המורים יהיה גבוה יותר מהשכר הממוצע של כל עובדי השירות הציבורי באותו מחוז (בהתאם לחוק המורים מ-1993). מחוז שנגחאי מציע את אחת המשכורות הגבוהות ביותר במדינה. אף שמשכורות מורים בחלקים אחרים בסין נמוכות בהרבה, הממשלה הסינית השקיעה לאחרונה משאבים רבים בהגדלת המשכורות ובתמריצים אחרים, כגון מענקים לדיור, בפרובינציות אחרות ברחבי סין ובעיקר באזורים כפריים עניים. נוסף על כך מסלול מקצועי (ראו פרק 5) מגחה קידום של מורים ומקשר אותו לשכר.

משכורות המורים בפינלנד קרובות מאוד לממוצע הארצי ושוות ערך למשכורות של בעלי רמות השכלה דומות (תואר שני) המועסקים במגזר

הציבורי. אולם יש טווח השתכרות רחב המבוסס על ותק ורמת בית הספר (יסודי, חטיבה או תיכון). אף על פי כן, מאחר שהמעמד ותנאי העבודה בהוראה טובים, מספר המועמדים ללימודי הוראה גבוה בהרבה ממספר המשרות הזמינות. פינלנד הוסיפה לאחרונה למערכת שכר המורים מרכיב המאפשר למנהלים בבתי הספר לתת למורים בונוסים קטנים או העלאות במשכורת אם עבודתם טובה במיוחד.

בכל המקרים האלה המועמדים מקבלים תמיכה פיננסית מלאה במהלך לימודי ההוראה. היבט זה משפיע לטובה על גיוס מורים והישארותם במקצוע. כפי שמציינים סקלפני ולים (Sclafani & Lim, 2008, p. 3) בעניין סינגפור:

כיצד מצליחה סינגפור לגרום לסטודנטים בעלי ביצועים גבוהים להגיש מועמדות? לא מדובר רק במשכורת הצפויה להם, אף שהמשכורות מתחרות באלה של מהנדסים בשירות הציבורי. מדובר בשילוב של גורמים. המיידי ביותר הוא העובדה שהמשרד מממן את כל שכר הלימוד ואת המחיה ומעניק מלגה חודשית לסטודנטים להוראה בתואר ראשון. לסטודנטים שלומדים הוראה ברמת תואר שני, המלגה שווה ערך למשכורת שהם היו מרוויחים בתור בוגרי אוניברסיטה במגזר האזרחי. מכיוון שהמועמד צריך להחזיר את הכסף אם הוא נכשל בלימודים או עוזב את המקצוע לפני תום התקופה שנקבעה מראש, המענק מספק מוטיבציה למחויבות רצינית לתוכנית.

מועמדים מוצלחים להכשרת מורים מקבלים משכורת בתקופת ההכשרה, ולא זו בלבד אלא שמובטחת להם תעסוקה אם יסיימו בהצלחה את לימודיהם. גם בפינלנד הכשרת מורים היא בחינם, והמועמדים מרוויחים מלגה בזמן הלימודים. באונטריו הממשלה מכסה כ־60 אחוז מעלויות ההכשרה, ובאוסטרליה רוב הסטודנטים להוראה לומדים באוניברסיטאות המקבלות מימון מהממשלה המרכזית. ב־2012 המענק של ממשלת אוסטרליה להכשרת מורים כיסה יותר משני שלישים מהעלות באוניברסיטה ציבורית. כמו כן מלגות נוספות זמינות למורים בתחומים נדרשים.

כוח המשיכה של המקצוע

כוח המשיכה של מקצוע ההוראה אינו כספי בלבד. הגיוס מושפע גם מן העובדה שהוראה נחשבת לתחום בעל מעמד גבוה. בפינלנד הוראה היא המקצוע המבוקש ביותר בקרב סטודנטים (Liiten, 2004). גם בסינגפור זוכה ההוראה לדירוג גבוה ושיעור הנשירה נמוך מאוד – פחות מ-3 אחוזים לשנה. סקר מטעם משרד החינוך גילה ששלוש הסיבות העיקריות להישארותם של מורים במקצוע הן תרבות מקצועית חיובית, שכר הולם בהשוואה למקצועות אחרים ושפע של הזדמנויות לפיתוח מקצועי והתקדמות.

מורים ומורות באלברטה נהנים מתחושת הערכה ותמיכה במשך עשורים רבים של שלטון שמרני בעיקרו. סקר משנת 2013 של ארגון מורי אלברטה מצא שכתשעה מתוך עשרה מורים הסכימו שהם מחויבים מאוד להוראה כמקצוע ושהם גאים לומר בפומבי שהם מורים (ATA, 2014, p. 56). הסקר הראה גם שכשני שלישים מהמורים דיווחו שהם אינם חווים מתח הקשור לתחושה של היעדר שליטה בפרקטיקה המקצועית שלהם או חווים מתח נמוך בלבד (שיחה אישית, ג' ס' קוטור, ספטמבר 2014).

באונטריו מגוון יוזמות מ-2003 ואילך שיפרו במידה ניכרת את מעמדו של מקצוע ההוראה ואת כוח המשיכה שלו. עידן של הכפשת מורים וחוסר השקעה בחינוך הציבורי הוחלף בגישה תומכת מצד ממשלת המחוז. תמורה זו הובילה לירידה בשיעור הפרישה ובצורות אחרות של נשירה מהמקצוע, והשיעור עומד עתה על כ-4 אחוזים לשנה בלבד (כחצי מהשיעור בארצות הברית). בה בעת ההרשמה להכשרת מורים עלתה ואף הובילה לעודף במורים ולשוק תחרותי מאוד. סקר מטעם אונטריו קולג' למורים (Ontario College of Teachers, 2011) הראה מחויבות גבוהה למקצוע בקרב מורים חדשים. כמו כן כתשעה מתוך עשרה מורים בחמש השנים הראשונות להוראתם ציינו שהם בטוחים או כמעט בטוחים שגם בחמש השנים הבאות הם עדיין יהיו במקצוע ההוראה. סקר דעת קהל שעורך המכון ללימודי חינוך של אונטריו (OISE) פעם בשלוש שנים הראה שתושבי אונטריו רוחשים הערכה גבוהה למקצוע ההוראה ותומכים במערכת החינוך הציבורית (Hart, 2012). כפי שניסחה זאת רונדה קימברלי-יאנג מאיחוד מורי אונטריו:

ילדים שמסיימים עכשיו תיכון ומתכוננים לאוניברסיטה וחושבים "אני רוצה ללכת להוראה", זה משום שהייתה להם חוויה חיובית. והם חושבים לעצמם "זו תהיה עבודה טובה". מובן שהכוונה היא ל"אני רוצה להשפיע על חייהם של ילדים". אני חושבת שזה מה שמושך למקצוע ההוראה בשלב הראשון יחד עם הגישה "זה מקצוע מוערך. יש לי הרגשה טובה בקשר לחינוך הציבורי".

עמיתה בשם לינדי אמאטו הוסיפה: "אנשים גאים להגיד 'אני מורה'. הציבור מרגיש את הגאווה הזאת."

מייקל סלכטורי מאונטריו קולג' למורים הסכים: "הוראה היא עדיין אחד המקצועות המהימנים ביותר ואני חושב שזה עוזר. אתה רוצה להיות חלק ממקצוע שאתה יודע שלציבור יש הערכה רבה לאנשי המקצוע שלו". נוצר מעגל קסמים חיובי: הציבור תומך במערכת החינוך, והחוויות החיוביות של התלמידים עצמם בבתי הספר מעודדות אותם להיות מורים ולרצות להמשיך לתמוך בחינוך ציבורי המיטיב עם תלמידי העתיד, לחזקו ולתרום לו. כפי שציינה לורי פוט מאיחוד מורי העל-יסודי באונטריו:

בדרך כלל, אף על פי שלכולנו יש דברים שאנחנו עובדים עליהם ומנסים לשפר במערכת החינוך שלנו, לרוב האנשים יש חוויה חיובית למדי והם [מועמדים להוראה] רואים את ערכו של החינוך. הם מבינים שחינוך הוא גורם מאזן חזק: אם את רוצה לחיות חיים מלאי סיפוק, להתקדם ולממש דברים, את צריכה חינוך. אני חושבת שאנשים נתפסים לתשוקה הזאת, הם רוצים לחלוק את התשוקה הזאת והם רוצים להבטיח שגם אחרים ייהנו מההזדמנויות שהיו להם במהלך החינוך שלהם. יש לנו מזל שמערכת החינוך שלנו בקנדה אוניברסלית. ואלה כמה מהעקרונות שאנחנו מאמינים בהם: אוניברסליות, תפיסה כוללת, מומחיות ואחריות. אני חושבת שאנשים מבינים שמורים בונים את העתיד על חינוך, והם רוצים להיות חלק מזה.

מורים בסין נתפסים כזקני השבט, כמודל לחיקוי. ההורים מפקידים בידיהם את מלאכת עיצוב העתיד של ילדיהם. האמרה "שמיים-ארץ-ריבון-הורה-מורה" במסורות של פולחן הדאו משקפת את תפיסת התמיכה וההשגחה ההוליסטית.

כך, המורים נתפסים כבעלי תפקיד מיוחד בחיי התלמידים, לא רק בחינוך הפורמלי שלהם אלא גם בדרך שבה הם מגלמים חיי למידה, עבודה קשה והצלחה בחיים המתבטאת בהצלחה בלימודים. נוסף על יוקרה היסטורית וחברתית חשובה זו, הוראה נחשבת למשלח יד יציב, רווחי ובעל מעמד גבוה יחסית. סקרים העוסקים במעמדם של משלחי יד מדרגים את ההוראה מעל מקצועות דוגמת מנהלי חברות וקציני צבא ברמת ביניים ומשווים אותה לרפואה (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013; Li et al., 2004, as cited in Ingersoll, 2007). הוראה נחשבת למסלול מקצועי יציב המספק משכורת יציבה, ויש דרישה גבוהה לעבודות מסוג זה בכוח העבודה המשכיל של סין.

שיטות סינון

באזורים שחקרנו, כדי להתקבל להוראה יש צורך בדרך כלל לא רק בהצטיינות אקדמית אלא גם במחויבות ויכולת מוכחות לעבוד היטב עם ילדים ולרוב גם לשתף פעולה עם מבוגרים אחרים. כישורים אחרים שנבדקים הם תקשורת ומיומנויות בין-אישיות, פתרון בעיות ויכולות מושגיות ואנליטיות. ראינו שיטות סינון מתוחכמות בכל האזורים שבדקנו, ונעמוד על כמה מהן להלן.

בחירת מורים בפינלנד

היוקרה של מקצוע ההוראה מודגשת במיוחד בפינלנד. סקרים שבודקים בוגרי תיכון מראים בעקביות שהוראה היא המקצוע המוערך ביותר בקרב צעירות וצעירים בפינלנד (Martin & Pennanen, 2015). ראו גם Ministry of Education and Culture, 2012). יש הכרה ציבורית רשמית בערכם של מורים, והמדיניות של פינלנד מוכיחה שהרשויות סומכות על שיפוטם המקצועי של מורים בבתי ספר. הפינים רואים בהוראה מקצוע אצילי ויוקרתי – בדומה לרפואה, משפטים או כלכלה – הנובע ממניעים מוסריים ולא חומריים. התוצאה היא שבכל שנה מתחרים כ-20,000 סטודנטים על כ-4,000 מקומות במוסדות להכשרת מורים. ב-2016, לדוגמה, יותר מ-8,000 בני אדם הגישו

מועמדות ל-800 משרות הוראה פנויות בבתי ספר יסודיים; באוניברסיטת הלסינקי היו כ-2,000 מועמדים על 120 מקומות. מספר המועמדים בתוכניות להכשרת מורים ליסודי עלה ב-18 אחוז משנת 2010 (Finnish National Board of Education, 2014).

סינון הסטודנטים מתוך המאגרים העצומים האלה כרוך בתהליך קפדני (קישור 3.1). ראשית, משנת 2006 ואילך מחויבים המועמדים לחינוך יסודי לעבור מבחן ארצי בשם VAKAVA, שפיתחו חברי סגל משמונה האוניברסיטאות המחקריות המציעות תוכניות להכשרת מורים. מדובר במבחן בכתב בן שלוש שעות, המורכב משאלות המבוססות על חמישה עד שמונה מאמרים מחקרניים שהסטודנטים צריכים לנתח ולפרש. הרעיון הוא לבנות מקצוע מבוסס מחקר כבר משלבי הסינון.

ב-2013, לרוגמה, המבחן הכיל שבעה מאמרים, וביניהם מחקר שבדק שיח של ילדים בכיתות מתמטיקה ומחקר שבחן שימוש של ילדים ברשתות חברתיות וכיצד הם מציגים את עצמם לאחרים. למועמדים יש כשישה שבועות לקרוא וללמוד את כל החומר לפני המבחן, ומועד המבחן עצמו זהה בכל שמונה האוניברסיטאות. מועמדים הניגשים למבחן VAKAVA מציינים באיזו אוניברסיטה ברצונם ללמוד, והאוניברסיטה בוחרת לשלב הבא – מתוך המועמדים שעברו את המבחן – מספר גבוה בערך פי שלושה מהמספר שהיא מתכננת לאשר. מועמדים אלה עוברים ראיונות והערכות נוספות כדי לבחון על בסיס הוליסטי את מידת העניין שלהם בהוראה.

אין לאוניברסיטאות נוהל אחיד של ראיונות או סינון. באוניברסיטת הלסינקי המועמדים עוברים ראיונות אישיים וקבוצתיים אצל פרופסורים ומרצים מהמחלקה לחינוך מורים. בריאיון הקבוצתי בין שלושה לארבעה מועמדים מקבלים טקסט לקריאה או תיאור של מורים בעבודתם ועליהם להתכונן להציג את הנושא יחד ולדון בו בקבוצה. מורי מורים צופים במועמדים, והם מחפשים מוטיבציה, נכונות לעבודה משותפת ותכונות אחרות. לאחר מכן מורי המורים מראיינים כל מועמד בנפרד ומדרגים את המועמדים המועדפים עליהם. אלה שלא נבחרו רשאים להציג מועמדות בשנה שלאחר מכן. סקר מהזמן האחרון שבדק מועמדים הניגשים ל-VAKAVA מצא ש-56 אחוז מהם ניגשים למבחן בפעם הראשונה, 28 אחוז בפעם השנייה ו-18 אחוז בפעם השלישית.

לחלופין, מועמדים יכולים גם להציג מועמדות להוראה בגני ילדים – משרות שהתחרות בהם פחות עזה.

בחירת מורים בסינגפור

גם בסינגפור התהליך תובעני. גיוס מורים נטוע בגישה המערכתית המאפיינת את החינוך במדינה זו, והוא תהליך סינון אחיד, כלל-ארצי, המנוהל במשותף על ידי משרד החינוך והמכון הלאומי לחינוך. הוא מדגיש את ההישגים האקדמיים, מיומנויות התקשורת והמוטיבציה של המועמדים להצטרף למקצוע וממנה שותפים בית ספריים למחליטים עיקריים בתהליך הסינון. סטודנטים המעוניינים להיות מורים עוברים תהליך בן ארבעה שלבים לפני כניסתם לתוכנית הכשרה. רק אחד משלושה מועמדים בשלב הסופי עוברים את ריאיון הקבלה וריאיון זה הוא רק השלב השלישי מתוך הארבעה. מחקר של חברת מקינזי (2007) סיכם את תהליך הגיוס (ראו איור 3.1).

איור 3.1 תהליך גיוס מורים בסינגפור



מקור: Barber and Mourshed (2007).

מעודכן על פי מידע עדכני יותר.

תחילה בוחר משרד החינוך מועמדים לפי הישגים אקדמיים. העומדים בדרישות צריכים לעבור מבחני כניסה למיומנויות רלוונטיות. מבחן חשוב במיוחד הוא אנגלית – דרישת מפתח בתוכניות להכשרת מורים במשרד החינוך. (אנגלית היא אחת מארבע שפות רשמיות בסינגפור ושפת ההוראה בבתי הספר.) המועמדים המגיעים לרשימה הסופית על בסיס כישורים אקדמיים ורמת אנגלית מוזמנים לראיונות. בריאיון יושב פנל של מנהלים או סגני מנהלים מכהנים או בגמלאות. המראיינים מחפשים מיומנויות תקשורת טובות, תשוקה עזה להוראה ופוטנציאל לשמש דוגמה אישית טובה לתלמידים. לפי סקלפני וליים:

המשרד מחפש ומוצא את אותם צעירים בעלי תשוקה לעזור לאחרים. שירות קהילתי הוא חלק מהחינוך של כל תלמיד בסינגפור. משימות עבודה עם תלמידים צעירים יותר או בני אותה שכבת גיל הזקוקים לעזרה מסייעות למורים לזהות תלמידים שכדאי לעודד אותם להיות מורים (Sclafani and Lim, 2008, p. 3).

מועמדים שנמצאו מתאימים להוראה נדרשים לעבור תוכנית הכנה להוראה (ITP) לפני ששולחים אותם לבתי ספר לתקופת הוראה מוגדרת בחוזה. תוכנית הכנה זו היא בניהול האקדמיה למורים בסינגפור, ארגון שמשרד החינוך הקים כדי לספק למידה מקצועית למורים בהובלת מורים. מדובר בקורס מבוא המספק לכל המורים בתקופת החוזה מודעות לציפיות ולאתוס של המקצוע ואת יסודות ההוראה. אלה כוללים אימוץ של דפוס חשיבה מתפתח, תכנון שיעור ויישומו, הערכה ללמידה, שימוש בטכנולוגיה וניהול כיתה.

תקופת ההוראה בחוזה, שבמהלכה המועמדים מקבלים משכורת, יכולה להימשך כמה חודשים עד שנה. מורים אלה מקבלים הנחיה מהמנחה הבית ספרי שלהם ונתונים לפיקוחו (בדרך כלל מורה מנוסה יותר או מנהיג בית ספרי) ויש להם גם ממונה בכיר (ראש המחלקה או התחום). הם מקבלים משימות הוראה מלבד בדיקת מבחנים ומתן ציונים. בתום תקופת החוזה עוברים המועמדים הערכה של התאמתם להוראה. רק אם קיבלו המלצה חיובית מבית הספר ועברו את ההערכה הם יכולים להתחיל את תוכנית ההכשרה. גם במהלך ההכשרה הם בפיקוח מתמיד. ביצועים נמוכים עלולים להוביל להדחה, אף שנדיר שדבר כזה קורה.

בחירת מורים בקנדה

גם בקנדה חינוך מורים הוא סלקטיבי. פחות ממחצית המועמדים מתקבלים לתוכניות באלברטה ואונטריו. למוסד הגדול ביותר, מכון אונטריו ללימודי חינוך באוניברסיטת טורונטו, מתקבל רק אחד מארבעה. המועמדים חייבים להפגין כישורים שנקבעו בסטנדרטים של פרקטיקות הוראה באונטריו קולג'. כל אוניברסיטה מיישמת את הסטנדרטים בדרכה; הקריטריונים לקבלה כוללים בדרך כלל סטנדרטים אקדמיים, והכישורים נבדקים על ידי ראיונות כניסה, דעות על ההוראה, דיונים על התנסויות עם ילדים וראיונות מההוראה. כדי להגדיל את מידת הגיוון באוכלוסיית המורים, יש עדיפות למועמדים המביאים להוראתם ידע על האומות הראשונות וקשרים עם קהילות וסטודנטים בני האומות הראשונות. דבר זה נכון גם לאלברטה. המועמדים באחד מתשעת המכונים להכשרת מורים באלברטה צריכים לעבור בהצלחה קורסים לפני התקבלותם לתוכנית, ראיונות עם חברי סגל, עבודה התנדבותית ולעיתים גם להכין תיק עבודות. ציוני דרך לאורך המסלול מאפשרים למועמדים שאינם עומדים בציפיות לקבל משוב ולהחליט יחד על אי-התאמה.

בחירת מורים בשנגחאי

במקומות מסוימים בסין יש אומנם מחסור במורים, אך שנגחאי מתאפיינת בעודף מורים. שני המוסדות להכשרת מורים – האוניברסיטאות "איסט צ'ינה נורמל" ו"שנגחאי נורמל" – יכולים להרשות לעצמם להיות בררנים גם בקבלה ללימודים וגם במהלך ארבע שנות ההכשרה. סטודנטים שמסיימים בהצלחה את המטלות ואת ההתנסויות בשטח צריכים להגיש בקשה לתעודת מורה מממשלת סין כדי לקבל הרשאה ללמד. יש שבעה סוגי תעודות: גן, יסודי, חטיבת ביניים, תיכון, תיכון מקצועי, יועץ התמחות לתיכון מקצועי, השכלה גבוהה. בתעודות אלה מופיע תחום ההתמחות המבוסס על תחום הלימודים של המועמד. כדי לקבל תעודה, המורים נדרשים לעבור מבחן ארצי חדש בן שלושה חלקים, המחליף משנת 2014 את המבחנים המקומיים הקודמים. ראשית על המועמד לעבור מבחנים בכתב בפדגוגיה, בפסיכולוגיה ובשיטות הוראה. מי שעבר בהצלחה משתתף בסדרת ראיונות עם מורים מומחים ואנשי חינוך מהמחוז הבית ספרי,

שהם בדרך כלל מורים לשעבר בעצמם. במהלך הראיונות מדגימים המועמדים את כישוריהם בהוראת תחום תוכן ספציפי, מראים את מיומנויות תהליכי ההוראה שלהם ועשויים גם להישאל על ניהול כיתה ושיטות שאילת שאלות בכיתה. לבסוף, כל המורים צריכים גם לעבור מבחן בשפה המנדרינית (כולל דיבור והקשבה). כדי להתקבל לעבודה בשנגחאי המועמדים צריכים לעבור עוד מבחן. מדובר במבחן ברמה המחוזית שנכתב על ידי מומחים מוערכים בתחום התוכן – מורים לשעבר שהם חלק מצוות המחקר המחוזי. לכל תחום תוכן יש מנהל שכותב שאלות, בודק את המבחן ונותן ציון ומשתתף בתהליך הראיונות של המועמד. המבחן כולל שאלות ידע תוכן בתחום ההתמחות, שאלות על תחומי תוכן אחרים ושאלות על פדגוגיה.

לאחר שעברו את המבחן המחוזי עוברים המועמדים ריאיון עם פנל של מומחים בתחום התוכן. השאלות עשויות להיות שאלות ספציפיות בידע תוכן, שאלות על צורת ההוראה של מושגים ספציפיים וכן שאלות על תלמידים ושאלות פדגוגיות כגון "מה הכי חשוב לדעתך בהכנת שיעור?". בראיונות רבים מבקשים מהמועמד ללמד שיעור קצר על נושא שפנל המראיינים בחר. רף הקבלה למשרת הוראה בשנגחאי גבוה, והוא מצריך ידע תוכן רחב, הבנה בפדגוגיה ואוריינטציה רפלקטיבית למלאכת ההוראה.

בחירת מורים באוסטרליה

התחרות על משרות הוראה באוסטרליה פחות אינטנסיבית, והיא משתנה ממוסד למוסד. עם זאת הסטנדרטים החדשים להסמכה בתוכניות להכשרת מורים דורשים עתה מהמוסדות לבחור מועמדים מתוך 30 האחוז הטובים ביותר באוריינות ובאוריינות מספרית. כמו כן הבוגרים מחויבים לעמוד בתנאי קבלה ורישום כדי להיכנס למקצוע בתום לימודיהם.

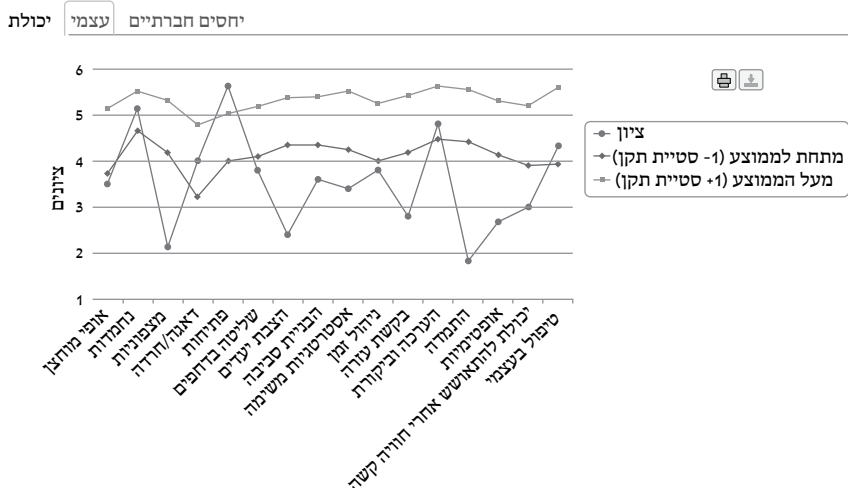
אף שאוניברסיטאות רבות נוהגות לכלול תכונות ומאפייני אישיות אחרים בתהליך הסינון, יש ניסיון לשכלל ולמסד את הפרקטיקות האלה. תמיכה רחבה ב"תהליך סינון מתוחכם יותר" היה אחד הממצאים ברוח הארצי שפרסמה לאחרונה הקבוצה המיניסטריאלית המייעצת לחינוך מורים, וב־2016 נוספו הנחיות חדשות לתהליכי סינון לצורך הכרה בתוכניות להכשרת מורים

(TEMAG, 2015; AITSL, 2015a). נציגי האיגוד ששוחחנו עימם תמכו בחיזוק תהליכי הסינון והציעו שהמדיניות להכשרת מורים ראשונית תשאף למועמדים שהוכיחו יכולות אקדמיות חזקות, שיש להם כישורים טבעיים להוראה ומיומנויות תקשורת חזקות (שיחה אישית עם נציגים מארגון המורים באוסטרליה, א' מלהרון, ס' הופגוד וא' גבריאלטוס, 27 בינואר, 2014).

נוסף על היוזמות הארציות, אוניברסיטאות מסוימות יזמו תהליכי סינון חדשניים. לדוגמה, אוניברסיטת מלבורן מעריכה מועמדים לא רק על בסיס הישגים אקדמיים וניסיון בעבודה, אלא גם על סמך גישה והתאמה להוראה לפי סדרת משימות שנועדו להעריך יכולות והבנות במגוון תחומים – אוריינות, כישורים מתמטיים, חשיבה מרחבית, סגנון תקשורת, התמדה, רגישות תרבותית ואתיקה. אחדות מתכונות אלה נמדדות בכלי לסינון מורים שנכנס לשימוש לאחרונה, כלי שמדרג מועמדים בכמה ממדים, לרבות מצפוניות, נחמדות, פתיחות והתמדה (ראו איור 3.2). התוצאות משמשות יחד עם חומרים אחרים שהמועמדים מגישים בתהליך הקבלה, וחברי הסגל בודקים כיצד הברדלים בציונים קשורים לתוצאות בחינוך מורים ומעבר לו.

איור 3.2 כלי לסינון מורים

תוצאות



כפי שמסבירה לריסה מקלין דייוויס, מנהלת בית הספר לחינוך של מלבורן (MGSE) (קישור 3.2), המאזן בין החוזקות האלה ממלא תפקיד חשוב בתהליך הסינון:

הקדשנו שעות רבות להתבוננות בתיאורי המועמדים שהגיעו ובדיקת החוזקות שלהם... לא מדובר בציון כללי בסוף התהליך. אנחנו מסתכלים לעומק על היבטים מסוימים (בממדים של הכלי לסינון מורים) בשילוב הציונים.

הכשרת אנשי מקצוע

סטנדרטים לפרקטיקה: מסגרת ללמידת מורים

לאחר שהמורים עשו את הצעד הראשון, השאלה היא אם ההכשרה שלהם באמת יכולה להכין אותם לעבודה המאתגרת העומדת לפניהם. יש הרואים ביכולת ההוראה תכונה מולדת; למורים יש אותה או אין אותה. למחזיקים בעמדה זו הדרך הטובה ביותר להבטיח הוראה איכותית היא לאפשר לאותם אנשים שרוצים ללמד להיות מורים, למדוד את ביצועיהם ולנפות את המורים הלא מוצלחים. מערכות בעלות ביצועים גבוהים אינן פועלות על בסיס אמונה זו. הן נשענות על הנחת היסוד שיש גוף ברור של ידע ומיומנויות שכל המורים צריכים להיות מסוגלים להציג ושמונים יכולים ללמוד את הכישורים האלה ולשפר את ביצועיהם. בדיוק כשם שמערכות רבות מכריזות שכל הילדים יכולים ללמוד, מערכות אלה מאמינות גם שכל המורים יכולים ללמוד.

יתרה מזו, מערכות אלה מגדירות סטנדרטים של פרקטיקה המפרטים את הידע והמיומנויות שעל המורים להציג. סטנדרטים אלה מעוגנים במחקר על הוראה אפקטיבית ודומים לסטנדרטים החלים על התלמידים. הם מפרטים מה מורים צריכים לדעת ומה עליהם להיות מסוגלים לעשות בבהירות שמטרתה להנחות את ההכנה, הפרקטיקה, ההערכה והצמיחה המקצועית של המורים. הם מנסחים במפורש את הציפיות ממורים ומהגורמים התומכים בהם, כדי להגדיל את רמת האפקטיביות של המורים.

בארצות הברית התחילו לנסח סטנדרטים של הוראה כבר בשנות ה־80 של

המאה ה-20 עם הקמת המועצה הלאומית לסטנדרטים מקצועיים בהוראה, שהתוותה סטנדרטים להוראה איכותית ופיתחה הערכות לבדיקה של מידת מימושם. נוסף על כך מדינות המשתתפות באיחוד המורים החדשים הבין-מדינתי להערכה ולתמיכה (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium-INTASC) גיבשו סטנדרטים להוראה לצורך מתן רישיון הוראה למורים מתחילים. הרעיון התפשט ברחבי העולם וכיום הוא מאפיין כמעט כל מדינה בעלת ביצועים גבוהים בחינוך.

מלבד פינלנד, שבה האוניברסיטאות חברו יחד לאחרונה כדי לגבש סטנדרטים וציפיות קוריקולריות לחינוך מורים, כל תחום שיפוט במחקר שלנו אימץ בשנים האחרונות סטנדרטים המתארים את הידע והמיומנויות שמצופה ממורים ללמוד ולהראות. המכון הלאומי לחינוך בסינגפור – המוסד העיקרי לחינוך מורים במדינה – פיתח קריטריונים למורים (The Graduated Teacher Competencies). בקנדה פיתחו הפרובינציות סטנדרטים למקצוע ההוראה – הקולג' למורים באונטריו ומשרד החינוך באלברטה. באוסטרליה מילאו המכונים המקצועיים להוראה בוויקטוריה ובניו סאות' ויילס תפקיד דומה. אימוץ הסטנדרטים הוא באחריות המכון האוסטרלי להוראה והמנהיגות ספרית, והם מיושמים דרך הגופים המקצועיים ברמת המדינה. את הסטנדרטים בשנגחאי קובע משרד החינוך של סין.

כל הסטנדרטים חולקים מאפיינים רבים ומשקפים גם הבדלים תרבותיים מעניינים. לדוגמה, כולם כוללים קטגוריות של סטנדרטים המתמקדים במחויבות המורים לתלמידים ולמידתם; ידע מקצועי ומיומנויות מקצועיות – כולל מיומנויות רפלקציה המשמשות להערכת הפרקטיקה; ומחויבות לשיתוף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים והמשך למידה לצורך שיפור ההוראה. מדינות אחדות (לדוגמה, אלברטה, סינגפור ושנגחאי) מדגישות את אחריותם של המורים לפיתוח מכלול ההיבטים הקשורים להתפתחות הילדים – ההיבט המוסרי והאתי וגם הקוגניטיבי, החברתי, הרגשי והגופני. הסטנדרטים של סינגפור כוללים גם כישורי ניהול עצמי, ניהול אנשים, חדשנות ויזמות – סימנים לרצונה של המדינה לעורר ציפיות לכוח הוראה דינמי, בעל מוטיבציה גבוהה ומוכוון מנהיגות.

קנדה

מלבד מיומנויות וידע טכניים, סטנדרטים אלה נוגעים גם למחויבויות המוסריות והאתיות של המורים לתלמידים וללמידתם – וכפועל יוצא גם לרפלקציה וללמידה של המורים עצמם – לטובת שיפור מתמיד של יכולתם לענות על צורכי התלמידים. לדוגמה, הסטנדרטים לפרקטיקה של מקצוע ההוראה שפותחו בקולג' למורים באונטריו (קישור 3.3) כוללים את הסעיפים שלהלן:

- **מחויבות לתלמידים וללמידת התלמידים.** המורים מגלים אכפתיות ומחויבות לתלמידים. הם מתייחסים לתלמידים בהוגנות ובכבוד והם רגישים לגורמים המשפיעים על למידה של תלמידים יחידים. המורים משקיעים בפיתוח התלמידים כאזרחים תורמים לחברה הקנדית.
- **ידע מקצועי.** המורים שואפים לידע מקצועי עדכני וליכולת לזהות את הקשר שלו לפרקטיקה. הם מבינים את הנושאים הבאים ועוסקים בהם: התפתחות תלמידים, תאוריית למידה, פדגוגיה, תוכנית לימודים, אתיקה, מחקר חינוכי ומדיניות הנובעת ממנו, חקיקה התומכת בשיפוט המקצועי בהוראה.
- **פרקטיקה מקצועית.** המורים מחילים ידע וניסיון מקצועיים כדי לקדם את למידת התלמידים. הם משתמשים בפדגוגיה המתאימה, בהערכה ובמדידה, במשאבים ובטכנולוגיה לצורך תכנון וכדי לתת מענה לצורכי תלמידים יחידים וקהילות למידה. המורים משכללים את הפרקטיקה המקצועית שלהם בעזרת חקר, דיאלוג ורפלקציה מתמידים. הסטנדרטים של אונטריו דומים לסטנדרטים של מדינות אחרות שחקרנו, והם נוגעים במפורש לאחריות המורים לתרום לרווחת בית הספר כמכלול ולהצטרף לקהילות למידה מקצועית:
- **מנהיגות בקהילות למידה.** המורים מקדמים קהילות למידה שיתופיות, בטוחות ותומכות ומשתתפים בהן. הם מכירים בתחומי האחריות המשותפים ובתפקידי המנהיגות שלהם לטובת הצלחתם של התלמידים. הם שומרים על הסטנדרטים האתיים בקהילות למידה אלה.

הסטנדרטים של אלברטה לאיכות ההוראה משנת 1997 (קישור 3.4) דומים: הם מתארים ידע, מיומנויות ומאפיינים רצויים של מורים לאורך מסלולם המקצועי ומנחים הסמכת מורים, פיתוח מקצועי, פיקוח והערכה. הם מדגישים תפיסה

הוליסטית של ילדים, הבנת הקשרים המשפיעים על למידה ומיוזג הבנה זו בקבלת החלטות מותאמות. מטרה אחת של הסטנדרטים היא להעריך תוכניות לחינוך מורים. פעם בחמש שנים ממלא האגף לסטנדרטים מקצועיים של המשרד דוח יעילות, דומה לביקורת ספרים, של כל אחת מהתוכניות האקדמיות ומוודא שהמוסד עומד בסטנדרטים של איכות ההוראה. תהליך זה כולל סקרים של תלמידים בהווה, בוגרים ומעסיקים של בוגרי תוכניות.

הסטנדרטים משמשים גם לצורך הנחיית צמיחה מקצועית. ב-1998 הותוותה מדיניות לצמיחת מורים, פיקוח והערכה כדי לתמוך בסטנדרטים לאיכות הוראה. בכל שנת לימודים ממלא כל מורה תוכנית שנתית לצמיחה מקצועית. תוכנית זו (1) מבטאת מטרות ויעדים המבוססים על הערכת צורכי הלמידה של המורה עצמו; (2) מתקשרת לסטנדרטים לאיכות הוראה; (3) מביאה בחשבון את תוכניות החינוך של בית הספר, של מנהיגות בית הספר ושל הממשלה. יש להגיש את התוכנית השנתית לבדיקה או אישור למנהל או לקבוצת מורים שהמנהל ממנה. כך הסטנדרטים שזורים במקצוע ההוראה.

אוסטרליה

כמו במסורת הקנדית, גם באוסטרליה סטנדרטים של הוראה הם עניין של המדינה. ב-2009, לאחר גיבוש סטנדרטים לאומיים ותוכנית לימודים לתלמידים, הקימה הממשלה הלאומית גוף בשם המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית (AITSL), והוא החל לפתח סטנדרטים לאומיים למורים ומנהיגים בית ספריים. לצורך זה נשען ה-AITSL על הגוף המחקרי הגדול העוסק בהוראה ומנהיגות והתייעץ עם מגוון רחב של בעלי עניין, לרבות גורמים רגולטוריים, ארגוני עובדים וקבוצות מיקוד של מורים ומנהיגים בית ספריים. הסטנדרטים אומצו על ידי מועצת המכון, אשר ייצגה את כל המקצועים של בתי הספר ושל המקצוע. כך, כבר מראשית הדרך קיבלו הסטנדרטים תמיכה רחבה ולגיטימציה מכל הצדדים.

הסטנדרטים מתארים פעולה על פני שלושה תחומי הוראה (קישור 3.5) – ידע מקצועי, פרקטיקה מקצועית ומעורבות מקצועית – והם מורכבים משבעה סטנדרטים:

- ידע מקצועי
 1. להכיר תלמידים ולדעת איך הם לומדים.
 2. להכיר את התוכן ולדעת איך ללמד אותו.
- פרקטיקה מקצועית.
 3. לתכנן וליישם הוראה ולמידה אפקטיביות.
 4. להעמיד סביבות למידה תומכות ולשמר אותן.
 5. להעריך את למידת התלמידים, לספק עליה משוב ולדווח עליה.
- מעורבות מקצועית.
 6. להיות מעורבים בלמידה מקצועית.
 7. לטפח מעורבות מקצועית עם עמיתים, הורים, מטפלים ועם הקהילה.

סטנדרטים אלה משרטטים את מה שמצופה ממורים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות בכל אחד מארבעה שלבים במסלול המקצועי: בוגרים, מיומנים, מקצועיים מאוד ומורים מובילים. אחת ממטרותיהם היא להדגיש את אבני היסוד של הוראה איכותית כדי לתמוך בשיח רחב על הציפיות ממורים בתוך המקצוע ובין בעלי עניין אחרים בחינוך (AITSL, 2011). הסטנדרטים נועדו גם לטפח גישה התפתחותית להוראה ולתמוך בתהליך מתמשך של רפלקציה ולמידה. מדינות אימצו את הסטנדרטים והן בודקות כיצד לעשות בהם שימוש מיטבי בתהליכי הסמכה ורישום וכן בלמידה, הערכה והכרה מקצועיות.

שנגחאי

משרד החינוך של סין פרסם שתי סדרות של סטנדרטים להוראה מקצועית ב-2011, אחת למורי יסודי ואחת למורי תיכון. סטנדרטים אלה פותחו לצורך יישור קו עם החקיקה הקיימת בתחום החינוך וכדי לספק הנחיה ברורה לתוכניות הכשרה בעניין הציפיות ממורים. הסטנדרטים מחולקים לארבע קטגוריות רחבות ול-61 דרישות יסוד או סטנדרטים של הוראה. הקטגוריה הרחבה הראשונה מתרכזת בגיבוש גישת הוראה ממוקדת תלמידים. הסטנדרטים נוגעים לכיבוד האישיות והזכויות של כל תלמיד ותלמידה, הבנת הצרכים הגופניים וההתפתחותיים שלהם, דאגה אכפתית והגנה

עליהם. הקטגוריה הרחבה השנייה מתמקדת באתיקה של המורים. הסטנדרטים כוללים ציפיות לדוגמה אישית, תשוקה להוראה, שאיפות להתפתחות במקצוע ורמת מקצועיות גבוהה.

הקטגוריה הרחבה השלישית מתמקדת בהיבטים התאורטיים והמעשיים של ההוראה. סטנדרטים אלה של ידע ומיומנויות כוללים ידע פדגוגי כללי דוגמת ניהול כיתה, הבנת דרכי החשיבה של תלמידים, הבנת מאפיינים תרבותיים והתנהגויות של תלמידים והבנת התפתחות לאורך החיים ועיצוב ערכים. הם כוללים גם ידע דיסציפלינרי וידע תוכן פדגוגי, כגון שיטות ואסטרטגיות להוראת תחומי תוכן ספציפיים.

הקטגוריה הרחבה האחרונה מתמקדת בלמידה לכל החיים של מורים ובתרומתם להתפתחות המתמדת של המיזם החינוכי כולו. הסטנדרטים מפרטים שמורים צריכים לעבוד עם עמיתיהם ולחלוק חוויות ומשאבים. עליהם גם "לאסוף ידע רלוונטי ולנתחו ולהקדיש זמן לרפלקציה מתמדת ולשיפור החינוך וההוראה" (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011; Wu, 2014).

כדי לעשות זאת, מורים צריכים לזהות בעיות וצרכים הקשורים לפרקטיקה ולתת להם מענה במחקר. מחקרים מסוג זה רואים אור לעיתים קרובות וזוכים לתפוצה רחבה יותר מכיתה או בית ספר של מורה יחיד.

סינגפור

הסטנדרטים לחינוך מורים בסינגפור נוסחו כדי לתמוך במיומנויות המאה ה-21 שגובשו לתלמידים ובחזון החדש של המדינה להוראה ולמידה "ממוקדות תלמיד ומוכוונות ערכים" (Heng, 2012). המכון הלאומי לחינוך הכין מסגרת להכשרת מורים המפרטת את הערכים, המיומנויות והידע הנדרשים מאנשי חינוך מקצועיים במאה ה-21 המסוגלים להעמיד תלמידים פותרי בעיות, חושבים ביקורתיים ותורמים לקהילה. מעניין לציין שמסגרת זו מתמקדת בשלושה סוגי ערכים – התמקדות בלומדים, זהות מורית השואפת לסטנדרטים גבוהים ולשיפור מתמיד, שירות למקצוע ולקהילה – יחד עם מיומנויות וידע. המסגרת מדגישה שידע טכנולוגי צריך להיות בשירות הלומדים.

לצד מסגרת זו פועלת מסגרת הנקראת "כישורי המורה הבוגר" (GTCs), המשרטטת סטנדרטים, קריטריונים ויעדים מקצועיים לבוגרי התוכניות הראשוניות לחינוך מורים במכון הלאומי לחינוך (ראו לוח 3.1). כישורים אלה בנויים לפי מערכת הערכה ופיתוח מורים של משרד החינוך – המערכת המשופרת לניהול ביצועים – והם מגדירים שלושה ממדים של ביצועי מורים בתקופת ההכשרה: פרקטיקה מקצועית, מנהיגות וניהול, אפקטיביות אישית.

לוח 3.1 מסגרת GTC של המכון הלאומי לחינוך

ממד הביצועים	כישורי ליבה
פרקטיקה מקצועית	1. לטפח את הילד השלם
	2. לספק למידה איכותית לילד
	3. לספק למידה איכותית לילד מחוץ לתוכנית הלימודים (co-curricular activity)
	4. טיפוח ידע:
מנהיגות וניהול	א. עם מומחיות במקצוע
	ב. עם חשיבה רפלקטיבית
	ג. עם חשיבה אנליטית
	ד. עם יוזמה
	ה. עם הוראה יצירתית
	ו. עם הפנים לעתיד
	5. הכשרת הלבבות
אפקטיביות אישית	א. להבין את הסביבה
	ב. לפתח אחרים
	6. עבודה עם אחרים
	א. לשתף הורים
	ב. לעבוד בקבוצות
	7. הכרה עצמית והכרת אחרים
	א. להיות קשוב לעצמי
	ב. להפגין יושרה אישית ואחריות חוקית
	ג. להבין ולכבד אחרים
	ד. להפגין חוסן נפשי והסתגלות

מקור: Singapore NIE, 2009

כישורי הליכה ומערכת ניהול הביצועים נשענים על ההכרה בתכונות האנושיות ובמחויבויות הנדרשות כדי ללמד מתוך דאגה לילד ולעמיתים, ונקודת המוצא שלהם היא "טיפוח הילד השלם". הם מפרטים את תחומי הידע והמיומנויות הנדרשים כדי לממש מטרה זו; ממשיכים ב"הכשרת הלבבות", הכוללת עזרה לפיתוח אחרים; ומסתיימים ב"הכרה עצמית והכרת אחרים" – סעיף הכולל יושרה, כבוד, חוסן והסתגלות.

למורים שעברו את תקופת ההכשרה יש מודל התפתחות (Teacher Growth Model), המנחה את ההתפתחות המקצועית והלמידה שלהם. מודל זה מביא בחשבון חמש תוצאות למידה: המחנך המוסרי; המקצוען הכשיר; הלומד המשתתף; המנהיג המחולל שינוי; ובונה הקהילות. הכישורים המתקשרים לכל תוצאה מפורטים בתוך המודל. מורים משתמשים במודל כדי לבחון את צורכי הלמידה המקצועית שלהם. יש מגוון תוכניות ופעילויות המותאם לכל תוצאה ויכולת. מורים יכולים לבחור את התחום שהם רוצים להתפתח בו ולהשתתף בקורסים המקצועיים המתאימים.

הכנה המאפשרת פרקטיקה מקצועית

מדינות בעלות ביצועים גבוהים נותנות למורים לעתיד הכנה חזקה שמטרתה לספק תשתית יציבה להוראה. ברוב האזורים שחקרנו יש מספר קטן יחסית של אוניברסיטאות שמציעות הכשרה – לדוגמה: שמונה בפינלנד, תשע באלברטה, שתיים בשנגחאי ואחת בסינגפור – והן משקיעות מאמצים רבים כדי להכין מורים לעמוד בסטנדרטים גבוהים. מאחר ששיעורי נשירת המורים במדינות אלה נמוכים למדי בדרך כלל, אין ניסיון מצד האוניברסיטאות להכשיר מספר גדול של מורים שייכנסו למקצוע מהר ויעזבו אותו מהר. הן משקיעות ביחידים שבדרך כלל יישארו במקצוע לתקופה ארוכה. נוהג זה מפחית את מספר המורים הנדרשים ומאפשר לחברות אלה להשקיע בהם בצורה מחושבת יותר. אוניברסיטאות להכשרת מורים עובדות בתיאום עם הממשלות לטובת שיפור מתמיד בדרכי הוראתן. בשנים האחרונות היכט מרכזי בשיפור עצמי זה הוא הארכת משך ההתנסות המעשית וחשיבה מחודשת על אופייה, מתוך ניסיון

להדק את הקשר בינה ובין הקורסים ומטרות ההכשרה ולהבטיח ליווי מקצועי שלה. התנסות שטח טובה יותר מתרחשת במהלך ההכשרה עצמה ולאחרונה גם בשנת ההוראה הראשונה של המורים, במסגרת הנחיה צמודה. נתאר את שני ההיבטים האלו כחלק מתהליך הלמידה כיצד ללמד.

נתחיל בפינלנד, הנחשבת למנהיגה עולמית בהכשרת מורים ראשונית (סאלברג, 2015). הרפורמה החינוכית של פינלנד התחילה לפני עשורים רבים כשהיא העבירה את חינוך המורים לאוניברסיטאות ב־1971 וכשמיקמה אותו בתוכניות לתואר שני ב־1978-1979. בתקופה זו מדינות רבות בעולם לא דרשו ממורים אפילו תואר ראשון, וגם היום פינלנד היא אחת מקומץ מדינות הדורשות תואר שני מכל המורים – אם כי יותר ויותר מדינות מובילות מתקדמות לכיוון זה.

אולם משך הלימודים אינו העניין העיקרי. המייחד את הכשרת המורים בפינלנד הוא רוחב היריעה והעומק האינטלקטואלי של ההתנסות המעשית. ראשית, תוכנית חמש השנים, הכוללת לימודים לתואר ראשון ושני, תובענית מאוד. כפי שתיארנו, על המועמדים לעבור בחינה שבה הם קוראים מחקר בחינוך ומפרשים אותו. כדי לקבל הסמכה ללמד בבית ספר יסודי, הסטודנטים צריכים להשלים את הקורסים בדיסציפלינות שהם ילמדו (הכוללות לא רק פיזית, מתמטיקה, היסטוריה ומדעים, אלא גם דרמה, מוזיקה וחינוך גופני); להשלים קורסים פדגוגיים; להשלים קורס על תקשורת והתפתחות השפה; וקורס במחקר וניתוח (קישור 3.6) (הכולל גם כתיבת תזות לתואר ראשון ושני).

במקום ללמוד קורסים בנפרד מפדגוגיה, הסטודנטים בהכשרת מורים ליסודי לומדים את תחומי התוכן לעומק ולרוחב בשילוב צורת הוראתם. לדוגמה, בשנה הראשונה לתוכנית ההכשרה למורי יסודי לומדים הסטודנטים קורסים תובעניים בהוראת מגוון תחומי התוכן שהם עתידים ללמד, החל בשפת אם, עבור למדע וכלה במתמטיקה. בה בעת על הסטודנטים ללמוד גם קורסים פדגוגיים, כולל קורס בשיטות (או דידקטיקה); שני קורסים על התפתחות ילדים (המותאמים להוראה ונקראים, בתרגום חופשי מפינית, "יחסי גומלין עם תלמידים ומודעות אליהם" ו"מבוא לפסיכולוגיה חינוכית"); ולכלות פרקי זמן המתארכים בהדרגה בהתנסות בבתי ספר ייעודיים המשתתפים בהכשרת מורים.

בביקורים ראשוניים אלה לומדים המורים-סטודנטים איך להתבונן בילדים

בעזרת משימות הדורשות מהם לשרטט יחסים חברתיים, לראיין ילדים וליישם את מה שהם לומדים בקורסים על התפתחות ילדים. הם מתבקשים גם לצפות במורים מלמדים וביחסי הגומלין שלהם בכיתה. הסטודנטים לומדים שיעורים בהוראת כל המקצועות שהם ילמדו בסופו של דבר (60 נקודות זכות), ובה בעת הם גם בוחרים בכמה שיעורים של תוכן "נטו" (כגון מתמטיקה או פיזיקה) במסגרת מקצוע "משני" ו"לימודי בחירה" (75 נקודות זכות). הכנה זו – המדגישה הוראה של תחום תוכן על פני קורסים בתוכן נטו – קיימת בפינלנד כבר משנות ה-70 המאוחרות (Uusiautti & Määttä, 2013). למידת התוכן דרך עדשות של הוראה מפתחת "ידע תוכן פדגוגי" (Shulman, 1986).

בהכשרה לומדים גם איך ללמד תלמידים שלומדים במגוון צורות ואיך ללמד מגוון של לומדים, לרבות לומדים עם צרכים מיוחדים. ההכשרה מדגישה "רב-תרבותיות" ו"מניעת קשיי למידה והדרה" בקורסים דוגמת "התמודדות עם ייחודיות וריבוי: חינוך למגוון" ו"מגוון תרבותי בבתי ספר" יחד עם קורס על "צדק חינוכי וחברתי" והבנת למידה, הערכה ופיתוח תוכניות לימודים.

חינוך מורים בפינלנד דורש גם מידה ניכרת של התנסות מעשית, שמטרתה לתת הזדמנויות נרחבות ללמוד בשטח עצמו. לפחות שתיים מתוך שלוש תקופות ההצבה בשטח מתרחשות בבתי ספר רגילים המשמשים גם להכשרת מורים ומקושרים לתוכנית הכשרת המורים באוניברסיטה. בדומה לבתי חולים מלמדים, בתי הספר האלה מאוישים במורים מומחים שביכולתם להדגים פרקטיקות מבוססות מחקר ואשר ממשיכים גם לעסוק בחקר ומחקר בעצמם, וכך מחברים בין תאוריה למעשה. כל שמונה האוניברסיטאות בפינלנד המציעות תארים בחינוך מורים מקושרות לבתי ספר המכשירים מורים, ויש 11 בתי ספר כאלה בסך הכול. הם עובדים גם עם בתי ספר נוספים אשר תומכים בלמידת מורים, אך אלה נתונים לניהול ישיר של הרשות העירונית.

בית הספר המלמד הוא מאפיין חשוב וייחודי של הכשרת המורים בפינלנד. בתי הספר האלה הם יחידות של האוניברסיטה והן מקבלות מימון ממשרד החינוך והתרבות, המקצה תקציב נפרד לכל בתי הספר להכשרת מורים במסגרת הסכם שנתי בינו ובין האוניברסיטאות. המימון שווה ערך למימון שמקבלים בתי הספר הציבוריים הרגילים, מלבד הסכום הנוסף להנחיית מורים-סטודנטים. בתי ספר מלמדים הם בתי ספר ציבוריים המשרתים את ילדי השכונה.

הם כפופים לתוכנית הלימודים הלאומית ולדרישות ההוראה בדיוק כמו כל בית ספר עירוני אחר. אולם האחראים הם חברי הסגל של חינוך המורים, והם מעורבים במינוי מנהלים ואנשי צוות ובגיבוש תוכנית הלימודים, הפדגוגיה ולעיתים קרובות גם האדריכלות מתוך מטרה לתמוך הן בתלמידים והן במורים-סטודנטים במהלך למידתם.

לדוגמה, האתר הנוכחי של ויקי (Viikki) – בית ספר מלמד המקושר לאוניברסיטת הלסינקי (קישור 3.7) – הוקם ב-2003 עם מאפיינים מיוחדים לתמיכה בלמידה על הוראה. בית הספר בנוי מבית ספר יסודי, שלומדים בו מכיתה א' עד ט', ובית ספר על-יסודי כללי. גן ילדים צמוד לבניין המרכזי, ובו לומדים ילדים בני חמש ושש. אולם מטרתו המרכזית של בית הספר היא גם לתמוך בלמידתם של מורים לעתיד: המנהל קימו קוסקינן מעריך שבכל זמן נתון יש בבית הספר בין 30 ל-36 מורים-סטודנטים המוצבים בכיתות שונות בין השכבות תכונה מיוחדת נוספת של בית הספר היא חדרים המוקדשים למורים-סטודנטים, כולל חדר עם שולחנות למפגשים, לוקרים וכונניות לספרים וחומרי עזר, מלתחה ומקום לארוחת צהריים. חדר שלם המצויד בטכנולוגיה החדשה ביותר ומיועד למפגשים בין סטודנטים למוריהם מדגיש את החשיבות המיוחדת לניתוח ההוראה.

באחד הביקורים שלנו צפינו במורים-סטודנטים בפגישה עם מורי ההכשרה שלהם לצורך תדרוך על מערך שיעור ודיון על המהלכים הבאים. תשומת הלב למעגל התכנון, הפעולה, הרפלקציה וההערכה באה לידי ביטוי לאורך הכשרת המורים, והיא מדגימה מה מורים במשרה מלאה עושים למען תלמידיהם בהיבט של התכנון. מהבוגרים מצופה לעסוק בסופו של דבר בסוגים דומים של חקר ומחקר בעבודת ההוראה שלהם. פגישות אלה מדגישות את התפיסה שלמידה למעשה אינה מתרחשת מעצמה בלי שיש למורים הזדמנויות לנתח את התנסויותיהם, לקשר בין ההתנסויות למחקר ולעסוק ברפלקציה. בדרכים מסוימות המערך הזה מדגים את התהליך שכל המערכת אמורה לעבור: רפלקציה מתמשכת, הערכה מתמשכת ופתרון בעיות ברמת הכיתה, בית הספר, הרשות העירונית והמדינה.

מורים-סטודנטים עובדים בזוגות, מתכננים יחד את השיעורים – כל אחד מעביר שיעור בתורו – ומקבלים תדרוך משותף עם המורים המנחים שלהם.

כשהם מתחילים מחקר משלהם הם עובדים עם חברי סגל, ואלה מנחים קבוצות של בין שלושה לשבעה סטודנטים שחוקרים סוגיות הקרובות לתחומי העניין והמומחיות של חבר הסגל שמנחה אותם, לדוגמה הוראה ולמידה של מתמטיקה או מדע או וכן הלאה.

המורים בבתי הספר האלה נבחרים בקפידה. עליהם להיות מקצועיים ומנוסים מאוד ומעורבים במחקר. בבית הספר Viikki רוב המורים השלימו תואר דוקטור או עובדים לקראתו והם עוסקים במגוון פרויקטים מחקריים. לדוגמה, סירקו מילינטאוסטה, שמלמדת במוסד כבר 26 שנה, מעורבת בפרויקט בין-לאומי העוסק בפדגוגיה של מתמטיקה ב-12 מדינות ובמחקר עם קבוצת מחקר מאוניברסיטת מזרח פינלנד על פדגוגיה מכוונת עיצוב (קישור 3.8). בנוסף היא כתבה, בשיתוף מורים אחרים, ספרי לימוד בנושא דת לכיתות ג', ד', ה', ולאחרונה היא פרסמה עם עמיתה ספר על כתיבה יוצרת. היא סיפרה לנו שהעבודה בבית ספר מלמד הייתה לדידה התגשמות של חלום מאז הייתה בעצמה מורה-סטודנטית.

סירקו תיארה את היתרונות הטמונים בהוראה בבית ספר שהוא מוסד להכשרת מורים כשילוב בין ערך השיתוף של מומחיות מקצועית, התעדכנות במחקר חינוכי חדש, אתגור אינטלקטואלי ולמידה מתמדת:

אני חושבת שהעניין העיקרי הוא שאחרי הניסיון הארוך שלי בהוראה והעניין העמוק מאוד שלי בהוראה וביחסי גומלין עם תלמידים, מאוד משמעותי לי לחלוק את כל אלה וגם את המיומנויות המקצועיות שלי. בנוסף אני נהנית מדיונים עם תלמידים. אני גם מרגישה שלמורה בבית ספר להכשרת מורים חשוב מאוד להיות מודעת לשיטות הוראה חדשניות ולמחקר החינוכי האחרון כדי לדעת ליישם אותם בכיתה עם התלמידים ולעשות רפלקציה על השיטות שלך. הדברים האלה עוזרים לי להמשיך. שיתוף הפעולה היום-יומי עם התלמידים מרתק. הם לא מפסיקים לאתגר אותי ואת המיומנויות המקצועיות שלי.

אנני לוקומיס, עמיתה של סירקו, הסבירה שהתפקיד שלה הוא מעין גשר בין תאוריה למעשה, והיא עוזרת למורים-סטודנטים ללמוד איך התאוריה רלוונטית לפרקטיקה האמיתית בכיתה – העניין המרכזי בכל חוויית ההכשרה. היא ציינה

שלעיתים קרובות המורים-סטודנטים חושבים ש"פרקטיקה אמיתית" אינה עולה בקנה אחד עם תאוריה: "מורים-סטודנטים רבים סבורים שהלימודים התאורטיים והפרקטיקה כאן בבית הספר רחוקים ושונים לחלוטין זה מזה. הם אומרים: 'טוב, עכשיו ניפטר מהתאוריה ונתחיל את הפרקטיקה האמיתית'". עם זאת, היא הסבירה, עבודתה היא לעזור למועמדים להבחין בקשרי הגומלין:

כמפקחים אנחנו מנסים למצוא דרך רלוונטית להגיד להם שזה המקום, שעכשיו אתם צריכים לשלב את מה שלמדתם קודם. אילו מושגים יכולים לשקף את מה שאתם עושים כאן? אילו תופעות אתם פוגשים פה? אם הייתי צריכה לתאר את התפקיד שלי בשתי מילים, הייתי אומרת שאני גשר בין תאוריה לפרקטיקה. ואני צריכה למצוא דרך להפיץ את הרעיון הזה למורים-סטודנטים ולהדגים איך לשקף את הסוגיות מהחיים המעשיים במונחים תאורטיים.

כפי שדוגמאות אלה מראות, תכונת מפתח של חינוך המורים בפינלנד היא הדגש על מחקר, חקר וניתוח ההוראה והלמידה – הכוללת לימוד שיטות מחקר ותזה לתואר שני. כישורים אלה נחשבים מרכזיים להתפתחותם של מורים מקצועיים. משמעות העניין היא שכל הקורסים משלבים מחקר חינוכי. אצל מורי יסודי מדע חינוכי הוא התואר הראשי, והם מתמקדים בו למשך חמש שנים (Kansanen, 2007; Krokfors, 2007; Toom et al., 2010). הם מחויבים ללמוד קורסים בשיטות מחקר וחקר, לרבות קורס בשיטות איכותניות וכמותיות, ועליהם לכתוב תזה לתואר ראשון ותזה לתואר שני (עבור 70 מתוך 300 נקודות זכות). סטודנטים רבים ממשיכים לדוקטורט, והרוב ממשיכים להיות חלק מכוח ההוראה המשכיל מאוד של פינלנד. מדינות אחרות החלו לאמץ רבים מהמאפיינים האלה של הכשרת המורים בפינלנד.

אוסטרליה

הרעיון הפיני של חיזוק הקשרים בין אוניברסיטאות לבתי ספר שותפים ובין תאוריה למעשה הכה שורש באוסטרליה בכמה דרכים. שיעור הולך וגדל של

מורים בוויקטוריה עוברים הכשרה בתוכניות של תואר שני (הדרוש למורי על-יסודי ורווח יותר ויותר בקרב מורי יסודי), והלימודים מתחילים להתארך משנה לשנתיים – דגם המאפשר התנסות מעשית נרחבת יותר וגם עבודה אקדמית. רוב התוכניות להכשרת מורים ברמת תואר שני דורשות או מעורבות מחקר רציני, בדרך כלל פרויקט מחקרי מבוסס על פרקטיקה שמטרתו לפתח מיומנויות חקר לצורך גיבוש וניתוח של ראיות ושימוש בראיות כתשתית לפרקטיקה מקצועית.

מנופי מדיניות לשיפור הכשרת המורים

מאמצע שנות ה-90 של המאה ה-20 נעשה ברחבי אוסטרליה שימוש בכמה מנופי מדיניות לצורך שיפור האיכות של הכשרת המורים הראשונית. מעבר לקראת תהליך הסמכה ארצי אחיד החל ב-2011. מאמצע שנות ה-2000 מורים מחויבים בהסמכה, לפי חוקי המדינה בניו סאות' ויילס ובוויקטוריה. כדי לקבל הסמכה, על המורים להוכיח שהם עומדים בכישורים הדרושים להוראה כפי שהוחלט בסטנדרטים של המדינה, ומ-2013 ואילך עליהם לעמוד גם בסטנדרטים המקצועיים הלאומיים הכלל-ארציים למורים. התוכניות צריכות להכין את המורים לסטנדרטים אלה ודרישות ההסמכה נוסחו כדי למנף שינוי. יש כמה יוזמות של מדינות יחידות שכבר יצאו לדרך ומטרתן לחזק את איכותה של הכשרת המורים הראשונית. בשל החלת הסטנדרטים הלאומיים בעת האחרונה התעורר לחץ להעביר את תעודת ההוראה מלימודי תעודה בני שנה אחת ללימודי תואר שני של שנתיים. צעד זה זכה לתמיכה מכמה גורמים, כולל איגוד החינוך האוסטרלי (AEU, 2014). המסלול החדש מאפשר זמן רב יותר לתרגול מעשי, ודרישות ההסמכה המחזקות יצריכו הסכמים עקביים בין אוניברסיטאות לבתי ספר על רמת הפיקוח והתמיכה שמועמדים להוראה יקבלו בסביבות ההתמחות.

הניסיון להאריך את הכשרת המורים פותח פתח גם להזדמנויות אינטנסיביות יותר להתמקצעות בתחום התוכן. מורים בחינוך העל-יסודי עוברים בדרך כלל הכנה בתחום תוכן ראשי ומשני. בעבר היה נהוג בדרך כלל שמורי יסודי עוברים הכשרה כללית ומקבלים הכנה רחבה ללמד את רוב המקצועות, מלבד, לדוגמה, שפות שאינן אנגלית, מוזיקה וחינוך גופני. הקבוצה המיניסטריאלית המיעוט לחינוך מורים המליצה לאחרונה שתוכניות לחינוך מורים יציעו

התמחות, כגון מתמטיקה, מדע כלשהו או שפה נוספת (TEMAG, 2015). מטרת ההתמחות היא שהמורים יוכלו לשתף את הידע עם עמיתיהם כדי לפתח את יכולתו של בית הספר בתחומי תוכן אלה.

כמה אוניברסיטאות כבר מציעות שלב של התמחות בתחום תוכן. לדוגמה, תוכנית המוסמך להוראה (יסודי) בבית הספר לתארים מתקדמים בחינוך של מלבורן מציעה למועמדים לבחור התמחות בהוראת מתמטיקה או מדע בהיקף של רבע מכלל התוכנית (שיחה אישית, ס' דינהם, 15 בינואר, 2014). סטודנטים להוראה באוניברסיטת מונאש בוחרים אחד משלושה מסלולי דיסיפלינות – מנהיגות באנגלית ואוריינות, מנהיגות במתמטיקה או שפות שאינן אנגלית – שמטרתם לחזק את יכולותיהם בתחום הנבחר. הדרישה שכל בתי הספר יציעו שפה נוספת מלבד אנגלית משקפת את אוכלוסיית התלמידים המגוונת בוויקטוריה. דרישה זו הגדילה את הצורך במורים בעלי מיומנויות שפה שנייה. סטודנטים במסלול זה לומדים אפוא שפה לפי בחירתם במחלקה הרלוונטית באוניברסיטה. אלה שבחרו אוריינות או מתמטיקה מתמחים ביסודות הדיסיפלינה בדגש על הוראה ומסירה של מושגים.

יוזמות אחרות ברמה כלל-ארצית וברמת המדינה העלו את הסטנדרטים הנדרשים למועמדים חדשים להוראה. אפשר לראות בכל אחד מהצעדים האלה חלק ממאמץ היסטורי לחיזוק המקצועיות של המורים – מהלך שמתרחש בהדרגה במשך המאה האחרונה, אך צבר תאוצה במאה ה-21.

בד בבד עם צעדים אלה השיקה ניו סאות' ויילס סדרת רפורמות שאפתניות. משנת 2007 ואילך עברו כל התוכניות להכשרת מורים תהליך הערכה מקיף שנועד לשפר את איכות הבוגרים ולהבטיח שהם עומדים בסטנדרטים המקצועיים להוראה שהמדינה קבעה. בשנים האחרונות החילה ניו סאות' ויילס מדיניות חדשה בשם "הוראה מעולה, למידה מלאת השראה" (Great Teaching Inspired Learning), שמטרתה להציע אסטרטגיה לכידה לשינוי כל ההיבטים של בחירת מורים והכשרה, פיתוח, הערכה ותגמול שלהם. ב-2012 היה עדכון נוסף בחינוך המורים והטמעה של דרישות ההסמכה שהוסכם עליהן ברמה הכלל-ארצית.

הרפורמות של "הוראה מעולה, למידה מלאת השראה" (קישור 3.9) קובעות כמה שינויים בהכשרת המורים הראשונית. המדיניות מגדירה איכות מורים

במונחים של "ידע, הבנה, מיומנויות וערכים" של המאה ה-21, כולל רמות למידה מעמיקות יותר, יצירתיות, תקשורת בין-אישית, יכולות הקשורות לפתרון בעיות, ביטחון, חיבור חברתי ולמידה לכל החיים (DEC, 2013). תכונות המורים מוגדרות כאיזון בין ידע תוכן ובין היכולת להעריך את צורכי התלמידים ולגייס מבחר אסטרטגיות הוראה.

מטרת התוכניות היא לספק הכנה אינטלקטואלית מקיפה עם ידע תוכן דיסציפלינרי מעמיק וכן ידע ומיומנויות ביסודות המפתח של פרקטיקת ההוראה, כולל למידת תלמידים ואסטרטגיות הוראה, ניהול כיתה והתנהגות, אוריינות, טכנולוגיה, חינוך ילידי, חינוך מיוחד וחינוך לתלמידים מרקעים לשוניים ותרבותיים מגוונים. התוכניות שמות דגש מיוחד על פיתוח מומחיות המורים לפרש נתוני הערכה של תלמידים, להעריך למידת תלמידים ולהתאים את פרקטיקת ההוראה.

נוסף על כך לפי המדיניות החדשה מורים-סטודנטים יהיו בפיקוח מורים שהגיעו לרמת מורה "מקצועי מאוד" או "מורה מוביל" בהתבסס על הסטנדרטים הארציים להוראה. המורים המפקחים יידרשו גם לעבור פיתוח מקצועי ספציפי שייכין אותם לפיקוח על מועמדים להוראה. כמו כן המדיניות החדשה מפרטת את התוצאות הרצויות מההצבות וקוראת לפיתוח כלי הערכה למדידת ההתנסויות של המועמדים בצורה אחידה בכל המוסדות להשכלה גבוהה במדינה.

הכשרה מבוססת מחקר, מוכוונת חקר והתמחות שטח: דגם MTeach

אוניברסיטת סידני, מנהיגה לאומית בכל הנוגע לתהליך עיצובה המחודש של הכשרת המורים, חוללה שינויים מפליגים באיכות הכשרת המורים הרבה לפני החלת הרפורמות הממשלתיות. ב-1996 הקימה האוניברסיטה את התוכנית הראשונה באוסטרליה לתואר שני בהוראה (MTeach). התוכנית מורכבת מלימודים מלאים של שנתיים, והיא פותחה מתוך הכרה בחשיבותם של לימודים מקצועיים מכווני חקר ברמה גבוהה שיאפשרו למורים לענות על צרכיה של חברה משתנה במהירות ושל המקצוע.

התוכנית מושתתת על מחויבות חזקה לאפשר למורים להתמקד בלמידה המתמשכת שלהם וגם בזו של תלמידיהם. מיקוד זה כרוך במחויבות חזקה

לצדק חברתי. הקבלה לתוכנית תחרותית ביותר. היא ממשיכה לשרת כ־250 סטודנטים בכל שנה ומספקת חקר מבוסס מקרה דרך התנסות בית ספרית, כולל התמחות המאפשרת חקר מורים לצורך מחקר פעולה. למידת המורים לפני כניסתם לתפקיד מלווה במנחה המסייע למורה לפתח הבנות מקצועיות ברורות. מורים המסיימים את התוכנית הזאת זוכים להערכה רבה מצד מנהיגים בית ספריים ומערכתיים.

תוכנית חדשה וחלוצית יותר שהניעה רפורמות באוניברסיטאות רבות אחרות היא התוכנית למוסמכים בהוראה של אוניברסיטת מלבורן. האוניברסיטה יזמה את התוכנית ב־2008 במסגרת מעבר מתוכניות שהיו בעיקר ברמת תואר ראשון לתוכניות שכולן ברמת תואר שני, וכיום נרשמים אליה מעל 1,200 מועמדים לחינוך מורים במסלולי הגיל הרך, היסודי והעל־יסודי. התוכנית למוסמכים בהוראה הושקה בשיתוף פעולה עם המחלקה לחינוך והכשרה של ויקטוריה (DET); המחלקה לחינוך, תעסוקה ויחסי עבודה של אוסטרליה (DEEWR); והמשרד לחינוך קתולי בוויקטוריה. התוכנית בת השנתיים בנויה בצורת התנסות מעשית מבוססת מחקר, והיא מושפעת בחלקה מהתוכנית "מורים למען עידן חדש" (Teachers for a New Era) בארצות הברית, הוראה בהוראה מקצוע של פרקטיקת שטח בדומה למקצועות רבים בתחום הבריאות (McLean Davies et al., 2012).

התוכנית משלבת לימודים אקדמיים ברמת תואר שני עם עבודה מעשית בבתי ספר שותפים. היא שואפת לפתח בבוגרים את היכולות המקצועיות הנדרשות להתמודדות עם צורכיהם של לומדים יחידים באמצעות שימוש בנתונים לצורך תכנון, יישום והערכה של התערבויות הוראה. המועמדים מקבלים תשתית חזקה של תוכנית לימודים, הערכה, למידה והוראה ולומדים לעשות את הפעולות הבאות:

- לאסוף ראיות על הידע של הלומדים – מה הם יודעים ומה הם מוכנים ללמוד בשלב הבא;
- לגבש אסטרטגיות למידה הולמות כדי לקדם את הלומד לשלב הידע הבא;
- להשתמש בהתערבויות הוראה מבוססות ראיות;
- להעריך את השפעת החלטותיהם על למידת התלמידים.

התהליך מעודד מורים לחקור צורות התערבות שונות לקידום הלמידה, כולל צורות שהם אינם מכירים, ולבחור שיטה שמתאימה להם. גישה דיאגנוסטית זו מצפה ממורים להעריך מה תלמידים צריכים, להעריך אפשרויות פרקטיקה נתמכות מחקר, להחליט החלטות מושכלות ולאמור את תוצאות פעולותיהם מתוך מטרה ללטש את הפרקטיקה (ראו לוח 3.2).

גישת MTeach מעוגנת במחקר החינוכי. מועמדים להוראה ובוגרי הכשרת מורים שהתראיינו לפרויקט העידו ששילוב המעגל הדיאגנוסטי ואיסוף הנתונים והראיות על למידת תלמידים הם כבר חלק מפרקטיקת ההוראה שלהם. הם לומדים את הפרקטיקות האלה בקורסים המושתתים על מחקר וניתוח ומהתנסות מעשית בשטח בבתי ספר שותפים. יש קשר תוכני הדוק בין ההתנסות בשטח לקורסים. במקום תקופות קצרות של התנסות בית ספרית עם תקופות ארוכות ללא התנסות כזאת, המועמדים שוהים בבית ספר למשך יומיים בשבוע בכל סמסטר. להתנסות השבועית בבית הספר מתווספים שלושה שבועות של הוראה מעשית במשרה מלאה בכל סמסטר. קשרים חזקים אלה מתאפשרים הודות לשותפויות בית ספר-אוניברסיטה, המתפקדות כמו בתי חולים מלמדים לסטודנטים לרפואה.

המועמדים עובדים עם "מומחים לשטח" מהאוניברסיטה ועם "עמיתי הוראה" מבית הספר, אשר עובדים עם המורים המפקחים ועם המועמדים להוראה למען תמיכה בפרקטיקות ההוראה שלהם. מומחי השטח ועמיתי ההוראה סוקרים יחד מערכי שיעור, צופים בשיעורים ומספקים משוב והנחיה. הם עובדים גם עם המורים המנחים בבתי הספר כדי לתמוך בהם ביישום שיטות ההוראה בשטח בתפקידי ההנחיה שלהם ובסופו של דבר עוזרים בדרך זו לעצב את התרבות הבית ספרית. כל הקורסים קשורים להתנסות המעשית. חשוב לציין גם שהמומחה לשטח ועמית ההוראה מקיימים ביניהם קשר כדי לתמוך במעבר של המועמד מלימודים אקדמיים להוראה ולוודא שהמועמד שואב בצורה אפקטיבית מההתנסויות המעשיות שלו ושהתנסויות אלה משתלבות היטב עם לימודיו.

לוח 3.2 מעגל החקר של התערבות המורה-סטודנט

לשאוף	מה התלמיד מוכן ללמוד ב _____ ואילו ראיות יש לכך?
לנתח	מהן ההתערבויות מבוססות הראיות האפשריות ומהו תהליך הפיגומים המקושר לכל אחת?
ליישם	מהו התהליך המועדף ומדוע הוא מועדף?
לצפות מראש	מהי התוצאה הצפויה וכיצד תבדקו?
להעריך	מה קרה ומה הוחלט בעקבות מה שקרה?

מקור: Rickards, 2012.

מסגרת הוראת השטח המבוססת על דיאגנוזה, התערבות והערכה (קישור 3.10) היא הבסיס להערכת מועמדים להוראה בתוכנית. בסוף כל סמסטר עוברים המועמדים מבחן מעשי. תוכנית MTeach משלבת אלמנטים משלושת מקצועות הליכה – לומדים, מורים ופדגוגיה; הקשרים חברתיים ומקצועיים; שפה והוראה – במקצועות הבחירה של המועמדים ובסמינר הפרקטיקה המעשית, והיא מעריכה את הסטודנטים לפיהם. סביבה זו שונה מסביבה אוניברסיטאית מסורתית שבה כל קורס בתוכנית מוערך במבחן נפרד. מבחן ההוראה המעשית בשטח דורש מהמועמדים לזהות את צורכי התלמידים והתלמידות, לזהות התערבויות וליישמן ולהעריך את השפעות מאמציהם.

- האם צורך הלמידה זוהה כראוי והאם נבחרה התערבות מתאימה?
- אילו סוגי ראיות ללמידה נאספו ואיזה שימוש נעשה בהן כדי להעריך את למידת התלמידים?
- מה היו השפעות המורה וההתערבות על למידת התלמידים?
- האם ההתערבות הצליחה, ואם לא – מדוע? (ריאיון עם פילד ריקרדס, דיקן בית הספר לתארים מתקדמים בחינוך, אוניברסיטת מלבורן, מאי 2014).

הממצאים מהמחקר הזה מוצגים לפנל של סגל אקדמי ואנשי מקצוע. הלמידה והמוכנות של המועמדים עוברות הערכה אינטגרטיבית, המבוססת לא רק על מה שהם למדו אלא גם על יכולתם המעשית ליישם את הידע הזה בהוראתם. המועצה האוסטרלית למחקר חינוכי גילתה בהערכה חיצונית של MTeach

ב־2010 ש־90 אחוז מהבוגרים הרגישו מוכנים היטב לעבודת ההוראה הראשונה שלהם – נתון שמוכיח את התוצאות המשופרות שהמודל מניב (Scott, Kleinhenz, Weldon, Reid, & Dinhan, 2010). נוסף על כך לפי ראיות מוקדמות, בוגרי Mteach נהנים משיעורי תעסוקה גבוהים יותר, מחויבות חזקה יותר למסלול המקצועי ונשירה נמוכה יותר. מנהלות ומנהלים מדווחים שהשפעתם של הבוגרים על התוכניות החינוכיות של בתי הספר גדולה. בתי ספר שותפים רבים עובדים עתה עם האוניברסיטה כדי לערב מורים רבים יותר במודל ולתמוך בשינוי בית ספרי כולל דרך גישה מבוססת ראיות. אוניברסיטת מלבורן עומלת בימים אלה על התאמת תוכניותיה למנהיגות בית ספרית למודל הזה ולמחשבה המנחה אותו.

