**Abstract of chapter 3**

The concept of ‘pedagogy’ has multiple meanings. Educators often say they engage in pedagogy, even when they do not work on instruction for learning. In the context of the present discussion, it is therefore crucial to explain just what we mean by using this concept. Chapter 3 defines the concept ‘substantive pedagogy’, explaining that only change processes that address substantive pedagogy may bring about the much hoped for improvement in the quality of education.  The chapter clarifies this concept, explaining its uniqueness relative to other concepts that have to do with pedagogy (such as administrative pedagogy, or structural pedagogy, which the chapter also defines). Distinguishing the uniqueness of substantive pedagogy can help us focus on the deep levels of instructional processes, and thus to improve them.  The ensuing sections of the chapter discuss the characteristics of instructional leadership. The argument is that this is the only type of leadership that enables educational leaders to engage with substantive pedagogy, rather than only with the structures dictating the conditions within which instruction takes place. The chapter analyzes three cases demonstrating how engagement with substantive pedagogy is crucial for the success of educational change.

**פרק 3: פדגוגיה של מהות ההוראה ומקומה בתהליכים של שינוי מערכתי עמוק**

 השאיפה לבסס רפורמה חינוכית ככזו שעוסקת בלב תהליכי ההוראה והלמידה ומצליחה לחולל בהם שינוי עמוק, מצביעה על צורך להסביר באופן ברור יותר למה אנו מתכוונים כאשר אנו מדברים על **שינוי עמוק** בתהליכים אלה בניגוד לשינוי שאינו כזה. כדי לחדד את ההסבר, נגדיר להלן שלושה מושגים הקשורים לפדגוגיה ומאפשרים להבחין בין שימושיו השונים של המונח.

**הבחנה בין סוגים שונים של פדגוגיה: מנהל פדגוגי, פדגוגיה של מבנה ההוראה, ופדגוגיה של מהות ההוראה**

המקור של המילה פדגוגיה בא מיונית עתיקה ופירושה המילולי הוא 'להוביל ילד וללוותו'. ביוון העתיקה, היה נהוג כי הפדגוג (שהיה לרוב עבד) הוביל את בנו של אדונו לבית הספר, ליווה אותו, דאג לו ונשא את ציודו (Sergiovani, 1998). כיום משתמשים במונח פדגוגיה כשם כללי לתורות חינוכיות, חלקן קשורות יותר להיבטים הרגשיים והערכיים של החינוך וחלקן קשורות יותר להיבטים ההוראתיים. במערכת החינוך הישראלית נוהגים להשתמש במונח כדי לציין דברים שונים למדי זה מזה. כך למשל, יחידה מרכזית במשרד החינוך היא 'המנהל הפדגוגי' ויחידה מרכזית אחרת היא 'המזכירות הפדגוגית'. בבתי ספר ישנם 'רכזים פדגוגיים' ו'ישיבות פדגוגיות'. כדי להבחין בין שימושים שונים במונח 'פדגוגיה' הקשורים להוראה ולמידה, אכנה אותם להלן מנהל פדגוגי, פדגוגיה של מבנה ההוראה ופדגוגיה של מהות ההוראה.

**המנהל הפדגוגי** עוסק בנושאים ניהוליים מערכתיים הקשורים להוראה וללמידה כגון מעקב אחר לוח חופשות, שיבוץ מורים, תקצוב שעות ההוראה השוטפות ותכניות מיוחדות או מעקב אחר מימוש תכנית הלימודים. **פדגוגיה של מבנה ההוראה** עוסקת בפעילויות המארגנות את מהלך תהליכי ההוראה והלמידה בכיתה. בין הפעילויות הללו ניתן למנות שימוש בדפי עבודה, עבודה עצמית, עבודה בקבוצות או כתיבת עבודות. גם השימוש בטכנולוגיה שייך לפדגוגיה של מבנה ההוראה. למרות שפעילויות המתבצעות ברמות אלה עשויות **לזמן ולאפשר** שינויי עומק בתהליכים הקוגניטיביים המשפיעים על החשיבה וההבנה של תלמידים, הרי שעצם השימוש בהן לא מביא בהכרח את השינוי הרצוי.

לעומת זאת, **פדגוגיה של מהות ההוראה** (או פדגוגיה מהותית) עוסקת בתבניות העומק של ההוראה והלמידה. היא מטפלת בסוגיות כגון: הוראה לשם הבנה, השגת שינוי באופן בו תופש התלמיד מושגים ותהליכים, שילוב חשיבה בהוראת התכנים, שילוב דיון בסוגיות ערכיות ומוסריות בהוראת התכנים, שימוש במטה-קוגניציה, ואימוץ תהליכי הערכה הבודקים יכולות חשיבה ויישום של הנלמד להקשרים חדשים. אימוץ רציני של פעולות המטפלות בסוגיות אלה עוסק באופן ישיר בשיפור דרכי ההבנה והחשיבה ולכן יכול לאפשר שינוי עומק באיכות תהליכי ההוראה והלמידה ובדמות הבוגר שיהיה תוצר מערכת החינוך.

המושג פדגוגיה של מהות ההוראה לא הוזכר אמנם בדברים שהובאו בשם אלמור (Elmore, 2004) בפרק הקודם. אולם, למרות שלא נעשה שימוש במושג זה, דבריו בנוגע לתהליכי שינוי במערכות חינוך מחזקים את התפישה שהצגתי בפיסקאות הקודמות. אלמור טוען שבלב הפרקטיקה החינוכית טמונים המאפיינים שלפיהם מורים תופסים את טיבו של הידע, את תפקיד התלמיד בלמידה ואת הדרכים שבהן רעיונות על ידע ולמידה באות לידי ביטוי בתהליכי הוראה ובעבודה בכיתה. הוא מציין שיש אמנם בחינוך היבטים רבים בעלי ערך מלבד לב הפרקטיקה החינוכית, אבל אם תהליך חינוכי אינו נוגע באינטראקציה המתרחשת בין המורה לתלמיד בכיתה בנוכחות תוכן, הרי שברוב המקרים הוא אינו נוגע בשום דבר מהותי (Elmore 2004). כלומר, הרעיונות שאלמור מדבר עליהם קרובים מאוד לרעיונות שכלולים במושג של הפדגוגיה המהותית. גם ספילן (Spillane, 2000) אינו משתמש במושגים שהוגדרו בפרק זה, אך מביע רעיון דומה תוך שימוש במונחים צורה ותפקיד (ראו פירוט להלן בעמ' X) .

