



הערכת מורים מובילים – מהלך השקפה בשנה"ל תשע"ז

חשוון תשע"ט, נובמבר 2018

הובלת צוות ההערכה:

ד"ר דוד רטנר - מנהל תחום מחקר חינוכי יישומי

צוות ההערכה:

סיגל גבעולי – מרכזת צוות המחקר וחוקרת כמותית ראשית

נעמה בר-און – מרכזת ההערכה האיכותנית

ירון מרום וייס

ליאורה שחם סורני

וויאן דיזנדרוק

יוליה גומוש

ד"ר תמי ליכט

ד"ר בת-עמי ארצי

תוכן עניינים

4.....	רקע.....
5.....	מטרות ושאלות המחקר.....
6.....	שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים.....
9.....	ממצאי ההערכה.....
10.....	פרק א' – היערכות והקמה של הקהילה.....
10.....	1. נסיבות ההתכנסות של הקהילה.....
12.....	2. סיבות להפסקת פעילות הקהילה.....
13.....	3. הרכב הקהילה.....
16.....	4. מסגרת זמן המפגשים.....
18.....	5. תהליכי ההקמה וההתארגנות של הקהילות- ממצאים מהראיונות האיכותניים.....
20.....	פרק ב' – מתודות ודרכי פעילות בקהילה.....
20.....	1. מתודות, ייצוגים וכלים בשימוש בקהילה.....
24.....	2. דפוסי עבודה שנמצאו בקהילות השונות- ממצאים מראיונות איכותניים.....
26.....	3. מנהל בית הספר ומעורבותו בקהילה.....
31.....	פרק ג'- הפיתוח המקצועי והליווי של המורה המוביל.....
31.....	1. השתתפות המורים המובילים בתהליכי פיתוח מקצועי.....
32.....	2. הערכת רכיבי הפיתוח המקצועי והתמיכה במובילים.....
	3. תהליכי הפיתוח, התמיכה והליווי שהמורים המובילים מקבלים – ממצאים מראיונות איכותניים.....
34.....	
37.....	פרק ד'- עמדות כלפי המהלך.....
37.....	1. תרומה לצמיחה אישית-מקצועית.....
38.....	2. תרומת המהלך לעבודת המורה בכיתה.....
40.....	3. תרומת המהלך לתרבות למידה ושיתוף בבית הספר.....
43.....	4. שביעות רצון כללית כלפי המהלך.....
47.....	פרק ה'- השפעות ותוצרים של מפגשי הקהילה.....
47.....	1. תפיסות בדבר השפעות ושינויים בעקבות המהלך.....
49.....	2. גורמים שסייעו להצלחת הקהילה – לפי המובילים ומורי הקהילה.....
51.....	3. קשיים בהובלת קהילה כפי שתוארו על ידי המובילים.....
52.....	4. גורמים שבגינם נכשלו בהשגת המטרות שהוגדרו לקהילה – דיווחים של מורי הקהילה.....
54.....	5. השפעות מסתמנות של המהלך בקרב קהלי היעד – ממצאים מראיונות איכותניים.....
60.....	6. הצעות המובילים ומורי הקהילה לשיפור המהלך.....
פרק ו'- סוגיות ארגוניות ברמת מטה ומחוז שעלו בהערכה האיכותנית שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.	
64.....	1. בהירות ואחידות במהלך הניהולי אל מול ביזור שמאפר חיבורים ושותפויות.....
65.....	2. מדיניות משרדית מול עצמאות מחוזית / הגדרות מלמעלה מול היווצרות מלמטה.....
67.....	3. פרשנויות שונות להגדרה ברורה של קהל היעד העיקרי לתוכנית.....
	4. שיתופיות מול תחרות במערך הגופים המלווים את המחוזות וסקיפות בהקצאת המשאבים.....
68.....	
70.....	פרק ז' - על הקיימות ויכולת ההרחבה של המהלך.....
74.....	פרק ח' – סיכום, תובנות והמלצות.....
74.....	1. סיכום.....
77.....	3. המלצות להמשך הדרך.....

"מורים מובילים מהלך השקפה" (להלן גם – המהלך) הוא מיזם שפותח על ידי משרד החינוך, בשיתוף עם קרן יד הנדיב, הפועל בבתי הספר באופן נרחב החל משנת הלימודים תשע"ו.

חזון המהלך הוא פיתוח שדרה של מורים מובילים אשר תנחה תהליכי פיתוח מקצועי מתמשכים של מורים עמיתים בבתי הספר. המורים המובילים ימקדו את למידת העמיתים בניתוח ייצוגי הוראה, בחקר הפרקטיקה ובאתגרים הקונקרטיים בעבודתם, בזיהוי ובפיתוח דרכים לשיפור. תוצרי למידתם של צוותי המורים יעמדו לרשות כלל המורים לשם טיוב ההוראה, הלמידה, שיפור הישגי התלמידים וציוניהם וקידום האקלים החינוכי והערכים בבית הספר.

במסגרת המהלך נבחרים מורים מבתי ספר מוכשרים כדי להוביל באופן מתמשך את תהליכי הפיתוח המקצועי של עמיתיהם. זאת צעד זה יסודו בהנחה שמדובר בדרך המיטבית לספק מענה לבעיות ולאתגרים שלהם מורים נדרשים במלאכת ההוראה היום-יומית בכיתות: תכנון משותף של מטרות השיעורים ומהלכם; תיעוד מצולם או כתוב של ההוראה וניתוחה על ידי צוותי מורים; זיהוי פעולות הוראה מוצלחות והפקת לקחים מפעילויות מוצלחות פחות; היועצות משותפת סביב בעיה קונקרטית של מורה; מתן משוב למורים על הוראתם; ושילוב מידע ונתונים כדי לחדד את הקשר בין פעולות המורים ולמידת התלמידים. בסופו של התהליך מבקשים מובילי המהלך לבסס שדרה של מורים מובילים אשר תנחה תהליכי פיתוח מקצועי מתמשכים של עמיתיהם בבתי ספר.

מטרות המהלך, כפי שהוגדרו על ידי מוביליה:

1. מיסוד מערך אפקטיבי של פיתוח מקצועי והדרכה המובל על ידי מורים.
2. שיפור פרקטיקות ההוראה.
3. שיפור בלמידת התלמידים ובהישגיהם.

שיטת הפעילות המרכזית והמהותית של המהלך היא זו של קהילת מורים בבית הספר – קבוצה מורים, אשר מודרכת ומונחה על ידי "מורה מוביל" הפועלת באופן שוטף ושנתי או רב-שנתי במתכונת של מפגשים שוטפים בבית הספר.

ה"מורה המוביל" שנבחר לתפקידו על ידי המחוז, בהמלצת מנהל בית הספר, מביא אל הקהילה שלו בבית הספר ידע, כלים ואוריינטציה שהוא אמור לספוג במהלך הכשרה מתמשכת שהוא מקבל במסגרת הפיתוח המקצועי במחוז, וכן תוך כדי ליווי פרטני שהוא מקבל מגורמים במחוז ו/או במסגרת גוף מקצועי אקדמי שמלווה את המחוז במהלך.

ברמה הארגונית, מטה המהלך הוא שמוביל אותו בהיבטים של מדיניות, עקרונות פעולה ותכלול כלל-מערכת, ואילו הניהול האופרטיבי היום-יומי והגיבוש המעשי והסופי של דפוסי הפעולה

הספציפיים מונחים לפתחן של ההנהלות במחזות. בשנים הראשונות של יישום המהלך כל מחוז מלווה על ידי גוף מקצועי שבחר לשם כך. בשלב מתקדם יותר של היישום המחוז אמור להיפרד מן הגוף המלווה ולהמשיך לגבש ולנהל את ענייניו בהקשר של המהלך בכוחות עצמו.

בשנת הלימודים תשע"ו הופעל המהלך בשלושה מחזות של משרד החינוך, ובשנת הלימודים תשע"ז הוא הורחב והופעל בשבעה מחזות. בשנת הלימודים תשע"ז פעלו במהלך כ-400 מורים מובילים מ-180 בתי ספר, והשאיפה היא שבטווח שלחמש שנים יתרחב המהלך ויפעלו בו כ-4,000 מורים מובילים וכ-25,000-30,000 מורי קהילה בכ-1,200 בתי ספר.

מטרות ושאלות המחקר

מינהל עובדי הוראה במטה המשרד פנה לראמ"ה בבקשה לביצוע מחקר הערכה אשר ילווה את המהלך. למחקר ההערכה היו שתי מטרות: הן לספק תמונת מצב ארצית וכוללת על הפעלת המהלך¹ והן לסייע בשיפור הפעלת המהלך ובכך לאפשר יישום טוב יותר שלו בעתיד. בשנת תשע"ז התמקד המחקר בנושאים אלו:

היערכות ליישום ולהפעלה של המהלך

- 1) בחירת המורים המובילים ומורי הקהילה ושיקולי ההצטרפות לקהילות
- 2) המטרות והנושאים לפעילות הקהילות, כיצד נבחרו ומי היו השותפים לבחירת הנושאים
- 3) אופן הפעילות לקראת הפעלת המהלך בבית הספר, מסגרת הזמן, תדירות המפגשים
- 4) מתודות ודפוסי העבודה בקהילה
- 5) מקום מנהל בית הספר במהלך.

הכשרה, ליווי ותמיכה במורים המובילים

- 1) הכשרת-טרום תפקיד למורה המוביל
- 2) הפיתוח המקצועי הקבוצתי של המורים המובילים במחוז, האם הוא עונה לצרכים.
- 3) הליווי האישי במסגרת המהלך
- 4) צורכי פיתוח מקצועי עתידיים של המורים המובילים.

עמדות הגורמים השונים כלפי המהלך

- 1) התפישה של "מהלך השקפה מורים מובילים" בעיני הגורמים השונים בבית הספר
- 2) נקודות החזק והנקודות לשיפור לפי תפישת הגורמים השונים
- 3) התנאים אשר יאפשרו את קיימות המהלך בשנים הקרובות ואת התרחבותו.

¹ למחקר ההערכה הארצי קדמו מחקרי הערכה פנימיים שבוצעו ע"י הגופים המכשירים והמלווים.

תרומה נתפשת של המהלך

- 1) תרומה נתפשת של המהלך לגורמים המשתתפים בו: מורים מובילים ומורי קהילה
- 2) תרומה נתפשת לבית הספר: כלל חדר המורים, התלמידים.

שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים

1. מערך הערכה

למחקר נבחר מערך משולב (mixed methods), הכולל הערכה כמותית, שתאפשר לנו לקבל תמונה ארצית רחבה ומייצגת, והערכה איכותנית, שתסייע לנו להציף על פני השטח קשיים, דילמות וצרכים שעולים מיישום המהלך בבית הספר.