מרכזים בית ספריים להוראת מצוינות

יוזמות אחרות לחיזוק הפרקטיקה בשטח באוסטרליה כוללות את המרכזים הבית ספריים להוראת מצוינות (SCTE). תוכנית זו הייתה כלל-ארצית, וכל מדינה עיצבה ויישמה אותה ברמה המקומית. התוכנית של ויקטוריה הושקה על ידי מחלקת המדינה לחינוך והכשרה ב־2010, כדי לטפח התנסות חדשנית בשטח בהכשרת המורים הראשונית. היוזמה חותרת לבנות את יכולתו של בית הספר לספק התנסויות שטח מקצועיות למועמדים להוראה ולהדק את הקשר בין תאוריה למעשה. מודל ה־SCTE פותח בשיתוף מגוון בעלי עניין בחינוך, לרבות האוניברסיטאות בוויקטוריה, המכון להוראה בוויקטוריה וארגוני מנהלים ומורים כדי לחולל שינוי בהצבות המורים בתקופת ההתנסות המעשית. מטרת השינוי הייתה להדק את השילוב עם קורסי החינוך ועם חיי בית הספר. דגמי התמחות אלה מוטמעים יותר, במובן שהסגל האקדמי עובד עם קבוצות של מורים ועם מורים-סטודנטים בבתי הספר, והם כוללים תכנון תוכנית לימודים, אסטרטגיות לשיפור בית ספרי ומחקר – בדומה לדגמים בית ספריים לפיתוח מקצועי שהושקו בארצות הברית ולבתי ספר להכשרת מורים בפנילנד.

נוסף על כך גובשו שבעה אשכולות, כל אחד מכיל אוניברסיטה אחת או יותר, כמה בתי ספר ומחלקה אזורית לחינוך והכשרה (DET). בסך הכול השתתפו בתוכנית שש אוניברסיטאות, 65 בתי ספר וכאלף מורים בהכשרה (DEECD, 2014b). האשכולות הם במימון השותפות הלאומית לשיפור איכות

המורים והמחלקה לחינוך והכשרה של ויקטוריה. יוזמת החלוץ נחלה הצלחה רבה כל כך עד שהמחלקה הרחיבה אותה ב־2014 והתוכנית קיבלה קביעות. כיום היא נקראת "אקדמיות מלמדות לפרקטיקה מקצועית".

המועצה האוסטרלית למחקר חינוכי גילתה שהיוזמה חיזקה את ההכשרה בדרכים אלה:

- שותפות ושיתוף פעולה: היחסים והתקשורת בין בתי הספר לאוניברסיטאות חוזקו הודות לקשר המוגבר המתרחש במודלים מבוססי אתר והודות לנוכחותו של סגל אקדמי בבתי הספר. התוצאה הייתה שינויים מפליגים בהסדרי ההתנסות המעשית ובתוכן הקורסים באוניברסיטה ואף תוכנית לימודים בית ספרית משופרת ומחוזקת.
- מודלים של התנסות מעשית: מודל ה־SCTE אפשר פיתוח של מודלים מוכוונים פרקטיקה באתר חינוך המורים עצמו, עם דגש חזק יותר על השתתפות של המורים בהכשרה בחיי בית הספר. דפוס טיפוסי להתנסות המעשית הוא תקופה ממושכת (סמסטר בדרך כלל) שבמהלכה מבלים המועמדים לפחות יומיים בשבוע בבית ספר ואחריה יש תקופת הצבה מסורתית יותר של שלושה או ארבעה שבועות. מורים בהתנסות מוזמנים לעיתים קרובות לשיבות צוות וישיבות של צוותי למידה ומקבלים הזדמנות לחשוב על מדיניות ותחומי מיקוד בית ספריים. הצבה בית ספרית בקבוצות מספקת למורים בהתנסות הזדמנות רבה יותר לתמיכה הדדית.
- הנחיה: שיתוף הפעולה המקצועי בין מורים בבתי ספר השתפר עקב תרבויות הנחיה חדשות שהתפתחו מתוך יוזמות הנחיה של SCTE. הדגש הקבוצתי מאפשר מודלים שיתופיים נוספים מעבר לתפקיד המורה המפקח המסורתי, שבו משלמים למורה המפקח כדי לפקח על מורה מתמחה אחד. אתרים מסוימים הכניסו גם תפקיד של "מנחה מומחה".
- איכות הקורס ועיצובו: הקשר בית ספר־אוניברסיטה מאפשר לבנות קורסים בעלי קשרים לפרקטיקה התפורים לפי נסיבות מקומיות, כגון צרכים כפריים, מגוון אתני ורקע חברתי־כלכלי מוחלש. הוראה קבוצתית ותוכנית לימודים משולבת משתקפות בארגון הקורסים. כמו כן המורים בהכשרה עובדים בקבוצות ועל פרויקטים קבוצתיים. למהלך זה היו השפעות חיוביות על תוכנית הלימודים הבית ספרית. בכמה מהשותפויות קבוצות של מורים

עברו על פיתוח והעברת קורסים עם קבוצות של מורים בהכשרה. חלק מהערכת המורים בהכשרה התמקד בעבודה זו, לדוגמה מצגות של תרגול מעשי ומצגות של פרויקטים קוריקולריים.

- איכות ההערכה: הערכת ביצועים בתרגול המעשי בתוכניות SCTE היא תרגיל קבוצתי בעיקרו. קבוצות של מנחים מתייעצים במגוון דרכים כדי להעריך את ביצועיהן של קבוצות מורים בהכשרה. הערכת התרגול המעשי בתוכניות SCTE מבוססת בדרך כלל על מידע משופר והתייעצות רבה יותר בהשוואה לעבר.

קנדה

כמו באוסטרליה, חינוך מורים בקנדה עובר בהדרגה לתארים מתקדמים. מכון אונטריו ללימודי חינוך באוניברסיטת טורונטו (UT/OISE) גיבש, בדומה לעמיתיו החלוציים בפינלנד ובאוסטרליה, תוכנית בת שנתיים ברמת תואר שני להכשרת מורים יותר מעשור לפני שהפרוכינציה שינתה את מדיניותה. התוכנית כוללת התנסות מעשית מקיפה בבתי ספר שותפים המשולבת בלימודים אקדמיים ופדגוגיים. המועמדים להוראה מפתחים מחקר משלהם ומשתמשים גם במחקר של אחרים. התוכנית מדגישה הוגנות, שונות וצדק חברתי.⁵

המועמדים לחינוך מורים ב-UT/OISE מצופים להפגין את היכולות המפורטות במסמך הלומדים:

- היכרות עם הלומד. לדוגמה: "להבין שהוראה כוללת אחריות ללמידת התלמיד".
- זהות המורה. לדוגמה: "לפתח פילוסופיית חינוך אישית המגלמת עקרונות של הוגנות, שונות, הכללה, צדק חברתי וצדק סביבתי".
- מטרות טרנספורמטיביות של החינוך. לדוגמה: "להבין מהם התפקידים שמורים, לומדים, משפחות, קהילות, מערכות ובתי ספר ממלאים בתהליך הטרנספורמטיבי [של החינוך]".
- ידע תוכן וידע פדגוגי. לדוגמה: "להחליט החלטות פדגוגיות מושכלות שמטרתן הצלחה לכל התלמידים, ולבסס אותן על היכרות עם הלומד, ההקשר, תוכנית הלימודים וההערכה".

- ללמוד וללמד בהקשרים חברתיים. לדוגמה: "להבין כיצד פרקטיקות מערכתיות/מוסדיות מקדמות או מכשילות קבוצות חברתיות/לומדים ובאילו דרכים הם יכולים לעבוד עם אחרים כדי להתנגד לאי-שוויון".

ב-UT/OISE שואפים לקדם מועמדים להוראה שיהיו מורים מצוינים וגם לומדים ביקורתיים, מעמיקים ומוכווני פעולה. כפי שציינה אן לופז, חברת סגל:

אנו עוסקים בפדגוגיות, מטלות, הערכות ומדידות, וכל אלה משתלבים לכדי סינתזה. בסופו של דבר המועמדים להוראה צריכים להצליח לשלב את כל מרכיבי התוכנית, לגבש לעצמם מה זה אומר להיות מורה אפקטיבי ולהצליח לנסח את ההבנה הזאת, לחשוב מה עוד הם צריכים ללמוד, מאיזה ידע עליהם להיפטר (un-learn). אם עשינו את כל אלה, אנחנו מרגישים שהסטודנטים שלנו יצליחו לחולל שינוי. אני חושבת שאחד היתרונות של התוכנית שלנו הוא שאנחנו באמת גורמים למורים לעתיד להבין שהם לומדים לכל החיים, לא כאמירה רטורית, אלא בצורה משמעותית, ולהבין איך הם עושים את זה.

תוכניות אחרות חולקות רבים מהיעדים האלה, אך רק מעטות נתנו שנתיים אחרי התואר הראשון לממשם. לפני 2015, אז שודרגו הדרישות באונטריו, מודל כזה לא היה הנורמה במחוז. המורים באונטריו בדרך כלל סיימו שלוש או ארבע שנות לימודים לתואר ראשון ושנה של הכשרת מורים באחת הפקולטות לחינוך ולאחר מכן קיבלו הסמכה מקולג' אונטריו למורים. תוכניות אחדות שילבו קורסים בחינוך עם לימודים לתואר ראשון על פני תקופה של בין ארבע לשש שנים. מקצתן השיקו תוכניות בנות שנתיים לתואר שני.

השינויים נבעו מהמחשבה שכמה מתוכניות ההכשרה קצרות מדי, בעיקר משך הזמן שהוקצה להתנסות מעשית מונחית (שבעבר נקבע לה מינימום של ארבעים יום), ומעודף המורים באונטריו. לדוגמה, סקר שנעשה ב-2008 בקרב בוגרי ארבעה מוסדות, מורים אחרים ומעסיקים ב-21 מחוזות בית ספריים גילה שקצת יותר ממחצית המורים הרגישו שההכשרה שלהם הייתה "טובה" או "טובה מאוד". אף על פי ש-83 אחוז היו מרוצים מהתנסות המעשית שלהם, הם

הביעו רצון לעוד (Herbert et al., 2010). החוקרים ציינו שמורים שהשלימו תוכניות מחוץ לאונטריו, שהדרישות בהן היו גבוהות יותר, או תוכניות בנות שנתיים לבוגרי תואר ראשון, נטו לדרג את התוכניות שלהם גבוה יותר במיזוג תאוריה ומעשה ובהכנתם ללמד מגוון לומדים.

המערכת החדשה שנכנסה לתוקף באונטריו ב־2015 (קישור 3.11) מציעה הכשרת מורים של שנתיים לפחות עם התנסות מעשית של לפחות שמונים יום – פי שניים מהדרישות הקודמות, ובתוכניות רבות ההתנסות ארוכה עוד יותר. הרפורמות הוסיפו דגש מיוחד על מגוון ועל תלמידים עם צרכים מיוחדים וגם על שימוש בטכנולוגיה. קובעי מדיניות החליטו שעקב עודף המורים העצום באונטריו, מוטב להכשיר מספר קטן יותר של מורים בצורה טובה יותר ולהבטיח שהם יהיו טובים כבר בתחילת דרכם. כמו בפנילנד ובאוסטרליה, הצלחה בתחילת הדרך צפויה להתרחש הודות למיזוג של תאוריה ומעשה, למיקוד מוגבר באסטרטגיות מתוככמות וייעודיות הנדרשות כדי ללמד תלמידים עם מגוון רחב של צרכים ולהבנה כיצד לגלם "פדגוגיה של הוגנות" בכיתה (Banks & Banks, 1995). לופז ציינה שהשינויים

לא היו אך ורק תגובה לעודף מורים. הם גם תגובה למה שמורים צריכים להביא עימם כלומדים של המאה ה־21 וכמחנכים של המאה ה־21 שנותנים מענה לצרכים של החברה במאה ה־21: להתבונן בסוגיות סביבתיות, לדוגמה, ולהכיר בצורכיהם של תלמידים שלומדים אחרת. חינוך מיוחד חייב לעמוד בחזית; ידע מסוג זה חייב להיות מוטמע בתוכנית הלימודים. משמעות העניין היא תמיכה ביכולתם של מועמדים להוראה לפתח דפוס חשיבה ותרבות של למידה כלומדים שנותנים מענה לצרכים של כל התלמידים... אני חושבת שהמשרד נותן לזה מענה בתוכנית הדו־שנתית החדשה.

הוא מדגיש את חשיבותן של פדגוגיות רלוונטיות מבחינה תרבותית מותאמת ומבטיח שנטמיע תכנים של ידע ילידי בתוכנית הלימודים ונשפר את יכולתנו לחנך תלמידים מהקהילות הילידיות שלנו. אני רואה בכל אלה סוגיות חשובות בתוכנית הלימודים החדשה למורים.

דמטרה סלדרים מהענף למדיניות הוראה וסטנדרטים במשרד החינוך של אונטריו הסכימה שהארכת התוכנית מיועדת לחזק את הלמידה וההתנסות, ולא להאריך את משך הלמידה האקדמית:

אני חושבת שאתם יודעים עד כמה תפיסה של למידה חשובה. לא רק למורה, אלא למערכת. לא מדובר בתפיסת למידה במונחים אקדמיים, אלא בלמוד מה התלמידים צריכים ולהיות פתוחים ללמידה בכל רמות המערכת. תפיסת הלמידה שאנו מדברים עליה מבוססת על השינויים שהחברה עוברת. מה התלמידים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות כדי להיות חלק מהחברה הזאת ומה מחנכים צריכים ללמוד כדי לענות על הצרכים האלה? זו תפיסת הלמידה שאנו מתכוונים אליה. וזו תפיסה שכולנו צריכים לגבש – ברמת המשרד, המועצה, בית הספר והכיתה. זו לא תפיסה של "תקדישו יותר זמן ללמידה".

באלברטה שמונה מתוך תשעה מוסדות מוכרים להכשרת מורים מציעים תוכניות של שנתיים אחרי תואר ראשון שבסופן מקבלים תעודת הוראה. כדי להשלים תואר שני בחינוך, נדרשות כשלוש שנים. רוב המוסדות מציעים גם מסלול דו-חוגי או משולב של חמש שנים, שבסופו מקבלים תואר בוגר באומנויות או מדע ותואר בוגר בחינוך. אחדים מציעים תוכניות בנות ארבע שנים לתואר ראשון. תוכניות חינוך לעל-יסודי דורשות התמחות ראשית ומשנית; התוכניות להוראה ביסודי רחבות ובין-תחומיות, והן מקיפות לפחות ספרות ושפה אנגלית או צרפתית, לימודים קנדיים, מתמטיקה ומדע.

בדומה לתחומי שיפוט אחרים, יש כוונה להאריך את משך הלימודים, בעיקר את ההתנסות המעשית, כדי להכין מורים בצורה טובה יותר להיקף הצרכים הרחב של התלמידים. מנהלת הענף לסטנדרטים מקצועיים של המשרד ציינה שתוכניות רבות עוברות מכ-14 שבועות של התנסות מעשית לעשרים שבועות.

גם אלברטה מחויבת מאוד לתפיסה של למידת מורים וציפייה לסטנדרטים גבוהים. פול מקלוד, מנהל לשעבר בענף לסטנדרטים מקצועיים, הסביר מדוע אלברטה מאמינה בהכשרה רצינית לכל המורים:

אנחנו נוהגים להזכיר קרדיולוגים. אני בהחלט מעדיף שקרדיולוג יסיים את לימודיו לפני שהוא מנתח אותי. אני מעדיף שהוא לא ילמד תוך כדי עבודה. אנחנו יודעים שיש תהליך התמחות. אנחנו יודעים שהוא יעבור תהליך כזה אבל אנחנו מעדיפים שהוא יסיים את התואר לפני שהוא מנתח אותנו. אותו דבר עם מורים. אנחנו יודעים שהם יתפתחו. אנחנו יודעים שהם אף פעם לא יפסיקו ללמוד ולהתמקצע, אבל אנחנו חייבים שיהיה תואר וחייבים לעמוד בסטנדרטים כדי לקבל הסמכה.

השקפה זו עיצבה את הגישה של אלברטה ליוזמה "ללמד למען קנדה" (Teach for Canada), החותרת לשרת תלמידים בני האומות הראשונות. בניגוד ליוזמות חלופיות שבהן החלו המועמדים ללמד לפני שקיבלו הכשרה, "ללמד למען קנדה" תקבל רק יחידים שהשלימו תוכנית מאושרת לחינוך מורים ובנוסף גם הכשרה נוספת לעבודה עם תלמידים בני האומות הראשונות, מטוס ואינואית (FNMI).⁶

סינגפור

סינגפור חידשה את תוכניות הכשרת המורים שלה ב-2001 כדי להגדיל גם את הידע הפדגוגי וגם את ידע התוכן של המורים. המדינה מתקדמת בהדרגה להכשרת מורים ברמת תואר שני. כיום כשני שלישים מסיימים לימודים לתעודת הוראה של שנה לבוגרי תואר ראשון ושליש מסיימים תוכנית בת ארבע שנים לתואר ראשון. כל המורים, כולל מורים שילמדו בבית ספר יסודי, חייבים להוכיח מומחיות מקיפה בתחום תוכן אחד לפחות (ולימודים במקצועות אחרים שהם עתידים ללמד) וההתנסות המעשית הורחבה. מודל של שותפות עם בתי ספר מערב את בתי הספר בצורה אקטיבית יותר בתמיכה במתמחים בתקופת ההתנסות.

תוכנית הלימודים לחינוך מורים מבוססת על מסגרת בשם V3SK, והיא כוללת למידה של המקצועות האקדמיים שהמורים ילמדו; תוכנית לימודים, הוראה והערכה; טכנולוגיית מידע ותקשורת; הוראת שפה ומיומנויות שיח אקדמיות; אישיות ואזרחות; לימודי שירות קהילתי; ומחקר. סטודנטים בתוכנית

הארבע-שנתית לתואר ראשון נדרשים ללמוד מקצוע ראשי בדיסציפלינה אקדמית וסטודנטים בתואר שני נדרשים לתואר בדיסציפלינה. מטרת הלימודים הקוריקולריים היא לצייד את המורים-סטודנטים בשיטות פדגוגיות להוראת מקצועות ספציפיים. מורי יסודי לומדים ללמד שניים או שלושה מקצועות, ומורים לעל-יסודי לומדים ללמד שניים.

כל ההכשרה להוראה בסינגפור מתרחשת במכון הלאומי לחינוך (NIE), המקושר לאוניברסיטה הטכנולוגית נניאנג (NTU). המועמדים ב-NIE לומדים ללמד באותה דרך שבה יהיה עליהם ללמד. לכל סטודנט יש מחשב נייד והקמפוס כולו אלחוטי. העיצוב בחללי הספרייה ובכיתות רבות מורכב משולחנות עגולים עם שלושה או ארבעה כיסאות לטובת עבודה משותפת של הסטודנטים והסטודנטיות. אזורים נוחים עם כיסאות וכורסאות מספקים למורים ולמנהלים מרחבים לעבודה צוותית, עם גישה לתמיכה טכנולוגית מלאה (כגון נגני די-ויידי, וידאו ומחשבים, מסכי פלזמה להקרנה). במהלך ההכשרה בקורסים ובתרגול המעשי המיקוד הוא על הוראה לשם למידת חקר ולמידה מבוססת בעיות, פיתוח שיתוף פעולה ומתן מענה למגוון סגנונות למידה בכיתה.

המודל של NIE לחינוך מורים למאה ה-21 (TE21) (קישור 3.12), המבוסס על הסטנדרטים שתוארו לעיל, שואף להכין מורים לאוכלוסיית תלמידים הטרוגנית ולפתח אנשי מקצוע חושבים המסוגלים לבצע את מגוון תפקידי ההוראה של המאה ה-21, כגון לארגן ידע, לעורר מוטיבציה, לתווך, לתמוך בחקר ולעצב תהליכי למידה.

היבט מרכזי בחזון הזה הוא התמקדות בלמידה מבוססת בעיות שיש לה יישומים בעולם האמיתי ומסגרת חדשה להערכת כישורים להוראה ולמידה במאה ה-21, אשר חותרת לעודד מחנכים ומורים של NIE לאמץ פרקטיקות הערכה חדשניות לשם למידה. המסגרת עוזרת למורים ללמוד לעצב משימות הערכה מתאימות, לתכנן הערכה כחלק מהוראה ולמידה אפקטיביות, לספק משוב כדי לעזור ללומדים להשתפר ולפתח את היכולת להערכה עצמית לטובת גיבוש לומדים רפלקטיביים המסוגלים לנהל את עצמם. מתאמי הקורסים מנהלים קשר שוטף בינם לבין עצמם כדי להבטיח המשכיות ועקביות בכל הנוגע לפיתוח נושא ההערכה בקורסים השונים. מורים בהכשרה נחשפים גם

לאוריינויות הערכה בתוך דיסציפלינות התוכן וביניהן. התוכנית מעודדת ומקדמת רפלקציה מובנית.

כדי להבטיח שמורים-סטודנטים יפתחו את התכונות הרפלקטיביות האלה, הם עובדים עם תיק עבודות אלקטרוני (e-portfolio) של הוראה ולמידה ומארגנים בו את למידתם והישגיהם לאורך זמן. שיטה זו משמשת לתיעוד הצמיחה וההתפתחות של המורים-סטודנטים, של פילוסופיות ההוראה שלהם, יכולותיהם וכישוריהם במהלך הכשרתם.

היבט מרכזי בהוראה ובפיתוח המורים בסינגפור הוא ערכים. התוכנית להכשרת מורים מדגישת שלמורים צריכה להיות הבנה מעמיקה של התפתחות ושונות אצל הלומדים ועליהם להיות מחויבים לטיפול הפוטנציאל המלא ביותר של כל ילד וילדה. עליהם להרגיש תשוקה למקצוע שהם מלמדים ולתפקידם כמורים, שאיפה עזה לסטנדרטים גבוהים וצמא ללמידה. עליהם להיות מוסריים ולגלות גמישות ונחישות בנוף החינוכי המתגבר ולשתף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים. דגש מוקדם על למידה שיתופית ופרויקטים קבוצתיים בתוכניות הכשרה ב-NIE מניח תשתית ללמידה ושיתוף מקצועיים כשהמורים בהכשרה נעשים מורים מתחילים.

הדגש החזק של ה-NIE על ערכים משתקף בין השאר בדרישה מהסטודנטים ללמוד קורסים על חינוך אישיות ולבחור פרויקט קהילתי. הפרויקט מתנהל בקבוצות של עשרים ומתפרש על עשרים שעות לפחות. בסופן כל סטודנט מכין תוצר מוחשי. לדוגמה, קבוצה שעבדה עם האגודה לרטיניטים פיגמנטוזה, מחלת עיניים ניוונית הפוגעת בכ-10 אחוזים מאוכלוסיית סינגפור, גייסה תרומות לצורך רכישת טכנולוגיית עזר להגדלת טקסט לסובלים מהמחלה, וכיום האגודה משאילה את הציוד לנזקקים. מן המורים בסינגפור מצופה להיות לא רק מומחי תוכן ופדגוגיה, אלא גם לתרום לשלומות התלמידים, המשפחות והקהילות.

שנגחאי

חינוך מורים בסין נתון בעיצומה של התקדמות מתואר אקדמי של שנתיים, כפי שנפוץ באזורים כפריים, לתואר שנמשך ארבע שנים. כיום יותר ממחצית המורים ברחבי המדינה מחזיקים בתואר כזה. בשנגחאי כמעט לכל המורים (95)

אחוז) יש תואר אקדמי, ו-72 אחוז מתוכם סיימו אותו באוניברסיטה ארבע-שנתית. מורי שנגחאי עוברים בדרך כלל הכשרה באחת משתי אוניברסיטאות – "שנגחאי נורמל", מוסד בניהול של המחוז, ו"איסט צ'יינה נורמל", אוניברסיטה כללית עם דירוג לאומי.

במדינות רבות הכשרת מורים לתואר ראשון אורכת שנתיים ומגיעה אחרי שנתיים של עבודה אקדמית בנושאים כלליים. בסין, לעומת זאת, ארבע שנות ההכשרה דחוסות בהנחיה ממוקדת הוראה, המכינה את המורים להיות אנשי מקצוע שקולים, מוסריים ומכווני חקר.

לדוגמה, סטודנטים באוניברסיטת "שנגחאי נורמל" לומדים בדרך כלל קורסים בחינוך כללי בשנה הראשונה, ובהם נושאים כגון היסטוריה, סוציולוגיה ופסיכולוגיה של החינוך, עקרונות מוסריים, פילוסופיה של החינוך, שיטות מחקר בחינוך, ניהול חינוך, פיתוח וניהול משאבי אנוש, פסיכולוגיה חברתית וחינוך משפחתי.

בשנה השנייה לומדים הסטודנטים קורסי יסוד בתחום הלימודים הראשי שלהם – מדעי החברה, מתמטיקה ומדעי הטבע או אומנויות ביצוע ואומנויות. מורי יסודי ועל-ייסודי מתמחים בתוכן במסגרת תחומי התוכן האלה.

בשנתם השלישית לומדים הסטודנטים פדגוגיה וקורסים בפרקטיקות הוראה, העשויים לכלול קורסים בפדגוגיה מותאמת גיל, חינוך חזותי ושמיעתי, מבוא ליישומי מחשב, תרגול מעשי בבתי ספר והתנסות בהוראה. ב"שנגחאי נורמל" הם עוברים התנסות בת שבועיים בהוראה בכל סמסטר וממשיכים באותו זמן בקורסי תוכן וחינוך. בשנה הרביעית והאחרונה לתואר הם עוברים, לצד הלמידה, שמונה שבועות של התמחות. בתקופה זו הם מתנסים בהוראה, בדרך כלל בבתי ספר הנחשבים לבעלי ביצועים גבוהים כדי שייחשפו לפרקטיקות הטובות ביותר. האוניברסיטה גם מזמינה מורים מקצועיים בעלי דירוג גבוה להעביר הרצאות לסטודנטים.

גם תוכנית הלימודים למורי על-ייסודי דורשת קורסים בחינוך, קורסי התמחות בתחום תוכן והתמחות בת שמונה שבועות. בעוד שהכשרת מורי יסודי היא באחריות הפקולטה לחינוך, הכשרת מורים לעל-ייסודי בתחומי התוכן היא באחריות המחלקות האקדמיות השונות של האוניברסיטאות, והמחלקה לחינוך מעבירה רק את הקורסים בפדגוגיה ובחינוך.

במהלך ההתנסות בהוראה כל סטודנט מקבל מורה מנחה בבית הספר ומנחה מהאוניברסיטה, בדרך כלל פרופסור. המועמדים לומדים לפתח מערכי שיעור, להעביר שיעור, לעבוד עם ילדים, לנהל כיתה, לתקשר עם הורים, להשתמש בפדגוגיות ספציפיות כגון שעת סיפור או עזרים במתמטיקה ולהכיר את התחומים שבהם הם צריכים לתרגל את מיומנויות ההוראה שלהם.

בדומה למדינות אחרות במחקר זה, גם בסין מתכננים (כפי שמתואר בתוכנית של סין לשנת 2020) להאריך עוד את ההתנסות בשטח ולשפר את הקשר בין הלימודים העיוניים ובין ההוראה שהסטודנטים מתנסים בה. הסטודנטים מעריכים את ההתנסות המעשית שהם מקבלים, וכדי להרחיבה עוד הם מתנדבים בבתי ספר בקהילה שלהם. בקבוצת מיקוד במחקר שלנו כל משתתף קיבל על עצמו – כדי לצבור עוד ניסיון מעשי – הוראה בהתנדבות, הוראה פרטית בתשלום או הוראת אנגלית בתוכניות לאנשי עסקים. נראה שההתנסות המעשית בהתנדבות הפכה בדיעבד לחלק מתוכנית הלימודים בהכשרת המורים.

סטודנטים בקולג' מנג שיאנצ'ן (Meng Xianchen) באוניברסיטת "איסט צ'יינה נורמל" לומדים בתוכנית חדשה המדגישה את ההיבטים המעשיים של למידת ההוראה. הסטודנטים לומדים קורסים דומים, אך יש להם זמן רב יותר של התנסות בהוראה מעשית. בשנה השלישית הם מבליים חודשיים בהתמחות בבית ספר, ובשנה הרביעית הם עובדים כעוזרי הוראה בבית ספר אחר למשך סמסטר.

חניכה להוראה (induction)

אף על פי שתוכניות לחינוך מורים מיועדות לצייד מורים בידע ובמיומנויות שהם צריכים כדי ללמד היטב, למחנכים ברור שלמידת מורים ממשיכה בתוך הכיתה גם אחרי התוכנית כשהם נתקלים במגוון חוויות ואתגרים חדשים. בדומה לרופאים, שיש להם התמחויות וסטאז' כשהם מסיימים את לימודי הרפואה, מורים זקוקים לתמיכה נוספת כדי לפתח רפרטואר אסטרטגיות רחב ומאגר של ידע ומיומנויות הקשורים לפתרון בעיות שהם יצטרכו בעבודתם המורכבת.

לפי סקר ההוראה והלמידה הבינלאומי (TALIS) לשנת 2013 מטעם ה-OECD, קצת יותר מחצי (51.7 אחוז) ממורי חטיבות הביניים שיש להם פחות משלוש שנות ניסיון דיווחו על השתתפות בתוכניות חניכה רשמיות. באוסטרליה ובאלברטה השיעורים הגיעו לסביבות שני שלישים (69.3 אחוז ו-64.5 אחוז, בהתאמה) ובסינגפור הם הקיפו כמעט את כל המורים (96.9 אחוז) (OECD, 2014d, Table 4.28Web). אף שבפינלנד תוכניות חניכה פורמליות הן נדירות, 93 אחוז מהמנהלים ציינו שיש תמיכה למורים מתחילים בצורת הנחיה לא פורמלית.

רוב האזורים שחקרנו פיתחו תוכניות אינטנסיביות של הנחיה וחניכה למורים חדשים, ואלה מספקות תמיכות למידה מועילות. הן יכולות לכלול ביקורים תכופים יותר ועצות של מפקחים, אימון ישיר ממנחה, סמינרים על נושאי מפתח, זמן לתכנון משותף עם עמיתים ועומס הוראה מופחת כדי לסייע למורים חדשים לפנות זמן לפעילויות למידה אלה. מטרתן של התמיכות לספק יחד את הפיגומים הנחוצים שיאפשרו למורים להמשיך ללמוד ובה בעת להבטיח שהתלמידים יקבלו את ההנחיה שהם זקוקים לה.

דגמי החניכה המוצלחים ביותר הם ככל הנראה בשנגחאי ובסינגפור. לשתיהן יש תוכניות ותיקות מאוד ומסלול מקצועי (המתואר בפרק 5), המקצה לכמה מורים מנהיגים תפקיד הנחיה פורמלי וזמן מוגדר להנחיית מורים חדשים. למורים בשני ההקשרים יש זמן רב במערכת הרגילה שלהם לפעילויות שאינן הוראה (קישור 3.13), כגון תכנון, מתן ציונים, פגישות עם תלמידים ועמיתים ועבודה אחרת המרכיבה את מקצוע ההוראה. למורים מתחילים יש זמן נוסף שבו הם יכולים לעבוד עם המנחים, להשתתף בסמינרים ולשתף פעולה עם עמיתים.

גם בשנגחאי וגם בסינגפור התמקדה ההכשרה האקדמית בעבר בידע תוכן ותאוריות חינוך עם כמות קטנה יחסית של התנסות שטח מפורקת. שנות ההוראה הראשונות לוו בתהליך חניכה עם הנחיה צמודה, ובתקופה זו למדו המורים על פרקטיקה יותר מבכל תקופה אחרת. שתיהן הרחיבו בשנים האחרונות את ההתנסות המעשית ושילבו אותה טוב יותר עם ההכשרה. אולם תוכניות חניכה מאוזנות ומוצלחות הן עדיין בבחינת גשר איתן מאוד למקצוע.

בקנדה תוכניות חניכה הן חידוש של הזמן האחרון ובאוסטרליה הן

משתכללות וכיום מתגבשים דגמים מפותחים מאוד, בעיקר באונטריו ובניו סאות' ויילס. בפינלנד תוכנית ההכשרה מקיפה כל כך עד שההתנסות הרבה הכלולה בה מגשימה את רוב המטרות שמדינות אחרות מגשימות אחרי שנה של פרקטיקה, ומורים מתחילים מקבלים בדרך כלל עזרה מעמיתיהם כשהם נכנסים לעבודה. הנחיה זו מצד קבוצת העמיתים, או הנחיה משותפת זו, היא גישה שיתופית הנבדלת מדגם האחד על אחד, דגם המאסטר והשוליה, הרווח ברוב המדינות (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen, & Gijbels, 2015). בשנים האחרונות משיקה פינלנד תוכנית חלוץ של הנחיית אחד על אחד בכמה בתי ספר.

שנגחאי

הוועדה העירונית לחינוך בשנגחאי פיתחה תוכנית חניכה פורמלית בשנות ה-80 המאוחרות, המבטאת את רעיון ה"לאו דאי צ'ינג" (lao dai qing) בתרבות הסינית – שמשמעו "הזקנים מביאים עימם את הצעירים". היבט מרכזי של הרעיון הוא קשר:

הזקנים והצעירים קשורים אלה לאלה. הקשר מגיע מידע ומיומנות בהוראה (וגם ממחויבות לפרקטיקה זו). אפשר לראות כאן רמז למגמה קולקטיביסטית משותפת. בה בעת יש ציפייה להבדל: שלמורים המבוגרים יותר, ה"לאו דאי", יש משהו להציע לצעירים, ל"צ'ינג". (Paine & Ma, 1993, p. 681)

במסגרת המדיניות החדשה מורים חדשים מקבלים תקופת מבחן של שנה, ובמהלכה כל אחד מקבל מנחה מקצועי ורב ניסיון. העמית המנוסה הזה עובד עם המורה החדש או המורה החדשה ומנחה אותם בתהליכים דוגמת תכנון שיעור, בחירת חומרי לימוד ושיטות לימוד, החלטות על מטלות של תלמידים ומתן משוב לתלמידים. השניים עובדים יחד לפחות שעתיים בשבוע (International Alliance of Leading Education Institutes, 2008, p. 65). המנחים גם צופים כמורים החדשים, ומן המורים החדשים מצופה לצפות במנחים שלהם כדי לראות דגמים של הוראה מקצועית מעולה. המנחים

מתעדים את פעילויותיהם ואת התפתחותם של המורים המתחילים לצורך ביקורת של מנהלת בית הספר.

הודות למבנה המערכת הבית ספרית, המאפשרת לרוב המורים לפחות עשרים שעות שבועיות שבהן הם אינם מלמדים ילדים ישירות, למנחים יש משבצת בלוח הזמנים הרשמי שלהם לעבודה עם מורים מתחילים. נוסף על כך גם המנחים מקבלים הערכות – בצורת משוב מהמורים המתחילים וגם בהשוואה לציפיות המנהיגים הבית ספריים הנוגעות להתפתחותם של המורים המתחילים (Salleh & Tan, 2013). לבתי הספר יש בדרך כלל גם מורה בתפקיד מתאמת למידה מקצועית, והיא אחראית לציוות הזוגות (מורה ומנחה), לארגון פגישות מחקר של מורים ולדיווח למחוז.

נוסף על הנחיה רשמית מורים מתחילים מקיימים קשר הדוק על בסיס קבוע עם מורים מנוסים בקבוצות לימוד ומחקר של מורים. (ראו פרק 4 להסבר על "ג'איו ין-דו"). מורים משתתפים בהדרגה בתכנוני שיעור משותפים ועוברים תצפיות של עמיתים על בסיס קבוע, לא רק לצורך הערכה רשמית אלא גם כדי לשפר את עיצוב השיעור ולשמוע איך מורים מנוסים חושבים על עיצוב שיעורים והחלטות הוראה. השתתפות בקבוצות עבודה של מורים מספקת למורים חדשים שיטת חברות לתוך קהילה החולקת גוף ידע משותף, דוברת שפה משותפת וחשוב מכול – חולקת ציפיות לביצועי תלמידים ודרכים לתמוך בהם בדרך למימושם.

מנקודת מבט של תעסוקה והערכה, השנה הראשונה להוראה היא נקודה מכרעת מבחינת בית הספר המעסיק והמורה המתחיל. בתום שנת ההוראה הראשונה המורים עוברים הערכה המבוססת על התצפיות של המנחה והמנהל ברמת בית הספר וגם על מבחנים בכתב. בית הספר אינו מעסיק מחדש את המורים שלא עמדו בסטנדרטים שנקבעו להערכה בתום השנה הראשונה או מעכב את התקדמותם למעמד קבוע.

נדיר מאוד שמורים ומורות שהועסקו מחדש אחרי שנת המבחן יורחקו מהתפקיד או יפוטרו מאוחר יותר. ההערכה שרובם מקבלים היא שיש להם פוטנציאל להצליח. לדברי סגנית מפקחת מחוז בשנגחאי, בין שניים לארבעה מורים מהמחוז שלה מפוטרים בכל שנה אחרי שנתם הראשונה, ולאחר מכן אין כמעט פיטורים כלל. המורים המורחקים, אומרת סגנית המפקחת, "הם בדרך

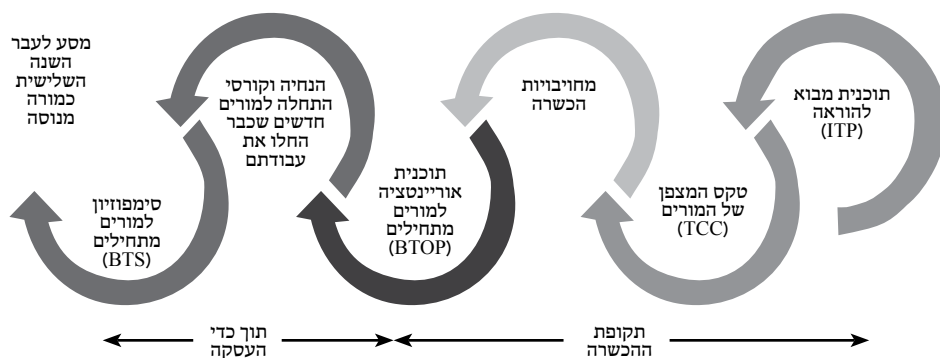
כלל אנשים שהמשפחה לחצה עליהם להיכנס להוראה אבל הלב שלהם במקום אחר".

סינגפור

כל המורים החדשים בסינגפור עוברים תוכנית חניכה פורמלית במשך שנתיים במימון וניהול משרד החינוך (ראו איור 3.3).

התוכנית מתחילה בטקס ה"מצפן" (Teachers' Compass Ceremony) שמתקיים לפני תחילת ההכשרה. בשלב הזה המורים לעתיד הם כבר מועסקים של משרד החינוך ומשתתפים בטקסים שמטרתם לחזק את חשיבות המשימות המוסריות והאתיות העומדות לפניהם. זו ההזדמנות הראשונה של משרד החינוך לארגן ולחבר את המורים ולהנחיל להם את ציפיות התפקיד. תהליך החניכה להוראה מתחיל עם תוכנית אוריינטציה אחרי סיום הלימודים, שמטרתה לעזור למורים להבין את תפקידיהם והציפיות מהמקצוע; לעשות רפלקציה על אמונותיהם, ערכיהם והפרקטיקות שלהם; להדגיש את החשיבות של טיפוח הילד השלם. ציפיות, אמונות וערכים אלה מנוסחים באתוס ובקוד של מסמכי מקצוע ההוראה, המנחים את התנהלות המורים ומוודאים שהם עומדים בסטנדרטים של המקצוע.

איור 3.3 מסגרת החניכה להוראה של משרד החינוך בסינגפור



מקור: Academy of Singapore Teachers (n.d.)

בשנתיים הראשונות לעבודתם מורים מתחילים לומדים גם בקורסים שעוצבו במיוחד למענם, כגון ניהול כיתה, מעורבות הורים, יחסי מורים-תלמידים, רפלקציה, פדגוגיות ואוריינות הערכה – נוסף על ההנחיה הבית ספרית שהם מקבלים. בתום מסע זה של שנתיים, מגיע בסוף שנת ההוראה השנייה הסימפוזיון של המורים המתחילים. הוא נקרא "הדברים הכי חשובים: תכלית, תשוקה ומקצועיות", והוא קורא לפרקטיקות אפקטיביות ומחויבות איתנה להוראה ומסמן את המעבר ממורים מתחילים לאנשי מקצוע.

הנחיה המתקיימת בבית הספר מאפשרת למורים מתחילים לצבור ידע בתוך קהילה של אנשי שטח ולקבל תמיכה מעמיתים מנוסים יותר. הסדרי הנחיה, אשר זמינים למתחילים ולוותיקים, הם בדרך כלל בפיקוח מפתח סגל בית הספר (school staff developer) ומורים מנהיגים. אף על פי שמורים מתחילים מקבלים מנחה רשמית, בדרך כלל מתחום התוכן שלהם, הם מקבלים תמיכה גם מדמויות אחרות בבית הספר, משום שהנחיה נחשבת לפרקטיקה כלל-בית ספרית. מורים מתחילים מקבלים בדרך כלל כ-80 אחוז מנטל העבודה של מורים מנוסים, כדי לאפשר להם זמן ומרחב לגדול לתוך המקצוע.

תוצאות סקר TALIS הבינ-לאומי מראות שמבין כל המדינות המשתתפות בו, השיעורים הגבוהים ביותר של מורים הממלאים תפקיד של מנחים ושל מורים שיש להם כרגע מנחה הם בסינגפור (39 אחוז ו-40 אחוז, בהתאמה), בניגוד חד לממוצע TALIS – העומדים על 14 אחוז ו-13 אחוז, בהתאמה (OECD, 2014d). יתרה מזו, 85 אחוז מהמונחים קיבלו מנחים המלמדים את אותו מקצוע, בהשוואה לממוצע של המדינות המשתתפות בסקר – 68 אחוז (OECD, 2014d).

מנחים ממלאים כמה תפקידים. בדרך כלל יש מנחה מתאם המוביל את תוכנית ההנחיה הבית ספרית וממלא תפקיד של מנחה למנחים, כדי שיעדי ההנחיה ברמת בית הספר יושגו. נוסף על כך יש מנחה, שהוא בדרך כלל מורה מנוסה יותר או מורה מנהיג (כלומר מורה בכיר או מוביל), המשמש עמוד תווך של תמיכה מקצועית למורים מתחילים בזמן שהם ממשיכים ללטש את כישוריהם המקצועיים. מנחים אלה בדרך כלל עברו פיתוח מקצועי שהכין אותם לתפקיד הנחיה זה, משום שהוא חלק עיקרי בעבודתם; הם מספקים מנהיגות פדגוגית

בתחום תוכן ספציפי, תמיכה חברתית-רגשית, פיתוח מקצועי, שיתוף משאבים ומומחיות בדיסציפלינות מסוימות או תחומי מיומנות. טאן הואי פין, מנהלת בית הספר העל-יסודי "קראנג'י", תיארה את התמיכה למורים ומורות מתחילים:

אנחנו מקדמים בברכה את המורים החדשים המצטרפים למשפחה שלנו, משפחת "קראנג'י". חשוב לחנוך אותם לתרבות הבית ספרית שלנו כדי שהם יבינו את התפקיד שהם ממלאים ואת הציפיות והסטנדרטים הנדרשים מהם ביחסי הגומלין עם תלמידינו. את תוכנית ההנחיה שלנו מובילה קבוצה של שבעה מורים בכירים וסגנית המנהלת שלנו מייעצת לקבוצה. כל מורה מתחיל או מתלמד יקבל הנחיה ממורה מנוסה. מורים מתחילים צופים בשיעורים בתחומי התוכן שלהם, אבל גם בשיעורים של מורים ממקצועות אחרים. אני חושבת שלכל מורה מקצועי יש חוזקות שונות וכל אחד משתמש במגוון של פדגוגיות בדיסציפלינות השונות. אנחנו מרחיבים את התמונה כדי שהמורים החדשים יוכלו להרכיב לעצמם רפרטואר שלם של אסטרטגיות. ברגע שהם יהיו מורים עצמאים, הם יוכלו ליישם את האסטרטגיות האלה.

מורים חדשים שראיינו הביעו את הערכתם ל"כל המנחים שהיו לי, כל המורים שעבדתי עימם", שהיו "מאוד תומכים ואכפתיים. הם בודקים כל הזמן איך אתה מסתדר ואיך הם יכולים לעזור". שמענו מהמוראיינים ש"המנחים מנסים להשתמש בידע הקודם של המורה המתחיל ולבנות על החוזקות שלו", לעזור למורים החדשים ללמוד "על התרבות הבית ספרית, הציפיות, קצת 'עשה ואל תעשה'". הם הרגישו שמציעים להם עזרה כל הזמן: "אני לא צריכה אפילו לבקש להשתמש במשהו. המנחים אומרים: 'פשוט קח'. אני מרגישה שזו סביבה טובה מאוד. כולם עוזרים".

התמיכה אינה מסתכמת בפרקטיקה היום-יומית. המנחים מנסים גם לעודד את המורים החדשים לבנות את הידע שלהם. מורה חדש אחד סיפר:

המנחים שואלים אותנו, לדוגמה, "שמעת על המושג שנקרא למידה סמויה?

בטח לא שמעת, זה מושג די חדש. אני לא ממש מסכימה עם הרעיון, אבל שווה לקרוא על זה. ספר לי מה חשבת". או דוגמה אחרת: מנחה מתיישבת לידך ואומרת: "אני בדיוק קוראת ספר ממש מעניין. רוצה לקרוא כמה עמודים ולהגיד לי איך התרשמת?"

תקופת המבחן למורים מתחילים בסינגפור נמשכת שנה. ברגע שמורים מקבלים אישור, הם כבר לא זקוקים לרישיון או הסמכה נוספת. כלומר, האישור בתום תקופת המבחן שווה ערך לקביעות. סקלפני ולים (Sclafani & Lim, 2008, p. 4) כותבים:

מורים חדשים מקבלים הנחיה מיושבי הראש של שכבתם, מיושבי הראש של תחום התוכן ומראשי המחלקות – וכל אלה גם צופים בהם. אם מורה אינו מתפקד היטב, הוא מקבל תמיכה נוספת ואימון. כל הגורמים מנסים לעזור למורה החדש להסתגל ולהשתפר, אבל אין סובלנות לחוסר שיפור, לגישה שלילית או להיעדר מקצועיות. לעיתים מאפשרים למורה החדש לנסות בית ספר אחר, אבל אם אחרי שנה של עבודה המורה לא שיפר את ביצועיו, ייתכן שיבקשו ממנו לעזוב את ההוראה. המערכת מאמינה שעליה לעשות כמיטב יכולתה ולתת משוב כן למועמד או מועמדת אם הם לא התקדמו חרף התמיכה והעזרה שניתנו להם. אחרי נקודת זמן זו רק מעט מורים מתבקשים לעזוב, ובמקרה כזה הגורמים עשויים להיות חוסר יושרה, התנהגות לא ראויה עם תלמיד או תלמידה, התנהלות כספית לקויה או חוסר רגישות על רקע גזעי.

קנדה

החניכה להוראה בקנדה משתנה ממחוז למחוז. אף שבאלברטה לא דורשים כיום הנחיה ולא מממנים אותה, רוב בתי הספר מספקים הנחיה: לפי סקר TALIS לשנת 2013, תוכניות חניכה פורמליות זמינות ליותר מ-80 אחוז ממורי חטיבות הביניים החדשים למקצוע ההוראה, ותוכניות לא פורמליות זמינות ליותר מ-80 אחוז מהמורים המגיעים לבית ספר חדש (OECD, 2014d). אופי התוכניות משתנה מבית ספר לבית ספר.

באונטריו, לעומת זאת, מצופה מכל המורים בשנתם הראשונה להוראה המועסקים בחוזה קבוע – וגם מורים בעלי חוזה זמני (שבררך כלל ניתן למורים מחליפים) – להשתתף בתוכנית החניכה למורים חדשים (NTIP). התוכנית הוקמה ב־2006, והיא ממומנת על ידי משרד החינוך. היא כוללת: 1. הדרכה לבית הספר ולמועצה הבית ספרית; 2. הנחיה מתמשכת ממורים מנוסים יותר במשך השנה הראשונה; 3. הדרכה ופיתוח מקצועיים המותאמים לצורכיהם של מורים חדשים. לדברי פול אנתוני, מנהל לשעבר במשרד החינוך של אונטריו, מטרת התוכנית היא לעזור למורים מתחילים להרגיש נוח ולהפגין מסוגלות מהר יותר כדי שיוכלו לשרת את תלמידיהם באפקטיביות רבה יותר:

ראיות רבות מצביעות על יכולתם של מורים מנוסים יותר לספק חוויה חינוכית טובה יותר לתלמידיהם, אבל הרעיון המרכזי של NTIP הוא "איך אפשר להאיץ את החוויה" – החל בעזרה למורים להרגיש נוח בסביבה הפיזית וללמוד היכן נמצאים המשאבים שיכולים לתמוך בהם בכל הסוגיות שהם ייתקלו בהן עם הילדים, ההורים, בית הספר וכו' וכיצד להתמודד עם כל אלה מהר יותר. הרעיון העיקרי היה "איך להאיץ את החוויה כדי שבסופו של דבר החוויה החינוכית של התלמידים תהיה טובה כמו החוויה שמקבלים ממורה מנוסה יותר".

מועצות חינוך יכולות להחליט להרחיב את התמיכות (NTIP) לשנה שנייה למורים קבועים או למורים זמניים לטווח ארוך. אנתוני ציין שההרחבה לשנה שנייה התפתחה מתוך הבנה שלאחר שנה אחת היו מורים שאמרו:

"רק עכשיו, בסוף השנה הראשונה שלי, אני מבין מה אני לא יודע. רק עכשיו אני יודע מה אני לא יודע". אז הם באו אלינו ואמרו: "מה עם שנה שנייה?" זה מסוג הדברים שהתפתחו ישירות מהשטח ולאנשים היה נוח להגיד "כרגע הבנתי מה אני לא יודעת ואני זקוקה לעוד זמן".

מנחים נבחרים בזכות מיומנויות הוראה והנחיה ומצופה מהם לעבור הכשרה במחוז שלהם. תוכנית החניכה NTIP מספקת למנחים ולמורים חדשים זמן

משותף לעבוד יחד. אפשר להשתמש בזמן הזה לתכנון משותף, צפייה בשיעורים, הערכה משותפת של עבודת התלמידים ועוד. בתי הספר רשאים לבחור מבין כמה דגמים של הנחיה, כגון הנחיית אחד על אחד או הנחיה בקבוצות קטנות או גדולות. מנחים מספקים הכוונה המותאמת לצרכים האינדיווידואליים של המורים, ואלה יכולים לכלול הדגמה של אסטרטגיות הוראה, הצעה לאימון או משוב, קביעת יעדים, טיפים ועצות בנושא ניהול כיתה. המנחים יכולים להיות על תקן קבוצת ביקורת לאסטרטגיות הוראה, לספק תובנות על הפוליטיקה והאקלים הבית ספריים ולהציע תמיכה רגשית בימים הראשונים של שנת הלימודים. יש דגש על הושטת עזרה למורים חדשים בניהול יחסים מקצועיים ובפנייה למשאבים שהם צריכים לצורך צמיחה והתפתחות מתמידות. מורה מתחילה סיפרה:

המנחה שלי נתנה לי הרבה תמיכה בקביעת יעדים. ישבנו יחד וחשבנו מה היעדים שלי לשנה הזאת. כל היעדים היו קשורים לחזון האישי שלי, אבל בהקשר הבית ספרי. בדקנו איך אני יכולה להגביר את המעורבות, וזה החזיר אותי לניהול כיתה וליצירת רשת מקיפה יותר. אז ישבנו והסתכלנו על הזדמנויות לפיתוח מקצועי בתחום ניהול כיתה והיא הלכה איתי למשרד המנהלת לשוחח. היא הדגימה איך יוצרים את הקשר האישי הזה שצריך אם רוצים להרחיב את הרשת. (טינה)

הנחיה אמורה להיות תומכת ולא מעריכה. מנהלים עושים שתי הערכות של ביצועים במהלך 12 החודשים הראשונים, ואם הן לא משביעות רצון, המורים מקבלים 24 חודשים להשתפר. אף על פי שלמספר קטן של מורים מציעים לעזוב את ההוראה, המטרה העיקרית היא לעזור למתחילים להתפתח למומחים ולהשאירם במקצוע. המועצה הבית ספרית של טורונטו, המחוז הגדול והמגוון ביותר בפרובינציה, הרחיבה את ההנחיה לשנתיים נוספות מעבר ל-NTIP והוסיפה למידה מהתבוננות בכיתה: צפייה ממוקדת, תדריך, תכנון פעילויות והזדמנויות להוראה משותפת במגוון כיתות ומקצועות יחד עם למידה מקצועית למנחים.

התוצאות ראויות לציון. קולג' אונטריו למורים גילה בסקר "מעבר להוראה"

(Ontario College of Teachers, 2012) שיעור הישגיות במקצוע של יותר מ-95 אחוז מהמורים החדשים במחוז. (מתוך המורים שלא חידשו את רישיונם, הרוב עברו לפרובינציות אחרות שיש בהן מחסור, אך יותר מ-80 אחוז מקווים לחזור לאונטריו בשלב מסוים.) הנתון המפתיע יותר שנמצא הוא שמתוך כמעט 4,000 מורים חדשים שהועסקו בין 2005 ל-2010, המחוז השאיר בין 98 ל-99 אחוז בכל שנה מהאנשים שהעסיק בשנתם הראשונה (Darling-Hammond, 2013). בהשוואה, רוב המחקרים בארצות הברית מראים שלפחות 10 אחוזים מהמורים בשנתם הראשונה עוזבים לפני שנתם השנייה וכ-30 אחוז עוזבים עד השנה החמישית (Darling-Hammond, 2010). התוצאה היא התחלה מקצועית טובה בהוראה. במחקר של אוניברסיטת אוטוה נכתב:

מורים מתחילים ברחבי אונטריו בטוחים ביכולות ההוראה שלהם וביכולתם לתמוך בלמידת התלמידים. הם מרוצים מהמקצוע שבחרו; הם מתכוונים להישאר במקצוע ורובם מעוניינים גם להישאר באותו בית ספר. (Kane, Jones, Rottman & Conner, 2010)

אוסטרליה

בדומה לשנגחאי ואונטריו, החניכה במדינות האוסטרליות ויקטוריה וניו סאות' ויילס קשורה להסמכה מלאה. מורים חדשים מקבלים הסמכה זמנית, ועליהם להוכיח שהם עמדו בסטנדרטים המקצועיים להוראה בתוך שנה עד שלוש שנים, תלוי במדינה ובסוג בית הספר – ממשלתי או לא ממשלתי. חניכה להוראה היא עניין ממוסד עוד מתחילת שנות האלפיים. המחלקה לחינוך וקהילות בניו סאות' ויילס מספקת תוכנית להנחיית מורים מ-2003. בראשית דרכה העסיקה התוכנית חמישים מורים מנחים שעבדו בתשעים עד מאה בתי ספר בעלי שיעור גבוה של מורים חדשים. מנחים אלה הוצבו בבתי ספר ותמכו בכל שנה בכ-60 אחוז מכל המורים החדשים בבתי הספר הממשלתיים. הערכה של תוכנית ההנחיה מראה שיש לה יתרונות גם בהיבט של איכות המורים וגם בהישגיות במקצוע. בתי ספר אחרים העסיקו מנחים

מבפנים כדי לתמוך במורים בראשית דרכם. הדרישה בנוי סאות' ויילס היום היא שכל מורה בתחילת דרכו יקבל תמיכה מעמיתים מנוסים ומנהיגים בית ספריים דרך תוכנית חניכה. תוכניות למידה מקצועית מקוונות זמינות לתמיכה במנחים הבית ספריים ובמורים החדשים.

מחוז ויקטוריה קישר בין חניכה להסמכת מורים ב־2004, והחניכה מקיפה כמעט את כל המורים; יותר מ־90 אחוז מהמורים שקיבלו הסמכה זמנית להוראה קיבלו תמיכה של מנחה בכל שנה (Victoria Institute of Teaching [VIT], 2014, p. 10).

המכון להוראה בוויקטוריה (VIT) מכשיר מנחים בידע ובמיומנויות הקשורים להנחיה. התוכנית נמשכת יומיים בסמסטר הראשון של כל שנה, והיא הגיעה לכ־12 אלף מורים משנת 2004 (ריאיון עם ד' פפרות' ופ' קוסגרו, המכון להוראה של ויקטוריה, 21 במאי, 2014).

לפי סקרים של המכון להוראה בוויקטוריה, כ־90 אחוז מהמורים שקיבלו הסמכה זמנית שינו היבטים בהוראתם בעקבות משוב ממנחים או ממורים מנוסים. 94 אחוז ציינו שעבודה משותפת עם מורים מנוסים בכיתה אפשרה להם לראות פרקטיקה מקצועית טובה ומיקדה את הרפלקציה המקצועית שלהם בעניין מעורבות תלמידים ולמידת תלמידים. נוסף על היתרונות שהמונחים תיארו, יותר מ־95 אחוז מהמנחים הסכימו שהם הפיקו תועלת מקצועית ממעורבותם בהנחיה (VIT, 2014).

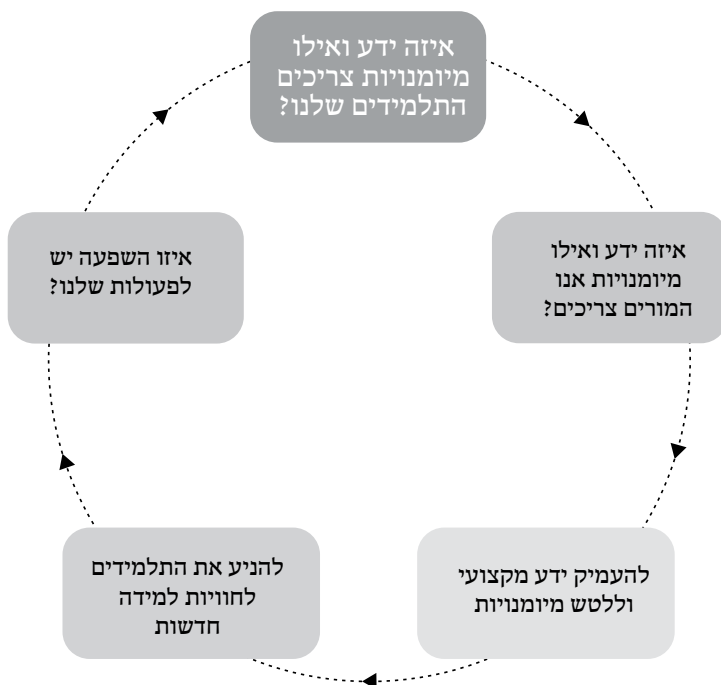
עם התפתחותה של מדיניות ההוראה באוסטרליה, שני תהליכים אפשרו הנחיה פורה יותר. הראשון הוא התמקדות בסטנדרטים מקצועיים – סטנדרטים שכל מדינה החילה ולאחר מכן חיזקה עם קביעת הסטנדרטים הלאומיים החדשים – שהמדינות הצמידו לרישום מורים והסמכתם. כפי שהסבירה מנהלת הפרויקטים המיוחדים ב־VIT, פרן קוסגרו, החיבור בין הנחיה לסטנדרטים של הוראה עזר להרחיב את תפיסת ההנחיה מחברות ותמיכה רגשית בין עמיתים לתפיסה המבוססת על שיחות מקצועיות בנושא כישורי הוראה וממוקדת בלמידת תלמידים:

אמרנו: "אם אנחנו מתכוונים לעשות את זה, זו צריכה להיות מערכת יחסים מקצועית ועלינו לבנות את היחסים המקצועיים האלה. עלינו להגדיר אותם

דרך הסטנדרטים ותהליך הרישום המלא" (ריאיון עם ד' פפרות' ופ' קוסגרוב, המכון להוראה של ויקטוריה, 21 במאי, 2014).

לצורך ליווי הרפלקציה והפעולה, מומלץ למורים להשתמש במעגל בניית חקר וידע (קישור 3.14) כפי שגובש בסטנדרטים הלאומיים (ראו איור 3.4). המעגל מבקש מהמורים לזהות את צורכי התלמידים, לפתח תחום של פרקטיקת הוראה לצורך מתן מענה על צורכי התלמידים שזוהו, להחיל את פרקטיקת ההוראה החדשה בתוכנית פעולה שתתפרש על תקופה של בין ארבעה לשישה שבועות ולהעריך את מידת האפקטיביות של הגישה. גישה זו עוזרת לתמוך בחניכה להוראה ולבנות מעגל של למידה מקצועית שמורים מנוסים יוכלו להשתמש בו לצורך שימור הרישום שלהם, והיא מספקת שפה משותפת לדיון בפרקטיקה.

איור 3.4 מעגל בניית חקר וידע של מורים



פרן קוסגרוב תיארה את התהליך כדלקמן:

מורים מתחילים מנסחים שאלת חקר. לאחר מכן הם בונים את היכולת והידע הנחוצים כדי לגשת לנושא דרך התבוננות ודיון עם אחרים. התהליך יכול להיות מבוסס בית ספר, אך הם יכולים גם לפנות לקריאה מקצועית או פעילויות של פיתוח מקצועי מחוץ לבית הספר שלהם או בתוכו.

אנחנו מבקשים מהם להשתמש בידע הזה כדי לפתח תוכנית פעולה שתגדיר איך הם מתכננים לגשת לפרקטיקת ההוראה שלהם ולמקד אותה בתחום הלמידה הספציפי שהם רוצים לשפר אצל תלמידיהם. אנו מבקשים מהם לעשות את זה דרך יחסי הגומלין עם המנחה שלהם וליישם את זה בכיתות על פני תקופה. בנקודה זו אנו מבקשים מהמנחים להיות כמה שיותר מעורבים. הרעיון הוא שיש לך עמית שעומד לצידך ורואה דברים שאתה אולי לא רואה, ואתה יכול לדבר איתו על היישום.

לאחר מכן צריך להתכונן בחפצי הלמידה. מהם התוצרים של התלמידים? איך יודעים? אילו שאלות שאלתם? האם הם למדו דברים שלא ציפיתם להם? האם היו כאלה שלמדו דברים שאחרים לא למדו? למה?

לאחר מכן הם עושים רפלקציה על התהליך. מה המשמעות שלו לפרקטיקה שלי? מה המשמעות שלו לחקר הזה? האם זה מוביל לחקר מסוג אחר? השאלה האחרונה היא מה אני לומדת מכל זה כאשת מקצוע. ואז מתחילים את כל המעגל שוב. (ריאיון עם ד' פפרות' ופ' קוסגרוב, המכון להוראה של ויקטוריה, 21 במאי, 2014)

השינוי השני החשוב היה הקצאת זמן לשיתוף פעולה. אף על פי שלמורים באוסטרליה יש פחות זמן פנוי מהוראה בהשוואה למורים בשנגחאי או סינגפור, יוזמות מן התקופה האחרונה פתחו אפשרויות רבות יותר לעבודה משותפת של מורים. בוויקטוריה, הסכם שנחתם עם ארגון המחנכים קבע שנטל העבודה של מורים חדשים יופחת ב-5 אחוזים לפחות – כלומר בשעה-שעתיים לשבוע. אף שמורים מנחים אינם מקבלים זמן פנוי נוסף, המנהלים מחויבים להבטיח שכל מנחה המצוות למורה חדש יוכל לעמוד בתפקיד ההנחיה במסגרת של שבוע עבודה בן 38 שעות.

בניו סאות' ויילס החליטו לממן שעתיים שבועיות נוספות למורים מתחילים. השעות השבועיות המוקדשות למורים חדשים עומדות עתה על ארבע, ושאר המורים מקבלים שעתיים. זמן זה מיועד לאפשר תכנון שיתופי, הכנת שיעורים והערכה. מורים מתחילים משתמשים בזמן הנוסף הזה בדרך כלל כדי לצפות במורה מנוסה או לעבוד לצידו, לאסוף עדויות על פרקטיקת ההוראה שלהם כחלק מתהליך ההסמכה, לעסוק בלמידה מקצועית עם המנחה הבית ספרי שלהם או לתכנן, ללמד ולהעריך למידת תלמידים במשותף. כפי שציינה מישל ברוניגס, מזכירת המחלקה לחינוך וקהילות בממשלת ניו סאות' ויילס (קישור 3.15):

שיתוף פעולה בתוך המקצוע הוא תנאי יסוד לפיתוח מורים ולמידה מתמשכת. בתמיכת הממשלה הוספנו שעות שאינן הוראה למורים מתחילים בשנתיים הראשונות. העמדנו תנאים מסוימים כדי שזה יקרה. היה לנו חשוב: שיהיה מנחה במקום, כדי שתהיה תמיכה מתמדת; חיבור לסטנדרטים המקצועיים של המורים כדי שתהיה להם מפת דרכים ללמידה ולצמיחה המקצועיות שלהם. זו התמיכה שניתנת למורים מתחילים, אבל כל מורה בכל כיתה זכאי לתמיכה. חשוב מאוד מאוד שנתמוך בשיתוף פעולה בין מורים ובלמידה מקצועית של מורים לכל אורך הדרך. (ריאיון עם מ' ברוניגס, מזכירת המחלקה לחינוך וקהילות בניו סאות' ויילס, יוני 2014)

החשיבות של יצירת אקלים שיתופי לתמיכה במורים ושימורם במקצוע באה לידי ביטוי במחקר שעקב אחרי סטודנטים להוראה בניות סאות' ויילס במהלך ארבע שנות ההוראה הראשונות שלהם. כאשר התבקשו לזהות את הגורמים העיקריים שהשפיעו על הוראתם ועל רצונם להישאר במקצוע, הם מנו תשעה גורמים. השניים הראשונים – מעורבות תלמידים ואתגר וסיפוק מקצועיים – היו קשורים ליכולת להניע תלמידים למעורבות ולגלות את חדות ההוראה. שבעת הגורמים הבאים קשורים ללמידה מקצועית ותמיכת עמיתים בית ספרית: תמיכת עמיתים, שיתוף פעולה מקצועי, פיקוח והנחיה, תמיכה ניהולית, תרבות צוותית, אקלים בית ספרי ותמיכה פדגוגית. המחקר גילה שאחד הגורמים התורמים ביותר למומחיות מורים הוא מתן

משוב על פרקטיקות הוראה ולמידה מקצועית משותפת של עמיתים. עולה בבירור שבית הספר צריך להיות לא רק מקום לתלמידים ללמוד, אלא גם מקום שמורים לומדים בו. מחקר זה מחזק את המדיניות והפרקטיקות ללמידת מורים מקצועית ואת עקרונות המדיניות החדשים לביצועי מורים ופיתוח מורים, כפי שנתאר בפרקים 4 ו-5 (McIntyre, 2012). יוזמות חדשות שפותחו ב-AITSL ונבנו לפי הדגמים הקיימים במדינות דוגמת ניו סאות' ויילס וויקטוריה באות להבטיח הנחיות כלל-ארציות עקביות לחניכת מורים והסמכתם בכל מערכות החינוך ברחבי אוסטרליה.

המסקנות שלנו

מבט רוחבי על כל המדינות שחקרנו מעלה כמה תימות משותפות הנוגעות לכניסה למקצוע ההוראה, וביניהן:

- המערכות סלקטיביות מאוד והן משתמשות במערכת קריטריונים רחבה לבחירת מועמדים. דוח של חברת מקינזי (Auguste, Kihn, & Miller, 2010) עורר הדים בארצות הברית בשל העובדה שמוסדות לחינוך מורים במדינות דוגמת פינלנד וסינגפור בוחרים סטודנטים מתוך 30 האחוז העליונים, על סמך מיומנויות אקדמיות. שתי המדינות אומנם מצפות ממועמדיהן לכישורים אקדמיים חזקים, אך קריטריון זה אינו היחיד לבחירת מועמדים. במדינות אלה ובאזורים אחרים שחקרנו מצופה מן המועמדים להפגין עניין בילדים, להוכיח שיש להם ניסיון עם ילדים ומחויבות לילדים וכמו כן להפגין מגוון נטיות וכישורים העולים בתהליכי סינון ואינם מסתכמים בציונים בלבד. תהליכים אלה עשויים לכלול ראיונות ומטלות ביצוע ומבחר המלצות.
- הגיוס הסלקטיבי נתמך במשכורות תחרותיות והכשרה מסובסדת. המדינות שחקרנו משלמות למורים שכר שווה ערך לשכרם של בוגרי אוניברסיטה אחרים, כלומר הבחירה בהוראה אינה כרוכה בהפסד. נוסף על כך ההכשרה מסובסדת או בחינם ובמדינות מסוימות היא מלווה במלגה או משכורת.
- תוכניות ההכשרה מעוגנות בתוכן אקדמי, בידע פדגוגי ובסטנדרטים מקצועיים. כל התוכניות המתוארות כאן מבטיחות שלכל המועמדים להוראה

תהיה תשתית איתנה של ידע דיסציפלינרי וגם של פדגוגיה. תוכניות לתואר ראשון מתחילות עם קורסים במקצועות שהמועמדים ילמדו. תוכניות לתואר שני, שהן הנורמה כיום בכמה מהמדינות שחקרנו, דורשות מהמורים תואר ראשון במקצוע אקדמי אחד לפחות. ברוב המדינות מורים בעל-יסודי עוברים הכשרה מקיפה בשני תחומי תוכן. הם לומדים שני מקצועות ראשיים או מקצוע ראשי ומקצוע משני שיוכלו להתבסס עליהם בהוראתם. מורי יסודי עוברים הכשרה רוחבית של תחומי תוכן רבים שהם ילמדו. בסינפור ובשנגחאי מורי יסודי בוחרים תחומי תוכן להתמקצעות נוספת, נוהג שמתחיל להופיע גם בכמה אוניברסיטאות באוסטרליה. בכל הדוגמאות האלה המורים לומדים פדגוגיה של תוכן ספציפי ומקבלים אסטרטגיות הוראה ייחודיות לתחומי התוכן שהם מלמדים. עבודה זו מעוגנת בסטנדרטים מקצועיים המנסחים מה מורים צריכים לדעת, איך עליהם להיות ומה עליהם להיות מסוגלים לעשות – כולל המחויבויות המוסריות והאתיות של מורים וגם המיומנויות והידע הטכניים שלהם. הסטנדרטים מעמידים מסגרת לפרקטיקה מקצועית המעצבת לא רק את ההכשרה, אלא גם את הציפיות ואת הלמידה במהלך המסלול המקצועי.

- תוכניות ההכשרה מעוגנות במחקר והן מכינות מורים להשתמש במחקרים קיימים וליזום מחקרים משלהם. מחקר ממלא תפקיד מרכזי בהגדרת המקצוע במדינות אלה: מחקר על למידה, התפתחות, תוכנית לימודים, הוראה אפקטיבית ואסטרטגיות למידה למגוון תכנים ולאוכלוסיות תלמידים ספציפיות מספק תשתית רצינית לעיצוב התוכנית. המורים מצופים לקרוא מחקרים ולהשתמש בהם בהוראה המעשית. יתרה מזו, הם לומדים כיצד לערוך מחקר על פרקטיקה והציפייה היא שהם ימשיכו לחקור גם במהלך ההכשרה וגם לאורך המסלול המקצועי שלהם. מחקר פעולה הוא גורם חשוב וצומח בהכשרה ובפרקטיקה המקצועיות בכל המדינות שחקרנו. מועמדים להוראה בפינלנד אמורים לגבש מחקר ולכתוב תזה במסגרת התואר השני הנדרש לכניסה להוראה. בכל המדינות המטרה היא להכין מורים שיהיו בקיאים במחקר ובשיטות מחקר, כדי שאלה יאפשרו להם להיות צרכנים מתחכמים של מחקרים ואף לאסוף בעצמם נתונים על תלמידיהם, לנתח את הנתונים האלה ולהיות אנשי מקצוע רפלקטיביים.

• ההכשרה כוללת התנסות מעשית המלווה בהנחיה איכותית. כל המדינות במחקר מכירות בעובדה שהלמידה הרבה והמשמעותית ביותר של מורים לעתיד היא בכיתות אמיתיות בעבודה עם מנחים מומחים, המדגימים למועמדים פרקטיקות ומאמנים אותם בפרקטיקות שהם מנסים לפתח. מדינות רבות מחקות את המודל שפינלנד השיקה לפני כמה עשורים, מודל שבו הסטודנטים עוברים התנסות מעשית בבתי ספר להכשרת מורים שחברו לאוניברסיטאות, מודל שמציע מורים מנחים ברמה מקצועית גבוהה ותומך בפרקטיקות מבוססות מחקר הקשורות לקורסים שהסטודנטים לומדים באוניברסיטה. בה בעת הנחיה מובנית בשנה־שנתיים הראשונות להוראה מרחיבה את ההתנסות בשטח, נוהג מפותח במיוחד בשנגחאי וסינגפור שהחל להתבסס גם בשאר האזורים. בכמה מהמדינות חניכת המורים קשורה להסמכה וכך נוצר רצף מקצועי פורמלי.

• הכשרה וחניכה הן חלק ממערכת. מערכות הגיוס, ההכשרה והחניכה במדינות דוגמת פינלנד, סינגפור, אוסטרליה וקנדה שמו להן למטרה להבטיח שהמורים יהיו מוכנים ללמד כבר מיומם הראשון בעבודה. אך הן אינן מסתפקות בכך. כפי שנתאר בפרקים 4 ו-5, כל המדינות האלה הקימו מערכות בנויות היטב שתפקידן לאפשר למורים להמשיך ללמוד במהלך המסלול המקצועי ולהתקדם בהתאם ליכולותיהם ולתחומי העניין שלהם.

למערכות הלמידה והסולמות המקצועיים יש כמה יעדים. הם מבטיחים שהמורים יהיו מעודכנים במחקרים האחרונים ויתאימו את הוראתם לידע החדש על הוראה ולמידה; הם מוודאים שהמורים ימשיכו להיות לומדים פעילים וכך יוכלו גם לשמש דוגמה ללמידה לתלמידיהם; והם עוזרים לעודד מורים להישאר בהוראה, וכך שומרים על כוח עבודה יציב.

פרק 4

לפתח הוראה איכותית

כל בית ספר יהיה מודל של ארגון לומד. מורים ומנהלים יחפשו פרקטיקות ורעיונות חדשים ללא הרף וימשיכו לרענן את הידע שלהם. ההוראה עצמה תהיה מקצוע לומד, בדומה לכל מקצוע מבוסס ידע של העתיד.
גו צ'וק טונג, ראש ממשלת סינגפור (Goh, 1997)

כפי שתואר בפרק 3, מערכות בעלות ביצועים גבוהים מקפידות מאוד לספק למורים לעתיד תשתית מוצקה של ידע וניסיון, כדי להבטיח שכל המורים יהיו מוכנים להוראה כבר מיום הראשון. אך הן אינן מסתפקות בכך. מערכות אלה מספקות גם מסגרות והזדמנויות המאפשרות למורים ומורות להמשיך ללמוד ולשפר את הפרקטיקה שלהם ולהמשיך ללמוד כדי שיוכלו להיות טובים יותר ויותר בכל שנה. לבסוף, הן מספקות למורים ומורות הזדמנויות להשתמש במיומנויות המשופרות שלהם ולקבל על עצמם תפקידים חדשים בבתי הספר ובמערכות בית ספריות.

מסגרות והזדמנויות אלה לובשות צורות רבות. ראשית, המערכות ניסחו בבירור מה נחשב להוראה איכותית והגדירו סטנדרטים לפרקטיקת ההוראה. סטנדרטים אלה מגחים את הכשרת המורים, את ההנחיה והחניכה למורים מתחילים, את הפיתוח המקצועי, ההערכה והמשוב.

שנית, המערכות מציידות את המורים בזמן לעבוד עם עמיתים וללמוד מהם וכדי לעסוק במחקר עצמאי לצורך בחינת השפעותיהן של פרקטיקות חדשניות. בתי הספר במדינות אלה שוברים את קירות הכיתה (באופן מטפורי), כדי לאפשר למורים לשתף פעולה ולהתבונן בפרקטיקות של עמיתים. יתרה מזו, הן מארגנות את יום העבודה הבית ספרי בצורה שתקצה זמן לפעילויות אלה. כך המורים אינם מבלים כל דקה ודקה מול תלמידים. בתי הספר גם מעודדים את המורים לעסוק במחקר על פרקטיקה ולמצוא דרכים לחלוק ולהציג את ממצאיהם ולהשתמש בהם.

שלישית, המערכות רואות בהערכת מורים דרך לספק למורים משוב כדי לעזור להם לשפר את מעשה ההוראה. כלומר, ההערכה אינה נתפסת כאמצעי להענשה וניפוי של מורים חלשים. מדינות אחדות, דוגמת סינגפור, מצרפות להערכה הזדמנויות להתקדמות מקצועית.

ג'נסן ועמיתיו (Jensen et al., 2016) חקרו ארבע מערכות בעלות ביצועים גבוהים – קולומביה הבריטית, הונג קונג, שנגחאי וסינגפור – וזיהו בכל מערכת עקרונות משותפים התומכים בלמידה מקצועית. עקרונות אלה כוללים הקצאת זמן לשיתוף פעולה בתוך בית הספר; פיתוח תפקידי מנהיגות מורים המארגנים למידה מקצועית ותומכים בה; ושימוש במערכות הערכה ואחריותיות – הן ברמת בית הספר והן ברמת היחיד – לצורך תמיכה בלמידה ובשיתוף הפעולה. כשנעשה בהם שימוש מיטבי, עקרונות מדיניות אלה מובילים לתוצאות שלהלן:

- שיפור בית ספרי המתבסס על למידה מקצועית אפקטיבית;
- למידה מקצועית שהיא חלק מובנה מהפרקטיקה היום-יומית;
- הכרה בפיתוח מומחיות מורים ושימוש במומחיות זו לצורך תמיכה בלמידתם של אחרים;
- למורים אחריות משותפת ללמידה המקצועית שלהם ושל אחרים;
- אסטרטגיות של המחוז או המדינה להפצת למידה מקצועית בכל המערכת.