האם אמנם הכנסת שינוי דווקא בפדגוגיה של מהות ההוראה היא שעשויה להביא לשיפור המיוחל באיכות מערכת החינוך בכללותה או באיכות המערכתית הכוללת של בית הספר הבודד? ננסה לענות על שאלה זו במספר דרכים. ראשית, ברמה האינטואיטיבית, נראה סביר לטעון שאם העיקר הוא מהות ההוראה ורוב הרפורמות מתמקדות במה שמסביב ולא במהות, אין להתפלא על כך שהמהות אינה משתנה. בהמשך לכך, מסתבר שאם רוצים להשפיע על ההוראה והלמידה הרי שיש להשקיע עבודה ישירה ברובד זה של מערכת החינוך ולא ברבדים אחרים, הנוגעים בהוראה ולמידה באופן עקיף יותר. שנית, סדרה של מחקרים מסוגים שונים, מעידה כי להתערבויות חינוכיות ברובד של הפדגוגיה המהותית יש את ההשפעה הגדולה ביותר על הישגי התלמידים. הנתונים המקיפים ביותר בנושא זה נמצאים בספרו של הטי למידה נראית (Hattie, 2009) הכולל סינתיזה של למעלה מ- 800 מחקרים מטה-אנאליטיים הקשורים להישגי תלמידים. באחד הניתוחים המעניינים בספר (טבלה 11.2 בעמ' 244), הטי מחשב גודל אפקט ממוצע של התערבויות חינוכיות משני סוגים: התערבויות שניתן לסווג תחת ההגדרה לעיל של פדגוגיה מהותית לעומת התערבויות שניתן לסווג תחת ההגדרות של מנהל פדגוגי או של פדגוגיה של מבנה ההוראה. בקטגוריה הראשונה כלולות התערבויות בהיבטים כגון איכות ההוראה, מתן משוב לתלמידים או אימוץ אסטרטגיות הוראה מטה קוגניטיביות. בקטגוריה השנייה כלולות התערבויות בהיבטים כגון תוספת תקציב, הקטנת מספר התלמידים בכיתה, הנהגת הקבצות בתוך הכיתה או תכניות להשלמת הלימודים בתקופת הקיץ. חישוב גודל האפקט הממוצע של ההתערבויות בשתי הקטגוריות מעיד כי הקטגוריה הראשונה הינה הרבה יותר אפקטיבית מהשנייה (גודל אפקט ממוצע של 0.68 לעומת 0.08). כלומר, הממצאים מראים כי להתערבויות הנוגעות ישירות לפדגוגיה המהותית יש השפעה גדולה הרבה יותר על הישגי התלמידים מאשר להתערבויות הנוגעות לסוגים האחרים של פדגוגיה. נתונים אלה מפתיעים למדי לאור האמונה הרווחת בציבור כי לתוספת תקציב או להקטנת מספר התלמידים בכיתה יש השפעה חיובית גדולה על איכות הלמידה.

מה נדרש אם כן כדי להצליח להביא לשינוי של ממש בפדגוגיה המהותית? התשובה נראית לכאורה פשוטה: תנאי הכרחי (גם אם לא מספיק) לשינוי כזה הוא עיסוק ממוקד, מתוכנן ואינטנסיבי בהיבטים הקשורים לפדגוגיה מהותית. המשפט הזה נשמע כמעט טריוויאלי, ובכל זאת מפתיע לגלות עד כמה עיסוק כזה נדיר בתהליכי שינוי מערכתיים, בין בכאלה הנוגעים להכנסת שינוי מערכתי כולל בתוך בית ספר בודד ובין בכאלה הנוגעים לשינויים רחבי היקף המתבצעים ברמה הכללית של מערכות חינוך גדולות. בסעיפים הבאים נתבונן באתגרים הכרוכים בעיסוק בפדגוגיה של מהות ההוראה ברמת בית הספר הבודד, תוך עיסוק במושג של מנהיגות פדגוגית בית ספרית. בחלקים האחרונים של הפרק נתבונן באתגרים הכרוכים בעיסוק בפדגוגיה של מהות ההוראה ברמה המערכתית.

**אתגרים בעיסוק בפדגוגיה של מהות ההוראה ברמת בית הספר הבודד- החיפוש אחר מנהיגות פדגוגית בית ספרית**

עבור תהליכי שינוי חינוכיים רבים, הפדגוגיה המהותית היא ‘שקופה’: לא רואים אותה כגורם ולא מתחשבים בה בתכנון וביצוע תהליכים של רפורמות חינוכיות. כדי להביא לשינוי בפדגוגיה המהותית חיוני להתחיל להנכיח אותה הן בדיונים ובתהליכי תכנון העוסקים בשינויים חינוכיים והן במעשה החינוכי עצמו. כדי להגשים אמירה זו, יש צורך במנהיגות של ההוראה (instructional leadership) אותה נכנה להלן מנהיגות פדגוגית.

כדי להסביר את השורשים של מנהיגות פדגוגית, חוזר תומס סרג'יובאני (Sergiovanni, 1998) לדיון הפילוסופי על טיבו של טבע האדם ומזכיר לנו כי בפילוסופיה קיימים שני נרטיבים בנושא זה. הנרטיב המגביל (constrained) מתבסס על משנתו של הובס (Hobbes, 1950). הוא מתחבר לצדדים האנוכיים שבטבע האנושי ושורשיו בצורך לספק את הצרכים הפיסיים והנפשיים של האדם. לפי נרטיב זה, בני האדם מרוכזים בעצמם, תחרותיים, ערמומיים, מכורים לטובות הנאה ומכוונים למקסם את הרווח של עצמם מבלי להתחשב בטובת הכלל. הנרטיב כולל את הנטייה לשים את האינטרס העצמי מעל הכל, להתחרות על מנת לנצח ולשאוף לצבור יתרונות כגון עושר וכוח המכוונים להגביר את העונג והמעמד האישי. לכן, על פי תפישות ניהוליות המבוססות על נרטיב זה מוכרחים להגביל מנהלים, מורים ותלמידים כדי להתגבר על הדחפים האלימים שבאופיים. ללא הגבלות כאלה מנהלים, מורים ותלמידים לא ייטו לעשות את הדבר הנכון. לפיכך חייבת החברה להשתמש במערכת של שכר ועונש כדי לספק את ההגבלות ההכרחיות לניתוב בני האדם לכיוון הנכון. גישות הדוגלות באחריותיות בחינוך, בפיקוח הדוק על מנהלים ומורים, ובמבחנים עתירי סיכון מתבססות על תפיסה זו של טבע האדם. על פי גישה זו, הדרך היחידה להסדיר את היחסים בין בני האדם, למשל בבית ספר או במערכת חינוך, היא באמצעות חוזה קפדני. רק חוזה שיבהיר את הזכויות והחובות של כל פרט במערכת, כולל פירוט העונשים שינקטו בהם אם החובות לא ימולאו, יכול לתת לאנשים את המוטיבציה הדרושה לפעול ביחד.

 לעומת זאת, הנרטיב הבלתי מוגבל (unconstrained) מתחבר לצדדים האלטרואיסטיים שבטבע האנושי ושורשיו בתפיסות מוסריות של הטוב. הוא מדגיש את יכולתם של בני האדם לפעולות המתבססות על שיקולים מוסריים ושיתוף פעולה המכוון להגביר את הטוב הכללי גם אם לעיתים מחייב הדבר להקריב את התועלת האישית. במקום לראות את בני האדם כמכונות המבוססות באופן בלעדי על שיקולים תועלתניים הכרוכים בהחלטות רציונאליות ואינדיבידואליות המתקבלות במאמץ לנצח, נרטיב זה מסתכל גם על הממד של ייסוד קשרים עם בני אדם אחרים כחלק מהמוטיבציה האנושית. קובעי מדיניות ומנהיגים בית ספריים המאמינים בנרטיב זה מאמינים שניתן לבטוח במנהלים ומורים כי יתנהגו באופן מוסרי לפיכך ניתן להעניק להם את החופש לעשות את הדבר הנכון. כך לדוגמה, מנהלים ומורים נתפשים כבעלי צורך ויכולת להקריב את האינטרס האישי שלהם למען סיבות הקשורות לטובת הכלל בסוגיות שהם מאמינים בהן. כאנשי מקצוע הם יקבלו על עצמם ברצון אחריות לעבודתם החינוכית ויחייבו את עצמם בראש ובראשונה לצרכים הלימודים של תלמידיהם. דברים דומים ניתן לטעון גם לגבי תלמידים. על פי גישה זו, הדבר הנכון הוא להעניק לכל הדרגים המרכיבים את מערכת החינוך יותר חופש ואוטונומיה ולשלול אחריותיות, פיקוח הדוק, ומבחנים עתירי סיכון. נרטיב זה מאפשר ליצור קהילה המבוססת על ברית בין חבריה ולא רק על חוזה (לסקירה נרחבת בסוגיה זו ראה זוהר, 2013, פרק 2 )