ההערכה האיכותנית כללה פנייה ל-15 בתי ספר. הוחלט שבהערכה ישתתפו השנה בתי ספר ותיקים בלבד. בנוסף נערכו מפגשים עם גורמים מהמטה ומהמחוז. נרצה לציין כי בתחילה נדגמו להערכה האיכותנית 16 בתי ספר, אך 6 מהם סירבו להשתתף בהערכה, ובמקומם נדגמו 5 אחרים. נראה כי סירוב בתי הספר קשור לתחושת חוסר שותפות בתהליך. על כן ממצאי הערכה האיכותנית מיצגים רק את בתי הספר שיש בהם מידה של הסכמה עם המהלך ויכולת להתנהל במסגרתו.

במסגרת ההערכה הכמותית פנינו לכלל המורים המובילים ומורי קהילה המשתתפים במהלך. איסוף רשימות המשתתפים במהלך נעשה בשלבים: בשלב הראשון התקבלו ממשד החינוך רשימות של המורים המובילים. עבור כל מורה מוביל פורטו המורים המשתתפים בקהילה שלו. היות שהרשימות שהתקבלו ממשד החינוך היו חלקיות, נעשתה השלמה של פרטי הקהילות.

2. אוכלוסייה

הערכה איכותנית

ההערכה האיכותנית כללה 15 בתי ספר. לוח 1 מציג את בתי הספר שהשתתפו בהערכה האיכותנית.

לוח 1: בתי הספר שהשתתפו בהערכה האיכותנית

(N)	15 בתי ספר
סוג חינוך	
14	חינוך רגיל
1	חינוך מיוחד
שלב גיל	
11	יסודי
3	על-יסודי
1	רב-שלבי
מגזר שפה ופיקוח	
11	דובר עברית ממלכתי
2	דובר עברית ממלכתי-דתי
2	דובר ערבית

בכל בית ספר רואיינו מנהל בית ספר, מורה מוביל, מורה הפעיל בקהילה של המורה המוביל. בנוסף נערך ריאיון קבוצתי עם מורים מן הקהילה של המורה המוביל או נערכה תצפית בפעילות משותפת של הקהילה.

בנוסף נערכו ראיונות עם בעלי תפקידים במטה המהלך מטעם משרד החינוך ויד הנדיב, כמו גם עם מדגם בעלי תפקידים המופקדים על יישום המהלך מטעם מחוזות משרד החינוך ומטעם הגופים המקצועיים שמלווים את המחוזות.

- ❖ ריאיון עם האחראי על המהלך מטעם אגף עובדי הוראה במשרד החינוך, וכן ריאיון עם הרפרנטית למהלך מטעמו.
- ❖ ריאיון עם האחראי על המהלך והשותף לו מטעם יד הנדיב.
- ❖ ריאיון עם מנהלת צוות מו"פ השקפה.
- ❖ ראיונות עם שתי מנהלות של המהלך מטעם של מחוזות ובמסגרתם.
- ❖ ראיונות עם 4 אחראיות לנושא המהלך מצידם של גופים מקצועיים שמלווים מחוזות.

הערכה כמותית

ההערכה הכמותית כללה את כלל האוכלוסייה המשתתפת במהלך :

❖ 392 מורים מובילים

❖ 1,388 מורי קהילה

הראיונות התקיימו לקראת סוף שנת הלימודים תשע"ז, בחודשים יוני עד אוגוסט 2017

לוח 2: אוכלוסיית ההערכה הכמותית ושיעורי היענות

מורי קהילה			מורים מובילים			
שיעור היענות	משיבים	מספר מורים (רשימות המשרד)	שיעור היענות	משיבים	מספר מורים (רשימות המשרד)	
79%	1,090	1,388	81%	319	392	כלל המורים
מגזר שפת אם						
77%	895	1,157	83%	264	317	דוברי עברית
84%	195	231	73%	55	75	דוברי ערבית

3. כלי מחקר

במסגרת המחקר נעשה שימוש בכלי המחקר הבאים:

הערכה איכותנית

- ❖ ריאיון מובנה למחצה, פנים אל פנים, עם מנהלי בתי ספר, מורים מובילים ומורי קהילה. נושאי הריאיון: היערכות להפעלת המהלך בבית הספר, מתכונת פעילות המהלך בבית הספר, הכשרה, פיתוח מקצועי וליווי הניתן במסגרת המהלך, עמדות כלפי המהלך, יתרונות/חסרונות, תרומה נתפסת של המהלך, קשיים ונושאים לשיפור.
- ❖ ריאיון קבוצתי עם מורי קהילה אשר עסקו באופן פעילות הקהילה, נושאי הריאיון: הציפיות מפעילות זו, עמדות ותרומה נתפסת של פעילות הקהילה.

הערכה כמותית

- ❖ שאלונים טלפונים למורים מובילים ולמורי קהילה. נושאי השאלונים: היערכות להפעלת המהלך, מתודות ודפוסי הפעולה של הקהילה בבית הספר, הכשרה וליווי, עמדות ותפיסות בנוגע לפעילות הקהילה ובנוגע למהלך בכללותו ולתרומתו למורים עצמם ולבית הספר בכללותו, קשיים ונושאים לשיפור.

ממצאי ההערכה

הדוח מציג במשולב את הממצאים הכמותיים והממצאים האיכותניים שהתקבלו מהערכת המהלך בשנת הלימודים תשע"ז. ממצאי הדוח מתבססים על סקרים טלפוניים עם מורים מובילים ועם מורי קהילה וכן על ראיונות איכותניים עם מובילי המהלך במטה, במחוזות ובגופים מלווים ועם מנהלי בתי ספר, מורה מוביל ומורה קהילה² ב-15 בתי ספר.

הנתונים הכמותיים מפולחים לפי מגזר שפת האם בבתי הספר: דוברי עברית ודוברי ערבית.

בתרשימים, נתונים שהתקבלו ממורים מובילים מופיעים **בכתום**, נתונים ממורי הקהילה מופיעים **בירוק**.

בתיאור הממצאים הכמותיים משולבים רעיונות, תובנות וציטוטים שעלו בחלק האיכותני של המחקר. ממצאים אלה מסומנים בצבע **כחול**.

פרקי הדוח עוסקים מאפייני הקהילות, בדרכי הפעילות שלהן, בהכשרת המורים המובילים, בעמדות של המורים המובילים ומורי הקהילה כלפי המהלך ובניסיון לאמוד את ההשפעות או את תוצרי המהלך.

שני הפרקים האחרונים בדוח מציגים סיכום של ההערכה, ובו דיון ותובנות מסכמות שגובשו על ידי צוות ההערכה על סמך ממצאיה.

² בכל בית ספר נערך ריאיון עומק עם מורה חבר בקהילה וכן ריאיון קבוצתי עם מורים מן הקהילה של המורה המוביל או תצפית בפעילות משותפת של הקהילה

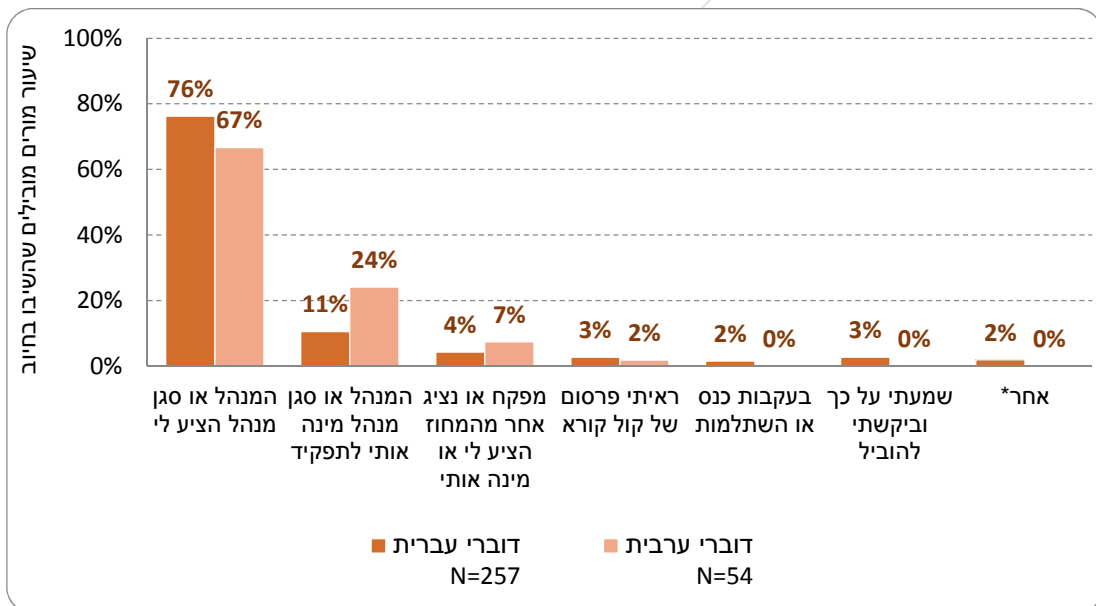
פרק א' – היערכות והקמה של הקהילה

במסגרת "מהלך השקפה מורים מובילים" מוקמות קהילות מורים בבתי הספר העוסקות בנושאים מחיי היום-יום של עבודת המורה. בפרק זה נסקור את נסיבות ההתכנסות של הקהילה: כיצד נבחרו המורים המובילים, כיצד נבחרו מורי הקהילה, וכן נסקור מקרים שבהם הקהילה הפסיקה לפעול. בהמשך נציג את הרכב הקהילות, את נושאי העיסוק המרכזיים שלהן וממצאים של ההערכה האיכותנית ביחס לתהליכי ההקמה וההתארגנות של הקהילות בבתי הספר.