תכונות אלה מאפיינות גם את המדינות הנוספות שאנו חקרנו, והן עולות בקנה אחד עם גוף מחקרי נרחב המצביע על מידת אפקטיביות גבוהה יותר של פיתוח מורים מקצועי ככל שהוא קבוע ומתמשך יותר, מבוסס על שיתוף עמיתים, מקושר

לעבודת המורים בכיתה ומחובר לניסיונות רפורמה בית ספריים נרחבים יותר (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Elmore & Burney, 1997). בפרק זה נתאר את פרקטיקות הלמידה והצמיחה המקצועית שפגשנו. נראה כיצד אבני פינה חשובות ללמידת מורים כוללות תוכנית לימודים מדינתית או לאומית בכל אחד מהאזורים שחקרנו – המציעה תשתית משותפת לעבודת צוות – וסטנדרטים מקצועיים לפרקטיקה, כפי שהראינו בפרק 3, המכוונים את ההכשרה, החניכה, הפיתוח המקצועי, ההערכה והמשוב המתמשך. נראה גם שפיתוח מקצועי איננו משהו שמוכתב למורים במועדים קבועים, אלא הוא חלק מחוויית ההוראה והלמידה היום-יומית והשבועית השגרתית – הקשורות זו לזו בקשר בל ינתק. הפרק מאורגן לפי הדרכים שבהן מספקות המדינות את הלמידה הזאת:

- תמריצים ותשתיות ללמידה;
- זמן והזדמנויות לשיתוף פעולה;
- פיתוח קוריקולרי וחקר שיעורים;
- מחקר מורים;
- פיתוח מקצועי בהובלת מורים;
- הערכה ומשוב.

תמריצים ותשתיות ללמידה

תאוריית פעולה מרכזית בכל תחומי השיפוט שחקרנו היא שלמידה מקצועית מתמשכת למורים ומנהיגים חיונית לשיפור בית ספרי. הנחת יסוד זו באה לידי ביטוי במערך של דרישות ותמריצים לעידוד למידה מתמשכת המוטמעת בעבודה היום-יומית של המורים בבתי הספר ובהקמת ארגונים ומקורות מימון המבטיחים אספקה קבועה של אפשרויות למידה טובות בסביבות שיתופיות מחוץ לבית הספר – סביבות המושתתות בדרך כלל על תחומי תוכן משותפים או מטרות פדגוגיות אחרות.

מדינות רבות מתנות את חידוש רישיון ההוראה בדרישות ללמידה מקצועית. שנגחאי נוהגת לפי הנהלים של סין, הקובעים שכל המורים ישתתפו בלמידה

מקצועית של 240 שעות פעם בחמש שנים. מחוזות ומוסדות להשכלה גבוהה מספקים סדנאות למורים בנושאים דוגמת תאוריות ופרקטיקה בחינוך וטכנולוגיה חינוכית.

בניו סאות' ויילס נדרשות מאה שעות של פיתוח מקצועי מתמשך פעם בחמש שנים כדי לשמר את ההסמכה, והמורים צריכים להראות איך הלמידה עוסקת לפחות בסטנדרט אחד מתוך שבעת התחומים של הסטנדרטים הלאומיים להוראה. בדומה, בוויקטוריה יש לחדש את רישיון ההוראה בכל שנה והמורים בוחרים בעשרים שעות למידה מקצועית לשנה, לומדים ומתעדים אותן. בניו סאות' ויילס המדינה מממנת חמישה ימי פיתוח בית ספרי לשנה, שבהם המורים עובדים יחד על למידה מקצועית בתחום הקשור לבית ספרם. באוסטרליה 97 אחוז מהמורים השתתפו בפיתוח מקצועי בשנת 2013, לעומת שיעור המורים הממוצע במדינות המשתתפות בסקרי TALIS – שעמד על 88 אחוז בשנה זו (OECD, 2014d).

סינגפור דוגלת בפיתוח המבוסס על למידה מקצועית בהובלת מורים. המדינה מציעה כמאה שעות של פיתוח מקצועי בתשלום (על פני 12 יום). הזמן שהמורים מקבלים בפועל עובר תכופות את מאה השעות. ברמה הלאומית, משרד החינוך של סינגפור הקים את האקדמיה למורים בסינגפור (AST) ואקדמיות נוספות ומרכזי שפה, שמטרתם לספק פיתוח מקצועי למורים בהובלת מורים. ארגונים אלה עובדים עם מורים ומתחברים לבתי ספר, כדי לספק אפשרויות מקצועיות "למען מורים על ידי מורים" דרך רשתות מקיפות של מורים מנהיגים, המציעים מגוון רחב של קורסי למידה מקצועית, פעילויות, קהילות למידה, משאבים ומומחיות. האקדמיה למורים גם תומכת בקהילות למידה מקצועיות בתוך בתי הספר ומציעה הדרכה למנחי קבוצות למידה מקצועית וארגון כלים שיעזור להם לבנות קהילות כאלה ולשמר אותן. קהילות למידה של מורים בין בתי ספר – הידועות בשם קהילות למידה מרושתות – זוכות לתמיכה שמטרתה לעודד שיתופי פעולה בין מורים. מורים מנהיגים הם שמנחים לרוב את הקהילות הפנים-בית ספרית והבין-בית ספריות האלה.

באונטריו משרד החינוך סיפק מימון נכבד לאיגודי מורים לצורך תמיכה בפעילויות למידה מקצועית, כולל תמיכה בשעות המוקדשות לפעילויות שאינן הוראה, ומימן נסיעות ומגורים כדי לדרבן מורים להשתתף בפעילויות. מועצות בית ספריות באונטריו מקבלות מימון ותמיכה ממשרד החינוך לצורך

תמיכה בלמידה מקצועית ובניית יכולות הקשורות לאסטרטגיות ולצרכים העומדים בראש סדר העדיפויות באותה שנה. לדוגמה, בשנת 2014-2015 תמך המשרד בלמידה מקצועית בחינוך מיוחד לגילי גן עד י"ב, קהילות למידה מקצועיות לתמיכה בפיתוח השפה הצרפתית, תמיכה לתלמידים ילידים, תמיכה במתמטיקה, הוראה מبدלת, אוריינות, פרקטיקות חדשניות המשלבות הערכה ומשוב, חקר מורים ותמיכה במעבר תלמידים בין שכבות ובין בתי ספר.

באונטריו התמריצים ללמידה מקצועית כוללים גם מבנה שכר לתגמול מורים על כישורים נוספים (AQ) המדרגים את הידע שלהם ומשפרים את הוראתם. ב-2014 הציעו הפקולטות לחינוך של אונטריו, איגודי מורים וארגונים אחרים יותר מ-400 קורסי AQ לבחירה בחסות אונטריו קולג' למורים.

פינלנד הרחיבה לאחרונה את התמיכה ללמידה מקצועית, בין השאר בשל ראיות שהצביעו על פערים גדולים בהיקף הלמידה של מורים. לדוגמה, סקר מ-2007 גילה שרק שני שלישים ממורי פינלנד השתתפו בפעילויות פיתוח מקצועי (Piesanen, Kiviniemi, & Valkonen, 2007). בתגובה הקימה ממשלת פינלנד תוכנית חדשה בשם Osaava ("מיומנים" או "מסוגלים"), כדי לקדם למידה מקצועית. התוכנית הוסיפה לתקציב הקיים של בין 40 ל-60 מיליון אירו שהעיריות ומשרד החינוך נותנים בכל שנה עוד 8 עד 10 מיליון אירו לשנה לטובת חמישה יעדים אסטרטגיים:

1. קידום הוגנות ומנהיגות בלמידה לכל החיים של מורים;
2. אימוץ מסלולי למידה גמישים במוסדות חינוכיים;
3. אימוץ דגמי פיתוח מקצועי חדשניים;
4. שיפור הרישיות ושיתוף הפעולה בין מוסדות חינוכיים וספקי פיתוח מקצועי;
5. הטמעה מערכתית של פרקטיקות פיתוח מקצועי מצליחות.

התוכנית קובעת גם רצף של למידה מקצועית, שמתחיל בחניכה למורים חדשים וכולל תמיכה בלמידה מקצועית למנהיגי חינוך. כ-20 אחוז מהמיומן הוקצאו לתמיכה בתוכנית הנחיה למורים חדשים, לשימוש בטכנולוגיה חינוכית בבתי ספר להכשרת מורים ולתוכנית של פיתוח מקצועי ארוך טווח למנהיגי חינוך. פיתוח מקצועי פורמלי בפינלנד הוא בדרך כלל באחריות האוניברסיטאות והמועצה הלאומית או באחריותם של ארגונים אחרים כשמדובר בצרכים

ספציפיים, כגון הטמעת טכנולוגיה או תמיכה בתלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת השירות המיוחדת. למידה מקצועית כזאת ממומנת על ידי הממשלה ובתי הספר המקומיים; מורים אינם מתבקשים בדרך כלל לממן למידה. המורים ציינו בהערכה שיש מגוון רחב מאוד של הזדמנויות לפיתוח מקצועי וסיפרו שהם מנצלים אותן לעיתים, אך המחויבות החזקה שלהם לתלמידיהם לא פעם מונעת מהם לעזוב את הכיתה או למנות מורה מחליף, בעיקר משום שהם יכולים למלא רבים מהצרכים הלימודיים שלהם בבית הספר עצמו.

בניו סאות' ויילס המחלקה לחינוך וקהילות מספקת מערכת של למידה מקצועית ופיתוח מנהיגות משנת 2005. בכל שנה מחולק תקציב הלמידה המקצועית, העומד על 36 מיליון דולר אוסטרלי, בין 2,250 בתי ספר, לפי גודל ומרחק ממרכזים מיושבים גדולים – כ־700 דולר אוסטרלי לכל מורה או כ־1,000 למורים באזורים כפריים. מימון נוסף הוקצה לתמיכה במורים בשנתם הראשונה. הדירקטוריון ללמידה מקצועית ופיתוח מנהיגות גיבש תוכניות למידה מקצועית למורים ולמנהיגים בית ספריים על סמך התייעצות עם מורים ומנהיגים וסקר שנתי, שאסף מידע על עדיפויות למידה מקצועית מצוות הלמידה המקצועית של כל בית ספר. בתי הספר בחרו אילו תוכניות או ספקים יוכלו לתת את המענה המיטבי לעדיפויות שלהם; התוכניות של המחלקה היו הפופולריות ביותר בקרב בתי הספר. כל המורים בניו סאות' ויילס נדרשים להשלים למידה מקצועית המותאמת לניהול הביצועים ולתוכנית ההתפתחות שלהם. המורים אחראים לקביעת למידתם המקצועית בהקשר של הצרכים המקצועיים שלהם וסדרי העדיפויות של בית ספרם.

מערכת הלמידה המקצועית הבית ספרית נשענת על שתי הנחות יסוד. הראשונה היא שבתי הספר הם הגוף שיכול להתאים בצורה מיטבית את צורכי הלמידה של מוריהם לצורכי הלמידה של התלמידים; והשנייה – שהלמידה המקצועית תשפיע בצורה מיטבית על הפרקטיקות הכיתתיות אם יהיה לה קשר הדוק לעבודה היום-יומית של המורים בתוך בית הספר. העברת המימון ללמידה המקצועית אל בתי הספר הצריכה פיתוח מערכת שתדווח על הקצאת הכספים ללמידה מקצועית ותעריך את תוצאותיה. מערכת זו אפשרה איסוף ראיות מקיפות ממורים ומנהיגים בית ספריים בנוגע לאסטרטגיות הלמידה המקצועית שהשפיעו במידה הרבה ביותר על למידה של תלמידים, מורים ומנהיגים בית

ספריים. היא גם סללה את הדרך למחקר אורכי על הגורם המשפיע ביותר לדעת מורים על למידתם ויכולתם ללמד (McIntyre, 2013). מבין המסקנות שנאספו מ־6,000 מורים שתרמו למחקר זה בלטו חשיבותם של הכנת שיעורים משותפת ומשאבי הוראה, הזדמנויות לצפות בשיעורי עמיתים והערכה משותפת של עבודת התלמידים.

העברת התקציב המערכתי ללמידה מקצועית ישירות לבתי הספר אפשרה למורים ולמנהיגים בית ספריים ליחד זמן בתוך בית הספר לצפייה בשיעורים ולמשוב ולפיתוח והערכה משותפים של שיעורים. מהלך זה סיפק למורים מקור רב ערך ללמידה מקצועית. בכל שנה כ־60 אחוז מתקציב הלמידה המקצועית הממוצע למורים הוקדש לזמן נוסף למורים לתמיכה בלמידתם. יוזמה זו הדגישה מדוע חשוב למסגר מחדש את הפעילויות בתוך בתי הספר, כדי להבטיח שבתי הספר אינם רק מקום ללמידה של תלמידים, אלא גם ללמידת מורים. כפי שדיווח דניאל מקיי, מורה מניו סאות' ויילס (קישור 4.1):

דיברנו על העובדה שבית ספרנו הוא קהילה של לומדים. כל אחד נחשב ללומד ואנחנו יכולים ללמוד זה מזה. מורים לומדים ממורים ותלמידים מתלמידים. מורים מתלמידים ולהפך. חשבנו שזו דרך מצוינת למורים ללמוד. הם לא רק יושבים בכיתה לבדם או הולכים ללמידה מקצועית חד-פעמית ואז חוזרים לכיתה ומנסים משהו או לא מנסים משהו. עצם התמיכה שהם מקבלים ממורים אחרים. חיפשנו דרך לשנות את הלמידה המקצועית שלנו בבית הספר כדי שהמורים ילמדו כמו שאנחנו רוצים שהתלמידים ילמדו. ברור שאנחנו רוצים שהתלמידים בכיתה יעבדו יחד – יעסקו בעבודה קבוצתית, יתמכו זה בזה, יהיו רפלקטיביים וביקורתיים זה כלפי זה. כך היינו רוצים שהמורים ינהגו במקצוע שלהם.

זמן והזדמנויות לשיתוף פעולה

שיתופי פעולה הם לב ליבם של בתי ספר אפקטיביים. קובעי מדיניות רבים סבורים שמורים אפקטיביים הם יחידים בעלי הכשרה ותכונות מסוימות אשר

כונים בכיתתם חוף מבטחים מיוחד במינו. אולם הנתונים מראים כבירור שסביבות הלמידה האפקטיביות ביותר מתאפיינות במידה רבה של עבודת מורים שיתופית. שיתוף פעולה בין מורים הוא מרכיב חיוני, לא רק משום שנחמד לעבוד עם מורים אחרים והאווירה הבית ספרית נעימה יותר, אלא משום שבתי ספר בעלי ביצועים גבוהים – בדומה לעסקים בעלי ביצועים גבוהים – מעודדים את חברי הצוות לנצל את הידע והמיומנויות של עמיתיהם ולכנות תשתית של פרקטיקות משותפות ולכידות שבזכותן השלם גדול בהרבה מסך חלקיו.

לפי מחקר אחד, כלכלנים הצליחו לכמת יתרונות של למידת תלמידים שנבעו ממומחיות קולקטיבית של קבוצות מורים. הם גילו שאפשר לייחס את היתרונות הגדולים ביותר למורים מנוסים יותר, מוכשרים יותר וכאלה שנשארו יחד כקבוצה בתוך בתי הספר שלהם. החוקרים גילו שלמידת עמיתים בקבוצות קטנות של מורים הייתה המנבא החזק ביותר לשיפור בהישגי התלמידים לאורך זמן (Jackson & Bruegmann, 2009). מחקר אחר גילה שתלמידים השיגו יותר במתמטיקה ובקריאה כשהם למדו בבתי ספר המתאפיינים ברמות גבוהות של שיתוף פעולה בין מורים לטובת שיפור בית ספרי (Goddard, Goddard, 2007 & Tschannen-Moran). מחקר שלישי גילה שמידת האפקטיביות של המורים גדלה לאורך זמן כשהם עובדים בסביבות קולגיאליות (Kraft & Papay, 2014).

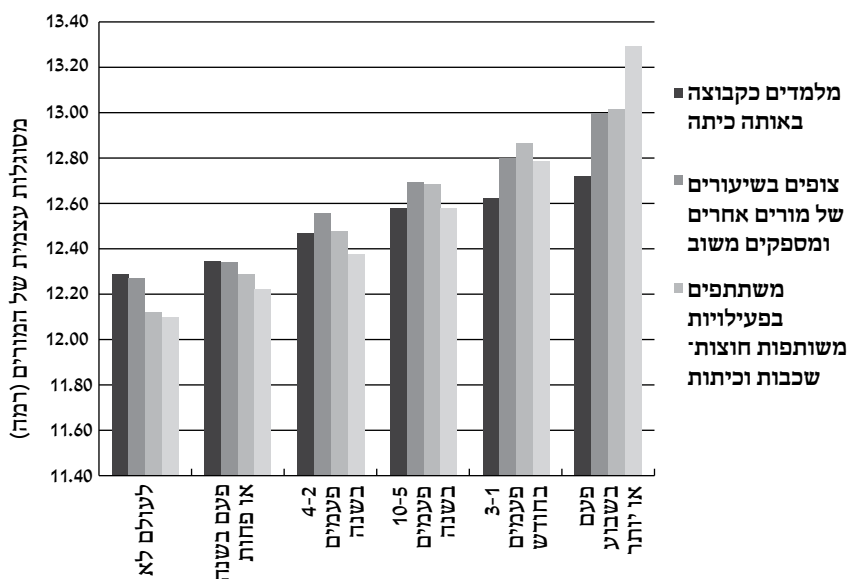
על כן לא מפתיע שמורים ברחבי העולם מדווחים שעמיתיהם תורמים לאפקטיביות ההוראה שלהם (OECD, 2014d). בניגוד לדגם בית החרושת, שעוצב עבור מורים מבודדים העובדים לבד בנקודות שונות על פס הייצור, חינוך הוא ספורט קבוצתי. בתי ספר מצליחים מעלים את הישגיהם משום שהם משלבים מיומנויות ויכולות בצורה נכונה ומאפשרים לבני אדם לעבוד בשיתופיות.

ערכו של שיתוף הפעולה הודגש לאחרונה במחקרים בין-לאומיים. ניתוחים של סקרי TALIS הראו שהשתתפותם של מורים בצורות שיתופיות של פיתוח מקצועי קשורה לפרקטיקות הוראה חדשניות, דוגמת עבודה בקבוצות קטנות, טכנולוגיית מחשבים אינטראקטיבית ופרקטיקות של הוראה פעילה כגון עבודה מתמשכת על פרויקטים (OECD, 2014d, pp. 380–382). מניתוחי הסקרים עולה

גם ששיתוף פעולה מקצועי של מורים משפיע לחיוב על ביטחונם ביכולותיהם ועל הנאתם מהוראה, ובעיקר שמעורבות תכופה בפעילויות משותפות חוצות-שכבות ובלמידה מקצועית שיתופית משפיעה לטובה על מסוגלות עצמית ועל הסיפוק מהעבודה (OECD, 2014d) (ראו תרשימים 4.1, 4.2).

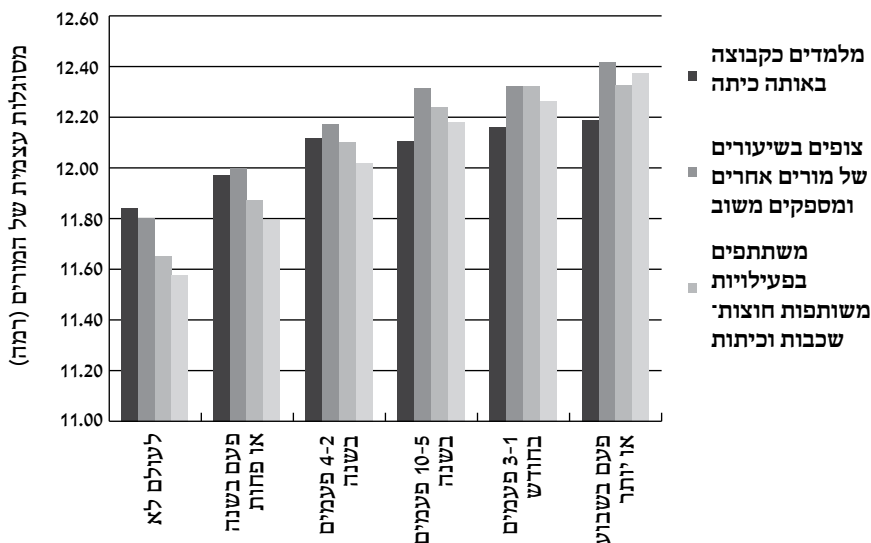
גם מחקרים קודמים הראו שהזדמנויות לשיתוף פעולה עם עמיתים ולמידה מעמיתים, כגון חניכה והנחיה למורים בתחילת דרכם, הן גורמי מפתח בהישארותם של מורים במקצוע (Ingersoll & Strong, 2011). מחקרים נוספים הראו שמורים עולים ברמת האפקטיביות שלהם עם הניסיון (Kini & Podolsky, 2016). כך, הישארות בהוראה נקשרת לכוח הוראה אפקטיבי יותר (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2006; Henry, Bastian, & Fortner, 2011).

תרשים 4.1 רמת המסוגלות העצמית של המורים ותדירות שיתוף הפעולה המקצועי של מורים



מקור: OECD (2014d). השימוש ברישיון.

תרשים 4.2 רמת הסיפוק של מורים מהעבודה ותדירות שיתוף הפעולה המקצועי של מורים



מקור: OECD (2014d). השימוש ברישיון.

זמן לשיתוף פעולה

כפי שעולה מדוגמאות אלה, מורים במדינות בעלות ביצועים גבוהים מבליים חלק ניכר מזמן הלמידה שלהם בשיתוף פעולה עם עמיתים. דבר זה מתאפשר הודות לעובדה שברבות מהמדינות האלה מורים מבליים פחות שעות מתוך יום העבודה שלהם מול תלמידים, בהשוואה למורים בארצות הברית, לדוגמה. לפי סקר TALIS, מורים בארצות הברית מבליים כ-27 שעות שבועיות בהוראה ישירה של תלמידים – כ-50 אחוז יותר מהממוצע הבינלאומי, העומד על כ-19 שעות. לעומת זאת, מורים בסינגפור מבליים כ-17 שעות שבועיות בהוראה ישירה של תלמידים (OECD, 2014d) ומורים בשנגחאי – כ-15. כפי שציינו בפרק 3, איגוד החינוך האוסטרלי נשא ונתן על זמן נוסף למורים מתחילים, ובניו סאות' ויילס הוסיפו זמן למורים חדשים וותיקים.

כשמורים אינם עובדים ישירות עם תלמידים, הם תכופות עובדים יחד על תכנון שיתופי של שיעורים או על מחקר פעולה, ומנתחים את הוראתם ותוצאותיה. בתי ספר מייחדים זמן ויוזמים מפגשים כדי לאפשר למורות ומורים להשתתף בפעילויות כגון סמינרים רשמיים מטעם מוסדות של המדינה, ארגוני מורים ומורים אחרים. פעילויות אלה מציעות למידה ממוקדת בתחומים הנוגעים לסטנדרטים של הוראה, לסדרי עדיפויות של שיפור בית ספרי ולהזדמנויות למידה לא פורמליות מצד עמיתים בבית הספר.

הזדמנויות לשיתוף פעולה

פינלנד, לדוגמה, מפגינה מחויבות גבוהה לשיתוף ולמידה פנים-בית ספריים, אינטגרליים לבית הספר ומוטמעים בכולו. יוני קנגסניימי, יועץ בכיר במשרד החינוך, הדגיש שהרעיונות העומדים ביסוד התוכנית Osaava מבטאים מעבר מפיתוח מקצועי מסורתי לתפיסה הרואה בלמידת מורים משהו שמתרחש ברשתות וקהילות טבעיות ומקומיות (או לאומיות) יותר ומאפשר למורים ללמוד זה מזה. לדבריו:

חינוכי להבין שאנחנו כבר יכולים להשתמש בידע המעשי הקיים של המורים ובחדשנות שלהם כדי לפתח אחרים ולהבין ש"החוכמה" אינה קיימת מחוץ לבתי הספר, אלא בתוכם.

האופי האורגני של למידת המורים המקצועית בבתי הספר בא לידי ביטוי בצורות דמוקרטיות. מנהלים ומנהלות תיארו את ההזדמנויות הפורמליות והלא פורמליות לדיאלוג, משוב, שיתוף פעולה ועבודה בצוותים מקצועיים בתוך בתי הספר. לדוגמה, היידי הונקן, מנהלת חטיבת ביניים בקוטקה, הדגישה את החשיבות של דיאלוג מקצועי מתמיד ופגישות מורים שבועיות כדרכים אפקטיביות לחלוק רעיונות וידע חדשים, לתמוך בעמיתים וללמוד מהם. פגישות אלה קשורות במישרין לחיים הבית ספריים היום-יומיים, והן מאפשרות למורים להתמודד עם בעיות ברגע שהן מתעוררות. העובדה שמורים חולקים מרחב עבודה משותף גדול, כפי שקורה גם

בשנגחאי, מרחיבה את האפשרויות שלהם ללמוד זה מזה. ואכן, יוני פרטנן, מורה מתחיל להיסטוריה, ציין שמרחב זה אפשר לו לגבש רעיונות חדשים ועצות מועילות לפתרונות מעשיים מעמיתיו אפילו במהלך הפסקות קצרות. הוא הסביר שתמיכה מקומית אישית כזאת בזמן אמת חיונית ביותר עבורו כמורה חדש:

זה מאוד שימושי כי אם יש לי, למשל, שאלה פרקטית על ארגון השיעורים שלי או משהו אחר אני יכול פשוט להתייעץ עם עמית מנוסה יותר בזמן שאנחנו מכינים קפה בין השיעורים. אני יכול לקבל עזרה מיד, ולא צריך לחכות.

אנה הירבונן, מנהלת בית ספר יסודי, תיארה "שיעורים לדוגמה" בבית ספרה, שבמהלכם מורה שיש לה מומחיות מיוחדת בשיטה או נושא מסוימים מעבירה שיעור לאחרים. בדרך זו המורים והמורות מעשירים את הוראתם ומתוודעים לשיטות הוראה ועבודה אפשריות חדשות. הזדמנויות אחרות, אורגניות יותר ופורמליות פחות, הן למשל להיעזר במורים מנוסים יותר במרחב הבית ספרי המשותף. הכיוון כאן הוא מקומי ודמוקרטי, ואינו מתמקד בעיקרו בלמידה מקצועית – המתרחשת מעבר לסביבה הבית ספרית.

למידה שיתופית מאפיינת גם את מדינת ויקטוריה. למידה מקצועית בדרך כלל מתרחשת בתוך בית הספר בצורת קריאות שיתופיות, קבוצות למידה מקצועיות, תכנון משותף, ניתוח נתוני תלמידים, תצפיות בכיתה ושיחות מקצועיות עוקבות שמטרתן לזהות בעיות ולשפר פרקטיקות וגם לבדוק איך מורים מטמיעים היבטים של למידה מקצועית בהוראה בכיתה. גם השימוש ברשתות בית ספריות לסדנאות ופעילויות משותפות שכיח.

מועצות בית ספריות ובתי ספר באונטריו מעורבים ביוזמה והובלה של מגוון סוגי למידה מקצועית הקשורה לצרכים מקומיים. לדוגמה, כמה בתי ספר מספקים למורים הזדמנויות לבקר בכיתותיהם של מורים אחרים, כדי לצפות ביישום אסטרטגיות הוראה ולמידה מסוימות. תוכניות מבוססות בית ספר כוללות גם קבוצות לקריאת ספרים, סדנאות למידה קצרות בהפסקת הצהריים ומגוון קהילות בית ספריות של פרקטיקה ולמידה מקצועית שבהן

המורים עובדים על סוגיות ספציפיות של פרקטיקה או יוזמות לשיפור בית ספרי.

הוראה בסין היא במובנים רבים פעילות שיתופית, המושתתת על הנחת היסוד שמיזוג של רעיונות טובים ומשאבים ישפיע לטובה על בית הספר ויעניק תמיכה טובה יותר לתלמידים. הוראה היא פרקטיקה פתוחה וחשופה לעין כול. מורים מתכננים יחד וצופים בשיעורים של עמיתיהם. יש להם תצפיות עמיתים בבית ספרם ובבתי ספר אחרים – נוהג המכונה "כיתה פתוחה". פתיחות זו כונה תשתית חזקה של ערכים משותפים שאפשר לאמור לפיהם הוראה חזקה והוראה חלשה. המורה היחיד הוא עדיין מי שצריך להוציא אל הפועל את השיעורים ולנהל קבוצות גדולות של תלמידים בתוך כיתות קטנות. אולם המורה היחיד או המורה היחידה אוהזים בדימויים של הוראה טובה ובמוטיבציה לשיפור אישי, משום שהם חלק מתרבות המאפשרת להם לצפות בביצועים של עמיתים על בסיס קבוע.

בשל צפיית עמיתים תכופה והכנה משותפת, המורים והמורות בסין מודעים היטב לאיכות ההוראה של עמיתיהם בבית הספר. הם יכולים להעיר על סגנון ההוראה של עמית, על רמת ידע התוכן שלו, יכולתו לנהל משמעת בכיתה, חוזקות וחולשות בהוראה ומוניטין בקרב התלמידים. הם גאים במורים טובים בבית ספרם, ומרחמים על עמיתים המתקשים בהוראה. מורים מצוינים זוכים להערכה רבה בקרב עמיתיהם בזכות הוראתם המעולה, ולא בזכות אישיותם.

(Paine & Ma, 1993, p. 682)

בסקר לאומי שבו נשאלו מורים על פעילויות הלמידה המקצועית שלהם, 57 אחוז דיווחו על השתתפות בצפייה בשיעורים, בתחרויות הוראה ובפעילויות הקשורות למחקרי הוראה בשנתיים האחרונות (Gang, 2010). כפי שנראה בהמשך, בתי ספר רבים מארגנים בתוך בית הספר למידה מקצועית בנושא פיתוח קוריקולרי וחקר שיעורים, קבוצות מחקר של מורים ועבודה משותפת אחרת שמטרתה לפתור בעיות בפרקטיקת ההוראה.

פיתוח קוריקולרי וחקר שיעורים

רוב עבודת המורים המשותפת במדינות אלה מאורגנת סביב פיתוח תוכנית לימודים וחקר שיעורים עם עמיתים. המורים חוברים יחד לצורך פיתוח יחידות קוריקולריות ושיעורים ברמת בית הספר בהתבסס על הנחיות קוריקולריות לאומיות או מדינתיות. הם גם מפתחים ובוחנים במשותף הערכות ביצועים בית ספריות – הכוללות פרויקטים מחקריים, מחקרים מדעיים ויישומים טכנולוגיים – כדי להעריך את למידת התלמידים. תהליכים אלה עוזרים למורים להבין לעומק את הסטנדרטים ואת היעדים הקוריקולריים ולחלוק ידע תוכן וידע על תלמידים.

פיתוח תוכנית לימודים והערכה

עבודה שיתופית מעמיקה זו בתחום עיצוב תוכניות לימודים מעמידה הקשר לימודי מתמשך למורים. אחת הדרכים החשובות שבהן מערכות בעלות ביצועים גבוהים מאפשרות למידה מקצועית של מורים היא לערב אותם בתכנון קוריקולרי ובפיתוח ודירוג של הערכות. תוכניות הלימודים במדינות אלה מדגישות את יכולתם של התלמידים להשתמש בידע שלהם כדי לחשוב בצורה ביקורתית, לפתור בעיות ולתקשר בדרכים אפקטיביות. על כן ההערכות כוללות משימות ביצועים מורחבות הדורשות מהתלמידים עבודה מורכבת – הן בתוך בתי הספר והן במערכות מבחנים פורמליות. המורים מקבלים הזדמנויות למידה רבות. דרך העבודה המשותפת על פיתוח הערכות ובדיקתן המורים מפתחים הבנה חזקה של הסטנדרטים שהתלמידים מצופים להגיע אליהם והבנה של סוגי ההוראה הנחוצים כדי לאפשר לתלמידים להגיע לסטנדרטים אלה.

פינלנד קנתה לה שם בעולם החינוך הודות לחשיבות שהיא מייחסת להערכות מבוססות כיתה ולעבודה שהיא אינה משתמשת במבחנים סטנדרטיים חיצוניים עד המבחן הפתוח בסוף התיכון, מבחן שהתלמידים אינם מחויבים לגשת אליו. תוכנית הליבה הלאומית בפינלנד מספקת למורים יעדים קוריקולריים, תוכן מומלץ וקריטריונים של הערכה לשכבת הגיל בכל מקצוע ולהערכה השנתית של התקדמות התלמידים. בתי ספר ומורים משתמשים בהנחיות האלה כדי

לעצב תוכנית לימודים מפורטת יותר ולגבש תוצאות למידה בכל בית ספר וגם גישות להערכת אמות מידה בתוכנית הלימודים. המורים נחשבים למומחים פדגוגיים, ויש להם סמכות החלטה נרחבת בתחומי תוכנית הלימודים וההערכה וגם בתחומים אחרים של מדיניות בית ספרית וניהול (Finnish National Board of Education, 2007; Lavonen, 2008).

לפי מועצת החינוך הלאומית של פינלנד (Finnish National Board of Education, 2007), המטרה העיקרית בהערכת תלמידים היא להנחות ולעודד רפלקציה עצמית והערכה עצמית. לכן חיוני שיהיה משוב מתמשך מהמורה. המורים נותנים לתלמידים הערות מעצבות ומסכמות דרך משוב מילולי ונרטיבי. מנהיגיה של פינלנד מצביעים על המשימות המוטמעות בתוכנית הלימודים – משימות מבוססות בית ספר, ממוקדות בתלמיד ופתוחות – כסיבה חשובה להצלחה הבלתי רגילה של המדינה בהערכות תלמידים בין-לאומיות (Lavonen, 2008).

בחינות הבגרות המספקות לאוניברסיטאות מידע מבוססות על יכולותיהם של התלמידים בפתרון בעיות, ניתוח ומיומנויות כתיבה. הן בגדר רשות ומורכבות מחיבורים פתוחים ופתרון בעיות. חברי סגל מהאוניברסיטה ומהתיכון בונים את המבחנים בהנחייתה של המועצה לבחינות בגרות (Finnish Matriculation Examination, 2008). חברי המועצה (כארבעים חברות וחברים) הם מומחי פקולטה ותוכנית לימודים בתחומי התוכן הנבדקים, והם ממונים על ידי האוניברסיטאות והמועצה הלאומית לחינוך. יותר מ-300 עמיתים – שגם הם בדרך כלל חברי סגל בתיכון ובאוניברסיטה – עוזרים לפתח את המבחנים ולבדוק את איכותם. מורי התיכון נותנים ציונים למבחני הבגרות לפי הנחיות רשמיות, ובודקי ציונים מקצועיים שהמועצה ממנה בודקים דגימות של ציונים (Kaftandjieva & Takala, 2002).

כיום פינלנד בוחנת את תוכנית הלימודים הלאומית שלה, כפי שהיא עושה על בסיס תקופתי קבוע, והמורים והמורות ממלאים תפקיד אינטגרלי בתהליך זה, המספק להם הזדמנות נוספת ללמידה מקצועית. כפי שציינה הגלה קנטל, מורה לשעבר וחברת סגל באוניברסיטת הלסינקי המלמדת במסלול תחום הידע בתוכנית להכשרת מורים, תפקידם של המורים בתהליך הזה מרכזי כל כך עד שהם אינם מביעים דאגה או מתח בגלל השינוי הקוריקולרי; הם כבר ראו

טיטות שלו, והם קראו ובדקו גרסאות רבות. "הם יודעים מה עומד לקרות", הסבירה. עדכון תוכנית הלימודים הוא דוגמה לדרכים שבהן מציבה פינלנד את הידע, המומחיות והניסיון של המורים במרכז מוקדי קבלת ההחלטות וקביעת המדיניות בחינוך. הוא משקף גם את התחושה האיתנה של חזון משותף העומד ביסוד התפיסה הפינית (Halinen, 2014).

גם ויקטוריה וניו סאות' ויילס מספקות למורים הזדמנויות רבות לפיתוח ודירוג של הערכות. פיתוח הבחינות בתיכון הוא באחריות המדינה, והיא מתייעצת עם המורים. הבחינות מורכבות בעיקר מפריטים פתוחים עם משימות שיש לכתוב, להגיד בעל פה ולהציג, ומורי הכיתה הם שנותנים ציון בתהליכי "גישור" המציעים הדרכה ומחווה לטובת עקבות בהערכה. נוסף על כך משימות מבוססות כיתה הניתנות במהלך שנת הלימודים מרכיבות לפחות חצי מהציון במבחן. מורים מעצבים את המטלות הנדרשות וההערכות – ניסויי מעבדה ופריקטים של חקר על נושאים מרכזיים, עבודות מחקריות ופרזנטציות – בתגובה לציפיות שהסילבוס מציב. מטלות הכיתה הנדרשות מתוכננות להבטיח שהתלמידים מקבלים את הזדמנויות הלמידה שיכינו אותם להערכות בהמשך הדרך, שהם מקבלים את המשוב שהם צריכים לצורך שיפור ושהם יוכלו להצליח לא רק במבחנים המאתגרים האלה, אלא גם באוניברסיטה ובחיים (Adamson & Darling-Hammond, 2015; Darling-Hammond & Wentworth, 2014).

התלמידים מקבלים ציונים על משימות אלה לפי קריטריונים שנקבעו בסילבוס, והם חלק מהציון במבחן. איכות המשימות שהמורים מטילים, עבודתם של התלמידים ומידת ההולמות של הציונים והמשוב נתונים לביקורת; בתי הספר מקבלים משוב על כל רכיב. התוצאה היא תוכנית לימודים עשירה לתלמידים עם השתתפות מורים נרחבת והזדמנויות מרובות לצמיחה ולמידה של מורים.

מערכת ההערכה של סינגפור מעוצבת בצורה דומה, ובהתאם ליוזמה "בתי ספר חושבים, אומה לומדת" משלהי שנות ה-90 – היא מתבססת יותר ויותר על פריקטים. מערכת מבחנים ותוכנית לימודים חדשה לרמת מצטיינים (A-level) לכיתות י"א וי"ב כוללות הערכות מבוססות ביצועים, שבמסגרתן התלמידים מעורבים בעיצוב מחקרים מדעיים וניהולם, פרויקטים קבוצתיים והשלמת חקר חוצה-דיסציפלינות במסגרת מקצוע חדש בשם "ידע וחקר", הדורש מהתלמידים לחלץ ידע ומיומנויות מדיסציפלינות שונות ולהשתמש

בהם לצורך פתרון בעיות או סוגיות חדשות. הערכות חדשות אלה, בדומה למבחן הכולל כתיבת חיבור ופתרון בעיות, מעוצבות במועצה למבחנים והערכות של סינגפור בעזרת מורים. המורים הם שנותנים ציונים, והם משתתפים בתהליכים שמטרתם להבטיח עקביות בציונים. תפקיד מקצועי זה מאפשר למורים להבין טוב יותר את הסטנדרטים המוטמעים בתוכנית הלימודים ולתכנן הוראה אפקטיבית יותר.

חקר שיעורים

אסטרטגיית מפתח נוספת היא חקר שיעורים. עם המדינות הרבות שמשתמשות בה נמנות יפן וסין, והיא מתפשטת גם לאוסטרליה, לקנדה ולארצות הברית. בתי ספר בסין, לדוגמה, מנהיגים קבוצות שכבתיות של תכנון שיעורים (beikezu), המתמקדות במיוחד בתכנון שיעורים ובהתאמת תוכנית הלימודים לשכבת הגיל המתאימה של התלמיד. עבורתן של קבוצות אלה משקפת תופעה חדשה יותר של התמקדות בילד כלומד ושל תוכנית לימודים והוראה החותרות לכיוון ממוקדת-למידה יותר.

עיצוב שיעורים בשנגחאי הוא פעילות מתוכננת בקפידה הכוללת בדרך כלל תשומה של מורים רבים בתוך בית הספר. שיעורים המשמשים שיעורי דוגמה לבתי ספר אחרים או לתחרויות עוברים תיקון וליטוש לפי משוב שמתקבל מכמה מורים. בבתי ספר רבים מערך השיעור כפוף לאישור מהמורה המשמש ראש תחום התוכן או, בבתי ספר קטנים יותר, מהמנהל.

צורתו של תכנון השיעור משתנה מבית ספר אחד למשנהו. יתרה מזו, אף על פי שמורים עובדים על הוראת תוכן זהה בסגנון דומה, מטרות השיעור עשויות להשתנות מכיתה לכיתה, משום שלכל כיתה צרכים משלה במובן של קצב הלמידה ומיקוד השיעור. מצופה מן המורים שינסחו לעצמם מבעוד מועד רציונל ומטרות לשיעור ויחשבו כיצד ללמדו. ניתוח השיעור כולל את המחשבה העומדת ביסוד השיעור (ניתוח ספר לימוד), מה המורים מצפים מהתלמידים ללמוד ובאיזו רמה של עומק (הערכת ידע ובקיאיות) והיכן הם מצפים שהתלמידים ייתקלו בקושי במשך השיעור (ניתוח קושי).

הכנת שיעור בשנגחאי

בכל בתי הספר שביקרנו בהם בשנגחאי הביאו המורים מערכי שיעור לדיון. מורה אחת לימדה את השיעור בכיתה ומורים אחרים ואנשי צוות צפו. לאחר הצפייה ניתחה הקבוצה את השיעור והעירה הערות לשיפור. הדיון התנהל לפי מבנה קבוע. המורה נתנה רקע על השיעור וסיכמה איך היא חושבת שהשיעור עבר. מנהיגת הקבוצה, בדרך כלל המורה הוותיקה ביותר, העירה כמה הערות על ההיבטים המוצלחים של השיעור והציעה הצעה או שתיים לשיפור. כמה מהמורים האחרים המשיכו בדרכה, סיכמו מה היה טוב לדעתם והעלו רעיונות לשיפור. אם מנהלת או דמות בכירה אחרת נכחו בדיון, הם נתנו סיכום ארוך יותר בסוף השיחה והעירו כמה הערות כלליות יותר על סוג ההוראה שבית הספר צריך לשאוף אליה. אם לא, מנהיגת הקבוצה סיכמה את ההערות של כולם. הפגישות נמשכו כמו שיעור רגיל בבית הספר – כ־35 דקות.

בבית ספר יסודי במחוז מינהאנג בשנגחאי, אזור תעשייתי של העיר, העבירה מורה בכיתה ה' שיעור לדוגמה במתמטיקה. היא הכינה מערך שיעור פורמלי מפורט מאוד (ראו נספח ב'). כמה מהצופים קיבלו אותו מראש, והמורים שצפו בשיעור עמדו לדון בו לאחריו. המערך, האופייני למערכי שיעור בבית הספר הזה, מתחיל בניתוח ספר הלימוד ובוחר את המושגים המתמטיים שהמורה מתכננת ללמד. הניתוח שלה מצביע על הבנתה המעמיקה במתמטיקה ובדרכים שבהן ילדים עשויים להבין את המושגים. היא מעלה שאלות על ייצוגם של מושגים גאומטריים בספר הלימוד ומציגה את החשיבה שלה על בניית הבנה של מצולעים והיחס שלהם לצלעות המרכיבות אותם.

לאחר מכן ניתחה המורה את מטרות הלמידה מנקודת המבט של למידת התלמידים. היא יודעת מה התלמידים למדו על מצולעים לפני השיעור הזה, עם אילו אתגרים הם עשויים להתמודד בכואם לחקור רעיונות חדשים על זוויות של מצולעים, והיא שוקלת כיצד היא יכולה לעזור להם לקשור קשרים חזקים יותר בין מה שהם כבר יודעים ובין המושגים החדשים שהיא מלמדת בשיעור. הניתוח שלה מדגים את בקיאותה במושגים מתמטיים ואת הבנתה בצורת הלמידה והפנמת הרעיונות של התלמידים. ההוראה המתוכננת ואסטרטגיות הלמידה כוללות שאילת שאלות מצד המורה, אמצעי המחשה מוחשיים, השערות של תלמידים וחלוקת תלמידים לזוגות לצורך שיתוף

רעיונות. פעילויות רבות נדחסות לפרק זמן של 35 דקות, ועל כן קצב השיעור מהיר ורציף.

הניתוח בתכנון השיעור מסתיים בשאלה – "איך, נוסף על ההבנה, אפשר לגרום לתלמידים לחשוב עוד על הקשרים?" – המדגימה את דפוס החשיבה המחקרי של מורי שנגחאי. הוראה היא הזדמנות לשאול שאלות וללמוד עוד על צורת הלמידה של תלמידים כדי להמשיך ללטש פרקטיקות הוראה.

בשיעור עצמו נצמדה המורה למערך השיעור, והתלמידים היו מעורבים מרגע כניסתה לכיתה ועד ששחררה אותם. בדיון שאחרי השיעור הציעו הצופים כמה הצעות לשיפור. מורה אחד הציע שהתלמידים יעבדו בצורה אקטיבית בזמן שהם מגבשים השערה על מבנה המקבילית, ורק לאחר מכן יתנסו בחומרים ויסיקו מסקנות על ממצאיהם. מורה אחרת אמרה שהחומרים לפעילות יהיו מאתגרים יותר אם אורך המקלות לבניית מצולעים יהיה מגוון, וכך התלמידים יוכלו לחקור בצורה חופשית יותר טווח רחב של יחסים. מנהל אחד העיר שהשאלות שהמורה שואלת צריכות להיות "גדולות" יותר ולאפשר לתלמידים למצוא בעצמם את היחסים, במקום שאלה ישירה של המורה ותשובה מצד התלמידים – כפי שהיה בשיעור. כל ההצעות האלה תומכות בגישת הוראה המבוססת יותר על חשיבת התלמידים ומעורבות שלהם בתהליך הלמידה והרואות את עיקר תפקיד המורה בעיצוב חומרים ופעילויות המאפשרים לתלמידים לחקור ולהסיק מסקנות משלהם ממה שהם מגלים.

למורים ומורות בסינגפור יש הזדמנויות ללמוד או ללטש פרקטיקות של הכנת שיעור (קישור 4.2) בסיועם של המורים המנהיגים בבתי הספר (כלומר, מורים בכירים ומובילים) ושל מורים מומחים מהאקדמיה למורים. שתי מורות מנהלות מומחיות, אירן טאן וסינתיה סטו, תיארו את התמיכה שמורים מקבלים כדי ללמוד חקר שיעורים בעזרת סדנאות וקהילות למידה מרושתות:

לסדנאות חקר שיעורים אנחנו מבקשות שבתי הספר ישלחו קבוצה של לפחות שלושה מורים, כדי שהם יוכלו לתמוך זה בזה במסע. יש ארבעה מפגשים. לפני שהם מגיעים למפגש הלימודי הראשון אנחנו שולחות להם חומר קריאה, כדי

שיהיה להם מושג ראשוני על חקר שיעורים. השנה חלק מהלימודים מקוונים, כדי שלמורים תהיה קודם כול אינטראקציה בסביבה המקוונת. המפגש הראשון הוא פנים אל פנים. אנחנו מדברים על חקר שיעורים – מהו ואיך השיעור מעוצב. במפגש השני הם מתחילים להיכנס לעיצוב שיעור ולקבל ביקורת ומשוב זה מזה על העיצוב שלהם ועל המחשבות שלהם על העיצוב הזה. לאחר מכן הם מלמדים את השיעור [לאחר שהוא מועבר בבית הספר], וכך כולנו חווים הנחיה של צפייה בשיעור ודיון אחרי שיעור. כל זה מתרחש במפגש השלישי. ברביעי כולם מדווחים על ההתקדמות: "מה עשיתם ובמבט קדימה – מה אתם מתכננים לעשות עם הלמידה שלכם?" אנחנו לא מסתפקות בזה. אנחנו מעודדות אותם להגיד "יש לנו קהילת למידה מרושתת של חקר שיעורים. אם אתם רוצים להמשיך איתנו את המסע הזה, אתם יכולים להשתתף. הביאו את הצוות שלכם". הרשת מציעה גישה זורמת יותר במובן שהחברים ינהלו את מה שהם מעוניינים לעשות. אם מישהו אומר "בואו נבדוק איך אפשר להשתמש בטכנולוגיה כדי לקדם למידה אפקטיבית", אנחנו יכולים לעבוד על שיעור ביחד. שוב, אנחנו צופים בשיעור ומשם רואים איך אפשר לשפר אותו.

איור 4.3 קבוצת למידה של מורים במהלך דיון אחרי שיעור עם מרצים מאוניברסיטת נורמל של מזרח סין, בית ספר יסודי מס' 2 בשנגחאי



האקדמיה למורים בסינגפור מדגישה תפיסה ממוקדת דיסציפלינה המפתחת ידע תוכן פדגוגי:

ברוב המקרים מורים ימשיכו לעסוק בחקר שיעורים בתחום שלהם. אחת הסיבות לכך היא שהגישה שלנו לחקר השיעור לא הייתה גנרית. כשאנחנו מעבירות את הסדנאות האלה, אנחנו עושות אותן לפי מקצוע. לדוגמה, אם אני מעבירה סדנה לחקר שיעורים היא תהיה למורים לכימיה בלבד. סינתזה תעביר סדנה למורי חשבון ביסודי. השיחה מאוד עשירה בהיבט של התוכן. אנחנו מתבססות על הפדגוגיה הייחודית של המקצוע הספציפי: יש דרך ללמד מתמטיקה או מדע. למזלנו, יש לנו באקדמיה למורים כמה מורים שמלמדים חקר שיעורים. כך אנחנו באמת יכולים להתאים את הדיון לנושא.

מחקר של מורים

תכונה המאפיינת את הלמידה המקצועית במערכות בעלות ביצועים גבוהים היא דגש מיוחד על מחקר. כפי שראינו בפרק 3, מורים רוכשים תשתית מוצקה של שיטות מחקר בתוכניות ההכשרה שלהם והם אמורים להיות מסוגלים לנהל חקר עצמאי ולהסיק מסקנות על סמך ראיות. דגש זה ממשיך גם אחרי ההכשרה, בעבודה עצמה.

בסינגפור כמעט כל המורים מעורבים בפרויקטים של מחקר וחדשנות (קישור 4.3), הבוחנים את הוראתם ולמידתם כדי שיוכלו לענות טוב יותר על צורכי התלמידים. לכל בית ספר יש קהילת למידה מקצועית ויש גם קבוצות למידה המחולקות לפי מקצוע, שכבה ותחום עניין מיוחד. בתי הספר מספקים למורים זמן מובנה להתכנס בקבוצות כדי לדון בפרויקטים שלהם וליישם. קהילות הלמידה יכולות לבחור במגוון שיטות של מחקר מורים – מחקר פעולה, חקר שיעורים, חקר למידה ומעגל למידה – כדי לבחון את הפרקטיקות שלהם. הקהילות נפגשות בכל שבוע. הן בוחרות סוגיית מפתח הקשורה ללמידת תלמידים, אוספות נתונים ומנתחות אותם, מפתחות פתרונות הוראה ובוחנות

אותם ומעריכות את השפעת הפתרונות הללו. סגנית מנהלת בבית ספר יסודי תיארה את פעולת קהילות הלמידה:

מורים יחידים החילו שינויים בכיתות שלהם, אספו מדיונים כיתתיים ומעבודת תלמידים ראיות הנוגעות לדברים שהתלמידים הבינו ועשו. המורים צפו בשיעורים ודיברו על ההיבטים המוצלחים וההיבטים הדורשים ליטוש. (Jensen et al., 2016, p. 35)

כדי לתמוך בהתפתחות כישורי המחקר של המורים, בית הספר עשוי לספק להם זמן למפגש בתוך בית הספר עם מורים מנהיגים (שבדרך כלל עברו הכשרה במחקר פעולה), והם יכולים גם להירשם לסמינרים או סדרת סדנאות במכון הלאומי לחינוך או באקדמיה למורים. נהוג גם לשתף בממצאי מחקרים בבימות שונות ברמה המחלקתית והבית ספרית, בבתי ספר מקומיים אחרים ובכנסים מקומיים וכיץ-לאומיים.

"ג'יאו ין דזו" בשנגחאי

הדגש על חקר ומחקר מפותח במיוחד בשנגחאי. קבוצות של מחקר מורים, "ג'יאו ין דזו", מבלות חלק ניכר מזמנן בפיתוח השערות, איסוף ראיות וניתוחן וגיבוש מסקנות. מטרת הקבוצות היא שיפור הפרקטיקות החינוכיות של מורים יחידים ושל בית הספר כולו. כדי להגשים את המטרה הזאת, חברי קבוצת המחקר מקיימים פגישה שבועית ועוסקים בשלל פעילויות, כגון בחינה משותפת של תוכנית הלימודים, עיצוב שיעורים, צפייה בשיעורים של חברי הקבוצה ודיון משותף בשיעור, כתיבת מבחנים, תיאום פיתוח מורים מקצועי דוגמת הרצאות וביקורים בבתי ספר אחרים, עבודה עם מורים-סטודנטים מתוכניות הכשרה, עידוד משוב מתלמידים על איכות ההוראה שהם חווים והתבוננות בעבודת סטודנטים. את הקבוצות מנהיגים מורים הנחשבים בבית ספרם לבעלי ביצועים גבוהים. המנהיג יכול להיות בשלב גבוה יותר בסולם ההוראה או להיות מורה צעיר ומבטיח. מנהל בית הספר עובד בצמוד למובילי ה"ג'יאו ין דזו", הממלאים תפקיד מייעץ של מועצה בלתי פורמלית או קבינט.

בתוכניות ההכשרה המורים לומדים על שיטות מחקר וכיצד לחשוב על בעיה מחקרית. במהלך המסלול המקצועי הם חוקרים את הוראתם ואת בתי הספר שלהם. מורים עוסקים גם במחקר עצמאי (Liang, Glaz, DeFranco, Vinsonhaler, Grenier, & Cardetti, 2012), וכ-75 אחוז מהם פרסמו לפחות מחקר אחד (Gang, 2010). בתי הספר מתייקים במשרד המחוזי בכל שנה חלק מהמחקרים שנעשו, וחלק ניכר ממחקרי המורים מתפרסם בספרים וכתבי עת של הוראה.

מורים מסוימים נחשבים ל"מורה חוקר" ומחזיקים במשרה במשרדי החינוך המחוזיים. מורים ומורות אלה עוזרים לתאם את המחקר המתרחש בבתי הספר ולפקח עליו. נושאי המחקרים נעים מסוגיות פדגוגיות, שאלות בתחום תוכן ספציפי, תהליכים מנהליים ועד למדיניות חינוך. מרב תשומת הלב ניתן לשאלות ספציפיות בתחום תוכן.

יוזמת אלברטה לשיפור בית ספרי

אחת מיוזמות המורים השאפתניות ביותר היא יוזמת אלברטה לשיפור בית ספרי (AISI) – שהושקה בשנת 2001–2000 כפרויקט המחבר בין הממשלה, האוניברסיטאות, האיגוד, המפקחים ומועצות בתי הספר – כדי לעודד מורים וקהילות מקומיות לפתח פרויקטי פעולה שיתופיים ומבוססי בית ספר המכוונים לשיפור למידת התלמידים ברחבי הפרובינציה. היוזמה, שתקציבה עמד על 75 מיליון דולר קנדי לשנה, הצליחה לתמוך ביותר מ-1,800 פרויקטים הנפרשים על פני 95 אחוז מכלל בתי הספר באלברטה. סאלברג (Sahlberg, 2009, p. 87) ציין ש"קשה למצוא ניסיון שינוי בר השוואה להיקף ולחשיבות של AISI". המורים היו אחראים לכל ההיבטים בפרויקטים שלהם, לרבות עיצוב, איסוף וניתוח מידע, חלוקת ממצאים ואחריותות כספית. הפרויקט פעל במחוזות של שלוש שנים, וכל מחזור התבסס על הלמידה של המחזור הקודם. הפרויקט הניח תשתית לבניית כישורי מנהיגות ולרישות בתי ספר ופרויקטים בכל הפרובינציה.

הפרויקטים שפותחו בחסות AISI השתמשו בלמידת תלמידים כאחת התוצאות המדידות. הערכות הראו שתוצאותיהם החיוביות השפיעו על ההישגים

בכל הפרויקטציה (Crocker, 2009; Parsons & Beauchamp, 2012). אף על פי שאסטרטגיות בית ספריות אינדיווידואליות רבות פותחו בפרויקטים השונים, צמיחתם והצלחתם של שתיים – למידה מבוססת בעיות (PBL) וקהילות למידה מקצועיות (PLC) – בלטו במיוחד. קהילת המורים באלברטה הכירה בערכה של למידה מבוססת בעיות, ופרויקטים רבים בארבעת המחוזות התלת-שנתיים התמקדו בשילוב בין טכנולוגיה לבין אסטרטגיות PBL, לטובת שיפור למידת התלמידים. מטרת ה-PBL היא שתלמידים יתנסו בצורה אותנטית כבעיה או בסוגיה הנבחנת ויקיימו דיון בקבוצות לצורך הבנה מעמיקה יותר. התלמידים לוקחים לידיהם את המושכות בדגם PBL, והמורים תומכים בתהליך. אלברטה חוותה שינויים חיוביים במיוחד בצורת ההוראה של מתמטיקה ומדעים בחסות הפרויקטים של AISI. הודות לשימוש הגובר בטכנולוגיה הצליחו המורים והמורות למתמטיקה ומדעים באלברטה לבנות שיעורים ויחידות המתבססים על PBL. התלמידים והמורים הרגישו ששיעורים אלה מרתקים יותר מפעילויות נייר ועיפרון קודמות, וההתלהבות הביאה להתפשטותם (Parsons, McRae, & Taylor, 2006).

המשתתפים בפרויקטים של AISI החלו להכיר כבר במחוזות הראשון והשני בתפקיד שקהילות למידה מקצועיות עשויות למלא בשינוי הוראת תוכנית הלימודים באלברטה. הקהילות עודדו שיתוף פעולה גדול יותר בין בעלי עניין כגון מורים וצוות מנהלי, לצורך עיסוק בסוגיות ויעדים ספציפיים בבתי הספר ובמחוזות. רבים מהפרויקטים של AISI ראו בבניית קהילה בין חברי הסגל הבית ספרי תוצאה מרכזית של הצעותיהם. בדוח מסכם של פרויקט AISI נכתב: "חל שיפור בקרב מורים – במורל, במיומנויות ובתחושת המקצועיות – בזמן שהם עבדו בקבוצות על תכנון שיעורים, שילוב טכנולוגיה בתוכנית הלימודים, פיתוח כלי הערכה, שיתוף אסטרטגיות הוראה והחלת יוזמות שיפור בית ספריות" (University of Alberta, 2004, p. 12).

הערכות של AISI הראו שינוי בתרבות ההוראה באלברטה בתום 12 שנות פעילותה של היוזמה. השינוי כולל נגישות של מורים לשפע משאבים קוריקולריים שמורים הכינו והעלו לאינטרנט, שינויים בשימוש בטכנולוגיה, בתפקידם של הוראה מבוססת בעיות וגיבוש ידע ביוזמת תלמידים וכמובן בחשיבותו של מחקר פעולה בכיתות ובבתי הספר וכן ביסוס מעמדם של המורים

כמנהיגים במערכת החינוך של אלברטה (Gunn, 2010; Alberta Education, 2010; Pomahac, Striker, & Tailfeathers, 2011; Hargreaves et al., 2009; Parsons et al., 2006; Parsons & Beauchamp, 2012). תוצאות אלה של מחקר הפעולה של מורים שינו בפעולה משותפת את החשיבה על פדגוגיה ופיתוח מקצועי באלברטה (Alberta Education, 2012).

המימון מ-AISI עבר לתקציב הכללי. כיום הוא בניהול בתי הספר והם אחראים להמשיך את העבודה. הפיתוח המקצועי למורי אלברטה משלב ידע רב שהצטבר בארבעה מחזורים של AISI. המורים מוכרים עתה כמנהיגים ומומחים בתחומם והם מתבקשים להעביר פיתוח מקצועי לעמיתיהם – שינוי מהנוהג הקודם להביא מומחים מבחוץ. בתי הספר תומכים בשיתוף ובבנייה משותפת של ידע בקהילות למידה מקצועיות.

ארגון מורי אלברטה (ATA, 2010) פיתח מסגרת לפיתוח מקצועי (קישור 4.4) המכירה בתובנות שנרכשו ב-AISI:

1. תהליך: פיתוח מקצועי צריך לעודד מורים לחקור, לעשות רפלקציה ביקורתית על הפרקטיקה שלהם ולהסתכן בתכנון תוכנית לימודים והצגתה.
2. תוכן: להשתמש במחקר עדכני המדגיש אסטרטגיות הוראה ולמידה אפקטיביות.
3. הקשר: בלי קשר לפעילות הפיתוח המקצועי, יש הכרה במקצועיותם של המורים וביכולת השיפוט שלהם בקביעת צורכיהם.

כדי לממש את היעדים האלה, הפיתוח המקצועי באלברטה לובש צורות רבות: המשך הצמיחה של קהילות הלמידה המקצועיות; גישה מובנית לאימון, הנחיה וחניכה של מורים באלברטה; וכן אירועים מסורתיים של פיתוח מקצועי דוגמת כנסים וסדנאות. המעקב אחרי המפגש חיוני להצלחת הפיתוח המקצועי באלברטה. מצופה מן המורים ליישם את מה שנלמד בשילוב רפלקציה מקצועית ושיתוף עמיתים. לאחר מכן המורה מתאים את האסטרטגיה ומשתמש בה בכיתה על בסיס הרפלקציה שלו ומשוב עמיתים וגם על בסיס ביצועי התלמידים (ATA, 2010). המטרה היא להבטיח שהתאוריה, הרפלקציה והמעשה יעבדו במשולב יחד עם שיפור למידת התלמידים.

פיתוח מקצועי בהובלת מורים

מורים מובילים למידה מקצועית בהקשרים בית ספריים ובסביבות פורמליות יותר מחוץ לבית הספר. נדון בהזדמנויות אלה להלן.

פיתוח מיומנויות של מורים להובלת למידה מקצועית בתוך בתי הספר

סינגפור הקימה סדרה של אסטרטגיות מערכתיות כדי להגשים את חזון הלמידה המקצועית בהובלת מורים. ראשית, הוקמו פלטפורמות למורים מנהיגים שיובילו למידה מקצועית דרך פרקים נושאיים, רשתות מקצועיות, קבוצות מיקוד מקצועיות וקהילות למידה מקצועית. שנית, פותחו מבנים ארגוניים חזקים ללמידה מקצועית, וביניהם אימון למורים, מימון לקורסים בחסות משרד החינוך, זמן בית ספרי מובנה קבוע ביום העבודה לעיסוק של מורים בתכנון שיעורים, רפלקציה ופעילויות פיתוח מקצועי ופורטל מקוון המספק את כל המענה הנדרש ללמידה, שיתוף פעולה ומשאבים לכל סגל מערכת החינוך. שלישית, פרסים והכרה למורים לצורך זיהוי מודלים לחיקוי בחינוך.

הקמתם של האקדמיה למורים בסינגפור ואקדמיות ומרכזי שפה אחרים נועדה מפורשות לתמוך בלמידה מקצועית בהובלת מורים. האקדמיות ומרכזי השפה:

תומכים בלמידה ופיתוח מקצועיים של מורים המתבססים על מנהיגות פדגוגית מתוך המקצוע, החדרת מומחיות לתוך המערכת, הטמעת תחושת גאווה, זהות ובעלות בקרב מורים, חיזוק המומחיות בתוכן, בניית כישורי הנחיה, העלאת הסטנדרטים של הפרקטיקה, הנעת חידושים פדגוגיים ושינוי, קידום למידה מתמשכת. (Tan & Wong, 2012, pp. 452–453)

מכיוון שסינגפור מיסדה את פרקטיקת הלמידה המקצועית המוטמעת בבתי הספר, משרד החינוך והמכון הלאומי לחינוך מספקים פיתוח מקצועי לראשי מחלקות ומורים מנהיגים, כדי לאפשר את הפרקטיקות הפנים-בית ספריות האלה. לכל בית ספר יש מפתח צוות בית ספרי (school staff developer)

וקבוצה של מורים בכירים או מובילים האחראים ללמידה מקצועית בבית הספר. מפתח הצוות הבית ספרי מגבש תוכנית למידה הנשענת על מטרות בית הספר, והוא עובד עם ראשי המחלקות כדי לקבוע את צורכי הפיתוח של המורים. לכל מורה יש גם תוכנית למידה עצמאית.

רעיון המנהיגות הפדגוגית רותם את המיומנויות והידע של מורים בכירים, מנהיגים ומומחים לרפורמה ושיפור בכלל המערכת הבית ספרית של סינגפור. הסיסמה של האקדמיה למורים בסינגפור "למען מורים על ידי מורים" מגלמת את מחויבותה ומסירותה למקצוענותם של המורים, לזהותם המקצועית, לצמיחתם וללמידתם לאורך החיים" (Tan & Wong, 2012, p. 452). האקדמיות ומרכזי השפה תומכים במורים בקהילות למידה ופורשים חסות על רשתות מורים רבות שפותחו כדי לתת מענה לאינטרסים, לדיסציפלינות או לצרכים משותפים. מערכת האשכולות של סינגפור (כל אשכול הוא רשת של בין עשרה ל-13 בתי ספר) מספקת עוד פלטפורמה של למידה מקצועית למורים מנהיגים, המסייעת להם לבנות את יכולת המנהיגות שלהם כדי שהם בתורם יוכלו לבנות את יכולתם של המורים בבתי הספר. מורים מנהיגים מספקים ומקבלים פיתוח מקצועי המלמד אותם איך להנהיג ואיך להוביל קהילות למידה, פרויקטים של מחקר פעולה, חקר שיעורים והיבטים אחרים של למידה מקצועית בתוך בתי הספר.

שנגחאי בנתה גם סולם מקצועי הכולל תפקידים של תמיכה בלמידה מקצועית בכל המערכת. מנחה של המקצוע מספק תמיכה למורים מתחילים בתוך בית הספר, מנהיג של המקצוע מטעם המחוז מפתח למידה מקצועית ברחבי המחוז, מורה מומחה מפתח מורי מקצוע בבית הספר ולמידה מקצועית בבית הספר, ומנהיג של המקצוע מטעם הרשות המקומית מגבש תוכנית לימודים ויעדים פדגוגיים כלליים (Jensen et al., 2016). כל אלה הם מורים מומחים ותיקים שהתקדמו במערכת.

למידה בהובלת מורים מחוץ לכותלי בית הספר

למרות חשיבותו של פיתוח מקצועי במהלך העבודה, חשוב גם שמורים יצאו מהזירה המקומית שלהם כדי ללמוד פרקטיקות שהם אינם פוגשים בסביבה

הביתית ולעבוד בצמוד למורים אחרים מאותו תחום מומחיות בדרך כלל, המחזיקים באמתחתם שיטות ורעיונות רבי ערך. בתי ספר מסוימים הרחיקו לכת יותר מאחרים בפיתוח גישות מתוחכמות יותר בכל תחומי הפרקטיקה, וחשוב שהתפתחויות אלה יהיו נגישות. נגישות זו חיונית במדינות החותרות לשתף פרקטיקות מבטיחות ולמידה בכל רמות המקצוע במערכת כולה.

במקרים רבים פיתוח מקצועי בהובלת מורים הוא בחסות ארגוני המורים. במדינות שחקרנו ממלאים ארגוני המורים תפקיד חשוב של איגוד מקצועי – קביעת סטנדרטים למקצוע, בדיקה שכל החברים עומדים בסטנדרטים הגבוהים וארגון פעילויות למידה לחברים לטובת שיפור הפרקטיקה.

באונטריו, לדוגמה, איגודי המורים ממלאים תפקיד חשוב באספקת למידה מקצועית. בכל שנה משתתפים אלפי מורים בפעילויות שפותחו "למען מורים על ידי מורים". הזדמנויות במהלך שנת הלימודים כוללות התנסויות קצרות כגון סדנאות הנמשכות בין יום אחד לשלושה ימים, וגם התנסויות ארוכות יותר על שלל נושאים, ובהם מיומנויות מנהיגות, גיבוש תוכנית לימודים ומודעות להוגנות. ארגוני מורים חוברים גם לאיגודים של תחום תוכן, למשרד החינוך ולגופים אחרים, כדי לספק מגוון פעילויות ומשאבי למידה מקצועיים במהלך שנת הלימודים וחודשי הקיץ. כפי שנראה בפרק 5, חלק מהתנסויות הלמידה בהובלת מורים נובע מתוכנית כלל-מחוזית שמטרתה לפתח מנהיגות מורים.

גם באוסטרליה ממלאים האיגודים תפקיד חשוב. הם מציעים סדנאות למורים מתחילים ונותנים חסות לרשת למידת המורים (קישור 4.5), שנמצאת בבעלות משותפת של איגוד החינוך האוסטרלי ואיגוד החינוך העצמאי, ומספקת סדנאות וקורסים של למידה מקצועית ומשאבים בחינם או במחירים מופחתים לחבריה. הארגון מגבש את פעילויות הלמידה המקצועית שלו לפי הסטנדרטים הלאומיים להוראה וכך גם עוזר לחבריו בתהליכי חידוש רישיון ההוראה.

גם רשתות בית ספריות משמשות כלי ללמידה מקצועית בהובלת מורים. ויקטוריה נהגה לממן ולארגן רשתות כאלה בעזרת המחלקות האזוריות, ובתי הספר מצאו בהן ערך רב כל כך עד שהן המשיכו גם לאחר שהמימון עבר לבתי הספר עצמם. הממשלה החדשה שנבחרה כבר ציינה שהיא תגדיל מחדש את המשאבים לתמיכה ברשתות בית ספריות ומנהיגותיות. המורה סאונה אאולריך מסבירה איך הרשתות הבית ספריות פועלות כדי לספק למידה מקצועית:

יש לנו פגישות רשת פעם בסמסטר בכל הרשתות. אני מורה לכיתות ה'ו'. כל מורי כיתות ה'ו' בכל בתי הספר באשכול שלנו נפגשים. הרעיון הוא לשתף את הפרקטיקות הטובות ביותר. בשבוע שעבר היה לנו פיתוח מקצועי רשמי של 12 מפגשים. את המפגשים ניהלו מורים שעושים משהו מוצלח במיוחד בכיתותיהם. לדוגמה, נכחתי במפגש על אוריינות לשכבות ה' עד ח' בבית ספר אחר. את נחשפת למשהו חדש שלא הכרת קודם. אנחנו מנסים כל הזמן לשתף את הפרקטיקות הטובות ביותר, לא רק בתוך בית הספר אלא בין בתי הספר ברשת.

מעניין לציין שבסקר שבדק 750 מורים בעלי מוניטין באוסטרליה ציינו הנשאלים דרכים רבות שבהן שיפרו שיתוף הפעולה את הפרקטיקה שלהם. הם ציינו גם שהובלת הלמידה המקצועית של מורים אחרים השפיעה על הלמידה והפרקטיקה שלהם (McIntyre, 2013). תובנה זו עלתה מכמה מחקרים שבדקו מורים מנהיגים המעורבים בהנחיית מורים אחרים או תמיכה בהם. המחקרים גילו שהם לומדים מתמיכה באחרים (ראו לדוגמה Darling-Hammond, 2006).

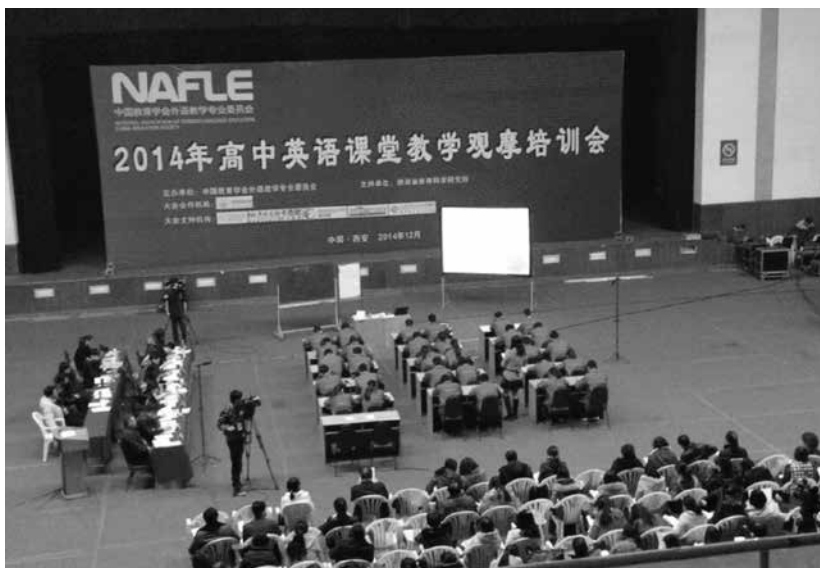
תחרויות הוראה

בעוד שמדינות רבות מקדישות לא מעט זמן ואנרגיה לתחרויות ספורט בכל תחום אפשרי, החל בבישול ועיצוב אופנה וכלה במסלולי נינג'ה, סין מציעה תמריצים ללמידת מורים על ידי מתן חסות לתחרויות הוראה. המורים המשתתפים נדרשים להעביר שיעור בנוכחות פנל שופטים, והם מקבלים דירוג על סמך פרוטוקול צפייה. השופטים מקבלים את מערך השיעור כדי שיוכלו לראות את שיקול הדעת של המורה בבואו לבחור אסטרטגיות הוראה ומעורבות תלמידים. תחרויות והדגמות הוראה ברמות המחוז והמדינה הן אירועים פתוחים ומרובי קהל שאינם מתרחשים בהכרח בכיתה. באיור 4.4 אנו רואים כיתה שהוצבה באולם. כך שופטים וקהל צופים יכולים להשתתף. צפיות בסביבות בית ספריות מתרחשות במתכונת של כיתה פתוחה, וקהל הצופים המבוגר נצמד לקירות הכיתה בזמן שהמורה מעביר שיעור.

המנצחים בתחרויות זוכים לכבוד גדול בבית ספרם, ותמונותיהם אף

מקשטות את כותלי בית הספר. יתרה מזו, הסטנדרטים לתחרויות משלבים את הסטנדרטים של סין להוראה לקראת כישורי המאה ה-21, והזוכים נחשבים לדוגמה ומופת להוראה. כך, התחרויות האלה משרתות מטרות גדולות יותר של רפורמות חינוכיות ולמידה מקצועית. טופס ההערכה לתחרויות (קישור 4.6) (ראו דוגמה בנספח ג') מפרט את היבטי ההוראה המוערכת כפי שהם משתקפים בסטנדרטים של ההוראה; הסטנדרטים משקפים גישה ממוקדת תלמיד להוראה ולמידה מוכוונות חקר. קריטריונים אלה כוללים כבוד והערכה לתלמידים ויכולת לעורר בהם מוטיבציה; הוראה דיפרנציאלית ליחידים; דאגה לתלמידים מתקשים ושימוש במגוון דרכים לערב אותם בלמידה; הצבת אתגרים "קשובים ונאותים"; מתן משוב בעיתו; עידוד מעורבות של התלמידים במגוון צורות למידה הכוללות "למידה עצמאית, חוקרת ושיתופית"; המורים מוודאים שיש לתלמידים הבנה טובה של תוכן הלמידה, שהם מתקדמים בתחומים מאתגרים וחוויים התנסויות למידה מוצלחות.

איור 4.4 תצלום של תחרות הוראה שמורה העלה לרשת החברתית WeChat



טופס ההערכה מראה גם שהוראה זוכת פרסים בשנגחאי מתמקדת בתוכן משמעותי שעולה בקנה אחד עם הקשר ההוראה. השיעור צריך להציג תלמידים עסוקים בפעילויות למידה הקודמות להוראת המורים, והוא אמור לעודד תלמידים לחשוב ולהשתתף בפעילות השיעור. תפקיד המורים הוא לעודד ולעודד מוטיבציה, להנחות, לדרבן ולהמריץ את התלמידים לעסוק בלמידה פעילה במהלך השיעור. לפחות 80 אחוז מהשיעור צריך להתמקד בחקירה, שיתוף פעולה, פרזנטציה ותקשורת. הציפייה היא למעורבות רחבת היקף מצד התלמידים, עם תשומת לב לכלל התלמידים, כדי שכל התלמידים, בלי קשר לרמת ביצועיהם בכיתה, יעמדו ביעדי הלמידה.

סטנדרטים אלה שתחרויות ההוראה מדגישות מובלטים גם בפרקטיקה היום-יומית. לדוגמה, בהתאם לטופס ההערכה מנספח ג' שתיארנו כאן, ראינו בצפיות שעשינו לצורך מחקר זה שמורים השתמשו במגוון שיטות מעקב במהלך השיעורים כדי לסמן כמה תלמידים ואילו תלמידים השתתפו בשיעור. השיעורים התאפיינו במידה גבוהה של יחסי גומלין בין המורה לתלמידים דרך שאילת שאלות, דיאלוג כיתתי, שיחות של תלמידים בזוגות, הצגת עבודות תלמידים על הלוח והצגת עבודות עם עזרים מתמטיים וחומרי המחשה אחרים שהם הביאו מהבית. כך, הסטנדרטים מודגמים בפרקטיקה והמורים לומדים ממעורבותם בהדגמות אלה וגם מצפייה בהם וביקורת עליהם.

משוב והערכה

בשל הדגש החזק על למידת מורים המאפיין מערכות בעלות ביצועים גבוהים, המשוב על ההוראה תכוף וההערכות הן בסגנון התפתחותי. כלומר, המטרה של המערכות להערכת מורים היא בדרך כלל לספק מידע שיעזור למורים לשפר את ביצועיהם, ולא לזהות בעלי ביצועים נמוכים או להטיל עליהם סנקציות. כפי שתיארנו בפרק 3, הסינון הקפדני וההכנה המקיפה, יחד עם ההנחיה הצמודה שמורים חדשים מקבלים בתקופת הניסיון שלהם, מייתרים לרוב את הצורך לפטר מורים בשלב מאוחר יותר.