המושג של קהילה שחבריה קשורים זה לזה בקשר של ברית מהווה מושג מפתח בפיתוח התיאוריה של סרג'יובאני אודות מנהיגות פדגוגית (שם). הוא מעלה את השאלה המרכזית המנחה את הדיון הנוכחי, ומטרידה גם קובעי מדיניות חינוך ומנהיגים בית ספריים ברחבי העולם: מדוע מערכות חינוך אינן מצליחות להשתפר באופן שיחוללו שינויים מהותיים בדמות הבוגר? סרג'יובאני משיב כי הסיבה לכך נעוצה בדפוסים הבלתי מספקים של מנהיגות חינוכית הנהוגים במקומות אלה. לדבריו, דפוסי המנהיגות המקובלים, כגון מנהיגות בירוקרטית או מנהיגות יזמית, מבוססים על הנרטיב של חוזים חברתיים. הדרך היחידה לשפר את החינוך, טוען סרג'יובאני, היא בעזרת שינוי דפוס המנהיגות החינוכית למנהיגות פדגוגית המבוססת על מודל של ברית. זוהי מנהיגות המפתחת הון אנושי דרך השקעה בבניית יכולות חברתיות ואקדמיות עבור התלמידים ובבניית הון אינטלקטואלי ומקצועי עבור המורים. בבתי ספר המבוססים על דפוס זה, מבינים את הטבע האנושי תוך שימוש בנרטיב הבלתי מוגבל והיחסים בין האנשים מאורגנים כברית חברתית. רק בתנאים כאלה, יכול בית הספר לפתח הון אינטלקטואלי על ידי כך שהוא הופך לקהילה חוקרת. מנהיגים פדגוגיים מבינים כי קיים קשר ישיר בין מה שקורה למורים ולתלמידים. הם יודעים כי לא יתכן שחקר וחשיבה ישגשגו בכיתות בעוד חקירה ושאילת שאלות בין המורים אינן מתקבלות בעין יפה. קשה לטפח מחויבות לפתרון בעיות אצל תלמידים שמוריהם עוסקים בפתרון בעיות רק בהזדמנויות נדירות. במקום שקיים רק שיח מועט בין מורים, יהיה קשה יותר לקיים שיח בין תלמידים. שאיפות להפוך את הכיתות לקהילות למידה עבור התלמידים יישארו בגדר קלישאות אלא אם כן בית הספר יהפוך לקהילת למידה גם עבור המורים.

ניתן להרחיב טענה זו באופן אנאלוגי גם לקשר שבין מנהלים לבין גורמים שונים במשרד החינוך: אם הקשר שבין המנהל לבין המערכת הרחבה יותר בה הוא עובד הוא קשר המבוסס באופן עיקרי על הנרטיב של חוזה, יקשה על המנהל להקרין תרבות של יחסים המבוססים על מודל של ברית וקהילה כלפי המורים.

לאחר ששרטטתי בבהירות את שני הקצוות, כלומר, מנהיגות המבוססת על מודל של ברית מול כזו המבוססת על מודל של חוזה, סרג'יובאני מסיים את המאמר באומרו כי הגישה שראוי לאמץ במערכות חינוך שוכנת איפה שהוא באמצע בין שתי הגישות הקיצוניות שתוארו. אולם ברור, כי הביקורת שלו כלפי המצב הרווח במערכות חינוך כיום הוא שרובן נמצאות קרוב מדי לקוטב של מודל החוזה מאשר לקוטב של מודל הברית. סרג'יובאני טוען כי עד שמערכת החינוך לא תפתח את המודל של המנהיגות הפדגוגית המבוסס על ברית, הכולל הן יותר אוטונומיה למורים ומנהלים והן ייסוד של קהילות, מערכת החינוך לא תוכל להשתפר בהרבה גם אם נייעל את עבודתה.

**מנהיגות פדגוגית על פי קובן ועל פי חוקרים נוספים**

גם לארי קובן (Cuban, 1990b) מסביר את המודל שלו למנהיגות פדגוגית בעזרת שרטוט של שני דימויים מנוגדים: הדימוי הטכני והדימוי של האמן וטוען כי הדימוי שיש לאדם אודות תפקידו משפיע רבות על האופן שבו ימלא את התפקיד. הדימוי הטכני קורא לציות להוראות שבאות מלמעלה, לקביעת כללים ושגרות מחייבות ולשימוש במומחיות טכנית כדי להשיג יעילות ואפקטיביות במסירת ידע לילדים. מאז ראשית החינוך הציבורי דימוי זה הנחה מורים ומנהלים לעסוק בקידום סדר, מטלות שגרתיות ופדגוגיות שעלותן נמוכה. במקביל, באותן שנים, התקיים אצל מנהלים גם דימוי שונה לחלוטין- הדימוי של האמן. למרות שגם על פי דימוי זה נדרשת מומחיות טכנית מקצועית, נדרש הרבה מעבר לכך: אוסף של ידע ומיומנויות המאפשרים שיפוט עצמאי, אוטונומיה, יצירתיות ודמיון. מנהלים הפועלים על פי דמוי זה מדגישים בעבודתם יצירה ושימור של תנאים שישפרו את תכנית הלימודים ואת הפדגוגיה. הדימוי הראשון מאפשר ניהול בירוקרטי, ואילו הדימוי השני מאפשר מנהיגות של תהליכי ההוראה והלמידה, או בלשוננו, מנהיגות פדגוגית. על פי דימוי זה, המנהל מוביל את תכנית הלימודי הבית ספרית ואת שיפור תהליכי ההוראה של צוות המורים. קובן מסכם ממצאי מחקר משבעה עשורים הנפרשים משנות ה- 20 עד שנות ה- 90 של המאה הקודמת. המחקרים שסקר בחנו את סוגי הפעילויות שהמנהל מבצע במהלך עבודתו, תוך חלוקה לשתי קבוצות עיקריות של פעילויות: תחת ‘מנהל’ סווגו פעילויות העוסקות בשימור היציבות של הארגון כגון כתיבת דוחות, בניית מערכת השעות, פתרון בעיות מגוונות שאינן קשורות ישירות להוראה ולמידה, עיסוק בבעיות משמעת, פגישות עם הורים, בניית תקציב, קבלת החלטות בנוגע לאיוש משרות, ותחזוקת המבנים. תחת ‘הנחיה’ סווגו פעילויות העוסקות בשיפור תהליכי ההוראה והלמידה: ניטור איכות ההוראה באמצעות תצפיות בכיתות והערכת מורים, תיאום והערכה של תכניות הלימודים, ניתוח תוצאות מבחנים, סקירה של תעודות שמקבלים התלמידים, הוראת שיעורים לדוגמה והנחיית סדנאות מורים.

המחקרים שקובן סוקר כוללים נתונים שנאספו מלמעלה מ- 8300 מנהלים. הממצאים מעידים על כך שכאשר שואלים מנהלים מהי חלוקת הזמן הרצויה בין הפעילויות השונות, מנהלים רבים משיבים כי היו רוצים להקדיש את רוב זמנם להובלת תהליכי ההוראה והלמידה. אולם כאשר שואלים את המנהלים למה הם מקדישים בפועל את זמנם, מתברר כי רוב זמנם של המנהלים הוקדש למטלות מנהליות בעוד הובלת תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר היווה מטלה משנית בלבד מבחינת הזמן שהוקדש לה. יחד עם זאת הממצאים גם גילו שונות רבה בין המנהלים כך שקיימים גם מנהלים המקדישים את רוב זמנם להובלת הפדגוגיה בבית ספרם.

 מחקרים חדשים יותר מעלים שמנהלים המתפקדים כמנהיגים פדגוגיים משפיעים על הישגי תלמידיה ם . כך למשל, במחקר מקיף הסוקר שורה של מחקרים בתחום נטען כי מנהיגות פדגוגית משפיעה על הישגי התלמידים בשיעור הגדול פי שלושה מאשר מנהיגות מעצבת (Robinson, 2010). אלמור (2004) מראה כי מנהלים מובילים שיפור של הוראה ולמידה על ידי התמקדות בתחום הפדגוגי ורתימת כל יתר תחומי הניהול למימוש מטרה זו.