1. נסיבות ההתכנסות של הקהילה

מהלך השקפה מורים מובילים החל לפעול בבתי הספר בשנת הלימודים תשע"ו. בשלב הראשון פורסם בבתי הספר קול קורא להזמנת מורים להציע את עצמם לתפקיד מורים מובילים. המורים המובילים נשאלו בשאלון כיצד נבחרו לתפקיד זה. תשובותיהם מוצגות בתרשים 1:

תרשים 1: על ידי מי וכיצד נבחר המורה המוביל לתפקיד - דיווחי מורים מובילים



* אחר: בעקבות התפקיד בבית הספר (מנהל, חבר צוות ניהול וכו')

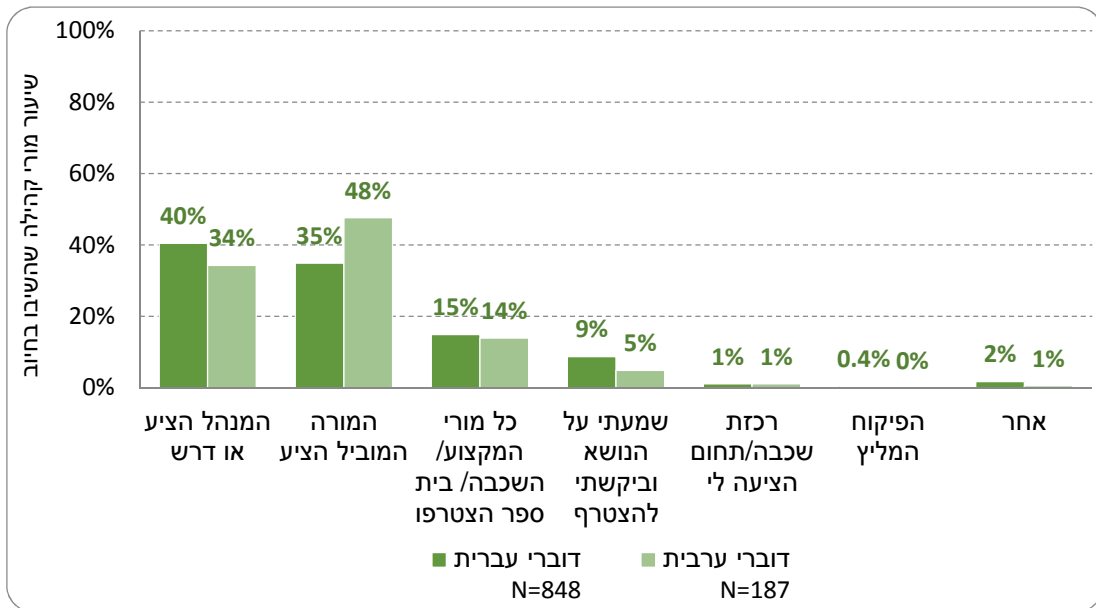
מרבית המורים המובילים (76% מדוברי העברית ו-67% מדוברי הערבית) דיווחו שהתפקיד הוצע להם על ידי המנהל או סגן המנהל. 4% ו-7% בהתאמה דיווחו שהמפקח הציע להם את התפקיד.

פנייה יזומה של מורה לקבלת התפקיד התקיימה רק בשיעורים נמוכים: 8% מקרב מורים דוברי עברית וכ-2% מקרב מורים דוברי ערבית דיווחו שהגיעו לתפקיד ביזמתם (בעקבות פרסום בקול קורא, כנס או השתלמות או ששמעו על התפקיד והציעו את מועמדותם).

לעומת זאת, כעשירית מהמורים דוברי העברית וכרבע מדוברי הערבית התמנו לתפקיד על ידי המנהל או סגן המנהל, וקיבלו עליהם את התפקיד, לא מתוך מוטיבציה פנימית דווקא.

השלב השני בבניית המהלך (שבחלק מהמחוזות חל רק לאחר הכשרה מטרימה שניתנה למורה המוביל) היה בנייה של קהילת המורים. מורי הקהילה נשאלו כיצד הצטרפו לקהילת המורים בבית הספר. תשובותיהם מפורטות בתרשים 2:

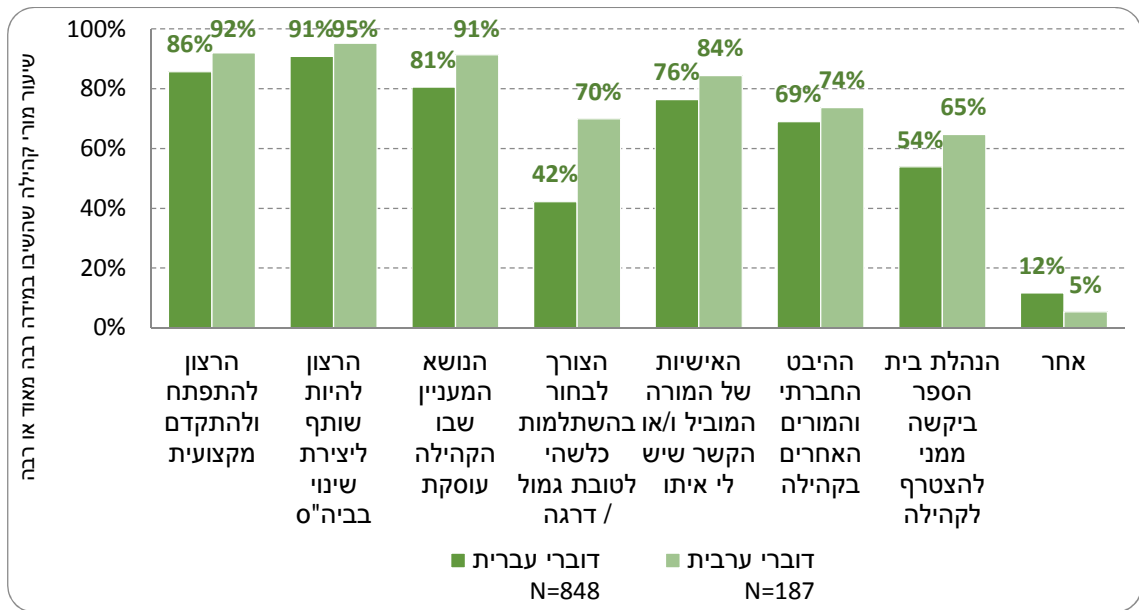
תרשים 2: נסיבות הצטרפות מורי קהילה למהלך – דיווחים של מורי קהילה



* אחר: הצטרפתי בגלל התפקיד שלי (מנהל, סגנית מנהל, יועצת, קלינאית תקשורת) או בעקבות המלצה של הצוות המוביל

40% ממורי הקהילה דוברי העברית ו-34% מעמיתיהם דוברי הערבית דיווחו שהצטרפותם לקהילה הייתה בעקבות **הצעה או דרישה של מנהל בית הספר**. כשליש וכמחצית בהתאמה הצטרפו כתוצאה **מהצעה של המורה המוביל**. כ-15% מקרב המורים בשני מגזרי השפה דיווחו **שכל מורי השכבה, המקצוע או בית הספר הצטרפו לקהילה**. גם במקרה זה **פנייה יזומה נעשתה בשיעורים נמוכים**: 9% מדוברי העברית ו-5% מדוברי הערבית דיווחו ששמעו על הקהילה המתגבשת וביקשו להצטרף. הסיבות שהניעו את מורי הקהילה להצטרף למהלך מפורטות בתרשים 3:

תרשים 3: מה הניע את מורי הקהילה להצטרף למהלך – דיווחים של מורי קהילה



רוב המורים ציינו יותר מגורם אחד שהניע אותם להצטרף לקהילה, ומתוכם הרצון להיות שותף ליצירת שינוי בית ספרי הוא הגורם המשמעותי ביותר; יותר מ-90% ממורי הקהילה דיווחו שגורם זה הניע אותם להצטרף לקהילת המורים. הרצון להתפתח מבחינה מקצועית הוא הגורם השני בחשיבותו: 86% ממורי הקהילה דוברי העברית ו-92% מעמיתיהם דוברי הערבית דיווחו על גורם זה. העניין הכרוך בנושא שבו עוסקת הקהילה הניע להצטרפות אליה 81% מדוברי העברית ו-91% מדוברי הערבית. 76% ו-84% בהתאמה דיווחו שהאישיות של המורה המוביל או הקשר עמו הניעה אותם להצטרף לקהילה. המורים האחרים בקהילה וההיבט החברתי גם הם היו גורם משמעותי להצטרפות: כשני שלישים ממורי הקהילה דוברי העברית ושלושה רבעים מדוברי הערבית דיווחו על גורם זה כמניע שלהם להצטרפות לקהילה.

2. סיבות להפסקת פעילות הקהילה

ההערכה הכמותית פנתה לכלל המורים המובילים ומורי הקהילה. במקרים בודדים דווח על הפסקת פעילות:

7 מורים מובילים דיווחו על הפסקת פעילותה של הקהילה שלהם ופירוט את הסיבות לכך (לפי שכיחות הופעתן): תחושת אי-התאמה לתפקיד או אכזבה מהתוכנית, סיבות אישיות שונות (מעבר בית ספר, פרישה מהוראה), מעבר להנחיית מורים מובילים:

"הגישות היו סותרות, היה בלבול, וכל פעם אמרו משהו אחר, וברמה האישית לא הרגשתי שזה קידם אותי, אלא הגביל אותי ותקע אותי" (מורה מוביל).

בדומה לכך, 9 מורי קהילה ציינו שהקהילה הפסיקה לפעול מהסיבות הבאות: המורה המובילה לא יכלה להמשיך בהובלה או עזבה את בית הספר, מורי הקהילה עזבו או היו עסוקים מכדי להיפגש:

"כולם היו מאוד עסוקים ולא ארגנו את זה מרוב עומס"

או שדווח על כך שהפעילות הותנתה בהשתתפות בהשתלמות ארוכה:

"השתלמות של 30 שעות".

בנוסף, 11 מורי קהילה ציינו פרישה מהמהלך ביזמתם מסיבות אישיות (מעבר בית ספר, היריון), עומס בהשתלמויות או עקב התנגשות עם משימות הוראה אחרות:

"הייתי אמורה להיות תחילה בקהילה מסוימת שחדלה לפעול. אח"כ כשנוצרה קהילה חלופית לא יכולתי להשתתף בה בגלל אילוצי מערכת".

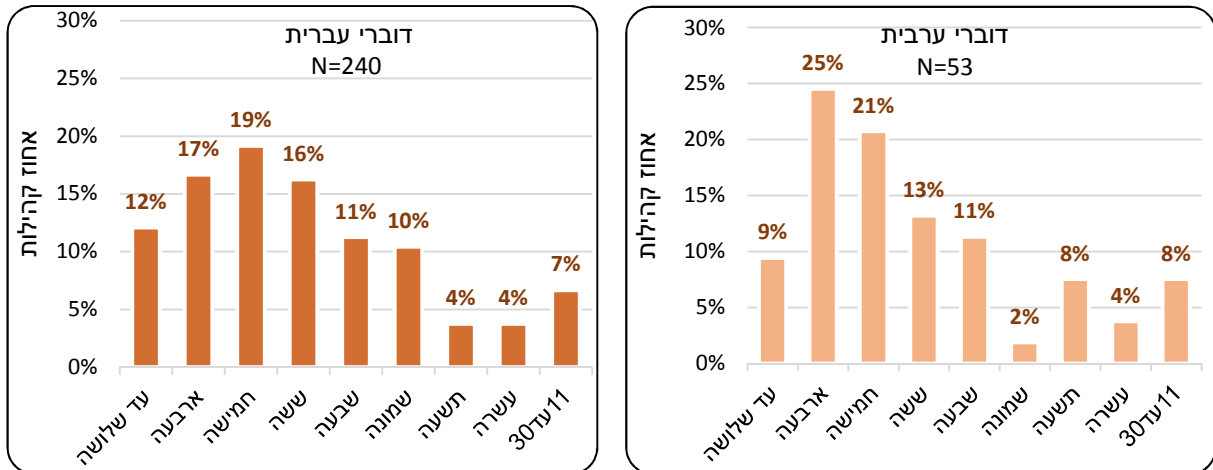
3. הרכב הקהילה

בבתי הספר נוצרו קהילות מורים שהתכנסו סביב תחומי עיסוק ומטרות מגוונים, כגון מטרה דיסציפלינרית, יחמה לשינוי או עבודה במתכונת בית ספרית. התחום או המטרה של הקהילה גזרו, בין היתר, את גודלה. להלן יפורט הרכב הקהילה, בהתייחס לגודלה ולתחומי העיסוק המרכזיים שלה.