ההערכות נשענות על תפיסה של שיפור מתמיד, מתבססות על הסטנדרטים

להוראה שתוארו בפרק 3 וקשורות להזדמנויות למידה מקצועית. במקרים מסוימים, דוגמת סינגפור ושנגחאי, יש קשר הדוק בין ההערכות ובין הזדמנויות התקדמות של מורים – הן במקצוע והן בשכר. (לפירוט בנושא סולמות מקצועיים ראו פרק 5.)

מערכות ההערכה מספקות הזדמנות למשוב. בעוד שבמדינות מסוימות מקור המשוב העיקרי למורים על ביצועיהם הוא המנהל, במדינות רבות המורים הם שנותנים משוב לעמיתיהם. משוב ממורים עמיתים נוטה להיות רלוונטי במיוחד לתוכנית הלימודים הספציפית ולתלמידים הספציפיים, בעיקר אם הוא מגיע מעמיתים באותו תחום תוכן או תחום הוראה בתוך בית הספר. לפי TALIS, 42 אחוז מהמורים בכל המדינות המשתתפות בסקר דיווחו שהם מקבלים משוב על הוראתם מעמיתים (OECD, 2014d). בפינלנד, סינגפור ואוסטרליה נרשמו שיעורים גבוהים עוד יותר (בין 43 ל-51 אחוז), וגבוהים בהרבה מהשיעור בארצות הברית (27 אחוז).

מבין המדינות שחקרנו, המדינות עם פרקטיקות ההערכה התכופות ביותר (אוסטרליה, סינגפור ושנגחאי) מקדישות חלק ניכר מהצפייה והמשוב לעבודה של מורים עם מורים אחרים. למידת מורים ממורים אחרים היא מוסכמה מושרשת. תכופות זו גם צורת הלמידה המוערכת ביותר בקרב מורים. בסקר לאומי על פעילויות למידה מקצועית בקרב מורי סין דיווחו המורים שהם הפיקו תועלת רבה יותר ללמידתם המקצועית כאשר למדו ממורים מנוסים, מעמיתים שמלמדים באותה שכבה ומעמיתים שמלמדים את אותו מקצוע בהשוואה ללמידה ממנהיגים בית ספריים, מומחים מחוץ לבית הספר או סטודנטים (Gang, 2010, p. 201). יתרה מזו, ניתוחים של TALIS גילו ששביעות רצונם של מורים מהעבודה הייתה גבוהה יותר כשהערכה והמשוב שהם קיבלו השפיעו על הוראתם בכיתה (OECD, 2014d).

גישות להערכה

באחדים מהאזורים שחקרנו, דוגמת פינלנד וקנדה, הערכה רשמית אינה היבט עיקרי במערכת פיתוח המורים, אלא אם מורה מסוים נתקל בקשיים. במקומות אחרים מדובר באירוע שנתי לכלל המורים, עם רמות משתנות של השקעה

ארגונית בתהליך. אולם כל אזורי המחקר מקדישים תשומת לב לפיתוח מורים בכל שנה, המתבטאת בתוכנית למידה שנתית או קביעת יעדים הקשורים לתוכניותיהם של המורים לשיפור. תוכניות אלה דומות לתהליכי ההערכה עצמם, והן קשורות לסטנדרטים המקצועיים להוראה שתיארנו בפרק 3.

קנדה

מדד ביצועי המורים של אונטריו (TPA) נועד לטפח פיתוח מורים ולזהות הזדמנויות לתמיכה נוספת בעת הצורך. כשמורים משלימים בהצלחה את תהליך החניכה להוראה, הם עוברים הערכה של המנהל או מישוהו מטעמו פעם בחמש שנים (אלא אם יש חשש לבעיה בביצועי ההוראה). התכנית של הערכה זו מסורתית: פגישה לפני צפייה, צפייה בשיעור בכיתה, פגישה לאחר צפייה ורוח מסכם. ההערכות מבוססות על 16 כישורים המשקפים את הסטנדרטים שנקבעו באונטריו קולג' למורים. מורים חדשים מוערכים לפי שמונה מתוך 16 הסטנדרטים; מורים מנוסים – לפי כל ה-16.

נוסף על מדד הביצועים מורים מנוסים מחויבים למלא תוכנית למידה שנתית, המתווה את תוכניתם לצמיחה מקצועית. המורים קובעים יעדי צמיחה בשיתוף המנהלים, ואלה כוללים רציונל, מערכת אסטרטגיות ותוכנית פעולה למימושם. בגיבוש התוכנית השנתית המורים למעשה עושים רפלקציה על מדד הביצועים הקודם, על הלמידה המקצועית של השנה הקודמת ועל משוב מהורים ותלמידים.

בדומה, אף על פי שהערכת מורים רשמית היא עניין נדיר באלברטה (היא מתרחשת רק כשמורים מגישים בקשה להסמכה או לתפקיד מנהיגותי או כשהם מבקשים הערכה מהמנהל), הם מכינים תוכנית צמיחה מקצועית שנתית. תוכנית זו: (1) משקפת מטרות ויעדים המתבססים על הערכת הצרכים הלימודיים של המורה היחיד; (2) מבטאת קשר ברור לסטנדרטים של איכות ההוראה; (3) מביאה בחשבון את תוכניות החינוך של בית הספר, של ההנהלה הבית ספרית ושל הממשלה. המנהל או קבוצת מורים שהמנהל מינה עוברים על התוכנית ומאשרים אותה.

פינלנד

חלק ניכר מפונקציית ההערכה בפינלנד מוטמע בעבודה המתמשכת של המורים והמורות עם המנהל או המנהלת שלהם. הערכות של הצוות מתרחשות בצורה לא פורמלית. לפי סקרי TALIS, כמעט 26 אחוז ממורי פינלנד מלמדים בבית ספר שאין בו, לפי דיווח המנהל, הערכה רשמית של המורים (OECD, 2014d). הערכות מורכבות בדרך כלל משיחות אישיות בארבע עיניים עם המנהל, והן עשויות להתמקד בנושאים כגון צמיחה אישית, השתתפות בפיתוח מקצועי, תרומה לבית הספר ויעדים מקצועיים אישיים. המיקוד הוא יותר על הכוונת המורים ופחות על דין וחשבון (Hatch, 2013).

עם זאת בהלסינקי מנהלים משתמשים בטופס אחיד, כדי להנחות את שיחתם עם המורים על מימוש היעדים שהמורים הציבו לעצמם למהלך השנה. טופס זה מתמקד בכמה היבטי מפתח בהוראה: "ביצועים אישיים", "רבגוניות", "יוזמה" ו"יכולת לשתף פעולה". נוסף על הפרקטיקה הכללית של המורה בכיתה, "רבגוניות" נוגעת ליכולת של המורה להשתמש ב"מיומנויות פדגוגיות טובות" ולשלוט בהן, "להכיר בשונות של תלמידים בנסיבות שונות ולתת מענה לשונות זו"ו" להכיר במגוון צורכי למידה". טופס זה (קישור 4.7) מבקש ממורים ומנהלים לשקול באיזו מידה מפגין המורה "יוזמה" (הכוללת, לדוגמה, "שימוש בשיטות ופרקטיקות עבודה חדשות ומשמעותיות" ו"השתתפות פעילה בהתנסות תוך כדי עבודה, קבוצות עבודה [בתוך בית הספר], יוזמות פיתוח, קבוצות עבודה מחוזיות"). כפי שתיארה אנה הירבונן, מנהלת בית ספר יסודי בהלסינקי, התהליך נשען על יחסי גומלין רבים עם מורים על פני תקופה ממושכת:

בכל שנה יש לי שיחה עם המורים. אני בודקת אם היעדים האישיים של המורה מומשו מבחינת היכולת לשתף פעולה, רבגוניות, יוזמה וביצועים. כל מורה מספר לי איך הוא מרגיש, ואני מביאה את נקודות המבט שלי על העבודה שלו, על העמידה ביעדים. אם אנחנו מסכימים על דברים, השיחה קלה, אבל לא תמיד מסכימים וזה קשה. לפני סבב ההערכות הראשון סידרתי את לוח הזמנים שלי כך שאני אוכל לעבור בבית הספר ולצפות בשיעורים שמורים העבירו. זה לא היה ביקור קצר, נשארתי זמן מה. אני רואה מורים בהרבה מצבים בבית הספר: עם תלמידים, במסדרונות ובמקרה שיש לנו בעיה

שאנחנו צריכים לפתור יחד. אני רואה גם איך מורים משתתפים בחיי בית הספר באופן כללי, איך הם חולקים את הידע שלהם עם קהילת בית הספר כולה, איך הם מפתחים את עצמם, איך הם משתתפים בתהליכי פיתוח ועוד.

בסוף שיחה זו המורה קובעת יעדים לשנה הקרובה ולעיתים היא מזהה הזדמנויות למידה בתוך בית הספר או מחוצה לו.

התפיסה הקהילתית שמורים מוערכים בין השאר על סמך תרומתם לרווחת בית הספר והיכולת שלהם לשתף את הידע שלהם לטובת "קהילת בית הספר כולה", כפי שאנה הסבירה, עוברת כחוט השני בין כל המדיניות במחקר. הערכת מורים אינה עוסקת בדירוג הכישורים או האפקטיביות של מורה ספציפי בהשוואה לאלה של מורים אחרים, אלא בבניית צוות הוראה חושב ואפקטיבי המשתף פעולה וממשיך ללמוד ולהשתפר. תפיסה זו מרכזית מאוד בכל אחת מהמדיניות.

באוסטרליה, סינגפור ושנגחאי הערכות מורים תכופות ופורמליות יותר. מדובר באירוע שנתי הקשור הדוקות לסטנדרטים המקצועיים של ההוראה וליעדי הביצוע האישיים של כל מורה הנקבעים כל שנה לפי צורכי ההתפתחות.

אוסטרליה

בניו סאות' ויילס, לדוגמה, התוכנית השנתית לביצועים ופיתוח (קישור 4.8) מגדירה סדרה תמציתית של שלושה עד חמישה יעדים מקצועיים הקשורים במישרין לביצועים ופיתוח של מורים ולסטנדרטים המקצועיים. יש ציפייה שהיעדים יעלו בקנה אחד עם התוכנית הבית ספרית (קישור 4.9) ועם מטרות המערכת. יש גם ציפייה שהיעדים יסללו לכל מורה דרך מותאמת, שתעלה בקנה אחד עם הסטנדרטים ותזהה מומחיות קיימת ובה בעת גם תחומים לצמיחה מקצועית. מנהלים או גורמים מטעמם אחראים לקיים התייעצות ודיון עם המורים, לצפות בביצועיהם ולתעדם.

הערכת מורים בוויקטוריה, הנקראת ביצוע ופיתוח, חותרת לקשר בין ביצועי מורים ביחס לסטנדרטים ויעדים מוגדרים ובין פיתוח מורים דרך הזדמנויות למידה מקצועית ומשוב על עבודתם. היא מושתתת על עקרונות של יעילות

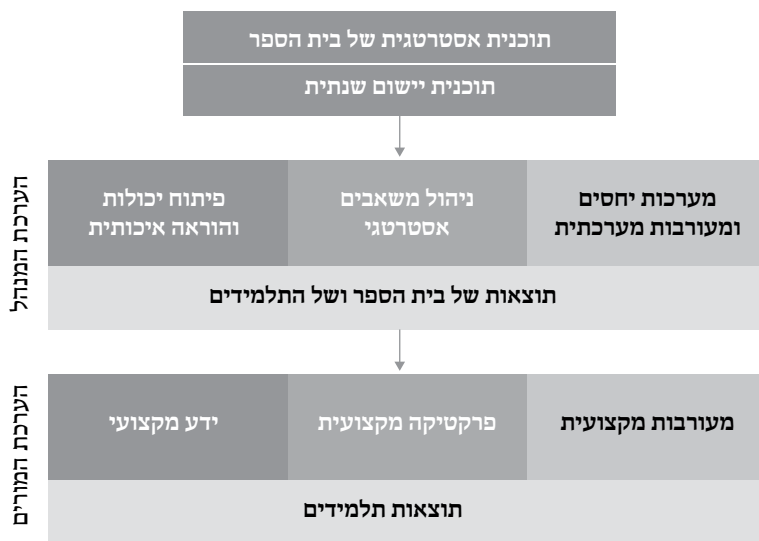
קולקטיבית, שיתוף עמיתים ואחריותיות מקצועית (DEECD, 2014a). המחלקה לחינוך והדרכה שקדה על בניית יכולת שיתופית באמצעות טיפוח תרבות נראית של פרקטיקת הנחיה (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009). בתי הספר נתפסו כנקודת המוצא של קהילות הלמידה המקצועיות (DuFour & Marzano, 2011).

באוסטרליה ביצעו מורים קשורים לשיפור בית ספרי ולמידת תלמידים בכמה דרכים. ראשית, הביצועים ותוכניות הפיתוח של כל מורה ומורה קשורים קשר הדוק ליעדי בית הספר, ובמחוז ויקטוריה הם קשורים גם לשלוש קטגוריות רחבות: למידת התלמידים; מעורבות התלמידים ושלומותם; ומסלולים ומעברים של תלמידים. יעדי הלמידה של התלמידים הם הקטגוריה המוחשית ביותר. תוצאות תלמידים לפי סוגי הערכות שונים משפיעות על תוכניות המורים. סאונה אאולריך, מורה בכירה, מסבירה:

כצוות אנחנו מסתכלים על נתונים כלל-בית ספריים ובודקים מגמות. כבית ספר, יש לנו אחריותיות משותפת. אנחנו מגבשים יעדים חדשים לתוכנית האסטרטגית שלנו ולתוכנית היישום השנתית שלנו מתוך התבוננות בנתוני השנה שעברה. מה נוכל לשפר, בצורה ריאליסטית, לשנה הבאה? זה המקום שממנו נובעים יעדי הביצועים והפיתוח שלנו.

שנית, תהליך ההערכה קשור לסטנדרטים מדינתיים וכעת כלל-ארציים. מ-2014 ואילך משתמשת ויקטוריה בגישה מאוזנת של מחוון שהמורים מוערכים לפיו בהתאם לביצועיהם בארבעה תחומים. שלושת הראשונים קשורים במישרין לתחומי הסטנדרטים המקצועיים של ההוראה שהמדינה קבעה – ידע מקצועי, פרקטיקה מקצועית ומעורבות מקצועית. התחום הרביעי הוא תוצאות תלמידים. מורים ומנהלים משוחחים וקובעים יעדים בכל אחד מארבעת התחומים, בהתבסס על רמת הסטנדרטים הלאומיים המתאימה לשלב המקצועי ולהגדרת התפקיד שלהם. לבתי הספר יש גמישות רבה בהחלטה על למידה מקצועית בתוך בית הספר ובשימוש בתיקי עבודה כהוכחה לביצועים, ויש להם שיקול דעת בקביעת המשקל של כל תחום בהערכת ביצועיו של כל מורה.

תרשים 4.5 דוגמה למחווין בגישה מאוזנת



מקור: DEECD, 2013b, p.15.

שני מנגנונים מעורבים בתהליך, והם מכוונים את מוקד ההערכה לעבר פיתוח מורים מקצועי ותוצאות למידה של תלמידים. תוכניות הביצועים האישיות של מורים, העשויות לכלול יעדים קבוצתיים – בעיקר קבוצות של שכבות גיל – קשורות לאלה של בית הספר, בהתאם לתרבות הביצועים והפיתוח של ויקטוריה. המטרה היא לקדם אחריות משותפת: למורים יש אחריות זוהי ביחס לזה, המתבטאת בקידום מטרות קבוצתיות, ויש להם אחריות ביחס לקהילה דרך התוכניות האסטרטגיות של בית הספר. יתרה מזו, כשמציבים יעדים אישיים בהקשר של יעדים קבוצתיים, מטרת התהליך היא לתרום לטיפול פרקטיקות שיתופיות בתוך בית הספר.

חיבור התהליך של הערכת מורים לסטנדרטים לאומיים של הוראה מקשר את ההערכה ללמידה מקצועית ולתהליכי הרישום וההסמכה השנתיים בניו סאות' ויילס וויקטוריה. הוכחה ללמידה מקצועית בפועל עשויה לשמש

הוכחה לחידוש הרישום ולהערכה. היא מחברת בין תהליך בית ספרי למדיניות לאומית, סטנדרטים מקצועיים לאומיים ושפה משותפת לדיון בשאלה מהי הוראה איכותית.

מצופה מהמורים והמנהלים לקיים שיחות מקצועיות המבוססות על סטנדרטים של הוראה ושיפור מתמיד – מה התלמידים שלהם צריכים כדי להתקדם, מה המורים צריכים ללמוד כדי לערב את תלמידיהם וכיצד להעריך את השפעת המורים על למידת התלמידים. כך, תהליך הביצועים והפיתוח מספק עוד מנגנון למורים להיות רפלקטיביים בנוגע לפרקטיקה הבית ספרית ולפרקטיקה ההוראה האישית שלהם. תהליך זה עוזר להטמיע ביתר שאת את הסטנדרטים הלאומיים ולהפוך אותם לשפה משותפת לביטוי איכות הוראה בתוך בית הספר והמקצוע.

גם השוואת ביצועים לתוכניות אישיות אמורה להתבסס על צורות רבות של משוב. התהליך כולל בדרך כלל משוב על צפייה בשיעורים מעמיתים בבית הספר, לרבות מורים מובילים או בעלי תפקידים בהנהלה. נתוני מחקר בין-לאומי מן העת האחרונה הראו שמורים ברחבי אוסטרליה מקבלים משוב על עבודתם בעיקר מחברי הנהלת בית הספר (57 אחוז) או מורים אחרים (51 אחוז), ביחס למשוב שהם מקבלים ממנהל בית הספר שלהם (27 אחוז) (OECD, 2014d). משוב עשוי לכלול גם מידע מסקרי תלמידים והורים או צפיות מובנות (DEECD, 2014a). תוכניות עשויות למזג יעדים קבוצתיים וגם יעדים אישיים.

לדוגמה, בבית הספר היסודי "וילמוט פארק" בוויקטוריה מסכימים על תוכניות ביצועים של מורים לאחר דיון עם מנהל בית הספר ומשלבים יעדים אישיים עם יעדים קבוצתיים לכל שכבת גיל. המורים בוחרים שישה יעדי שיפור, שניים מכל אחד משלושת התחומים – ידע מקצועי, פרקטיקה מקצועית ומעורבות מקצועית – ומשתמשים בהם יחד עם נתונים של ביצועי תלמידים לצורך גיבוש יעדים ספציפיים, מדידים, מוסכמים, ריאליים ומבוססי זמן (S.M.A.R.T). הכוללים יעדים ספציפיים. המשוב המובנה מבוסס על צפייה תקופתית בשיעורים במהלך השנה, בעיקר של אחד ממנהיגי הלמידה המקצועית, שאליה מתווספות צפיות מזדמנות, לא פורמליות, של סגני מנהלים ומנהל.

שנגחאי

גם מערכת הערכות המורים בשנגחאי נשענת על צורות רבות של משוב למורים, כולל ממורים אחרים ומתלמידים. אף על פי שהמנהל ממלא תפקיד בהערכה וקובע את הדירוג הסופי, תהליך ההערכה והמשוב הוא ביסודו של דבר ממורה למורה. כפי שהסביר מורה משנגחאי:

מורים מתבקשים לכתוב סיכום על עבודתם. המנהל ומורים אחרים מעריכים את עבודתם לפי הסיכום. ברוב בתי הספר המורים מוערכים גם לפי הוראתם. מי שצופה בשיעורים הוא ה"ג'יה או ין דזו ג'אנג" [מנהיג קבוצת ההוראה והמחקר]. מורים אחרים והתלמידים נדרשים למלא כמה טופסי הערכה. התוצאה תועבר למורה ותישלח למנהל, אך לא למשרד המחוז. אין לה תפקיד חשוב במשכורת, אך היא עוזרת למנהל להחליט אילו מורים מסוגלים לשאת אחריות כבדה יותר.

כפי שעולה מהציטוט, משוב תלמידים הוא חלק שגרתי מתהליך ההערכה למורים. בתי הספר והמחוז מעבירים לתלמידים והורים סקרים במסגרת תהליך ההערכה של בית הספר, והמנהל עובר על שאלות הנוגעות למורה ולהתנהלות בכיתה. כמו באוסטרליה וסינגפור, יש מחזור של קביעת יעדים, ביקורת באמצע השנה וביקורת בסוף השנה. כפי שנתאר בפרק 5, ההערכה בשנגחאי עולה בקנה אחד עם סולם מקצועי שהמורים יכולים להתקדם בו.

סינגפור

מערכת ההערכה של סינגפור היא חלק אחד מאסטרטגיית פיתוח המורים שלה. משרד החינוך משתמש בשיטה שנקראת מערכת ניהול הביצועים המשופרים (EPMS), המעוצבת בצורה הוליסטית ומותאמת לתפקיד שכל מורה ממלא במסלול המקצועי שהוא בחר. המערכת פורשת מגוון של כישורים מקצועיים כבסיס להערכה ופיתוח של מורים, ואלה מפרטים את ביצועי המורים בשלושה תחומים של תוצאות: (1) תוצאות תלמידים (למידת תלמידים איכותית, פיתוח אישיותם של התלמידים); (2) תוצאות מקצועיות (פיתוח מקצועי של העצמי,

פיתוח מקצועי של אחרים); (3) תוצאות ארגוניות (תרומה לפרויקטים ועבודת ועדות). בתוך תחומים אלה הכישורים מחולקים לתכונות אינדיווידואליות (לדוגמה, אתיקה וערכים מקצועיים); מומחיות מקצועית (לדוגמה, פרקטיקה ממוקדת-תלמיד המושתתת על ערכים); מצוינות ארגונית (לדוגמה, גיבוש חזון ותכנון); ושיתוף פעולה אפקטיבי (לדוגמה, מערכות יחסים ומיומנויות בין-אישיות). מורים מוערכים לא רק על בסיס הוראתם, אלא גם על תרומתם ללמידה המקצועית של מורים אחרים בבית הספר באשכול או במקצוע. התוצאות פתוחות ואינן מדורגות.

EPMS הוא כלי לסקירה ופיתוח, והוא מתפקד כהערכה מעצבת ומסכמת של עבודת המורים. הוא משמש למורים כלי להערכה עצמית. הוא יכול לעזור למורים לזהות אזורי חוזק, לבחון את יכולתם לטפח את הילד השלם, לעקוב אחר תוצאות תלמידים, לסקור כישורי הוראה, לפתח תוכניות אישיות להכשרה ופיתוח ולנסח חידושים ותרומות אחרות לפיתוח הבית ספרי. כמו כן EPMS מניח תשתית לאימון והנחיה. מחזור סקירת העבודה מתחיל בפגישה לקביעת יעדים בתחילת השנה, המתקיימת בין המורה למפקח הישיר שלו, ואחריה עוד פגישת אמצע שנה וסוף שנה של סקירת העבודה. מחזור הסקירה הוא דרך להאיר אזורי טעוני שיפור ולמפות מסלולי פיתוח ומסלולים מקצועיים.

מורים בסינגפור מקבלים משוב חשוב על הפרקטיקה שלהם באמצעות תהליך הפיתוח וההערכה הפורמלי, המחובר לתהליך פחות פורמלי אך לא פחות חשוב של הנחיה בית ספרית. השיחות בין מורים לעמיתים בכירים יותר עוסקות בדברים שהמורים עשו היטב ובתחומים לפיתוח. מודל צמיחת המורים (קישור 4.10) מכיל מערך מקיף של כישורים חיוניים לצמיחת מורים, ותכופות הוא מנחה את השיחות האלה. אזהר בין מוחמד נור, מורה מומחה בבית ספר לבנות, מסביר את מהות המשוב והמעקב:

ההערכה גם מעריכה אך גם התפתחותית. השיחה נעשית בדרך התפתחותית מאוד. יש לנו כלים משלנו, כגון כלי צפייה כיתתית, כדי להעריך כישורי הוראה. אנחנו משתמשים גם ב-EPMS, שבמסגרתו יש לנו שתי שיחות שנתיות עם המדריך שלנו. ה-EPMS מתעד את תוכניותינו לשנה הקרובה,

מה עשינו וכיצד זה משפיע על בית הספר או התלמידים. הוא מתעד גם את צורכי ההכשרה של המורים.

טאן הואי פין, מנהלת בית הספר העל-יסודי "קראנג'י", הסבירה:

אנחנו רוצים להדגיש למורים שמדובר בתהליך התפתחותי. זה מסע, ואנחנו רוצים שהם ישלטו בו. ראשי המחלקות שלנו עובדים צמוד מאוד למורים ומספקים משוב על בסיס קבוע. שיחה מתמשכת זו מאפשרת למורים לעקוב אחר התקדמותם ולפתח את תוכניותיהם במהלך השנה.

קשרים ללמידה מקצועית

במדינות בעלות ביצועים גבוהים הקשרים בין הערכה, משוב ולמידה מקצועית מפותחים היטב. המחלקה לחינוך וקהילות של ניו סאות' ויילס מגדירה במפורש את הקשרים האלה:

לכל המורים יש זכות לקבל תמיכה בלמידתם המקצועית וכמו כן אחריות להיות מעורבים בתהליכי ביצועים ופיתוח שיסייעו לצמיחתם המקצועית לטובת יכולתם לספק הוראה ולמידה באיכות טובה. מטרת העל של תהליך הביצועים והפיתוח היא לתמוך בשיפור המתמיד בתוצאות התלמידים בעזרת פיתוח מתמשך של כוח הוראה מיומן ואפקטיבי.

בניו סאות' ויילס מורים ומנהיגים בית ספריים מתבקשים לעבוד עם עמיתים ועם המפקח הישיר שלהם כדי לתעד אסטרטגיות נאותות ולמידה מקצועית לתמיכה במימוש יעדיהם. במשך יישום התוכנית מורים מתבקשים לאסוף ראיות הנובעות מעבודתם היום-יומית. ראיות אלה אמורות במבט הוליסטי להדגים את התקדמות המורים לעבר מטרותיהם. הראיות חייבות לכלול נתונים על למידת תלמידים ותוצאותיה, משוב מצפיית עמיתים על פרקטיקות הוראה וכמו כן תוצאות של פרקטיקות שיתוף פעולה עם עמיתים. לפי סקר שבדק 750 מורים מוערכים בניו סאות' ויילס, כל אלה הם מקורות

ללמידה מקצועית. המורים דיווחו שנוסף על תכנון שיתופי וצפיית עמיתים המשוב היעיל ביותר הגיע מעבודה ומשוב של התלמידים. המקור השני השימושי ביותר למשוב היה משוב ממורים אחרים ומפקחים. נתונים ממבחנים חיצוניים דורגו במקום נמוך יותר מראיות שהגיעו מדוגמאות של עבודת התלמידים (McIntyre, 2013). מתגובות המורים עלה שתמריץ חשוב בלמידת מורים הוא הערכה מעצבת המבוססת על ראיות ללמידה המתקיימת תוך כדי תהליך ההוראה. הערכה זו קשורה הדוקות לכיתה, והיא מציבה מעגל של משוב מתמשך למורים לצורך פיקוח על השפעת הוראתם, ולתלמידים – לצורך תיעוד התקדמותם בלמידה. המורים המיומנים האלה העריכו את מידת השפעתם ואת דרכי השפעתם. כאשר נשאלו אילו סוגי משוב הם מעדיפים, המורים ציינו משוב ממורים אחרים.

בסינגפור קשרי למידה מקצועית נקשרים בשיחות שבין מורים למפקחים ובשיחות הנחיה בין מורים למנחים שלהם. שיחות אלה, המונחות לעיתים קרובות על ידי מודל צמיחת המורים, עוסקות בדברים שהמורה עשה היטב ובתחומים לפיתוח. לאחר השיחה עם המפקח האישי המורים מנסחים הערכה משלהם וכותבים את מחשבותיהם ואת תוכניותיהם לעתיד מתוך ניסיון לענות על שאלות כגון: באילו דרכים השתפרת; כיצד תשתפר עוד; באילו פעילויות למידה מקצועית תרצה להשתתף. המורה והמפקח האישי מזהים הזדמנויות למידה בתוך בית הספר ומחוצה לו העשויות לעזור למורה לממש את המטרות האלה. תהליך דומה מתרחש במערכות בקנדה ובאוסטרליה, המגבשות תוכנית למידה שנתית מיעדי המורים.

בסינגפור ההערכה עשויה גם לפתוח פתח ללמידה מקצועית הקשורה לאפשרויות הפיתוח המקצועי של המורים. לדוגמה, רוסמיליה בטה קסמין מבית הספר העל-יסודי "קראנג'י" תיארה כיצד ההערכה (קישור 4.11) עזרה לה למקד מחדש את תוכניות הפיתוח המקצועי שלה כאשר החליטה לעבור ממסלול של מנהיגות למסלול הוראה (ריאיון עם המורה הבכירה רוסמיליה בטה קסמין, 2014):

בתחילת כל שנה אנחנו מדברים עם המנהל על האפשרויות המקצועיות שלנו לשלוש עד חמש השנים הבאות, ומביאים בחשבון את ביצועי ההוראה של

השנה הקודמת. השיחה הזאת עוזרת לנו להבין לאיזה כיוון אנחנו רוצים ללכת. לדוגמה, אם את מתכננת ללכת למסלול מנהיגות כראש מחלקה, סביר להניח שבית הספר צריך לחשוף אותך קצת יותר לפרויקטים ותחומי אחריות שונים בבית הספר. אם את בוחרת במסלול ההוראה, יש פרויקטים מסוימים ודברים שאת צריכה להשלים או מיומנויות מסוימות שאת צריכה לרכוש לפני שתוכלי להתקדם לתפקיד מורה בכירה.

כשהייתי במסלול המנהיגות עשיתי יותר פעילויות ארגוניות לתלמידים ברמה המחלקתית, ולא הייתי מעורבת ישירות בהנחיית מורים. ההערכה אפשרה לי להגדיר בדיוק את סוג המיומנויות שהייתי צריכה כדי להנחות את המורים ולראות בדיוק איך אני יכולה לשפר את הנחיית המורים שלי.

משרד החינוך מספק את הזדמנויות הלמידה האלה באמצעות המכון הלאומי לחינוך, האקדמיות ומרכזי השפה. אפשרות נוספת היא שהנחיה ישירה משולבת עם הזדמנויות מנהיגות בבית הספר או באחד הערוצים הרבים שמורים מנהיגים עובדים בהם.

קשרים לשכר

מדינות אחדות, ובהן סינגפור, סין ואוסטרליה, ניסו לקשר בין הערכה לשכר. טבעה של שיטת השכר משפיע ככל הנראה על הצלחתם של ניסיונות אלה. כאמור, הסולמות המקצועיים בסינגפור ובשנגחאי כבר קנו להם אחיזה והכרה, והמורים במקומות האלה מוצאים יתרונות בהזדמנות לצמוח ולזכות בהכרה על רמות הישגי ההוראה שלהם ולקבל על עצמם תחומי אחריות נוספים כדי לחלוק את מומחיותם. עמיתים זוטרים מעריכים את ההזדמנות לקבל הנחיה מעמיתים בכירים יותר שעברו הכשרה והקדישו זמן כדי שיוכלו למלא את התפקידים האלה.

באוסטרליה רפורמה של שכר תלוי ביצועים מטעם הממשלה הפדרלית הציעה תוספות שנתיות הנתונות להחלטת המנהל ומבוססות על ביצועי המורה. לפי ההצעה, ראיות לביצועי מורים יכללו הערכת תלמידים ותוצאות תלמידים והוכחות לפרקטיקה על בסיס הסטנדרטים המקצועיים להוראה. היו הבדלי

גישה ניכרים בין ניו סאות' ויילס לוויקטוריה. הממשלה בנוי סאות' ויילס תמכה בהערכת פרקטיקות הוראה כפי שהיא הוגדרה בסטנדרטים המקצועיים להוראה. גישה זו קיבלה תמיכה במקצוע. בוויקטוריה ניסתה ממשלת הקואליציה הליברלית-לאומית, שהייתה בשלטון לתקופה קצרה בין 2010 ל-2014, להחיל סוג של שכר תלוי ביצועים שיתבסס על החלטה של המנהלים אילו מורים זכאים להעלאה בשכר על עמידתם ביעדים שהוגדרו. היה גם ניסיון לעודד מנהלים לחבר את ההחלטות על שכר תלוי ביצועים לציונים של תלמידים במבחנים. גישה זו לביצועים עוררה התקוממות רבה בקרב מורים ומנהיגים בית ספריים. נראה שהממשלה החדשה אינה מקדמת את הגישה הזו. רוב המנהלים התעלמו מההנחיה, והעלאות במשכורת ניתנו כמעט לכל המורים. המורה הבכירה סאונה אאוליק תיארה את הגישה כעומדת בסתירה לתרבות ההוראה בוויקטוריה:

אף אחד לא ממש מעוניין ברעיון של שכר ביצועים. המורים די כועסים על זה. מורים הם קבוצות של אנשים שעובדים יחד בשיתוף פעולה הדוק, אכפת להם זה מזה ואין סודות בבית הספר. אם מורה נכשל, כולם יודעים. ואז אתה מתחיל לפרק את התרבות הבית ספרית. בבית ספר, בעיקר ביסודי, יש כל מיני תפקידים שלא בהכרח תורמים להצלחה האקדמית של התלמידים או של בית הספר, אבל הם חשובים מאוד לניהול בית הספר. זו ראייה הוליסטית של תפקיד המורה. אולי יש לכם בשכבה ילדים מאוד ביישנים. אני המורה בשכבה והצלחתי לגרום לילד מסוים להיפתח השנה. הנוכחות שלו או שלה בבית הספר השתפרו מאוד והיא או הוא התחילו לחייך. דברים כאלה. איך מודדים את זה?

איגוד המחנכים התנגד לרצון הממשלה להחיל שכר ביצועים בטענה שהרעיון יזיק לבתי הספר. סגן נשיא האיגוד ג'סטין מוללי ציין:

הרעיון הזה הוא אנטיזה למה שאנחנו רוצים לראות בבתי הספר שלנו, במיוחד בגלל ההשפעה שעתידה להיות לו על הקולגיאיות ועל היתרונות שנובעים מיכולתם של מורים לדבר בחופשיות ולעבוד יחד בהוגנות מתוך אמונה שעבודה משותפת כזאת היא הזדמנות לחלוק רעיונות. גם התלמידים

מרוויחים, משום שיש להם מורים נחושים שפיתחו היטב את הוראתם ואת תוכניות הלמידה המתרחשות בכיתה.

אף על פי שהקצאת פרסים כספיים שנתיים מטעם המנהלים לא הייתה מקובלת בקהילת החינוך, הרעיון של סולם מקצועי המקושר לסטנדרטים החדשים להוראה, יחד עם תהליך הערכה חיצוני מפותח היטב לצורך התקדמות בסולם, היה מקובל על האיגוד ועל מחנכים באופן כללי. להתקדמויות לעבר תפקידי מנהיגות של מורים יש גם השפעה על המשכורת, אך הן מקובלות יותר משום שהסטנדרטים ברורים ותהליך ההערכה, שנעשה בידי מומחים חיצוניים, תובעני ואמין. נוסף על כך הפרסים פתוחים לכל המורים העומדים בסטנדרטים, ואין דירוג של המורים זה כנגד זה בהקשר שבו הישג של מורה אחד הוא הפסדו של אחר. לבסוף, הסולם המקצועי מכון להרחיב את מומחיות המקצוע כולו, משום שההתקדמות קשורה לתפקידים המגייסים מורים לעזור לאחרים. כך, התוצאה איננה הטבה פרטנית, אלא צעד שיתופי לקראת הוראה אפקטיבית יותר. נתאר את הגישה בפרק 5.

המורים בשנגחאי ובסינגפור רואים בעין יפה את הסולמות המקצועיים. סולמות אלה מכירים במומחיות, מתגמלים את המורים במעמד, אחריות ושכר גבוהים יותר (כפי שנפרט בפרק 5) ומקצים שכר לצורך הכרה בביצועים בכל שנה. קביעות השכר השנתיות לא עוררו דיון רב בסינגפור, אך הסולם המקצועי הוא היבט מרכזי למורים ולתפקוד מערכות הלמידה המקצועית של בתי הספר. בשנגחאי גילינו ששכר הביצועים שסין החילה לאחרונה במסגרת תוספת שכר כללית ב־2009 נתפס בקרב כמה מנהיגים בית ספריים כלא יעיל ולא תומך במומחיות הוראה כפי שהסולם המקצועי עושה.

שכר הביצועים בשנגחאי קובע משכורת דיפרנציאלית שנתית של 30 אחוז המבוססים על ביצועים. שכר הבסיס (70 אחוז מתוך סך הכול) ניתן למורים לפי מספר הכיתות שהם מלמדים ולפי המטלות והאחריות הנוספות שהם מקבלים על עצמם, כגון ייעוץ לכיתה ("באן ג'ו ז'ן"; banzhuren), ניהול קבוצת חקר של מורים ("ג'או ין דזו") או העברת שיעורים לדוגמה לעמיתים בבית הספר או בבתי ספר אחרים.

תהליך קביעת הביצועים משתנה מבית ספר לבית ספר. אין נוסחאות או

שיטת מדידה לקביעת שכר הביצועים שכל מורה יקבל. המנהלים נשענים על מקורות מידע רבים ושונים זה מזה ועל אינדיקטורים של הצלחה, כולל ביצועי התלמידים של המורה וההתקדמות המקצועית שלו. נראה שהחלתו של שכר הביצועים מסבכת את תהליך ההערכה לחלק מהמנהלים. לדוגמה, לדברי מנהל אחד, תהליך ההערכה אינו ספציפי דיו לנוכח ההבדלים בין המורים, ולכן הוא מסתמך על היכרותו עם מיומנויותיהם של מורים כדי לחלקם לשלוש קטגוריות גדולות לצורך יישום שכר הביצועים.

קשה מאוד כשצריך לתת תמריצים לביצועים. הרציונל של ההערכות האלה איננו של איכות גבוהה, בעיקר כשהביצועים של כמה מורים קרובים בהערכה. לדוגמה, המורה לי יוצאת מן הכלל, אבל הערכת הביצועים שלך ושלי קרובה. אבל צריך שיהיו הבדלים כלשהם בין הערכות הביצועים שלנו. זה החלק הקשה של העבודה. אז העניין המרכזי הוא להמציא מערכת הערכות הכי מפורטת שאפשר. זה דורש זמן ומאמץ, שאין לנו. מערכת הערכות רחבה וכללית לא יכולה לבטא את ההבדלים בין המורים. על מה מתבססת ההחלטה שלך? אנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו את הזמן והמאמץ הדרושים לפיתוח מערכת הערכות מאוד מפורטת; לא יהיה לנו בסיס מוצק לתמריצים אם המערכת תהיה רחבה וכללית. מה שאנחנו עושים עכשיו הוא הערכה גלובלית. באומנויות השפה הסינית, לדוגמה, אנחנו קודם כול קובעים מי המורים הכי טובים ולאחר מכן מי הכי גרועים. מה שנשאר הוא פחות או יותר אלה שבאמצע. הדרך הזאת יעילה והיא נשמעת הוגנת. את מדורגת ברמה הגבוהה ואני ברמה השנייה. אם ביצועי ההוראה של מורה אחד גרועים מאלה של אחרים או אם מורה הפר תקנה שולית כלשהי, הם יורדו בדרגה.

כדי לספק מידע שיאפשר דירוג מורים, בתי הספר והמחוז מעבירים לתלמידים ולהורים סקרים (קישור 4.12) במסגרת תהליך ההערכה הבית ספרי. להלן כמה דוגמאות מסקר התלמידים השנתי של אחד מבתי הספר:

- מי המורה האהוב עליך? ו/או מי המורה האהובה עליך?
- מי מהמורים והמורות שלך מתאפיין בנדיבות?

- איזה מקצוע את/ה הכי אוהבים בתוכנית הלימודים? מי מלמד/ת (או לימד/ה) את המקצוע הזה?
- אם תיתקל/י בקשיים בחיים או בלימודים, למי תפנה/תפני לעזרה?
- עד עכשיו, איזה מורה/איזו מורה עוזרים לכם הרבה בחיים או בלימודים?
- מלבד שיעורים אקדמיים, כגון סינית, חשבון ואנגלית, איזה מקצוע אהוב עליכם? מי מלמד אותו?

אף שגישה זו מעוררת אי-נוחות מסוימת, תוצאותיהם של סקרים מסוג זה הן לעיתים קרובות שיקול הדעת העיקרי בהחלטות הערכה ושכר ביצועים הנוגעות למורה כזה או אחר. מחקר שנעשה בבייג'ינג אחרי החלת מערכת שכר הביצועים גילה שהמערכת אינה מעוררת בקרב מורים מוטיבציה לנהוג אחרת מכפי שנהגו בעבר (Niu & Liu, 2012). מחקרנו מראה שלסולם המקצועי, לצורות הכרה אחרות במורים ולתפקידים שניתנים יש השפעה חזקה יותר על מוטיבציה.

המסקנות שלנו

במדינות בעלות ביצועים גבוהים למידה מקצועית היא חלק אינטגרלי מפיתוח כוח עבודה חינוכי באיכות גבוהה. למידה מקצועית מתבססת על המאמץ לגייס מורים אפקטיביים ולהכשירם. מהרגע שמורים קיבלו משרה ועברו הנחיה, מצופה מהם להמשיך בלמידתם, ללטש את מלאכתם ולהשתפר עוד ועוד בכל שנה. משוב והערכה הם מרכיבי מפתח: מורים מקבלים משוב המנחה אותם לקראת הזדמנויות למידה נוספות.

עלויות הלמידה המקצועית במדינות אלה גבוהות, אך העלויות שונות מאשר בארצות הברית. במקום להוציא כספים על דוברים ידועי שם או על אולמות בבתי מלון, בתי ספר במדינות בעלות ביצועים גבוהים מוציאים כסף שמטרתו לספק למורים זמן להמשיך ללמוד במהלך יום ההוראה בבית הספר.

המדיניות והפרקטיקות משתנות ממדינה למדינה, אך המדיניות שחקרנו חולקות כמה היבטים משותפים:

הלמידה המקצועית של המורים מתמשכת והתפתחותית. הסטנדרטים

להוראה במקומות אלה מגדירים מערכת ציפיות ברורה לידע ולמימוניות שמצופה מכל המורים לפתח ולהפגין. אולם הם מציינים במפורש שלא מצופה ממורים מתחילים להיות ברמה של מורים ותיקים, ומרוב הוותיקים לא מצופה להיות ברמה של מורים מומחים. הסטנדרטים והמערכות להערכה וקידום מקצועי מצביעים על רמות מומחיות שהמורים יכולים לשאוף אליהן ולעבוד לקראתן.

למידה מקצועית היא שיתופית. לבתי הספר במדינות בעלות ביצועים גבוהים יש תוכניות למידה למורים יחידים ולבית הספר כולו. מורים מממשים הזדמנויות למידה כדי להגשים הן את מטרותיהם והם את מטרות בית הספר. הפעילויות שהמורים מעורבים בהן כרוכות במקרים רבים בעבודה עם מורים אחרים. הם נפגשים בקביעות בקבוצות כדי לדון בעבודת התלמידים, במערכי שיעור ובמחקר, והם עוסקים במחקר פעולה ומדווחים לקבוצה על תוצאותיו. הם מבקרים בקביעות בכיתות אחרות ובבתי ספר אחרים כדי להתוודע לגישות הוראה שונות. ההערכה מספקת למורים משוב על עבודתם.

מורים מובילים את הלמידה לעמיתיהם. באוסטרליה ובקנדה, לדוגמה, ארגונים מקצועיים של מורים הם הספק העיקרי לפיתוח מקצועי, והם מציעים סדנאות והזדמנויות למידה אחרות "למען מורים על ידי מורים". הסדר זה מדגיש גם את האופי השיתופי של הלמידה המקצועית במדינות אלה. האקדמיה למורים בסינגפור ממלאת תפקיד דומה. בסינגפור וגם בשנגחאי המורים מעורבים גם בחקר שיעורים, קבוצות של מחקר פעולה וקהילות למידה מקצועיות בהובלת מורים. בפינלנד הרעיון של הנחיית עמיתים והנחיה משותפת הוא חלק ממחויבות הלמידה המשותפת שמורים מתחייבים עליה כלפי מורים אחרים וכלפי בית ספרם.

מורים כחוקרים. הדגש על מחקר – סימן היכר לחינוך מורים במדינות בעלות ביצועים גבוהים – ממשיך גם כשהמורים כבר מלמדים בפועל. מן המורים מצופה לא רק להיות מעודכנים בספרות המחקר האחרונה, אלא גם ליוזם מחקר מבוסס-פרקטיקה משלהם. מחקר זה מניח תשתית לפרקטיקה שלהם ושל עמיתיהם. ובמקרים רבים הוא תורם לתשתית הרעיונית של התחום; מורים מפרסמים בכתבי עת מקצועיים בקביעות.

מטרת ההערכה היא לתמוך בהתפתחות וצמיחה של מורים. תכליתה של

הערכת מורים במדינות בעלות ביצועים גבוהים איננה בראש ובראשונה לתגמל בעלי ביצועים גבוהים ולזהות בעלי ביצועים נמוכים ובסופו של דבר להיפטר מהם. המטרה היא להציב יעדי למידה ושיפור, לספק משוב על ביצועים, לאפשר למורים לבדוק כיצד הם עומדים ביעדי השיפור שלהם ולהציע להם דרכים לחיזוק הפרקטיקה. התהליך מקושר להזדמנויות למידה מקצועית, וכך המורים מקבלים עזרה בהתקדמותם ביעדיהם האישיים וביעדי בית הספר.

למידה מקצועית כמערכות בעלות ביצועים גבוהים היא בראש ובראשונה מקצועית. מדינות ומחוזות מגדירים גוף של ידע ומיומנויות למקצוע, מכשירים את המורים לפתח את הכישורים האלה ומספקים להם את האחריות להמשיך לפתח אותם במהלך המסלול המקצועי שלהם. במובן זה הוראה במקומות אלה דומה למשפטים, רפואה, הנדסה ומשלחי יד נחשבים אחרים.

מצופה מהמורים להישאר במקצוע; התחלופה נמוכה מאוד בהשוואה לארצות הברית. אך מדינות אלה מספקות גם מסגרות והזדמנויות למורים להתקדם בתחומי האחריות, למצוא ערוצים חדשים לשיתוף מומחיותם ולקבל הטבות במשכורת על מילוי התפקידים האלה. פרק 5 ידון בדרכים שבהן המדינות במחקר בונות מסלולי הוראה ומסלולים למנהיגות.

פרק 5

מקצוע ההוראה והמנהיגות המקצועית

אחרי כל כך הרבה שנים של הוראה והשפעה על חיי התלמידים, לטובה אני מקווה, הרגשתי שאני רוצה לצאת מגבולות הכיתה. הרגשתי שכמורה, חשוב לי מאוד גם לעזור למורים אחרים. נהייתי ראש מחלקה וכך נפתחה בפניי ההזדמנות לעזור למורים בתוך המחלקה עם משאבים שהיו לי או לנצל קשרים שהיו לי כדי לעזור להם למצוא משאבים. היכולת הזאת לעזור למספר גדול יותר של מורים שהיו באותה מחלקה נתנה לי סיפוק. לאחר מכן רציתי לצאת מגבולות הכיתה ולהשפיע על יותר מורים ויותר תלמידים בקנה מידה רחב יותר.

— מנהלת בית ספר באונטריו

אין לי תפקיד הנהגה [רשמי] בקהילת בית הספר שלי. אני לא יושבת ראש, לא סגנית מנהלת. אני מורה. הרגשתי שהתוכנית ללמידה ומנהיגות של מורים אפשרה לי להפוך למומחית בתחום מסוים בפרק זמן קצר. יש אומנם עוד עבודה שמתווספת לעבודה השוטפת, אבל הקשר, שיתוף הפעולה, סיעור המוחות והפורקן היצירתי הלהיבו אותנו. זה היה מתגמל, מעשיר, מעורר השראה, מחזק ומרתק. היינו צוות של שלושה ופשוט העשרנו זה את

זה, חשבנו על רעיונות גדולים שבשגרה לא רק שלא היה לנו זמן להגשים אותם, אלא שגם לא היינו מקבלים הזדמנות.

– משתתפת בתוכנית ללמידה ומנהיגות של מורים באונטריו

ההכשרה המקיפה והתמיכה המתמשכת שמורים במדינות בעלות ביצועים גבוהים מקבלים, כפי שתיארנו בפרקים 3 ו-4, עוזרות מאוד להבטיח שלכל התלמידים במערכות אלה תהיה גישה יום-יומית למורים אפקטיביים ואכפתיים ביותר, שיוודעים איך ללמד ומשקיעים ללא הרף בשיפור הוראתם. אך במערכות אלה הוראה היא יותר מאוסף של מיומנויות שמורים מפתחים. הוראה היא מקצוע, והיא מקצוע שיחידים בעלי כישורים גבוהים נכנסים אליו ונשארים בו לאורך כל המסלול המקצועי שלהם ואשר מספק להם את סוג התגמול והסיפוק שבעלי מקצועות אחרים, כגון עורכי דין ומהנדסים, נהנים ממנו.

המערכות עושות זאת בכמה דרכים. ראשית, הן מפתחות מבנים המאפשרים למורים לקבל על עצמם זירות אחרות חדשות בהתאם לתחומי העניין והמיומנויות שלהם. למורים יש הזדמנויות לפתח תוכניות לימודים, לכתוב הערכות, להנחות מורים צעירים יותר, לפקח על פיתוח מקצועי ועוד הזדמנויות רבות נוספות. הם אינם צריכים לעזוב את ההוראה ולעבור למנהל כדי להתקדם מקצועית.

שנית, במערכות אלה קיימים מבנים לזיהוי מועמדים מבטיחים למנהיגות ומנגנונים מובנים המספקים להם את התמיכה שהם זקוקים לה כדי לגדול לתוך תפקידיהם החדשים. רוב המדינות במחקר פיתחו שיטות פרואקטיביות למציאת מורים שיוודעים לעזור לעמיתיהם ללמוד ולעידוד המורים האלה להתקדם לתפקידי הנהגת מורים והנהגה בית ספרית. הן אינן מחכות שהמועמדים יציגו מועמדות לתפקיד, אלא מחפשות אותם באופן אקטיבי, מגייסות אותם ומספקות להם הזדמנויות למידה.

שלישית, המערכות משתמשות בתהליכי ההערכה המתוארים בפרק 4 כדי לזהות כישרון והישגים. אחת המטרות המרכזיות של התהליך היא לאפשר לבתי ספר ולמערכות בית ספריות למצוא מורים בעלי מיומנויות ספציפיות ולתת למורים הזדמנויות להדגים את כישוריהם כדי שהם יוכלו לבקש להתקדם. צורות המדיניות האלה משפיעות במידה ניכרת. בזכותן הוראה היא מקצוע

מבוקש ומתגמל, כזה שיחידים מוכשרים ביותר נלהבים להצטרף לשורותיו. דבר זה מאפשר לתוכניות ההכשרה להיות סלקטיביות עוד יותר בבחירת המועמדים. המדיניות מחזקת את מקצוע ההוראה גם באפשרות שהיא מספקת למורים ותיקים ומיומנים מאוד לרתום את הידע והניסיון שלהם כדי לתמוך בעמיתים פחות מנוסים. היא גם מעודדת מורים להישאר במקצוע למשך שנות העבודה שלהם, וכך היא מצמצמת את העלויות וההפרעות הנובעות מחילופים תכופים. פרק זה בוחן את המסלולים המקצועיים ואת הפרקטיקות של פיתוח מנהיגות במדינות בעלות ביצועים גבוהים. נדון במסלולים מקצועיים, בהזדמנויות של מורים להוביל למידה עם עמיתים ובאסטרטגיות לגיוס ופיתוח מנהלי בתי ספר ומנהיגים אדמיניסטרטיביים אחרים.

מסלולים מקצועיים

במערכות מסוימות, כגון מדינות רבות בארצות הברית, תיאור תפקיד המורה הוא סטטי. כלומר, עבודתו של מורה אחרי שלוש שנה בתפקיד תהיה פחות או יותר זהה לעבודתו ביום הראשון. משכורתו אומנם תעלה בגלל ותק ותארים מתקדמים, אך תחומי האחריות שלו כמעט לא ישתנו: הוא יבלה את רוב היום בכיתה עם בין עשרים לשלושים ילדים. אם הוא מעוניין בעוד אחריות, הוא יכול לעזוב את ההוראה ולעבור לאדמיניסטרציה.

אולם מערכות אחרות פיתחו מבנים המאפשרים למורות ומורים לקבל על עצמם תפקידים חדשים בלי לעזוב את ההוראה. הם יכולים, לדוגמה, ללמד חלק מהיום וגם להוביל מורים אחרים בפיתוח מקצועי; הם יכולים להיות אחראים לתוכנית הלימודים ולהערכה; הם יכולים ליעץ למשרד החינוך על קביעת מדיניות. בדרכים אלה ואחרות הם יכולים להיות מנהיגים בבית ספרם ובמערכות בית ספריות.

סוגי המדיניות המכוננים את המבנים האלה משתמשים במערכות הערכה שבודקות את החוזקות של המורים ואת התחומים שבהם הם זקוקים לעזרה. מערכות אלה יכולות לעזור למורים לזהות את כישוריהם ולהבליט אותם ולהבטיח שהמורים המוכשרים ביותר ינהיגו מורים אחרים.

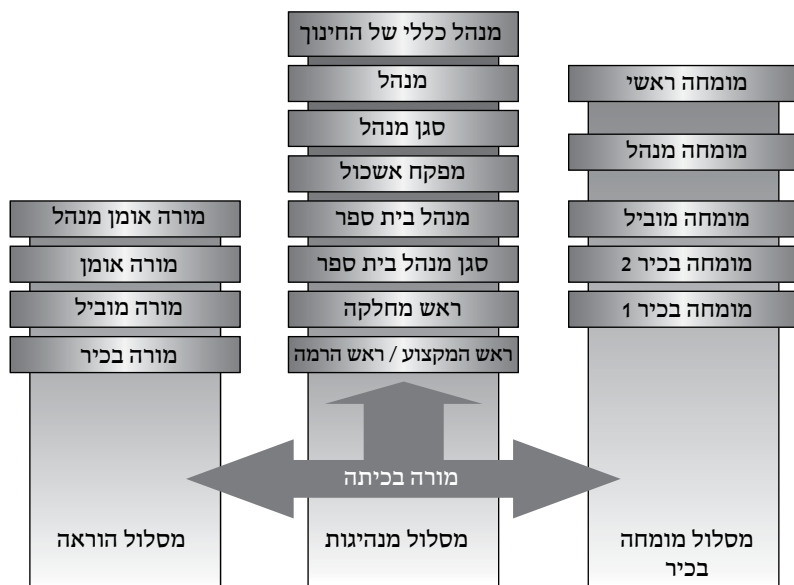
הסולם המקצועי שפותח בסינגפור הוא מהמתקדמים ביותר. גם בשנגחאי יש מערכת קידום פורמלית, ואוסטרליה פיתחה לא מזמן סולם מקצועי המקושר לסטנדרטים הלאומיים החדשים להוראה, שכל אחת מהמדינות שלה מיישמת בדרכה.

גם אונטריו פיתחה מגוון תפקידי מנהיגות למורים והזדמנויות הכשרה, אך היא מאורגנת כמו רשת ולא כמו סולם – בכל שלב במערכת יש הזדמנויות מנהיגות רבות שאינן מסתמכות על מבנים היררכיים. בפילנד מורים מקבלים על עצמם תפקידי מנהיגות רבים בתוך בית הספר, אך אלה מוטמעים בעבודה ואינם מוקצים בצורה פורמלית. מדינות אלה מציעות מגוון מסלולי קידום ומנהיגות למורים המגיעים להישגים בכיתה ותומכים בעמיתיהם. אף על פי שתפקידו המסורתי של המנהל כמנהיג המרכזי בבית הספר עדיין עומד על כנו, המנהיגות במערכות אלה עוברת יותר ויותר לדגם שבו כמה אנשים חולקים ביניהם את הניהול. כמו כן משימות – כגון הנחיה, פיתוח תוכנית לימודים ושיפור בית ספרי – מחולקות לתפקידים וליחידים רבים בתוך בית הספר (Spillane, Sherer, & Codren, 2005).

סולמות מקצועיים בסינגפור

הדגם של סינגפור מורכב משלושה מסלולי מנהיגות שמורים יכולים לבחור: מסלול ההוראה, מסלול המנהיגות ומסלול מומחים בכירים (ראו איור 5.1). תהליך הערכת ביצועי המורים מזין את הסולם המקצועי, משום שהוא מדגיש את יכולותיהם של המורים לשתף פעולה זה עם זה, את מיומנויות המנהיגות המתפתחות שלהם ואת מיומנויות ההוראה שלהם כחלק ממערכת ההערכה הרגילה. המנהיגים הבית ספריים וראשי המחלקות העובדים על הערכות אלה הונחו כיצד לחפש פוטנציאל ולזהות אותו, כיצד לטפח אותו על ידי מתן הזדמנויות מנהיגות שונות למורים וכן כיצד לעודד אותם לחשוב על דרכים אפשריות לפתח את מיומנויותיהם ולהגיש מועמדות להדרכה ולהערכה המלוות כל אחד מהמסלולים. מנהיגי אשכול ומנהלים בכירים במשרד שמים לב למורים שסומנו כבעלי פוטנציאל מנהיגות. כמו כן הם עוזרים לתמוך בהזדמנויות שיש למורים אלה לקבל על עצמם אתגרים חדשים ולגשת למגוון סוגים של למידה מקצועית.

איור 5.1 מסלולים מקצועיים למורים בסינגפור



מקור: משרד החינוך של סינגפור.

מסלול ההוראה

מהרגע שמורה יוצא למסע הזה, לכל מסלול יש סטנדרטים ביצועיים משלו. למסלול ההוראה סטנדרטים אלה עוברים הערכה דרך פורטפוליו מקצועי (קישור 5.1) שהמורה מארגן, הכולל הצהרה אישית שבה הוא או היא כותבים מדוע הם רוצים לקבל על עצמם מינוי גבוה יותר, תמצית של נתונים העונים על כל קריטריון הסמכה וראיות תומכות (לדוגמה: מערכי שיעור, פרזנטציות וכדומה). הסטנדרטים של מסלול ההוראה נשענים על קריטריונים של הערכת הוראה, כגון פיתוח הוליסטי של תלמידים דרך למידה איכותית, תמיכה רוחנית ודאגה לשלומות התלמידים ופעילויות מחוץ לתוכנית הלימודים. הקריטריונים האלה מתרחבים ככל שהמורה מתקדם לשלב הבא, והם כוללים תרומות לבית הספר, לאשכול, לאזור ולאומה; שיתוף פעולה ועבודת צוות; תרומה לתרבות

של מקצוענות, אתוס וסטנדרטים. חשוב לציין שמורה אומן מנהל או מומחה מוביל מרוויחים כמו מנהל, ולכן יש למורים מומחים תמריצים חזקים לבחור כל אחד משלושת המסלולים, בהתאם לתחומי העניין והכישורים שלהם. במסלול ההוראה מורים יכולים לשאוף להיות מורים בכירים, לאחר מכן הם יכולים להתקדם למורים מובילים ואז להתקדם עוד לרמת מורים אומנים. ככל שהם מתקדמים במסלול ההוראה, הם מקבלים תפקידי מנהיגות בתוך בית ספרם או באחווה ההוראה הגדולה יותר, וממלאים תפקידים של מנהיגים פדגוגיים, מנחי הוראה ומנהיגי למידה מקצועית למורים החדשים יותר או למורים הזקוקים לעזרה. מורים אומנים עוברים לאקדמיות הקשורות לבתי הספר, ואינם מוצבים בבתי ספר. אקדמיות אלה, דוגמת האקדמיה למורים בסינגפור (AST), נוסדו על ידי משרד החינוך כדי לאפשר למורים להוביל למידה מקצועית למען מורים אחרים. סינתיה סטו, מורה אומנית מנהלת למתמטיקה שהוצבה לאחרונה באקדמיה למורים, מתארת את הקידום המקצועי שלה:

הייתי מנהיגת מורים. עברתי ממורה בכיתה להיות מורה בכירה. כמורה בכירה יש לך שעות הוראה, בדיוק כמו למורים אחרים, אבל יש לך שיעור אחד, שניים או שלושה פחות מהשיעורים שיש למורה ממוצע, כך שיש לך זמן להנחיה. רוב העבודה של מורה בכירה היא לעזור למורים מתחילים וגם למורים שצריכים עזרה וחסרות להם מיומנויות מסוימות, כגון אינטגרציה של טכנולוגיית מידע ותקשורת במתמטיקה.

לאחר מכן, ממעמד של מורה בכירה, עברתי להיות מורה אומנית. כשהמנהלת מגישה אותנו למועמדות, אנחנו מוזמנים לכתוב פורטפוליו. בפורטפוליו שלנו אנחנו מקבלים הערכה לפי חמישה סטנדרטים, אשר סוקרים את המעורבות שלנו בפיתוח מקצועי, איכות הלמידה של התלמידים, תשומת לב לצרכים הרוחניים והשלומות של התלמידים, איכות העבודה שלנו בקהילות וכן הלאה. כשהחלטתי לשלוח את הפורטפוליו שלי כדי להתמנות למורה אומנית, הבהרתי היטב שהעניין המרכזי שלי עכשיו הוא לבנות יכולות של מורים.

ב-AST סינתיה מעצבת פיתוח מקצועי למורים אחרים ולמנהיגי מורים ותומכת בו. ה-AST יחד עם האקדמיות למקצוע ספציפי ומרכזי השפה תומכים:

בלמידה ובפיתוח המקצועיים של המורים באמצעות חילוף מנהיגות פדגוגית מתוך האחוה, החדרת מומחיות למערכת, הטמעת תחושה של גאווה, זהות ובעלות בקרב המורים, חיזוק השליטה בתוכן, בניית יכולת הוראה, העלאת הסטנדרטים של הפרקטיקה, הנעת יוזמות ושינויים פדגוגיים, קידום למידה מתמשכת. (Tan & Wong, 2012, pp. 452-453)

מורים מנהיגים גם תומכים בעבודת בתי הספר והאשכולות שלהם. בכל המובנים האלה הוראה בסינגפור היא מקצוע מלהיב. למחנכים יש הזדמנויות רבות להמשיך ללמוד, לקבל על עצמם אתגרים חדשים ולחלוק את מומחיותם בלי לעזוב את ההוראה ולעבור לאדמיניסטרציה. כפי שאמרו סינתיה סטו ואירן טאן, "במשך זמן מאוד ארוך המונח 'מנהיג מורים' התקשר בדרך כלל לראשי מחלקה ולסגני מנהלים שהם מנהיגים פנים-בית ספריים. עכשיו מורים בכירים רואים בעצמם מורים מנהיגים".

מסלול המנהיגות

מסלול המנהיגות בסינגפור מיועד למורים המחזיקים בכישורים המתאימים לתפקידים מנהליים בבית הספר, והוא מוביל אותם לתפקידי מנהיגות בבתי ספר ויכול גם להוביל בהמשך לתפקידי מנהיגות במשרד החינוך. מאחר שמנהיגות נחשבת לגורם מפתח שסולל את הדרך לבתי ספר אפקטיביים, תשומת לב ומשאבים רבים מוקדשים לזיהוי מנהיגים בית ספריים ולטיפוחם. כל המנהלים וראשי המחלקות עוברים הכשרה מלאה על חשבון הממשלה לפני כניסתם לתפקיד. יש סדרה מקיפה של תוכניות לפיתוח מנהיגות בתכנון משרד החינוך, המותאמת לראשי מחלקות, לסגני מנהלים ולמנהלים חדשים ומנוסים כאחד. בצמתים המתאימים במקצוע המנהיגים מקבלים מנחים שידריכו ויאמנו אותם לקראת התפקיד המנהיגותי.

המנהיגים נבחרים מבין המורים שהפגינו פוטנציאל לתפקידי מנהיגות בית ספריים, והם מגויסים ומקבלים הכשרה ותמיכה. בכל שנה מורים מקבלים, בתהליך רב-ממדי המבוסס על כישורים, הערכה גם על כישורי המנהיגות שלהם נוסף על כישורי ההוראה. משרד החינוך עוקב אחר מנהיגים פוטנציאליים

מבטיחים. הוא עובר על ההערכות ובודק באופן קבוע עם המנהלים אילו חברי צוות מוכנים להזדמנויות למידה ולאתגרים נוספים. כאשר מזהים מנהלים פוטנציאליים, הם מקבלים הזדמנויות לתחומי אחריות חדשים ולמגוון הכשרות שיאפשרו להם להמשיך לפתח את כישורי המנהיגות והניהול שלהם. בעלי התפקידים עוברים תהליך סינון תובעני. בסופו, אם נמצאו מתאימים, הם מוצבים בתפקידי מנהיגות בית ספריים.

תחום פיתוח המנהיגות מקבל תמיכה מכיוונים רבים. מחנכים שבחרו במסלול המנהיגות יכולים לפתח את הידע והמיומנויות שלהם בהכשרה נוספת ובקורסים לתואר שני. לדוגמה, ביולי 2007 השיק המכון הלאומי לחינוך את התוכנית לניהול ומנהיגות בבתי ספר (MLS). מדובר בתוכנית מלאה של 17 שבועות תוך כדי עבודה, המיועדת בעיקר למנהיגים ברמת ביניים שהם כבר ראשי מחלקות. בחירת המנהיגים האלה היא באחריות המנהל ומפקח האשכול. המשתתפים מקבלים מימון מלא ממושרד החינוך ועדיין ממשיכים לקבל משכורת חודשית.

התוכנית מכוונת למנהיגים ומנהיגות ברמת ביניים שכבר מעורבים ברפורמה בבית ספרם, והיא מתייחדת בשילוב מודע בין תאוריה למעשה ובעיסוק בסוגיות "גלוקליות" – סוגיות שהן גלובליות ולוקליות בעת ובעונה אחת. נוסף על מרכיב אקדמי תובעני, המשתתפים מקבלים על עצמם פרויקט שמעסיק אותם בחוויות למידה אותנטיות ומאפשר להם לתרגל היבטים של מנהיגות שהם למדו עד עתה בצורה תאורטית.

היבט מרכזי של התוכנית הוא ביקורים במדינות אחרות. המשתתפים מבקרים במדינה אחרת באזור האסייתי-פסיפי כדי ללמוד את מערכת החינוך שלה. הם מבקרים גם בתעשיות המקומיות של אותה מדינה ומקבלים הזדמנות לבחון את דרכי הפעולה של הארגונים הנבחרים. ביקורים אלה מספקים למשתתפי התוכנית חשיפה אלטרנטיבית למערכות חינוך ולניהול ארגונים מסוגים שונים. משרד החינוך מושקע בהרחבת אפשרויות המנהיגות למורים ברמת המערכת והכריז על פתיחת תפקידי מנהיגות נוספים בתוך המשרד. תפקידים אלה יבטיחו שקולם של המורים במסלול המנהיגות יישמע בסוגיות של מדיניות, פיתוח תוכניות ופרקטיקה, וכמו כן שמורים אלה יעסקו בניסיונות רפורמה בבתי ספר אחרים, ולא רק בסביבתם. מורים יכולים להגיש מועמדות לתפקידים אלה

ולהתנסות בהם לתקופות של שנתיים או ארבע שנים. המשרות האלה קיימות במשרד החינוך ובמכון הלאומי לחינוך, וכך הן מספקות למורים את ההזדמנות להשפיע על דור המורים הבא מתוך תפקידם כמנחים בתוכניות להכשרת מורים. לאחר שבחנו את תפקידי המנהיגות בפועל, מורים יכולים להחליט שהם אינם מעוניינים במסלול מנהיגות ולחזור לכיתה לאחר שהיו מעורבים בסביבות ובפעילויות מגוונות והרחיבו את אופקיהם ואת הידע שלהם.

המסלול המתמחה

מסלול המומחה הבכיר מיועד לאותם מורים המשוקעים בדיסציפלינה שלהם ובחרו במסלול זה כדי להיות "ליבה חזקה של מומחים בעלי ידע מעמיק ומיומנויות בתחומים ספציפיים בחינוך (כגון תוכנית לימודים, תכנון, תוכניות חינוכיות וטכנולוגיה חינוכית) שיהיו פורצי דרך וישמרו את מעמדה של סינגפור בראש הטבלה" (Teo, 2001 מצוטט אצל Lee & Tan, 2010, p. 3). הודות לתפקידם המנהיגותי הם חורגים תכופות מגבולות בית הספר ומגיעים למשרד החינוך, שם הם עשויים לעסוק בתוכנית לימודים, בפסיכולוגיה חינוכית וישומית וגם במחקר חינוכי, הערכה ומדידה. המשרד מממן גם לימודים לתארים מתקדמים בתחומים אלה.

הסולם המקצועי בשנגחאי

גם לשנגחאי יש סולם מקצועי מפותח. המורים בסין מסווגים רשמית לארבע דרגות: מורים בתקופת התנסות, דרגה שנייה, דרגה ראשונה ומורים בכירים. הם מתקדמים מדרגה אחת לדרגה הבאה על סמך כישוריהם המקצועיים ומעמדם בקרב עמיתיהם. כדי להתקדם בסולם הדרגות, על המורים לכתוב סיכום על עבודתם בשנים האחרונות, לעבור מבחנים בכתב כדי להוכיח את כישורי השפה שלהם, לכתוב עבודות מחקר על הוראה, לעבור ריאיון מטעם המחוז ולעבור צפייה של מורים מנוסים. העלייה בסולם הדרגות מובילה לתחושת הישג וגאווה מקצועיים אצל המורה. מורים בבית הספר מודעים לדרגה של עמיתיהם ורואים במורים בדרגה גבוהה יותר מנחים ומנהיגים. לדוגמה, ראש

הג'איו ין דזו (קבוצה של מחקר מורים) יהיה בדרך כלל מורה מנוסה רב הישגים מדרגה גבוהה יותר. מורים בדרגות הנמוכות הם לרוב בתחילת דרכם המקצועית.

כדי להתקדם מדרגה לדרגה, המורים מגישים בקשה ברמת המחוז. הבקשות כוללות את הדרגה הנוכחית של המורה ואת כל התארים שלו, סקירת המחקר הבית ספרי שהוא מעורב בו, רשימת פרסים ומענקים, הכרה בהישגי התלמידים ורשימה של מחקרים ומאמרים שראו אור. בית הספר צריך לאשר את הבקשה, כלומר משמעות האישור היא בדרך כלל שיש הסכמה של המנהל שהמורה עומד בקריטריונים. ברמת המחוז צוות מומחים – בדרך כלל מתאמי תחום תוכן או צוות פיתוח מקצועי של מורים, שכבר קיבלו בעצמם הכרה בזכות כישורי ההוראה הגבוהים שלהם – מתכנס כדי לעבור על הבקשה ולהחליט על הקידום בדרגה.

הדרגה הגבוהה ביותר היא כבוד נדיר מאוד: פחות מ-7 אחוזים מהמורים הגיעו לדרגה זו לפי מחקר משנת 2010 (Gang, 2010, p. 14). בין 40 ל-50 אחוז מהמורים הגיעו לכל אחת משתי הדרגות הקודמות (מורים בדרגה ראשונה ושנייה). יתר המורים (פחות מ-5 אחוזים) היו מורים בתקופת התנסות.

ההסתמכות הרבה על מחקר מורים לצורך תהליך הקידום עשויה להפתיע אנשים מבחוץ. אולם כפי שראינו בפרק 4, מחקר מורים בנושאי פרקטיקה הוא התנהלות שגרתית. במהלך הראיונות לצורך מחקר זה הזכירו המורים את המחקרים שלהם ואת הדברים שהם למדו. בסקר לאומי שהקיף יותר מ-11,000 מורים, כ-75 אחוז מהמשיבים דיווחו שלפחות מחקר אחד שלהם פורסם; 30 אחוז פרסמו ארבעה או יותר מחקרים; ו-8 אחוזים פרסמו תשעה מחקרים או יותר (Gang, 2010, p. 148). מורים אחדים נקראים מורים חוקרים, והם מחזיקים במשרה במשרדי המחוז. עבודתם היא לעזור בתיאום המחקרים המתנהלים בבתי הספר ובפיקוח עליהם.

מורים המדורגים גבוה מתבקשים לתמוך במורים ותיקים שלא התקדמו בסולם הדרגות ולסייע להם בתהליך השיפור שלהם. הזדמנויות הלמידה המקצועיות למורים מותאמות לדרגות השונות ותומכות בהתקדמות בסולם המקצועי. מנהלת בית ספר יסודי בשנגחאי תיארה את ההזדמנויות האלה, המתרחשות ברמת בית הספר, ברמת המחוז וברמה המוניציפלית:

קודם כול נוצרת פלטפורמה לבית הספר, והיא מציעה למורים מרחב והזדמנויות להתפתח. למשל, אם יש לך כמה שנים של ניסיון הוראה בבית הספר ואתה מורה מוכשר, יש לך הזדמנות להשתתף בהכשרה מקצועית ברמת המחזו למורים מובילים. בהכשרה אתה יכול ללמוד יותר דרך פרויקטים מחקריים וליווי של מומחים מכל מיני סוגים. לאחר מכן תוכל להצטרף להכשרות ברמה המוניציפלית. ברמה זו יש סטודיו יוקרתי למורים. אפשר לקבל בו תמיכה מקצועית וממוקדת יותר בלמידה. מרחב כזה להתפתחות משמש תמריץ חזק למורים, והם רואים את האפשרות להתקדם צעד אחד צעד. חוץ ממערכת התגמולים הרגילה, כמו מערכת המנחה הבכיר בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, זו פלטפורמה מצוינת למורים.

נוסף על הסולם המקצועי הפורמלי בהוראה, מורים מוכשרים, דוגמת מורים שזכו בתחרויות הוראה (ראו פרק 4) או מורים שהתפרסמו בזכות מחקר או הנחיה, מקבלים תגמול והכרה רשמית על הישגיהם, המיומנויות וההישגים שלהם. פרסים למורים והכרה בהישגיהם הם התרחשות שגרתית המתפרסמת בקהילה הבית ספרית בקביעות. תמונות והישגים של מורים מופיעים בדרך שגרה במסדרונות בתי הספר ומוצגים גם מחוץ למבנה (ראו לדוגמה איור 5.2).

איור 5.2 מורים זוכי פרסים בתצוגה בבית הספר היסודי מס' 2 בשנגחאי



פרסים אלה מוסיפים יוקרה לקהילת בית הספר כולה. 10 בספטמבר נקבע בחוק כיום המורה הלאומי. במועד זה האומה כולה מוקירה את המורים וטקסים ברחבי המדינה מכירים במורים שהגיעו להישגים ראויים לשבח במשך השנה.

שלבים במקצוע ההוראה באוסטרליה

מקצוע ההוראה באוסטרליה נהיה יותר ויותר מעוגן בסטנדרטים המקצועיים למורים, לנוכח תפקיד הסטנדרטים בהבניה של הכשרת המורים הראשונית, הפיתוח המקצועי והכללתו במחווה להערכת מורים. הסטנדרטים הלאומיים מתווים ארבעה שלבים מקצועיים: בוגר, מיומן, מומחה ומוביל. רוב המדינות באוסטרליה משתמשות כעת בשלבים אלה כדי לבנות סולמות מקצועיים המלווים בהעלאות שכר ובמקרים מסוימים גם בתחומי אחריות חדשים.

קביעת השלב הראשון מתוך ארבעה כשלב המורה הבוגר מחברת בין הציפיות מבוגרים חדשים בתחום ידע המורים, הפרקטיקה והמעורבות ובין ציפיות המקצוע. הצבת המורים המיומנים בשלב השני, שבו המורים עוברים מהסמכה זמנית להסמכה מלאה, מניחה תשתית לחניכה והנחיה מבוססות סטנדרטים למורים בתחילת דרכם המקצועית. הרמות הגבוהות יותר מציעות למורים מסלול להמשך פיתוח מומחיותם וקידום מקצועי בזמן שהם נשארים בכיתה. מורים מומחים הם מורים שמפגינים רמה גבוהה של מיומנות לפי הסטנדרטים, ומורים מובילים מציגים את היכולות האלה בנפרד ומדגימים מנהיגות בבית הספר כולו על ידי הוראה אפקטיבית ביותר. כפי שהסביר טוני מקיי, יו"ר המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית (AITSL) לשעבר (קישור 5.2), החיפוש הוא אחר מערכת לכידה שיכולה לתמוך בלמידה:

אם מערכת איכות המורים ואיכות המנהיגים לא תקדיש מחשבה לכל ממדי החינוך הראשוני למורים, הפדגוגיה ופיתוח המנהיגות, יהיה קשה מאוד לקדם אג'נדה עם כוח השפעה אמיתי על למידה איכותית לכל הצעירים.

ממשלת אוסטרליה הקימה תוכנית מענקים למורים מצוינים (Rewards for Great Teachers) כדי לתמוך בקליטת הסטנדרטים ולספק פרסים כספיים

למורים מוכשרים (COAG, 2012). המדיניות מספקת תקציבים למדינות, רשויות ואזורים אשר מטמיעים את מסגרת הביצועים והפיתוח למורים (ATPD) מ-2013 ומסמיכים מורים לפי הקריטריונים למורים מוכשרים מאוד ומורים מובילים של המסגרת האוסטרלית המקצועית לסטנדרטים למורים (COAG, 2012). המדינות המשתתפות נדרשות להקים מערכת להערכה והסמכה של רמות ההוראה האלה ומעגל של ביצועים והתפתחות על בסיס ה-ATPD.

אף שהמכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית קובע הנחיות ומספק מתווים לאיסוף ראיות, הערכות שבודקות אם המורים עומדים בדרישות הסטנדרטים נקבעות ברשויות ההסמכה של המדינה. (להדגמת פרקטיקות מקצועיות בכל שלב בדרך המקצועית ראו <http://aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/illustrations-of-practice/find-by-career-stage>). ניו סאות' ויילס, לדוגמה, פיתחה מסלולים מקצועיים שאמורים לאפשר למורים שביצועיהם מעולים להמשיך ללמד ולתמוך בפיתוחם של מורים אחרים. מורים אלה מקבלים תגמול כספי ומקצועי ויש להם אחריות להנהיג למידה מקצועית. הם עוסקים בהנחיה, מנהיגות קוריקולרית בית ספרית, הכנת שיעורים משותפת, הערכה והוראה. הם במעמד המאפשר להם לצפות בפרקטיקה והשפעותיה לצורך מתן משוב שישפיע על למידת מורים מקצועית בתוך בית הספר ובין בתי ספר. מורים אלה עשויים להוביל ניסיונות לשינוי פדגוגי או יוזמות למידה מקצועית.

