**העברת הלמידה של המורים מן השוליים למרכז/ אדם לפשטיין**

מה עולה בדעתכם כאשר אתם חושבים על למידה של מורים בפועל? אם אתם מדמיינים סדנא מתמשכת לפיתוח מקצועי, אשר משתתפים בו מורים, המתנהלת על ידי מומחה מן החוץ, ועוסקים בה במדיניות או בפרקטיקה החדשניים ביותר – אזי החשיבה שלכם נמצאת בתוך המיינסטרים של התחום. על אף שישנה ביקורת רבה על גישה מקובלת זו (TNTP, 2015), ומועלות שאלות לגבי יעילותה (Yoon et al, 2007), עדיין זאת הדרך המקובלת ביותר לחשוב על התפתחות מקצועית של מורים בפועל ועל הפעלתה (Darling-Hammond et al, 2009).

בשוליה של פעילויות למידה פורמליות מקצועיות אלה, מורים לומדים באופן בלתי פורמלי באמצעות פעילויות שגרתיות בעבודה: התנסות בתוך הכיתות שלהם, אינטראקציה עם עמיתים, ותכנון משותף ופתרון בעיות משותפת (Horn, 2005). במאמר זה, אני דן בדרך אחת בה אנו מנסים לטפח תהליכי למידה בלתי פורמליים אלה. בכך אנו מבקשים להעביר את הלמידה הבלתי-פורמלית, הנעשית תוך כדי עבודה, מן השוליים של החשיבה שלנו אל המיינסטרים - המרכז.

התכנית שלנו, אותה אנו מפתחים בשיתוף עם משרד החינוך בישראל, מבקשת לפתח למידה מקצועית של מורים, שיתוף פעולה ומנהיגות. אנו עובדים עם שני מחוזות על מנת להכשיר מורים מנהיגים, מנהלים, וקאוצ'ים כדי שיתעדו שיעורים ופגישות עבודה של מורים, יפתחו כלים ללמידה מקצועית על סמך שיעורים ופגישות אלה, ויחקרו את התהליך. הדוגמא הבאה תסייע לנו להבהיר רעיון זה.

**שיעור בלתי צפוי בכתיבה משכנעת**

הדוגמא שלי נפתחת בשיעור לשון בכיתה ה'. המורה ביקשה ללמד כיצד לפתח טיעונים בטקסטים משכנעים. על מנת להדגים את חשיבותה של כתיבת טיעונים בצורה טובה, היא הכינה שני טקסטים בהם מנסה ילד לשכנע את אמו לאפשר לו להצטרף למועדון כדורגל. בטקסט אחד, מציג הילד את יתרונותיו הרבים של משחק הכדורגל – מבחינה פיזית, קוגניטיבית וחברתית, ואפילו משוחח על מחקר הטוען לחשיבות של הרחקת הילדים מן הטלוויזיה ומן המחשב. בטקסט השני, המחבר הבדוי התחנן בפני אמו לאפשר לו להצטרף למועדון, כי הוא באמת, באמת, באמת רוצה ללכת וכל החברים שלו הולכים לשם. בשיעור המורה ביימה פעילות של משחק תפקידים, כאשר שני בנים קוראים את שני הטקסטים ותלמידה שלישית משחקת את תפקיד האם, ועליה להחליט מהו הטקסט המשכנע יותר.

תכנית בטוחה.

אולם, בהוראה, בדרך כלל ההתנהלות אינה על פי התכנית. התלמיד אשר קרא את הטקסט המנוסח היטב, עם טיעונים מבוססים, התקשה בקריאת אוצר המילים המתוחכם והלשון המורכבת. התלמיד אשר קרא את הטקסט השני הציג נהדר, 'בבקשה, אמא, בבקשה, בבקשה, בבקשה', הוא יילל. כאשר התלמידה ששיחקה את תפקיד האם נשאלה מי משכנע יותר, היא מיד בחרה בקורא של הטקסט השני. מאחר והמורה תכננה את המשך השיעור על סמך הטקסט הראשון, התוצאה שהתקבלה לא היתה צפויה, מבחינתה.

זאת דוגמא אחת בלבד להתרחשויות רבות שבהן ההוראה אינה מתקדמת בדיוק כפי שתכונן, והמורים חייבים, בן רגע, לפענח את ההתרחשות ולהפעיל שיקול דעת כיצד להתקדם.