3.1 גודל הקהילה

מטה המשרד המליץ על קהילות שכוללות 5-8 חברי קהילה (ובנוסף מורה מוביל). הממצאים מלמדים כי גודלן של 57% מהקהילות דוברות העברית ושל 47% מהקהילות דוברות הערבית הן בטווח המומלץ. התרשים שלהלן מציג את התפלגות הקהילות לפי מספר מורי הקהילה המשתתפים בהן, לפי דיווחי המובילים ובחלוקה לפי מגזר שפת אם:

תרשים 4: גודל הקהילה (ללא מורה מוביל) – דיווחים של מורים מובילים



גודל הקהילה השכיח הוא 5 מורים בבתי הספר דוברי עברית ו-4 מורים בבתי ספר דוברי ערבית. 9% ו-12% מהקהילות בהתאמה מונות עד 3 מורים ו-7% ו-8% מהקהילות מונות 11 עד 30 מורי קהילה.

רוב גדול של המורים המובילים (78% דוברי עברית ו-85% דוברי ערבית) וכן של מורי הקהילה (93% דוברי עברית ו-81% דוברי ערבית) סברו **שמספר החברים בקהילה "מתאים"**. בניתוח הדיווחים של מורי הקהילה לפי גודלה עולה כי בקרב מורי קהילה דוברי ערבית שקהילותיהם מנו מעל 8 חברים, פחות סברו שמספר החברים בקהילה "מתאים" (בקרב קהילות דוברות עברית לא נמצאו הבדלים בדיווחים לפי גודל הקהילה).

3.2 תחום העיסוק המרכזי של הקהילה

קהילת המורים מתכנסת סביב נושא או תחום שבו היא רוצה לעסוק ושאותו היא רוצה לקדם. בשאלונים הכמותיים המורים המובילים התבקשו לפרט מהו המיקוד או נושא העיסוק המרכזי של הקהילה שאותה הם מובילים. תשובותיהם סווגו לקטגוריות, ואלו מפורטות בלוח שלהלן:

לוח 3: שכיחות תחום העיסוק המרכזי בקהילה - דיווחים של מורים מובילים

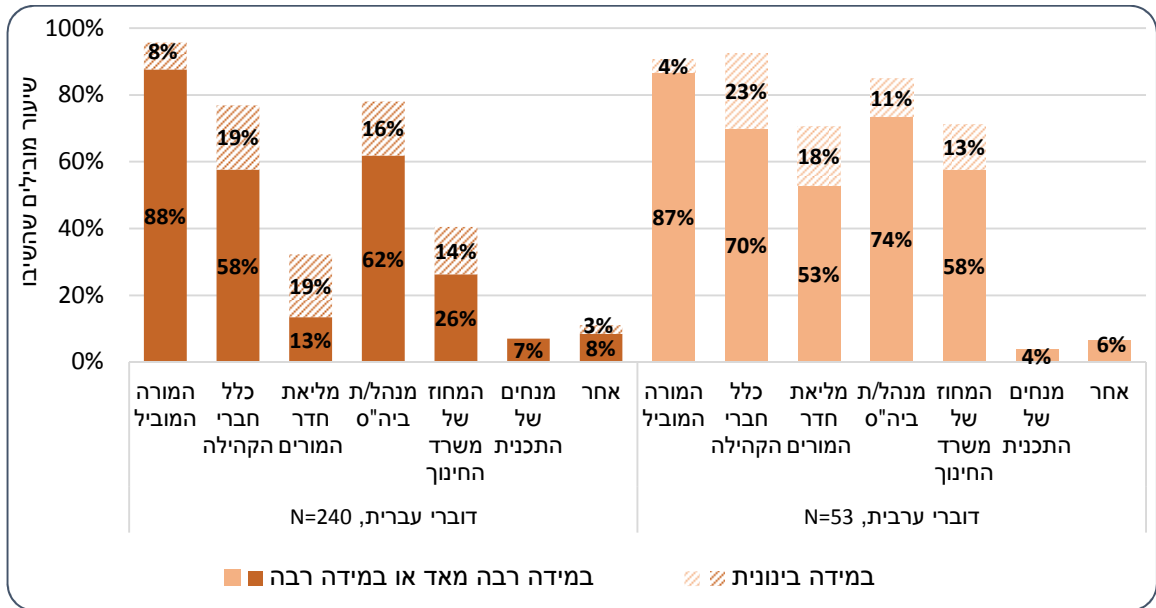
דוברי ערבית N=240	דוברי עברית N=53	
23%	25%	דרכי הוראה ולמידה (כולל: אסטרטגיות הוראה, הוראה דיפרנציאלית, הוראה דיאלוגית, למידה משמעותית)
25%	20%	אחד מתחומי הדעת
13%	17%	הגברת שיח פדגוגי ועבודה שיתופית
9%	9%	אקלים חברתי, רגשי ומוגנות

6%	5%	תהליכי הערכה
13%	3%	עידוד מסוגלות עצמית והעלאת מוטיבציה ללמידה
2%	5%	העצמת מורים או תהליכי חניכה למורים
6%	3%	שילוב מדיה ותקשוב בהוראה
0%	5%	הובלת שינוי או ייחודיות או תוכנית עבודה בית ספרית
4%	3%	אוכלוסיות תלמידים מיוחדות
0%	1%	קשר הורים וקהילה
6%	5%	סוגיות משתנות או עדיין בתהליך גיבוש נושא

במדרג ראשון עוסקות הקהילות בדרכי הוראה ולמידה, כרבע מהקהילות עוסקות בנושא זה, בשני מגזרי השפה. במדרג שני מתמקדים באחד מתחומי הדעת: כחמישית עד רבע מהקהילות עוסקות בכך. במדרג שלישי צוינה עבודה שיתופית והגברת השיח הפדגוגי: ב-17% מהקהילות בבתי ספר דוברי עברית וב-13% מהקהילות בבתי ספר דוברי ערבית עוסקים בכך. בבתי ספר דוברי ערבית נפוצות בשיעורים דומים (13%) גם קהילות העוסקות בעידוד מסוגלות עצמית והעלאת המוטיבציה ללמידה. במדרג רביעי נפוץ הטיפול באקלים חברתי, אקלים רגשי ומוגנות: 9% מהקהילות בשני מגזרי השפה עוסקות בכך. בנוסף צוינו קהילות בודדות שעוסקות בהעצמת מורים או בתהליכי חניכה למורים; שילוב מדיה ותקשוב בהוראה; הובלת שינוי או ייחודיות או תוכנית עבודה בית ספרית; אוכלוסיות תלמידים מיוחדות וקשר הורים וקהילה. כ-5% מהמורים המובילים התקשו לציין תחום פעילות ספציפי וציינו כי הם עוסקים בסוגיות משתנות או שהנושא נמצא עדיין בתהליך גיבוש.

השותפים בבחירת תחום העיסוק של הקהילה הם על פי רוב המשתתפים בה - המורה המוביל ומורי הקהילה, וכן מנהל בית הספר, שברוב מהמקרים יוחסה לו שותפות גבוהה בתהליך הבחירה. בקרב דוברי הערבית נפוצה יותר מעורבות של המנהל (74% מול 62% בהתאמה) ושל המחוז (58% מול 26% בהתאמה) בבחירת תחום העיסוק, כפי שמוצג בתרשים 5 שלהלן:

תרשים 5: מי היו השותפים בהגדרת תחום העיסוק שבו עוסקת הקהילה - דיווחים של מורים מובילים



* אחר: צוות ניהול, בעלי תפקידים שונים בבית הספר, יועצת בית הספר, יועצת ארגונית

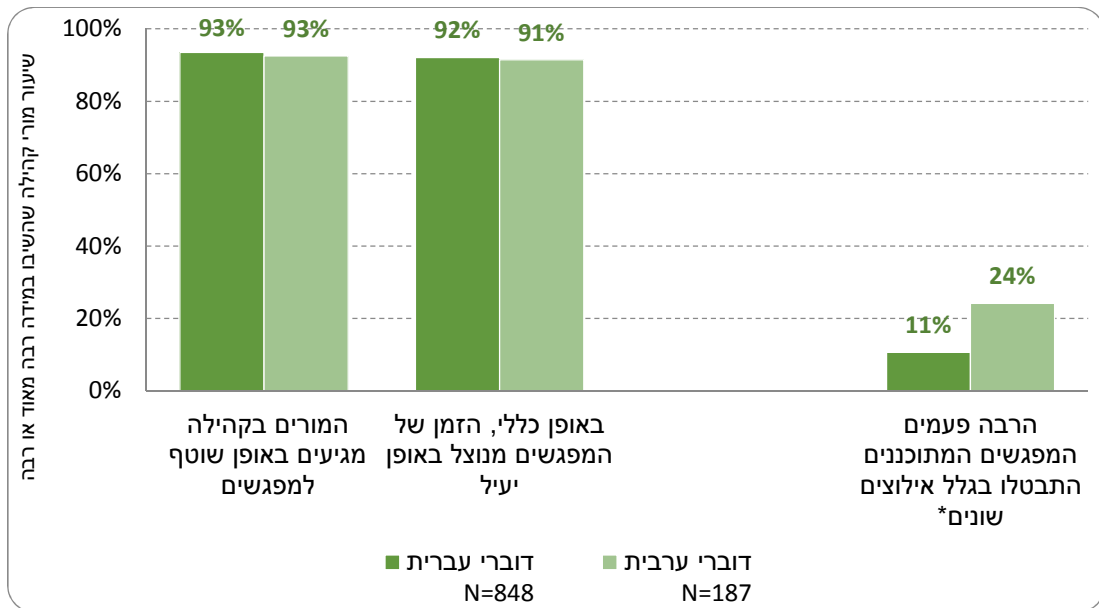
4. מסגרת זמן המפגשים

הצלחתה של קהילת מורים מותנית בקיום מפגשים סדירים לאורך שנת הלימודים. על כן נשאלו המורים המובילים על הזמן שהוקצה למפגשי הקהילה. מדיווחיהם עולה כי רוב הקהילות נפגשות **פעם בשבוע או פעם בשבועיים** (76% דוברי עברית ו-89% דוברי ערבית). 64% מקרב המורים דוברי העברית ויותר מקרב דוברי הערבית - 85% - דיווחו כי **מערכת השעות מאפשרת התכנסות סדירה של הקהילה בתוך יום הלימודים**. בכמחצית מהקהילות המפגשים התקיימו בזמן **ייעודי** שהוקדש לכך **במערכת השעות**.

תרשים 6 מציג את דיווחיהם של מורי הקהילה על אופן הניצול של מסגרת הזמן שהוקצתה למפגשי הקהילה:

תרשים 6: הערכת הניצול של מסגרת הזמן הנתונה למפגשי הקהילה –

דיווחים של מורי קהילה



כמעט כל מורי הקהילה מדווחים על **הגעה שוטפת** למפגשי הקהילה ועל **ניצול זמן יעיל** במהלך המפגשים. עם זאת, כעשירית ממורי הקהילה בבתי ספר דוברי עברית ורבע ממורי קהילה דוברי ערבית דיווחו על **ביטולים רבים של מפגשי קהילה** בשל אילוצים שונים.