ניו סאות' ויילס עדכנה את מבנה המשכורות שלה כדי לקשור בין פיצוי כספי ובין רמות גבוהות יותר של הסמכה מקצועית המבוססת על הסטנדרטים. מורים מקבלים תוספות רציניות כשהם מגיעים לרמת מורה מיומן, ומשכורת של מעל 100,000 דולר אוסטרלי כשהם עומדים בסטנדרטים של מורה מומחה ומורה מוביל. (בזמן המחקר היה הדולר האוסטרלי שווה ערך פחות או יותר לדולר האמריקאי). רפורמה זו יצאה לדרך בגיבויו המלא של איגוד המורים, התומך מאוד בסטנדרטים מקצועיים תובעניים יותר בכניסה ובמערכת קידום הקשורה לסטנדרטים במהלך המסלול המקצועי. כפי שהסבירה מנהיגת איגוד:

בחזון שלנו, בנייה מחדש עם הקטגוריות מומחה ומוביל תעשיר את המבנה המקצועי, ולא תהרוס את סולם המשכורת. אלה שרוצים להישאר בכיתה

– אתה מגיע לראש סולם ההוראה ופוגע בתקרה. אתה לא מחפש קידום או משרה אדמיניסטרטיבית, אבל אתה רוצה תגמול על זה שאתה מנחה אנשים צעירים. אז אתה מתנדב לעבור הערכה לפי הסטנדרטים של מורה מיומן. אם אתה עומד בסטנדרטים, אתה נחשב למורה מיומן ואז אתה זכאי לתשלום נוסף. אתה צריך להמשיך לעמוד בסטנדרטים ולעבור הערכות לצורך ההמשך, כלומר הסמכה מחדש לאחר חמש שנים.

המערכת עצמה משתנה ממדינה למדינה. ויקטוריה עדיין צריכה להחיל הסמכת מורים בשני השלבים הגבוהים של הסטנדרטים, וכל בית ספר מחליט בעצמו על השימוש במינויים אלה. אך בניו סאות' ויילס, שבנתה מערכת מבוססת ראיות מקיפה, המועמדים מכינים פורטפוליו המציג כיצד הם עמדו בכל הסטנדרטים בהוראתם, בתכנון תוכנית הלימודים ובלמידת התלמידים. אופי הראיות מותאם לשלב הספציפי בדרך המקצועית. לשלב הגבוה ביותר, אופי הראיות משתנה ממיקוד כיתתי למיקוד בית ספרי נרחב יותר, הכולל את פיתוחם של מורים אחרים. שני מערכים חיצוניים, שעברו הכשרה ולמדו כיצד להעריך בצורה מהימנה, מגיעים לבית ספרו של המועמד או המועמדת כדי לצפות בהם מלמדים ולבחון את הידע שלהם על התלמידים ואת האסטרטגיות הפדגוגיות שלהם. ההערכה כוללת גם בדיקה של הפורטפוליו המקצועי של המורה ושל ההמלצות מהמנהיגות הבית ספרית. המערכת משתמשת בסטנדרטים משותפים ובצפיית המערכים המקצועיים כדי להחליט על קידום.

האיגוד באוסטרליה מייצג מנהלים ומורים, ומנהיגי האיגוד חוזים שעם הזמן סטנדרטים אלה יחולו גם על קידום לתפקידים אדמיניסטרטיביים כאמצעי ליצירת רצף אחיד במקצוע ולחיזוק איכות העבודה בבתי הספר. אף על פי שהוראה איכותית היא יסוד חיוני במנהיגות בית ספרית אפקטיבית, יש גם הכרה רחבה בעובדה שתפקיד מנהיגותי בית ספרי מצריך מומחיות במגוון רחב של פרקטיקות מקצועיות. כפי שאחד מהם ציין:

התפיסה שלי היא שתנאי מוקדם לכל קידום הוא שלפחות תגיע לסטנדרט של מורה מיומן. אתה רוצה להיות ראש פקולטה או סגן מנהל? תעבור לפחות את תהליך ההסמכה, שיש בו גם מרכיב של הערכה חיצונית. תגיש את

הפורטפוליו שלך. תעבור ראיונות. תעבור הערכה. אתה רוצה להיות מנהל? לפחות תיחשב למורה מוביל מבחינת עמידה בסטנדרטים האלה. תבנה מנגנון של בקרת איכות שיש לו השפעות נוספות רבות עוצמה. אני חושב שאנחנו עומדים לטעון שצריך לפתח מערכת לקידום שמבוססת על הסטנדרטים האלה. אצל מנהלים אנחנו רוצים לראות אם האדם הזה יכול ללמד ילדים בפועל. אנחנו רוצים שמישהו ממש ייכנס לכיתה, ישב שם כמה שעות ויצפה בהם: איך הם עושים את זה, איך הם נותנים מענה לצרכים של הילדים ומלמדים שלושים ילדים, לא כיתה אחת של שלושים, אלא שלושים יחידים, ואיך הם עונים על כל היכולות השונות של הילדים. אני מאמין בכל מאודי שאתה לא יכול להיות מנהל טוב אם אתה לא מורה טוב. אתה פשוט לא יכול. אולי אתה הכי טוב בתקציב, אולי אתה יודע לנהל את הניירת, את האדמיניסטרציה, את כל מה שנדרש ממך. אתה יודע להגיד את הדברים הנכונים, אבל בסופו של דבר אתה תיכשל אם אתה לא מסוגל ללמד ילדים. אם אתה כמנהל יכול להוכיח שאתה מסוגל, הצוות ילך אחריו בלי היסוס.

החזון של מקצוע המושתת על מומחיות גוברת ומחויבות משותפת לילדים מאפיין את שאיפותיהם של מחנכים רבים לסולמות המקצועיים המתגבשים באוסטרליה.

תמיכתה של אונטריו במנהיגות מורים

מערכת החינוך באונטריו מציעה למורים הזדמנויות קידום רבות, אך הן פחות היררכיות. מורים יכולים להתקדם מקצועית על ידי שילוב של ניסיון, מומחיות, הכשרה נוספת כגון כישורים נוספים (AQs) ושינויים בתפקיד. מורים יכולים לשאוף לעבור למגוון תפקידים ברמת בית הספר, המועצה והמחוז – למשל להיות מורה עמית התומך במועמדים להוראה בבתי הספר שהם מתנסים בהם, להנחות מורים חדשים, לפתח הזדמנויות למנהיגות מורים, להשתתף באיגודי מורים למיניהם ולמלא תפקידי מנהיגות בבית הספר או במועצה הבית ספרית. המועצות מממנות תפקידים הדורשים אחריות נוספת, כגון מאמני מורים, מייעצים למועצה וראשי מחלקות. בנוסף יש הזדמנויות למורים המקושרות

ליוזמות הישגי תלמידים של משרד החינוך, דוגמת אסטרטגיות להצלחת תלמידים (Student Success Strategy, ראו פרק 6).

התוכניות לכישורים נוספים (AQ) חותרות לפתח את הידע והמומחיות של המורים ולהכיר בהם וכמו כן להרחיב את הידע והמיומנויות שיאפשרו להם לתת מענה לצורכי התלמידים. לדוגמה, תוכניות כישורים פופולריות הן חינוך מיוחד, אנגלית כשפה שנייה וצרפתית כשפה שנייה. אונטריו מפתחת תוכניות חדשות כדי להתעדכן בהתפתחויות ובצרכים החדשים בחינוך, כגון שילוב טכנולוגיה ופדגוגיה, כיתות מכילות, הבנה בחינוך אומות ראשונות, מטיס ואינואיט, ותמיכה בחינוך זה. לאחרונה כמה מקורסי הכישורים הנוספים עברו מודולריזציה, כדי לעודד השתתפות ונגישות גדולות יותר, והם מקנים נקודות זכות. כפי שהסבירה סוזן פרי מאיגוד המורים הקתולים דוברי האנגלית של אונטריו, מורה עשויה למשל להגיד: "השנה יש לי שלושה תלמידים עם אוטיזם, אז חשוב לי מאוד ללמוד עוד על הנושא". המורה יכולה ללמוד את התחום הספציפי הזה כדי לענות על צורך ספציפי ולהרחיב את מומחיותה, ובה בעת גם להרוויח יותר כסף ולתרום ללמידה של עמיתה.

נוסף על מימון תפקידי מנהיגות למורים לטובת אסטרטגיות להצלחת תלמידים בבתי ספר ומועצות, המשרד גם מעביר אליו מחנכים מנוסים – למשימות אחרות ומוגבלות בזמן – לצורך עבודה על האסטרטגיות ותמיכה ביישומן במגזר החינוכי. מרי ג'ין גלגר, לשעבר ראש המחלקה להישגי תלמידים, מסבירה כיצד האסטרטגיות האלה מגבשות חזון משותף לחינוך באונטריו:

אז אנחנו מחפשים את האנשים שממש מצטיינים במה שהם עושים. הם מבינים ממש טוב באוריינות ובאוריינות מתמטית ובשיפור ההוראה, גם בבית הספר שלהם וגם במועצה, והם מגיעים אלינו לשלוש שנים – אם אנחנו מצליחים להשאיר אותם כאן לתקופה כזאת – ועובדים בקבוצה של מועצות שונות. יש להם הזדמנות לראות איך דברים פועלים במקומות אחרים, הם לומדים עם הצוות הפנימי שלנו ואנחנו עושים הרבה פיתוח צוותי. כלומר הם לא קבוצה של יחידים שכל אחד בה פועל לבד; הם מחוברים ומתואמים בתחומי העיסוק. אנחנו מקיימים איתם דיונים ומדגימים מה צריך לקרות. הם כל כך מתפתחים בתקופה הזאת. לאחר מכן הם חוזרים ואנחנו מקבלים

קבוצה חדשה של אנשים שעובדת איתנו, אבל המורים הקודמים עדיין עובדים בשבילנו בחוץ. אז בסופו של דבר יש לנו המון אנשים שמבינים את העבודה ממש לעומק ויכולים להוביל את בתי הספר, את הכיתות ואת המועצות שלהם בדרכים הגיוניות.

כרגע יותר מ־25 אחוז מהמורים השתלמו בתפקידים הנוגעים להישגי תלמידים – מנהיגי הישגים במועצות או מנהיגי אפקטיביות בית ספרית במועצות או צוותים שהעברנו אלינו וחזרו לבית ספרם. כל אלה הם חלק מהמיקוד הגובר של אונטריו באג'נדה של הישגי תלמידים.

הזדמנויות להובלת למידה מקצועית

כפי שעולה מתפקידי המנהיגות האלה על צורותיהם השונות, אחת הדרכים החשובות למורים לקבל על עצמם תפקידים חדשים היא בהובלת הלמידה המקצועית של עמיתיהם. מאחר שחלק ניכר מהלמידה המקצועית במערכות בעלות ביצועים גבוהים מתרחש בתוך בתי הספר, אחד התפקידים של מורים מנהיגים הוא לדאוג לארגון הלמידה של עמיתיהם ולתמיכה בהם.

התמיכה במורים מנהיגים מתחילה בהנחיית מורים חדשים. כפי שצוין בפרק 3, במערכות בעלות ביצועים גבוהים יש תוכניות חניכה מובנות, והמנחים ממלאים בהן תפקיד חשוב באקלום מורים חדשים לתרבות הבית ספרית ובתמיכה בהוראתם. כדי להבטיח שמורים חדשים יקבלו את התמיכה שהם זקוקים לה, המערכות הגדירו בבירור את הכישורים ואת תחומי האחריות הנדרשים מהמנחים.

באונטריו, לדוגמה, המנחים עובדים בהתנדבות, אך הצוות המנהלי ומורים מסוימים עשויים לקבל על עצמם תפקיד של תמיכה במורה מתחיל. החונכים צריכים להיות "מודל לחיקוי להוראה מקצועית", מיומנים בעבודה עם מבוגרים ותלמידים, מעורבנים בתוכנית הלימודים ובאסטרטגיות הוראה-למידה עכשוויות, טובים בפתרון בעיות ובשיתוף פעולה, לדעת להקשיב ולתקשר בצורה אפקטיבית, להשתמש במשוב ולהיות לומדים לכל החיים. לאונטריו יש תוכנית הכשרה מובנית למנחים, והיא מספקת להם זמן בתוך יום העבודה

לעבוד עם המורים שהם מנחים. היא רואה בתוכנית דרך לא פורמלית לפיתוח מורים מנהיגים.

תוכנית הלמידה והמנהיגות של אונטריו (TLLP) (קישור 5.3) הושקה ב-2007 כשותפות בין משרד החינוך לאיגוד המורים של אונטריו (OTF), והיא מקיפה אף יותר. מטרת התוכנית הן:

- תמיכה במורים מנוסים ביוזמות פיתוח עצמי מקצועי מתקדם.
- פיתוח מיומנויות המנהיגות של מורים לצורך שיתוף למידתם המקצועית ופרקטיקות מופת.
- לסייע לחילופי ידע לצורך שיתוף וקיימות של פרקטיקות.

גישת ה-TLLP⁷ מעוגנת במחויבות ל"למידה אותנטית בהובלת לומדים... על ידי מורים, למען מורים" (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2014, p. 65). בכל שנה מורים מנוסים – בדרך כלל בקבוצות – מגישים מועמדות לניהול פרויקט TLLP. הם בוחרים תחום למידה ומשתפים אחרים בתוצאות. מועצות בית ספריות סוקרות את המועמדויות ומגישות את בחירותיהן לוועדה מחוזית המורכבת מנציגים של ארגון המורים והממשל, ואלה בוחרים פרויקטים למימון. תחומי המיקוד השכיחים ביותר לפרויקטים אלה כללו הוראה דיפרנציאלית, טכנולוגיה, מתמטיקה, אוריינות וקהילות למידה מקצועיות. רובן כללו למידת מורים שיתופית, סקירת מחקרים, עיסוק במחקר וצורות אחרות של למידה מקצועית ורישיות.

מועמדים מוצלחים לומדים מיומנויות מנהיגות למורים בכיתה כדי להתכונן ללמידה המקצועית, ניהול הפרויקטים וציפיות המנהיגות של TLLP. כשהם בוחרים פרויקט הם מצטרפים ל"רגעי חניכה" (Mentoring Moments) – קהילה מקוונת לשיתוף משאבים, למידה ודיון. בסוף הפרויקט קבוצות ה-TLLP מגיעות לכנס שנקרא "לשתף את הלמידה", כדי להציג פרויקטים שהושלמו ולחזק את השיתוף והקיימות של הפרקטיקות.

מחקר על תוצאותיה של יוזמה זו גילה שרוב גדול של מורים דיווח על פרקטיקות הוראה משופרות, כולל מיומנויות טכנולוגיה והערכה טובות יותר, וגם על ידע חדש ושיתוף פעולה רב יותר (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2015). 97 אחוז ממשתתפי הסקר ציינו שה-TLLP תמך בפיתוח

מיומנויות המנהיגות שלהם. מרואיין אחד אמר: "זו דוגמה מצוינת למנהיגות מלמטה... העבודה הזאת הייתה אחת הטובות והמתגמלות ביותר במקצוע שלי" (שם). אדם אחר אמר:

ההזדמנות שהפרויקט הזה נתן לי להשתמש באסטרטגיות הקשורות לשיתוף, להעצמת אחרים בקבוצה ולשיפור המוטיבציה של עמיתים שהיו פחות בטוחים מאחרים בתחילת הפרויקט הייתה רבת ערך. הובלת הפרויקט הזה הייתה הלמידה המקצועית מבוססת המנהיגות היעילה ביותר שהייתי מעורב בה במסלול ההוראה שלי.

הדגש על חילופי ידע עודד מורים להוציא את הפרקטיקה שלהם מחוץ לכותלי הכיתה ולשתף למידה ופרקטיקות עם כיתות, בתי ספר, אזורים ומחוזות אחרים ולעיתים אפילו ברמה הבין-לאומית. ניתוח פרויקטים מהזמן האחרון הראה שרוב המורים חולקים את למידתם דרך פיתוח מפגשי למידה מקצועית והעברת מפגשים כאלה, גם בצורה מקוונת – כולל טוויטר, בלוגים ואתרים. צורות שיתוף אחרות כללו פגישות צוות, קהילות למידה מקצועית, כנסים, הדגמה, הנחיה, אמצעי תקשורת ופרסומים ואירועים. מורי TLLP עסקו גם בפיתוח משאבים וחומרים מקצועיים, כולל מערכי שיעור, רשימות משאבים, כלי מדידה וחומרי הוראה.

כדי לקדם עוד את הפצת הפרקטיקות ושיתופן, מועצה בית ספרית יכולה להגיש פרויקט TLLP גמור למימון נוסף דרך גוף שנקרא חילופי ידע של המחוז (Provincial Knowledge Exchange), לצורך מתן משאבים וזמן מחוץ לכיתה בתוך יום העבודה כדי לאפשר שיתוף פרקטיקות מה-TLLP עם בתי ספר אחרים במועצה שלהם ומועצות בית ספריות אחרות ברחבי אונטריו. הרשת הציבורית של אונטריו, TVO, שיתפה פעולה לאחרונה עם מורי TLLP כדי לפתח פלטפורמה מקוונת בשם Teach Ontario. הפלטפורמה מאפשרת למורים לחלוק את הפרקטיקות שלהם, לבחון מחקרים, לעבוד יחד על פרויקטים חדשים ולהגיע למשאבים התומכים בהנגשת ידע עם מורים, למען מורים ועל ידי מורים בכל אונטריו. להלן דוגמה אחת לחילופי ידע.

חילופי הידע של המחוז (PKE) בפעולה

בראשית דרכה, ב־2012, הייתה היוזמה לחילופי ידע פרויקט של TLLP בהובלת קירסטן מוסקט-פנל, שהייתה אז מורה בכיתות הגבוהות של בית ספר יסודי במועצה הבית ספרית של מחוז סימקו (Simcoe). אהבת המתמטיקה של קירסטן דרבנה אותה להביא תוכנית בשם "מתמטיקה מאוזנת" לכיתתה ולבית הספר. התוכנית מספקת הזדמנויות לחוויות מתמטיות מודגמות, מונחות, משותפות ועצמאיות בקהילת למידה אינטראקטיבית. התוכנית התחילה כ־TLLP בבית ספר אחד, והפכה ליוזמת חילופי ידע (PKE) המתפרשת על פני 15 בתי ספר ברחבי מחוז סימקו ב־2013-2014. צוות ה־PKE בהובלת קירסטן כלל את עמיתיה דריל בקס, מורה למשאבי חינוך מיוחד, וספני סקלטון, מורה בכיתה ח' בבית ספר יסודי אחר. הפרויקט קיבל תמיכה חזקה ממנהל בית הספר הקודם והנוכחי וממפקחת החינוך של המועצה.

מטרות הלמידה העיקריות של PKE זה כללו גידול בהוראה של חשיבה כמותית והערכה באמצעים טכנולוגיים, אסטרטגיות לקידום הישגי תלמידים בתהליכים המתמטיים וקידום ההוראה הדיפרנציאלית. ה־PKE תמך בתהליך למידה שיתופי שבו צוות ה־PKE סיפר למורים על התוכנית, הדגים שימוש במשאבים ופעילויות וסיפק משאבים מעשיים לשימוש המורים המשתתפים. המורים המשתתפים צפו במשאבים בפעולה (דרך הדגמות בכיתה של צוות ה־PKE). למורים הייתה הזדמנות לתכנן וללמוד יחד לקראת השימוש שלהם באסטרטגיות "מתמטיקה מאוזנת". כל מפגש הכיל זמן להחלפת רעיונות ותכנון שיעורים משותף.

צוות הפרויקט שיתף את למידתו דרך אתר ויקי שעוצב לצורך הדגשה של מגוון אסטרטגיות הוראה ומשאבים הקשורים ל"פרקטיקות היסוד" של המועצה. מורים גם העלו לאתר משאבים, כולל שיעורים, משאבי הערכה, עצות שימושיות ודוגמאות לעבודת תלמידים. נוסף על כך כל המורים המשתתפים ב־PKE קיבלו קלסר של משאבים, ספרים וחומרים לשימוש האישי בכיתות ובבתי הספר. המורים קיבלו תמיכה שעזרה להם ליישם את התוכנית "מתמטיקה מאוזנת" בכיתותיהם ולשתף את למידתם ומשאביהם עם חברי צוות אחרים ועם בתי ספר אחרים, וכך להמשיך להפיץ

את התוכנית. מורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי נהיו מורים מנהיגים בזכות עצמם בזכות הפצת הידע לאחרים. לצורך הפצה נוספת של הפרקטיקות ברחבי המחוז פיתח צוות ה-PKE הדרכות מתמטיות בצורת סרטונים קצרים שיהיו נגישים באינטרנט.

כך, פרויקט מנהיגות מורים שהתחיל עם שלושה מורים גדל לתוכנית כלל-מחוזית התומכת במאות ומשמשת מקור ללמידה לכל הפרובינציה, כפי שקרה לא פעם עם יוזמות TLLP שונות.

בדומה, המסלול המקצועי של סינגפור מספק הזדמנויות למורים מוכשרים ביותר להוביל למידה מקצועית בתוך בתי ספר וביניהם. הדוגמה הבולטת ביותר לתפקידם של מורים בהובלת למידה מקצועית היא האקדמיה למורים של סינגפור (AST) ועוד אקדמיות המוקדשות לתחום תוכן ספציפי ומרכזי שפה. אקדמיות ומרכזי שפה אלה הוקמו בתחילה כדי לקבץ את המורים המומחים, לתמוך בלמידתם ולאפשר להם לתכנן ולארגן למידה מקצועית עבור אחרים. כיום יש 76 מורים מומחים ומורים מומחים מנהלים.

סינתזה סטו, מורה מנהלת מומחית למתמטיקה שמונתה לאחרונה לאקדמיה למורים, חלקה את תפיסתה בעניין תפקידה של האקדמיה בהפצת פרקטיקות מוצלחות בתוך בתי ספר וביניהם:

אני רואה שהסגל באקדמיה למורים בסינגפור ממש מעודד מורים לתפוס בעלות על הפיתוח המקצועי שלהם ולהוביל אותו. זה נותן למורים הזדמנות לעבוד יחד עם מורים מבית ספר אחר ולקיים איתם יחסי גומלין. הייתי מורה בכירה למשך שבע שנים לפני שנהייתי מורה מומחית. בבית ספר ספציפי יכולים להיות שניים או שלושה מורים בכירים, אבל לפעמים הם ממקצועות שונים, אז חשוב שתהיה לנו פלטפורמה לדברים שמורים בכירים אחרים עושים בתחום התוכן שלהם. אני מרגישה שהאקדמיה יכולה לקדם את שיתוף הפעולה הזה ולהפיץ פרקטיקות טובות בין בתי ספר.

כרגע המטרה הראשונה שלי כמורה מומחית היא להעלות את הסטנדרטים המקצועיים במתמטיקה למורים המומחים שמלמדים מתמטיקה. כדי לעשות

זאת, אנחנו מקיימים סדנאות ויש גם אפשרות למעקב. אני רואה בעצמי גורם שמעודד מורים ליצור קהילות למידה מרושתות. בקהילות כאלה אנחנו יכולים להמשיך לדבר על מה שאנחנו עושים, לראות איך אנחנו משלבים אסטרטגיות כדי לעזור לתת מענה לצורכי הלמידה המגוונים בכיתה שלנו ללמידת מתמטיקה.

אנו יכולים לעבוד יחד על עיצוב שיעור ולאחר מכן לבדוק איך הוא עובד בכיתה הזאת. לאחר שהמורים צופים בשיעור, אנחנו דנים בו. הוא לא חייב להיות שיעור מושלם, אבל הוא מספק הזדמנות למידה. מורים יכולים להגיד: "אני חושב לעשות משהו דומה בכיתה שלי", ולאחר מכן הם יחזרו עם מה שהם למדו. זה יכול להיות בצורת וידאו. זה יכול להיות משהו כמו "התלמידים שלי. זה מה שהם עשו". וגם: "אה, בבית הספר שלך עושים את זה ככה? אצלי זה ככה... נוכל לעשות משהו".

הסולם המקצועי המוגדר היטב של סינגפור מספק הזדמנויות גם לקבלת תפקידי מנהיגות בלמידה מקצועית. אבל כפי שצינו חוקרים של השיטה, המנהיגות יכולה להיות מרומזת או מפורשת. הזיהוי הבלתי פורמלי של מורים מובילים ב"ג'או ין דזו" הוא דוגמה לצורת מנהיגות מרומזת בתרבות ההוראה של סין. פיין ומא (Paine and Ma, 1993) מתארות מורים מובילים כך:

מורים מובילים מעורבים יותר בפעילויות של ה"ג'או ין דזו", ויש להם מוניטין טובים בהוראה. הם תורמים הרבה לעבודה של הקבוצה על שיפור איכות ההוראה. בפועל הם ממלאים תפקיד של עוזרים ומשאבים לראש הקבוצה. כשהקבוצה מפתחת תוכנית חדשה, הם בדרך כלל ינסו אותה ראשונים. הם גם מנחים או מאמנים מורים חדשים. אם נחשוב על ה"ג'או ין דזו" כשלב חיוני בארגון של בית ספר, מורה מוביל צריך להיחשב לגורם חיוני בקבוצה (עמ' 680).

יש הרואים בסולם המקצועי בסין מבנה היררכי. במידה רבה יש פערים מעמדיים מובהקים בפגישות ה"ג'או ין דזו". המורים הפחות מנוסים מגישים תה, ממעטים לדבר יחסית למורים המנוסים ויושבים בצד. ראש ה"ג'או ין דזו"

תופס מקום מרכזי בשולחן, הוא הראשון שנותן משוב על שיעור והוא מסכם את כל המשוב בתום הפגישה.

אולם הבדלים אלה הם גם פועל יוצא של מומחיות, ולא רק של תארים בירוקרטיים. פיין ומא (1993) תיארו את היחסים בין מורים בסין:

באשר לעבודה משותפת של מורים בסין, קל לראות שהם אינם עובדים יחד בצורה דמוקרטית. העיקרון של "אדם אחד, קול אחד" אינו בא לידי ביטוי כאן. עם זאת לא מדובר בהיררכיה סטטית. למנהיגה של קבוצת מחקר למידה או למורה מובילה אין שום סמכות חוקית. היוקרה שלהם אינה מתירה להם להכתיב מה מורה אחר צריך לעשות. מורה כזאת נחשבת יותר למומחית, ופחות למנהיגה. מורים אחרים לא יהיו מונהגים פסיבים, אלא ישאבו מהמומחיות שלהם. המומחים והמומחיות הם במרכזו של גל, ולא דווקא בראש סולם (עמ' 689).

גיוס ופיתוח מנהיגים בית ספריים

תפקידי מנהיגות בית ספריים ומערכתיים מספקים עוד מסלול מקצועי. מערכות בעלות ביצועים גבוהים מגייסות באופן פעיל מנהיגים פוטנציאליים, מספקות להם הכשרה ותמיכה ומנחות אותם לתפקידיהם החדשים. בתחומי השיפוט שחקרנו, הקידום לרמות גבוהות יותר של הנהלה חינוכית בבתי הספר, במשרדי המחוז או האשכול ובמשרדי המדינה, הפרובינציה או המשרד הכללי-ארצי מבוסס בדרך כלל על הישגים אישיים במקצוע ההוראה. ה-OECD ציין שבשנגחאי, לדוגמה,

כמעט כל הפקידים ברשויות החינוך הממשלתיות, גם ברמה העירונית וגם ברמת המחוז, התחילו כמורים בבית ספר. רובם התבלטו כמורים או מנהלי בית ספר עם הישגים חזקים. ייתכן שעובדה זו מסבירה את מחויבותם המקצועית להוראה וללמידה בתוך כל המטלות האדמיניסטרטיביות והסוגיות הפוליטיות שעליהם להתמודד איתן בדרך כלל. אולם הם מצליחים

לשמור על ההתמקדות הזאת בהוראה ובה בעת להסתמך על חזון אסטרטגי המאפשר להם לנווט בזירת מדיניות שגבולותיה חורגים הרבה מעבר לחינוך. (OECD, 2011, p. 89)

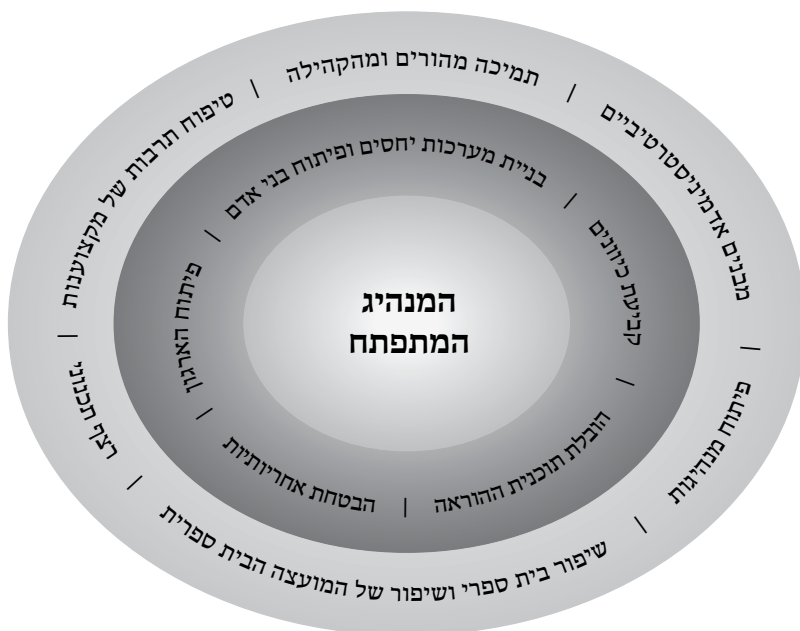
מנהלי בתי ספר משנחאי שפגשנו במחקרנו הגיעו לדרגה הגבוהה ביותר כמורים ודיברו בגאווה על הישגיהם בהוראה. הם נהגו לחבר את מה שידוע להם על הוראה מוצלחת לסוג ההנחיה שהם סיפקו לצוות הבית ספרי שלהם וקבעו כיוון לשיפור בית ספרם. גם בפינלנד המנהלים נבחרים בדרך כלל מבין המורים המוכשרים. לפי החוק, כל מנהל ומנהלת בית ספר צריכים להיות מורים מוסמכים בבית הספר שהם מובילים, ועליהם להשלים מסלול ספציפי של הכשרה אקדמית באוניברסיטה. ברוב המקרים זה נעשה בתוכנית לימודים חלקית בזמן שאותו אדם מלמד או עובד בבית הספר. כמה מהתוכניות האוניברסיטאיות מבוססות על דגם מנהיגות בתמיכת עמיתים. בדגם זה חלק מההכשרה נעשה בחפיפה צמודה (shadowing) למנהל בית הספר הבכיר וקבלת הנחיה ממנו. המנהיגות החינוכית בפינלנד מעוגנת במסגרת מקומית של בניית יכולות. כפי שהסיקו אנדי הרגריבס וחבריו (Hargreaves et. al, 2008) ממחקר על פיתוח מנהיגות בפינלנד:

מנהיגות תורמת לביצועים הגבוהים של פינלנד על ידי תשומת לב לתנאים, לתהליכים ולמטרות המובילים לביצועים גבוהים – שליחות משותפת; מערכת ניווט נרחבת אך לא משתלטת; מנהיגות מוניציפלית חזקה עם השקעה מקומית גדולה בתוכנית לימודים ובפיתוח חינוכי; מורים שעברו הכשרה וכבר מוכנים להוראה ביום העבודה הראשון שלהם; שיתוף פעולה בלתי פורמלי ומנהיגות מבוזרת; מנהלים שנשארים קרובים לכיתה, לעמיתיהם ולתרכות ההוראה; ו[מנקודת מבטו של המנהל] עמדה של ראשון בין שווים בפרקטיקה המעשית והאֵלתורית של השיפור הבית ספרי. (Hargreaves, Halász, & Pont, 2008, p. 93)

אסטרטגיית המנהיגות של אונטריו

הגישה שפותחה באונטריו לגיוס מנהיגים בית ספריים והכשרתם פורמלית יותר. אסטרטגיית המנהיגות של אונטריו (OLS) (קישור 5.4) נשענת על מסגרת מבוססת מחקר לפיתוח מנהיגות (ראו איור 5.3).

איור 5.3 מסגרת המנהיגות של אונטריו



מקור: Ontario Ministry of Education, Leadership Development Branch, 2012

כל מחוז בית ספרי באונטריו מקבל מימון ותמיכה דרך ה-OLS לצורך גיבוש ויישום של אסטרטגיית פיתוח מנהיגות, המתמקדת במנהיגים בית ספריים ומערכתיים ובכלל הגורמים בתוך המחוז המעוניינים בתפקידי מנהיגות, אם בהיבט האקדמי ואם בהיבט העסקי של הארגון. פיתוח המנהיגות מתרכז בארבעה תחומי מפתח:

- גיוס ובחירה של מנהיגים באמצעות תכנון רציף מובנה וחדשני;
- הצבה והעברה של מנהיגים בדרכים המשמרות את השיפור הבית ספרי והמערכת;
- פיתוח מנהיגים דרך הנחיה, הערכת ביצועים והזדמנויות למידה דיפרנציאליות העונות על צורכיהם של מנהיגים במגוון הקשרים ובשלים שונים בקריירות שלהם;
- תיאום תמיכה למנהיגים שמטרתה לבודד אותם מהסחות, להנגיש מידע ולעזור להם לבנות לכידות בין יוזמות שונות.

מנהלים ומנהלות וסגניהם באונטריו נדרשים להשלים תוכנית הסמכה לניהול (PQP). התוכנית מוכרת על ידי ה-OCT, ואפשר ללמוד אותה בפקולטות לחינוך המקושרות לארגוני מנהלים ברחבי הפרובינציה. היא מורכבת משני חלקים, כל אחד מהם באורך 125 שעות, והתנסות מעשית. היא מבוססת על מסגרת המנהיגות של אונטריו (OLF), כלי שמטרתו לטפח הבנה של מנהיגות, של הכרוך בתפקיד מנהיגות בית ספרית ומערכתית, להבהיר את הקשרים בין השפעת מנהיגים ובין איכות ההוראה והלמידה ולהנחות את העיצוב והיישום של למידה מקצועית ופיתוח מנהיגים בית ספריים ומערכתיים. המסגרת כוללת פרקטיקות ליבה של מנהיגות שמטרתן לספק מידע למנהלים וסגני מנהלים בבתי ספר ולמפקחים במחוזות בית ספריים. ה-OCT ניסח (ב-2009) ציפיות למידה למועמדי תוכנית ההסמכה לניהול על בסיס מסגרת זו:

- חשיבה על הסטנדרטים של הפרקטיקה והסטנדרטים האתיים של מקצוע ההוראה בהקשר של תפקיד המנהל.
- לכוון חזון משותף העולה בקנה אחד עם יוזמות ומדיניות של מועצת בית הספר והפרובינציה.
- להרחיב את מיומנויות המנהיגות והידע הדרושים לעיצוב התרבות הבית ספרית.
- להרחיב את מיומנויות המנהיגות והניהול של המנהל האדמיניסטרטיבי של בית הספר.
- להפגין מנהיגות קוריקולרית ביישום ובהערכה של תוכניות לשיפור הישגי התלמידים.

- להרחיב את המיומנויות של ניהול משאבי אנוש לקידום בתי ספר יעילים ואפקטיביים.
- ליזום, לאפשר ולנהל שינוי.
- להרחיב את הידע על החקיקה והמדיניות הקשורות לחינוך באונטריו.
- להעצים את הידע והמיומנויות הנדרשים לשיתוף פעולה עם הורים, עם הקהילה ועם בעלי עניין אחרים בחינוך כדי לענות על צורכי התלמידים ולקדם את יעדי החינוך.
- להשתמש במחקר עדכני, נתוני ביצועים ומשוב מתלמידים, מורים, הורים והקהילה כדי להגיע להחלטות הקשורות לשיפור ההוראה ולביצועי תלמידים.

נוסף על השלמת תוכנית ההסמכה לניהול, מנהלות ומנהלים נדרשים לתואר ראשון, חמש שנות ניסיון בכיתה, הכשרה בשלוש מחלקות (יחידות אדמיניסטרטיביות) של המערכת הבית ספרית ותואר שני. במועצות קתוליות המנהלים מחויבים גם לתואר מומחה בלימודי דת.

מעבר לתוכנית ההסמכה לניהול, רוב התוכניות של המועצה כוללות כמה סמינרים של פיתוח מקצועי המוקדשים למנהיגות ועוסקים בנושאים כגון יחסים חיוביים עם הורים, הקשר בין מנהיגות להישגי תלמידים ומאזן עבודה-חיים. תוכניות מסוימות כוללות גם היבט של התלמדות, שבו אנשי מנהלה לעתיד עוברים חפיפה צמודה (shadowing) עם מנהל או סגן מנהל. חפיפה זו מאפשרת למי ששוקל מעבר לתפקידי מנהיגות להתנסות באורח בלתי אמצעי בציפיות ובדרישות של תפקידים כאלה.

אנשי מנהלה שדיברנו איתם עמדו בכל הסטנדרטים האלה ועברו הכשרה למנהיגות. הם הרגישו שההכנה הייתה אפקטיבית גם למדיניות וגם לפרקטיקה. כפי שהסביר אחד המנהלים:

התוכנית לפיתוח מנהיגות הייתה עבודה רבת ערך משום שכולנו עברנו את ההתמחות באותו זמן. הדיון בבעיות והעלאת הרעיונות לפתרונות חלופיים נתנו לנו קבוצת תמיכה שיכולנו לפנות אליה. ההיצמדות למנהל הייתה מועילה ביותר. הרגשתי שזה אחד הדברים הכי טובים שהמועצה עשתה.

עבדתי עם המנהל שלי. הוא אמר: "עכשיו תהיה כמו זכוב על הקיר. אתה הולך לראות כל מה שאני עושה ולהתלוות אליי, ואחר כך נשאל שאלות", והייתה לי הזדמנות לעשות את זה למשך עשרה חודשים. זה היה מאוד מאוד מועיל.

מערכת המנהיגות של אונטריו מציעה לכל המנהלים וסגני המנהלים הנחיה לשנתיים הראשונות שלהם בכל תפקיד, במימון המשרד ובביצוע המועצות הבית ספריות לפי הנחיות המשרד. מאפייניה של תוכנית ההנחיה למנהיגות כוללים הכשרה למנחים, תוכנית למידה המתווה את עבודתם המשותפת של המנחה והמונחה ותהליך שקוף של התאמה ויציאה, שנועד להבטיח שילוב מוצלח בין המנחה למונחה.

מסלול המנהיגות של סינגפור

מנהיגות בסינגפור נחשבת לגורם העיקרי הסולל את הדרך לבתי ספר חזקים. משאבים ותשומת לב ניכרים מוקדשים לזיהוי מנהיגים בית ספריים וטיפוחם. המערכת מזהה מורים בעלי פוטנציאל מנהיגותי בשלב מוקדם ומטפחת אותם לתפקידי מנהיגות. כשמורים בוחרים במסלול המנהיגות, הם מתקדמים ממורה לראש מקצוע, לאחר מכן לראש מחלקה, לסגן מנהל ולמנהל.

תהליך המועמדות לניהול תובעני. מנהלים פוטנציאליים עוברים כמה סבבי ראיונות עם צוות ניהול בכיר, כולל המזכיר הכללי, המנכ"ל ומנהלי מחלקות במשרד החינוך. הם עוברים גם תרגיל המדמה מצב של ניהול – מבחן סימולציה אינטנסיבי של יומיים שבא לאמוד את כישורי המנהיגות שלהם ומידת המוכנות שלהם למלא תפקידי מנהיגות. לאחר תהליך סינון זה הם נדרשים לעבור תוכנית של שישה חודשים בשם "מנהיגים בחינוך" (LEP) בהובלת המכון הלאומי לחינוך של סינגפור.

"מנהיגים בחינוך" היא תוכנית החושפת סגני מנהלים בעלי פוטנציאל ניהולי לחוויות מנהיגות מאתגרות בהקשר הבית ספרי ומעבר לו, כולל בענפים אחרים. למשתתפים מזדמן לבקר במדינות אחרות וללמוד על מערכות החינוך שלהן, על המבנים שלהן ועל הסוגיות שהן מתמודדות איתן. התוכנית עוזרת

גם לעצב את התכונות האישיות למנהיגות אפקטיבית ומכינה את המשתתפים להפגין מנהיגות קוריקולרית והוראתית, לעמוד בדרישות של הנהלת בית הספר ולכונן יחסים אפקטיביים עם בעלי עניין דוגמת הורים, המועצה הבית ספרית והציבור. המשתתפים חוברים למנהלים מנוסים ועוברים אצלם הנחיה בזמן שהם לומדים במכון הלאומי לחינוך. נוסף על התוכנית מנהלים חדשים עוברים הכשרה בזמן העבודה בנושאי מנהל, ניהול משאבי אנוש, ניהול פיננסי וניהול תקשורת. משרד החינוך הוא שמחליט על שיכונן מנהלים בבתי ספר לפי חוזקות המנהיגות שלהם ואופי בית הספר וצרכיו.

בדומה למורים, גם מנהלים עוברים הערכה במערכת ניהול הביצועים המשופרים (EPMS). הם מוערכים לפי ביצועיהם וכישורי המנהיגות שלהם. ההערכה מביאה בחשבון גם תהליכים ותוצאות בתחומים הבאים: חזון בית ספרי, ניהול אסטרטגי ואדמיניסטרציה, פיתוח וניהול חברי צוות, ניהול משאבים ותהליכים בית ספריים. ההערכה נוגעת גם להתקדמות ולביצועים הבית ספריים שלהם, כולל הישגים אקדמיים של תלמידים והישגים בתחומים לא אקדמיים – כגון אומנויות ואסתטיקה, חינוך גופני וספורט, שלומות חברתית ורגשית ומורל ומנהיגות של תלמידים. הערכות אלה משמשות כדי לקבוע קידום והתקדמות במסלול המנהיגות. מנהלים שביצועיהם נמוכים מקבלים ייעוץ ואימון ואם צריך – הצבה מחודשת.

מנהלים המפגינים יכולות מנהיגות חזקות וחזון רחב יריעה לשיפור חינוכי עוברים הערכות קבועות לצורך קידום לרמת מפקח אשכול, ואף לרמת ניהול במשרד החינוך. סינגפור חותרת אם כן לבנות מערכת לכידה המעוגנת בחזון משותף: הכשרה משותפת איתנה על בסיס יעדים משותפים ופיתוח מתמשך של הידע, המיומנויות והכישרון החינוכיים.

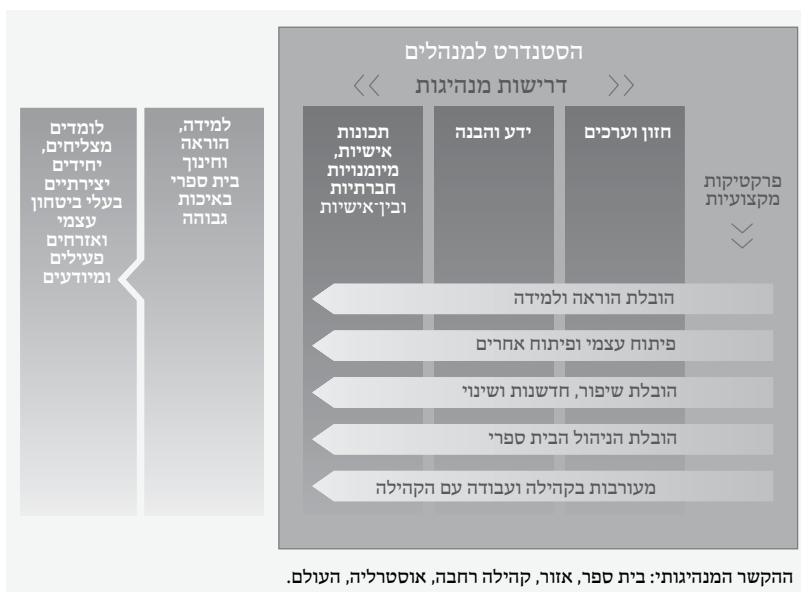
אסטרטגיות פיתוח מנהיגות באוסטרליה

ההשפעה החיונית של מנהיגים בית ספריים על תנאי הוראה, על למידת מורים וכפועל יוצא גם על למידת התלמידים זוכה להכרה רחבה באוסטרליה. הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים (קישור 5.5) מספק מסגרת לאומית עקבית המגדירה מה מנהיגים אפקטיביים צריכים להבין ולעשות כדי לאפשר

הוראה ולמידה אפקטיביות (ראו איור 5.4). הסטנדרט פותח בשיתוף פעולה הדוק עם ארגונים מקצועיים, איגודים ומעסיקים, והוא בעל תוקף ויעילות מקצועיים איתנים. הסטנדרט מונה כמה פרקטיקות מפתח מקצועיות:

- הובלת הוראה ולמידה;
- פיתוח עצמי ופיתוח אחרים;
- הובלת שיפור, חדשנות ושינוי;
- הובלת הניהול הבית ספרי;
- מעורבות בקהילה ועבודה עם הקהילה.

איור 5.4 הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים



מקור: AITSL (2015b).

הפרקטיקות המקצועיות האלה מתבססות על שלושה תחומים של דרישות מנהיגות:

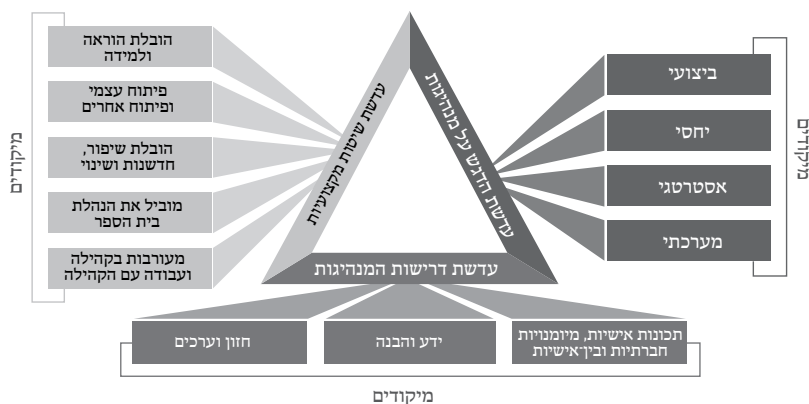
- ערכים ואמונות;

- ידע והבנה;
- מיומנויות אישיות ובין-אישיות.

הסטנדרט כולל מערכת של דיוקני מנהיגות שמטרתם להנחות את פיתוח המנהלים לעבר מומחיות גוברת. אלה מחולקים לשלוש עדשות – דרישות מנהיגות, פרקטיקות מקצועיות ודגש מנהיגותי – ומתמקדות בתפקיד המנהל והמנהלת באפשרור הוראה ולמידה באיכות גבוהה והובלתן (ראו איור 5.5).

הסטנדרט מספק בסיס לתהליך שיטתי, לכיד ומבוסס ראיות של פיתוח יכולות מנהיגות בית ספרית. הוא מספק גם מסגרת ברורה להכשרה והסמכה של מנהלים, משום שהוא מפרט מה מנהלים צריכים לדעת, להבין ולעשות ולמה הם צריכים לייחס חשיבות כדי להוביל בצורה אפקטיבית את התפתחותו המתמשכת של בית ספר. התפתחויות עתידיות באוסטרליה כוללות פיתוח תהליך הסמכה לאומי חדש. תהליך זה ידרוש מכל המנהלים החדשים להיות "מנהל מוסמך מכהן" ויכלול פיתוח פורטפוליו של כישורים ומיומנויות מוכחים לפי הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים.

איור 5.5 שלוש העדשות של הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים



מקור: AITSL (2015b).

ניו סאות' ויילס

הרפורמה "הוראה מעולה, למידה מלאה השראה" (Great Teaching, Inspired Learning) בניו סאות' ויילס פתחה פתח לפיתוח כישורי מנהלים, הנשען על רצף של תוכניות למידה מקצועית שניו סאות' ויילס מציעה למנהיגים מ-2005, לרבות תוכניות למנהיגים שבדרך, חניכה ביצועית ותוכניות פיתוח והתוכנית "מנהיגות קבוצתית לשיפור בית ספרי". אסטרטגיית הלמידה המקצועית ופיתוח המנהיגות של ניו סאות' ויילס נועדו לבנות את יכולותיהם של המורים בכל שלב ושלב בדרכם המקצועית. רצף הלמידה המקצועית (DEC) מיפה דרישות למידה מקצועית ממורים – החל בשלב ההכשרה, המשך בבית הספר וכלה במנהיגות מערכתית. כל שלב במקצוע הוגדר לפי השפעת התפקיד על התלמידים, למשל "להטביע חותם על כיתתך", "להטביע חותם על בית ספרך" ו"להטביע חותם על בית הספר הסמוך".

דוגמה מוקדמת היא התוכנית להסמכת מנהלים, שהחלה ב-2014 ומנוהלת על ידי ארגון מנהלי היסודי (PPA) של ניו סאות' ויילס. היא מבוססת על הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים וקשורה לתחומי האחריות המקצועיים המרכזיים של מנהיגים בית ספריים, כולל שקיפות התהליכים החינוכיים והתוצאות והצורך בלמידה פרטנית שתבטיח את הצלחתם של כל התלמידים. התוכנית מורכבת משני מסלולים. מסלול אחד הוא למורים ואנשי מנהלה מצוינים השואפים למנהיגות בית ספרית. מסלול אחר מספק למידה מקצועית והסמכה למנהלים בפועל המעוניינים לסקור את פרקטיקות המנהיגות שלהם ולהניע שיפור, חדשנות ושינוי. תוכנית זו מותאמת לתואר שני במנהיגות חינוכית והיא עתידה לשמש בסיס להסמכה בניו סאות' ויילס.

התוכנית נמשכת 18 חודשים וכוללת הערכה רשמית של ראיות וביצועים. מרכיב מפתח בתוכנית הוא הדרישה מהמשתתפים לזיום שינוי חדשני בבית ספרם ולפתח פורטפוליו מקוון שיתעד את השפעת הלמידה והמנהיגות. שלושה סמינרים מספקים למידה פורמלית ומאפשרים גישה לחשיבה ומחקר חינוכיים מיטביים מרחבי העולם. הם מספקים גם פיגומים לפיתוח תוכנית למידה מקצועית מותאמת אישית ולתוכנית מחקר ולמידה בית ספרית. המשתתפים עובדים בקבוצות של עמיתים על יישום פרויקטים אישיים ותוכנית הלמידה המקצועית שלהם. הם מקבלים תמיכה דרך התוכנית מקבוצה נבחרת של

מנהלים מיומנים ומוכשרים, מומחים ללמידה מקצועית. השלמת התוכנית, הערכת הפורטפוליו, הצגת מסמך סיכום וסמינר ביצועיים וביקורת עמיתים מובילים להכרה ביכולת המנהיגותית ולתעודה מארגון מנהלי היסודי (PPA). משתתפים אלה גם השלימו 50 אחוז מהתוכנית "מומחה למנהיגות חינוכית".

משתתפי התוכנית לשנת 2014-2015 העניקו לה ציון גבוה (NSW, Primary Principals Association, 2015) ותיארו את הערך שהיה לה להתפתחות מיומנויות מנהיגות כגון ניתוח, סקירה ושיתוף פעולה. כפי שציינה ג'ודי בנט, עוזרת למנהלת בית הספר באוקלי פארק בפנל שעסק בנושא:

למדתי לעצור ולחשוב: מהם הנתונים שעוזרים לנו להבין מה אנחנו צריכים לעשות ומדוע? מהן הראיות שמנחות אותי בהחלטה על הצעדים הבאים הכי הטובים, ואיך נוכל לעבוד יחד בשיתוף פעולה כדי לוודא שבסופו של דבר נוכל באמת להשפיע על תלמידינו? אני מבינה שההקשר חשוב מאוד ושנחנו צריכים לגבש דגם לקבוצה שלנו ולמצוא דרך לסדר את המשאבים שלנו כדי להשיג את מה שעלינו להשיג.

שברנו את קירות הכיתה כדי לראות במורים מנהיגי למידה העובדים יחד כדי להשפיע על ילדינו. אנחנו יודעים עכשיו לעבוד יחד ולבחון את עבודתנו, להשתמש ברצף הלמידה שלנו ולספק זה לזה משוב. היינו צריכים לבנות אמון ולהתמקד בלמידה המשותפת שלנו. המורים יכולים עתה להגיד בבירור מה הם לומדים מהבחינה המשותפת של הוראתם. היציאה של מורים משער בית ספרם אל בתי ספר אחרים לצורך למידה ממורים אחרים היא מקור אדיר של למידה מקצועית. יש לי הזדמנות לחבור למורים אחרים בבתי ספר אחרים בתוכנית הזאת. הרשתות המקצועיות האלה מאוד העשירו את הלמידה שלי ואני רוצה שגם למורים אחרים תהיה הזדמנות כזאת.

אחד מהיבטי המפתח של התוכנית היה אתגר המנהיגות. האתגר נתן לי מיקוד. דרך יישום האתגר הזה הייתי צריכה להתמקד בצמיחה שלי כמנהיגה. אם אתם רוצים לצמוח, אם אתם רוצים להיות מסוגלים לתת דין וחשבון ולהידרש לבחון את הפרקטיקה שלכם, זו התוכנית בשבילכם. (Bennett, 2015)

ויקטוריה

מנהיגות בית ספרית ומנהיגות מערכתית נחשבות בניו סאות' ויילס וויקטוריה למנוע המרכזי של ההישגים הבית ספריים. מבין המדינות באוסטרליה, ויקטוריה מציגה את רמת הביזור הגבוהה ביותר של מערכת החינוך. מחויבותה לבתי ספר בניהול עצמי מציבה לפתחם של המנהלים והמנהלות עומס מחויבויות עצום. בין המחויבויות האלה: הקצאת משאבים בתוך בית הספר, אחריותות לקהילה ולמחלקת החינוך וההכשרה (DET) לטובת שיפור מתמיד בלמידת התלמידים; ניהול הצוות, כולל הערכת ביצועי מורים ותכנון למידה מקצועית. המנהלים חייבים להצטיין בארגון ובניהול כספי ולהיות בעלי כישורי מנהיגות חינוכית גבוהים. הצלחתם של בתי הספר בניהול עצמי בוויקטוריה תלויה בין השאר ביכולת של המדינה לשמור על זרם יציב של מנהיגים בית ספריים בהתהוות ולהכשירם בצורה אפקטיבית. מחלקת החינוך וההכשרה החלה לפתח מערכת לזיהוי כישרונות שתעבוד עם רשתות בית ספריות לצורך זיהוי כישרונות פוטנציאלי ומשיכת מועמדים חדשים לתוכניות להכשרת מנהיגות.

לתפיסתה של מחלקת החינוך וההכשרה, יכולות מנהיגות הן מערכת של ידע ומיומנויות הניתנות ללמידה ולפיתוח לאורך זמן, ולא מערכת תכונות קבועה (Matthews, Moorman, & Nusche, 2007). דבר זה השתקף במסגרת הלמידה ההתפתחותית למנהיגים בית ספריים של המחלקה (מסגרת מנהיגות), אשר זיהתה חמישה תחומי ידע, מיומנויות ונטיות של מנהיגים בית ספריים אפקטיביים שיובילו לגיבוש התנאים להוראה ולמידה איכותיות (DEECD, 2012a; DET, 2007), כולל מנהיגות טכנית, מנהיגות אנושית, מנהיגות חינוכית, מנהיגות סמלית ומנהיגות תרבותית. כל אחד מאלה נפרט למערכת של דיוקני מנהיגות עם תיאורים של מיומנויות עולות לרוחב כל תחום. את המסגרת הזאת מחליף עתה הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים.

בשל החשיבות שמייחסת המערכת בוויקטוריה לפיתוח יכולות מנהיגות לצורך שיפור בית ספרי, המדינה שמרה על רמה מסוימת של השקעה באספקה הישירה של הכשרה למנהיגות, בעיקר דרך מכון בסטאו (Bastow Institute) למנהיגות חינוכית – מכון המתמחה במנהיגות וממוקם במחלקה לחינוך והכשרה.

מכון בסטאו שוכן במבנה מרשים. החזית נבנתה מהלבנים האדומות

המקוריות של בית הספר מס' 307 שהוקם בשנת 1882, אחד האתרים הבית ספריים הראשונים במלבורן. בניגוד חד, הפנים, ששופץ לא מזמן, הוא תצוגה מרהיבה של אדריכלות מודרנית עם חלונות בגובה התקרה המתחברים בזוויות אלכסוניות. יש חצרות פנימיות ובאזורים הפתוחים עומדים שולחנות שנבנו לצורך מפגשים. המרתף הוא בית לאולם הרצאות מרושת, שיכול להכיל כמאה בני אדם ובה בעת להעביר תכנים בשידור אינטרנטי לעוד רבים. המבנה עצמו מסמל אולי את הדרך שבה רואה השלטון את השפעתו על השיפור הבית ספרי ואת המיזוג האפשרי בין מסורת בית ספרית לחזון חינוכי שפניו לעתיד. כפי שמסביר ברוס ארמסטרונג, מנהל המכון (קישור 5.6):

הוא מסמל את ההשקעה של המעסיק שלך בפיתוח הידע, המיומנויות והנסיונות שלך להנהיג וללמד... להגיד... "אנחנו מעריכים אותך". הוא היה אמור להיות סמלי גם בתשתית וגם בדרך שבה אנחנו ממשיגים שינוי ברמת בית הספר או רמת המערכת... העיצוב מרהיב, עכשווי, מודרני, עם הפנים לעתיד, ואני חושב שהוא אומר שאם אתה רוצה להיות מנהיג, אתה חייב שתהיה לך נקודת מבט עתידית.

7,000 מורים ומנהלים עברו הכשרה במכון מאז פתיחתו בשנת 2009. מדובר במוסד הגדול ביותר למנהיגות חינוכית במדינה (ריאיון עם ק' מקנזי, לשעבר מנהל מכון בסטאו למחקר ופיתוח, 30 במאי, 2014). מבנה הלימודים במכון מבוסס היום על גישה של שלבים מקצועיים:

- **מנהיגים בהתהוות: השפעה על מורים במהלך שלוש עד חמש שנות ההוראה הראשונות שלהם;**
- **מנהיגים בדרג ביניים: יצירה למען קבוצות מובילות של מורים בבתי ספר;**
- **שואפים לתפקידי ניהול: למצות את הפוטנציאל של סגני מנהלים או מורים מובילים;**
- **מנהלים חדשים: התפתחות למנהלים חדשים;**
- **מנהלים בעלי ביצועים גבוהים ומנהלים בגמלאות: קורסים הנעים מאימון מנהלים ועד תואר שני במנהיגות חינוכית, המיועדים לבעלי פוטנציאל להיות מנהיגי מערכת.**

התוכניות האלה אמורות לבוא ברצף. הציפייה היא שאם מזהים מנהיגים פוטנציאליים בשלב מוקדם, אפשר לקדם אותם להכשרת מנהיגות מתמשכת במכון בסטאו בשלבים מקצועיים שונים. המחלקה לחינוך והכשרה של ויקטוריה פיתחה מערכת חדשה לזיהוי כישרון מנהיגותי במדינה. היא תכננה להכשיר כמה שכבות חדשות בין 2014 ל-2015: עוד כארבע מאות מורים שיהיו מנהיגים בהתהוות; מאתיים מנהיגים בשלב ביניים מקרב מורים שכבר ממלאים תפקידי ניהול בבית הספר; מאה שואפים לניהול שישלימו תוכנית הכנה למנהלים; מאתיים מנהלים בפועל שיקבלו אימון ממוקד; שמונים מנהלים בעלי ביצועים גבוהים כמנהיגי רשת (DEECD, 2013b).

תוכנית הלימודים במכון פותחה ב-2009 בעקבות תרגיל מחקרי שהתבסס על מחקר בין-לאומי בנושא מנהיגות בית ספרית. היא משלבת בין מודל המנהיגות המתואר ובין אלמנטים של הוראה לשם הבנה מ"פרוג'קט זירו" של אוניברסיטת הרווארד, ומדגימה גישה של "ביצועי הבנה" שאפשר להציג ולבטא באמצעותה את הלמידה במגוון דרכים. תוכניות הלימודים של הקורס מתעדכנות כדי להכיל את הסטנדרט האוסטרלי המקצועי למנהלים.

פרחי מנהיגות מוזמנים להשתתף בזוגות או צוותים כדי לחזק למידה מחוץ לגבולות המכון והקורסים בנויים במטרה לעזור למנהלים ליישם בסביבה הבית ספרית את המיומנויות שהם לומדים בסדנאות. כפי שהסביר המנהל ארמסטרונג:

אחד השינויים הגדולים בקורסים שלנו מהתקופה שלפני מכון בסטאו והתקופה שאחרי הקמתו הוא הצורך לעבור הערכות ביצועים. זה התרחש במסגרת למידת פעולה, אז היית לומד קצת ואז חוזר לבית הספר שלך. היית לוקח פרויקט, אתגר או פרויקט שינוי בית ספרי, או פרויקט בהובלת עמיתים שזיהית מתוך ההקשר הבית ספרי שלך ומתוך הצרכים והשלב ההתפתחותי. ואז היית חוזר למכון כדי לדבר על הלמידה שלך והיית עובר הערכה רשמית והערכת מידע ומשוב.

לאחרונה חותר מכון בסטאו לשותפויות קרובות יותר עם אוניברסיטאות בפיתוח מנהיגות, ופרחי מנהיגות יכולים לקבל נקודות זכות אקדמיות דרך המכון על חלק מלמידתם. צעד זה נועד לתמוך בחיזוק התוכן ובנגישות של

מכון בסטאו לידע אוניברסיטאי וגם לתת לפרחי מנהיגות מנגנון לחבור מחדש לאוניברסיטאות, ואולי להמשיך הלאה ולהשלים תואר מתקדם. לדוגמה, חברי סגל מבית הספר לחינוך של מלבורן (MGSE) ילמדו כמה מהיחידות במנהיגות חינוכית, והמשתתפים יוכלו לקבל עליהן נקודות זכות לקראת תואר שני במנהיגות חינוכית. מכון בסטאו גם חתם על הסכם שיתוף של נקודות זכות עם אוניברסיטת מונאש לתואר שני במנהיגות – תוכנית של שנה המיועדת למנהלים ומנהיגים בשלב הביניים.

התוכנית למנהיגות חינוכית לתואר שני

מכון בסטאו מספק מספר מוגבל של מלגות לתוכנית מנהיגות חינוכית לתואר שני דרך אוניברסיטת מלבורן. מנהלים שלומדים במכון עשויים לצבור קורסים מסוימים לקראת התוכנית, המתמקדת בשימוש של מנהלים בנתונים כדי להבין את השפעת ההוראה בבית ספרם על למידת תלמידים, טפח שיתוף פעולה של מורים ולשתף פרקטיקות הוראה לצורך קידום שיפור בית ספרי. הקורס מתנהל בעיקר בסופי שבוע וחופשות בית ספריות ונמשך שנה או שנתיים. הוא קודם כול מלמד מנהלים כיצד להשתמש בנתוני בית הספר כדי לחשב גודל אפקט ברמת הכיתה והשכבה וברמת התלמיד היחיד. לאחר מכן המנהלים לומדים לפרש את ההשפעה שיש להם כמנהיגי הוראה על למידת התלמידים וכיצד לעבוד עם חברי צוות בבית הספר כדי להעלות את מידת האפקטיביות שלהם.

ג'ון הטי, אחד המורים בקורס, הסביר שאתגר מרכזי למנהלים הוא להבטיח שהנתונים האלה יהיו נגישים וגלויים לחברי הצוות (קישור 5.7) בדרך שאינה מאיימת ויכולה לשמש לכינון תפיסה או סטנדרט משותפים להתקדמות בלמידת תלמידים:

שיטה אחת שאני משתמש בה הרבה היא שיטת הסימניות. יש לנו תוכנית לימודים מחולקת לרמות, לא לשנים. זה הרבה יותר קל. אנחנו מבקשים מהמורים להביא תוצרים מהעבודות של הילדים. אנחנו מבקשים שיציבו שתי עבודות, לפני ואחרי, בדרך כלל על פני תקופה של שמונה עד

עשרה שבועות. אנחנו מבקשים מהמורים להניח את זה קודם כול על ציר קוריקולרי ולאחר מכן לדון בהתקדמות התלמיד. לאחר מכן הם עושים את זה שוב בקבוצה. תפקיד המנהל הוא להנחות את הדיון. אם הוא יעשה את זה לא נכון, המורים לא יסכימו לעשות את התרגיל הזה שוב, כי אתה מטיל ספק בשיפוט שלהם. זו מיומנות רצינית. אני עושה להם סימולציות, מסביר להם לאילו מלכודות הם עלולים ליפול ומוודא שהם מבינים את כל התהליך.

הקורס בוחן גם איך מנהלים יכולים ליצור קהילות למידה בתוך בית הספר ולשפר את פרקטיקת ההוראה. כפי שמציין הטי, הדגש הוא על מנהיגים בית ספריים הרוותמים ידע מורים ומומחיות מורים שכבר עשויים להיות זמינים בבית הספר:

אני חושב שאנחנו צריכים להשאיר מאחור את הימים שבהם ציפינו שכל אחד בבית הספר יהיה מומחה לכל הדברים. אחת המשימות שלנו היא להגיד להם: "אם לך [כמנהל] אין את זה, יש לך עשרים או שלושים אנשים בבית הספר... התפקיד שלך הוא ליצור את הנרטיב הנכון, ולא בהכרח לעשות הכול"... אני חושב שהטעות היא שאנחנו חושבים שהמורה מומחה בכל דבר – אין לנו מספיק כסף לזה.

מכון בסטאו התחיל להציע קורסים באימון לצוותי מנהיגות בית ספריים. צוות כזה כולל בדרך כלל מנהל, סגן מנהל ומורים בכירים אחרים. צוות המנהיגות לומד יחד במכון, מעיין בנתוני בית ספרו, חותר לפתח את עבודת הצוות ומעצב פרויקט שיפור לבית ספרו. המנהל ארמסטרונג הסביר שעבודה עם צוות המנהיגות כולו בעת ובעונה אחת עשויה לחולל שינוי בתרבויות בית הספר:

זה מאוד חזק כי בשלב הזה אתה מתחיל לקבל יותר מכיסים קטנים של רפורמה בכיתה אחת או שתיים. פעמים רבות התרבויות המושרשות או המבנים הארגוניים הקיימים עשויים לפעול נגד חדשנות ורפורמה בבית

הספר. לכן תהליך כזה עלול להתיש את המורים ולגרום להרים ידיים. הכינוס הזה של כולם יחד עם תחושה שאנחנו עומדים להוביל את זה ביחד, אתה מקבל מיזם שבית הספר כולו מעורב בו, ואני חושב שזה מאוד חיוני.

מעבר למה שהמחלקה לחינוך והכשרה של ויקטוריה (DET) מציעה דרך מכון בסטאו, היא מספקת גם ארגז של כלי חניכה למנהלים חדשים, מודולים ללמידה מקוונת וגם חוברת לארגונים מקצועיים כדי לספק מגוון הזדמנויות ללמידה מקצועית. לדוגמה, התוכנית "מנהלים כמנהיגי אוריינות" (PALL), בפיתוח ארגון מנהלי היסודי באוסטרליה (PPA), הוצעה דרך איגוד המנהלים של ויקטוריה. התוכנית אורכת חמישה ימים ומתמקדת בשימוש בנתונים וראיות להערכת צורכי האוריינות של בית הספר וחזוק יכולותיהם של המנהלים לבנות ולהוביל קהילות למידה מקצועית לטובת שיפור האוריינות בבתי ספרם. המחלקה לחינוך והכשרה של ויקטוריה סבסדה את התוכנית ומימנה עשר שעות אימון כדי לעזור למנהלים ביישום התוכנית בבתי ספרם.

פיתוח מורים מנהיגים, מנהיגים בית ספריים וקבוצות מנהיגות מחזק אם כן בכל הדרכים הרבות האלה את יכולותיהם של בתי הספר באוסטרליה ובמדינות האחרות שחקרנו.

המסקנות שלנו

מערכות בעלות ביצועים גבוהים רואות בהוראה מקצוע. יתרה מזו, הוראה היא מקצוע שמושך להיכנס אליו ולהישאר בו והוא מציע תגמול – פנימי וחיצוני – למצטיינים. בתגמול שמערכות אלה מציעות הן עוזרות להבטיח את הרמה הגבוהה של המצטרפים להוראה, וכך הן מחזקות את ההערכה שהחברה רוחשת למקצוע.

כפי שאנשים במקצועות אחרים עושים, המורים במערכות אלה מקבלים על עצמם תחומי אחריות נוספים בהתאם לעניין וליכולות שלהם. זו הזדמנות רבת ערך למורים, משום שהיא מחזקת את העניין שלהם בהוראה ומשמרת את

התלהבותם. בה בעת יש לה ערך רב גם למערכת החינוך, משום שהמנהיגות מתחלקת והמורים יכולים למלא תפקידים חשובים בבניית היכולות של עמיתיהם. כך, מבנים המבוססים על סולמות מקצועיים הם חלק בלתי נפרד ממערכות ההון האנושי במערכות בעלות ביצועים גבוהים.

המדיניות והפרקטיקות המתוארות כאן משתנות ממדינה למדינה, אך הן חולקות כמה עקרונות משותפים:

מסלולים מקצועיים מאפשרים למורים לקבל על עצמם תפקידי מנהיגות. המורים יודעים אילו הזדמנויות קידום זמינות להם במקצוע שלהם ומה עליהם לעשות לשם כך. יש להם בחירה ואפשרות לממש את תחומי העניין שלהם. הם יכולים להישאר בבתי הספר שלהם, לנצל הזדמנויות למידה נוספות או לעבוד על מדיניות. במדינות מסוימות ההתקדמות פורמלית מאוד, ובאחרות פחות. אולם היבט משותף לכל המדינות הוא התפתחות גם של תפקידי המורים וגם של ההזדמנויות לחלוק את מיומנותיהם ככל שהם ממשיכים במקצוע.

קידום המורים מקושר ללמידה מקצועית. מסלולים מקצועיים הם מרכיב מרכזי של מערכות הלמידה. מורים מנוסים ובעלי ידע משמשים מנחי למידה מקצועית למורים חדשים יותר. הם נעשים חלק מצוות המנהיגות של בית הספר ועוזרים לנהל את המנהיגות ההוראתית בבית הספר, ובמקרים מסוימים גם מחוץ לבית הספר.

פיתוח מנהיגות מכוון. מערכות בעלות ביצועים גבוהים מגייסות מנהיגים פוטנציאליים ומספקות להם תמיכה והזדמנויות למידה לקראת קבלת תפקידי מנהיגות. הן מחפשות מורים חזקים עם ידע בהוראה ויכולת מוכחת להוביל למידת מבוגרים ולמידת תלמידים כאחד. הם מספקים למנהיגים פוטנציאליים התנסות מעשית בשטח כפי שהם מספקים למורים פוטנציאליים, כדי שהמנהיגים יוכלו להיות מוכנים לעבודתם מהרגע הראשון.

הפרקטיקות המתוארות בפרק זה ובשני הפרקים הקודמים מייצגות מערכת שלמה. הן מיועדות להשלים זו את זו. מדיניות גיוס חזקה עוזרת להבטיח שיחידים בעלי כישורים ייכנסו להוראה, אך מידת האפקטיביות שלה תלויה בהזדמנויות למורים לצמוח ולהתקדם במקצוע. תוכניות הכשרה מצוינות מבטיחות שהמורים יהיו מוכנים להוראה כבר בתחילת הדרך, אך למידה מקצועית עוזרת למורים להמשיך את הלמידה והצמיחה לאורך דרכם המקצועית. מסלולים מקצועיים

מספקים הזדמנויות למורים להוביל למידה מקצועית ולהתקדם לתפקידי מנהיגות. מסלולים כאלה מספקים גם הזדמנויות "לכופף" את הרצף המקצועי ולאפשר למורים מנוסים לחזור לתחילת דרכם המקצועית אל מורים מתחילים ולתת להם הנחיה ותמיכה (Sato, Roehrig, & Donna, 2010).

אלא שאף על פי שפרקטיקות אלה אפשרו למערכות בעלות ביצועים גבוהים להפגין רמות גבוהות של למידת תלמידים, הן אינן קופאות על השמרים. הן בעצמן מתפקדות כארגונים לומדים; הן ממשיכות ללמוד את מערכותיהם, לבדוק מה עובד ומה דורש שיפור ולחולל שינויים כשצריך.

פרק 6

חתירה בלתי מתפשרת להוגנות

מערכות בעלות ביצועים גבוהים מגיעות לממוצע ביצועים גבוה במבחנים בין-לאומיים, ולא זו בלבד אלא שהן גם מתאפיינות בביצועים הוגנים. הכוונה בביצועים הוגנים היא שהפערים בין ביצועים גבוהים לביצועים נמוכים של לומדים בכל מערכת נמוכים יחסית. כך, מערכות אלה מצליחות להעלות את הרף ובה בעת להעלות גם את כלל הביצועים.

התנהלות זו אינה מקרית. מערכות אלה קבעו מדיניות ופרקטיקות שמטרתן לתמוך בתלמידים ובקבוצות תלמידים שלאורך ההיסטוריה התאפיינו בביצועים נמוכים. כפי שהצלחתן של המערכות במשימה זו מעידה, ניסיונות אלה לא באו על חשבונם של תלמידים בעלי ביצועים גבוהים. הוגנות ומצוינות אינן משחק סכום אפס: הן מחזקות זו את זו. הסיבה לכך היא שמדיניות המבטיחה את איכות המורים היא מרכיב חיוני של החתירה הכלל-מערכתית להוגנות, וכמו כן שמדיניות התומכת בסדר יום רחב של הוגנות מאפשרת למורים מוכשרים לממש את מטרותיהם ומספקת להם את סוגי התמיכה שהם צריכים.

עקרונות המדיניות האלה לובשים כמה צורות. ראשית, המערכות בעלות הביצועים הגבוהים נקטו צעדי מדיניות ומימון חשובים לטובת השקעה ברווחתם של ילדים. הן חותרות לחלוקת משאבים הוגנת, כדי שכל בתי הספר ייהנו מרמת שירותים מספקת, משכורות מורים ראויות ותנאי עבודה נאותים

וכדי שבתי ספר עם תלמידים בעלי צרכים גבוהים יקבלו תמיכה נוספת. תמיכה זו יכולה להתבטא במימון נוסף, בתוכניות מיוחדות, בהדרכה או בחברי צוות שעברו התמחות. התוצאה היא שמורים בכל בתי הספר נהנים מתמיכות רבות המאפשרות להם ללמד את תלמידיהם בצורה אפקטיבית.

שנית, מערכות אלה מגייסות מורים ומנהיגים להוראת תלמידים ובתי ספר עם צרכים גבוהים, ותומכות בהם. המערכות מפתחות תמריצים חזקים להצבת מחנכים מוכשרים בבתי הספר עם הצרכים הגדולים ביותר – תכופות הם מקבלים הכשרה מיוחדת ולומדים כיצד ללמד היטב בהקשרים תרבותיים ספציפיים.

שלישית, המערכות נותנות לכל המחנכים והמחנכות הכשרה בפדגוגיות הוגנות – אסטרטגיות להתמודדות עם פערים ומענה על צורכיהם של מגוון לומדים – ומגבשות תוכנית לימודים שבאה לקדם את הצלחתן של קבוצות שאינן מקבלות מענה חינוכי הולם. הן מכירות בעובדה שמידה אחת בהוראה אינה מתאימה לכול, והן מבטיחות שבתי הספר והמורים יקבלו את ההכשרה המתאימה שתאפשר להם לתת מענה לצרכים הלימודיים של כל התלמידים, לרבות מהגרים ומהגרי עבודה, תלמידי חינוך מיוחד ותלמידים מקבוצות שלא קיבלו בעבר שירותים הולמים.

לבסוף, המערכות מפתחות אסטרטגיות לשיפור בית ספרי המשפרות בהתמדה את ההוראה והלמידה, ובמסגרתן הן מקצות משאבים ותמיכות לתלמידים ולבתי הספר עם הצרכים הגדולים ביותר.

פרק זה בוחן את המדיניות והפרקטיקות הקשורות להוגנות במערכות בעלות ביצועים גבוהים. המדיניות והפרקטיקות מחזקות את התשתית הקיימת בחתירתן להבטיח שכל בתי הספר יקבלו מורים מוכנים היטב במידה שווה – היבט נוסף של הוגנות. הן עושות זאת על ידי מתן כלים מגוונים למורים ולבתי הספר שמטרתם לאפשר מענה לצרכים הייחודיים של תלמידים מגוונים. הסיכוי שמורים שמקבלים תמיכה רחבה שכזאת יישארו בבתי הספר האלה גדול יותר. נתאר את המאפיינים הייחודיים לכל מדינה ונדגיש תימות משותפות לכל המדינות.

הקצאת משאבים ללמידת תלמידים

אבן יסוד של ההוגנות החינוכית היא זמינות המשאבים: ההבטחה שכל התלמידים, לא משנה היכן הם לומדים, יקבלו הזדמנויות הולמות ללמוד את מה שמצופה מהם ללמוד. במובן זה, הוגנות מבטיחה שכל הילדים יקבלו את התנאים החוץ-בית ספריים שיאפשרו להם לשגשג ואת התנאים הבית ספריים המבטיחים גישה לתוכניות חזקות, למורים איכותיים ולאקלים בית ספרי חיובי – אקלים המספק לתלמידים תחושת ביטחון ותמיכה ובה בעת גם תומך במורים ובמורות להישאר ולפתח את דרכם המקצועית.