הספרות המקצועית מציגה תמונה בהירה ויישומית של התחומים והפעולות שעשויים להוביל מנהלים שהם ‘מנהיגים פדגוגיים’ בשני תחומים עיקריים:

1. פעולות המנהלים לשיפור החינוך, ההוראה והלמידה: מנהלי בית הספר רואים חשיבות בהבנת המעשה הכיתתי; הם מכירים גישות ופרקטיקות של הוראה ולמידה; הם יודעים לאבחן את מצבו הפדגוגי של בית הספר ברמה המערכתית (מקרו) וברמת הכיתה (מיקרו); הם בונים תכנית פדגוגית מקיפה לקידום יעדים בית-ספריים, הנשענת על נתונים ועדויות; הם מפתחים מנגנונים לשם מעקב אחר הנעשה בכיתות ואחר ההוראה והלמידה; הם מקיימים מערך של תצפיות הוראה ומתן משוב למורים; ומבצעים תהליכי הערכה פרטניים למוריו לשם קידום ההוראה והלמידה (Robinson, 2010 Marzano, 2009, Murphy Goldring and Porter, 2006, Elmore, 2004; Hallinger and Heck, 1996).
2. פעולות המנהלים לניהול צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי: בתחום זה המנהלים מוודאים כי מטרת תהליכי הלמידה ברורה ומכוּונת לשיפור יכולות ההוראה של כלל צוות המורים; הם ממקדים את תהליכי למידת המורים בבית הספר בפרקטיקות של הוראה ולמידה; הם מבססים את למידת המורים על עדויות וניתוחן; הם שואפים כי למידת המורים תתקיים מתוך אווירת אמון וקולגיאליות; הם מובילים את תכנון מערך הלמידה ולוקחים בו חלק כמשתתף וכמנחה (Hallinger & Heck, 2003; Robison, 2010; Leithwood et al, 2004; Southworth, 2000).

המונח "מנהיגות פדגוגית" הוגדר בספרות המקצועית בדרכים שונות. שקד וחבריו, סיכמו לאחרונה את חמשת הממדים העיקריים של פעילות המנהיג הפדגוגי באופן הבא: א. בונה חזון בית ספרי הקובע מטרות ברורות בתחום הלמידה ושומר עליו, וכן מבטיח מחויבות בית ספרית רחבה לפעול למען הגשמת המטרות הללו. ב. יוצר מנהיגות משותפת באמצעות פיתוח מומחיות אצל מנהיגות מורים לקראת שיפור היעילות הבית ספרית. ג. הובלת קהילה לומדת המספקת פיתוח מקצועי בעל משמעות. ד. איסוף נתונים שישמשו בקבלת החלטות בנושאים הקשורים להוראה. ה. ניטור תכניות הלימודים וההוראה בבית הספר באמצעות בילוי זמן בכיתות במטרה לעודד באופן יעיל את הטמעת תכניות הלימודים ופרקטיקות הוראה באיכות גבוהה.

חשוב להדגיש כי המנהיג הפדגוגי בבית הספר אינו חייב להיות המנהל. הנקודה המרכזית היא שמנהיג פדגוגי עוסק במנהיגות פעילה שעיקרה פדגוגיה של מהות ההוראה. בתוך מסגרת בית הספר, אם דמות זו אינה המנהל או המנהלת, הרי שאלה מאצילים לה סמכויות ורואים את פעילותה במקום ראשון במעלה מבחינת סדרי העדיפויות שלהם עצמם ( Cuban, 1990b). כך שמנהיגות פדגוגית בבית הספר עשויה לכלול בעלי תפקידים רשמיים כגון סגני מנהלים, רכזים פדגוגיים, רכזי מקצוע ורכזי שכבות, או מורים שאין להם תפקיד רשמי בבית הספר. מחוץ לבית הספר, מנהיגים פדגוגיים עשויים להיות בעלי תפקידים כגון מדריכים, מורים מובילים, מפקחים, או בעלי תפקידים שונים ברשתות חינוך או מועצות חינוך מקומיות. נוימרסקי (Neumersky, 2012) טוענת כי העובדה שהמחקר בתחום טרם השכיל להסתכל על מנהיגות פדגוגית כעל תופעה אחת מעבר לרמות הארגוניות של בעלי התפקידים הנ"ל, כמו גם על יחסי הגומלין ביניהם, מעכבת את יכולתנו להבין לעומק את תופעת המנהיגות הפדגוגית וליישם את ממצאי המחקר אודותיה. כדי לשפר את התיאוריה והפרקטיקה בתחום, היא קוראת לאחד את המחקר על מנהיגות פדגוגית מעבר לרמות הארגון השונות.

**מנהיגות פדגוגית במערכת החינוך הישראלית**

בשנת 2008 יזם מכון אבני ראשה סקר מנהלים שנועד 3לבדוק משתנים שונים הנוגעים למנהלים ומנהלות בבתי ספר יסודיים ותיכוניים בישראל (כ"ץ ועמיתיו, 2008). הסקר משלב נתוני רקע נדרשים על אוכלוסיית המנהלים, דיווח על עמדותיהם ועל העדפותיהם בעניינים רלוונטיים, וכן תיאור הדפוסים הניהוליים העיקריים העולים מתוך עבודתם. בין היתר, התבקשו המנהלים לבחור מתוך רשימה יעד אחד בלבד שאותו הם הגדירו עבור בית הספר ושהשגתו תיחשב להצלחה. היעד השכיח ביותר שבחרו המנהלים הוא שיפור הישגי התלמידים, אם כי בחרו בו רק חמישית מן המנהלים. היעד של קידום יכולות הלמידה והחשיבה של תלמידים נבחר רק על ידי 13.8% מהמנהלים, ואילו שכיחות הבחירה ביעד של קידום מקצועי של סגל ההוראה הייתה נמוכה עוד הרבה יותר ועמדה על 3% בלבד. מכאן ניתן להסיק שיעדים המתמקדים בפדגוגיה של מהות ההוראה אינם עומדים בראש סולם העדיפויות של מנהלים ומנהלות בישראל. בשאלונים התבקשו המנהלים גם לדרג את דמות המנהל הרצוי בעיניהם בעזרת סולם של שש דרגות שבו 6 מציין את הדרגה המרבית. מן התוצאות עולה כי דמות המנהל שקיבלה את הציון הגבוה ביותר (דירוג ממוצע של 4.18) הייתה 'מוביל ומקבל החלטות'. תכונה זו אינה נחשבת כשייכת לתחום של פדגוגיה מהותית. דמות המנהל כ'מנהיג פדגוגי' דורגה רק במקום הרביעי (דירוג ממוצע של 3.58). עם זאת, דמות המנהל כאיש ארגון וניהול דורגה בפריט זה במקום נמוך עוד יותר (מקום חמישי עם דירוג ממוצע של 2.61). הממצאים אף מלמדים על שונות בין בתי הספר, שהיא גם חלק מהמבנה של מערכת החינוך. כך למשל, ניכר כי לפי המענים של מנהלי בתי הספר העל-יסודיים הם עסוקים פחות בפיתוח כישורי הלמידה והחשיבה של התלמידים מאשר עמיתיהם בבתי הספר היסודיים ( 7% בבתי הספר העל יסודיים לעומת ממוצע כללי של 13.8%). ממצא זה נתמך גם על ידי מחקר חדש יותר שבדק הבדלים מגדריים במנהיגות פדגוגית בישראל ומצא כי מנהלות עוסקות יותר ממנהלים בשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר. המנהלות מסתמכות בעבודתן יותר על ניסיון עשיר בהוראה ועל ידע פדגוגי מאשר מנהלים. נמצא כי המנהלים הם בממוצע בעלי ניסיון דל יותר בהוראה וכי הם מעדיפים בתדירות גבוהה יותר להשאיר את המטלה של שיפור ההוראה והלמידה בבית ספרם לאחרים. בו בזמן נמצא כי גברים מהווים רוב מקרב המנהלים בבית הספר העל יסודי (61% מהמדגם) ואילו נשים מהוות רוב מקרב המנהלות בבית הספר היסודי (92%) (Shaked & al., 2017).