5. תהליכי ההקמה וההתארגנות של הקהילות - ממצאים מהראיונות

האיכותניים

הממצאים הכמותיים על אודות תהליכי ההקמה וההתארגנות במסגרת המהלך נתמכים בממצאי ההערכה האיכותנית: נמצא כי גם בנושא של תהליכי ההתארגנות של הקהילות **קיימים מגוון ושונות בין בתי הספר** שהשתתפו בהערכה, לעתים אף באותו מחוז. למדנו על דרכים שונות שדרכן הגיעו מורים מובילים לתפקידם זה, וכן על מתכונות שונות של גיוס או של הצטרפות מורים לקהילה של מורה מוביל. בין מגוון המקרים שעלו בולטת שונות המתבטאת בהגדרת תפקיד או בדרכי מעורבות שונות של מנהל בית הספר ולפעמים גם של המורה המוביל עצמו במסגרת ההתארגנות וההקמה.

הרשימה הבאה פורשת מתכונות שונות של גיוס או של הצטרפות למהלך, של מורים מובילים ושל מורים החברים בקהילות של מורים מובילים, שפגשנו בבתי-הספר שביקרנו בהם:

5.1 גיוס המורה המוביל

- מנהל בית הספר פונה למורה מסוים בצוות שלו, מספר לו על המהלך ומציע לו להיות מורה מוביל.
- מורה שומע על המהלך ממכרים שלו בבתי ספר אחרים, מתלהב ומבקש ממנהל בית הספר שלו לקבל פרטים ולהצטרף אל המהלך כמורה מוביל בבית הספר שלהם.
- מנהל פסג"ה או מפקח פונים ישירות למורה מסוים בתוך בית הספר, מספרים לו על המהלך ומציעים לו לבקש פרטים והמלצה ממנהל בית הספר, כדי להצטרף אל המהלך ולהפוך למורה מוביל בבית הספר שלו.
- מנהל בית הספר ממנה מורה מן הצוות שלו לתפקיד מורה מוביל, שולח את המורה להשתלמות המחוזית ומגדיר אותו בבית הספר כמורה מוביל, וזאת בתיאום עם המחוז, כאשר המורה מסכים לכך, אולם מבלי שהמורה יבחר או יזום זאת בעצמו.

5.2 גיוס או הצטרפות של מורים לקהילה

- מנהל בית הספר מציג את הקהילה המתארגנת של המורה המוביל לפני באי חדר המורים ומזמין את כלל המורים בצוות או חלק מסוים של מורים מהצוות, העונה לקריטריון מסוים, לשקול מי מהם רוצה להצטרף לקהילה.
- מנהל בית הספר פונה למורים מסוימים בצוות, מעניין אותם בקהילה ומציע להם להצטרף אליה.
- מנהל בית הספר קובע את הרכב הקהילה, ולמעשה מחייב מורים מסוימים להשתתף בה.

- מורה מוביל מפרסם לכלל ציבור המורים בבית הספר כי הוא פותח קהילה, ומזמין את מי שרוצה בכך להצטרף אליה.
- מורה מוביל פונה למורים ספציפיים שהוא מכיר בבית הספר, מנסה לעורר בהם עניין בקהילה שלו ומציע להם להצטרף אליה.
- מורה כלשהו בבית הספר שומע שנפתחת קהילה עם מורה מוביל, ואז פונה אל המורה המוביל ומבקשו ממנו פרטים על הקהילה ו/או להצטרף אליה.
- מורה בבית הספר שומע שנפתחת קהילה עם מורה מוביל, ואז פונה אל מנהל בית הספר ומבקשו שיצרף אותו לקהילה של המורה המוביל.

סיכום:

מרבית המורים המובילים (76% מדוברי העברית ו-67% מדוברי הערבית) נבחרו לתפקיד על ידי המנהל, או סגן המנהל או על ידי המפקח (4% ו-7%). מעטים בחרו בתפקיד באופן יזום. באופן דומה גם רוב מורי הקהילה הצטרפו לקהילה בעקבות הצעה של המנהל או של המורה המוביל (40% מדוברי העברית ו-34% מדוברי הערבית כתוצאה מפניית המנהל, וכ-33% וכ-50% בהתאמה, כתוצאה מהצעה של המורה המוביל).

במקרים בודדים דווח על הפסקת פעילות הקהילה בעקבות תחושת אי-התאמה לתפקיד או בשל אכזבה מהתוכנית וכן מסיבות אישיות או אילוצים מקצועיים.

57% מהקהילות דוברות העברית ו-47% מהקהילות דוברות הערבית הן בטווח הגודל המומלץ על ידי מטה משרד החינוך, כלומר הן מונות 5-8 חברי קהילה (נוסף למורה המוביל). כ-80% ויותר מקרב מורים מובילי קהילה סברו שמספר החברים בקהילה "מתאים".

ארבעת תחומי העיסוק המרכזיים של הקהילות הם: שיפור דרכי הוראה ולמידה (כרבע מהקהילות), התמקדות באחד מתחומי הדעת (כחמישית מדוברי העברית וכרבע מדוברי הערבית), עבודה שיתופית והגברת השיח הפדגוגי (17% מדוברי העברית ו-13% מדוברי הערבית שעסקו בשיעורים דומים גם בעידוד מסוגלות עצמית והעלאת מוטיבציה ללמידה) וטיפול באקלים חברתי, אקלים רגשי ומוגנות (9%). תחומי העיסוק של הקהילות נבחרו במשותף על ידי המורה המוביל, מורי הקהילה, וכן על ידי מנהל בית הספר.

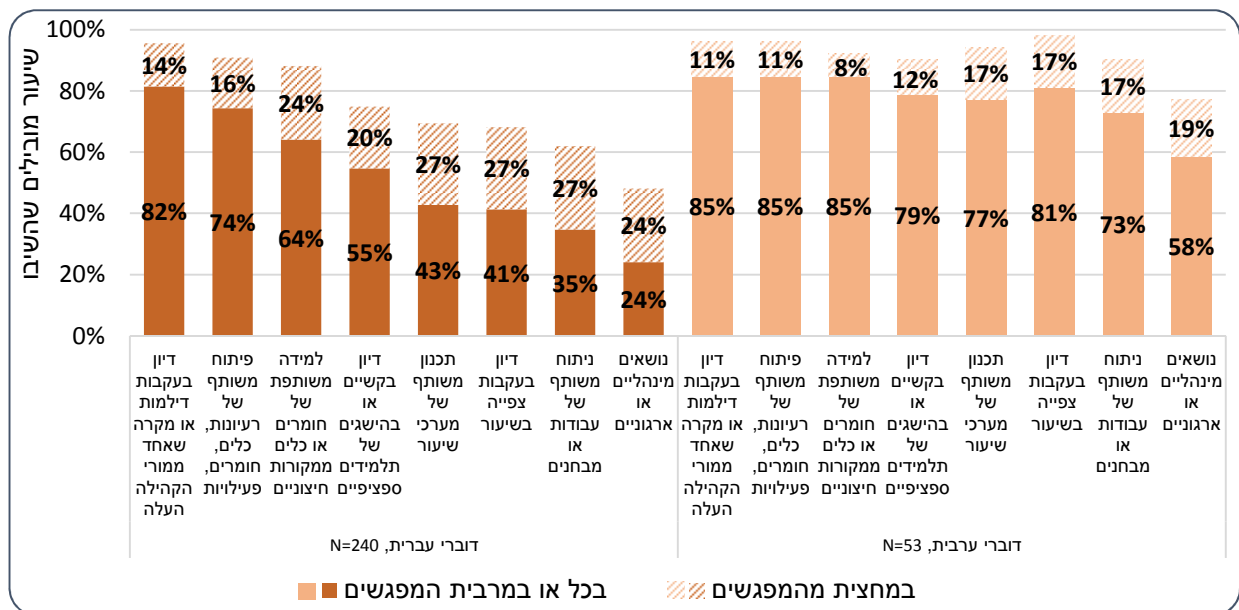
רוב הקהילות נפגשות בתדירות של **פעם בשבוע או של פעם בשבועיים**, וכמחצית מהקהילות נפגשות **בזמן ייעודי** שהוקדש לכך **במערכת** השעות (לפי דיווחי המובילים). כמעט כל מורי הקהילה דיווחו על הגעה שוטפת למפגשים ועל ניצול זמן יעיל במהלכם.

פרק ב' – מתודות ודרכי פעילות בקהילה

ייחודיות המהלך היא בניצול הידע והמומחיות של המורים המובילים לצורך פיתוח כישורים ואסטרטגיות של כלל חברי הקהילה ובתוך כותלי בית הספר. ההערכה ביקשה לבחון כיצד השיח והעבודה השיתופית של הקהילה מתבצעים בפועל, אלו מתודות נפוצות יותר ואלו פחות.

1. מתודות, ייצוגים וכלים בשימוש בקהילה

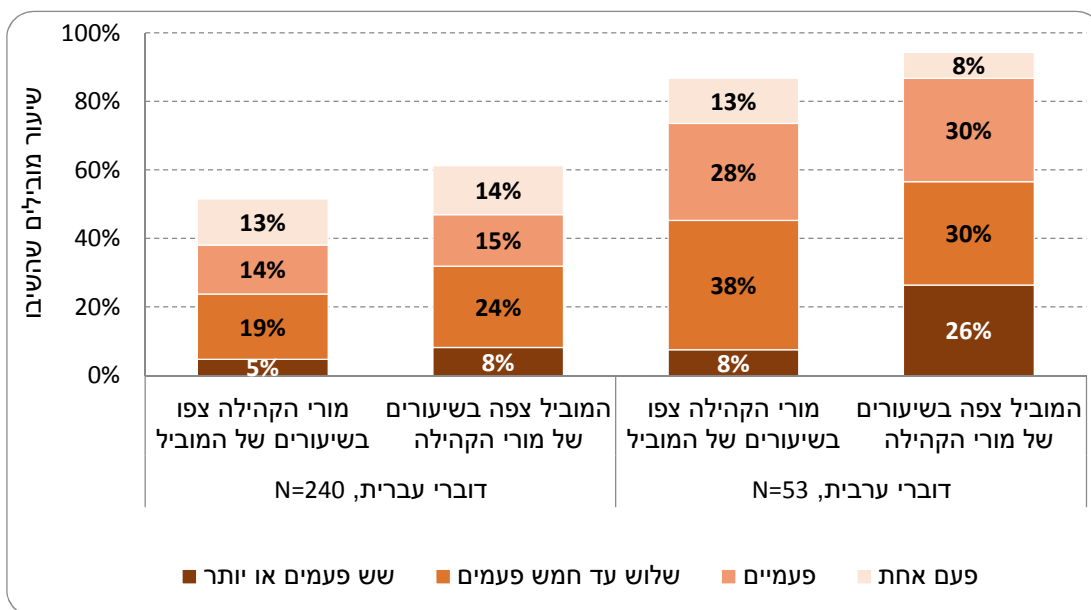
תרשים 7: מתודות, ייצוגים וכלים בשימוש בקהילה - דיווחים של מורים מובילים



חקר מקרה, פיתוח משותף של רעיונות ולמידה משותפת הן המתודות המרכזיות שבאמצעותן פועלות הקהילות והן נוכחות בכל מפגשי הקהילה או במרביתם.