ההיבט הראוי לציון באירוע זה הוא שבעת התרחשותו, נכח בכיתה חוקר והוא צילם בווידאו את כל האירוע. המורה ציינה שהיא מעוניינת לשוחח עליו עם צוות המורים ללשון בבית ספר זה, הנפגש אחת לשבוע, כחלק מן ההשתתפות שלהם בתכניתנו. ניתן ללמוד רבות מן החקירה שלנו של אירוע קצר זה. למשל, האירוע מאפשר חקירת היחס בין שפה כתובה לשפה מדוברת, וכן מלמד על חשיבותו של הקהל שיש לשכנע אותו. אחרי הכל, ייתכן שהתלמידים צדקו, והפנייה לרגשותיה של האם, והיללה המעצבנת, הינם יעילים יותר בהקשר זה מאשר טיעונים מלומדים על בריאות וכושר. בדרך כלל, שיקולים אלה נלקחים בחשבון בשלב התכנון. אך לא ניתן לתכנן כל דבר. לאחר מכן, שוחחו המורים על יתרונותיהם ועל חסרונותיהם של דרכי פעולה שונות.

לאחר שצוות המורים ללשון בבית הספר דן בנושא זה, העניקה המורה רשות להפיץ את האירוע באופן נרחב יותר. פיתחנו פעילות על בסיסו של האירוע, והשתמשנו בו ביום עיון עבור מפקחי המחוז. לאחר מכן שיפרנו את הפעילות, ופרסמנו אותה, יחד עם דוגמאות נוספות מן הכיתה, בחוברת הדרכה למורים מובילים ולקאצ'ים.

**פיתוח מומחיות מסתגלת**

כעת ברצוני להרחיב את היריעה ולמקם דוגמא זאת בתוך ההקשר הרחב יותר של העשייה שלנו ושל הנימוקים לעשייה זו.

הנחת היסוד הבסיסית המנחה את עבודתנו היא שהוראה היא פרקטיקה מורכבת ובלתי וודאית: מורכבת בגלל הצורך להתמודד עם מטרות ודרישות סותרות, ובלתי וודאית כי היא כוללת אינטראקציה עם תלמידים, אשר למרבה המזל יש להם חשיבה משלהם (Labaree, 2000). התמודדות עם המורכבות ועם חוסר הוודאות דורשת כי מורים יפתחו מומחיות מסתגלת, כולל היכולת להגיב ביעילות למצבים בלתי שגרתיים בהוראה. מומחיות זו כוללת שימת לב והבנה של אירועים בלתי צפויים, יכולת להסתמך על רפרטואר רחב של אסטרטגיות הוראה, והפעלתו של שיקול דעת מקצועי על מנת להחליט כיצד להגיב בצורה מיטבית (Lefstein & Snell, 2014).

דרך מבטיחה אחת לתמוך בהתפתחותן של יכולות אלה היא באמצעות שיח ביקורתי על בעיות של פרקטיקה, או עיסוק במה שאנו מכנים 'שיח פדגוגי פרודוקטיבי'. מדובר בשיח משותף של מורים אשר:

* מתמקד בבעיות של פרקטיקה, ושבו מורים דנים בנושאים ובבעיות אשר התעוררו בכיתות שלהם;
* מעוגן בייצוגים עשירים של פרקטיקה, כגון דוגמאות לעבודות של תלמידים או צילומי ווידאו של המתרחש בכיתה;
* כולל קולות רבים, תוך הצגה של פרספקטיבות שונות והתייחסות אליהן;
* כולל שיקול דעת פדגוגי, כולל שימוש בראיות, בהסברים, ובנימוקים, כדי לפרש אירועים בכיתה ולשקול דרכי פעולה ולהצדיקן;
* כולל אוריינטציות גנרטיביות כלפי תלמידים, כלפי למידה, כלפי תוכן וכלפי הוראה, כגון שיח אשר מתייחס לתלמידים כבעלי יכולת וכבעלי כוונות טובות;
* מאזן בין תמיכה לבין ביקורת על ידי טיפוח אמון וידידות מצד אחד, וחקירה ביקורתית מצד שני.

במקצועות אחרים, כגון רפואה, התלבטות פרודוקטיבית מהווה מרכיב שגרתי בעבודה המקצועית. בביקורי רופאים קליניים, משתפים הרופאים זה את זה תיקים של חולים, שוקלים אבחנות וטיפולים אפשריים ומבקרים אבחנות וטיפולים אלה.

