

## גורמים המסייעים בהצלחת יישום רפורמות חינוכיות בבית הספר

ישנה ספרות מחקרית ענפה העוסקת ברפורמות חינוכיות ובהטמעתן. חוקרים רבים הבחינו כי רפורמה חינוכית היא תופעה נפוצה במערכות חינוך רבות, וכי מרבית הרפורמות נכשלות. הסקירה היומית מציגה שני מחקרים על האופן שבו מורות מתייחסות לרפורמות חינוכיות. **המחקר הראשון**, שנערך בארה"ב, מצביע על הגורמים המשפיעים על יחסן של מורות לרפורמות חינוכיות, ומראה כי מורות מפתחות יחס חיובי או שלילי לרפורמה חינוכית בהתאם לתרומתה הנתפסת עבור תלמידיהן. גם יחסם של מנהלים לרפורמה משפיע על יחס המורות לרפורמה. **המחקר השני**, מהונג קונג, מציג מודל להתאמה בין מאפייני הרפורמה החינוכית לבין הכשרת המורות הנדרשת להצלחתה, בשני ממדים – בהירות הרפורמה למורות ומידת התנגשותה עם תפיסותיהן.

### תובנות והמלצות מרכזיות ליישום

- יחסן של מורות לרפורמה חינוכית מכריע בהטמעתה ברמת בית הספר, וקשור קשר הדוק בתגובת התלמידים וביחס המנהלים לרפורמה.
- תהליך ההכשרה הנלווה לרפורמה חינוכית הוא מרכיב מכריע בהטמעתה.
- ליווי, ייעוץ והתאמה של סוג ההכשרה למאפייני הרפורמה משפיע על יחסן של מורות כלפיה.

---

שותפים בכתיבה: רותם קפלן, עדו ליטמנוביץ, ענבר בוברובסקי, אנה קובובסקי.



לסקירות  
קודמות



הרשמה  
לתפוצה בוואטסאפ



הרשמה  
לתפוצה במייל



## מתי מורים מאמצים רפורמה מקיפה בבתי הספר?<sup>1</sup>

רפורמות חינוכיות – ברמה בית הספר ו/או ברמת מערכת החינוך כולה – הן תופעה נפוצה. מחקרים מעידים כי רפורמה חינוכית לא תשפיע על המתרחש בבתי ספר אם המורות לא ישתפו פעולה איתה. כדי שמורות ישנו את אופן פעולתן היומיומי, כמתבקש ברפורמה כלשהי, יש "לקנות את ליבן", ולהשיג את תמיכתן ברפורמה.

מחקר זה בחן אילו גורמים משפיעים על היחס של מורות בעד או נגד הטמעת רפורמה. המסגרת האנליטית שהחוקרים השתמשו בה במחקר זה היא מתן משמעות (Sensemaking). תאוריה זו עוסקת במשמעות שעובדים נותנים לאירועים מתוכננים או ספונטניים המתרחשים בארגונים שבהם הם מועסקים כדי להבין כיצד ישפיע האירוע על מקום העבודה ועל תנאי העבודה.

המחקר נערך במקביל למחקר הערכה תלת-שנתי שליווה פיתוח והטמעה של רפורמה חינוכית מקיפה במחוז חינוך קטן במרכז ארה"ב. החוקרים איתרו 18 מורים ומורות מ-6 בתי ספר במחוז להשתתפות במחקר. המשתתפים השתפו בראיונות קבוצתיים ומילאו שאלונים על חוויותיהם בהטמעת הרפורמה.

**ממצאי המחקר מראים כי יחס המורות לרפורמה קשור מאוד בתגובת התלמידים וביחס המנהלים לרפורמה.** ככל שהמורות תפסו את הרפורמה ככזו שתועיל לתלמידים, הן תמכו בה יותר. אם הן סברו שהרפורמה אינה מועילה, הן לא יישמו אותה בכיתה. נמצא כי, המורות שוקלות את כמות הזמן בכיתה שיצטרכו להשקיע ברפורמה לעומת משימות אחרות שהן נדרשות לעשות עם התלמידים באותו זמן. **ככל שהרפורמה נתפסה כצורכת זמן על חשבון השגת מטרות אחרות עם התלמידים, הן נמנעו ממנה.** כאשר התלמידים הגיבו בצורה שלילית לרפורמה, הדבר הוביל להימנעות המורות מהטמעתה, אלא אם הן היו משוכנעות שהיא תועיל לתלמידים. במקרים כאלה, דווח על התעקשות רבה יותר על יישום מרכיבים של הרפורמה מצד המורות.