ברוב הקהילות התבצעה מתודה של **צפייה בשיעורים**, הן של מורי הקהילה בשיעורים של המורה המוביל, הן צפייה הדדית של מורי קהילה אלו בשיעוריהם של אלה והן צפייה של המורה המוביל בשיעורים של מורי קהילה. תרשים 8 מציג את דיווחי המורים המובילים, ואילו תרשים 9 מציג את דיווחיהם של מורי הקהילה:

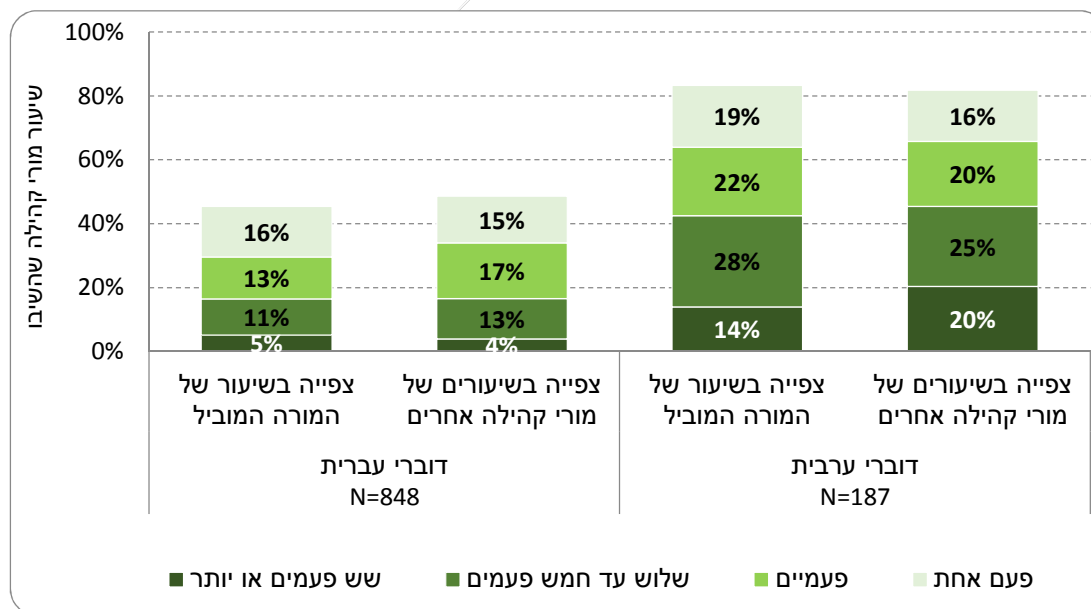
תרשים 8: שימוש במתודה של צפייה הדדית – דיווחים של מורים מובילים



כמחצית מהמורים המובילים דוברי העברית וכ-87% מהמורים המובילים דוברי הערבית דיווחו שמורי הקהילה צפו בשיעורים שלהם לפחות פעם אחת. שיעורים גבוהים במעט דיווחו שהם צפו בשיעורים של מורים מהקהילה שלהם.

מורי הקהילה דיווחו בדומה למורים המובילים על היקפי שימוש במתודות של צפייה בשיעורים:

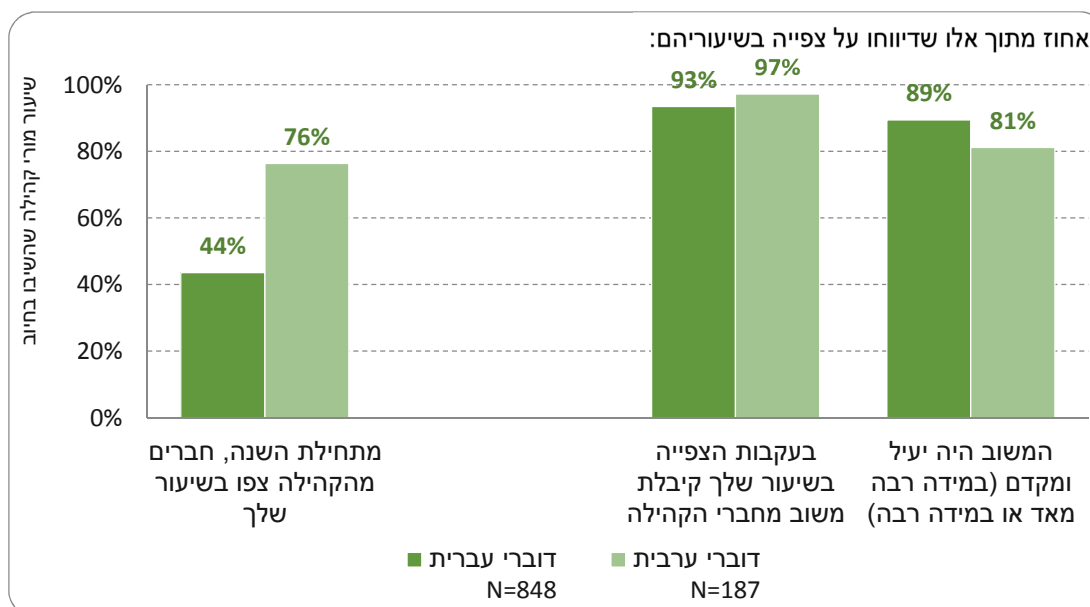
תרשים 9: שימוש במתודה של צפייה הדדית – דיווח של מורי קהילה



עוד עולה מתרשימים 8 ו-9 שבקרב דוברי הערבית נפוצה יותר מתודת הצפייה ההדדית, הן המורים המובילים והן מורי הקהילה מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על שימוש במתודה זו. יתרה מכך, דוברי הערבית דיווחו בשיעורים גבוהים יותר על שלוש צפיות ומעלה.

מורי הקהילה אשר דיווחו על צפייה של חברי קהילה בשיעוריהם נשאלו אם ניתן להם משוב בעקבות אותה צפייה והתבקשו להעריך את מידת התרומה של המשוב:

תרשים 10: משוב בעקבות צפייה בשיעור – דיווח מורי קהילה

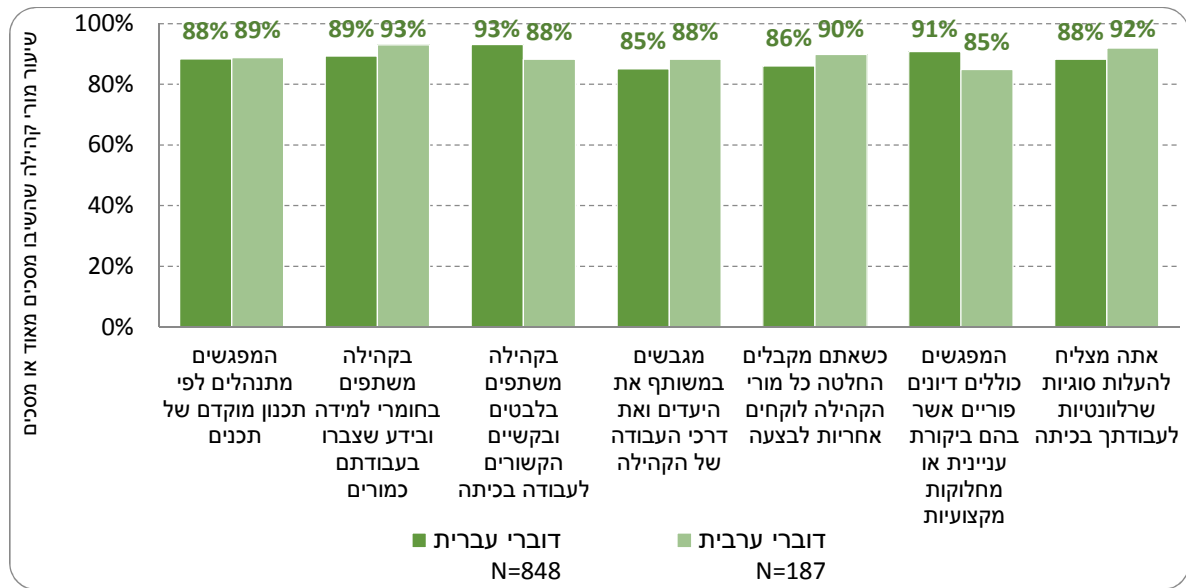


כ-44% ממורי הקהילה בבתי ספר דוברי עברית וכ-76% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שחברים מהקהילה צפו בשיעורים שלהם. כ-95% מהם קיבלו משוב מחברי הקהילה בעקבות הצפייה. 98% ו-81% בהתאמה דיווחו כי המשוב שקיבלו היה יעיל ומקדם.

בנוסף, אף על פי שהקהילה אמורה, על פי מטרותיה, להתמקד בידע פנימי של חברי הקהילה (בתוספת התמיכה והליווי שניתנים על ידי המורה המוביל), בכשליש מהקהילות דוברות העברית ובכשני שלישים מהקהילות דוברות הערבית דווח על הזמנת **מומחים חיצוניים** שנפגשו או הרצו בפני הקהילה לפחות פעם אחת. ב-13% מהקהילות דוברות העברית ובשליש מהקהילות דוברות הערבית הזמנו מומחים חיצוניים שלוש פעמים ואף יותר.