 בניגוד לתמונה שעולה מסקר אבני ראשה בנוגע לעמדות ולאמונות של המנהלים אודות תפישת תפקידם, הרי שבשנים האחרונות, הרעיונות שעולים יותר ויותר במחקר ופרקטיקה של הכשרת המנהלים בישראל, מבקשים להדגיש את חשיבות הפעולה של המנהל כמנהיג חינוכי וכממוקד בלמידה. כך בישראל, כאשר בשנת 2012 יצא הקול הקורא השני מטעם מכון אבני ראשה לגיוס מוסדות אקדמיים להצעת קורסים להכשרת מנהלים, זכה הנושא של מנהיגות פדגוגית למקום מרכזי ביותר (המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, 2012). בקול קורא זה הוסבר כי שלוש שנים קודם לכם (בשנת תש"ע, 2009) פרסם המכון'קול קורא' ראשון להפעלת תכניות להכשרת מנהלי בתי ספר במוסדות אקדמיים. הפעלת שני מחזורי הלימוד הראשונים של תכניות ההכשרה למנהלים, שימשו את המכון לבחינת אופן יישום דרישות המכרז בתכניות השונות שהפעילו המוסדות האקדמיים ולביצוע הערכה פנימית וחיצונית של תכניות ההכשרה השונות. המסקנה של הערכה זו העלתה **שיש צורך לשים דגש רב יותר על לימוד תוכני המנהיגות הפדגוגית** ויישומם בתכניות ההכשרה. בעקבות מסקנה זו, מצהירים עקרונות הקול הקורא השני (שיצא כאמור בשנת 2012) על **מנהיגות פדגוגית ושיפור בית ספרי** כעל ציר הלמידה המרכזי בתכנית ההכשרה. בהתאם לכך, מבהיר הקול הקורא כי הדור השני של תכניות ההכשרה למנהלי בתי הספר יחויבו לספק ידע עדכני ויישומי בתחום זה, ובמיוחד בקשר שבין שיפור החינוך, ההוראה, הלמידה והישגי התלמידים, לבין תפקידו של מנהל בית הספר. על אף הצהרה זו, יש מקום לבחון באופן ביקורתי באיזו מידה תכניות ההכשרה שעוצבו בעקבות הקול הקורא השני אכן סיפקו למנהלים את הידע העדכני והיישומי הנדרש כדי ליישם פדגוגיות מתקדמות, למשל כאלה העוסקות בהוראה עתירת חשיבה. בנוסף, יש לשים לב לכך שעקב משבר שהביא לחוסר של מאות מנהלים במערכת החינוך, נכנסים לאחרונה לניהול מנהלים רבים שלא עברו כלל את תכנית הכשרה של אבני ראשה (דטל, 2018)

**תמונה מן השטח: החיפוש של מ. אחרי פדגוגיה של מהות ההוראה**

מ. היא מנהלת בית ספר שסיימה בהצלחה מרובה (ששיאה היה בקבלת פרס חינוך) תפקיד ניהולי ראשון בבית ספר יסודי בשכונת מצוקה. לאחר שנטלה הפסקה לצרכי לימודים, עמדה מ. בעת פגישתי אתה בפני התחלת קדנציה שנייה של ניהול בבית ספר יסודי חדש שהוקם בשכונה חדשה באזור מבוסס. מ. בקשה להיפגש אתי לשיחה בלתי פורמלית כדי להתייעץ בנוגע למדיניות החינוכית בה תנקוט בבית ספרה החדש. חלק מרכזי במדיניות זו התייחס לחזון שלה ליישם בבית הספר פדגוגיות חדשניות המבוססות על חקר וחשיבה. בשיחתנו תארה בפני באופן מפורט את תכנית העבודה שכתבה לעצמה: בבית הספר ייוחדו זמנים לעבודה על נושא משותף, לכלל בית הספר- בכל מחצית נושא אחר. התלמידים יחקרו את הנושא הרחב בקבוצות רב גילאיות ועל פי עניין אישי. שיא הלמידה יהיה בשבוע מרוכז בו תתבטל מערכת השעות ובית הספר כולו יעסוק בלמידת חקר ובעבודה על התוצרים שיוצגו בסוף אותו שבוע בפני ההורים.

הסיבה שביקשה לשוחח אתי הייתה חשש מפני תרחיש לפיו התהליך המתואר ייצר הרבה 'רעש וצלצולים', או 'גימיקים (בלשונה), אבל לא יהיה כרוך בלמידת עומק. מ. ציינה שהיא בעד תהליכים של למידת חקר ומאמינה בפוטנציאל החינוכי שלהם, אבל כבר ראתה יותר מדי פעמים איך הם הופכים לשטחיים, ומנותקים ממה שהיא קראה לו 'למידה אמיתית'. לדבריה, תהליכים כאלה עלולים להדגיש בעיקר תוצרים יצירתיים המתבטאים בהצגות של תלמידים, או עבודות אמנות אחרות (מיצגים, סרטונים ועוד) הזוכים לשבחים רבים, אבל מ. תהתה בקול רם באיזו מידה הם אכן קשורים לתהליכי עומק של הבניית ידע או מיומנויות. במידה רבה, אפשר לראות את דאגתה של מ. כחשש מפני מצב דומה לזה שתיארתי בהרחבה בראשית הפרק הקודם. כאשר שאלתי אותה מה תהיינה המטרות הספציפיות של למידת התלמידים במסגרות שתיארה, או איזו הכשרה תקבלנה המורות כדי להנחות את התלמידים בעת למידתם במסגרות אלה, ענתה בכנות שעל השאלות הללו טרם חשבה וגם אין לה מושג איך להגיע לכך שתהיה לה תכנית עבודה מסודרת ומפורטת שתעסוק בהיבטים אלה. היא גם לא ידעה איך אפשר לגרום לכך שהפעילות הלימודית שתתרחש במסגרות המיוחדות שתכננה לבנות תחלחל לשעות הלימוד האחרות באופן שהשינוי אליו היא חותרת יתרחש בכל מערך הלמידה הבית ספרי ולא רק בפעילויות הייחודיות שיוקדשו ללמידה בדרך החקר.