תמיכה ברווחת הילדים

בפועל משמעות העניין היא שהממשלות מבטיחות שהילדים בריאים, שיש להם קורת גג ומזון, גישה למסגרת איכותית לגיל הרך, הזדמנויות למידה איכותיות ותמיכה מקיפה בבית הספר. במדינות ובתחומים שחקרנו השקעות אלה ברווחת הילדים היו ניכרות.

המערכת הסוציאל-דמוקרטית של פינלנד מציעה שירותי בריאות בחינם לכל האזרחים ומדיניות של תמיכה בדיוור ובהכנסה לכל המשפחות. מלבד המשאבים הבסיסיים האלה, יש השקעות מיוחדות ברווחת הילדים: משנות ה-30 של המאה ה-20 החלה ממשלת פינלנד לספק לכל אֵם חדשה תיבת קרטון עם בגדים, מצעים, צעצועים, חיתולים ופריטים חיוניים אחרים לתינוק שנולד. התיבה כוללת אפילו מזון קטן, והיא יכולה לשמש כעריסה פשוטה (ואימהות רבות בפינלנד אכן משתמשות בה כך). מטרת התיבה היא להבטיח נקודת התחלה שווה לכל הילדים, אך היא גם סמל למרכזיותו של עקרון ההוגנות לילדי פינלנד (Lee, 2013).

נוסף על התיבה לתינוקות, פינלנד מציעה לכל ילד וילדה חינוך ראשוני טוב במידה שווה: חופשת לידה ארוכה, המספקת משכורת להורים הנשארים בבית כדי שהם יוכלו לטפל בתינוק/ת עד שהיא או הוא יגיעו לגיל שנה. לכל הילדים בפינלנד יש גישה לתוכניות בטוחות ואיכותיות לגיל הרך, עם סבסוד נכבד מהמדינה. חינוך קדם-יסודי, המוצע לכל הילדים מגיל שש ואילך, ניתן

בחינם. במערכת זו אנשי מקצוע שעברו הכשרה מקצועית עובדים יד ביד עם ההורים, כדי להבין לעומק את תהליך התפתחות הילדים ולתמוך בו; כשהילדים מתחילים בית ספר יסודי, אנשי מקצוע אלה מוודאים שהמחנכים בבית הספר מודעים לצרכים ולתחומי העניין של כל ילד וילדה, כדי שהתפתחותם הבריאה תמשיך ללא הפרעות. התפיסה של דאגה חינוכית ואישית לכל התלמידים גם היא עיקרון מרכזי בבתי הספר. כל התלמידים מקבלים ארוחה יומית ללא תשלום ובנוסף גם שירותי בריאות, תחבורה, חומרי לימוד ויעוץ בבית הספר ללא תשלום. כך, המדינה מניחה יסודות ללמידה (Sahlberg, 2007).

גם מערכות אחרות בעלות ביצועים גבוהים מספקות מעטפת של הטבות בתחום הרווחה והבריאות לילדים ומשפחות. הן מבטיחות שהילדים יגיעו לבית הספר מוכנים ללמוד ומצויים בתמיכה שהם זקוקים לה. אוסטרליה מייחסת חשיבות עליונה לשלומות הילד השלם ולהיותה דרישה בסיסית של מדיניות הרווחה. שירותי ליבה לאומיים שנועדו לספק רשת ביטחון לתמיכה בשלומות הילדים באוסטרליה כוללים בריאות ושירותי תמיכה סוציאליים. משנות ה-70 של המאה ה-20 החלה ממשלת אוסטרליה לממן ביטוח בריאות לכלל האוכלוסייה, שמטרתו לספק טיפולים רפואיים מסובסדים או ללא עלות. הממשלה מספקת גם מגוון שירותים ותשלומים סוציאליים, כולל השלמות הכנסה, מענקים לנוער, מענקי לימודים ועזרה בשכר דירה לילדים ומשפחות. מערכת זו היא מרשתות הביטחון המשפחתיות החזקות בעולם.

גם קנדה מציעה שירותי בריאות ושירותים סוציאליים לילדים ובני נוער. בכל פרובינציה בקנדה יש ביטוח בריאות חובה לכול. שירותי הבריאות הם מערכת ציבורית-פרטית מעורבת, אך המגזר הציבורי מספק 70 אחוז מהמימון. קנדה נותנת גם תמיכה פיננסית ישירה למשפחות עם ילדים, ותשלומים גבוהים יותר למשפחות מעוטות הכנסה. במסגרת הטבות המס לילדים מעבירה הממשלה הקנדית תשלום חודשי למשפחות עם ילדים. בנוסף היא גם מספקת קצבת ילדים, המסייעת למשפחות עם ילדים מתחת לגיל שש לממן מסגרות טיפול וחינוך לגיל הרך.

בסינגפור הממשלה מספקת קצבאות נרחבות לשירותי בריאות, הנגישים לכול, ולדיוור: כ-80 אחוז מהאוכלוסייה מתגוררים במתחמי מגורים נקיים, בטוחים ובנויים היטב בתמיכה ציבורית, המקושרים בדרך כלל לבית ספר

איכותי ומצויד. תחום הטיפול והחינוך של הגיל הרך מקבל יותר ויותר קצבאות מהממשלה ומעסקים, ומאיישים אותו מורים מקצועיים שעברו הכשרה.

מימון בתי ספר

נוסף על כך כל הממשלות שחקרנו שוקדות על כינון מערכות בית ספריות הוגנות. המערכת הפיננסית של החינוך בפינלנד מושתתת על עיקרון זה. הממשלה מכסה 98 אחוז מעלות החינוך בכל הרמות, ומימון זה מניח תשתית חזקה והוגנת לנגישות ושוויון. אף על פי שהחינוך ממומן ברובו ממיסים עירוניים מקומיים (כשני שלישים מהסך הכול), הממשלה המרכזית עוזרת לחזק את המשאבים הזמינים ברשויות המקומיות הפחות מבוססות. מועצת החינוך הלאומית של פינלנד משתמשת בנוסחה משווה, המביאה בחשבון צרכים אזוריים ספציפיים והבדלי הון, כדי שכל מחוז יקבל את התמיכה שהוא צריך (קישור 6.1). מחוזות מסוימים מקבלים סבסוד גבוה מהממשלה, ואילו אחרים מצליחים לתמוך בעבודתם באמצעות מימון מוניציפלי. ניסיון זה להשוות מימון משמעו שהמחוזות העשירים יותר לא יקבלו מימון ביחס גבוה שיוביל לא־שוויון. קצבאות ממשלתיות שניתנות לרשויות המקומיות אינן ייעודיות, כלומר המועצות הבית ספריות ונבחרי הציבור המקומיים ברשויות המקומיות הם שמחליטים כיצד להקצות את המשאבים לחינוך ולשירותי ציבור אחרים.

מערכת המימון של אלברטה מבוססת על עיקרון דומה, אך המערכת הפיננסית מעט מורכבת יותר, משום שהממשלה מספקת מימון לבתי ספר פרטיים וקתוליים וגם לבתי ספר ציבוריים. המימון למערכת החינוך באלברטה (קישור 6.2) מגיע מערוצים ממשלתיים כלליים, שנותנים מענה לכשני שלישים מהמימון, וממיסי רכוש חינוכי, המממנים את שאר תקציב החינוך של גן עד י"ב (Alberta Education, 2016). גביית הכספים מרוכזת, ומשרד החינוך של אלברטה מחלק אותם. הכספים למימון כוח אדם מוגנים, אך למועצות ולרשויות הבית ספריות יש מרחב תמרון להחליט בעניין השימוש המיטבי במשאבים אלה. נוסף על מימון בסיס – שנקבע לפי תלמיד בכיתות גן עד ט' ולפי נקודות זכות בכיתות י' עד י"ב – מימון דיפרנציאלי מוקצה לתמיכה בתלמידים עם ליקויים חמורים, להוראת אנגלית כשפה שנייה, להוראת השפה הצרפתית

ולאקולטורציה צרפתית (Francisation), לאומות ראשונות, למעמד חברתי-כלכלי, מימון לצפון (טווח גאוגרפי), משאבים לימודיים, תחבורה, תפעול ותחזוקה. מימון ייעודי ניתן ליוזמות שיפור בית ספריות מיוחדות וכן למימון טכנולוגיה ומשאבים. אף על פי שמועצות בית ספריות רשאיות להטיל מס בית ספרי מיוחד, הוא יכול לעמוד על 3 אחוזים לכל היותר מתקציב המועצה לכל שנה נתונה (School Act, 2000). הגבלה זו מבטיחה שאם מועצה בוחרת לגייס כספים ברמה המקומית, הסכום לא יחתור נגד עקרונות השוויון וההוגנות של המערכת המממנת.

בדומה, ממשלת הפרובינציה באונטריו מספקת מימון שנועד לפצות על פערים במיסוי המקומי. כיום מספק משרד החינוך של אונטריו מימון למועצות בית ספריות (קישור 6.3) דרך סדרת מענקים שנתיים לצורכי התלמידים מורכבים ממענק יסוד לתלמיד (משכורות מורים, מורים מלווים, ספרי לימוד, ציוד למידה, שירותי ספרייה והנחיה); ממענק יסוד בית ספרי (מנהלים, סגני מנהלים, מזכירים, ציוד משרדי); 12 מענקים ייעודיים (חינוך מיוחד, אומות ראשונות, הזדמנויות למידה, בתי ספר בטוחים, שירותים, הסעות תלמידים ועוד); ושירותי חוב (הוצאה על ריבית), שהגיעו לסכום מוערך של 20.8 מיליארד דולר. מענקים אלה מחולקים בצורה הוגנת המבטיחה שכל המחוזות יכולים לתמוך בבתי הספר, עם מימון נוסף לבתי ספר בעלי צרכים גבוהים. רוב הקטגוריות רחבות מאוד, ולמועצות יש שיקול דעת בבואן להחליט על הכיוון והמיקוד של ההקצאות בכל אזור.

בדומה לקנדה, לאוסטרליה יש מערכת חינוך פדרלית ותיקה, אך הממשלה המקומית החלה לספק מימון לבתי ספר ב-1964, תחילה למעבדות מדעים, אחר כך לספריות, ולאחר מכן, ב-1970, לתמיכה מתמשכת. בשנת 2008 החלה הממשלה הפדרלית למלא תפקיד בולט יותר במימון החינוך ובקביעת המדיניות, כאשר החתימה את שרי החינוך של כל תשע המדינות והאזורים על "הכרזת מלברון בעניין יעדי חינוך לאוסטרלים צעירים". הכרזת מלברון התמקדה במפורש בהוגנות ובחיסול הפערים בהזדמנויות למידה בין המדינות באוסטרליה (MCEETYA, 2008).

אחת התוצאות של הכרזת מלברון הייתה סקירת המימון לבתי ספר, שנקראה

"דוח גונסקי" (Gonski Report, קישור 6.4) על שם יו"ר הפנל שכתב אותה – דייוויד גונסקי, איש עסקים ופילנתרופ ידוע. הדוח המליץ על שינויים מקיפים במערכת המימון וחלוקתו בין הממשלות המקומיות לממשלה הפדרלית ובין בתי ספר ממשלתיים ללא ממשלתיים (Gonski, Boston, Greiner, Lawrence, Scales, & Tannock, 2012). עקרון היסוד היה מעבר למימון לפי צורך על בסיס תלמיד, במקום מימון המבוסס על דפוסי הוצאות היסטוריים. כמו כן נקבעו תוספות לתלמידים שיש להם ליקוי, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, תלמידים ילידים או תושבי האיים של מצר טורס, תלמידים עם רמת הבנה נמוכה באנגלית או תלמידים המגיעים מבית ספר מרוחק או בית ספר שאינו ממוקם בעיר מרכזית. הקצאות אלה נועדו לספק עוד משאבים לתלמידים העשויים להזדקק לעוד תמיכה. כפי שאמר גונסקי בנאום לבית הספר למחנכים באוסטרליה ב-2014:

אחת ההחלטות הקלות ביותר שהצלחנו (חברי הפנל) לקבל הייתה איזו משמעות אנו כקבוצה מאמינים שצריכה להיות ל"הוגנות" בקביעת מערכת מימון ראויה באוסטרליה. כולנו כאיש אחד היינו נחושים בדעתנו שמערכת מימון מוכרחה להבטיח שהבדלים בתוצאות החינוך אינם תולדה של הבדלים בעושר, בהכנסה, בכוח או ברכוש. מכאן נבע שהקמת מערכת מימון המבוססת על צורך היא גם מובנת מאליו וגם חשובה. (עמ' 14-15)

ממשלת אוסטרליה התחייבה להמלצות הליבה של הדוח ולמודל מימון בן שש שנים. לפי המודל, המדינות החתומות יגדילו את המימון בדולר אחד על כל שניים שהממשלה הפדרלית תוסיף. מאחר שתנאי הדוח קבעו שלא יהיה בית ספר שיקבל פחות כסף בגלל הדוח, הוא המליץ גם על עלייה ניכרת במימון במונחים ריאליים (Gonski et al., 2012). השותפות הלאומית לשיפור בית ספרי הושקה ב-2013, וסיסמתה הייתה "בתי ספר טובים יותר". ממשלות מקומיות חתמו על התוכנית ביוני 2013, ותוכנית המימון נכללה בחוק החינוך האוסטרלי 2013 ונכנסה לתוקף ב-1 בינואר 2014.

אולם עקב החלפת הממשלה הפדרלית בבחירות של אותה שנה, הממשל החדש התחייב בתחילה רק לשנה אחת של מימון. בהמשך התרחב המימון לארבע

שנים (עד 2018), עקב מחאה מצד הממשלות של המדינות, שכבר קבעו תקציב על סמך המימון המוגדל מממשלת אוסטרליה. רמת ההשקעה בתוכנית אחרי 2018 עדיין לא נקבעה, אך המסגרת המבוססת על צרכים כבר גובשה. מדינות ניו סאות' ויילס וויקטוריה השיקו מודל מימון בית ספרי המבוסס על צרכים, מתוך ניסיון לתת מענה על סוגיות של אי-הוגנות בחלוקת משאבים לתלמידים מרקעים מוחלשים. נוסף על כך דוח ערכני של ויקטוריה על מימון ברמת המדינה המליץ על המשך חיזוק המימון להוגנות באמצעות הכנסת משאבים חדשים לתמיכה בתלמידים שביצועיהם נמוכים (מבוסס על ציוני NAPLAN של כיתות ה') ועל יוזמות ומשאבים חדשים המיועדים לסייע לתלמידים על סף התנתקות מבית הספר או תלמידים שכבר נשרו (Bracks, 2015).

בדומה לקנדה ואוסטרליה, הפרובינציות של סין אחראיות במידה רבה למימון בתי הספר. הממשלה הלאומית מקצה משאבים נוספים – כ־17 אחוז מהסך הכול – כדי להעלות את ההשקעה באזורים העניים ביותר. בשנגחאי, אחת הפרובינציות העשירות, ועדת החינוך המוניציפלית מפעילה גם אסטרטגיות שמטרתן לעזור להשוות מימון בין בתי הספר העירוניים, החזקים והאמידים יותר, ובין בתי הספר הכפריים המוחלשים. היא קובעת סף מינימום למימון לפי תלמיד, ומספקת מימון לבתי ספר באזורים כפריים לצורך השקעה בתשתיות, בחומרים ובמשכורות למורים (Cheng, 2011). כחלק ממאמציה להוגנות, שנגחאי הייתה הראשונה שביטלה את הדגם של "בית ספר מפתח", בתי ספר לדוגמה שקיבלו רמת מימון גבוהה יותר, מורים מקצועיים יותר וסינון קפדני יותר בקבלת תלמידים. מטרת הביטול הייתה להשקיע בצורה הוגנת יותר בכל בתי הספר.

ועדת החינוך המוניציפלית עושה מאמץ גם להרחיב את החינוך לתלמידים מהגרים המתגוררים בשנגחאי אבל רשומים בפרובינציה אחרת (לפי שיטת ה"הוקואו" הסינית, אזרחים רשומים במחוז האם שלהם, ובו הם זכאים לקבל שירותים). היא חותרת להגדיל את גישתם של תלמידים מהגרים לבתי הספר הציבוריים, במקום לאלצם ללמוד בבתי ספר פרטיים המיועדים למהגרים. נוסף על כך הוועדה הכריזה שהיא תעזור להשלים את המימון שבתי הספר הפרטיים האלה מקבלים מהממשלה הלאומית אם הם יירשמו כבית ספר המשרת את הפרובינציה שאוכלוסיית המהגרים מגיעה ממנה.

ההיסטוריה החינוכית של סינגפור ייחודית למדי בקרב המדינות שחקרנו: כשקיבלה עצמאות ירשה סינגפור שילוב של בתי ספר פרטיים ודתיים, והיא בנתה סביבה מערכת ציבורית שמיזגה אליה בהדרגה את בתי הספר הפרטיים בדרכים שנועדו לחזק את ההוגנות. השקעות מוגדלות בשנות ה-90 של המאה ה-20 הובילו להשוואת התנאים ותוכניות הלימודים בבתי הספר הציבוריים ושיפורם, וגם הרחיבו את הגישה לערוצים חינוכיים מגוונים. החינוך היסודי, בכל בתי הספר, ניתן עתה בחינם לכול, והממשלה מציעה לממן שכר לימוד, ספרי לימוד ותלבושות לכל תלמיד ותלמידה שאינם יכולים לשלם עליהם – כולל בבתי ספר עצמאיים או אוטונומיים.

מאחר שמתחמי המגורים הציבוריים שרוב תושבי סינגפור מתגוררים בהם מבוססים על אינטגרציה גזעית או אתנית, ומאחר שבתי ספר איכותיים ומצוידים מקושרים לכל מתחם, גם בתי הספר הממשלתיים מתאפיינים באינטגרציה גבוהה ומציעים חינוך איכותי חוצה קהילות. מרואיינים בסינגפור ציינו שבתי הספר הממשלתיים נחשבים בדרך כלל לבתי ספר ברמה גבוהה, ורוב המשפחות מעוניינות מאוד לשלוח אליהן את ילדיהן, כולל משפחות אמידות.

ההשכלה הגבוהה פתוחה עתה כמעט לכל אזרחי סינגפור. היא נהנית מסבסוד גבוה מאוד, כך ששכר הלימוד נמוך, ועזרה לפי הצורך ניתנת כדי לגשר על הפער בין מה שהמשפחה מסוגלת לממן ובין עלויות התוכנית שהסטודנט התקבל אליה. כמעט הכול משלימים השכלה על-תיכונית כלשהי. כ-75 אחוז מהצעירים משלימים השכלה על-תיכונית באוניברסיטה או פוליטכניון, וכמעט כל השאר ממשיכים לחינוך מקצועי במכוני איכותיים לחינוך טכני, שמספקים להם תעודה או דיפלומה בתחומים המאפשרים להם למצוא תעסוקה באחת החברות או התעשיות הרב-לאומיות הרבות הממוקמות בסינגפור.

ספר העוסק בהיסטוריה של סינגפור מתאר איך המיזוג בין אתוס שוויוני לחזון של שילוב קבוצות אתניות שונות מצטרף לתרבות מריטוקרטית בתערובת ייחודית שהניבה מדינה שהישגיה החינוכיים יוצאי דופן ורמת ההוגנות שלה הולכת וגדלה.

המערכת הבית ספרית, בצורה מובהקת יותר מכל מוסד חברתי אחר, מבטאת את החזון הייחודי של מנהיגות סינגפור – את הדגש שלה על מצוינות, תחרות, טכנולוגיה וסטנדרטים בין-לאומיים ואת הדחייה של זכויות יתר לכל קבוצה שהיא. אזרחי סינגפור מכל הקבוצות האתניות והמעמדות חוברים אלה לאלה בבתי הספר, ומערכת החינוך משפיעה כמעט על כל משפחה בדרכים משמעותיות ועמוקות. רוב הסוגיות הפוליטיות המקומיות של המדינה, כגון היחסים בין קבוצות אתניות, התחרות על מעמד עילית, התוכניות לביטחון עתידי של העם והאומה וחלוקת המשאבים המעטים, השתקפו בבתי הספר ובמדיניות החינוך. [...] בתי הספר, יותר מכל מוסד אחר, הם המקום שנתן צורה מוחשית לערכי הרב-גזעיות והזהות הסינגפורית המופשטים. (LaPoer, 1989, p. 116)

גיוס מורים לבתי ספר בעלי צרכים גבוהים ותמיכה בהם

נוסף על מאמצייהן של מערכות בעלות ביצועים גבוהים לאפשר התחלה שווה לילדים ומימון הוגן לבתי הספר, הן גם נוקטות צעדים חיוביים לגיוס מורים ותמיכה במורים בבתי ספר בעלי צרכים גבוהים. קל יותר לעשות זאת כשהמימון הממשלתי בנוי באורח המאפשר לבתי ספר מקומיים או למחוזות להציע למחנכים משכורות ותנאי עבודה בני השוואה. במקומות שהמצב בהם אינו כזה, כמו ברוב מדינות ארצות הברית, הנתונים מצביעים על נטייה של המורים להעדיף בתי ספר עם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חזק יותר, בעיקר משום שהמימון הלא שוויוני מאפשר בדרך כלל לבתי ספר כאלה להציע משכורות, שירותים ותנאי עבודה טובים יותר, לרבות כיתות קטנות יותר, שפע של חומרי לימוד מעודכנים ומנהיגות תומכת יותר (Borman & Dowling, 2008; Johnson, Kraft, & Papay, 2012; Ladd, 2011; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005).

גם במקומות שהמשכורות ותנאי העבודה בהם הוגנים, יש עוד גורמים הפועלים בשוק העבודה: קשה יותר לגייס עובדים לקהילות או אזורים מרוחקים שיש בהם פחות שירותים ויותר אתגרים חברתיים או כלכליים. בדרך כלל קשה

יותר גם לגייס מחנכים ללמד בהקשרים רחוקים מאלה שהם גדלו בהם או למדו בהם או בהקשרים שהיכרותם התרבותית או מומחיותם הלשונית הפחותה תקשה עליהם לתקשר עם ילדים ומשפחות.

כדי להבטיח שלכל התלמידים, ובמיוחד לתלמידים עם הצרכים הגבוהים ביותר, תהיה גישה למורים איכותיים, מערכות בעלות ביצועים גבוהים יוזמות תמריצים ותוכניות אחרות כדי להבטיח חלוקה הוגנת יותר של מורים מצוינים:

- מדיניות הצבה וקידום של מחנכים;
- תמריצים להוראה בבתי ספר בעלי צרכים גבוהים;
- הכנה להוראה אפקטיבית במיקומים ספציפיים בעלי צרכים גבוהים.

מדיניות הצבה וקידום

בסינגפור משרד החינוך מעסיק את המורים כשהם מתקבלים להכשרת מורים ומשלם להם משכורת בזמן הלימודים. כשהם מסיימים את הכשרתם מצופה מהם לשרת במערכת הבית ספרית במשך שלוש שנים לפחות, או להחזיר את עלות הלימודים. מורים מוצבים בבתי ספר לפי הצורך, בהחלטת משרד החינוך. המשרד מגייס מורים לפי משרות פנויות בבתי ספר וכדי להתמודד עם מחסור במורים במקצועות ספציפיים. הסדר זה מיטיב עם בתי הספר, ומובטחים להם מורים שנבחרו בקפידה ועברו הכשרה מקיפה כדי שיוכלו לענות על הצרכים. ההסדר מיטיב עם בתי הספר, משום שמובטחים להם מורים שעברו הכשרה מצוינת ונבחרו בקפידה כדי להתמודד עם צורכיהם. הוא מיטיב גם עם מורים לעתיד, משום שמובטחת להם תעסוקה עם סיום לימודיהם. משרד החינוך מפרסם מכרז פתוח לכל המורים לאחר שהשלימו לפחות שנתיים במקום שהוצבו בו. המנהלים רשאים לזהות מועמדים מתאימים לבתי הספר שלהם, אך עליהם קודם כול לקבל את הסכמת בית הספר שהמועמד או המועמדת משרתים בו.

בהמשך, כשהמחנכים עולים בסולם המקצועי, בעיקר במסלול המנהיגות, מעודדים אותם לקבל על עצמם תפקידים בבתי ספר שיש בהם מחסור בכוח אדם, או מציבים אותם במקומות כאלה, כדי לפתח את מיומנויותיהם ולעשות בהן שימוש בהקשרים רחבים יותר וכדי להראות שהם מצוידים ביכולות הנדרשות למילוי מחויבויותיהם העתידיות. הצבת מנהלים מביאה בחשבון את

צורכי המנהיגות הייחודיים של כל בית ספר ואת ניסיון המנהלים והתאמתם לבית הספר. בדרך כלל מחליפים מנהל או מנהלת בכל בית ספר פעם בארבע עד שמונה שנים. תקופה זו מאפשרת להם די זמן ליזום, לפתח ולייצב תוכניות חדשות לבית הספר. חילופי המנהלים תומכים אפוא במטרת משרד החינוך שלפיה "כל בית ספר הוא בית ספר טוב", ומאפשרים למנהלים לתרום את הידע והניסיון שלהם להקשרים בית ספריים שונים ולהביא לבתי הספר שלהם נקודות מבט רעננות ופרקטיקות מיטביות. החילופים גם נותנים למנהלים הזדמנות להתמודד עם מגוון אתגרים כחלק מהתפתחותם המקצועית. המשרד חותר לנצל את הכישורונות והמומחיות המיוחדים של מורים ומנהיגים לטובת מענה לצרכים שמתעוררים ברחבי המערכת.

גם בסין מורים מוצבים לפי הצורך, ובאופן מסורתי מורים נדרשים, למשל, לעבור לאזורים כפריים. נוסף על כך ב־2010 אומצה רפורמה שקראה לשיפור התנאים בבתי ספר כפריים ונתנה למורים תמריצים נוספים לבחור בבתי ספר כאלה. הרפורמה מקדמת מענקים למורים באזורים כפריים, תנאי דיור משופרים ופרסי הוראה לתרומות ראויות לציון באזורים כפריים. היא מציעה גם לשנות את תהליך הרוטציה של מורים ומנהלים לאזורים כפריים ולהוסיף דרישה למורי יסודי וחטיבות ביניים מהערים "לעבוד במשך שנה אחת לפחות בבית ספר כפרי או בבית ספר שיש בו מחסור בשירותי הוראה וכוח אדם בטרם יוכלו להגיש מועמדות למשרות ותארים בכירים" (Communist Party of China Central Committee and the State Council, 2010, p. 38). בהצעה זו מנסה הממשלה המרכזית של סין להרחיב לכלל המערכת תוכניות חלון של רוטציות מורים, ולדרוש מהמורים המנוסים ביותר ללמד בתורם גם באזורים המתאפיינים בדלות משאבים.

תמריצים להוראה בבתי ספר בעלי צרכים גבוהים

יש מדינות המספקות מלגות שירות (הבנויות בצורת הלואאות שהופכות למענקים) כדי לממן את הכשרת המורים שילמדו בתחומים או באזורים בעלי צרכים גבוהים. הם מחזירים את המלגה בצורת תקופת שירות בבתי הספר או מחזירים את ההלוואה עצמה באופן חלקי או במלואה.

לאוסטרליה יש כמה תוכניות תמריצים שמטרתן למשוך מורים לבתי ספר כפריים ומרוחקים, שקשה יותר לאייש לעומת בתי ספר באזורים המטרופוליניים של סידיני ומלבורן. לדוגמה, המחלקה לחינוך וקהילות בניו סאות' ויילס מציעה – לבוגרי תיכון, לסטודנטים באוניברסיטה ולאנשי מקצוע המחפשים שינוי מקצועי – מלגות לתוכנית ראשונית להכשרת מורי על-יסודי או תוכנית מיוחדת למקצועות או אזורים בעלי צרכים גבוהים. מטרת המלגות האלה לתמוך בעבודה בבתי ספר ציבוריים בניו סאות' ויילס באזורים כפריים ומרוחקים. הלומדים מקבלים קצבת הכשרה של 5,000 דולר אוסטרלי ללימודים מלאים לתקופה של עד חמש שנים. עם סיום לימודיהם הם מקבלים 3,000 דולר נוספים לעזרה בהוצאות כגון עלויות של מיקום מחדש (רילוקיישן). לאחר שקיבלו תעודה המורים עשויים להיות זכאים להטבות נוספות מרשויות אוסטרליה.

בשנת 2014 חולקו 300 מלגות לסטודנטים שעברו הכשרה להוראה בבית הספר העל-יסודי במתמטיקה, במדע (פיזיקה), בלימודי טכנולוגיה ומקצועות יישומיים, באנגלית ובחינוך מיוחד. שמונים מהמלגות האלה יועדו רק לסטודנטים אבוריג'ינים או לתושבי האיים של מצר טורס שעמדו בקריטריונים. מקבלי המלגות מחויבים להמשיך ללמד במשרה מלאה לתקופה של שלוש שנים לפחות או להחזיר חלק מהתמיכה הפיננסית שהם קיבלו.

מלבד המלגות האלה, מורים המקבלים משרות באזורים כפריים או מרוחקים של המדינה, בדרך כלל אזורים שלא על קו החוף, זכאים למגוון הטבות. 10 אחוזים מבתי הספר הממשלתיים בניו סאות' ויילס הם חלק מתוכנית התמריצים. ההטבות עשויות להשתנות מבית ספר לבית ספר:

- ימים נוספים של הכשרה ופיתוח;
- סבסוד של 70-90 אחוז משכר הדירה באזורים מבודדים;
- עדיפות בשיבוץ למקום אחר אחרי שירות של מספר השנים הנדרש בבית ספר כפרי או מרוחק;
- התחשבות בכך או בת זוג שהם גם מורים בהצבה לבית ספר כפרי או מרוחק או בעזיבתו;
- הטבה שנתית להישארות במקצוע בסך 5,000 דולר אוסטרלי למורים בכארבעים בתי ספר מבודדים;
- מגוון קצבאות מקומיות, כגון קצבת מזג אוויר, קצבת מרחק מטובין

ומשירותים, הוצאות לנסיעה לצורך חופשה, החזר על הוצאות מסוימות הקשורות לבריאות ולרפואת שיניים, קצבה לילדים או לנתמכים כלכלית אחרים;

- שבוע נוסף של חופשת קיץ לבתי ספר באזורים המערביים של ניו סאות' ויילס.

ברומה, המחלקה לחינוך ולמלגות להכשרה להוראה בוויקטוריה נותנת תשלום למורים שסיימו את הכשרתם והסכימו ללמד בבית ספר בעדיפות או בבית ספר כפרי או ללמד מקצוע בית ספרי שיש בו מחסור במורים. התשלומים נעים בין 3,000 ל-7,000 דולר אוסטרלי, תלוי בשילוב בין קטגוריית בית הספר למקצוע שהמורה מלמד. המורים שקיבלו את התוספת מחויבים להישאר במשרה לשנתיים לפחות או להחזיר את החלק היחסי מהמלגה. נוסף על כך מורים שנשארים במשרה גם בשנתם הרביעית להוראה עשויים להיות זכאים למענק הישארות בגובה של עד 4,000 דולר.

בשנחגאי מציעות האוניברסיטאות "איסט צ'יינה נורמל" ו"שנגחאי נורמל" מלגות מטעם משרד החינוך לסטודנטים המצהירים על רצונם להיות מורים בתהליך הבחינות והשיבוץ של האוניברסיטה. מלגות ניתנות על סמך הציון במבחן כניסה תחרותי לאוניברסיטה, והן זמינות לסטודנטים במדינה כולה. תוכנית המלגות מאפשרת לסטודנטים מוכשרים המעוניינים להיות מורים לעבור הכשרה להוראה באוניברסיטאות מעולות ולאחר מכן לחזור לפרובינציה שלהם כדי לחזק את יכולת ההוראה באזורים כפריים ומתועשים.

אלברטה ואונטריו נקטו צעדים לחיזוק ההוראה לאוכלוסייה הילידית (קישור 6.5), הידועה בראשי התיבות FNMI (האומות הראשונות, מטיס ואינואיט). אחת התוכניות היא התוכנית להכשרת מורים ילידים (ATEP), המאורגנת על ידי אוניברסיטת אלברטה במימון משרד החינוך. התוכנית מגייסת שכבה או שתיים בשנה מחלקיה הצפוניים של הפרובינציה. מועמדים להוראה בשכבות אלה עבדו לרוב ככוח עזר בבתי ספר של קהילות האומות הראשונות. אוניברסיטת אלברטה מכשירה את היחידים האלה להוראה בעזרת מודל הנחיה משולב. סגל ההוראה מעביר קורסים מסוימים בצורה מקוונת, וחלקים אחרים של ההכשרה ניתנים במוסדות קרובים יותר לקהילות של המועמדים. חלק ניכר

מהמיקוד של תוכנית ATEP הוא הכשרה של מורים המגיעים מתוך הקהילות האלה כדי להישאר בהן ולשאוב סיפוק והצלחה מהוראה של תלמידים בקהילות. 27 מורים חדשים השלימו את הכשרתם לקהילות FNMI צפוניות בגרסת חלוץ של התוכנית בשנת 2014. נוסף על תוכנית זו אוניברסיטת קלגרי ואוניברסיטת לת'ברידג' מציעות קורסים לאומות ראשונות ספציפיים לקהילות באזוריהן.

הכנה להוראה אפקטיבית של תלמידים שלא קיבלו בעבר שירותים הולמים

הוראת תלמידים מקהילות FNMI עמדה גם במרכז מגוון רחב של פרויקטים במימון יוזמת אלברטה לשיפור בית ספרי (AIS), פרויקט של 12 שנה שהעניק מימון למחקרי פעולה משותפים של מורים וחברי קהילה אשר חתרו לשפר הוראה ולמידה. המחקרים כללו שיפור של הפוטנציאל האקדמי בקרב תלמידי FNMI, הגברת המעורבות של הורים ואפוסטרופסים וחיזוק התקשורת עימם, טיפוח תחושת שייכות מכילה יותר לתלמידי FNMI וחיזוק המודעות התרבותית בקרב בתי ספר ומחוזות משתפי פעולה (Gunn, Pomahac, Striker, & Tailfeathers, 2011, p. 332). רבים מהפרויקטים המצליחים הורחבו לבתי ספר ומחוזות אחרים ברחבי הפרובינציה.

גם לאונטריו אוכלוסייה ילידית גדולה, אם כי פחות גדולה מזו של אלברטה, וגם לאונטריו כמה תוכניות המיועדות להכשיר מורים להוראת תלמידים ילידים. התוכנית המקיפה ביותר היא של אוניברסיטת לייקה, הממוקמת בעיר ת'אנדר ביי בצפון אונטריו, המחזיקה במחלקה היחידה בקנדה לחינוך ילידים. המחלקה מציעה שתי תוכניות ייחודיות לתואר ראשון המתמקדות בתרבויות ומסורות ילידיות.

תוכנית אחת, תואר ראשון בחינוך (ילידי) למצטיינים, תוכננה ספציפית להכין גברים ונשים ממוצא ילידי להיות מורים ומנהיגים בקהילות ילידיות. התואר מורכב מקורסים של שנתיים בפקולטות למדעי החברה/רוח ובחינוך מדעי/סביבתי, כולל קורסי חובה בשפות ילידיות (קְרִי [Creel] ואוג'יבווה [Ojibwa]) ולמידה ילידית, ולאחר מכן לימודי חינוך של שנתיים, הכוללים

קורסים החוקרים אוריינות של ילדים ילידים והקשרי הוראה וגידול ילדים בסביבות ילידיות. קורסי חינוך נוספים כוללים שיטות להוראת מקצועות ספציפיים, ניהול כיתה, פסיכולוגיה חינוכית והוראת לומדים מצטיינים.

מהסטודנטים נדרש להשלים שתי התנסויות הוראה בבית ספר קהילתי או בית ספר של הפרובינציה שיש בו אוכלוסיית ילידים גדולה. נוסף על כך בשנה האחרונה של התוכנית הסטודנטים מחויבים להשלים פרויקט מצטיינים אשר מדגים למידה משמעותית באמצעות אחד ממגוון סוגי מדיה, כולל תלקיטי למידה, שוליאות (apprenticeship) עם זקני השבט או מנהיגים תרבותיים אחרים, פרויקטים מחקרניים או משאבי הוראה רלוונטיים מבחינה תרבותית. עם סיום התואר, הסטודנטים זכאים לתעודה מטעם אוניברסיטת קולג' למורים, המאפשרת להם ללמד בכיתות גן עד ו' בבתי הספר באוניברסיטה. תוכנית זו, בדומה לאחרות, תורחב לדגם של חמש שנים במסגרת הדרישות החדשות לחינוך מורים באוניברסיטה.

התוכנית השנייה, באוניברסיטת לייקהד, היא התוכנית לחינוך מורים ילידים (NTEP). היא מורכבת מארבע תוכניות לתואר ראשון, הפתוחות לנשים וגברים ממוצא ילידי, וגם ללא-ילידים המעוניינים ללמד בהקשרים ילידיים. התוכניות כוללות קורסים בשפות ותרבויות ילידיות, בפדגוגיה ובתחומי התוכן.

נוסף על תוכניות אלה, NTEP מציעה גם התמחות בהוראת לומדים ילידים לסטודנטים הרשומים לכל אחת מתוכניות הכשרת המורים הראשוניות בלייקהד. כדי לקבל תעודה כזאת, הסטודנטים מחויבים להשלים קורסים באומנות ומלאכה ילידיות; ספרות של האומות הראשונות של קנדה, אוג'יבווה או קרי; מבוא ללמידה ילידית; וקורס בחירה נוסף בחינוך ילידי.

פיתוח פדגוגיה של הוגנות

נוסף על תוכניות המתמקדות בצרכים של בתי ספר ספציפיים וקבוצות לומדים ספציפיות, מדינות אלה חותרות להכשיר את כל המורים לעבודה אפקטיבית עם מגוון תלמידים, והחשיבות המיוחסת לסוגיה זו הולכת וגוברת בכל אחת מהמדינות במחקר.

בפינלנד התוכניות להכשרת מורים מתמקדות כבר שנים רבות בהכנת המורים לשונות. לצורך מימוש מטרה זו, ההכשרה בפינלנד מדגישה הכנת מורים להוראת תלמידים הלומדים במגוון צורות, כולל תלמידים עם צרכים מיוחדים. יש דגש חזק על "רב־תרבותיות" – המשתקף גם בתוכנית הלימודים הלאומית – ועל "מניעת קשיי למידה והדרה" וכמו כן על הבנת הלמידה, על הערכה ועל פיתוח תוכנית לימודים (Buchberger & Buchberger, 2004, p. 6). מורים ומורות באוניברסיטת הלסינקי לומדים קורסים כגון "התמודדות עם ייחודיות וריבוי: חינוך לשונות" ו"מגוון תרבותי בבתי ספר" לצד קורס על "חינוך וצדק חברתי".

המחויבות לענות על צורכיהם של כל התלמידים – מהגיל הרך ועד התיכון – חזקה. כל הילדים בפינלנד הם דו־לשוניים, ורבים מהם תלת־לשוניים. בכל בתי הספר מלמדים פינית, אנגלית ושפת אם אחרת. בהלסינקי, בכל מקרה שלפחות שלושה ילדים בבית ספר מסוים מדברים את אותה שפת אם, בית הספר מנסה לארגן להם ולתלמידים אחרים שיעור באותה שפה: השפות שמלמדים כוללות, לדוגמה, סומלית, ערבית, סאמי, שוודית ורוסית. יש גם שיעורים בתרבות ובדתות לאזורים ועמים שונים שיש להם ייצוג בקרב התלמידים. המטרה היא להבטיח תחושת שייכות בקרב כל הילדים ולעודד אותם לשמור על השפה והמורשת שלהם. לילדים אלה מצטרפים ילדים אחרים שלומדים גם הם את שפתם ומורשתם, כדי לכונן חוויה רב־תרבותית ורב לשונית אותנטית.

בתי הספר של פינלנד בנויים לתת מענה, בתוך הכיתה ומחוצה לה, לתלמידים מתקשים, בין שהם מוגדרים תלמידי "חינוך מיוחד" ובין שלא. מדיניות החינוך הפינית משקפת במודע גישה מכלילה לילדים עם צרכים מיוחדים – בניגוד לגישה מסורתית יותר, המתמקדת ב"ליקויים" של ילדים ובדרישה להתאימם למוסדות המטפלים בהם. המורים מוכרחים להיות מוכנים היטב כדי לאפשר את הגישה הזאת בכיתה.

מטרת הקמתו של בית הספר המקיף בפינלנד הייתה להשאיר את כל התלמידים באותה מערכת בית ספרית. גישה אחת שנבעה מכך היא פרקטיקה של "חינוך מיוחד חלקי" לתלמידים הזקוקים לכך (Graham & Jahnukainen, 2011), וזו השיטה הנהוגה בפינלנד משנות ה־80 של המאה ה־20. בניגוד

מובהק לגישת "נחכה לכישלון", יישומה של מדיניות זו מבטיח שהיחס לילד עם צרכים מיוחדים יהיה זהה ליחס שמקבל כל ילד הזקוק לתמיכה או עזרה נוספות – בין שלילד יש קשיים ספציפיים ומתמשכים העשויים להתאים לקטגוריות ספציפיות של צרכים מיוחדים ובין שהילד מתקשה כרגע בנושא מסוים, כגון כפל או הבנת דימויים. תפיסה זו רואה בילדים עם צרכים מיוחדים ילדים המתאימים לרצף שונות רחב וטבעי, במקום לתייג אותם כילדים עם ליקויים. כך, המערכת תומכת בהתפתחות יכולותיהם של ילדים, במקום לתייג ולסווג אותם.

כ־30 אחוז מתלמידי כיתות א' עד ט' בפינלנד מקבלים תמיכה מיוחדת מסוג כלשהו (Graham & Jahnukainen, 2011). ראו גם, Statistics Finland, 2014a). מאחר שהם מקבלים הנחיה ותמיכות חכמות כשהם זקוקים להן (במקום לחכות לתהליכים מתישים ואין-סופיים של אבחון ותיוג ולהחלטות בירוקרטיות על השירותים הניתנים), רוב התלמידים אינם ממשיכים להיות זקוקים לתמיכה נוספת בטווח הארוך. כך, מספר התלמידים המזוהים כזקוקים לחינוך מיוחד נמוך יותר בבתי הספר העל-יסודיים, ושיעורי סיום התיכון בפעם הראשונה גבוהים מאוד – 93 אחוז בשנת 2012 (סאלברג, 2015; Statistics Finland, 2007).

גם באוסטרליה הבנה של תרבויות מגוונות והוראת מגוון רחב של תלמידים הן מרכיב מרכזי של חינוך המורים. הסטנדרטים הלאומיים של ההוראה קובעים שבוגרי התוכניות להכשרת מורים יבינו, בין השאר, את הנקודות שלהלן:

- **תלמידים וכיצד הם לומדים:** כולל התפתחות התלמיד והילד (גופנית, חברתית ואינטלקטואלית); הוראה מבדלת לתלמידים מרקעים שונים; אסטרטגיות להוראת תלמידים ילידים ותושבי האיים של מצר טורס; אסטרטגיות לתלמידים עם צורכי למידה שונים, כולל ליקויים.
- **תוכנה של תוכנית הלימודים הבית ספרית ואיך ללמד אותה:** כולל עניינים הקשורים להערכה ודיווח; הסטנדרטים מדגישים תחומים ספציפיים – אוריינות, אוריינות מתמטית, טכנולוגיית מידע ותקשורת, ידע בהיסטוריות, בתרבויות ובשפות של הילדים ותושבי האיים של מצר טורס; סטנדרטים אלה מבטאים את הציפייה שהמורים יעשו התאמה אישית לתוכנית הלימודים הלאומית החדשה שפותחה (והותאמה ליישום בכל מדינה בנפרד)

ברשות האוסטרלית לתוכנית לימודים, הערכה ודיווח (ACARA) בדרכים המבוססות על חוויות התלמידים ויתעדו את התקדמותם ברכישת אוריינות, אוריינות מתמטית ומיומנויות אחרות.

- כיצד לבנות סביבות למידה בטוחות, תומכות ומכליליות (AITSL, 2011).

המחזור הדיאגנוסטי המיושם כעת בהכשרת מורים ובמערכות להערכת מורים נועד לעזור למורים להתמודד עם צרכים של מגוון לומדים, משום שהמורים לומדים להבין לעומק את צורכי הלמידה של התלמידים, ליישם אסטרטגיות למידה פוריות מותאמות לצרכים אלה ולהעריך וללטש את האסטרטגיות. נוסף על כך אוניברסיטאות ובתי ספר כוללים עוד קורסים ועבודות שטח על ידע תרבותי וכישורים תרבותיים (ראו פרק 3).

בניו סאות' ויילס אחת האסטרטגיות להעמקת הכישורים התרבותיים של המורים והמנהיגים הבית ספריים הושקה במסגרת יוזמת הקהילות המחוברות (Connected Communities initiative; DEC, 2011). לבתי הספר המשתתפים יש מנהל ביצועי, המתמנה לחמש שנים, לצד מנהיג מעורבות קהילתית, המגיע מהקהילה הילידית ומסוגל לספק קשרים תרבותיים לקהילה ובה בעת למלא תפקיד של מנחה תרבותי לקבוצת המנהיגות הבית ספרית. גם הקבוצה המייעצת לחינוך ילידי עוזרת בתכנון אסטרטגיה בכל בית ספר, שמטרתה לגבש הבנות תרבותיות איתנות. כל חברי הסגל משתלמים בתרבות הילידית בשיתוף הקהילה הילידית המקומית שלהם ומחויבים גם ללמידה מקצועית, לצורך הרחבת הידע שלהם על תלמידים ילידים ודרכי למידתם. עבודה זו מיועדת לתמוך במורים בתכנון וביישום הוראה, למידה והערכה אפקטיביות לתלמידים ילידים. גובשו שמונה מושגי מפתח המבטאים דגם אנטי-גזעני של מעורבות. הדגם מבוסס על חוזקות, ומטרתו לתמוך בעבודה זו וביוזמות אחרות של הממשלה (NSW Government, 2013):

- שותפות במקום פטרנליזם;
- הזדמנות במקום קיפוח;
- הצלחות במקום מגרעות;
- "להקשיב ל" במקום "לדבר אל";
- פתרונות מקומיים במקום "מידה אחת לכול";

- ראיות במקום הנחות;
- השתתפות במקום הדרה לשוליים;
- פרקטיקה במקום תאוריה.

אסטרטגיות לשיפור בית ספרי

מרכיב רב משקל באסטרטגיות ההוגנות במערכות בעלות ביצועים גבוהים הוא שיפור בית ספרי מודע. אף על פי שמאמצי שיפור בקנה מידה רחב מיועדים לכלל בתי הספר, הם מיטיבים בעיקר עם בתי ספר מעוטי יכולת. הם בונים תשתית איתנה ללמידה באיכות גבוהה על ידי חיזוק הידע והמיומנויות הקשורים להוראה, וגם נוטעים אסטרטגיות לרפלקציה וניתוח מתמשכים של הפרקטיקה. מאמצים אלה מספקים תמיכה להוראה חזקה.

אסטרטגיית האוריינות והאוריינות המתמטית של אונטריו היא דוגמה אחת. האסטרטגיה גובשה ב־2004 כשהממשלה החדשה של הפרובינציה הפכה את הגישה של הממשלה הקודמת כדי להתמקד בבניית יכולות להוראה ולמידה. הממשלה קבעה יעד שלפיו 75 אחוז מתלמידי כיתות ו' יעמדו בסטנדרטים של אונטריו בקריאה, כתיבה וחשבון, והיא הקימה מחלקה מיוחדת במשרד החינוך לצורך מימושו. המחלקה, הידועה בשם המזכירות לענייני אוריינות, מספקת היקף רחב של שירותי תמיכה לבתי ספר ולמערכות בית ספריות:

- עבודה עם מועצות בית ספריות לצורך קביעת יעדים שאפתניים להישגי תלמידים ברמת המערכת ובית הספר;
- עבודה עם מועצות בית ספריות לצורך זיהוי הדרכים לשפר את הישגי התלמידים ולספק את המשאבים – כגון מימון פרויקטים מיוחדים – הדרושים למטרה זו;
- מתן הזדמנויות למידה מקצועית למורים, מנהלים ומחנכים אחרים;
- שיתוף מחקרים על הוראה אפקטיבית;
- בניית שותפויות עם מועצות מנהלים, איגודי מורים, פקולטות לחינוך וארגונים אחרים;
- שיתוף פרקטיקות מצליחות בתוך מועצות בית ספריות וביניהן;

- מתן מימון למועצות לצורך העסקת מתרגלים שיעבדו בהנחיית מורי הכיתה, כדי לחזק הפנמה של מושגים ומיומנויות שנלמדו.

ברמת בית הספר תהליך זה היה כרוך בדגש על תמיכה לשיפור כל בתי הספר ומתן תמיכות נוספות לבתי ספר שזוהו כבעלי הישגים נמוכים יותר או בתי ספר מתקשים. משרד החינוך של אונטריו פעל לפי תפיסה של "תמיכה ולחץ חיובי", בניסיון לזהות בתי ספר המתקשים להחיל שיפור ולספק להם משאבים ייעודיים ופיתוח מקצועי תומך, לצורך בניית יכולותיהם של המורים ואנשי המנהלה לשפר את ההוראה, את הלמידה ואת התוצאות החינוכיות. תחילה ייעד המשרד משאבים נוספים לבתי ספר יסודיים שפחות מ-33 אחוז מתלמידיהם עמדו ביעדים שנקבעו באונטריו – 20 אחוז מכלל בתי הספר בפרובינציה. אך ברגע שמספר בתי הספר בעלי הביצועים הנמוכים צנח, המשרד התחיל להקצות תמיכה לבתי ספר שפחות מ-50 אחוז מתלמידיהם עמדו בסטנדרטים אלה.

האסטרטגיה נחלה הצלחה רבה. בתחילת היוזמה הצליחו 54 אחוז מהתלמידים לעמוד בסטנדרטים של הקריאה, הכתיבה והמתמטיקה; בשנת 2013–2014 השיעור עלה ו-72 אחוז מהתלמידים הגיעו לסטנדרטים או עברו אותם. מספר בתי הספר בעלי הביצועים הנמוכים ירד ל-6 אחוזים; הפער בין דוברי אנגלית ללומדי אנגלית הצטמצם מאוד, ואין הבדלים ניכרים בביצועים בין תלמידים מהגרים ובין תלמידים ילידי קנדה.

באוסטרליה פותחו אסטרטגיות ספציפיות לשיפור בית ספרי, שמטרתן להשפיע על תוצאותיהם של בתי ספר שהתאפיינו לאורך ההיסטוריה בביצועים נמוכים. בניו סאות' ויילס בתי הספר האלה קיבלו תמיכה מתוכנית לפיתוח מנהיגות מורים ומנהיגות בית ספרית דרך התמקדות בשיפור ההנחה, כולל שימוש בהערכה ומבנה לצורך ליווי פרקטיקת ההוראה. התוכנית התמקדה בפיתוח מנהיגות בית ספרית והפעילה תוכנית משולבת של מנהיגות ותוכנית לימודים. בתי ספר שהשתתפו בתוכניות מנהיגות קבוצתית לשיפור בית ספרי והתמקדות בקריאה הראו עליות מרשימות ומתמידות בהישגי תלמידים.

השקעה מיוחדת בשיפור בתי ספר בעלי צרכים גבוהים ותמיכה בהם

בעוד שתוכניות לשיפור בית ספרי מיועדות להעלאת כלל הביצועים ולבניית תשתית איתנה של מסוגלות בית ספרית, מערכות בעלות ביצועים גבוהים ממקדות את מאמצי השיפור שלהן בתלמידים ובבתי ספר מתקשים, ובדרך זו הן מספקות לבתי הספר האלה משאבים נוספים. כך, בתי ספר הזקוקים ליותר משאבים מקבלים יותר תמיכה.

במדינות מסוימות מטרתה של מערכת האחראיות והשיפור היא לכוון משאבים ותשומת לב אל בתי הספר שצורכיהם גדולים ביותר. במדינות אחרות המשאבים זמינים ונגישים, אך הם מכוונים אל תלמידים מתקשים, בלי קשר לבית הספר שהם לומדים בו.

האסטרטגיה להצלחת תלמידים של אונטריו, יוזמה שמטרתה להעלות את הביצועים בתיכונים, מורכבת משני הסוגים. משרד החינוך מזהה בתי ספר עם רמות הישגים נמוכות ושולח להם צוות שעובד עם המנהלת ועם קבוצת מורים על בניית היכולת לשיפור ההוראה. לדוגמה, הצוות עשוי לזהות מקצועות שהתלמידים מתקשים בהם ולהתחיל תהליך בדיקה עם המורים בשיעורים אלה. צוות המשרד מזהה אסטרטגיות הוראה בעלות תשואה גבוהה; המורים מתנסים באסטרטגיות אלה, אוספים נתונים על מידת יעילותן ובוחנים את הנתונים בינם לבין עצמם ועם צוות המשרד.

נוסף על כך האסטרטגיה כוללת גם מינוי של מורה האחראי להצלחת התלמידים וצוות להצלחת תלמידים בכל בית ספר על-יסודי. לדברי מחנך אחד (קישור 6.6), הצוות מתמקד בתלמידים מתקשים ומפתח דרכים לשיפור ביצועיהם:

יש מורה אחד להצלחת תלמידים בכל בית ספר. הציפייה היא שמורה כזה יוכל להקדיש לתפקיד לפחות חצי מזמנו. המורה להצלחת תלמידים הוא סניגור לתלמידים מתקשים. המונח שאנו משתמשים בו בדרך כלל הוא "תלמידים עם אתגרי הישגים מתמשכים", אך התלמידים יכולים להיות בסיכון גם מסיבה אחרת שבית הספר מזהה. לכן יכול להיות שיש אירוע קריטי או אתגרים מתמשכים שתלמידים מתמודדים עימם, אך הרעיון הוא שהמורה להצלחת התלמידים מודע למצב והוא עובד עם אותם תלמידים.

הוא מתבונן בתלמיד, בודק איך הוא מתקדם וגם מגשר בינו ובין מורים אחרים. בהגדרת התפקיד של מורה להצלחת תלמידים מופיעה גם ההזדמנות לעבוד עם חברי צוות, כדי לקדם כמה מהרעיונות לתמיכה בתלמידים. כמו בהרבה מקרים אחרים, השאלה איך זה עובד בשטח תלויה בהקשר של בית הספר. לכל בית ספר ולכל מורה להצלחת תלמידים צורה מיוחדת משלו. (רוב אנדרוז, הצלחה ולמידה של תלמידים עד גיל 18, ענף יישום, חדשנות ותמיכה)

גם מורים המלמדים באקדמיה ובבית הספר מזוהים כחלק מהאסטרטגיה להצלחת תלמידים. ברמת היסודית, מורים החוקרים עבודת תלמידים משתפים פעולה ולומדים עם מורי הכיתות, כדי להבין את למידת התלמידים ולהניח תשתית של ידע לשיפור בפרקטיקות הוראה והערכה. משרד החינוך מספק למועצות בית ספריות מימון למשרות אלה ותומך, דרך המחלקה להישגי תלמידים, בשיתוף הלמידה והפרקטיקות המקומיות בפרובינציה כולה.

בדומה, בסינגפור יש כמה תוכניות המתמקדות בתלמידים עם צורכי למידה מיוחדים. תוכניות מקצועיות להתערבות מוקדמת תומכות בתלמידי תחילת בית ספר יסודי העלולים להיתקל בקשיי אוריינות קריאה ואוריינות מתמטית. לדוגמה, התוכנית לתמיכה בלמידה, שהושקה ב-1992, תומכת בתלמידים שאוריינות השפה שלהם נמוכה יחסית בכניסה לכיתה א'. מורים שעברו הכשרה מיוחדת נותנים תמיכה יום-יומית לתלמידים אלה בקבוצות קטנות של שמונה עד עשרה. בדומה, התמיכה בלמידת מתמטיקה היא ניסיון להתערבות מוקדמת, שמטרתה לתת תמיכה נוספת לתלמידים שחסרים להם היסודות והידע במיומנויות מספריות לקראת תוכנית הלימודים בחשבון לכיתות א'. מורים שעברו הכשרה מיוחדת עובדים עם תלמידים אלה במשך שתיים עד שלוש שעות נוספות בשבוע.

אחרי שנות היסודי הראשונות יש תוכניות למידה נוספות לתמיכה בלומדים שהתקדמותם נמוכה, בעיקר באנגלית ובמתמטיקה. מ-2013 ואילך הורחבה הכשרת מורי היסודי והעל-יסודי במטרה לציידם באסטרטגיות הוראה שיעזרו לתלמידים לרכוש מיומנויות חשבוניות. אסטרטגיות הוראה אלה יכולות לשמש בכיתה או בהנחיית קבוצה קטנה בתוך מערכת השעות או מחוצה לה. הן

מאפשרות לתלמידים ללמוד בקצב שלהם ולחזק את המיומנויות המספריות שלהם.

יש גם הכרה הולכת וגוברת בחשיבות הצרכים החברתיים-רגשיים של התלמידים, בעיקר של תלמידים מרקעים פחות חזקים. בינואר 2015 קיבלו 105 מתוך 187 בתי הספר היסודיים בסינגפור מרכז שירות בית ספרי לתלמידים, שנותן מענה ואווירה תומכת אחרי שעות הלימודים לתלמידים הזקוקים לכך. משרד החינוך ירחיב את התוכנית בהדרגה, כדי לספק מרכז שירות לתלמידים בכל בית ספרי יסודי.

שנגחאי ממקדת את מאמצי השיפור שלה ברמת בית הספר. אחת הרפורמות החדשניות ביותר מן הזמן האחרון – ניסיון להעלות בתי ספר עם ביצועים נמוכים – היא התוכנית ל"ניהול מועצם" (Jensen & Farmer, 2013). מה שבעבר הסתכם בזיהוי כמה בתי ספר מרכזיים להשקעה חזקה הוא כיום מאמץ כלל-מערכתי להעלאת האיכות. במסגרת זו, מנהיגי המחוז הבית ספרי מצוותים בית ספר בעל ביצועים נמוכים לבית ספר עם ביצועים גבוהים. בית הספר עם הביצועים הגבוהים מחויב לתמוך בבית הספר עם הביצועים הנמוכים ולפתח אותו בתחומים ספציפיים, למשל איכות הוראה, ניהול בית ספרי ויחסים עם הורים. ביצעו של בית הספר החלש יותר נבדקים בקפידה בעזרת הערכות של משרד המחוז. בית הספר החזק יותר מקבל תשלום רק אם הוא עמד בתנאי החוזה, כלומר אם בית הספר החלש מראה סימני הצלחה. אפשר לסיים את החוזה או להשעות אותו אם היחסים אינם מובילים לשיפור בביצועים.

גישת הניהול המועצם לרפורמות בית ספריות נשענת על מומחיותם של טובי המנהלים והמורים בשנגחאי ועל יכולתם לחולל שינוי בבתי הספר שביצועיהם נמוכים יותר. לבתי הספר שביצועיהם גבוהים ולחברי הצוות שלהם ההזדמנות לשיתופים כאלה מוסיפה יוקרה. ממשלת שנגחאי הבטיחה הזדמנויות לקידום מקצועי ואוטונומיה למחנכים שיצליחו לחולל מהפך בבתי ספר שביצועיהם נמוכים, ומדיניות זו הוכיחה את עצמה.

גישת הניהול המועצם מתרחשת בתחומי העיר וגם בתוכניות חילופים עם בתי ספר כפריים עניים:

ב־2007 ביקשה הממשלה המקומית של שנגחאי מעשרה בתי ספר טובים במרכז שנגחאי ומסוכנויות תיווך חינוכיות אחרות לתפוס פיקוד על עשרים בתי ספר המספקים חינוך חובה בעשרה מחוזות כפריים. בתי הספר הטובים (או הסוכנויות) ובתי הספר הכפריים חתמו על הסכם בן שנתיים, שלפיו התחייבו הראשונים לשלוח אנשי מנהלה בכירים ומורים מנוסים לאחרונים. הממשלה העירונית נושאת בתשלום של שותפות זו (Shanghai Municipal Education Commission, 2008). הסדר כזה מיטיב לא רק עם בתי הספר העניים; הוא גם מספק לבתי הספר הטובים מרחב לקידום מוריהם. (OECD, 2011, p. 97)

שנגחאי נוקטת צעדי מדיניות נוספים לתמיכה בבתי ספר שביצועיהם נמוכים. לדוגמה, ייתכן שמנהלים מבתי ספר שביצועיהם גבוהים יתבקשו לנהל כמה בתי ספר; בתי ספר בקרבה גאוגרפית יכולים ליצור אשכולות ולחלוק משאבים, כולל לחלוק מורים. אשכולות יכולים לכלול בתי ספר ציבוריים ופרטיים, והם עשויים גם לקבל תשומות ממוסדות להשכלה גבוהה.

בתי ספר ומורים שלומדים אלה מאלה בשנגחאי

בחטיבת הביניים של בית הספר הניסויי "קיבאו" חלו בחמש השנים האחרונות שינויים דרמטיים עקב העבודה המשותפת עם בית ספר שביצועיו טובים יותר. ג'ה ג'יין שנג, מנהל בית הספר ומורה מוביל, מתאר את ההתפתחות המקצועית של בית הספר בהנחייתו של בית ספר בעל ביצועים גבוהים יותר:

האסטרטגיה כוללת כמה מרכיבים. הראשון הוא שאנחנו שולחים מורים צעירים מצוינים לבתי ספר יוקרתיים לשנה, ללמוד איך ללמד. הם שולחים מורים מצוינים עם ותק, מורים מובילים, לבית הספר שלנו לשנה. בכל שנה אנחנו שולחים שלושה מורים ומארחים שלושה מורים. אנחנו שולחים מורים צעירים, צעירים ומצוינים, והם שולחים לנו שלושה מורים מצוינים בגיל הביניים.

מורה מוסיפה:

אנחנו מתארחים בבית הספר שלהם כדי ללמוד איך ללמד, והם באים לבית הספר שלנו כדי ללמד אותנו ולהדגים לנו איך הם מלמדים בבתי ספר יוקרתיים.

נוסף על כך בתי הספר דואגים לתקשורת בין קבוצות מורים לצורך עיצוב ותכנון שיעורים. מורים מומחים מבית הספר "קיבאו" משמשים מנחים למורים מבית הספר הניסויי הזקוקים לעזרה.

לפני חמש שנים, חטיבת הביניים "ששי", שדורגה כמעט בתחתית הטבלה של חטיבות הביניים בשנגחאי, הצטרפה לקבוצת החינוך של "קיבאו", קבוצת ניהול בית ספרית שנבנתה על בסיס האסטרטגיות שבית הספר "קיבאו" השתמש בהן.

ג'ה ג'יין שנג, שהיה קודם לכן מורה עטור פרסים בבית הספר "קיבאו", מייחס את ההצלחה של בית ספרו הנוכחי לשני תחומי התמקדות במאמצי השיפור: הנחיה כיתתית פעילה לתלמידים ותשומת לב להתפתחותם של מורים צעירים. ג'ה ג'יין שנג מתאר פרקטיקות הוראה המובילות למעורבות פעילה ושואב ממה שהוא מכנה ערכים מזרחיים ומערביים. מנקודת המבט המזרחית, מחויבותם של התלמידים היא לעבודה קשה וחריצות – דגש על מאמץ בניגוד לדגש על יכולת מולדת. בדפוס חשיבה מזרחי זה, כל אחד יכול להצליח אם הוא ישקיע זמן ומאמץ בעבודה. מנקודת המבט המערבית ג'ה ג'יין שנג מדבר על למידה עצמאית, שיתוף פעולה, סקרנות, עבודת צוות ויצירתיות. כדי להדגים כיצד אלה באים לידי ביטוי בהוראה, הוא מאזכר את ג'ון דיואי ואת רעיונותיו על למידה מתוך ניסיון.

למורים בבית הספר הניסויי "קיבאו", אימוץ פרקטיקות הוראה המערכות תלמידים בהתנסות ופעילות היה מהלך מאתגר בתחילת הדרך. היה עליהם ללמוד תהליכים חדשים של פעילות תלמידים ולהקדיש מחשבה לעבודה המתבססת על ניסיון שנבנה בהדרגה. היום הם מדווחים על הנאה רבה יותר מהוראה, משום שהתלמידים אינם נראים משועממים. הם רואים שיפור

אפילו אצל התלמידים שביצועיהם היו מן הנמוכים ביותר. לדבריהם, אילו התבקשו לחזור לדרכי ההוראה המסורתיות, תלמידיהם היו "אומללים". לבסוף, ג'ה ג'יין שנג מדגיש את חשיבות ההשקעה במורים הצעירים והחדשים ביותר. הוא רוצה שהמורים המתחילים ילמדו ללמד בדרכים פעילות יותר כבר בתחילת דרכם המקצועית, ולא יאלצו ללמוד מחדש בשלב מאוחר יותר. הוא קורא לפתוח הזדמנויות רבות יותר למורים מנוסים לעבוד עם מורים מתחילים ולשים דגש מיוחד על טיפוח מורים מתחילים. השותפויות בתוך קבוצת החינוך של "קיבאו" מאפשרות לו לספק הזדמנויות כאלה לבעלי הניסיון המועט ביותר מקרב מוריו. סיסמתו היא "לטפח קבוצה חזקה של מנהיגים שיוכלו לתרום להתפתחותם של תלמידים, מורים ובית הספר".

אסטרטגיה נוספת כוללת חלוקה בין-מחוזית לזוגות. מחוז עירוני חותם על הסכם של שלוש שנים עם מחוז באזור כפרי. המחוזות מחליפים מידע בנושא תכנון, למידה מקצועית של מורים, תוכניות לימודים וחומרי לימוד. אסטרטגיה שלישית כוללת העברת מורים מבתי ספר עירוניים לבתי ספר כפריים ולהפך, לנוכח הקושי של בתי ספר כפריים לגייס מורים איכותיים ולהשאירם (Cheng, 2011). גם מנהלים בעלי הישגים גבוהים ממחוזות עירוניים נשלחו להוביל כמה בתי ספר כפריים. מטרתה של יוזמה זו הייתה להשיב את האיזון על כנו ולדאוג לחלוקה שווה של מורים איכותיים ומנוסים.

ויקטוריה גם מקצה תמיכה לבתי ספר מסוימים כהמשך למערכת הערכת העמיתים של המדינה. השיטה היא שפעם בארבע שנים בתי ספר עוברים תהליך של הערכת עמיתים, כל עוד הדירוג של בית הספר עובר רף מסוים. הערכת העמיתים מנתחת נתוני ביצועים ואינדיקטורים מובילים, כגון תוכנית לימודים, פרקטיקת הוראה ומנהיגות בית ספרית; איכות היחסים בין בית הספר לקהילה; שימוש אפקטיבי במשאבים.

בהערכות עמיתים בית הספר שעובר הערכה בוחר שני עמיתים, והם מקבלים הנחיה ממעריך מקצועי שמתעד את מהלכה של הערכת העמיתים. עמיתים אלה הם בדרך כלל מנהלים מבתי ספר אחרים במדינה, ומטרת התהליך היא לבנות את הידע המקצועי והיכולות של עמיתים אלה (DEECD, 2013c). המחלקה

לחינוך והכשרה של ויקטוריה (DET) מכשירה את המנהלים להערכה הבית ספרית דרך מכון בסטאו למנהיגות חינוכית. לצד הערכת העמיתים מתרחש גם תהליך הערכה לפרקטיקות מופתיות, שמטרתו לאסוף אלמנטים של פרקטיקה מצוינת להפצה בכלל המערכת.

בתי ספר שאינם מצליחים לעמוד בדרישות סף עוברים הערכה מזוהזת אינטנסיבית יותר. המחלקה לחינוך והכשרה מקימה צוות הערכה המבילה ארבעה ימים בבחינת נתוני בית הספר וזיהוי הגורמים המעכבים את שיפורו (DEECD, 2013c). תוצאות ההערכה המזוהזת משמשות בסיס לתוכנית התערבות בתכנון נציגים מבית הספר, יחד עם המשרדים המחוזיים והמרכזיים של המחלקה לחינוך והכשרה.

“ההתערבויות מתמקדות בחיזוק כושרם של מורים ומנהיגים לבנות את יכולות השיפור העצמי של בית הספר ואת יכולתו לשמר את השיפור” (DEECD, 2013c, p. 11). אלה עשויות לכלול תוכניות מובנות של תמיכת עמיתים או הנחיה ואימון למנהל או לחברי הצוות בתחומים דוגמת מנהיגות, הוראה ולמידה, מנהל בית הספר, שותפויות אסטרטגיות, אוריינות קריאה ואוריינות מתמטית. בכל המקרים ההתערבות מתמקדת בתמיכה המיועדת לבניית יכולות ושיפור בית ספרי. כך, תהליכי ההערכה העצמית והערכת העמיתים בוויקטוריה משמשים להטמעת עקרונות של חקר רפלקטיבי, מעורבות מקצועית ושימוש ברשתות לצורך שיתוף פרקטיקות מצטיינות. עקרונות אלה באים לידי ביטוי בתהליכי שיפור בית ספריים בכל אחת מהמדינות שחקרנו.

המסקנות שלנו

מערכות בעלות ביצועים גבוהים חותרות להעלות את ביצועיהם של כל התלמידים, ובה בעת עושות כמיטב יכולתן להבטיח שכל התלמידים ירכשו את הידע והמיומנויות הנדרשים כדי להצליח בעתיד. יתרה מזו, הן פועלות על בסיס העיקרון ש”כל התלמידים משמעו כל התלמידים”, כלומר כל תלמיד ותלמידה מכל רקע שהוא זכאים להנחיה ולתמיכה באיכות גבוהה.

כדי לממש את העיקרון הזה, מערכות אלה עושות שימוש במגוון גישות. הן תומכות ברווחת הילדים, מספקות תמיכה פיננסית נאותה לכל בתי הספר ונותנות תמיכה נוספת לתלמידים עם צרכים ייחודיים. הן נוקטות צעדים להבטחת חלוקה הוגנת של מורים ומנהיגים מוכשרים. הן עוקבות אחר הביצועים ומקצות משאבים לתלמידים ובתי ספר מתקשים. הן מכינות מורים להוראה בסביבות מגוונות ונותנות מענה לצרכים של כל התלמידים, בלי קשר לרקע שלהם.

מובן מאליו שמאמצים אלה אינם מושלמים. המערכות האלה, בדומה לכל המערכות ברחבי העולם, ממשיכות לחוות פערי הזדמנויות ופערי הישגים. אך הצעדים שהן נוקטות כדי לחתור להוגנות ראויים לציון. המדיניות והפרקטיקות שאנו מתארים כאן משתנות ממדינה למדינה, אך כל המדינות חולקות כמה היבטים משותפים:

הוגנות מתחילה בתמיכה המבוססת על צורך. אף על פי שמערכות המימון בכל המדינות האלה מספקות בסיס של תמיכה מספקת לכל התלמידים ולכל בתי הספר, הן גם מבינות שתלמידים עם צרכים נוספים זקוקים לתמיכה נוספת. המערכות הפיננסיות נותנות מענה לסוגיה זו על ידי ביסוס העזרה לבתי הספר על צורכי התלמידים. עם הגורמים המקבלים מימון נוסף נמנים בתי ספר המשרתים תלמידים עם ליקויים, תלמידים ששפת ההוראה היא שפתם השנייה ותלמידים ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה. אך מדינות אלה מספקות גם תמיכה פיננסית ייעודית לבתי ספר ותלמידים שביצועיהם נמוכים, כדי שהם יקבלו עזרה בלמידה ושירותים אחרים שהם זקוקים להם.

הוגנות דורשת ממורים ומנהיגים ידע מתוחכם וכשירות תרבותית. תוכניות להכשרת מורים עוזרות למורים ללמוד לראות ולהבין כל ילד וילדה ולפתח מגוון אסטרטגיות רחב להוראה מוצלחת לכל הילדים. הצלחה דורשת גם הבנה של מגוון החוויות התרבותיות ומגוון השפות, ותמיכה בכל אלה. מאמצים אלה עוזרים למחנכים ולמחנכות להבין את תלמידיהם הן כבני אדם והן כלומדים.

הוגנות קשורה לשיפור בית ספרי. אסטרטגיות ההוגנות שמערכות בעלות ביצועים גבוהים נוקטות קשורות קשר הדוק למאמציהן לשפר את בתי הספר. המימון הנוסף מבטיח שבתי הספר יהיו מצוידים לחנך את כל התלמידים בצורה אפקטיבית. התוכניות שמטרתן להבטיח חלוקה הוגנת של מורים מוכשרים מיועדות לשפר את מצבם של בתי ספר שהביקוש ללמד בהם נמוך

במיוחד. תוכניות עזרה ייעודיות, דוגמת התוכנית של שנגחאי המצוותת בתי ספר שביצועיהם נמוכים לבתי ספר עם ביצועים גבוהים, חותרות להעלות את איכותם של כלל בתי הספר.

התמיכה בהוגנות מתמקדת בבניית יכולותיהם של מחנכים ובתי ספר. התמיכה שמדינות וממשלות לאומיות מספקות לבתי ספר כדי לתת מענה לצורכיהם של מגוון תלמידים מיועדת לחזק את יכולתם ללמד ולהוביל. התהליך מתחיל בתוכניות להכשרת מורים, שבהן המורים לעתיד לומדים על מגוון תרבויות ועל הפדגוגיות המתאימות להן. הוא ממשיך בתוכניות תמיכה, דוגמת זו של אונטריו, שבה פקידים מטעם הפרובינציה עובדים עם חברי סגל מבתי ספר שביצועיהם נמוכים כדי לגבש אסטרטגיית שיפור מבוססת מחקר.

לאורך הספר הדגשנו שמערכות של איכות מורים במדינות בעלות ביצועים גבוהים אינן אלא מערכות. מדינות ופרובינציות אלה אינן מתמקדות בהיבט אחד של איכות מורים, כגון הכשרה או הערכה, אלא רואות את כל המרכיבים כמשלימים זה את זה ותומכים זה בזה. התוצאה היא שהן מצליחות לגייס, להכשיר ולשמר מורים מצוינים שנה אחר שנה.

המדיניות והפרקטיקות לתמיכה בהוגנות מבהירות שמדיניות של איכות מורים היא בעצמה חלק ממערכות לכידות המחזקות זו את זו. מערכות המימון הבית ספריות תומכות בשיפור בית ספרי על ידי תמיכה באיכות מורים ובניית היכולות של הסגל הבית ספרי. מערכות של אחריותיות מספקות נתונים ומשאבים ישירים לבניית יכולות ולתמיכה באיכות מורים. התוכניות להכשרת מורים מחזקות את המערכות האלה על ידי זרם קבוע של מורים ומנהיגים המסוגלים ללמד במערכות הוגנות בעלות ביצועים גבוהים ולהוביל אותן.

החתירה אחר מערכות כאלה היא אתגר מתמשך. בפרק 7 נבחן כיצד המדינות שלנו ממשיכות להיות מעורבות בלמידה כדי לעמוד באתגרים הניצבים לפתחן, בין השאר על ידי שאילת רעיונות מוצלחים אלה מאלה, נכונות להעריך את המכשולים העומדים בדרכן של רפורמות ונכונות להתגבר עליהם והצבה מתמשכת של יעדים מפורשים החותרים לאיכות והוגנות גדולות יותר בהוראה ובלמידה.

פרק 7

למידה גלובלית לשיפור מתמיד

חרף ההבדלים הרבים בין המדינות השונות מאוד זו מזו שחקרנו, כל אחת מהן כוננה מנגנונים חזקים שמטרתם למשוך ולבחור יחידים מוכשרים להוראה ופיתחה הכשרה אקדמית המציעה התנסות מעשית נרחבת והזדמנויות מתמשכות לליטוש הפרקטיקה למען תמיכה בהוראה שהולכת ונעשית מתוחכמת ויעילה יותר.

חלק מהצלחתן של מדינות בעלות מערכות מדיניות מפותחות הוא היכולת לאמץ, להתאים ולשלב פרקטיקות אפקטיביות ממדינות אחרות. העברה זו היא תהליך שצבר תאוצה משנות ה-90 של המאה ה-20 עם התפתחות התפיסה שחינוך הוא מנוף לתחרותיות כלכלית בין-לאומית. שאילה מוצלחת דורשת מיומנות, משום שכדי לשאול מדיניות ולנטוע אותה בסביבה חדשה בצורה טובה, יש להתאימה לאתגרים הייחודיים של אותה סביבה ולוודא שהיא תשתלב היטב במערכות המדיניות הקיימות, במוסכמות התרבותיות ובפרקטיקות המקצועיות. כשמדיניות אינה מותאמת בצורה מספקת ואינה לכידה בהקשר חדש, היא עלולה להיות מוטמעת ללא הבנה מעמיקה או שכנוע ובסופו של דבר להיות חלשה וזמנית.

תכונה נוספת של מערכות מדיניות מפותחות היא שהן דינמיות ולא קבועות. אפילו במדינות שביצועיהן בהערכות בין-לאומיות גבוהים, קובעי מדיניות

ממשיכים לחפש הזדמנויות לכוונון המדיניות כדי לשפר עוד את למידת התלמידים. במדינות שחקרנו שינויים אלה כרוכים לעיתים קרובות בהגדלת המקצוענות של המורים, המבוססת על חזון של הוראה כעיסוק הכולל עבודה שיתופית עם עמיתים ולמידה מתמדת לצורך שיפור תמידי של הפרקטיקה.