מורי הקהילה והמורים המובילים התבקשו להתייחס לתכנון מפגשי הקהילה, להיבטים של שיתוף ואחריות הדדית בעבודת הקהילה ולרלוונטיות התכנים לעבודת המורים. דיווחי המורים המובילים בהקשר של דרכי העבודה בקהילה נמצאו דומים לאלו של מורי הקהילה, ולכן מוצגות להלן תשובותיהם של מורי הקהילה בלבד:

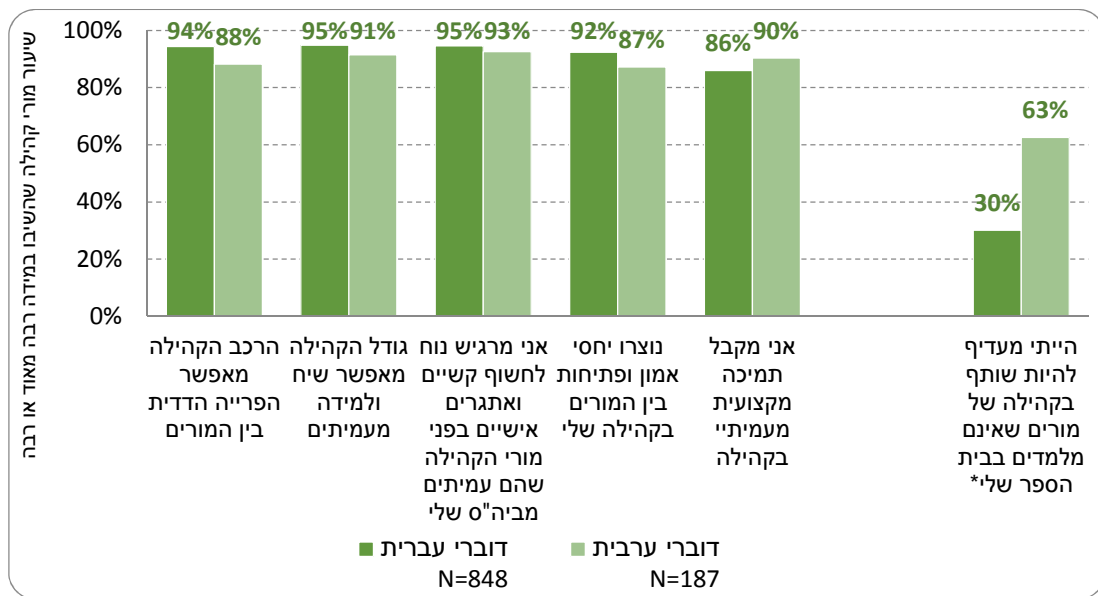
תרשים 11: דרכי עבודה בקהילה – דיווח מורי קהילה



מורי הקהילה משני מגזרי השפה דיווחו על דרכי עבודה דומות. המורים מדווחים בשיעורים גבוהים על **עבודה שיתופית ופתיחות** במסגרת פעילות הקהילה: כ-90% משני מגזרי השפה מדווחים על שיתוף בלבטים ובקשיים, על שיתוף בחומרי למידה וידע ועל תחושה נוחה להעלות סוגיות הרלוונטיות לעבודה בכיתה. שיעורים מעט נמוכים מכך דיווחו על גיבוש משותף של יעדים ודרכי עבודה ועל אחריות משותפת של מורי הקהילה לביצוע החלטות שהתקבלו בקהילה. מורי קהילה דוברי ערבית דיווחו בשיעורים נמוכים יחסית על ביקורת או על מחלוקות מקצועיות שהתעוררו במהלך דיוני הקהילה.

מורי הקהילה נשאלו גם על דרכי עבודה ומאפייני פעילות המתקשרים להרכב של קהילת המורים, לגודלה ולמתכונת הקבוצה הפועלת בתוך בית הספר:

תרשים 12: מאפייני הפעילות בקהילה בהתייחס להרכב ולגודל שלה – דיווח מורי קהילה



מעל 90% ממורי הקהילה בשני מגזרי השפה מדווחים על **תחושה נוחה לחשוף קשיים ואתגרים** בפני עמיתיהם בקהילה ועל כך שגודל הקהילה מאפשר שיח ולמידה מעמיתים. 94% מדוברי העברית ו-88% מדוברי הערבית מדווחים גם **שהרכב הקהילה מאפשר הפרייה הדדית**. שיעורים דומים מדווחים שנוצרו יחסי אמון ופתיחות בין המורים. 86% ו-90% בהתאמה מדווחים אף שהם מקבלים **תמיכה מקצועית מעמיתיהם** בקהילה. עם זאת, כמעט כשליש מדוברי העברית וכפול מכך - שני שלישים - מדוברי הערבית **מעדיפים להיות שותפים קהילה או למפגשים של פיתוח מקצועי במסגרת חיצונית לבית הספר**.

2. דפוסי עבודה שנמצאו בקהילות השונות – ממצאים מראיונות איכותניים

זוהו דפוסים שונים ופעילויות שונות אשר מאפיינים את המתרחש במפגשי הקהילות. **נמצא כי קיים מגוון נרחב של דפוסים ופעילויות שמושמים בעבודת הקהילות מצד המורים המובילים**. השונות בהקשר זה בין מחוזות ובין בתי הספר גדולה, ומן הסתם קשורה הן להכשרה ולליווי שמקבל המורה המוביל במחוז, הן לתרבות ולמאפיינים של בית הספר ושל חברי הקהילה, ו כמובן, לאישיותו, לכישוריו ולנטיותיו של המורה המוביל.

א. נמצאו ארבעה דפוסי עבודה עיקריים בקהילות השונות. ברובן המורה המוביל הוא שמוביל את התכנים ואת העשייה, ובחלקן הקטן, מובילים אותם המורים המובילים עצמם. עיסוק בתכנים ובסוגיות בעלי אופי תיאורטי / מחקרי

- המורה המוביל מביא לקהילה מאמרים / סרטים, אשר מציגים מחקרים / תיאוריות / גישות חינוכיות / סוגיות או סיפורי מקרים (Case Studies), ומנחה סביבם בקהילה דיון.

- המורה המוביל מציג בפני הקהילה מקרה או סוגיה תיאורטיים ועורך סביבם דיון, בעיקר דרך שאילת שאלות מנחות וריכוז וסיכום של ההתייחסויות והתובנות, בדרך כלל תוך הובלת הדיון לתובנות ולמסקנות מסוימות שאליהן תכנן להגיע מראש.
- המורה המוביל מזמין את חברי הקהילה להביא אל המפגש ולהציג בו דמות או יצירה או אובייקט כלשהו שהוא משמעותי בעבורם. החברים מתבקשים להסביר בפורום זה את הייחודיות והמשמעות שטמונים מבחינתם בדבר שבחרו להציג, כמו גם את ההקשר שיש לו בחייהם בכלל, ולעבודתם כאנשי חינוך בפרט.
- המורה המוביל נותן לחבר בקהילה את הבמה כדי שזה יציג במפגש מאמר / סרט שהכין. לאחר סיום הקטע המוצג, מתקיים דיון שקשור לנושא שהובא, לעתים בהנחיית המורה המוביל ולעתים בהנחיית חבר הקהילה עצמו.

ב. תמונת עתיד: המורה המוביל מזמין את חברי הקהילה לשתף בחלומות שיש להם לגבי בית הספר, עולם החינוך או לגבי עבודתם כאנשי חינוך, ולאחר מכן הוא עורך דיון סביב הדברים שהחברים מעלים.

ג. עיסוק בסוגיות שעולות במהלך העבודה

המורה המוביל מזמין את משתתפי הקהילה לשתף במקרים / סוגיות / קשיים שחוו במהלך עבודתם עם תלמידיהם, ולאחר מכן מנהל דיון סביב שיתופים אלה, שבו המורה המוביל או משתתפים אחרים מספקים התייחסויות, תובנות, אן מעניקים עצות או טיפים לעמיתיהם.

ד. עיסוק בתכנון, יישום והדגמה

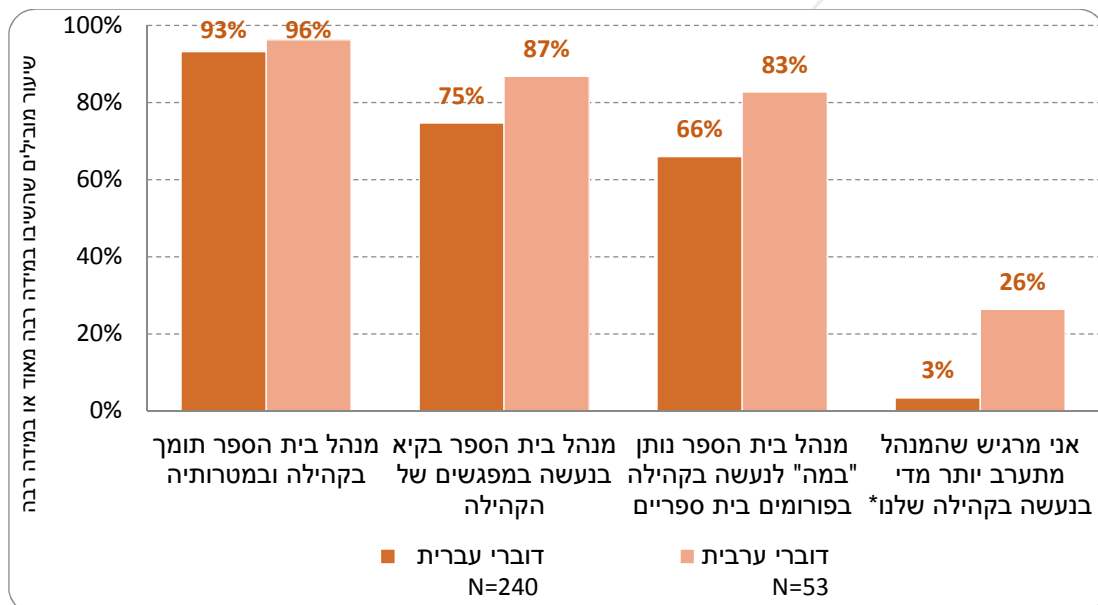
- המורה המוביל מנהל ומנחה תהליך עבודה קבוצתי המתמקד בתוצר פיס, דוגמת מערך פעילות או שיעור, חומר למידה, תוכנית לימודים או תוכנית עבודה הנחוצים להמשך פעולת הקהילה בתקופה נתונה.
- המורה המוביל וחברי הקהילה חושבים ודנים יחדיו, בהנחיית המורה המוביל, ועוסקים בתכנון ובגיבוש תוכנית לשם פעילות בית ספרית מסוימת, שתרחש סביב מטרות, תכנים וחומרים שמפותחים במסגרת הקהילה.
- צפייה בשיעור והנחיית דיון משוב.
- חברים מן הקהילה נכנסים לשיעור של קולגה מן הקהילה וצופים בו כדי להעביר משוב. בהמשך מתקיים בפורום הקהילה דיון אשר נסב על אופן העברת המשוב ועל תוכני המשוב עצמו. המורה המוביל מדריך את החברים כיצד יש להעביר משוב בונה, מגבש כללים לשיח חיובי, מנחה את שיח המשוב, ומסכם אותו.

- המורה המוביל או חבר אחר מן הקהילה מבצעים שיעור Modeling בכיתותיהם, ובו חברים אחרים מן הקהילה צופים בהם. שיעורים אלו משמשים, כהדגמה וכהדרכה לאופני יישום אפשריים של תהליכים ופעילויות שנידונים ו/או מפותחים בעבודת הקהילה.