 ניתוח המקרה של מ. מתוך המערכת המושגית שהוצגה בראש הפרק מראה כי מ. הייתה ללא ספק מנהיגה פדגוגית במובן שהתעניינה בהכנסת שיפור בלב תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. אולם, היה לה חסר בידע הנחוץ להובלת תהליך השיפור. בעקבות שאיפתה לחולל שינוי עומק בלמידה, היא בנתה תכנית עבודה ברובד הפדגוגיה של מבנה ההוראה. למרות רצונה לחולל שינוי עומק בלמידה, התכנון של מ. לשנת הלימודים הראשונה שלה בבית הספר החדש לא כלל תכנון ברובד הפדגוגיה של מהות ההוראה, בעיקר משום שהרגישה (ואף אמרה מפורשות) שאין לה כלים לעסוק בו. היא פנתה אלי לייעוץ משום שהייתה מודאגת (ובצדק) מהתסריט לפיו השינויים שיתחוללו ברובד זה לא יצליחו לשנות את מהות תהליכי ההוראה- למידה בבית הספר, כלומר, לא יחוללו את השינוי המקווה בפדגוגיה של מהות ההוראה. הייעוץ שקיבלה כלל בשלב ראשון המלצה ללימוד משותף ואורך טווח שלה ושל צוות מורים מוביל בהנחיית מומחים לפדגוגיה שיוכלו לסייע בפיצוח השלבים של למידת חקר מעמיקה ומשמעותית ובהטמעת אסטרטגיות ההוראה הקשורות בכך. בשלב שני, כלל הייעוץ המלצה לנצל את קבוצת העמיתים הלומדת הזו לבניית תכנית פדגוגית מפורטת ומובנית לעבודה עם תלמידים. בשלב שלישי, יוכל הלימוד להתרחב דה לקבוצת מורים גדולה יותר. כך אפשר יהיה, בעזרת בניית יכולות של המנהלת וצוות המורים במעגלים מתרחבים ולאורך זמן, לתכנן ולהטמיע את התכנית באופן מעמיק. תהליך לימוד מעין אכן יכול לחולל שינוי בפדגוגיה המהותית בבית הספר.

אולם מתן הכשרה שתאפשר למנהלים לעסוק בהובלת תהליכי שינוי בפדגוגיה המהותית מהווה תנאי הכרחי אך לא מספיק לכך שמנהלים אכן יעסקו בניהול שקידום פדגוגיה מהותית עומד בראש מעייניו. כדי שבפועל מנהלים יוכלו להתמקד בעבודתם בהיבטים הקשורים לקידום מרכיבי עומק של ההוראה והלמידה בבית ספרם, הם זקוקים לסביבה תומכת שתאפשר להם לעשות זאת. נשאלת השאלה, באיזו מידה מספק משרד החינוך למנהלי בתי הספר את הסביבה המתאימה לשם כך. בקיץ 2015 בוצע על ידי מכון גיאוקרטוגרפיה סקר מנהלים מקיף שהוזמן על ידי התאגדות המנהלים בשיתוף עם ארגון המורים העל יסודיים (קשתי, א. 2016). הסקר הקיף כ- 300 מתוך 700 מנהלי בתי הספר העל יסודי. ממצאי הסקר משקפים אי אמון קשה בין מנהלי התיכונים לבין כל דרגיו של משרד החינוך - מהבכירים, אשר לטענת המנהלים אינם מכירים מספיק את המציאות בבתי הספר ועסוקים בעיקר בגלגול מטה של רפורמות; ועד המפקחים הישירים ונציגי היחידות השונות במשרד, העסוקים, להרגשת המנהלים, בגלגול אחריות. לדברי מנהלת ותיקה מאזור הצפון, 'תפקיד המנהל הוא אחד הבודדים ביותר במערכת החינוך: הוא צריך להתמודד עם דרישות, לפעמים סותרות, מצד תלמידים, הורים, מורים, הרשות מקומית ומשרד החינוך. לצערי, אני לא מרגישה שמשרד החינוך מסייע לי בעבודה המורכבת הזו'. על פי הסקר, רובם המכריע של המנהלים — בין 80% ל–90% — חשים כי המשרד מטיל עליהם אחריות הולכת וגדלה, ושיעור דומה מרגיש כי הוא מקדיש זמן רב מדי לתהליכים ביורוקרטיים, דו"חות וטפסים שהוא נדרש למלא. מתשובות המנהלים נדמה כי הם מזהים שני דפוסים עיקריים של תגובה מצד משרד החינוך לקשיים ולבעיות: הראשון הוא הטלת אחריות הולכת וגדלה בשורה מתארכת של נושאים, מהטיפול בתלמידים לקויי למידה ועד הפערים החברתיים-כלכליים בחברה בישראל;  והשני הוא דרישה גוברת למילוי דו"חות, טפסים ושאר עניינים ביורוקרטיים. הפרק המוקדש לתיאור יחסי העבודה בין המנהלים לנציגי משרד החינוך מעורר תחושה קשה של חוסר אמון ולעתים גם חוסר הערכה בין הראשונים לאחרונים. 75% סיפרו כי בכנסים שעורך המשרד המנהלים חוששים להביע את דעותיהם, 'ולכן למשרד יש הרגשה כי כולם מרוצים'; על רקע ההצהרות בשנים האחרונות מצד ראשי משרד החינוך, שציינו עד כמה הם מאמינים במורים ומנהלים, תשובות המנהלים מציגות תמונה הפוכה ומטילות ספק בהצהרות הרשמיות. לדברי המנהל, 'אי אפשר לטעון שסומכים עליי ובאותה נשימה לפקח באופן הדוק על כל דבר שאני עושה. כאשר עסוקים כל הזמן ב'כיבוי שריפות' ובכסתו"ח מפני כל תלונה, היכולת לפתח עמוד שדרה היא מוגבלת'. גם עמדות המנהלים בנוגע למרכיב הפדגוגיה בעבודת המנהל אינן מעודדות: 'המרכיב הפדגוגי בעבודת המנהל נשחק בהתמדה', מספר מנהל מאזור המרכז, 'החזון של בית הספר לא מעניין כמעט אף אחד, ועוד פחות איך אפשר להגיע ולממש אותו. הדגש הוא על ניהול טכנוקרטי. יש עוד מנהלים שאוהבים פדגוגיה ומאמינים בה, אבל המספר שלהם קטן'. כלומר, מהנתונים שפורסמו בשלב זה מהסקר עולה כי מרבית מנהלי בתי הספר העל יסודי בישראל מרגישים כי יחס המערכת אליהם מתאים יותר למודל החוזה מאשר למודל הברית. בסביבת העבודה שעולה מן הסקר, קשה להאמין שמנהלים רבים בבית הספר העל יסודי בישראל יצליחו להתמקד בעבודתם במרכיבים של פדגוגיה מהותית גם אם ילמדו עליהם בתהליכי ההכשרה.

לסיכום, ברמת בית הספר הבודד נראה כי ללא עיסוק אינטנסיבי של מנהלים בפדגוגיה של מהות ההוראה, אין סיכוי שמנהלים ומנהלות יובילו תהליכי שינוי בית ספריים שייגעו בעומק תהליכי ההוראה והלמידה. רק מיעוט מהמנהלים, רואים את תפקידם העיקרי בקידום תהליכי הלמידה וההוראה בבית ספרם. אולם גם מנהלים אלה, כולל המצטיינים שבהם, עובדים לעיתים קרובות על תהליכי שינוי בפדגוגיה של מבנה ההוראה משום שהם חסרים את הידע הנחוץ להובלת תהליכי שינוי בפדגוגיה של מהות ההוראה.

**אתגרים בעיסוק בפדגוגיה של מהות ההוראה ברמה המערכתית**

האתגרים בהטמעת הפדגוגיה המהותית שתוארו בסעיפים הקודמים ברמת בית הספר הבודד, מועצמים עוד יותר ברמה המערכתית. אדגים אמירה זו בעזרת ניתוח של שני מקרים. האחד, מתבסס על מאמר מרתק העוסק בידע של מובילי שינוי בהוראת המתמטיקה בתכנית שינוי מערכתית רחבה שהתקיימה בארצות הברית. המקרה השני מתבסס על ניתוח של תכנית התקשוב שהוטמעה בישראל החל משנת 2009.