**התמודדות עם האתגרים של פיתוח שיח פדגוגי פרודוקטיבי**

בניהול שיח פרודוקטיבי לגבי בעיות של פרקטיקה, מתמודדים מורים עם מספר אתגרים. אציג חמש בעיות כאלה, ואדון באופן בו אנו מנסים לתת להן מענה:

ראשית, האתגר של הייצוג. בניגוד לרופאים אשר דנים בפציינט על ידי מיטתו, מלמדים מורים מאחורי דלתות סגורות, ומעשה ההוראה הינו חמקמק. לכן, לעתים קרובות, נעדר מן הדיונים על הוראה אובייקט משותף שניתן לחקור אותו בפרוטרוט. אנו מבקשים להתייחס לאתגר זה באמצעותו של תיעוד המתרחש בכיתה, הן באמצעות ווידיאו והן באמצעים אחרים (כגון, איסוף עבודות של תלמידים), והזנתם של חומרים אלה חזרה אל המורים המשתתפים. כמו כן אנו משתפים פעולה עם מורים מובילים ועם קאוצ'ים כיד לפתח את יכולתם להפיק ייצוגים כאלה בעצמם.

שנית, קיים האתגר הארגוני של מציאת זמן לפגישות. בישראל, על אף שחוזי העבודה עם המורים מאפשרים זמן למפגשים ולתכנון, ברוב בתי הספר כמעט ואין מקדישים זמן זה לדיונים על הוראה ולמידה. כתנאי להשתתפות בתכנית, אנו דורשים מבתי הספר לקבוע פגישות צוות שבועיות בנות 90 דקות כל אחת בלוח התכנון שלהם, ואנו עובדים עם מנהלי בתי הספר כדי להגן על סידור זה ולקיימו.

שלשית, קיים אתגר תרבותי בעידוד מורים לשוחח בפתיחות על הפרקטיקה שלהם, לחלוק את בעיותיהם ולעסוק בדיונים ביקורתיים, בונים. חוקרים רבים תעדו נורמות של פרטיות ואינדיווידואליזם אשר מפריעים לניהולם של דיונים מסוג זה (Little, 1990).

האתגר הרביעי הוא שהמיומנויות הנחוצות על מנת להיות מוביל מצוין של צוותי מורים אינן בהכרח אותן המיומנויות הנדרשות על מנת להצטיין בהוראה בכיתה. נכון לעכשיו, אין בישראל קורס או תכנית לתואר אשר מכשירים מתאמים של צוותי מורים. נתנו מענה לאתגרים אלה של תרבות בית ספרית ומנהיגות של מורים באמצעות אימוץ ופיתוח של פרוטוקולים התומכים בשיח של מורים על פרקטיקה (McDonald et al, 2003). באמצעות קורס אינטנסיבי למנהיגות מורים וקאוצ'ינג בשטח, אנו מתרגלים את השימוש בפרוטוקולים ודנים בנושאים העולים מתוך הפעלתם של פרוטוקולים אלה בבית הספר. במהלכם של הקורס ושל פגישות הקאוצ'ים, אנו מדגימים את התהליכים שאנו מצפים שמורים מובילים יפעילו עם הצוותים שלהם. אנו גם מתעדים מפגשי צוות ומפגשים של הקורס ומשתמשים בתיעוד כבסיס לדיונים ביקורתיים על הבעיות של פרקטיקה מנהיגותית בהוראה.

האתגר החמישי והאחרון עוסק בסדרי גודל. אנו יודעים כיצד לתמוך בתריסר בתי ספר, אך כיצד ניתן לשכפל עבודה זו עבור מאות רבות של בתי ספר בכל מחוז? אנו מתייחסים לאתגר זה באמצעות שותפויות קרובות עם מפקחים וקאוצ'ים במחוז, אשר משתפים אתנו פעולה בפיתוח ובתרגול של תהליכים, ובהדרגה הם לוקחים מאתנו את העבודה.

העבודה עדיין בעיצומה, וטרם צלחנו את האתגרים שנמנו כאן. יתרה מכך, צברנו אתגרים נוספים רבים, כולל נושאים הקשורים לשינויים הכרוכים בביצוע שינוי תרבותי, בתיווך, ובהקצאה, בחוסר יציבות של המערכת, בבקרת איכות בקנה מידה גדול, ועוד. אף על פי כן, אנו משוכנעים כי למידה מקצועית עמוקה וארוכת טווח תרוויח מהמסת המחסומים בין למידה לבין עבודה, באמצעות העברתם של תהליכי למידה בלתי פורמליים למרכז.