תפיסה זו עומדת בסתירה לניסיונות ל"שליטה מרחוק" בהוראה (Shulman, 1983), המובילים למדיניות מוכתבת מלמעלה אשר חותרת להגביל את ההוראה באמצעות כללים ונהלים מחמירים. במקום שליטה מרחוק, המדיניות באזורים שחקרנו מספקת הנחיות ותנאים המאפשרים לאנשי מקצוע להחליט החלטות טובות הנותנות מענה להקשרים מקומיים וצרכים של תלמידים. גישה זו, המכונה לעיתים "מדיניות מקצועית" (Darling-Hammond, 2009; Thompson & Zeuli, 1999), משתמשת בסטנדרטים מקצועיים כדי להבטיח את האחריות של המחנכים ואת מחויבותם לפיתוח מומחיות משותפת ויישומה בצורה נאותה, במקום להכתיב הנחיות סטנדרטיות לפרקטיקות שלא יענו על הצרכים המגוונים של הלקוחות. מאחר שהידע גדל ללא הרף ויישומו הנאות תלוי בגורמים רבים, שיטה זו חותרת לכוון מערכת מבנים, מוסכמות ותרבויות המבוססת על גישה "מלמטה למעלה". למערכת זו יש סיכוי גדול יותר לחולל שינויים אפקטיביים בפרקטיקה המקומית בעזרת החלת תהליכים כגון קביעת סטנדרטים, הכרה רשמית, הכשרה ולמידה מקצועית.

בפרק זה נשרטט בקצרה כיצד המקומות שחקרנו מימשו את סוגי המדיניות האלה, ונראה גם איך הם למדו ושאלו מאחרים. נציג דוגמאות למדיניות מורים והוראה שהמדינות במחקר חולקות זו עם זו ונבדוק לאן מועדות פניה של כל אחת בשלב הבא של פיתוח המדיניות. נסיים בסיכום של מסקנותינו, ונבחן בו את כל התימות יחדיו.

שאלת מדיניות: ללמוד מהצלחה

מדינות נוטות יותר ויותר להשוות את עצמן למערכות של מדינות אחרות, כדי ללמוד מפתרונות מדיניות של מערכות שביצועיהן גבוהים. תהליך זה ניכר יותר עם עלייתן של הערכות בין-לאומיות משוות, כגון פיזה (PISA), טימס

(TIMSS, מגמות בלימודי מתמטיקה ומדעים בין-לאומיים) ופירלס (PIRLS, התקדמות בין-לאומית באוריינות קריאה). נוסף על כך קובעי מדיניות מקבילים החלטות גם על בסיס מחקרים השוואתיים של מערכות חינוך, שארגונים דוגמת הבנק העולמי והארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD) מובילים, וגם על בסיס תוכניות מחקר חדשות יותר של "המרכז הלאומי לחינוך" (National Center on Education) ו"המרכז הכלכלי להשוואה חינוכית בין-לאומית" (Economy's Center on International Education Benchmarking).

העלייה בהתעניינות ובמודעות הציבוריות להערכות השוואתיות בין-לאומיות עשויה להגדיל את הלחץ על ממשלות לחולל שינויים במדיניות החינוכית או לזמן להן הזדמנויות לעשות זאת. לדוגמה, לאחר צניחה בביצועיה היחסיים של אוסטרליה במבחן פיזה 2009 הכריזה ראש הממשלה דאז ג'וליה גילארד ב-2012 ש"עד 2025 אוסטרליה צריכה להגיע לחמישיית המדינות שבראש הטבלה בקריאה, מדעים ומתמטיקה" (Gillard, 2012). מעט לאחר מכן העבירה אוסטרליה את רפורמות גונסקי – רפורמות גדולות שחתרו להגדיל את המימון בחינוך ולהשוותו. התפיסה שיש לשפר את הישגיה החינוכיים של אוסטרליה וההצהרה על צורך זה הן שנתנו תוקף לרפורמות אלה, שייתכן שלא היו מתאפשרות פוליטית בלעדיהן.

כוונות להחיל השוואות בין-לאומיות מופיעות גם במסמכי מדיניות ברמת המדינה. לדוגמה, התוכנית האסטרטגית של ויקטוריה מציינת שהמדינה צריכה לשאול מדיניות ממדינות אחרות:

יש להבין שמעמד של מובילה עולמית הוא יעד שאפתני אך מציאותי. לתחומים שביצועיהם מן הגבוהים ביותר, דוגמת פינלנד, הונג קונג וקנדה, יש מערכות ותרבויות שונות זו מזו כמו ששלנו שונה משלהן. האתגר שלנו הוא ללמוד מניסיוןן של מדינות אחרות בעלות ביצועים גבוהים, לבחור את האסטרטגיות האפקטיביות ביותר להקשר שלנו וליישם אותן בתבונה. (DEECD, 2013a, p. 9)

המחשבה להשקיע באיכות ההוראה היא היבט מרכזי בשאילה גלובלית זו. המחלקה לחינוך והכשרה בוויקטוריה ציינה שהמדינה לא "הצליחה לשפר את

תוצאות הלמידה באותה מידה שמערכות אוטונומיות מאוד אחרות הצליחו", והוסיפה:

אנו יודעים מניסיונם של תחומי שיפוט בעלי ביצועים גבוהים, כמו פינלנד וסינגפור, שכדי להצליח, רפורמות בחינוך צריכות להיות מעוגנות במקצוענותם של המורים והמנהיגים ולהתמקד בבניית פרקטיקה מקצועית. (DEECD, 2012b, p. 6)

רעיונות לחיזוק מקצוע ההוראה הופצו בין השאר בכנסי חינוך בין-לאומיים, דוגמת הפסגה הבין-לאומית למקצוע ההוראה. פסגה זו – שה-OECD, פדרציית איגודי המורים הבין-לאומית ומדינה מארחת מארגנים בכל שנה מ-2011 – מפגישה "ממשלות וארגוני מורים מכמה מערכות חינוך המתאפיינות בביצועים גבוהים ושיפור מהיר" בפורום המוקדש ל"שיתוף פתוח ובונה של רעיונות על מדיניות הוראה ופרקטיקות הוראה אפקטיביות" (Kultusminister Konferenz, 2016). הפסגה השנתית מציעה מפגשים המשווים מגוון סוגי מדיניות ובודקים את השפעותיהם במדינות המשתתפות וכמו כן דוחות של ה-OECD על נושאים ספציפיים, העושים שימוש בנתוני סקירות בין-לאומיות משוות דוגמת סקר ההוראה והלמידה הבין-לאומי (TALIS).

דיונים בין-לאומיים אלה ואחרים תרמו להרחבת התפיסה על מבנה מקצוע הוראה והניבו מגוון רעיונות על היבטיו המרכזיים. אלה עשויים לכלול רעיונות הקשורים למקצועות מסורתיים: אוטונומיה מקצועית במקום קבלת החלטות טכנית, כלומר אוטונומיה שבאה לידי ביטוי בשליטה שיתופית על העבודה, שליטה בסטנדרטים של הכניסה למקצוע, בסיס ידע משותף וקוד אתי יסודי; רעיונות הקשורים לאחריותיות ציבורית ופיקוח ניהולי, קרי סטנדרטים של פרקטיקה כחלק מהערכה; ורעיונות הקשורים לחברת הידע, כגון מורים כאנשי מקצוע רפלקטיביים (Snoek, 2014).

להלן החלטות מדיניות ופרקטיקות שעברו ממקום למקום במדינות שחקרנו:

- השימוש בסטנדרטים מקצועיים להנחיה של פרקטיקה ההוראה;
- פיתוח מערכות לרישום והסמכה של מורים, לצורך קביעת רף הכישורים המתאים לכניסה למקצוע ולהתקדמות בו;

- הכשרות מורים המתמקדות בהתנסות מעשית;
- אסטרטגיות לפיתוח מקצועי כגון חקר שיעורים ומחקר פעולה.

סטנדרטים מקצועיים להוראה

פיתוח סטנדרטים מקצועיים להוראה הוא אבן יסוד ברפורמות החותרות לגישה לכידה יותר לפיתוח ידע, מיומנויות ונטיות למקצוע. בסיס ידע מוגדר המושתת על הציפיות האתיות של לקוחותיו הוא אחד מסימני ההיכר של מקצועות ותיקים דוגמת רפואה ומשפטים. סטנדרטים מקצועיים מגיעים לרוב מגוף ייצוגי, המורכב בדרך כלל מאנשי מקצוע המקבלים מידה מסוימת של אוטונומיה מתכתיבים או התערבות של הממשלה (Snoek, 2014). כשם שסטנדרטים מקצועיים בהוראה, תומכים בפונקציות דוגמת הכרה בתוכניות ראשוניות להכשרת מורים, הסמכה, למידה מקצועית ומסלולים מקצועיים, הם יכולים גם לעזור בגיבוש מערכת לכידה יותר להנחיה של פרקטיקת הוראה ותמיכה בה (Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999).

סטנדרטים מקצועיים של הוראה הושקו לראשונה בארצות הברית, תחילה ביוזמת המועצה הלאומית לסטנדרטים מקצועיים בהוראה (NBPTS), שקבעה סטנדרטים להסמכה מתקדמת של מורים ב-1987; האיגוד הבין-מדינתי החדש להערכת מורים ותמיכה בהם (InTASC), שקבע סטנדרטים למורים מתחילים בשנות ה-90 המוקדמות של המאה ה-20; והמועצה הלאומית להסמכה של הכשרת מורים (CAEP), אשר שילבה את הסטנדרטים האלה להוראה בגישה הוותיקה שלה לאישור תוכניות להכשרת מחנכים. הסטנדרטים של המועצה הלאומית התמקדו לראשונה בכישורים – אילו דברים המורים צריכים לדעת, איך עליהם לנהוג ומה עליהם לדעת לעשות – וגישה זו התפשטה למדינות רבות בעולם, כולל המדינות שחקרנו.

כל המדינות במחקר שלנו, מלבד פינלנד, אימצו מערכת סטנדרטים דרך גוף ממשלתי או מקצועי דומה. בפינלנד היה תהליך אחר עם מטרות דומות: תקנה ממשלתית מ-2004 על תארים אקדמיים, גרסה מעודכנת לתקנות קודמות מ-1995 (שהתבססה על תקנות משנות ה-70), קבעה קריטריונים לתוכניות אקדמיות לחינוך מורים, ואלה מגדירות מה מורים צריכים ללמוד על תוכן, ידע

פדגוגי והיבטים של פרקטיקת הוראה. הסטנדרטים להוראה פועלים אם כן דרך בתי הספר לחינוך, הנחשבים לאבני הפינה של הפרקטיקה המקצועית בפנילנדר. במקומות אחרים גופים מקצועיים מגדירים ידע מורים, פרקטיקה מקצועית ועבודה עם עמיתים בשיתוף ולמידה מקצועיים.

סטנדרטים של הוראה חצו את גבולות ארצות הברית והגיעו לפרובינציות של קנדה בשנות ה-90. משרד החינוך באלברטה קבע סטנדרטים של איכות הוראה אשר הגדירו קריטריונים להסמכה ולדרך המקצועית. המשרד אחראי גם להבטיח שהתוכניות להכשרת מורים עומדות בסטנדרטים שנקבעו. סטנדרטים אלה, שאומצו לראשונה ב-1997, משקפים תפיסה מקצועית של מורים, ומן המורים מצופה להבין את המסגרות החוקיות והאתיות שבתוכן הם פועלים, להכיר מגוון שיטות פדגוגיות ולדעת ליישמן, להיות בעלי הבנת תוכן מעמיקה ולדעת לשלב אותה בתוכנית הלימודים וכמו כן להיות לומדים לכל החיים המסוגלים לבנות יחסים אפקטיביים עם הורים, עם קהילותיהם ועם עמיתים בבית הספר (Alberta Education, 1997).

הסטנדרטים המקצועיים של הפרקטיקה, שאומצו באלברטה ב-1999, גובשו באונטריו קולג' למורים בעבודה משותפת של אנשי מקצוע שנבחרו על ידי עמיתים ובמינוי ממשלתי. הסטנדרטים תומכים בתוכניות ראשוניות להכשרת מורים ובהסמכת מורים, ומטרתם לבסס את מקצוע ההוראה. הם כוללים "מחויבות לתלמידים וללמידת תלמידים", "ידע מקצועי", "פרקטיקה מקצועית" ו"מנהיגות בקהילות למידה". בנספח לסטנדרטים המקצועיים של הפרקטיקה מופיעים סטנדרטים אתיים למורים, שמצופה מהם להפגין "אכפתיות", "כבוד", "אמון" ו"יושרה" (Ontario College of Teachers, 2000). הסטנדרטים מציבים ציפיות גבוהות, ונהוג לראות בהם שאיפה, ביטוי לאידיאל של הוראה, ולא רשימת קריטריונים מחייבת.

מדינות אוסטרליות דוגמת ניו סאות' ויילס וויקטוריה פיתחו סטנדרטים של הוראה בתחילת שנות ה-2000, ואלה שימשו תשתית בהמשך לסטנדרטים המקצועיים שפיתח המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית (AITSL) ב-2011 למורים באוסטרליה כולה. הסטנדרטים הלאומיים החדשים הם באחריות הגופים המקצועיים בכל מדינה (לדוגמה, המכון להוראה של ויקטוריה; מועצת הלימודים, ההוראה והסטנדרטים החינוכיים בניו סאות' ויילס), והם תומכים

בהכרה בתוכניות הראשוניות להכשרת מורים, בהסמכת מורים ובמקרים מסוימים – בקידום מקצועי. מדינות יכולות להחליט להסמיך מורים ברמת הסטנדרטים הגבוהה ביותר. שבעה סטנדרטים מחולקים ל-37 תיאורים בכל אחד מארבעה שלבים מקצועיים, והם מספקים שפה משותפת לרפלקציה עצמית של מורים ולמידה מקצועית לאורך מקצוע ההוראה.

בסינגפור פותחו שתי מערכות של סטנדרטים להוראה המשלימות זו את זו, הראשונה ב-2005 נועדה להנחות הערכת מורים, והשנייה, ארבע שנים לאחר מכן, להנחות הכשרת מורים. שבעת הכישורים מחולקים לשלושה ממדים: פרקטיקה מקצועית של מורים, מנהיגות וניהול, אפקטיביות. הסטנדרטים מתרחבים ככל שהמורים מתקדמים בסולם המקצועי וכוללים, לדוגמה, תרומה לבית הספר ולאשכול, שיתוף פעולה מקצועי ורישות ותרומות לתרבות של מקצוענות.

בשנגחאי פיתח משרד החינוך הלאומי סטנדרטים של הוראה למורי יסודי ועל-יסודי ב-2011. מטרת הסטנדרטים הייתה לספק הנחיות ברורות יותר לתוכניות ראשוניות להכשרת מורים בעניין הציפיות המקצועיות למורים. נוסחו 61 סטנדרטים, ואלה חולקו לארבע קטגוריות רחבות:

- הוראה ממוקדת-תלמידים: תמיכה בהתפתחות עצמאית, מאמצים לעורר סקרנות, טיפוח תחומי עניין בלמידה והחופש לחקור;
- אתיקה של מורים: ציפיות מהמורה כמודל לחיקוי וכאיש מקצוע;
- ידע ומיומנויות: אסטרטגיות וידע פדגוגיים, הבנת צורות החשיבה של התלמידים ומאפייניהם התרבותיים, ניהול כיתה, תמיכה ביצירתיות ובחשיבה העצמאית של התלמידים;
- למידת מורים לאורך החיים: עבודה עם עמיתים לצורך רפלקציה ושיפור מתמידים של החינוך וההוראה, זיהוי צרכים ובעיות של הפרקטיקה ומענה עליהם דרך חקר ומחקר.

מעניין לציין שהסטנדרטים להוראה בשנגחאי משמשים לגיבוש דימוי חדש של הוראה לשם הבנה עמוקה יותר, יחד עם חשיבה ביקורתית ויצירתית ואסטרטגיות חזקות יותר להתמודדות עם צרכים של מגוון תלמידים. משמעות העניין היא שינוי בהכשרת מורים, כולל הרחבה ועיצוב מחדש של התנסות

השטח, ובלמידה תוך כדי עבודה, בעיקר כולל סוג ההוראה הזוכה לתגמול בתהליך הסולם המקצועי ובתחרויות הוראה. הממשלה מנסחת מהו סוג ההוראה הרצוי ומהי הוראה מעולה, והיא מספקת תמריצים למורים ללמוד פדגוגיות חדשות כאלה בהיקף רחב יותר ולמנהלים – לתמוך בפדגוגיות עצמן ובחתירתם של המורים לפתח אותן.

הסמכה או רישיון למורים

כמה מהמדינות במחקר חיברו בין סטנדרטים ובין הסמכת מורים. ראשיתו של הרישיון להוראה הוא בארצות הברית, אך הוא התפשט למדינות רבות בעולם. הסמכה מקצועית קיימת גם במקצועות אחרים, למשל אצל רופאים ואחים, ועובדה זו סללה את הדרך לאימוץ הסמכה של מורים ברחבי העולם. מבין המדינות שחקרנו, באוסטרליה, בקנדה ובסין נהוגות צורות מסוימות של רישום או רישיון, ובפינלנד התעורר לאחרונה דיון על מערכת רישום.

מתן רישיון למורים הוא אחת הדרכים לחזק את אומן הציבור בכוח ההוראה. בה בעת, תהליכי הרישיון יכולים גם לתמוך באיכות ההוראה. באונטריו, לדוגמה, תפקיד מרכזי של הסמכת המורים הוא להבטיח שהמורים עומדים ברף מסוים של הכשרה מטעם גוף חינוכי מוכר. עניין זה חשוב במיוחד בתחומי שיפוט שעשויים להיות בהם מורים רבים שהוכשרו במקום אחר. אונטריו קולג' למורים מכיר בגופים המספקים הכשרת מורים, ומוודא שהם עומדים ברגולציות הממשלתיות לתוכניות הכשרת מורים ותואמים לסטנדרטים שהקולג' הגדיר להוראה. מורים שסיימו תוכנית מוכרת פונים לקולג' כדי לקבל אישור להתחיל ללמד בפועל. המועמדים צריכים להוכיח שיש להם רקע מתודולוגי ונושאי כדי ללמד תלמידים בשכבת הגיל המיועדת. כשהמורים לומדים כדי להשלים כישורים נוספים, הם יכולים להוסיפם להסמכה השנתית שלהם.

גם רעיון הרישום או הרישיון הדו-שלבי הגיע מארצות הברית. מועמדים מקבלים רישיון ראשוני כשהם מסיימים את ההכשרה, ועליהם להגיש מועמדות לרישיון מקצועי לטווח ארוך יותר בתוך שנתיים או שלוש או כשהם יכולים להפגין יכולת לשיפור מתמיד או לרמת כישורים שבאה לידי ביטוי בסטנדרטים המקצועיים להוראה. באלברטה, לדוגמה, המורים מקבלים תעודה זמנית

לתקופה של עד שלוש שנים ברגע שסיימו בהצלחה תוכנית להכשרת מורים העומדת בקריטריונים מבחינת איכות. כדי לקבל תעודה מקצועית קבועה, הם זקוקים להמלצה מרשויות בית הספר. ההמלצה צריכה להוכיח שלמורה יש לפחות שנתיים של הוראה מוצלחת ושהוא או היא עברו לפחות שתי הערכות על בסיס ידע, מיומנויות ותכונות – לפי הסטנדרט לאיכות הוראה של אלברטה. בדומה, מורים באוסטרליה מתחילים במעמד של מורה בוגר ויש להם שנתיים-שלוש שבמהלכן הם יכולים להתקדם למעמד מורה מיומן. בתהליך זה, הנקרא רישום בוויקטוריה והסמכת מורים בניו סאות' ויילס, המורים עוברים הערכה לפי הסטנדרטים הלאומיים של ההוראה. התהליך בנוי בצורה שמטרתה לדרבן מורים להתוודע לסטנדרטים הלאומיים, לאפשר להם להנחותם ולהשפיע על הוראתם וגם על הלמידה וההתפתחות שלהם. כדי לקבל רישום או הסמכה מלאים, מורים שקיבלו תעודה זמנית אוספים ראיות על הפרקטיקה המקצועית שלהם ועמידתה בסטנדרטים. הראיות מוגשות למנהל או לפנל בית ספרי, ואלה כותבים המלצה לרשות ההוראה של המדינה – תהליך שעוזר לחבר למידת מורים בתחילת דרכם המקצועית לתמיכות והנחיה בית ספריות.

בוויקטוריה, לדוגמה, מורים צריכים לתעד את יכולתם ליישם את מעגל החקר הרפלקטיבי שתואר בפרק 3. דוח הראיות שלהם צריך להראות את יכולתם לנסח שאלת חקר המתמקדת בלמידת תלמידים, לזהות את ההקשר של תלמידים ואת צורכי הלמידה הייחודיים שלהם, לפתח תוכנית עם תוצאות למידה רצויות, לגבש תוכנית פעולה ללמידתם שלהם הכוללת שיחות מקצועיות עם עמיתים ופעילויות לפיתוח מקצועי, לכתוב רפלקציה המעריכה את האפקטיביות של הפרקטיקה שלהם במענה לצורכי למידה ולתכנן את הצעדים הבאים ללמידת תלמידים.

תהליך זה נבנה כדי לתת משמעות לסטנדרטים במערכת התמיכה להוראה. כפי שהסבירה פרן קוסגרוב מהמכון להוראה בוויקטוריה:

חשבנו שאם אנחנו דורשים ממורים מתחילים לעמוד בסטנדרטים, נשתמש בזה כדי לקדם תמיכה ממש חזקה. מה שעשינו הוא להניע את החניכה למקצוע. אמרנו "אם המורים צריכים לעמוד בסטנדרטים, אז אנחנו נכתיב את התהליך". זה תהליך מבוסס ראיות ובית ספרי, ולכן הוא צריך להיות

קשור לפרקטיקה הנוכחית שלך. הוא קשור להגדרת הפרקטיקה, אבל גם לתמיכה בפרקטיקה. החלטנו להכניס לתהליך שלנו את הרעיון שמורים מנוסים יעבדו עם מורים מתחילים. הראיות צריכות להוכיח שהיו שיחות ויחסי גומלין מקצועיים בין מורה מתחיל למורה מנוסה ושממקדים בלמידת תלמידים. המורה המנוסה צריך לשבת קצת בכיתה של המורה המתחיל. אמרנו ש"מעגל טימפרלי" של חקר רפלקטיבי עובד יפה עם התהליך מבוסס הראיות שלנו. אתה עובר מלמידת תלמידים ללמידה המקצועית שלך. אתה מפתח תוכנית פעולה. אתה מיישם אותה עם קבוצת התלמידים שלך. אתה עושה רפלקציה על הלמידה שיוצאת מכאן. אתה ממשיך את המעגל. אנחנו מבקשים מהמורים שלנו לאמץ את המעגל הזה כדרך לאיסוף ראיות.

התהליך אינו מסתכם ברישיון מקצועי בתחילת הדרך המקצועית. ברגע שהושג רישיון (למעמד של מורה מיומן), צריך לשמר אותו. מורים באוסטרליה מחויבים לממוצע של עשרים שעות שנתיות של פיתוח מקצועי לפי הסטנדרטים ולכתיבת רפלקציה אישית המסבירה איך למידתם המקצועית מתמודדת עם הסטנדרטים, תורמת לידע המקצועי ולפרקטיקת ההוראה ותומכת בלמידת התלמידים. הסטנדרטים משמשים גם להנחיית תהליך מבוסס ראיות של התקדמות בסולם מקצועי למעמד של מורה מוביל. כפי שהסטנדרטים משקפים ידע מקצועי, פרקטיקה ומעורבות עם עמיתים, כך מיועדים תהליכי הרישיון המחודש וההתקדמות לתמוך בפיתוח מורים מתמשך המתמקד בלמידת תלמידים ובמעורבות מקצועית שיתופית ולחזקו.

המטרה היא פיתוח פרקטיקת הוראה מקצועית המייחסת ערך ללמידה מתמשכת, מטפחת איכות הוראה וחדשנות ותומכת בלמידת תלמידים של המאה ה-21. כפי שניסח טוני מקיי, לשעבר יו"ר המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית (AITSL) (קישור 7.1):

בסיום הלימודים עלינו להיות בטוחים שאנו מוכנים ככל האפשר, אך זו רק ההתחלה. חשבו על אופי השנים המוקדמות, החניכה, ההתמצאות, האימון, ההנחיה, ההתבוננות, המשוב. כל מקצוע השואף לחולל שינוי אמיתי באמצעות איכות הפרקטיקה שלו חובק את כל ההיבטים הללו ומבין

שהם דורשים מחויבות לאורך הדרך המקצועית כולה. אני רוצה לעודד את אנשי המקצוע לחשוב לא רק איך הם יכולים להיות מעבירי ידע מעולים, אלא גם איך הם יכולים בעצם להיות גורמים שבונים ידע חדש. הידע החדש הזה יטביע חותם גדול על צורת הלמידה של לומדים צעירים, על מה שהם ילמדו ועל היכולת שלהם לשגשג ולשרוד. (ריאיון עם א' מקיי, ינואר 2014)

בכמה ממדינות המחקר הסמכת מורים היא באחריות מקצוע ההוראה. באונטריו, למשל, המועצה המנהלת של הקולג' למורים מורכבת בעיקר ממורים בהווה או בעבר, הנבחרים על ידי עמיתים, ומכמה חברים שממשלת הפרובינציה ממנה. המכון להוראה בוויקטוריה הוא בניהול עצמי, אך הוא מדווח לממשלת הפרובינציה, ואילו בניו סאות' ויילס המכון למורים אוחד עם המועצה הממשלתית ללימודים ב־2014, והוא מורכב מחברים שמונו על ידי שתי הממשלות, איגוד המורים והמגזרים הבית ספריים. באלברטה ובשנגחאי הסמכת המורים נותרה באחריות משרד החינוך.

משנות ה־90 של המאה ה־20 קבעה סין שכל המורים מחויבים בהסמכה לאומית, בין שהם מלמדים בבית ספר ציבורי ובין שבבית ספר פרטי. רוב המורים עושים את ההסמכה בבתי ספר ובתוכניות להכשרת מורים באוניברסיטה, וכיום כל המורים צריכים לעבור מבחן לאומי תלת־שלבי כדי לקבל רישיון להוראה (ראו פרק 3). לאחר תהליך זה המורים מקבלים אישור לכל החיים.

בסינגפור כמה ממטרות ההסמכה מושגות בדרכים חלופיות. לאחר טקס הסמכה המסמן את כניסתם הרשמית למקצוע (ראו פרק 3), וכולל התחייבות מצד המורים החדשים ללמידה מתמשכת, פרקטיקה למופת וסטנדרטים אתיים, המורים המתחילים נכנסים לתקופת מבחן של שנה. במהלך תקופה זו הם עוברים צפייה בשיעוריהם מצד מנהיגי שכבות ומקצועות וראשי מחלקות, מקבלים הנחיה ומקבלים משוכ ואימון נוספים במקרה שביצועיהם נמוכים מהרף. בסוף שנת המבחן הם עוברים הערכה של מנהיגי בית הספר, ואם הם עומדים בסטנדרטים – הם מקבלים רישיון הוראה קבוע.

התפשטות הנוהג של מתן הסמכה למורים קשור למאמצים למקצע את ההוראה. בהקשר של מדיניות מקומית הנוהג עשוי להתחזק כשהוא מתחבר

לסטנדרטים של הוראה, למידה וצמיחה של מורים ולעבודה שמורים עושים בכיתה. כפי שציינה מורה בניו סאות' ויילס:

אני חושבת שהסטנדרטים מעלים אותנו לרמה שבה מעריכים אותנו בדיוק כמו במקצועות אחרים שיש להם סטנדרטים. עוזר גם שיש שאיפה, חזון או הבנה משותפים. אנחנו עובדים לקראת רמה משותפת של פרקטיקת מקצוע.

הכשרת מורים ראשונית המבוססת על התנסות שטח

חיזוק ההכשרה המעשית למורים חדשים מספק דוגמה נוספת לשאלת מדיניות והעברתה. התהליך נבע בחלקו מההכרה הגוברת בתפקיד שמילאו תוכניות מעולות להכשרת מורים בהישגיה של פינלנד בהערכות בין-לאומיות. כפי שראינו בפירוט בפרק 3, מורים ומורות בפינלנד עוברים לא רק הכשרה אקדמית לתואר שני, אלא גם מבליים פרק זמן נכבד בהתנסות מפקחת בהוראה בבתי ספר המסופחים לאוניברסיטאות המחקריות של המדינה.

נוסף על כך הכשרת מורים המבוססת על התנסות בשטח שואבת רעיונות מהכשרה מקצועית בתחום הרפואה. היא מבוססת על הרעיון שמורים צריכים לא רק לרכוש מומחיות בידע התוכן שלהם ובידע תאורטי על פרקטיקה, אלא, בדומה לרופאים, עליהם להקדיש זמן רב לצפייה ותרגול בהשגחת מנחים מנוסים במהלך הכשרתם, קודם שהם מקבלים פיקוד בלעדי על כיתה.

אימוץ תוכניות כאלה צבר תאוצה עם השקת יוזמות דוגמת "מורים לעידן חדש" של קרן קרנגי, שהדגישה כי הוראה צריכה להיות "מקצוע קליני עם הכשרה אקדמית" הכוללת תקופות התמחות להתנסות מעשית (Carnegie Corporation, 2006), ודוח "הסרט הכחול" על התנסות מעשית מטעם המועצה הלאומית להסמכה של חינוך מורים (NCATE, 2010). השילוב בין תאוריה לפרקטיקה עלה בדבריו של דיקן בית הספר לתארים מתקדמים בחינוך של אוניברסיטת מלבורן, פילד ריקרדס, שהתמחה באודיולוגיה, בעקבות הדגם הרפואי, וחיפש דרכים לשפר את חינוך המורים. הוא סיפר:

אחד המסמכים שקראתי היה "מורים לעידן חדש". היה כתוב בו: "הוראה צריכה להיחשב למקצוע קליני מעשי שלומדים באופן אקדמי". כשקראתי את המילים "מקצוע קליני" ו"מקצוע קליני מעשי", חשבתי: "מושלם. לשם עלינו להוביל את ההוראה. אם אי פעם יזדמן לנו להמציא מחדש את הכשרת המורים המקצועית, היא צריכה להתמקד בזה". בעיניי פרקטיקה קלינית היא מסגרת חשיבה.

התוכנית MTeach של אוניברסיטת מלבורן, שצמחה מתוך מחויבות זו, מבוססת על גישה של התנסות מעשית דומה להתנסות הנהוגה בתחום הרפואה.

התוכנית לתואר שני בהוראה

התוכנית לתואר שני בהוראה בבית הספר לתארים מתקדמים בחינוך של אוניברסיטת מלבורן נועדה להכשיר מורים להיות "מתערכים קליניים". מועמדים להוראה עוברים הכשרה במודל מחקרי המדגיש זיהוי של צורכי הלמידה של תלמיד אחד או יותר, מחקר שיטות התערבות ובחירה בשיטה, יישום השיטה ורפלקציה על מידת האפקטיביות שלה בקידום למידת התלמידים.

פיתוח התוכנית התבסס על אלמנטים מאודיולוגיה ולמידת שפה שנייה. היא מאמצת לפיכך נקודת מבט אנליטית קלינית ופרדיגמה התפתחותית ללמידת תלמידים, שלפיה כל התלמידים נתונים על רצף של כישורים עולים. המיקוד של המועמדים להוראה עובר לתהליך למידת התלמידים ולתוצאות הלמידה. תפקיד המורה הוא לזהות מה התלמידים מוכנים ללמוד בשלב הבא, ובעזרת שימוש בראיות הנוגעות למה שהתלמידים יכולים להבין ולעשות – לגבש התערבויות ותוכניות למידה שיאפשרו את ההתפתחות הזאת. הוראה דיפרנציאלית באותה כיתה היא מרכיב חשוב בגישה פדגוגית זו. פרופ' פטריק גריפית' ציין כיצד הכשרה לגישה זו עוזרת למורים להתבונן בתלמידים לעומק, בעין מאבחנת:

רעיון הראיות ברור למדי. כמעט כל הבוגרים שלנו ידברו על מיומנויות,

ולא על ציונים, וכולם ידברו על ראיות, ולא על הסקת מסקנות, כדרך לנטר צמיחה. וכולם ידברו על מוכנות ללמוד, ולא על רמות הישגים".

בהכשרה המעשית בשטח המועמדים לומדים קורסים רלוונטיים באוניברסיטה במשך שלושה ימים בשבוע, ומבלים יומיים בשבוע בבית ספר – שם הם משלבים בין תאוריה למעשה במשך ארבעת הסמסטרים של התוכנית. בפרקטיקה זו תומכים מומחים קליניים ועמיתי הוראה. אלה מקיימים קשר רציף עם המועמדים להוראה, עוברים על מערכי שיעור ונותנים משוב, צופים בשיעורים ומנחים.

הערכת מועמדים להוראה נעשית בעזרת מבחן קליני יישומי המעריך מועמדים על סמך יכולתם לשלב תאוריה ומעשה, לערוך מחקר, לגבש התערבויות ולהעריך את יעילותם בקידום למידת התלמידים.

גישות של "מקצוע מעשי קליני שלומדים באופן אקדמי" התפשטו מפינלנד לאוניברסיטאות באוסטרליה ובקנדה, והן מפתחות תוכניות בנות שנתיים לתואר שני הכוללות הוראת סטודנטים נרחבת בבתי ספר שותפים. פרקטיקות אלה מתחילות להכות שורש גם בסינגפור ובשנגחאי.

בדגם זה פרקטיקת ההוראה עוברת מגישת ההוראה הפרונטלית שבה המורה במרכז לגישה המציבה במרכז את התלמיד ומתמקדת לא רק במה שהמורה מוכן ללמד, אלא גם במה שהתלמיד מוכן ללמוד. עיקרה של גישה זו ביכולותיהם של המורים לבחון למידת תלמידים ולתכנן את הצעדים הפוריים הבאים ולבדוק איך לפתור בעיות פרקטיקה ספציפיות. מחקר וניתוח של מורים, הערכות של מידת האפקטיביות, רפלקציה על הפרקטיקה וליטוש שלה מתחילים להניח תשתית לפרקטיקות פיתוח מורים מבוססות מחקר שחצו יבשות, כגון חקר שיעורים ומחקר פעולה.

חקר שיעורים ומחקר פעולה

במדינות שחקרנו הופתענו ממידת ההתפשטות של מגוון פרקטיקות של חקר מורים, המעוגנות בהוראת תוכן קוריקולרי ספציפי ובהוראת תלמידים ספציפיים. כפי שתיארנו בחלק הקודם, המדינות במחקר מעודדות פרקטיקות חקר בקרב

מורים חדשים באוניברסיטאות מובילות. פרקטיקות אלה עוברות גם לבית הספר ולובשות מגוון צורות, כולל חקר שיעורים וצורות אחרות של מחקר פעולה. חקר שיעורים הוא צורה ספציפית של מחקר פעולה המתמקד בעיצוב, יישום וליטוש שיעורים העוסקים בנושאי ליבה. הוא מגיע מיפן ומסין, ויש לו שורשים חזקים באסיה, כולל בשנגחאי ובסינגפור. לאחרונה הגיע חקר השיעור לאוסטרליה, קנדה, שוודיה, בריטניה וארצות הברית, בין השאר (Dudley, 2011). חקר שיעורים מסורתי וצורות אחרות של מחקר פעולה של מורים (המתוארים בפרק 4) מערבים מורים בהתבוננות ביקורתית בפרקטיקה, בדרך כלל יחד עם אחרים, כדי לבחון ולהעריך אילו אסטרטגיות מוצלחות ביותר לתלמידים. מחקר פעולה מופיע במגוון צורות, אך בדומה לחקר שיעורים, הוא כרוך בהתבוננות משותפת של מורים בפרקטיקה, בחינה וניתוח שלה, פירוש הממצאים, הצעת אסטרטגיות לשיפור ויישומן.

בעוד שחקר שיעורים מתמקד בבחינת שיעורים יחידים וכוונון שלהם, צורות אחרות של מחקר פעולה עוסקות בסוגיות קוריקולריות רחבות יותר ובסוגיות הקשורות להתמודדות עם צורכיהם הספציפיים של יחידים או קבוצות תלמידים. גם חקר שיעורים וגם מחקר פעולה הם צורות של פיתוח מקצועי שנעשה תוך כדי עבודה ויש לו הקשר ספציפי. הם מסוגלים להניע שיפור בהוראה על ידי מתן הזדמנויות למורים לשאוב מהיכולת הקולקטיבית של עמיתים בהתמודדות עם צורכי למידה ספציפיים.

התפשטותה של גישה זו, שבאה לידי ביטוי במגוון צורות – החל בקבוצות בית ספריות שיתופיות של מחקר פעולה בסינגפור ובשנגחאי, עבור למעגל חקר של מורים באוסטרליה ופרויקטים במימון ממשלתי באונטריו ובאלברטה וכלה בתהליך הערכת ההוראה האורגני המקובל בפינלנד – משנה את תפקיד המורים בתהליך ייצור הידע (Zeichner, 1995). כפי שכתוב באחד התיאורים המקיפים של מחקר פעולה של מורים, עיסוק במחקר פעולה משפיע עמוקות על מקצוע ההוראה:

מחקר פעולה הוא תהליך של חקר בעיות המלווה בנקיטת פעולה לפתרון. מחקר פעולה מתמקד בפעולות המחוללות שינוי, אך הוא גם נטייה מנטלית – כלומר צורת הווייה בכיתה ובבית הספר – הרגל של חקר לכל החיים. מחקר

פעולה מעצים מורים ומדרכן אותם לתבוע בעלות על הידע המקצועי, משום שמורים – דרך התהליך של מחקר פעולה – ממשיגים ידע ויוצרים ידע, מקיימים יחסי גומלין סביב ידע, משנים ידע ומיישמים ידע. מחקר פעולה מאפשר למורים לעשות רפלקציה על הידע שלהם לצורך שיפורו, להיות אוטונומיים יותר בשיפוט המקצועי שלהם, לפתח סביבת הוראה ולמידה אנרגטית ודינמית יותר, לבטא את ידע האומנות שלהם ולבנות אותו, להכיר במומחיותם ובערכה. ככל שידע ופעולה משתלבים יחד לשינוי הפרקטיקה, כך גוברת ההכרה בכוחם של המורים והמורות לחולל שינוי בחינוך מבפנים, במקום לקבל תכתיבים לשינוי מלמעלה ומבחוץ. (Pine, 2008, pp. 30–31)

אופקים חדשים

המדינות והאזורים שחקרנו אינם נחים על זרי הדפנה או דורכים במקום. כל אחד מהם חותר קדימה עם רפורמות במדיניות שמטרתן לשפר את איכות ההוראה. חרף ההקשרים השונים, יש כמה היבטים משותפים לכל המדינות. היבט מרכזי הוא המאמצים הנמשכים למקד את תוכנית הלימודים, הפדגוגיה וההערכה בצורכי למידה של המאה ה-21; לשפר את רווחת הילדים ולהבטיח הוגנות גדולה יותר של הזדמנויות חינוכיות; לחזק את רצף התמיכה שהם בנו לצורך הכשרה של מורים מעולים, שמירתם במערכת ופיתוחם.

שינויים מערכתיים שמטרתם לתת מענה לציפיות הלמידה

של המאה ה-21

תכונה מפתיעה של המערכות שחקרנו הייתה שינוי מתמשך בתוכנית הלימודים ובתמיכות הקשורות אליה לטובת הכנה טובה יותר של התלמידים לעבודה ולחברה של המאה ה-21. שינויים אלה כרוכים בהסטה המיקוד הבית ספרי מרכישת תוכן שהוגדר מראש לעבר יישום של ידע במצבים חדשים. כפי שצוין בפרק 2, כל אחת מהמדינות עדכנה לאחרונה, או מעדכנת כעת, את ההנחיות הקוריקולריות שלה. ההנחיות החדשות מבטאות ניסיון לתת דגש חזק יותר

בתוכנית הלימודים לפיתוח חשיבה ביקורתית ומיומנויות ביצוע, נוסף על הקניית תוכן. כישורים כאלה כוללים בדרך כלל טיפוח מיומנויות תקשורת ומיומנויות בין-אישיות, חשיבה ביקורתית ויצירתית ויכולת למידה לכל החיים. כל המערכות מכירות בעובדה שרפורמות קוריקולריות אלה קוראות גם לשינויים בהוראה, ואלה מתוכננים להתרחש עם הרפורמות.

פרויקט ההתפתחות הקוריקולרית הדרמטי ביותר מתרחש ככל הנראה בפינלנד. המדינה החלה לעבור לשימוש מסיבי ב"למידה מבוססת תופעות", במיוחד בבתי ספר תיכוניים, בזמן שתוכנית הלימודים הלאומית עוברת שינוי (Sahlberg, 2015). בגישה זו למידת התלמידים מבוססת על נושא ספציפי או שאלת מחקר, והתלמידים שואבים ידע ממגוון מקצועות כדי להתמודד עם תחום למידה זה. בדומה ללמידה מבוססת פרויקטים או מבוססת בעיות, שזכו לפופולריות בארצות הברית בתקופות מסוימות, נראה שגישה זו חותרת לטפח חקר של תלמידים על שאלות ורעיונות הנבנים מידע חוצה-דיסציפלינות. בפינלנד היה מעבר זה כרוך בבנייה מחודשת של חלק מזמן ההוראה בבתי הספר לצורך צמצום הדגש על מקצועות מסורתיים ונפרדים והגדלת הדגש על למידה של כמה יחידות בכל שנה, המבוססות על נושאים בין-תחומיים אשר עוסקים בבעיות בעולם האמיתי. דוגמה אחת היא יחידה העוסקת באיחוד האירופי, המשלבת אלמנטים מהיסטוריה, גאוגרפיה, שפות ומתמטיקה ביחידות הוראה המורכבות משיעורים רבים.

לפי התכנון, למידה מבוססת תופעות נועדה למלא תפקיד גדול יותר במסגרת קוריקולרית לאומית חדשה. מבחינתם של מורים רבים בפינלנד, מסגרת זו מסמנת שינוי מהותי בתפיסה. עם זאת חשוב לציין שיש משקל רב לדעתם של המורים על השינויים בתוכנית הלימודים הלאומית, והם עובדים על השינויים בצוותים מיוחדים. בשל אופיו הפתוח של התהליך, המורים מעודכנים בכל שינוי קוריקולרי הרבה לפני החלתו. לפי תיאור אחד, 70 אחוז מהמורים והמורות בהלסינקי כבר עברו הכשרה בהטמעת למידה מבוססת תופעות (Garner, 2015). כאמור, המסגרת הקוריקולרית היא רשימה תמציתית של סטנדרטים, וכל בית ספר רשאי לקבוע תוכנית משלו וכמה שיעורים יוקדשו לכל יחידה. כך, שיקול דעתם של המורים ימשיך למלא תפקיד מרכזי בתכנון שיעורים ובהתאמת תוכנית הלימודים לצורכי בית הספר.

שינוי ה"מה" של החינוך במדינות אלה משמעו גם שינוי ה"איך", בראש ובראשונה בהיבט של התפיסה הפדגוגית. תהליך זה עשוי לכלול השתתפות תלמידים גבוהה יותר ושימוש בשאלות כדי לפתח את הסקרנות ואת מיומנויות החשיבה הביקורתית של התלמידים, להגביר את מעורבותם בלמידה, לחבר שיעורים בבית הספר לבעיות בעולם האמיתי כדי לטפח את יכולת פתרון הבעיות שלהם ולאמץ למידה מבוססת פרויקטים כדי למזג ידע מתחומים שונים. המעבר ללמידה מבוססת תופעות בפנילנד, לדוגמה, מגדיל את מעורבותם של התלמידים בתכנון שיעורים, והם עובדים עם המורים על פיתוח פרויקטים מחקריים. בדומה, רשתות בית ספריות מסוימות באוסטרליה אימצו אסטרטגיית למידה מקצועית שמטרתה לפתח את סקרנות התלמידים דרך הוראה מבוססת חקר ואסטרטגיות ספציפיות, כגון שאלות מסדר גבוה (DEECD, 2011).

בשנגחאי רפורמה קוריקולרית מתמשכת מסיטה את הדגש של תוכנית הלימודים והפדגוגיה מגישה מסורתית יותר וממוקדת מבחנים לגישת התלמיד במרכז, הנוטה לכיוון של למידה מעורבת יותר, חשיבה מסדר גבוה ויישום רחב היקף של ידע על בעיות מהעולם האמיתי (Tan, 2013). רשתות למיניהן, דוגמת אלה שיוצאות מהמכון לרפורמה ופיתוח בית ספריים באוניברסיטת "איסט צ'יינה נורמל", מתחילות להפיץ חינוך בסיסי "חדש" בבתי הספר של שנגחאי (Ye, 2009). הן מעודדות את המורים לאפשר לתלמידים לחשוב בעצמם וליוזם רעיונות חדשים, ומלמדות אותם כיצד לעשות זאת.

בתי ספר מוזמנים לפתח תוכניות לימודים למקצועות בחירה חדשים ולהרחיב את הלמידה מעבר לגבולות הכיתה, למשל למרכזי מדע ולמוזאונים (Zhang, Ding, & Xu, 2016). כפי שצוין בפרק 2, המערכת בשנגחאי מעודדת את המורים להקדיש יותר זמן כיתה לפעילויות תלמידים במקום להנחיה דידקטית, כולל למחקר בהובלת תלמידים ויחסי גומלין רבים יותר עם תלמידים אחרים (OECD, 2011; Tan, 2013). פדגוגיה מסוג זה מקבלת חיזוק גם מעבודתן של קבוצות מחקר פעולה ומהסטרטגים המשמשים לתחרויות הוראה.

השינויים מתבטאים גם בעיצוב מחדש של המדיניות הקשורה להערכת הלמידה של התלמידים. בשנגחאי מדיניות מן העת האחרונה נותנת לבתי הספר גמישות רבה יותר לפתח את הערכות התלמידים שלהם בעצמם. בתי ספר אחדים

התנסו בהצגת פרויקטים של תלמידים ובהערכת תלמידים על מיומנויות פתרון הבעיות ויישום הידע שהם הפגינו. אחרים פיתחו תיעוד של צמיחת תלמידים, העשוי לכלול שילוב של הערכה עצמית והערכת עמיתים, תלקיט המאגד את העבודות הטובות ביותר, תרומות לקהילה ושלומות גופנית, ולכלול משוב של מורים והורים (Tan, 2013). בדומה, בתי ספר תיכוניים בפינלנד עושים שימוש בתלקיטים מקוונים כאמצעי לתיעוד עבודות תלמידים והערכתן.

בסינגפור השימוש הגובר בהערכות פתוחות, שנועד להעריך מיומנויות חשיבה ביקורתית, כולל פעילויות כגון חיבורים, פרויקטים מחקריים וניסויים מדעיים. נוסף על כך הקבלה לכל רמות המערכת נפתחת למגוון אינדיקטורים של יכולת תלמידים שאינם מסתכמים רק בציונים במבחנים, ובמיוחד אינדיקטורים המדגישים חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות. מרכיבים מבוססי מחקר יכולים להגיע ל-20 אחוז מציון התלמיד במבחן. התלמידים רשאים גם לבחור פרויקטים ספציפיים להגשה יחד עם ציוני המבחנים כשהם מגישים מועמדות לאוניברסיטה.

הניסיון לחולל תמורה בהוראה ובלמידה כרוך במאמצים רבים לשינוי חלקים מרובים במערכת המדיניות. הוא דורש גם שינוי בזהות התלמיד והמורה. התלמידים זקוקים לעידוד והשראה כדי שיוכלו לקבל אחריות על למידתם ולשלוט בה. המורים חייבים להיות יותר ממוסרי תוכן, ולהיות "מעצבי הזדמנויות לימודיות" (Koh, Tan, & Ng, 2012). תמורה כזאת מחייבת שינוי באופי ההכשרה של המורים ופיתוח סיוע מסוגים שונים לצורך תמיכה בלמידת מורים לכל אורך הדרך המקצועית.

הוגנות חינוכית ומענה לצורכי תלמידים

בזמן שמדינות אלה מחוללות שינוי בתוכנית הלימודים ובהערכה כדי לתת מענה לצורכי הלמידה של המאה ה-21, הן גם נחושות להביא את איכות החינוך הזאת לכל תלמידיהן. כפי שתואר בפרק 6, חלק ניכר מהמדיניות החדשה בכל מדינה מוקדש להתמודדות עם מקרים של חוסר הוגנות חינוכית ולתמיכה ברווחת הילדים, כדי שהם יהיו מוכנים ומסוגלים ללמוד. מאמצים אלה חורגים מהשקעות של המדינה והפרובינציה בהוראה, והם נתפסים כגורם

חיוני המאפשר להשקעות בהוראה להשתלם, כדי שכל התלמידים – ולא רק מעטים שהתמזל מזלם – יחזיקו במיומנויות ההכרחיות להצלחה בעולם משתנה במהירות (Tucker, 2011). כפי שצוין בפרק 1, נתונים בין-לאומיים תומכים בקביעה שהוגנות והישגים חינוכיים גבוהים אינם רק אפשריים, אלא הם מחזקים זה את זה.

אופיים של האתגרים בתחום ההוגנות והמאמצים לקדמה משתנים ממדינה למדינה. באוסטרליה, נוסף על הרפורמות במימון שיזם גונסקי ואשר אומצו רק חלקית ברמה הפדרלית, מדיניות חדשה ברמת המדינות חותרת להוגנות רבה יותר במימון הבית ספרי. בניו סאות' ויילס גרסאות פרוגרסיביות של מודלים להקצאת משאבים לבתי ספר מרחיבות את המימון לנפש לבתי ספר שלומדים בהם תלמידים עם ליקויים, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, תלמידים מקהילות של ילידים, פליטים או מהגרים חדשים ונותנות תקציב נוסף ללמידה מקצועית למורים. בוויקטוריה מדיניות חדשה העלתה ב-70 אחוז את המימון לפי צורך, בעיקר לבתי ספר כפריים ורחוקים ממרכזי הערים הגדולות (DET, 2015), ותגברה את ההכשרה למומחים במתמטיקה ובמדעים לצורך עבודה עם תלמידים בבתי הספר המוחלשים ביותר. צעד נוסף מיועד גם להגדיל את הנוסחה של מימון לפי צורך, כך שהיא תכלול תלמידים בסיכון ל"פיגור לימודי".

המדיניות שנקטה סינגפור כדי להתמודד עם סוגיות של הוגנות חינוכית שילבה מצד אחד מימון ותמיכות מוגדלות יחד עם כיתות קטנות יותר לתוכניות המיועדות לתלמידים שביצועיהם נמוכים, ומהצד האחר תוכניות לימודים מבדלות הכוללות "סולמות וגשרים" לתלמידים, שיאפשרו להם לעבור בהדרגה לקורסים תובעניים יותר מבחינה אקדמית. אבחון והתערבות בשלב מוקדם זמינים לתלמידי כיתות היסודי הנמוכות המתקשים באוריינות אנגלית או בחשבון. תוכניות תמיכה לימודית עם הנחיה בקבוצות קטנות ומורים שעברו התמחות מיוחדת מיועדות לשפר את רמת ההוגנות של ההזדמנויות החינוכיות לתלמידים שביצועיהם חלשים (Teh, 2014).

בתי ספר בסין מפתחים תפקידים מיוחדים לחלק מהמורים. מקובל שכל קבוצת כיתה מקבלת מורה שנקרא "באן ג'ו ז'ן" (banzhuren) (קישור 7.2) – "מנהל כיתה" – והוא או היא מייעצים לקבוצה. מורה זה מתייעץ עם משפחות התלמידים, בודק את ההתקדמות האקדמית של התלמידים בכיתה ומייעץ

לתלמידים בנושאים חברתיים ורגשיים שהם מתמודדים עימם. כמה מה"באן ג'ו ז'ן" נוהגים לבקר בבתי התלמידים במהלך שנת הלימודים – בסופי שבוע או בחופשות. הם מנחים את הכיתה בסוגיות בעלות חשיבות חברתית ועוזרים לתלמידים לארגן פעילויות חברתיות. הם גם נוכחים בשיעורים אחרים, כדי לנטר את התקדמות התלמידים שלהם עם מורים אחרים ולתמוך בתלמידים. הם ממשיכים עם התלמידים לאורך כמה שנים ולומדים להכיר אותם ואת משפחותיהם.

לכך מתווסף דגש מוגבר על שלומות התלמידים. מדינות שיש להן מערכות מדיניות מפותחות מכירות יותר ויותר בעובדה שלתלמידים המקבלים מענה לצורכיהם התרבותיים, הרגשיים והחברתיים יש סיכוי גבוה יותר להצלחה. נקודה זו נכונה במיוחד לתלמידים המגיעים מקהילות של מיעוטים או מאוכלוסיות שלא קיבלו בעבר שירותים הולמים. אוסטרליה וקנדה עושות מאמצים ניכרים בתחומים אלה. לדוגמה, תוכנית הלימודים הלאומית של אוסטרליה קובעת שתוכניות ילדיות יהיו מקצוע מועדף חוצה תוכניות לימודים ושזור בכל מקצועות הלימוד: "כשתלמידים ילידים ותושבי האיים של מצר טורס יוכלו לראות את עצמם, את הזהויות והתרבויות שלהם משתקפות בתוכנית הלימודים של כל אחד מתחומי הלמידה, אז הם יוכלו להשתתף באופן מלא בתוכנית הלימודים ולבנות את ביטחונם העצמי" (ACARA, 2015). הצהרת מלבורן מעודדת בתי ספר לבנות קשרים חזקים יותר עם קהילות, ומציינת ש"כינון שותפויות בין בתי ספר ובין קהילות ילדיות, המבוססות על כבוד חוצה-תרבויות, הוא הדרך העיקרית ללמידה אפקטיבית של תלמידים ילידים" (MCEETYA, 2008, p. 10). בדומה, הסטנדרטים המקצועיים הלאומיים להוראה דורשים מהמורים "לספק לתלמידים הזדמנויות לפתח הבנה וכבוד להיסטוריות, לתרבויות ולשפות של הקהילות הילדיות והאיים של מצר טורס" (AITSL, 2011, p. 11).

בדומה, חזון המדיניות של אונטריו שנקרא "להגיע למצינות" הוא "להגדיל את הידע וההבנה על התרבויות וההיסטוריות של בני האומות הראשונות, מטיס ואינואיט, כדי להרחיב את חוויית הלמידה הן של תלמידים ילידים והן של תלמידים לא ילידים" (Government of Ontario, 2014, p. 13). ברמה הלאומית קובעי מדיניות בקנדה התחייבו לחיזוק ההיסטוריות, התרבויות

ונקודות המבט של התרבויות הילידיות ושילובן בתוכניות הלימודים, בהכשרת המורים ובלמידה מקצועית (ISTP, 2016).

עיצוב מערכת החינוך לתמיכה בשלומות התלמידים עשוי להציב אתגר גדול יותר במערכות הרגילות להדגיש תחרותיות ומבחנים, כמו אלה של שנגחאי וסינגפור, ובמיוחד במקומות שבהם הציפיות של המשפחה להישגים אקדמיים נטועות בתרבות והן מונעות להשקיע את מרב המשאבים המשפחתיים – כגון שיעורים פרטיים ותוכניות מיוחדות – כדי לקדם את ילדיהן. אף על פי כן, גם מדינות אלה מחוללות שינוי. החזון של סין לשנת 2020 חותר להפחית מהתלמידים את המשא הכבד של שיעורי הבית, כדי להפחית מתח ולטפח יצירתיות ומעורבות תלמידים רבה יותר בלמידה. שנגחאי הייתה אחד המחוזות הראשונים בסין שהטילו מגבלה על כמות שיעורי הבית שמותר לתת, והיא גם קבעה מספר שעות מינימלי לפעילויות גופניות במהלך שבוע הלימודים (Cheng, 2011).

בסינגפור גובשו אסטרטגיות מגוונות החותרות לממש גישה הוליסטית ללמידת התלמידים, שמשמעה פיתוח תלמידים שלמים ומאוזנים ותשומת לב לממדים הקוגניטיביים, האסתטיים, הרוחניים, המוסריים והחברתיים. גישה זו משתקפת במסגרת כישורי המאה ה-21, המפרטת את המיומנויות והכישורים שצריכים להנחות את למידת התלמידים והתפתחותם ואלה שהתלמידים זקוקים להם כדי לחיות ולעבוד במאה ה-21. בדומה, "ערכים מוכווני לומד", כולל "האמונה שכל ילד יכול ללמוד" ו"מחויבות לטיפוח הפוטנציאל בכל ילד", מניחים את היסודות למדיניות הכשרת המורים ולמודל צמיחת המורים המנחים את ההתפתחות המקצועית של מורים בסינגפור (Singapore MOE, 2012, p. 6). תלמידים משתתפים גם בפעילויות חוצות תוכנית לימודים, ובהן הם עובדים עם מורים על פרויקטים מוכווני קהילה.

בניית רצף של תמיכה להוראה

כל אחת מהמדינות במחקר ממשיכה לחזק תחומי מדיניות של תמיכה במורים ובמורות במהלך דרכם המקצועית. הן מתמקדות בחלקים שונים במערכת, כדי לספק את התמיכות הדרושות לצורך פיתוח כוח הוראה המתאפיין בסטנדרטים

גבוהים, מעריך ידע מורים, מקדם שיתוף מקצועי התומך בלמידה מתמשכת ומספק מסלולים מקצועיים התומכים במנהיגות מורים.

מדיניות חדשה באוסטרליה חותרת לחזק את האמון הציבורי באיכות הבוגרים של לימודי ההוראה. יש אם כן דגש על תוכניות להכשרת מורים ועל המאמץ להכשיר בוגרים שיהיו מוכנים להוראה בכיתה עם סיום לימודיהם. מאמץ זה כרוך בחיזוק הקריטריונים לקבלת מועמדים לתוכניות הכשרה ראשוניות ובהנחיות חדשות, הכוללות, מ-2017, יכולת אקדמית ותכונות אישיות כגון "מוטיבציה ללמד", "מיומנויות תקשורת ומיומנויות בין-אישיות" ו"נכונות ללמוד".

הנחיות הסמכה חדשות לפרקטיקה מקצועית בהכשרה דורשות הסכמים מובנים המקדמים תקשורת הדוקה בין האוניברסיטאות לבתי הספר שהמורים מוצבים בהם; הנחיות למגוון רחב של התנסויות חינוכיות בתקופת ההכשרה; הזדמנויות לצפייה והשתתפות אפקטיביות בשלב מוקדם בהצבה; ותהליכים לזיהוי מוקדם, בשלב ההתנסות, של מורים העלולים שלא לעמוד בסטנדרטים. המדינה חוקרת עוד הערכות פדגוגיות והערכות של ביצועי מורים, שמטרתן להבטיח את יכולתם של בוגרי תוכניות ההכשרה לתכנן שיעורים איכותיים, לספק הנחיה אפקטיבית ולתת לסטודנטים משוב והערכה על עבודתם ברגע שהם מתחילים ללמד בכיתה. יחד עם הנחיות חדשות מ-2016, המלצות אלה חותרות להבטיח שהמורים ייכנסו לכיתה כשהם כבר מצוידים בניסיון המקצועי שיאפשר להם לממש את הפוטנציאל שלהם בשלב מוקדם יותר בדרכם המקצועית.

פינלנד מגבירה את הדגש שלה על חניכה והנחיה להוראה, תחום שלא קיבל תשומת לב מרובה בעבר בפינלנד הודות לחוזקן של התוכניות להכשרת מורים. בשל המבנה המבוזר של החינוך בפינלנד, חניכה להוראה היא באחריות בית הספר והרשות המקומית. בשנים האחרונות משרד החינוך והתרבות מממן תוכנית הנחיה בתיאום רשת של מכונים להכשרת מורים. התוכנית נקראת "הרשת הפינית לחניכה להוראה" (Osaava Verme), והיא מקיפה יותר מ-120 מתוך 300 הרשויות המקומיות של המדינה (Pennanen, Bristol, Wilkinson, & Heikkinen, 2016).

הנחיית המורים בפינלנד שונה למדי מזו של מדינות אחרות, והיא מתאפיינת במעבר מהדגם המוכר של אחד על אחד – מנחה ומונחה –

להנחיה קבוצתית, המתמקדת בטיפוח קולגיאליות ודו־שיח במקום הערכה (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014; Pennanen et al., 2016). המשתתפים נפגשים בקבוצות קטנות, בדרך כלל בהובלת מורה מנוסה, כדי לדבר עם עמיתים על עבודתם. העמיתים ממלאים תפקיד של מנחים ומונחים. ההנחיה, אם כן, מובנת כפיתוח עצמי שיתופי שעוזר לעצב את זהותם המקצועית של המורים ומחזק את הקהילה המלמדת (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen, & Gijbels, 2015; Kemmis et al., 2014).

מדינות אחרות מספקות תמיכה מוגברת בתחום הפיתוח המקצועי בהובלת מורים. בשנגחאי הוועדה המוניציפלית לחינוך נוהגת לתת חסות למחקר פעולה, תכופות כחלק מתוכניות חלוץ לחקר התרחבות לכלל המערכת (scalability). ג'אנג ואחרים (Zhang et al., 2016) דיווחו שכמות מחקרי הפעולה בשנגחאי – יותר ממאה פרויקטים בית ספריים ב־2013 – הוכפלה מאז 2010, ואף יותר מכך, ושמחקרי פעולה של מורים ומנהלים, המתפרסמים תכופות בכתבי עת, הם כעת רוב רובו של המחקר הבית ספרי. הם ציינו:

מחקרי פעולה נעשו חלק מהותי מבתי הספר בשנגחאי. מחקר מנהלים מצא שכמעט כל בתי הספר גיבשו נהלים למחקר החינוכי, תמכו בהשתתפות מורים בפרויקטים מחקריים או בהגשת מועמדותם, ארגנו קבוצות מחקר על הוראה של מגוון מקצועות, כללו בהערכות הביצועים הכלליות שלהם את ביצועי המורים במחקר ו/או הקצו מימון למחקר. (Zhang et al., 2016, pp. 17–18)

שינויים נוספים הם, לדוגמה, עדכון הסולם המקצועי ב־2013, כדי להכליל בו תואר למורים בכירים שיהיה שווה ערך לתואר של פרופסור באוניברסיטה וישקף את הערך המיוחס לידע המורים.

גם אונטריו מרחיבה את התוכנית ללמידה ומנהיגות של מורים. תוכנית זו מספקת מענקים ממשלתיים למורים יחידים או לקבוצות, לצורך עיסוק במחקר ובפרויקטים לימודיים שהם עצמם יוזמים. תוכנית זו, בהובלת מורים, מממנת כשמונים פרויקטים בשנה – החל בחקר שיעורים וכלה באסטרטגיות או שיטות כיתה חדשניות, והיא כבר נתנה מימון ליותר מ־4,000 מורים מאז השקתה.

במסגרת התוכנית מורים משתתפים בקהילות למידה מקוונות והם מתבקשים לחלוק את חוויות הלמידה שלהם עם מורים אחרים בתוך בית ספרם ובבתי ספר אחרים. התוכנית מסתמכת על ידע וניסיון של מורים כדי לטפח מנהיגות מורים מוגברת ולחלוק פרקטיקות מוצלחות שעוזרות לבנות יכולות של מורים.

סיכום

אין ספק שהמדינות, הארצות ותחומי השיפוט שחקרנו קיבלו על עצמם מחויבות מתמשכת לתמיכה באיכות הוראה גבוהה לכל ילד וילדה. בפרק 1 זיהינו עשר תימות הלוכדות כמה מהמאפיינים המשותפים בכל המקומות הללו:

1. **ערך חברתי גבוה להוראה**, המתבטא בהצהרות ממשלתיות ובנקיטת צעדים הקשורים להוראה. משכורות תחרותיות, השקעות בגיוס והכשרה, השתתפות בקבלת החלטות והזדמנויות למנהיגות – כל אלה נובעות מהתפיסה הרואה במורים ובהוראה גורמים חיוניים לרווחת החברה. אם מתעוררות בעיות, על המורים והמורות להיות חלק מהפתרון ואין לראות בהם את מקור הבעיה.

2. **תנאי קבלה סלקטיביים למקצוע**, המתאפשרים הודות למעמד הגבוה של ההוראה ולתמיכה החזקה. המועמדים עוברים סינון קפדני ונבחרים לפי רמת המחויבות שלהם ויכולת חזקה ומוכחת לעבוד עם ילדים וגם עם מבוגרים אחרים, נוסף על יכולת אקדמית. הכשרת המורים מעמיקה ותובענית, ובדרך כלל מתלווים אליה סטנדרטים גבוהים להסמכה, העסקה וחניכה. עם מסלול כזה של כניסה להוראה, המועמדים מוכיחים את כשירותם בשלב מוקדם. כך, בתי הספר יכולים להתמקד בפיתוח המורים במהלך מסלולם המקצועי, במקום לנפות מורים בשלב מאוחר יותר.

3. **תמיכה פיננסית להכשרה ולמידה מקצועית**: הודות למימון המלא או הכמעט מלא של ההכשרה, המועמדים יכולים להיות מוכנים לחלוטין כשהם עושים את צעדיהם הראשונים בהוראה. הממשלות תומכות גם בזמן ובעלויות של פיתוח מקצועי מתמשך. התוצאה היא שבמקום לקבל רק את ההכשרה שהם יכולים לעמוד בה מבחינת עלויות, למורים יש נגישות ללמידה ומצופה

מהם לפתח מומחיות במהלך המסלול המקצועי. תוכניות שנתיות ללמידה מקצועית למורים ולבתי ספר מובילות לפיתוח מושכל של יעדים משותפים.

4. **סטנדרטים מקצועיים של הוראה**, המגדירים ציפיות לידע, מיומנויות ונטיות מניחים יסודות להכשרה, להסמכה או רישיון מקצועיים, ללמידה מקצועית, להערכה ולפיתוח מקצועי. חזון ההוראה והלמידה המגולם בסטנדרטים אלה מייחס חשיבות להתפתחות של הילד השלם – הגופנית, החברתית, הרגשית והמוסרית – ורואה במורים גורמים המחויבים להשתמש בידע וכמיומנויות שלהם כדי לקדם צמיחה ולמידה לכל ילד וילדה בעזרת מגוון רחב של אסטרטגיות להצלחה.

5. **הכשרה וחניכה המעוגנות בתכנים לימודיים מוגדרים היטב ובהתנסות מעשית בשטח עם ליווי צמוד**: הוראה והכשרת מורים מעוגנות בהנחיות קוריקולריות לאומיות או מדינתיות, שעברו לאחרונה – בכל אחת ממדינות המחקר – התאמה למיומנויות ולכישורים של תלמידים במאה ה-21. נוסף על לימודי תוכן מעמיקים, ההכשרה מורכבת מהכנה מקיפה להוראת מגוון לומדים, עם מיקוד גדול מבעבר על התנסות ארוכה בשטח למועמדים להוראה, תכופות דרך שותפויות בין אוניברסיטאות לבתי ספר – בדומה לבתי חולים אוניברסיטאיים בלימודי רפואה. תמיכה זו שהמורים מקבלים בהתנסות ממשיכה עם הנחיה וחניכה ממורים ותיקים, שעברו הדרכה ולמדו לאמן מורים חדשים, לתכנן ולפתור בעיות במשותף.

6. **הוראה כמקצוע מבוסס מחקר ומעורב במחקר**: משלב ההכשרה ולאורך כל המסלול המקצועי שלהם, מורים לומדים ממחקרים ויוזמים מחקרים על חיזוק למידת התלמידים. במדינות מסוימות היכולת שלהם לעסוק במחקר פעולה מבוסס פרקטיקה היא חלק מהקבלה ללימודי הוראה והשלמת הלימודים, וגם חלק מהעבודה בקהילות למידה מקצועית וקריטריון לקידום. בשל עובדה זו, פרקטיקת ההוראה רפלקטיבית במכוון, והמורים עוסקים בחקר משותף עם עמיתים כדי לתת מענה לאתגרי הוראה ספציפיים. הם אוספים ראיות ומשתמשים בהן כדי לעגן את פרקטיקת ההוראה בידע.

7. **הוראה כעיסוק שיתופי ולא מבודד**, שההישגים בו משותפים ולא בגדר מעשי גבורה של יחידים. מורים מתכננים ועוסקים בפתרון בעיות במשותף, ולרוב יש להם זמן מובנה במערכת לדברים אלה. מורים צופים

במורים אחרים מלמדים, הם עצמם נצפים ומקבלים הנחיה, וכך הידע והמומחיות של המורים משותפים בתוך בית הספר ובין בתי ספר, כדי להרחיב פרקטיקות איכותיות ולהטמיען במערכת כולה. פרקטיקות מוצלחות ותוצאות של מחקרי מורים מתפרסמות לקראת כנסים ובכתבי עת מקצועיים למורים.

8. **פיתוח מורים כרצף:** כל אחת מהמדינות רואה בלמידה מקצועית של מורים רצף לקראת עבודת תמיכה אפקטיבית בלמידת תלמידים, ובהדרגה גם בלמידת עמיתים. שיתוף פעולה עם עמיתים הוא היבט מרכזי בתהליך ההערכה, והוא עוזר לזהות מורים לתפקידי מנהיגות. תהליכי הערכת מורים קשורים לצמיחה ולהתפתחות של מורים, במקום לאחריות ולענישה. הוראה נחשבת למקצוע לומד, והיא מספקת אפשרויות – אפילו למורים ותיקים – להמשיך ללמוד מיומנויות חדשות ולפתח מומחיות חדשה, שאותן הם גם חולקים עם אחרים.

9. **הזדמנויות למנהיגות:** הזדמנויות הלמידה מפותחות מאוד בכל אחד מאזורי המחקר. באוסטרליה, סינגפור ושנגחאי הן קשורות לסולמות מקצועיים פורמליים, ובמדינות אלה וגם בקנדה ובפינלנד – להזדמנויות אורגניות לעסוק במחקר, בהנחיה, במנהיגות קוריקולרית ובפעילויות לשיפור בית ספרי כחלק מתפקיד ההוראה. בכל המדינות יש למורים שלל הזדמנויות פורמליות ולא פורמליות לפתח חידושים פדגוגיים, לחלוק אותם עם אחרים ולהשתתף בתהליכי קבלת החלטות בית ספריים ומערכתיים.

10. **מערכות שמטרתן לתמוך באיכות ההוראה ובהוגנות מספקות תשתית לעבודתם של היחידים במקצוע.** תוכנית לימודים לאומית או מדינתית שגובשה על ידי אנשי מקצוע משמשת מפת דרכים ולא תכתיב, ומספקת עמוד תווך לעבודת המורים ולתכנון המשותף. מערכות יציבות של הכשרה, הנחיה ולמידה מקצועית שמקבלות מימון קבוע ויציב, יחד עם זמן מובנה במערכת לפיתוח מקצועי ובית ספרי, מאפשרים הוראה לכידה ומיומנת. מימון הוגן והתמקדות מודעת בשיפור החינוך בקהילות שלאורך ההיסטוריה לא קיבלו מענה הולם לצורכיהן חותרים להבטיח שכל התלמידים יקבלו גישה להוראה והזדמנויות למידה באיכות גבוהה.

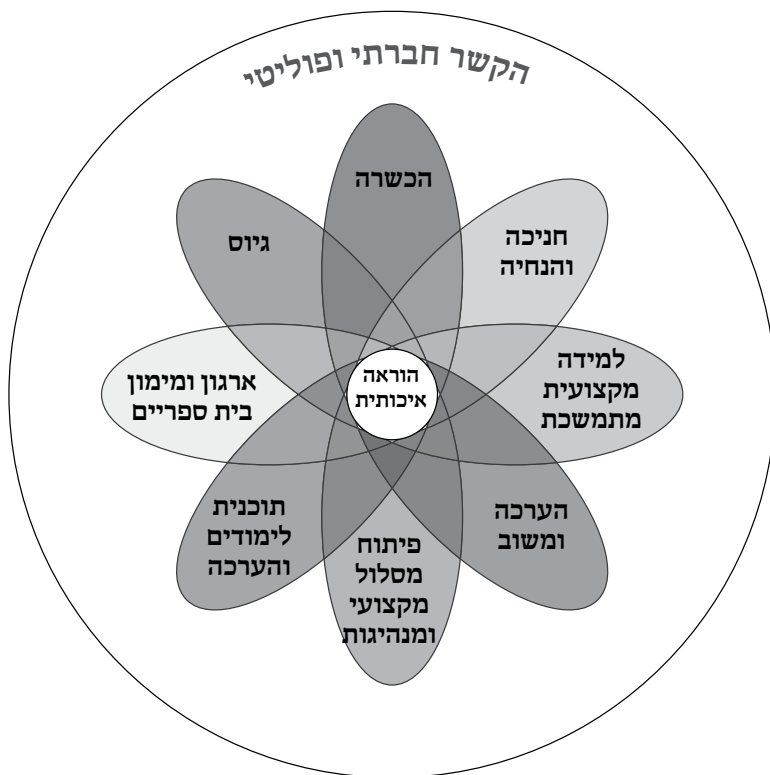
כפי שעולה מהתימות האלה, גישה נרחבת להוראה איכותית אינה מתרחשת במקרה או באמצעות מעשי חדשנות אקראיים המלהיבים באותו רגע אך באים והולכים בלי שיתפשוטו, יוטמעו לעומק או יתרחבו לכלל המערכת. מבין הנושאים שהתבהרו במחקר זה עלו כמה עקרונות חיוניים להבנתם של קובעי מדיניות.

גישה מערכתית

ראשית, מערכות בעלות ביצועים גבוהים משקיעות בפיתוח מערכתי של מורים והוראה. הן אינן מנסות להעלות את איכות ההוראה על ידי התמקדות במנוף מדיניות אחד ויחיד; במקום זה הן פיתחו מערכות לפיתוח מורים המביאות בחשבון כל היבט בפרקטיקת ההוראה לאורך כל המסלול המקצועי. אף על פי שמערכות מסוימות עשויות לשים דגש חזק יותר על היבט מסוים של המערכת, כל המדינות מתאפיינות במערכת מקיפה; כל מרכיב במערכת משלים את האחרים ומספק נדבך התורם לבניית מערכת חזקה, תכליתית ולכידה (כפי שרואים באיור 7.1). הנושאים שהמורים לומדים קשורים למה שמצופה מהם ללמד; המימון שבתי הספר מקבלים וצורת הארגון שלהם מאפשרים למורים לעשות זאת; סטנדרטים מקצועיים, הזדמנויות למידה ותמריצים מקצועיים מחזקים את חזון הפרקטיקה הזו.

ראינו גם שאם מדינה או מחוז מחוללים שינויים בתחום אחד, הם מחוללים שינויים משלימים בתחום אחר. לדוגמה, כשתוכנית הלימודים משתנה, אנו עדים למאמץ משולב לתאם בין ההכשרה, הלמידה המקצועית, הפרקטיקות והתמריצים הבית ספריים. כשמתעורר צורך בפרקטיקות הוראה חדשות – אם בחידושים פדגוגיים ואם באסטרטגיות דוגמת חקר שיעורים או מחקר פעולה – המערכת מספקת תמיכות לפרקטיקות אלה. התמיכות עשויות לכלול הקמת סמינרים או מכונים למורים לצורך למידת הפרקטיקה, הדרכת מורים בכירים או מובילים שיכולים לעזור לארגון למידה למורים אחרים בבתי הספר, הנחיית מאמנים שיעבדו עם אחרים כדי לפתח פרקטיקות בכיתה או הקצאת זמן למורים לעבוד במשותף על עיצוב יחידות קוריקולריות ושיעורים חדשים ועל בחינתם.

איור 7.1 מדיניות במערכת הוראה ולמידה



כשעולה הצורך בצורות חדשות של למידת מורים, כגון מחקר פעולה, הן מוטמעות בהכשרה להוראה ובהתנסות. צוות ההנהלה לומד עליהן ולומד איך לתמוך בהן, בדיוק כפי שהמורים עושים. העובדה שהמורים והמנהלים חולקים בסיס של ידע וניסיון, משום שהמנהלים נבחרים משורות המורים המומחים, והעובדה שבסיס הידע הזה עובר למי שמתקדמים לעבודה במשרד החינוך או במחלקה לחינוך – תורמות גם הן ללכידות ולמערכת אחידה.

את תהליך הלמידה והיישום המערכתי מחזקת העובדה שמשרדי החינוך במדינות שחקרנו מאוישים באנשי מקצוע בעלי ידע מקיף ומעמיק על הוראה, על למידה ועל המערכות שהם מפקחים עליהן, והם אחראים לבחינה של

מחקרים ופרקטיקות מוצלחות במדינה שלהם ומחוצה לה. הקפדה על העיקרון שבמשרד החינוך או מחלקת החינוך יהיה ייצוג לקבוצה מגוונת של בעלי ידע הייתה חלק מהסולם המקצועי בסינגפור, מתהליך הסינון התובעני בשנגחאי ומהאסטרטגיות לגיוס אנשי מקצוע ויועצי מדיניות מומחים באוסטרליה, בקנדה ובפינלנד.

מדינות שהדגישו תחומי עבודה מסוימים בעבר מתמקדות כעת בחיזוק חלקים אחרים במערכת. לדוגמה, אף על פי שפינלנד שמה דגש רב על הכשרת מורים ראשונית, כיום היא עובדת על פיתוח מערכות הנחיה פורמליות יותר ומזרימה ערוצי מימון חדשים לפיתוח מקצועי מתמשך. אף על פי ששנגחאי בנתה מערכת מתוחכמת מאוד של הנחיה וחניכה וגם של עבודת מורים משותפת על מחקר פעולה, כיום היא שוקדת על חיזוק הגיוס והכשרת המורים. דגמים חדשים של הכשרה חינוכית מעשית בשטח קונים להם אחיזה במקומות רבים, ומטרתם לחזק את יכולותיהם של המורים ולצייד אותם במיומנויות ושיקול דעת מפותחים במלואם למן יומם הראשון בהוראה. כל השינויים האלו מיועדים לחזק את כלל המערכת ולוודא שכל חלקיה עובדים יחד בצורה מיטבית.

אחת התוצאות היא שמערכות אלה חותרות למימוש החזון ההוליסטי הזה בצורה יציבה ועל פני זמן ממושך. במקום לשנות כיוון פעם בכמה שנים, רוב המדינות האלה עסקו בתהליך קבוע של מחקר, פיתוח והרחבה לכלל המערכת (scaling up) של גישות חדשות לתוכנית הלימודים, להוראה ולפיתוח מורים שיענה על צורכיהם. לאחר מכן הן התבססו על כל אלה כדי להתמודד עם צרכים נוספים שזוהו. ברוב המקרים צרכים אלה מוגנים מרוחות פוליטיות, שיש בכוחן – במקומות דוגמת ארצות הברית, בריטניה ומדינות אחרות, החושפות החלטות בחינוך לכוחות הפוליטיים המשתנים – למוטט בקלות עבודה והתקדמות רציניות.