פדגוגיה מהותית אבודה ברפורמה בהוראת המתמטיקה בארצות הברית

במקרה הראשון, ספילן (Spillane, 2000) עושה שימוש בעדשה קוגניטיבית על מנת לחקור את התפישות שמבנים מנהיגים אזוריים (district leaders) בעקבות רפורמות שהובילו אודות היבטים שונים הכרוכים בהוראה ולמידה. המאמר מתייחס לרפורמות שהיזמה שלהם באה מצד המועצה הלאומית למורי המתימטיקה (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM). הרפורמות עוסקות במעבר מהוראה המתמקדת בהקניית *ידע פרוצדורלי*, כלומר, התמקדות בתהליכי חישוב, בשינון, ובמעקב אחר צעדים ידועים מראש על מנת לחשב תשובות לבעיות, לקראת הוראה שהתמקדה בהקניית ידע של עקרונות, כלומר, שימת דגש על רעיונות ומושגים מתמטיים ועל חשיבה מתמטית. המחקר מתבסס על ההנחה שידע של בעלי תפקידים בכירים בהטמעת תהליכי שינוי מערכתי משפיע על האופן בו מוטמע השינוי.

המטרה המרכזית של מחקרו של ספילן הייתה לבדוק מהי הפרשנות של המנהיגים האזוריים בנוגע לרפורמות שהובילו בהוראת המתימטיקה, כלומר, מהם הרעיונות שנבנו בראשם דרך מעורבותם בהובלת הרפורמה אודות שיפור הוראת המתימטיקה. לטענת החוקר, מובילי השינוי הבינו אמנם את הרפורמות במתימטיקה כמייצגות שינוי עבור המדיניות ותכניות הלימודים במתימטיקה באזורים בהם עבדו, אולם ההבנה שלהם הייתה חלקית בלבד, ונטתה להחמיץ את החשיבות המליאה של הרפורמות.

 על מנת להסביר את ממצאיו, משתמש ספילן במושגים מקבילים למושגים של פדגוגיה של מהות ההוראה לעומת פדגוגיה של מבנה ההוראה שהגדרתי מוקדם יותר בפרק זה. הוא מצטט חוקרים קודמים(Gearhart & al., 1997; Saxe & al., 1999) שהבחינו בין הבנות ממוקדות צורה להבנות ממוקדות תפקוד (form-focused versus function-focused understanding) בהוראת המתימטיקה. הבנות ממוקדות צורה מתייחסות לצורות פדגוגיות הכוללות פעילויות למידה, עבודה של תלמידים, חומרי למידה, וסידורים שונים לעבודה בקבוצות. הבנות ממוקדות תפקוד מתייחסות לפדגוגיות העוסקות בידע המתמטי עצמו. מנקודת הראות של התפקוד למידה שיתופית, פתרון בעיות ושימוש באמצעי המחשה הם אמצעים שמטרתם לאפשר לתלמידים לפתח הבנה של המתמטיקה כידע של עקרונות (מושגים ודפוסי חשיבה). ניתן לראות כי המושג של הבנות ממוקדות צורה מקביל למושג פדגוגיה של מבנה ההוראה ואילו המושג הבנות ממוקדות תפקוד מקביל למושג פדגוגיה של מהות ההוראה. לכן מכאן ואילך אשתמש במושגים אלה כדי לתאר את הממצאים במאמר.

 באמצעות סדרת ראיונות עומק, הראה ספילן כי 62 מתוך 82 מובילי השינוי שהשתתפו במחקר, תפשו את הרפורמה שהובילו כממוקדת בפדגוגיה של מבנה הוראה ולא בפדגוגיה של מהות ההוראה. לתפישתם, הרפורמה התמקדה בשימוש באמצעי המחשה, בשינוי במבנה קבוצות העבודה בשיעורי המתמטיקה ובשימוש ביותר סיפורים הלקוחים מחיי יום יום בבעיות מתמטיות. אולם, השינויים הללו נתפשו כאסטרטגיות הוראה המשמרות את התפישה הישנה של הוראת מתמטיקה כהוראה של ידע פרוצדורלי ולא כאסטרטגיות הוראה שמטרתן להביא לסוג חדש של למידה המתמקד בידע של עקרונות. מובילי השינוי השתמשו בידע הקודם שלהם כמסגרת פרשנית באמצעותה הבינו את הרפורמה לאור המושגים הקודמים שהיו להם על מטרות הוראת המתמטיקה. כלומר, החידושים במבנה ההוראה (כגון עבודה בקבוצות, שימוש באמצעי המחשה או עבודה על תקשורת מתמטית) שמבחינת מתכנני הרפורמה הוכנסו במטרה לייצר שינוי מהותי בשיח הכיתתי שיוביל לידע מתמטי חדש, נתפשו כמטרה בפני עצמה ולא כאמצעי למשהו נוסף. בכך למעשה, הפוטנציאל שהיה גלום בשינוי הפדגוגיה המבנית להשפיע על הכנסת שינוי בפדגוגיה המהותית לא נוצל והפדגוגיה המהותית נותרה ללא שינוי.

פדגוגיה מהותית אבודה בשנים הראשונות של הטמעת תכנית התקשוב הלאומית בישראל

הטמעת תכנית התקשוב הלאומית הייתה אחד היעדים של מערכת החינוך בישראל בשנות כהונתו של גדעון סער כשר חינוך (2009-2013). כפי שהסברתי קודם, תקשוב בתי הספר לכשעצמו שייך לרובד היכול לחולל שינוי בפדגוגיה של מהות ההוראה. למשל, המחשות, אנימציות וסימולציות עשויות לשפר את ההבנה. תוכנות אינטראקטיביות עשויות להביא להבניה עצמית של ידע ולהגברת המוטיבציה. האפשרות למעקב בזמן אמת אחר ההתקדמות של כל תלמיד ומתן משוב מידי עשויים לאפשר הוראה מותאמת אישית. חיפוש באינטרנט יכול לאפשר חיבורים לעולם שמחוץ לבית הספר, דבר שעשוי להפוך את הלמידה ליותר רלבנטית. אבל שינויים מהותיים כאלה אינם מתרחשים באופן מקרי, כתוצאות לוואי של השינויים הטכנולוגיים ברמת הניהול והמבנה. יש להגדיר אותם כמטרה מרכזית ומפורשת, ולרכז בהם חלק ניכר ממאמצי ההטמעה. יש לזכור שהתקשוב אינו תנאי מספיק, אפילו לא תנאי הכרחי למימוש השינוי בפדגוגיה של מהות ההוראה. יתר על כן, הניסיון מתכניות תקשוב דומות בארץ ובעולם מלמד כי אין די בהכנסת טכנולוגיות חדשניות לשיפור איכות ההוראה והלמידה- יש לוודא שהמורים ינצלו את האמצעים הטכנולוגיים החדשים לשדרוג ההוראה והלמידה. ללא שדרוג פדגוגי כזה, אין ערך רב לשדרוג הטכנולוגי (סלומון 2000 ). תכנית התקשוב הלאומית צריכה להימדד לא רק במספר המורים והתלמידים שמשתמשים באמצעים הטכנולוגיים שהכניסה למערכת (שינוי בפדגוגיה מבנית), אלא בעיקר באיכות ההוראה והלמידה שהיא מייצרת (שינוי בפדגוגיה המהותית). האם בשנים הראשונות להטמעתה אכן עסקה התכנית גם בהיבטים של פדגוגיה מהותית?