ממצא נוסף הראה כי יחסן של מורות לרפורמה מושפע מיחסם של המנהלים ושל הסגל המינהלי בבית הספר לרפורמה. כאשר מנהלים יצאו משיבות העוסקות ברפורמה או נשאלו אך הפגינו שפת גוף עוינת (למשל ידיים שלובות על החזה והישענות אחורה); או כאשר מורות חשו שהן אינן זוכות לתמיכה ולתגמול על המאמצים הנדרשים להטמעתה, יחסן לרפורמה היה שלילי. אולם, כאשר מנהלים ומפקחים הסבירו בצורה מדויקת ומנומקת כיצד הרפורמה מועילה לתלמידים ולבית הספר והראו גמישות לגבי הטמעתה, ביטאו המורות יחס חיובי לרפורמה. לאור ממצאים אלו, החוקרים ממליצים למובילי רפורמות להיות מודעים לחשיבות שמורים מייחסים להשפעת הרפורמה על התלמידים ולתפקידו של הדרג הניהולי בהטמעתה.

<sup>1</sup> Menzies, H. M., Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., & Buckman, M. M. (2022). [Understanding teachers' adoption of a comprehensive reform program](#). *Leadership and Policy in Schools*. DOI: 10.1080/15700763.2022.2081213.

## מודל מעשי להתאמה בין תוכנית להכשרת מורים לבין רפורמה חינוכית: מיקוד בחוסר בהירות ובחוסר הסכמה<sup>2</sup>

הכשרת המורות חיונית להצלחת רפורמה חינוכית. לפי גישתם של כותבי המאמר, ניתן לראות בכל רפורמה חינוכית ביטוי למאבק בין תפיסות עולם, אמונות ותפיסה פוליטית. זהו המקור לכך שרפורמות רבות נתקלות בהתנגדות. על בסיס ראייה זו, הכותבים סבורים כי תהליך ההכשרה הנלווה לרפורמה חינוכית הוא מרכיב מכריע בהטמעתה, ובתנאי שההכשרה כוללת שיח ער ומשמעותי על תפיסות העולם הקשורות ברפורמה.

על בסיס סקירה של 8 רפורמות חינוכיות שהובלו בהונג קונג ב־15 השנים האחרונות, החוקרים מציעים מודל לאפיון רפורמות חינוכיות (בשני צירים: 1) עמימות (או חוסר בהירות), כלומר מידת המעשיות והבהירות של השינויים הנדרשים בפועל מצד המורים בעקבות הרפורמה. רפורמות חינוכיות עשויות לדרוש שינויים ברורים ומדודים (עמימות נמוכה), ואחרות עשויות לדרוש שינויים כלליים יותר, לדוגמה שינוי ביחס המורות לנושא מסוים (עמימות גבוהה); (2) עימות (או חוסר הסכמה) – רפורמות עשויות להיות בהלימה עם תפיסת העולם של מרבית המורות (רמה נמוכה של עימות) או בהתנגשות עימה (רמה גבוהה של עימות).

טענת החוקרים היא כי אפיון מקדמי של הרפורמה במודל המעשי שהם הציעו, מאפשר התאמה של הכשרת המורות לרפורמה, אשר חיונית להצלחתה. כך לדוגמה, ככל שיש יותר התנגדות לרפורמה, כך יש צורך במרחבי שיח רבים יותר בתהליך ההכשרה, שיאפשרו התדיינות והעמקה והגעה להסכמה. לדברי החוקרים, יש חשיבות גבוהה לכך שלדיונים אלו תהיה השפעה דו־כיוונית, אשר תביא לשינויים ברפורמה בהתאם לעמדות המורות לגביה. כמו כן, ככל שמידת העמימות של הרפורמה החינוכית גבוהה יותר, יש צורך בשילוב התנסות מעשית מונחית בתהליך ההכשרה כדי לבחון את השינויים המוצעים באופן מבוקר, בתנאים מיטביים עבור המורות.

לצד סקירת הרפורמות, ערכו החוקרים חקר מקרה בשני בתי ספר ממלכתיים בהונג קונג הנחשבים לבעלי הישגים גבוהים. בשני בתי הספר רואיינו המנהלים ו־24 אנשי צוות עם מינימום של 7 שנות ניסיון. המשתתפים נשאלו על חוויות העבר שלהם בהקשר להטמעת הרפורמות ועל הכשרת המורים שכל בית הספר העניק. אחד מבתי הספר הללו ערך בעצמו הכשרות רבות למורות, והשני אפשר למורות חופש בבחירת ההשתלמויות החיצוניות ובמספר ההשתלמויות.

ממצאי המחקר הראו הבדלים גדולים ביחסן של המורות בבתי הספר לרפורמות. בבית הספר שהוביל וכיוון את הכשרת המורים בו וסיפק התנסות, ליווי וייעוץ וכן התאמה של סוג ההכשרה למאפייני הרפורמה – היחס של רוב המורות לרפורמות היה חיובי או ניטרלי. זאת מלבד אחת הרפורמות, שלמעשה לא שינתה את ההתנהלות בבית הספר, ולכן לא לוותה בהכשרה. בבית הספר שבו לא הובילו את הכשרת המורים, אלא אפשרו להם לבחור השתלמויות חיצוניות כרצונם, היחס של מרביתם לרוב הרפורמות היה שלילי.

<sup>2</sup>Choi, T-C., & Walker, A. D. (2020). A heuristic model for tailoring teacher development to educational reforms: Focusing on ambiguity and conflict generation. *Teaching and Teacher Education* 74, 72–84 .