גישה משולבת

שנית, מדיניות המורים במערכות בעלות ביצועים גבוהים עולה בקנה אחד עם מדיניות חינוכית אחרת. לדוגמה, המערכות בוויקטוריה, בניו סאות' ויילס ובסינגפור עושות שימוש בהערכות תלמידים המודדות את יכולתם

של התלמידים ליישם את הידע שלהם כדי לפתור בעיות מורכבות ולתקשר באפקטיביות. המורים עסוקים בצורה אקטיבית בפיתוח הערכות אלה ושימוש בהן. בה בעת ההערכות מספקות למורים למידה מקצועית חשובה: הם מפתחים הבנה חזקה של הסטנדרטים שהתלמידים אמורים לממש, של תוכנית הלימודים ושל האסטרטגיות שיכולות לאפשר לתלמידים לפתח את הכישורים האלה. המורים מפתחים גם סטנדרטים דומים של איכות ומחילים אותם בכיתותיהם. גם כללי אחריותיות במערכות בעלות ביצועים גבוהים משמשים לצורך תמיכה באיכות ההוראה. בשנגחאי, לדוגמה, כאשר מחברים בתי ספר המזוהים כבעלי ביצועים נמוכים לבתי ספר שביצועיהם גבוהים כדי לתמוך בלמידתם, הפיתוח המקצועי מאורגן ויש חילופי מורים בין בתי הספר כדי שהמומחיות תשותף בדרכים מרובות. בתי ספר בפיןלנד שיש בהם שיעור גבוה של תלמידים עם צרכים מיוחדים מקבלים מימון נוסף המיועד מפורשות לתמיכה במורים ובהנחיה. בדומה, אונטריו מקצה משאבים לבתי ספר עם ביצועים נמוכים, המיועדים ספציפית לפיתוח יכולת ההנחיה של מנהיגים בית ספריים ומורים בבתי הספר האלה. לרשות בתי הספר עומדים גם מורים בעלי ניסיון שיכולים להוביל את תהליך השיפור. מדינות אלה משקיעות כמעט בכל תחום במדיניות החינוך החותר לשיפור, ויכולתם של המחנכים תמיד בעדיפות גבוהה.

איזון בין חדשנות לשליטה

שלישית, מערכות בעלות ביצועים גבוהים מעודדות חדשנות ובה בעת שומרות על בקרת איכות והוגנות. בדיוק כפי שמערכות שביצועיהן גבוהים מצפות מהמורים ומבתי הספר לשיפור מתמיד, כך גם המערכות עצמן חותרות ללא הרף לשפר את עצמן בהיבטים של מדיניות ופרקטיקה. כדי לממש את המטרה הזאת, המערכות מעריכות את תוצאות המדיניות שלהן ואז מלטשות או משנות אותה לנוכח המסקנות. הן גם מוצאות דרכים להפיץ פרקטיקות ואסטרטגיות יישום מוצלחות, ובה בעת מעודדות בתי ספר ומכונים להכשרת מורים לפתח אסטרטגיות חדשניות משלהם. חידושים אלה עוברים מעקב הדוק והערכה, כדי להבטיח שהם אכן משיגים את המטרות הרצויות. המערכות מתאפיינות גם במחויבות גבוהה לשימור פרקטיקות המבטיחות איכות והוגנות. כך, איכות

והוגנות ממשיכות להיות עמודי תווך מהימנים של המערכת, והחידושים אינם מסכנים את הילדות והילדים.

באוסטרליה ובקנדה, לדוגמה, המדינה מפקחת על איכות הכשרת המורים באמצעות סטנדרטים מקצועיים וסטנדרטים ארציים או מדינתיים של הסמכה. עם זאת המדינה מאפשרת למוסדות גמישות רבה בפיתוח פרקטיקות חדשניות, כפי שאפשר לראות בפיתוח דגמים חדשים המבוססים על התנסות שטח שבמקרים מסוימים הממשלות תומכות בהם במענקים. אלברטה ואונטריו מימנו יוזמות פורצות דרך לעידוד מורים לחבור לקהילות ולאנשי מקצוע אחרים כדי לפתח רעיונות חדשניים. יוזמת אלברטה לשיפור בית ספרי סיפקה 75 מיליון דולר קנדי לשנה, למשך 12 שנה, לטובת פרויקטים בהובלת מורים לשיפור ההוראה והלמידה. תוכנית אונטריו ללמידה ומנהיגות של מורים סיפקה מימון נכבד מ-2007 ואילך לתמיכה ביוזמות חדשניות של מורים המשולבות במחקר פעולה והפצה נרחבת לצורך שיפור הלמידה. יוזמות של מורים המעוגנות במחקרי פעולה בשנגחאי ובסינגפור הן חלק מתרבות של חדשנות. תרבות זו זוכה לתמיכה, הכרה והוקרה רחבות היקף, והיא מופצת בכתבי עת ובכנסים של מורים.

השקעה בהוראה

בקצרה, מערכות בעלות ביצועים גבוהים משקיעות במקצוע ההוראה. כשמערכות משקיעות בידע ומיומנויות של מורים, המורים זוכים להכרה ונתפסים כמחנכים מומחים שאפשר לסמוך על שיקול דעתם בכל הנוגע לפרקטיקה ולדרכים לשפרה. יתרה מזו, יש מבנים שמטרתם לאפשר למורים להשתמש במומחיותם לטובת תמיכה במורים אחרים והשתתפות בקביעת מדיניות. היבטים אלה מעלים את כוח המשיכה של מקצוע ההוראה בעיני צעירים מוכשרים ויצירתיים ותומכים בגיוס לתחום ובהישארות בו.

ייתכן שהדוגמה הטובה ביותר למעגל קסמים זה מגיעה מפנילנד, שבה האמון בשיקול דעתם של המורים נובע מההשקעה הגבוהה של המדינה בהכשרת מורים ראשונית: תואר שני בן שנתיים לכל המורים, המדגיש ידע תוכן והכשרה מעשית לצד הכשרה מקיפה לשימוש במחקר ולעריכת מחקר. מועמדים להוראה עוברים

מבחן שבודק את יכולתם לקרוא מחקרים ולהבינם. הם מסיימים תואר שני לאחר שכתבו תזה המבוססת על מחקר אמפירי בתחום ההוראה. כך, המורים מצוידים בתשתית שיטתית מוצקה להערכת ההשפעות של הוראתם. נוסף על כך יש להם הכשרה מעמיקה בתוכנית לימודים ובהערכה. הודות לאמון הגבוה בשיקול דעתם של מורים, המדינה אינה עושה שימוש במבחנים חיצוניים של הישגי תלמידים, אלא מסתמכת על הערכות של מורים לביצועי תלמידים בכיתה. המורים מגבשים את ההערכות ונותנים ציון על התקדמות התלמידים. המורים מעורבים מאוד בפיתוח תוכנית הלימודים הלאומית ובדיקתה, והם עובדים יחד על פיתוח יחידות ושיעורים בית ספריים המתבססים עליה. כך, הם מבינים לעומק את המטרות והתוצאות של עבודתם.

התפתחותו של המקצוע בסינפור ובשנגחאי ותרומתו למנהיגות הפרקטיקה מודגשות בסולמות מקצועיים מפותחים, המאפשרים למורים קידום מקצועי בלי לעזוב את ההוראה. סולמות אלה מאפשרים למורים מצוינים לבחור במסלולי מורה פורמלי ובתפקידי מנהיגות בית ספריים. מורים שהוכיחו את מומחיותם יכולים לקבל על עצמם תפקידים נוספים בבתי הספר, כגון פיתוח קוריקולרי או הנחיית הוראה. הם יכולים גם לעבור לתפקיד מנהיגות בית ספרי, החל בראש מחלקה וכלה במנהל, או לתפקידים במשרד החינוך. כל אלה נטועים בבסיס הידע של המקצוע, והם מבטאים – דרך עיסוק מעשי בהחלטות מקצועיות – את הכבוד שהחברה רוחשת למורים.

משרד החינוך באונטריו מביא מחנכים מנוסים, בדרך כלל על בסיס זמני, לעצב אסטרטגיות ולתמוך ביישומן בבתי הספר. אגודות המורים מעורבות בפיתוח מדיניות דרך "פנל השותפות בחינוך" המחבר קבוצות וארגונים המייצגים תלמידים, הורים, נאמנים, מנהלים חינוכיים, מפקחים, מורים, מחנכים של הגיל הרך, יועצים, מנהלים וארגונים רלוונטיים של הפרובינציה, כדי להיפגש עם שר החינוך ופקידי ממשל בכירים. משתתפי הפנל מתייעצים עם עמיתיהם בשטח, כדי שההחלטות יהיו מושגות על ידי דע של מומחים וניסיון מעשי. כך הסיכוי להצלחתן גדל.

יש כמה מסקנות שאפשר להסיק מהיחס של כל אזור ומדינה לשינוי. כל אחד מהם שוקד על שיפור איכות החינוך על ידי מיקוד המערכת בצורכי המאה ה-21, כפי שהם נתפסים, וחותר לטפח למידה בקרב כל התלמידות והתלמידים,

בלי קשר לרקע שלהם. מבין מנופי המדיניות הזמינים, חיזוק איכות המורים וההוראה נחשב למנגנון מפתח לשיפור חינוכי. הוראה במדינות אלה נתפסת יותר ויותר כמקצוע, המתבטא בעבודת עמיתים משותפת ולמידה מקצועית מתמשכת למען שיפור הפרקטיקה.

המדינות ותחומי השיפוט שחקרנו מוכיחים שאפשר לחשוב ולפעול בצורה מערכתית למען כוח הוראה חזק ובעל ידע בכל הקהילות לטובת כל הילדים והילדות. אף על פי שהם ודאי יטענו שיש להם עוד דרך עד למימוש מלא של יעדיהם, מקומות אלה נטועים עמוק בדרך המובילה להצלחה הודות למחויבותם לתת לכל ילד וילדה מורים אכפתיים, כשירים ומוכשרים העובדים בשיתוף פעולה בבתי ספר שנבנו מתוך מחשבה על הצלחתם והצלחת תלמידיהם.

נספח א

שיטת המחקר

מחקר מדיניות המורים הבין-לאומי (ITPS) השתמש בדגם רב-שיטתי מרובה של חקר מקרה כדי לבחון את סוגי המדיניות והפרקטיקה התומכים באיכות הוראה במערכות חינוך. שבעה תחומי שיפוט בחמש מדינות נבחרו למחקר על סמך מערכות איכות המורים המפותחות שלהם וכן על סמך אינדיקטורים של ביצועי תלמידים בהערכות בין-לאומיות דוגמת פיזה (PISA) – התוכנית להערכת תלמידים בין-לאומית. בארצות גדולות יותר נבחנה המדיניות הכלל-לאומית והמדיניות של המדינה או הפרובינציה, כדי לגבש הבנה של מערכת המדיניות. במקרים כאלה, המדינה או הפרובינציה נחשבו למקרה בתוך מקרה גדול יותר.

כל קבוצה של מדינה או תחום שיפוט הורכבה מחוקר מקומי אחד לפחות ועמית אחד לפחות הממוקם בארצות הברית. גישה זו סיפקה פרספקטיבה פנימית ונקודת מבט חיצונית על הנתונים בכל אחד מהמקרים.

הדגם המחקרי הזה שימש אותנו בכל אזורי המחקר, עם התאמות לנסיבות המקומיות. גיבשנו פרוטוקולים משותפים לאיסוף נתונים, כולל ראיונות עם קובעי מדיניות, מנהלים, מורים ומחנכי מורים, וגם תצפיות על הזדמנויות למידה מקצועית בבתי ספר ובאוניברסיטאות. המחקר נעשה בכמה שלבים:

- התחלנו בניתוח מסמכים רחב היקף, כולל מסמכי מדיניות חינוכית ותיאורים של תוכניות לימודים, הנחיה ופרקטיקות ותוכניות לפיתוח מקצועי במוסדות לחינוך יסודי, על-יסודי ובהשכלה הגבוהה. סקרנו גם את הספרות האקדמית בתוך כל מדינה ועל כל מדינה.
- לאלה התווספו ניתוחים של מקורות הנתונים הבין-לאומיים, הכלל-ארציים ובמקרים הרלוונטיים – של נתוני המדינה. נתונים כמותיים שימשו לתמיכה בניתוח המסמכים לפני שלב הראיונות, ולאחר מכן לצורך טריאנגולציה של ממצאים מתוך הראיונות. המקורות הכמותיים של הנתונים כללו סטטיסטיקות של ממשלת המדינה, תחום השיפוט או הפרובינציה; את סקרי פיזה וטאליס (TALIS) האחרונים; מסמכי פרופיל של ה-OECD על כל מדינה; וסקרים שערכו משרדי חינוך, אוניברסיטאות, איגודי מורים וגופי הוראה מקצועיים אחרים.
- שני שלבי ראיונות נעשו ב-2014, והתחילו בראיונות עם קובעי מדיניות ומומחי חינוך בכל תחום שיפוט. אחריהם היו ראיונות עם מנהלי מסגרות חינוך, מנהלי בתי ספר, מורים, מורי מורים ואנשי חינוך אחרים. בכל המקרים הראיונות צולמו או הוקלטו ותומללו לצורכי ניתוח. בסך הכול רואיינו 190 משיבות ומשיבים: 52 מורים, 23 מנהלים, 23 מועמדים להוראה, 27 אנשי אקדמיה וסגל אקדמי, 46 קובעי מדיניות ופקידי משרד החינוך, 11 נציגי איגודים ו-8 אנשי מנהלה או ספקי פיתוח מקצועי.
- לראיונות התווספו תצפיות מפורטות של פעילויות בבתי ספר, אוניברסיטאות וכיתות, יחד עם מפגשי מפתח אחרים ואירועי למידה מקצועית.
- התצפיות כללו הנחיה כיתתית, פגישות תכנון שכבתיות, מפגשי פיתוח מורים מקצועי, סבבי הנחיה ושיעורים בתוכניות להכשרת מורים. מקורות נתונים אחרים כללו לוחות זמנים של מורים, טופסי הערכה או משוב, תוכניות אסטרטגיות של בית הספר, תוכניות יישום שנתיות, תקציבים בית ספריים, לוחות זמנים להנחיה והערכה, פרוטוקולים של מפגשי מורים, חוברות פרסומיות של בתי ספר, תוכניות לימודים של חינוך מורים, ספרי לימוד, מטלות למידה של תלמידים ודוגמאות לתוכניות לימודים בית ספריות.

בכל אחד מהמקרים, הנתונים הקשורים למדיניות, תפיסות ופרקטיקות קובצו ונותחו לפי נושא – גיוס, הכשרה, חניכה, למידה מקצועית, התפתחות מקצועית, שכר ומעמד מקצועי. החוקרים עשו טריאנגולציה לכל מקורות הנתונים וניסו להוכיח, וגם להפריך, את הממצאים שעלו. עם ביסוס מקרי החקר, זוהו תימות משותפות בעזרת תהליך רקורסיבי שבו החוקרים בחרו תימות ובחנו את יישומן, את מידת הדיוק ואת המוגבלויות שלהן על פני מדינות המחקר ולאחר מכן תרו אחר ראיות נוספות לצורך הערכה והרחבה של הנתונים.

נספח ב

מעריך שיעור של בית הספר היסודי "קילון"

בית הספר היסודי "קילון" במחוז מינהאנג	כיתה ה', שיעור 2	המורה: ג'יה יינג ג'אנג
נושא: לומדים על תכונות המקבילית	מספר תלמידים: 22	תאריך: 19 בנובמבר, 2013
1. מטרות ההוראה א. להעביר שיטות ללימוד מלבן וריבוע ולהוביל את התלמידים לגלות בעצמם את תכונות המקבילית מתוך ממדי "צלע" ו"זווית". ב. לחוות את חוסר היציבות של המקבילית דרך פעילויות יצירתיות ולגלות יחסי גומלין בין מקבילית, מלבן וריבוע. 2. הרציונל למטרות א. ניתוח ספר הלימוד מקבילית מופיעה בשיעור 5, כרך 10, של ספר החשבון לבית הספר היסודי. ספר הלימוד מציג את המקבילית בעזרת שתי רצועות צבעוניות שקופות החוצות זו את זו במקביל, ומציין ששני הצדדים הנגדיים שווים באורכם והזוויות הנגדיות שוות. לאחר מכן הספר בוחן את האלכסון, הבסיס והגובה. אני חושב שתהליך זה מצריך גישות נפרדות להבנת הצדדים והזוויות, וחסרים בו ההשוואה והחיבור למלבן ולריבוע – צורות שכבר הוצגו לנו. למעשה, למידת תכונות של צורות נחלקת לשני שלבים: הראשון הוא הבנת התכונות המבוססות על הבנת אלמנטים, למידה על מושג מדרגה גבוהה, שיטה ומבנה מדרגה גבוהה ולמידה על תכונות המלבן והריבוע באמצעות מספרים ומעלות של צלעות וזוויות. השלב השני מתבסס על הבנת קשרים – הלמידה עוסקת במספרים ומעלות וגם במיקום הצלעות והמעלות. שיעור זה שייך לשלב השני. כשולומדים על תכונות של צורות דו־ממדיות בעלות מבנה דומה, כדאי לבחון השערות ולהסיק מסקנות, להמשיך לחקור את התכונות ולגלות יצירתיות בשימוש בתכונות. למידה על המקבילית מבוססת על למידת התכונות של המלבן, הריבוע והמשולש. התלמידים רכשו מזה ידע, שיטות ותהליך, והם יכולים להעביר אותם ללמידת המקבילית. לאחר מכן אפשר לתמוך בהם להשוואה נוספת עם תכונות המלבן, הריבוע והמשולש, לדון בקשרים ולחזק את הבנת הצורות האלה. חשוב לעזור לתלמידים ללמוד בתהליך של הבנת תכונות מנקודות מבט שונות, וכך לגבש את מבנה הידע שלהם על צורות.		

ב. ניתוח למידת התלמידים

לפני השיעור הזה, התלמידים התבוננו במקבילית.

אף על פי שהם עדיין אינם יודעים לתאר את תכונותיה, הם מזהים איזו צורה היא מקבילית. בשלב הלמידה הראשון הם חקרו תכונות של מלבן, ריבוע ומשולש, ולמדו לחקור תכונות של צורות בעזרת שני הממדים – "צלע" ו"זווית" – ולמדו את התהליך הבסיסי של חקר תכונותיהן של צורות: לשער השערות, לבחון את ההשערות, סיכום והסקת מסקנות, קישור. הידע הקודם שיש לתלמידים מניח תשתית לגילוי אקטיבי של הנושא בשיעור זה. הגילוי כרוך באתגרים. ראשית, ייתכן שהתלמידים לא ידעו איך לתאר את הזוויות במקבילית, משום שהם עדיין לא למדו את המושג של זוויות נגדיות. שנית, בגלל טעויות מדידה אפשריות, הדרך הטובה ביותר להוכיח אורך שווה של צדדים נגדיים היא לבדוק אם הם חופפים. אולם במקבילית אין סימטריה צירית, ולכן קשה להוכיח שהצדדים הנגדיים חופפים. שלישית, מלבן הוא מקבילית עם ארבע זוויות ישרות. דרוש תהליך מורכב כדי ללמוד את המושג שמלבן הוא מקבילית מיוחדת. רביעית, מלבן הוא מקבילית עם ארבע זוויות ישרות. אם ארבעת הצדדים במלבן יהיו שווים, הוא יהפוך לריבוע. הדרך ממקבילית לריבוע כרוכה בשינויים בצלעות ובזוויות. איך לגרום לתלמידים לחשוב על קשרים, נוסף על הבנה? אתגרים אלה דורשים לחרוג משיטות מחקר קודמות.

נוהלי הוראה

שאלים	פעילויות מורים	פעילויות תלמידים	מטרה
1. צבירה רגילה	הצגה: ריבוע, מלבן סיכום: אנחנו יכולים לחקור תכונות של צורות דו-ממדיות מהממדים של "צלע" ו"זווית"	דברו על תכונות וקשרים עם חבריכם לשולחן	לחזור על למידה קודמת ולהתכונן ללמידה הבאה בתור
2. חקירת התכונות של המקבילית	צעד 1. לגבש השערות שאלה: המנחה נותן לכל תלמיד מקבילית. כולכם יודעים שמקבילית היא צורה עם ארבע צלעות וארבע זוויות. סמנו את ארבע הצלעות ב: <1>, <2>, <3>, <4>. התבוננו היטב בצלעות ובזוויות ובדקו אילו תכונות יש להן	חשבו, כתבו ודברו עם שכנים לשולחן. שתפו זה את זה וגבשו השערה. בחנו את ההשערה	על סמך ניסיונם הקודם של התלמידים בלמידת מלבן, ריבוע ומשולש, הובילו אותם ליישם באופן אקטיבי את אותו מבנה ידע בתהליך "גיבוש ההשערה", בחינת ההשערה, הסקת מסקנה", כדי להתנסות בתכונות המקבילית וללמוד עליהן

התהליך יתמקד בקשיים של התלמידים. לדוגמה, תנו לתלמידים לברוק אם צדדים נגדיים יכולים לחפוף	חקרו: בהתחשב באפשרות של טעויות מדידה, כדאי לברוק אם הצדדים הנגדיים חופפים. קשה להוכיח שצדדים נגדיים במקבילית חופפים. אפשר לעשות זאת על ידי סיבוב שלה. הבהרה: הצדדים הנגדיים במקבילית מקבילים ובאורך שווה. זוויות נגדיות הן בגודל שווה	בקשו מהתלמידים לחלוק את מחשבותיהם: 1. צלע: צלעות נגדיות במקביל ובאורך שווה 2. זווית: $\angle 1 = \angle 3$, $\angle 2 = \angle 4$ צעד 2. חקר תכונות שאלה: האם כל המקביליות חולקות את התכונות? בשקית תראו סוגי רבים של מקביליות. בדקו אם ההשערה שלכם נכונה. שיתוף קבוצתי: 1. תכונות הצלע: רמז: האם תוכלו להשתמש בכלי כלשהו כדי לברוק אם הצדדים הנגדיים חופפים? 2. תכונות זווית: הקדמה: מושג הזוויות הנגדיות צעד 3. הסקת מסקנות שאלה: באמצעות בחינת ההשערה, אילו מסקנות תוכלו להסיק על תכונות של צלע וזווית במקבילית? הגדרה: מקבילית היא צורה בעלת ארבע צלעות, וכל זוג של צלעות נגדיות מקביל זה לזה
---	---	--

במהלך התגלית, התלמידים יעברו תהליך מדעי ולוגי. בסיבוב המקבילית הם יראו שינויים בזוויות וילמדו שמלבן הוא סוג מיוחד של מקבילית. בהשוואת מקבילית למשולש, הם יבינו טוב יותר את אי־היציבות של המקבילית	הבהרה: מכיוון שלמקבילית שני צדדים נגדיים באורך שווה, אתם יכולים לבחור שני מקלות קצרים באורך שווה. השוו מחשבות: הצלעות נשארות זהות, אך הזוויות השתנו. מחשבות על הניסוי. התמקדו בזווית אחת. סמנו את המעלות של כל זווית, למשל 30, 45, 60, 90, 120, 135. שתפו זה את זה בממצאים: מלבן הוא סוג מיוחד של מקבילית, עם כל התכונות של מקבילית. התכונה הייחודית של המלבן היא שיש לו ארבע זוויות ישרות. מחשבות: לא קל לסובב את המשולש. הרבה יותר קל לסובב מקבילית. ישמו את זה.	משימה: איך תבנו מקבילית בעזרת מקלות קצרים? מדוע? עכשיו בנו מקבילית בעזרת המקלות. שאלה: בעזרת מקלות אלה, המקביליות שיצרתם שונות זו מזו. השוו בין הצלעות והזוויות של המקביליות. מה דומה ומה שונה? משימה: נסו לבנות מקבילית יציבה בעזרת ארבעה מקלות קצרים. כמה סוגים אתם יכולים לבנות? האם יש יוצא מן הכלל? הדרכה: כשאתם מתכוננים בשינויי זוויות, אתם יכולים להתמקד בזווית אחת ולראות איך האחרות משתנות בהתאם. השוואה: יש לי כאן משולש. בואו נסובב אותו. מה גיליתם? סיכום וחקר נוסף: המקבילית אינה יציבה. האם תוכלו לחשוב על דוגמה מהחיים שלנו שבה משתמשים במקבילית בזכות חוסר היציבות שלה?	3. חקר אי־היציבות של המקבילית
--	---	--	--------------------------------------

חקר הקשרים יחזק עוד את הבנת התכונות ויעזור לתלמידים לקשר. התמונה מראה בבירור את הקשרים בין שלוש צורות, והיא גם מניחה תשתית ללמידה עתידית.	חשבו ושתפו. מחשבות: שנו את הזוויות ל-90 מעלות ואת הצלע לאורך שווה. שתפו ממצאים: אתם יכולים לשנות קודם את אורך הצלע לצורת יהלום ולאחר מכן את הזוויות ליצירת ריבוע. שתפו את שכנכם לשולחן. נסו לצייר ציור. חוקרים את הקשרים: מהשכבה החיצונית למרכז: מקבילית מלבן ריבוע	שאלה: זו מקבילית. איך נוכל להפוך אותה למלבן? איך נהפוך מלבן לריבוע? שתפו ממצאים. שאלת המשך: שנו את הזוויות ולאחר מכן את הצלעות. האם יש עוד דרך להפוך מקבילית לריבוע? סיכום: אפשר לשנות צורות בהתאם לתכונות שלהן. משימה: נראה שיש קשרים הדוקים בין מקבילית, מלבן וריבוע. האם תוכלו לצייר ציור שמציג את הקשרים? סיכום: ריבוע הוא סוג מיוחד של מלבן. מלבן הוא סוג מיוחד של מקבילית.	4. חוקרים קשרים בין מקבילית לצורות אחרות
להמשיך לבנות את מבנה הידע ולעודד תלמידים ליישם באופן אקטיבי את הלמידה במחקר אחר.	התחלקו לזוגות ושתפו זה את זה.	סיכום: איך חקרנו את תכונות המקבילית? אנחנו יכולים לחקור צורות אחרות בעזרת אותה שיטה.	5. סיכום השיעור

נספח ג

תחרות ההוראה של "קיבאו", טופס הערכה

כיתה	מקצוע	פרויקט	תחומי / תחריות / תפקידים אחרים	תוצאות ההערכה (אנא סמנו V בתשובה המתאימה)	נמוך יחסית	ממוצע	טוב יחסית
מורה	שנת הוראה	תואר / דרגה		פריטים להערכה	תוכן הערכה	קטגוריות להתנהגויות מורים	
				1. התוכן הנלמד אפקטיבי וסביר; יערי ההוראה הולמים את מהגיש שילוב עם ידע אחר ויש לו קשר להקשר הבית ספרי		2. מערך השיעור הוא חלק אורגני מתכונת הלימודים, הוא מרגיש שילוב עם ידע אחר ויש לו קשר להקשר הבית ספרי	
				3. ההנחיה משקפת את התפיסה "לומדים ורק לאחר מכן מלמדים"; יש תמיכה מודעית ואפקטיבית ללמידה	שיטות ההוראה		
				4. המורה מעריך, מכבד ומעודד את התלמידים; המורה מספק משוב בעיתו ומשתמש בהערכה מדידה לביצועים של קבוצות תלמידים			

				5. המורה מנחה, מלווה, מעודד ומאתגר את התלמידים בצורה קשובה ונאותה; המשוב וההתאמה נאותים וניתנים בעיתים		
				6. המורה מתייחס לכל התלמידים ומקפיד על הוראה מובלת מותאמת לתלמיד; המורה מראה דאגה ואכפתיות לתלמידים מתקשים ומשתמש במגוון דרכים לערב אותם בלמידה		
				7. הירגמיקה בכיתה טובה; התלמידים מעורבים וחיוניים	למידה	התנהגויות תלמידים
				8. השיעור מורכב מסוגי למידה שונים; הוא כולל למידה עצמאית, חקרנית ומשותפת		
				9. רוב התלמידים מעורבים; שום תלמיד אינו חסר מעש; יותר מ-80 אחוז מהתלמידים הם במצב לימודי טוב		
				10. יש שימוש משמעותי בעבודה קבוצתית ויש לה קשר הדוק לתוכן הנלמד		
				11. הזמן המוקדש לחקירה, לשיח, לפרגטיזציה ולתשורות מגיע לסביבות 80 אחוז; זמן זה ממוקד תלמיד	תוצאות למידה	
				12. רוב התלמידים מסוגלים להגיע ליעדי הלמידה, יש להם הבנה טובה של מושגי המפתח והלמידים והם מתקדמים בתחומים מאתגרים		
				13. לתלמידים בכל הרמות יש חוויות למידה מוצלחות; תלמידים מתקשים משתתפים בלמידה ואינם חסרי מעש		
חוקות וניתוח						
תחומים מרכזיים לשיפור וניתוח						
				הערכה כללית		

רשימת מקורות

- ברבר, מ', ומורשד, מ' (2007). דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם (בתרגום י' פרקש). *הר החינוך*, 82(6). <https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/49.aspx>
- סאלברג, פ' (2015). *לומדים מפילנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת* (בתרגום ת' אילון-אורטל). בני ברק ותל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- ABS. (2015, January 29). *Overseas born Aussies hit a 120 year peak*. Canberra, Australia: Australian Bureau of Statistics. Retrieved from <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Previousproducts/3412.0Media%20Release12013-14>
- Academy of Singapore Teachers. (n.d.). MOE Teacher Induction Framework. Retrieved from <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional-growth/professional-development-programmes/moe-teacherinduction-framework>
- ACARA. (2015, December 15). *The Australian curriculum v 8.1*. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Retrieved from <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2015). Policy pathways for twenty-first century skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches* (pp. 293-310). New York, NY: Springer.
- AEU. (2014). Teacher Education Ministerial Advisory Group Consultation 2014: Submission. Retrieved from <http://aeufederal.org.au/application/files/6114/3273/1821/TEMAGConsultation.pdf>
- AITSL. (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Melbourne,

- Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standardsfor-teachers>
- AITSL. (2015a). *Action Now: Selection of entrants into initial teacher education*. Melbourne, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/ite-reform/selection>
- AITSL. (2015b). *Australian Professional Standard for Principals and Leadership Profiles*. Melbourne, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/school-leadership/australian-professional-standard-for-principalsand-the-leadership-profiles.pdf>
- Alberta Education. (1997). *Teaching quality standard applicable to the provision of basic education in Alberta* (Ministerial Order# 016/97). Edmonton, Canada: Author.
- Alberta Education. (2014). Questions about... teacher salaries. Retrieved September 18, 2014, from <http://education.alberta.ca/admin/workforce/faq/teachers/teachersalaries.aspx>
- Alberta Education. (2016). *Education funding in Alberta: Kindergarten to grade 12, 2016/2017 school year*. Edmonton, Canada: Alberta Ministry of Education. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/3255924/education-funding-in-alberta-handbook-2016-2017.pdf>
- Alberta Learning Information Services. (2013). 2013 Alberta wage and salary survey, jobs, skills, labour, and training. Average wages by industry and economic region. Retrieved from http://alis.alberta.ca/pdf/wageinfo/2013_AWSS_Wages_By_Industry_and_Region.pdf
- ATA. (2010). *A framework for professional development in Alberta*. Alberta, Canada: The Alberta Teachers' Association.
- ATA. (2014). *Reflections on teaching: Teacher efficacy and the professional capital of Alberta teachers*. Edmonton, Canada: The Alberta Teachers' Association. Retrieved from <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollection-Documents/ATA/Publications/Research/PD-86-27%20Reflections%20on%20Teaching.pdf>
- Auguste, B. G., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting*

- and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective.* McKinsey.
- Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- Bennett, J. (2015, August). *Presentation to the NSW PPA Credential Validation panel*. Presented at the NSW Primary Principals' Association, Australian Technology Park, Sydney, Australia.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Bracks, S. (2015). *Greater returns on investment in education: Government schools funding review*. Melbourne, Australia: Victoria State Government. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/departments/government-schools-funding-review-march.pdf>
- Buchberger, F., & Buchberger, I. (2004). Problem solving capacity of a teacher education system as a condition of success? An analysis of the "Finnish case." In F. Buchberger & I. Buchberger (Eds.), *Education policy analysis in a comparative perspective* (pp. 222-237). Linz, Austria: Trauner.
- Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A., with Carrier, N., Malik, S., & Sohn, J. (2014). *The Teacher Learning and Leadership Program: Research report 2013-14*. Toronto, Canada: Ontario Teachers' Federation. Retrieved from <http://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2014/08/TLLP-Final-Report-April-2014.pdf>
- Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A., with Hauseman, C., & Rodway Macri, J. (2015). *The teacher learning and leadership program: Research report for 2014-15*. Toronto, Canada: Ontario Teachers' Federation.
- Carnegie Corporation. (2006). *Teachers for a new era: Transforming teacher education*. New York, NY: Carnegie Corporation.
- Casserly, M. (2012, May 11). *10 jobs that didn't exist 10 years ago*. Forbes. Retrieved December 26, 2015, from <http://www.forbes.com/sites/meghancasserly/2012/05/11/10-jobs-that-didnt-exist-10-years-ago/>
- Cheng, K. (2011). Shanghai: How a big city in a developing country leaped to the head of the class. In M. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: An agenda*

- for American education built on the world's leading systems* (pp. 21-50). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cheng, K., & Yip, H. (2006). *Facing the knowledge society: Reforming secondary education in Hong Kong and Shanghai* (Education Working Paper No. 5). Washington, DC: World Bank.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820.
- COAG. (2012, June). National partnership agreement on rewards for great teachers. Council of Australian Governments. Retrieved from http://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/education/rewards_for_great_teachers/national_partnership.pdf
- Communist Party of China Central Committee and the State Council. (2010, July). *Outline of China's national plan for medium and long-term education reform and development*. Beijing, People's Republic of China. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/China/China_National_Long_Term_Educational_Reform_Development_2010-2020_eng.pdf
- Council of Ministers of Education, Canada. (2008, April 15). Learn Canada 2020. Retrieved from <http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf>
- Crocker, R. (2009). Rethinking the AISI research model: Secondary data analysis and future applications. In A. Hargreaves, R. Crocker, B. Davis, L. McEwen, P. Sahlberg, D. Shirley, D. Sumara, & M. Hughes (Eds.), *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement (AIS)* (pp. 9-33). Edmonton, Canada: Alberta Education. Retrieved from <http://education.alberta.ca/aisi>
- Crowley, R. (1998). *A class act: Inquiry into the status of the teaching profession*. Canberra, Australia: Parliament of Australia, Education and Training Reference Group.
- Darling-Hammond, L. (1998). Strengthening the teaching profession: Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5).

- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars* (pp. 45-68). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32. <http://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32>
- Darling-Hammond, L. (2013). *Developing and sustaining a high-quality teaching force* (Global Cities Education Network). Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Retrieved from <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/developing-and-sustaining-high-quality-teacher-force.pdf>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L., & Wentworth, L. (2014). Reaching out: International benchmarks for performance assessment. In L. Darling-Hammond & F. Adamson (Eds.), *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st-century learning* (pp. 93-130). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1999). *A license to teach. Raising standards for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DEC. (2011). *Connected communities strategy*. Sydney, Australia: NSW Department of Education and Communities.
- DEC. (2013). *Great teaching, inspired learning: A blueprint for action*. Sydney, Australia: NSW Department of Education and Communities. Retrieved from http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/news/greatteaching/gtil_blueprint.pdf
- DEECD. (2011). *Curiosity and powerful learning*. Melbourne, Australia:

- Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.aiz.vic.edu.au/Embed/Media/00000025/Curiosity-bookletsingle-pages-for-web-21-Oct-11.pdf>
- DEECD. (2012a, December 1). *Principal selection policy*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development.
- DEECD. (2012b). *Towards Victoria as a learning community*. Melbourne, Australia: Communications Division for Flagship Strategies Division, Department of Education and Early Childhood Development.
- DEECD. (2013a). *DEECD 2013-17 strategic plan*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/departments/stratplan201317.pdf>
- DEECD. (2013b). *From new directions to action: World-class teaching and school leadership*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/commrel/about/teachingprofession.pdf>
- DEECD. (2013c). *Professional practice and performance for improved learning: School accountability*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/school/principals/management/Pages/schoolperformance.aspx>
- DEECD. (2014a). *Professional practice and performance for improved learning: Performance and development*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/management/ppilperfdevt.pdf>
- DEECD. (2014b, October 22). *School centres for teaching excellence*. Retrieved April 4, 2014, from <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/partnerships/pages/partnernationalsteach.aspx>
- DET. (2007). *The Developmental Learning Framework for School Leaders*. Melbourne, Australia: Department of Education and Training. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/developmentallearn.pdf>
- DET. (2015). *Education state: Schools*. Melbourne, Australia: Department of

- Education and Training. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/educationstate/launch.pdf>
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *2013 global teacher status index*. London, UK: Varkey GEMS Foundation. Retrieved from <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>
- Dudley, P. (2011). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Lesson_Study_Handbook_-_011011-1.pdf
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, R. F., & Burney, D. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in Community School District #2, New York City*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED416203>
- Finnish National Board of Education. (2007). *Futures education*. Retrieved from http://www.oph.fi/download/47651_netengtulevaisuuskasvatus2007.pdf
- Finnish National Board of Education. (2014). *Opettajat Suomessa [Teachers in Finland]* (Koulutuksen seurantaraportit No. 8). Helsinki, Finland: National Board of Education.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation* (Working paper). Oxford, UK: University of Oxford. Retrieved from <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/future-of-employment.pdf>
- Gang, S. (2010). *National survey and policy analysis for teacher professional development in primary and secondary schools*. Shanghai, China: East China Normal University Press.
- Garner, R. (2015, March 20). Finland schools: Subjects scrapped and replaced with "topics" as country reforms its education system. *The Independent*. Retrieved from <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finlandschools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., &

- Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
- Gillard, J. (2012, September). *A national plan for school improvement*. Presented at the National Press Club, Canberra, Australia.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goh, C. T. (1997, June 2). Shaping our future: Thinking schools, learning nation. Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the opening of the 7th International Conference on Thinking, Singapore. [Press release]. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/speeches/1997/020697>
- Gonski, D. M. (2014, May). Thoughts of a reviewer of school funding, two years on. Presented at the Australian College of Educators' Inaugural Jean Blackburn Oration, Melbourne.
- Gonski, D. M., Boston, K., Greiner, K., Lawrence, C., Scales, B., & Tannock, P. (2012). *Review of funding for schooling*. Canberra, Australia: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Government of Ontario. (2014). *Achieving excellence: A renewed vision for education in Ontario*. Toronto, Canada: Ministry of Education. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedVision.pdf>
- Government of Ontario. (2015). *2015-16 education funding: A guide to the grants for students' needs*. Toronto, Canada: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1516/2015GSNguidEN.pdf>
- Graduate Careers Australia. (2013). *Graduate salaries 2012: A report on the earnings of new Australian graduates in their first full-time employment*. Melbourne, Australia: Graduate Careers Australia. Retrieved from [http://www.graduatecareers.com.au/wp-content/uploads/2013/07/Graduate%20Salaries%202012%20\[secured\].pdf](http://www.graduatecareers.com.au/wp-content/uploads/2013/07/Graduate%20Salaries%202012%20[secured].pdf)
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288.

- Gunn, T. M., Pomahac, G., Striker, E., & Tailfeathers, J. (2011). First Nations, Métis, and Inuit education: The Alberta initiative for school improvement approach to improve indigenous education in Alberta. *Journal of Educational Change*, 12(3), 323-345.
- Halinen, I. (2014, September 19). *Curriculum reform 2016: Building the future together*. Presented at the Enirdelm Conference, Vantaa, Finland.
- Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., McEwen, L., Sahlberg, P., Shirley, D., Sumara, D., & Hughes, M. (2009). *The learning mosaic: A multiple perspective review of the Alberta Initiative for School Improvement (AISI)*. Edmonton, Canada: Alberta Education. Retrieved from <http://education.alberta.ca/aisi>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership* (Vol. 2: Case studies on system leadership, pp. 69-109). Paris, France: OECD.
- Hart, D. (2012). *The 18th OISE survey of educational issues: Public attitudes towards education in Ontario 2012*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education. Retrieved from http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/OISE%20Survey/18th_OISE_Survey/OISE%20SURVEY%2018.pdf
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent educational reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(1), 1-15.
- Heng, S. K. (2012, September 12). Keynote address. Presented at the Ministry of Education work plan seminar, Singapore. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2012/09/12/keynote-address-by-mr-hengswhee-keat-at-wps-2012.php>.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and leavers early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271-280.
- Herbert, M., Broad, K., Gaskell, J., Hart, D., Berrill, D., Demers, S., & Heap, J. (2010). *Teacher preparation and success in Ontario*. Prepared for the

- Ontario Ministry of Education. Toronto, Canada: University of Toronto; Trent University; Université Laurentienne; Brock University.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (CPRE Research Reports). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- International Alliance of Leading Education Institutes. (2008). *Transforming teacher education: Redefined professionals for 21st century schools*. Singapore: National Institute of Education. Retrieved from http://website.education.wisc.edu/inei/wp-content/uploads/Documents/Transforming_Teacher_Education_Report.pdf
- ISTP. (2016). Country commitments from the International Summit on the Teaching Profession 2016. Retrieved from http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/2016_ISTP_Country_Commitments.pdf
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w15202>
- Jensen, B., & Farmer, J. (2013). *School turnaround in Shanghai: The empowered-management program approach to improving school performance*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. Washington, DC: National Center for Education and the Economy.
- Johnson, D. R. (2013). *Teachers and their salaries—Some evidence from the Labour Force Survey*. Laurier Centre for Economic Research & Policy Analysis. Retrieved from http://navigator.wlu.ca/content/documents/Link/career%20new%20website/LCERPA_LFNews_Jan_2013.pdf
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their

- professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Kaftandjieva, F., & Takala, S. (2002, June). Relating the Finnish matriculation examination English test results to the CEF scales. Presented at the Seminar on Linking Language Examinations to CEFR, Helsinki, Finland.
- Kane, R., Jones, A., Rottman, J., & Conner, M. (2010). *NTIP evaluation: Final report executive summary (Cycle III)*. Ottawa, Canada: University of Ottawa. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/may2010/NTIP_Evaluation_Report_2010.pdf
- Kansanen, P. (2007). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor: Reflections by Finnish educationalists* (pp. 131-146). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/our-work/publications-resources/does-teaching-experience-increase-teachereffectiveness-review-research>
- Koh, K. H., Tan, C., & Ng, P. T. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: The case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 135-149.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.
- Krogstad, J. M., & Keegan, M. (2014, May 14). 15 states with the highest share of immigrants in their population. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/05/14/15-states-with-the-highest-share-ofimmigrants-in-their-population/>
- Krokfors, L. (2007). Two-fold role of reflective pedagogical practice in research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi

- (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp. 147-160). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Kultusminister Konferenz. (2016). ISTP2016-International Summit on the Teaching Profession 2016. Retrieved March 10, 2016, from <http://www.istp2016.org/>
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement ? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Lavonen, J. (2008). *Reasons behind Finnish students' success in the PISA scientific literacy assessment*. Helsinki, Finland: University of Helsinki. Retrieved from http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2008/science_results_and_reasons.pdf
- Lee, H. (2013, June 4). Why Finnish babies sleep in cardboard boxes. *BBC*. Retrieved October 29, 2014, from <http://www.bbc.com/news/magazine-22751415>
- Lee, K.-E. C., & Tan, M. Y. (2010, March 7-12). Rating teachers and rewarding teacher performance: The context of Singapore. Presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand.
- Lee, S. K., Lee, W. O., & Low, E. L. (Eds.). (2013). *Educational policy innovations: Leveling up and sustaining educational achievement*. Singapore: Springer.
- LePoer, B. L. (1989). *Singapore: A country study*. Washington, DC: Library of Congress, Federal Research Division.
- Levin, B. (2014). Sustainable, large-scale education renewal: The case of Ontario. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), *Educational policy innovations: Leveling up and sustaining educational achievement* (pp. 201-216). Singapore: Springer.
- Liang, S., Glaz, S., DeFranco, T., Vinsonhaler, C., Grenier, R., & Cardetti, F. (2012). An examination of the preparation and practice of grades 7-12 mathematics teachers from the Shandong Province in China. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(5). <http://doi.org/10.1007/s10857-012-9228-x>
- Liiten, M. (2004, February 11). Ykkösuosikki: Opettajan ammatti [Top favorite: Teaching Profession.]. *Helsingin Sanomat*. Helsinki, Finland.

- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Lyman, P., & Varian, H. R. (2003). *How much information?* Berkeley, CA: School of Information Management and Systems, University of California, Berkeley. Retrieved from <http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/>
- Martin, A., & Pennanen, M. (2015). *Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland* (No. 51). Jyväskylä, Finland: Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Matthews, P., Moorman, H., & Nusche, D. (2007). School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/39883476.pdf>
- MCEETYA. (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Melbourne, Australia: Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- McIntyre, A. (2012). The greatest impact for early career teachers. Presented at the Australian Council for Educational Leaders National Conference, Adelaide.
- McIntyre, A. (2013). Teacher quality evidence for action. Presented at the Australian College of Educators conference, Australian College of Educators.
- McLean Davies, L., Anderson, M., Deans, J., Dinham, S., Griffi n, P., Kameniar, B.,... Tyler, D. (2012). Masterly preparation: Embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 93-106. <http://doi.org/10.1080/02607476.2012.733193>
- Mehta, J., & Schwartz, R. (2011). Canada: Looks a lot like us but gets much better results. In M. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems* (pp. 141-166). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Merlino, J. (2015, October 9). Raising the status of the teaching profession in the education state. Retrieved February 19, 2016, from <http://www.premier.vic.gov.au/raising-the-status-of-the-teaching-profession-in-theeducation-state/>

- Ministry of Education and Culture. (2012). Education and research 2011-2016: A development plan (Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland, 2012-3). Helsinki, Finland: Ministry of Education and Culture. Retrieved from http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html?lang=fi&extra_locale=en
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2011). Middle school teacher professional standards. Retrieved from <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6127/201112/127830.html>
- Ministry of Education, Singapore. (2015). 21st century competencies. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-centurycompetencies>
- Ministry of Education, Singapore. (n.d.). Career information. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>
- NCATE. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. (Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning). Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education. Retrieved from <http://www.ncate.org/Public/researchreports/NCAtEinitatives/BlueribbonPanel/tabid/715/Default.aspx>
- Niu, Z., & Liu, M. (2012, April 25). Teacher merit pay in China: A case study in Beijing. Presented at the Annual meeting of the 56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, San Juan, Puerto Rico.
- NSW Government. (2013). *OCHRE—Opportunity, choice, healing, responsibility, empowerment* (NSW Government plan for Aboriginal affairs: Education, employment & accountability). Sydney, Australia: NSW Government. Retrieved from http://www.aboriginalaffairs.nsw.gov.au/wp-content/uploads/2013/04/AA_OCHRE_final.pdf
- NSW Primary Principals Association. (2015). *NSW PPA principals credential phase one report 2015*. Sydney, Australia: NSW Primary Principals Association. Retrieved from <http://www.nswppa.org.au/>
- OECD. (2007). *Science competencies for tomorrow's world* [Report]. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/39725224.pdf>
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States*. Strong performers

- and successful reformers in education. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: Excellence through equity* (Vol. II). Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-excellence-through-equity-volumeii_9789264201132-en
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What makes schools successful* (Vol. IV). Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successfulvolumeiv_9789264201156-en
- OECD. (2014a). *Education at a glance 2014*. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en
- OECD. (2014b). *Education at a glance country note: Canada*. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/Canada-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OECD. (2014c). *PISA 2012 results: What students know and can do—student performance in mathematics, reading and science* (Vol. I, Rev. ed., February 2014). Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD. (2014d). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Ontario College of Teachers. (2000). *Standards of practice*. Ontario, Canada: Ontario College of Teachers. Retrieved from <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>
- Ontario College of Teachers. (2009). *Principals' qualification program*. Ontario, Canada: Ontario College of Teachers. Retrieved from https://www.oct.ca/-/media/PDF/Principals%20Qualification%20Program%202009/principals_qualification_program_e.pdf
- Ontario College of Teachers. (2011). *Transition to teaching 2011: Early-career teachers in Ontario schools*. Toronto, Canada: Ontario College of Teachers.

- Retrieved from http://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202011/EN/transitions11_e.ashx
- Ontario College of Teachers. (2012). *Transition to teaching 2012: Teachers face tough entry-job hurdles in an increasingly crowded Ontario employment market*. Toronto, Canada: Ontario College of Teachers. Retrieved from http://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202012/T2T%20Main%20Report_EN_web_accessible0313.ashx
- Ontario Ministry of Education. (2010). *Growing success: Assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools*. Toronto, Canada: Author. Retrieved from <https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2012). Ontario leadership framework. Retrieved from <https://www.education-leadership-ontario.ca/content/framework>
- Ontario Ministry of Education. (2013, June 5). Giving new teachers the tools for success. Retrieved June 27, 2016, from <https://news.ontario.ca/edu/en/2013/06/giving-new-teachers-the-tools-for-success.html>
- Paine, L., & Ma, L. (1993). Teachers working together: A dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 675-697.
- Parkin, A. (2015). International report card on public education: Key facts on Canadian achievement and equity. The Environics Institute. Retrieved from <http://www.environicsinstitute.org/uploads/institute-projects/environics%20institute%20-%20parkin%20-%20international%20report%20on%20education%20-%20final%20report.pdf>
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). Action research: The Alberta Initiative for School Improvement (AISI) and its implications for teacher education. *Action Researcher in Education*, 3(1), 120-131.
- Parsons, J., McRae, P., & Taylor, L. (2006). *Celebrating school improvement: Six lessons from Alberta's AISI projects*. Edmonton, Canada: School Improvement Press.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H.L.T. (2016). What is "good" mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53. <http://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>

- Piesanen, E., Kiviniemi, U., & Valkonen, S. (2007). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998-2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa [Follow-up and evaluation of the teacher education development program: Continuing teacher education in 2005 and its follow up 1998-2005 by fields and subjects in different types of educational institutions.]*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Pine, G. J. (2008). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rickards, F. (2012, May 29). New course design: Building clinical skills with grounded experience in schools. Presented at the National Forum on Initial Teacher Education, Melbourne. Retrieved from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/natforuminitialmorning.pdf>
- Roberts, D. (2013, April 4). Chinese education: The truth behind the boasts. *Bloomberg Businessweek*. Retrieved from <http://www.bloomberg.com/news/articles/2013-04-04/chinese-education-the-truth-behind-the-boasts>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2009). AISI: A global perspective. In A. Hargreaves, R. Crocker, B. Davis, L. McEwen, P. Sahlberg, D. Shirley, D. Sumara, & M. Hughes, *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement (AISI)* (pp. 77-89). Edmonton, Canada: Alberta Education. Retrieved from <http://education.alberta.ca/aisi>
- Sahlberg, P. (2010). Educational change in Finland. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 323-348). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Sahlberg, P. (2015, March 25). Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. *The Conversation*. Retrieved from <http://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328>
- Salleh, H., & Tan, C.H.P. (2013). Novice teachers learning from others: Mentoring in Shanghai schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), article 10, 152-165.

- Sato, M., Roehrig, G., & Donna, J. (2010). Bending the professional teaching continuum: How teacher renewal supports teacher retention. In J. Rhoton (Ed.), *Science education leadership: Best practices for the new century* (pp. 177-198). Arlington, VA: NSTA Press.
- School Act, Pub. L. No. Revised statutes of Alberta 2000: Chapter S-3. (2000). Retrieved from <http://www.qp.alberta.ca/documents/acts/s03.pdf>
- Sclafani, S., & Lim, E. (2008). *Rethinking human capital: Singapore as a model for teacher development*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Scott, C., Kleinhenz, E., Weldon, K., Reid, K., & Dinhan, S. (2010). *Master of teaching MGSE: Evaluation report*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Shanghai Municipal Education Commission. (2008). *Shanghai education yearbook 2008*. Shanghai, China: Shanghai Educational Publishing House.
- Shanghai Municipal Statistics Bureau. (2011). *Shanghai basic facts*. Shanghai, China: Information Office of Shanghai Municipality.
- Shulman, L. S. (1983). Autonomy and obligation: The remote control of teaching. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. New York, NY: Longman.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Singapore Department of Statistics. (2015, September). Population in brief 2015. Retrieved from <http://population.sg/population-in-brief/files/population-in-brief-2015.pdf>
- Singapore MOE. (2012). *The teacher growth model: Fact sheet*. Singapore: Author. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growth-model.pdf>
- Singapore NIE. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century*. Singapore: Author.
- Singapore NIE. (2012). *A teacher education model for the 21st century (TE21): NIE's journey from concept to realisation—An implementation report*. Singapore: National Institute of Education. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/files/booklet_web.pdf
- Snoek, M. (2014). Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education.

- Retrieved from <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/theories-on-and-concepts-of-professionalism-hungarian-publication.pdf>
- Spillane, J. P., Sherer, J. Z., & Codren, A. (2005). Distributed leadership. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 149-167). Greenwich, CT: IAP.
- Statistics Canada. (2013). *Immigration and ethnocultural diversity in Canada: National Household Survey, 2011*. Ottawa, Canada: Statistics Canada-Statistique Canada. Retrieved from http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_checklist/2013/internet/w13-19-U-E.html/collections/collection_2013/statcan/CS99-010-2011-1-eng.pdf
- Statistics Finland. (2014a). *Statistics Finland-Education*. Retrieved January 20, 2015, from http://tilastokeskus.fi/til/kou_en.html
- Statistics Finland. (2014b). *Ulkomaalaistaustainen väestö 2013 [Population with foreign background]* (Suomen virallinen tilasto [Official Statistics of Finland]). Helsinki, Finland: Statistics Finland. Retrieved from http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yvrm_ulsu_201300_2014_12286_net.pdf
- Stewart, V. (2011). Singapore: A journey to the top, step by step. In M. Tucker (Ed.), *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems* (pp. 113-139). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Tan, C. (2013). *Learning from Shanghai*. Singapore: Springer. Retrieved from <http://link.springer.com/10.1007/978-981-4021-87-6>
- Tan, K. S., & Wong, Y. F. (2012). Developing quality teachers for the Singapore School System: The impact of the National Institute of Education and the tripartite relationship with the Ministry of Education and Schools. In I. Žogla & L. Rutka (Eds.), *Teachers' life-cycle from initial teacher education to experienced professional*. Brussels, Belgium: Association for Teacher Education in Europe.
- Teh, L. W. (2014). Singapore's performance in PISA: Levelling up the long tail. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), *Educational policy innovations* (pp. 71-83). Singapore: Springer.
- TEMAG. (2015, February). *Action now: Classroom ready teachers: Report of*

- the Teacher Education Ministerial Advisory Group*. Canberra, Australia: Department of Education and Training.
- Teo, C. H. (2001, July). Speech by Radm (NS) Teo Chee Hean, Minister for Education and Second Minister for Defence. Presented at the NIE teachers' investiture ceremony, Singapore indoor stadium, Singapore. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2001/sp04072001.htm>
- Thompson, C. L., & Zeuli, J. S. (1999). The frame and the tapestry: Standardsbased reform and professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 341-375). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomson, S., De Bortoli, L. J., & Buckley, S. (2014). *PISA 2012: How Australia measures up*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K.,... Kansanen, P. (2010). Experiences of research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- Tucker, M. (Ed.). (2011). *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Tucker, M. (2014). *Chinese lessons: Shanghai's rise to the top of the PISA league tables*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- University of Alberta. (2004). *Alberta Initiative for School Improvement: What have we learned; An assessment of district qualitative reports and promising practices from Cycle 1, 2000-2003*. School Improvement Press. Edmonton, Alberta. Retrieved January 4, 2005, from www.education.gov.ab.ca/K_12/special/AISI/pdfs/UniversityofA_Cycle1_Report_June_2004.pdf
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher training education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(59). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1276>
- VIT. (2013, January 1). Evidence of professional practice for full registration.

- Retrieved September 29, 2014, from <http://www.vit.vic.edu.au/prt/pages/evidence-of-professional-practice-for-full-registration-36.aspx>
- VIT. (2014, June). *Evaluating the supporting provisionally registered teachers program: 2013 summary report*. Melbourne, Australia: Victorian Institute of Teaching.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wu, N. (2014). The implementation of the national professional standard for K-12 teachers, 2012 (NPST) at regional and local level in China: A case study of regional teacher professional development standards implementation in Qingyang District, Chengdu, China. *Higher Education of Social Science*, 7(3), 89-98.
- Ye, L. (2009). "New Basic Education" and me: Retrospective notes from the past ten years of research. *Frontiers of Education in China*, 4(4), 558-609. <http://doi.org/10.1007/s11516-009-0031-0>
- Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 153-172.
- Zhang, M., Ding, X., & Xu, J. (2016). *Developing Shanghai's teachers*. Washington, DC: National Center for Education and the Economy. Retrieved from <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/01/DevelopingShanghaiTeachersWEB.pdf>
- Zhang, M., Xu, J., & Sun, C. (2014). Effective teachers for successful schools and high performing students: The case of Shanghai. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), *Educational Policy Innovations* (pp. 143-161). Singapore: Springer.

הערות

1. ביקורת מפורסמת על התוצאות של שנגחאי בהקשר של הוגנות היא ששיעור התלמידים המהגרים במבחני פיזה (בגיל 15) אינו מייצג את שיעור התלמידים המהגרים בכל שכבות הגיל ועשוי אף להדיר תלמידים מהגרים מבתי ספר שמחוץ למערכת הציבורית. יש סיכוי גבוה יותר שתלמידים מהגרים יגיעו מרקע כלכלי פחות חזק ונגישותם למשאבים חינוכיים תהיה נמוכה יותר. נדון בסוגיות אלה בפרקים הבאים.
2. "הוקואו" (hukou) היא שיטה הנהוגה בסין לרישום משפחות על בסיס תושבות קבע או בעלות על אדמות. משפחות נרשמות במחוז האם שלהן, ואף שהן עשויות להגר לצורכי עבודה לחלקים אחרים במדינה, מבחינת הרישום מקום המושב הקבוע הוא המחוז שהמשפחה רשומה בו. מעמד ה"הוקואו" של משפחה קובע את נגישותה למערכות סוציאליות דוגמת שירותי בריאות, חינוך, רווחה והזדמנויות הדיוור במחוז מסוים.
3. המשכורת הממוצעת ההתחלתית למורות ומורים בארצות הברית עמדה על 36,128 דולר לשנת 2012-2013. National Education Association. 2012-2013. average starting teacher salaries by state. Retrieved from <http://www.nea.org/home/2012-2013-average-starting-teacher-salary.html>
4. נודעה בשם המחלקה לחינוך והתפתחות בגיל הרך (DEECD) בין השנים 2008 ל-2014.
5. <http://www.oise.utoronto.ca/ite/Home>
6. היוזמה הקנדית Teach for Canada אינה קשורה ליוזמה Teach for All.
7. הסרטון בקישור הבא מציג את תוכנית הלמידה והמנהיגות של אונטריו (TLLP): <http://www.youtube.com/watch?v=3DCiHTSaZu8&feature=youtube>

מפתח כללי

אוניברסיטת שנגחאי נורמל 73, 92, 123,	א'
245	אאליך, סאונה 169, 170, 177, 186
אוסטרליה 10, 11, 28, 35, 40, 44,	ילידים 35, 51, 244, 245, 249, 250, 282
293, 291, 288, 55-50	אובמה, ברק 17
ארגון החינוך בה 51-55	אוג'בווה (שפה) 246, 247
גיוס והכשרת מורים 42, 51, 54, 55,	אונטריו 28, 37-39, 44, 56-61, 83, 85,
116-107, 99, 98, 96-93, 85, 81	86, 92, 97, 116-119, 126, 132-134,
284, 141-134, 126, 125	145, 146, 153, 154, 169, 174, 194,
הוגנות בחינוך 51, 52, 235, 237-239,	205-211, 215-218, 237, 245-247,
258, 252, 250, 249, 245, 244	251-254, 269, 272, 276, 282, 285,
281, 259	286, 292-294
הישגים בלימודים 37-39	אוניברסיטת איסט צ'יינה נורמל 73, 92,
למידה מקצועית מתמשכת 145,	123, 124, 245, 279
173, 170, 169, 157, 153, 147	אוניברסיטת אלברטה 245
189, 186-182, 179-176	אוניברסיטת הלסינקי 89, 248
מסלולי קידום ומנהיגות 194,	אוניברסיטת טורונטו 92, 116
229-219, 205-202	אוניברסיטת לייקהר 246, 247
רקע כללי 50, 51, 235	אוניברסיטת לת'ברידג' 246
שיפור מתמיד של ההוראה 264-274,	אוניברסיטת מונאש 109, 227
284, 282, 281, 276	אוניברסיטת מלבורן 94, 111, 114, 227,
שכר מורים 83, 84	274
איגודים מקצועיים ר' ארגוני מורים	אוניברסיטת נניאנג 121
אינדיאנים ר' בני האומות הראשונות	אוניברסיטת סידני 110
אלברטה 28, 37-40, 56, 58-61, 83, 86,	אוניברסיטת קלגרי 246

בית הספר לתארים מתקדמים בחינוך של	92, 96-98, 102, 119, 120, 125,
מלבורן 109, 274	164-166, 174, 236, 237, 245, 246,
בית ספר מלמד 104-107	267, 269, 270, 272, 276, 293
בית ספר מפתח 239	אמאטו, לינדי 87
בנט, ג'ורדי 223	אנתוני, פול 132
בני האומות הראשונות 35, 56, 57, 120,	אסטרטגיית המנהיגות של אונטריו (OLS)
245-247, 282	215-218
(ה)בנק העולמי 264	(ה)אקדמיה למורים בסינגפור 79, 91,
בקס, דריל 210	145, 167, 168, 196, 197, 211
בראון-רוזי, בטסי 10	(ה)ארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי
ברבר, מייקל 31, 32	(OECD) 35, 37, 39, 63, 79, 264,
ברוניגס, מישל 138	265
בריטניה 276, 291	ארגוני מורים 40, 57, 59, 61, 145, 166,
ברנס, דיון 18	169, 185, 189, 203-205, 208, 265,
בתי ספר חושבים, אומה לומדת (יוזמה)	294
157, 76	ארמסטרונג, ברוס 225, 226, 228
ג'	ארצות הברית 111, 114, 173, 241, 266,
גאו קאו 71, 72	269, 276, 291
ג'אנג, מ' 285	הישגים בלימודים 37
ג'ה ג'ין שנג 256-258	מסלולי קידום ומנהיגות 193
גו צ'וק טונג 48, 76, 142	נשירה מהוראה 86, 134
גודווין, א' לין 18	סטנדרטים של הוראה 95, 96
ג'ונג קאו 71	עיצוב המערכת הבית ספרית 7-9
גונסקי, דייוויד 238, 281	שכר מורים 83, 330
ג'ואו ין דו 73, 163, 164, 200, 212, 213	שעות הוראה שבועיות 151
ג'יה או ין דו ג'אנג 180	ב'
ג'יה יינג ג'אנג 299	באן ג'ו ז'ן 281, 282
גיוס והכשרת מורים 81-141, 283-288	ביצ'ר, קתרין 7
גיוס 28, 29, 41, 88-95, 241-247	בית הספר לחינוך של מלבורן 227

הכשרה 28, 29, 41, 42, 102-124	הונקנן, היידי 152
חניכה 28, 29, 41, 42, 139-124	הוקואו 239, 330
וסטנדרטים להוראה 95-102	הוראה
(ראו גם: למידה מקצועית מתמשכת)	איוון בין חדשנות לשליטה 292,
גילארד, ג'וליה 264	293
גלגר, מרי ג'ין 206, 207	גישה מערכתית 289-291
ג'נסן, ב' 143	הערכות בין"ל משוות 263, 264
גריפית', פטריק 274, 275	הקצאת משאבים ומימון ב"ס
	234-241
ד'	חקר שיעורים 158-162, 275-277
דוח גונסקי 238	חתייה להוגנות 232-261, 280-283,
דוח הסרט הכחול 273	288
דיואי, ג'ון 257	במאה ה-21 33, 34, 80, 277-280
דיוויס, לריסה מקלין 95	מאפייני מדינות מצטיינות 27, 28,
דרלינג-המונד, לינדה 10, 17, 18	31, 32, 35-47, 49, 50, 79, 80,
	139-141, 142-144, 188-190,
ה'	229-231, 259-263, 286-295
האמרנס, קרן 18	מדיניות של 28-35, 40, 47, 48
הגירה, מהגרים 35, 36, 50, 51, 55, 56,	ומחקר 42, 43
63, 64, 69, 70, 239	משבר מודל הצווארון הכחול 7-9
הוגנות בחינוך 11, 37, 44, 79, 232-261,	סטנדרטים של 41, 95-102, 266-269,
280-283, 288	287
וביצועי תלמידים 38, 232	כעיסוק שיתופי 43, 148-154, 189
וגיוס מורים לבי"ס בעלי צרכים	פיתוח תוכניות לימוד והערכה
גבוהים 241-247	155-158
הקצאת משאבים 234-241	פמיניזציה של 7, 8
ומענה לצרכי תלמידים 280-283	רישיון לה 269-273
פדגוגיה של 247-251	שיפור תמידי שלה 262-286
ושיפור בית ספרי מודע 251-259	(ראו גם: מורים; וכן לפי נושאים ולפי
הונג קונג 143	שמות מערכות החינוך המצטיינות:

ט' אוסטרליה, פינלנד, סינגפור, קנדה, שנגחאי	טאן, אירן 160-162, 197
הוראה מעולה, למידה מלאת השראה	טאן הואי פין 130, 182
(רפורמה) 109, 110, 222	טורונטו 11, 58, 133
הטי, ג'ון 227, 228	טכנולוגיה 33, 165
הירבונן, אנה 153, 175, 176	TE21 (מודל) 121
הכרות מלבורן 52, 237, 282	י" הכשרת מורים ר' גיוס והכשרת מורים
הכשרת מורים ר' גיוס והכשרת מורים	הלסינקי 64, 175, 248
הערכות בינ"ל משוות 36-39, 263, 264	ידע, צמיחה של 33
הערכת מורים ר' משוב והערכה 172-182	ידע וחקר (מקצוע) 157
הגריבס, אנדי 214	יואן גוירן 69
וילמוט פארק (בי"ס) 179	יוזמת אלברטה 164-166, 246, 293
ויקטוריה 28, 37-39, 50, 51, 96, 108,	יוזמת הקהילות המחוברות 250
109, 111, 114, 134-137, 145, 153,	יום המורה הלאומי 202
157, 169, 170, 176-179, 185, 204,	יפן 276
224-229, 239, 245, 258, 264,	כ' כישורי המורה הבוגר (מסגרת) 101, 102
267, 268, 270-272, 281, 291	כיתה פתוחה 154
ויקי (בי"ס) 105, 106	כנסי חינוך 265
ועדת החינוך של שנגחאי 69, 70	ל' לואו, אי לינג 18, 19
V3SK (מסגרת) 120, 121	לופז, אן 117, 118
ז' לוקומיס, אנני 106, 107	ליים, א' 85, 131
זייכנר, קנת' 19	ללמד למען קנדה (יוזמה) 120
ח' חילופי ידע של המחוז (PKE) 209-211	למדו פחות, למדו יותר (מדיניות) 77
חינוך מיוחד חלקי 248, 249	למידה מבוססת בעיות 165
	למידה מבוססת פרויקטים 278

- למידה מבוססת תופעות 278, 279
למידה מקצועית מתמשכת 28, 29, 43, 142-190
זמן והזדמנויות לשיתוף פעולה 148-155
מחקר של מורים 162-167
משוב והערכה 172-190
פיתוח מקצועי בהובלת מורים 167-172
פיתוח קוריקולרי וחקר שיעורים 155-162
תמריצים לעידודה 144-148
- מ'**
מא, ל' 212
מאן, הוראס 7
מבחן טימס 263, 264
מבחן פיזה 36-39, 263, 264
מבחן פירלס 264
מבחן VAKAVA 89
מבחנים 53, 54, 60, 65, 68, 71, 72, 77, 155-158, 185, 280
מדד אונטריו (TPA) 174
מודל הצווארון הכחול 7-9
מוללי, ג'סטין 185, 186
מוסקט-פנל, קירסטן 210
(ה)מועצה לבחינות בגרות (פינלנד) 156
מועצת החינוך של פינלנד 64, 65
מועצת שרי החינוך של קנדה 57
מורים 31
- גיוס והכשרה 28, 29, 41-43, 51, 54, 55, 61, 66, 72, 73, 78, 79, 141-148, 181-247, 283-288
הערכה ומשוב 28, 29, 172-190, 219
למידה מקצועית מתמשכת 28, 29, 43, 142-190, 288
במאה ה-21 34, 45, 118, 121
מסלולי קידום ומנהיגות 28, 44, 191-231, 288
נשירה ופיטורים 86, 127, 131, 133, 134-150
סטטוס 40, 41, 54, 61, 65, 66, 72, 73, 77, 80, 83, 86-88, 202, 229, 286
שכר ותמריצים אחרים 7, 9, 26, 40, 41, 54, 61, 65, 72, 74, 78, 80, 83-85, 139, 146-148, 170, 171, 184-188, 196, 201-204, 229, 241-243, 286, 330
שעות הוראה שבועיות 74, 79, 151 (ראו גם: הוראה)
מורשד, מונה 31, 32
מחקר, והוראה 66, 74, 78, 106-108, 112, 140, 162-164, 189, 200, 264, 275-277, 280, 287
מחקר מדיניות המורים הבינ"ל (ITPS) 10, 296-298
מחקר פעולה 276, 277, 285
מילינטאוסטה, סירקו 106
מכון אונטריו ללימודי חינוך 92, 116, 117

נ'	מכון בסטאו 224-229, 259
נור, אזהר בין מוחמד 181	(ה)מכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית
ניו סאות' ויילס 28, 37-39, 50, 51, 53,	ספרית 52, 98, 203, 267, 268
54, 84, 96, 108, 109, 126, 134, 135,	(ה)מכון הלאומי לחינוך (סינגפור) 76,
138, 145, 147, 148, 157, 176, 178,	78, 79, 90, 96, 100, 101, 121, 167,
179, 182, 183, 185, 203, 204, 222,	198, 218
239, 244, 245, 250, 252, 267, 268,	(ה)מכון להוראה בוויקטוריה 135, 136,
270-273, 281, 291	272
ס'	מלבורן 51, 225
סאטו, מיסטילינה 19	מסגרת המנהיגות של אונטריו (OLF)
סאלברג, פ' 164	216
סטו, סינתיה 160-162, 196, 197, 211,	מעריך שיעור לדוגמה 299-303
212	מערכת ניהול ביצועים (EPMS)
סין 28, 67, 68, 330	180-182
ארגון החינוך בה 68, 69, 72	מקיי, דניאל 148
גיוס והכשרת מורים 72, 73, 78, 79,	מקיי, טוני 202, 271, 272
87, 88, 96, 122, 123	מקינטיר, אן 19
הוגנות בחינוך 239, 243, 281, 282	מקלוד, פול 119, 120
למידה מקצועית מתמשכת 144, 145,	(ה)מרכז הכלכלי להשוואה חינוכית
158, 170-173, 184, 186	264
מבחנים 71, 72	(ה)מרכז הלאומי לחינוך וכלכלה 15, 16,
מסלולי קידום ומנהיגות 199, 212,	264
213	(ה)מרכז למדידה בין-לאומית 15
שכר מורים 84	מרכז סטנפורד למדיניות של הזרמות
תוכנית 2020 68-71	בחינוך 16
שיפור מתמיד של ההוראה 266, 269,	מרכזים בית ספריים להוראת מצוינות
272, 276, 283	114-116
תחרויות הוראה 170-172	מרלינו, ג'יימס 54
(ראו גם: שנגחאי)	משוב והערכה (של מורים) 172-190

פ'	סינגפור 10, 11, 26-28, 30, 35, 40,
פוט, לורי 87	44, 48, 74-79, 288, 291, 293,
פיין, ל' 212	294
פינלנד 10, 28, 30, 44, 48, 62-67, 114,	ארגון החינוך בה 74-79
288, 291-294	גיוס והכשרת מורים 42, 81, 85, 86,
ארגון החינוך בה 62-67	90, 91, 96, 100-102, 120-122,
גיוס והכשרת מורים 42, 81, 85, 86,	125, 128-131, 139-141
88, 90-96, 102-107, 125, 126,	הוגנות בחינוך 77, 235, 236,
139, 140, 141, 284, 285	240-243, 254, 255, 281
הוגנות בחינוך 62, 63, 66, 234-236,	הישגים בלימודים 37-39
247-249	למידה מקצועית מתמשכת 143, 145,
הישגים בלימודים 37-39, 62	157, 158, 160, 162, 163, 167,
למידה מקצועית מתמשכת 146, 147,	168, 173, 176, 180-184, 186
152, 153, 155-157, 173, 175, 189	מסלולי קידום ומנהיגות 194-199,
מסלולי קידום ומנהיגות 194, 214	211, 212, 218, 219
רקע כללי 36, 62, 234	רקע כללי 74, 75, 235
שיפור מתמיד של ההוראה 265-267,	שכר מורים 84, 85
269, 273, 275, 276, 278-280,	שיפור מתמיד של ההוראה 265,
284, 285	266, 268, 272, 275, 276, 280,
שכר מורים 84, 85	283
פמיניזציה של ההוראה 7, 8	שעות הוראה שבועיות 151
פנל השותפות בחינוך 294	סלבטורי, מייקל 87
(ה)פסגה הבינ"ל למקצוע ההוראה 265	סלדריס, דמטרה 119
פרטנר, יוני 153	סקלטון, סטפני 210
פרי, סוזן 206	סקלפני, ס' 85, 131
פרקין, א' 56	
ק'	ע'
קהילות למידה מקצועיות 165	עבודה 33
קהילות למידה מרושתות 145	

קנטל, הנלה 156	קולג' למורים באונטריו 96, 97, 146, 267,
קסמין, רוסמיליה בטה 26, 183, 184	269, 272
קראנג' (בי"ס) 26, 27, 130, 183, 184	קולג' מנג שיאנצ'ן 124
קרי (שפה) 246, 247	קולומביה הבריטית 143
קרן קרנגי 273	קוסגרום, פרן 135-137, 270
	קוסקינן, קימו 105
ר'	קיבאו (בי"ס) 256-258, 304
רטיניטיס פיגמנטוזה 122	קילון (בי"ס) 299
ריקדס, פיל 273, 274	קימברלי-יאנג, רונדה 86, 87
רפורמות גונסקי 238, 264, 281	קמפבל, קרול 18
ר(רשות האוסטרלית לתוכנית לימודים,	קנגסניימי, יוני 152
הערכה ודיווח 52, 53	קנדה 28, 35, 44, 55-62, 288, 291, 293
	ארגון החינוך בה 57-62
ש'	גיוס והכשרת מורים 42, 61, 81, 86,
שוודיה 276	87, 92, 96-98, 116-120, 125,
שיעורי בית 71, 283	131-134, 141
שכר ותמריצים אחרים 7, 9, 26, 40, 41,	הוגנות בחינוך 56, 58, 116, 117,
54, 61, 65, 72, 74, 78, 80, 83-85,	235-237, 245-247, 251-254,
139, 146-148, 170, 171, 184-188,	282
196, 201-204, 229, 241, 243-245,	הישגים בלימודים 37-39, 56
286, 330	למידה מקצועית מתמשכת 145, 146,
שנגחאי 10, 28, 30, 36, 44, 67-74, 288,	153, 154, 164, 169, 173, 183,
291-294	189
ארגון החינוך בה 68-74	מסלולי קידום ומנהיגות 205-211,
גיוס והכשרת מורים 42, 73, 74, 81,	215-218
92, 93, 96, 99, 100, 102, 122-128,	רקע כללי 55, 56, 235
140	שיפור מתמיד של ההוראה 266, 267,
הוגנות בחינוך 69, 239, 245, 258-	269, 275, 276, 282, 283, 285,
255	286
הישגים בלימודים 37-39, 67	שכר מורים 83

- למידה מקצועית מתמשכת 143-145,
158-160, 163, 164, 168, 172,
173, 176, 180, 184-189
מסלולי קידום ומנהיגות 194,
199-202, 213
עיצוב שיעורים 158-160
רקע כללי 67
שיפור מתמיד של ההוראה 266, 268,
269, 272, 275, 276, 279, 280,
283, 285
שכר מורים 84
שעות הוראה שבועיות 151
- ת'**
תוכנית אקדמיות מלמדות לפרקטיקה
מקצועית 115
תוכנית הכנה להוראה (ITP) 91
תוכנית הלמידה והמנהיגות של אונטריו
208, 209, 293
תוכנית הסמכה לניהול (PQP) 216
תוכנית חניכה למורים חדשים (NTIP)
132, 133
- תוכנית להכשרת מורים ילידים 245, 246
תוכנית לחינוך מורים ילידים 247
תוכנית לכישורים נוספים (AQ) 205,
206
תוכנית למוסמכים להוראה 111, 112
תוכנית לניהול ומנהיגות (MLS) 198
תוכנית לניהול מועצם 255, 256
תוכנית לתמיכה בלמידה 254, 255
תוכנית מורים למען עידן חדש 111, 273
תוכנית מנהיגים בחינוך (LEP) 218,
219
תוכנית מנהלים כמנהיגי אוריינות
(PALL) 229
תוכנית מענקים למורים מצוינים 202,
203
תוכנית MTeac 110-114, 274, 275
תוכנית Osaava 146, 152
תוכנית 2020 (סין) 68-71
תחרויות הוראה 154, 170-172, 201,
304, 305
תמריצים ר' שכר ותמריצים אחרים