מבחינה שנערכה כשנתיים לאחר השקת התכנית באמצעות ניתוח המסמכים הפומביים שפורסמו באינטרנט (משרד החינוך, 2012) התברר כי מבחינת החזון, התכנית לא הסתפקה בהיבטים טכניים ומנהליים אלא פרשה חזון חינוכי הנוגע לדמות הבוגר הרצוי נוכח אתגרי המאה ה- 21. בסעיף 'חזון ותפיסה' נכתב: 'הכנת בוגרי מערכת החינוך לדרישות עולם העבודה והאקדמיה של המאה ה- 21 יוצאת מהנחה שהמיומנויות הנדרשות שונות מאלה של המאה ה- 20, ועל מערכת החינוך להתאים עצמה לדרישות הללו'. המסמך ממשיך ומצהיר כי מטרת התכנית היא להקנות לבוגרי מערכת החינוך העתידיים את מיומנויות המאה ה- 21, הכוללות שימוש בכלי תקשוב, אוריינות מידע ותקשורת וכן יכולות של חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות: בעולם דינמי, המחייב חדשנות, יכולת חשיבה וניתוח גבוהים, יש להכשיר את התלמידים להיות יזמים יצירתיים וממציאים מקוריים ושונים בחשיבתם: בעלי יכולת לזהות קשרים חדשים בין מושגים, לזהות אסטרטגיות שונות בתהליך או במשימה: תלמידים בעלי עמדות ודעות, יכולת ניבוי, פיתוח אינטואיציה, ספקנות, חשיבה ביקורתית, חקירה ובחירה וחשיבה מטה קוגניטיבית' (שם).

אם כך, ברמת המטרות המוצהרות, מסמכי תכנית התקשוב הלאומית נוגעים בהיבטים מגוונים של פדגוגיה של מהות ההוראה. האם התייחסות דומה נמצאת גם ביישום הפרקטי, הבא לידי ביטוי בהנחיות המפורטות לביצוע ובמדדי התפוקות? התבוננות במסמכי תכנית התקשוב מעידה כי ברמת מדדי הביצוע והתפוקות הוקדשה תשומת לב מרובה לתכנון קפדני של מהלך ההטמעה, וסעיפים רבים מתייחסים גם לפדגוגיה המבנית. אולם, קיימת התייחסות מועטה בלבד להיבטים של פדגוגיה מהותית.

מסמכי התכנית (ולא אלאה בציטוטים) עוסקים במפרטים טכניים קפדניים, בתכניות עבודה מפורטות ובהנחיות ליישום התכנית. הם כוללים את הפעולות המרכזיות שעל בתי הספר לבצע ואת התפוקות הצפויות. התפוקות כוללות אמירות מפורשות ברמת הניהול הפדגוגי (לדוגמה: 'הפעלה שוטפת של כלי ניהול פדגוגי: נוכחות, אירועי משמעת, דיווח על נושא השיעור ושיעורי בית'). כמו כן, קיימות אמירות מרובות ברמת הפדגוגיה המבנית. כך למשל, במחצית הראשונה של שנת ההפעלה הראשונה נדרשת ‘הפעלת שיעור ממוחשב אחד בשבוע בכל אחד מחמשת מקצועות הליבה'. במחצית השנייה נדרשת 'הפעלת שני שיעורים ממוחשבים בשבוע בכל אחד מחמשת מקצועות הליבה'. אולם, הרשימה הארוכה של התפוקות אינה כוללת תפוקות בתחום הפדגוגיה המהותית. בהמשך המסמך מובאים טפסים רבים עמוסי פרטים לדווח על הביצוע. גם כאן, רוב הפרטים הנדרשים נוגעים לניהול הפדגוגי ולפדגוגיה המבנית. בחלק זה, כחלק מפירוט תכנית העבודה האישית של המורה, יש אמנם התייחסות לפדגוגיה המהותית, אולם היא מצומצמת למדי. בין הסעיפים המרובים שהמורה נדרש לדווח עליהם, יש גם סעיף הנוגע למיומנויות המאה ה- 21, ובתוכו תת סעיף על חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות (עמ' 22-23), אך סעיף בודד זה מוצנע בסעיפים האחרים והולך לאיבוד.

נראה שתכנית התקשוב הלאומית לא הקדישה, לפחות בראשית דרכה, די תשומת לב לשינוי הנדרש ברמת הפדגוגיה המהותית- מעבר להוראה חדשנית של טיפוח חשיבה והבנה מעמיקה בסביבה מתוקשבת. ראוי להוסיף כי בין בתי הספר שהטמיעו ומטמיעים את תכנית התקשוב ישנם כאלה שעשו עבודה מרשימה ושיפרו היבטים שונים של פדגוגיה מהותית. בראש בתי ספר כאלה עומדים בדרך כלל מנהלים נחושים שהם מנהיגים פדגוגיים ושהנושא מוכר להם וחשוב בעיניהם. בתי ספר אלה שהם כרגע בגדר של 'איים' של מצוינות פדגוגית הם עדות לכך שאכן אפשר לשנות את הפדגוגיה המהותית בבית הספר בעזרת הטמעה נכונה של תהליך התקשוב, אך למרבית הצער הם היוצאים מן הכלל המעידים על הכלל. כדי לממש את מטרת תכנית התקשוב הלאומית להצמיח בוגר בעל כישורים אינטלקטואליים ברמה גבוהה, יש לתת לה ביטוי מעשי ומפורט יותר ברמת מדדי הביצוע והתפוקות. מטרת התכנית בתחום הפדגוגיה המהותית זוכה לפירוט מרשים במסמך האב של התכנית, אך הולכת לאיבוד באין ספור סעיפים אחרים בתחומים של ניהול פדגוגי ופדגוגיה מבנית .

אם כך, תכנית התקשוב הלאומית לוקה בפער בין הגדרת המטרה בתחום הפדגוגיה המהותית – פיתוח הבנה, חשיבה, יצירתיות, יזמות ועוד- ובין הביצוע: אין בה תכנית עבודה מפורטת ומפורשת בתחום שינוי מהותי של ההוראה והלמידה. התכנית מאוד תובענית בתחום הפדגוגיה המהותית והמבנית, ואינה מותירה פנאי לשילוב פדגוגיה מהותית בתהליך התקשוב. לכן, גם אם התכנית הצליחה להטמיע את הטכנולוגיה על היבטיה המנהליים והמבניים, היא נכשלה בשינוי דרכי ההוראה והלמידה.

**סיכום ודיון**

בפרק זה הגדרתי את המושגים מהות ההוראה ומבנה ההוראה וניסחתי את הטענה המרכזית של הספר תוך שימוש במונחים אלה: כדי להגיע לחיבור מיטבי של האיים ליבשה, יש להכניס שינויים בפדגוגיה של מהות ההוראה ולא רק במנהל הפדגוגי ובפדגוגיה של מבנה ההוראה. מנהיגות פדגוגית מהווה תנאי הכרחי לביצוע שינוי כזה. היא זו היכולה לאפשר למנהיג החינוכי לעסוק במהות ההוראה ולא רק במבנים המכתיבים את המסגרות והתנאים במסגרתה ההוראה מתבצעת. הדברים אמורים לגבי כל שדרות הניהול במערכת- מרכזי מקצוע, רכזי שכבה ורכזים פדגוגיים בתוך מוסד חינוכי, עבור למנהלים ולמובילי שינוי במוסדות להכשרת מורים ועד למובילי שינוי ברמה המערכתית. כדי לאפשר למנהיגים פדגוגיים לבצע השינויים הנדרשים בתחום של הוראה עתירת חשיבה והבנה מעמיקה, נדרשת במערכת תרבות של ברית ולא של חוזה.

לכאורה, נראה מובן מאליו כי כדי להביא לשינוי עומק באיכות ההוראה והלמידה יש למקד תהליכי שינוי חינוכיים בעבודה על שינוי הפדגוגיה המהותית. אולם, נראה כי תובנה פשוטה זו אינה כה פשוטה ליישום בתהליכי שינוי חינוכיים. ניתוח של מקרים מהמציאות הישראלית, כמו גם המקרה האמריקאי שהוצג במאמר של ספילן מעידים על מצבים מגוונים של הטמעה מערכתית של שינויים שהוגדרו אמנם כשינויים פדגוגיים, אך חסרו עיסוק בפדגוגיה של מהות ההוראה. הניתוח מסביר כיצד בשלושת המקרים הללו הכשיל החסר המתואר את האפשרות לממש את השיפור העמוק המיוחל בדרכי ההוראה והלמידה