3. מנהל בית הספר ומעורבותו בקהילה

תפקידו של מנהל בית הספר במסגרת המהלך מורכב. מחד גיסא, חשובה מאוד תמיכתו המלאה במהלך, ומאידך גיסא הוא איננו מוביל אותו. המורים המובילים נשאלו על מעורבות המנהל בקהילה. תשובותיהם מוצגות בתרשים 13:

תרשים 13: מעורבות מנהל בית הספר בפעילות הקהילה – דיווחים של מורים מובילים



*בהיגד זה ערכים גבוהים משקפים היבט לא רצוי

בטווח שנע בין מעורבות להתערבות - רוב המובילים דיווחו על **מעורבות של המנהל** בפעילות הקהילה: 90% ויותר דיווחו כי המנהל **תומך בקהילה** ובמטרותיה. 75% מהמובילים דוברי העברית ו-87% מעמיתיהם דוברי הערבית דיווחו שהמנהל **בקיא בנעשה** במפגשי הקהילה. 66% ו-83% בהתאמה דיווחו שהמנהל אף **נותן במה לנעשה בקהילה** בפורומים בית ספריים. על התערבות המנהל מדווחים בעיקר מובילים דוברי ערבית: כרבע מהם מדווחים שהמנהל **מתערב יותר מדי** בנעשה בקהילה, בהשוואה ל-3% מקרב מובילים דוברי עברית שסבורים כך. לסיכום, במרבית ההיגדים המורים המובילים דוברי הערבית מדווחים על מעורבות גבוהה יותר של המנהלים בהשוואה למובילים דוברי העברית.

מקומו של מנהל בית הספר במהלך – ממצאים מהראיונות האיכותניים

חוסר בהירות מאפיינת את אחד הפרמטרים הקשורים להתנהלות המהלך בשטח - מקומו ותפקידו של מנהל בית הספר בתהליך, וזאת בהיעדר הגדרות ברורות של המטה בעניין זה.

בראיונות עם קברניטי המהלך הוסבר שעדיין אין ידע או החלטות לגבי מקומו של המנהל בתוכנית. כמו כן הושמעה העמדה, שלפיה, בדרך כלל תוכניות מערכתיות של המשרד נוטות לייחס למנהל בית הספר מרכזיות יתרה, שהיא אולי מוגזמת ושגויה. לפי עמדה זו, היות שהמגע של מערכת החינוך עם התלמידים, ולמעשה עבודת החינוך עצמה, מתבצעים על ידי המורים בכיתות, ולא על ידי המנהלים שהמגע שלהם הוא עקיף – הרי חשוב ונכון יותר לראות את המורה ולא את המנהל כמרכזי יותר במסגרת ה.

פגשנו בשטח מגוון מופעים הנוגעים ליחסים בין מורה, מורה מוביל ומנהל ובין עבודת המורה המוביל והקהילה שלו. כמו כן זיהינו שונות רבה גם בגישות המנהלים כלפי המהלך. ברוב המקומות בולטים הגיבוי והעידוד שהמנהל מספק בדרך כלל למורה המוביל, והסיוע שהוא מושיט לו בנושאים טכניים ואדמיניסטרטיביים (כמו הקצאת זמן בלוח השעות למפגשי הקהילה, ושחרור מורים השתתפות במפגשי הקהילה על חשבון עיסוקיהם האחרים, או סיוע בכל הקשור להסדרת הכרה ותגמול למורי הקהילה). לעיתים פועל המנהל לקידום ענייני הקהילה של המורה המוביל אל מול מליאת המורים, יש שהוא מסייע לו, ויש שהוא מכתיב לו את זהות המורים שיש לגייס או את בחירת הנושא שבו תתמקד הקהילה ועוד. יש מנהלים שמדי פעם בפעם מצטרפים למפגשי קהילות ו/או מתעדכנים באופן עקבי בנעשה בהן, בעוד מנהלים אחרים שומרים על מידה רבה של חוסר מעורבות וריחוק, ומשאירים לניהול ולאחריותו הבלעדיים של המורה המוביל את ההתרחשות בקהילה ואת היחסים בין חבריה לבין עצמם ובינם ובין המורה המוביל.

בכל המקרים הללו המורה המוביל מקבל את ההכשרה, ההנחיות והליווי המקצועי והאישי ישירות מהמחוז, במסלול שלרוב אינו עובר דרך המנהל. במקומות מעטים קורה שהמנהל מצטרף מדי פעם בפעם לפגישות של המורה המוביל עם המדריך שלו מן המחוז. אולם ככלל העבודה מתרחשת ישירות בין המחוז למורה המוביל, והמנהל אינו נוטל בה תפקיד מרכזי.

מתוך הראיונות שבוצעו בבתי הספר עם מנהליהם, עולה כי בדרך כלל המצב הזה מחולל בקרב המנהלים תחושה בלתי נוחה. רבים מהם רואים את ערוץ התקשורת הישיר שבין המורה המוביל והמחוז כערוץ שמתקיים מעל לראשם. לטענת מנהלים רבים הם חשים שלא בנוח מכך שאין להם כל דרך לדעת מהן בדיוק החובות שמוטלות על המורה המוביל? כיצד הוא אמור להימדד? באיזו מידה הוא מבצע את תפקידו בצורה טובה? עד כמה איכותית ההתנהלות של המורה המוביל בהשתלמות המחוזית? עד כמה הוא מצליח שם? מה בדיוק אמור לקרות בקהילה ומה צריך לקרות

בה כדי שהמהלך יוכל להיחשב כהצלחה? במקרים רבים המנהלים מוחים על כך שמקור האינפורמציה העיקרי, אם לא הבלעדי, הפתוח בפניהם בכל הקשור לנושא של "מורים מובילים", הוא המורה המוביל עצמו.

בנוסף, נטען על ידי המנהלים שהקהילה אינה מבטאת תמיד את חזון בית הספר ואת דגשי ההובלה של המנהל. מנהלים שונים שרואיניו העידו כי הם מרגישים שחסרה להם הדרכה בנוגע לאופנים שבהם הם-עצמם יכולים או אמורים לעבוד מול מורה מוביל מהצוות שלהם ולתמוך בו על מנת לשפר את סיכויי הצלחתו. ניצנים ראשונים של חשיבה ועשייה בכיוון זה כבר עולים מן השטח.

"הדבר שהמורה המוביל מקדם חייב מבחינתי להשתלב בחזון ולהיות משמעותי בעיניי. מושקעים בזה המון משאבים, גם שלו וגם של אחרים. התפקיד שלי זה לעזור להם להטמיע את זה מול שאר הצוות. בלי התמיכה שלי והדאגה שלי של לחבר לזה מורים מההיקף – לא יהיה בזה שום טעם. כמה שיש לו אוטונומיה הוא לא רץ עם זה לבד ולא באמת יכול לרוץ עם זה לבד... כמנהל אתה מוציא מישהו כזה לדרך עם המון דרישות ואחריות, אבל אתה לא באמת יודע מה הוא אמור לעשות או לקבל. מצד אחד, יש בזה משהו טוב, כי זה מפתח אצל המורה המוביל עצמאות, מצד שני, אפילו כדי לעזור לו, שלא לדבר על לבקר אותו – אני לא יודעת איך אני יכולה או אמורה לעזור... אני לא באמת יודעת מה רוצים ממנו אז לא יכולה לעזור כפי שהייתי שמחה. אין לי מושג איך הוא עומד בציפיות של התוכנית". (מנהלת)

"חושבת שזה דבר מאוד מבורך. הזדמנות לקדם כוח הוראה. מתנה למנהל שיש לו דבר כזה בצוות... אין ליווי למנהלים של המורים המובילים, למרות שיש מנהלים שצריכים עזרה בלדעת איך לתת מקום למורה מוביל ואיך לנצל את המשאב הזה טוב יותר. אין החלפת דעות / תובנות / המלצות בנושא הזה בין מנהלים. כל התקשורת היא של המורה המוביל עם מי שמפעיל אותו מהמחוז. המנהל לא ב-loop של התקשורת. אף אחד לא מיידיע אותי בכלום. אין לי שום פידבק... לא קיבלתי שום הנחיות או שיתוף לגבי חלקי בסיפור הזה. לא יודעת מה אני יכולה לעשות או לצפות מול המורה המובילה שלי". (מנהל)

"התנאי הראשון להצלחת התוכנית הזו הוא המנהל. הכרחי שהמנהלת תסייע בבניית הקהילה, וביצירת מוכנות אצל המורים ללמוד מקולגה שלהם. אפילו יכול להיות שזה צריך לבוא כלפי חדר המורים כהנחתה של המנהלת". (מורה מוביל)

"מאוד מאוד חשובה התמיכה של המנהלת. כמובן בכל הדברים הטכניים והפיסיים. אבל גם מעבר לזה: זה לתת לנו את הגושפנקא לחלום ולעשות, לפתח דברים ולנסות ליישם אותם בתוך בית הספר שהיא מנהלת". (מורה מוביל)

אמנם יש מקרים שבהם המחוז מקיים מפגשים ואף קורסים עם מנהלים סביב הנושא של מקומם ודרכי עבודתם בהקשר של מורים מובילים, אולם בינתיים נראה כי ההתרחשויות הללו הן מעטות

וספורדיות, ומתקיימות רק במקומות מסוימים. לעומתן הלך הרוח הכללי הוא של חוסר בהירות וידע סביב מקום המנהל ואופן השתלבותו במהלך נדמה שהמשק הזה שבין המורה המוביל והמנהל טרם עובד או הוסדר, והעמימות המלווה אותו בשטח כרוכה במידה רבה של חוסר שקט.

בד בבד עם אי-מוגדרות וחוסר בהירות זו בממשק בין המורה המוביל ובין המנהל - הביקורים בבתי הספר בכלל, והראיונות שבוצעו עם מורים מובילים בפרט, מלמדים על חשיבותו הרבה של הממשק הזה דווקא להצלחת המהלך. בה בשעה שקיימת במטה עמדה שלפיה יש לייחס למנהל מרכזיות פחותה, ניכרת בשטח התלות הרבה של המורה המוביל בשיתוף הפעולה ובתמיכה מצד המנהל. המנהל, כאמור, הוא זה שבו תלויה היכולת של הקהילה להתכנס סביב המהלך מבחינת זמן ופניות במערכת השעות. למנהל תפקיד מהותי ביכולת להשיג הכרה ותגמול למורי הקהילה, והוא זה שחולש על יכולת הקהילה לבוא לידי ביטוי מול מליאת הצוות בבית הספר. ברוב המקרים למעורבות התומכת של המנהל יש משמעות קריטית בהקשר של איתור וגיוס המורים לקהילה. להערכתנו, במקום שבו מנהל בית הספר אינו אוהד את עבודת המורה המוביל או את הקהילה שלו, או במקום שבו המנהל עוין את המהלך של מורים מובילים במובן עקרוני כלשהו – המורה המוביל אינו יכול לתפקד במלוא מובן המילה ולהגיע להישגים אמיתיים. גם אם ברמה העקרונית מטה המהלך רואה את המנהלים כמרכזיים פחות בהפעלת התוכנית, ההתרחשות בשטח מלמדת, כי חרף מרכזיותה של דמות המורה המוביל, פעילותו והצלחתו עדיין תלויות במידה רבה במנהל בית הספר ובממשק המתקיים עמו. מכאן שמקומו של המנהל במהלך חשוב ומשמעותי מאוד, וחשוב מאוד כנראה להתוות אותו ולמסד אותו ככזה.

לסיכום

- חקר מקרה, פיתוח משותף של רעיונות ולמידה משותפת הן המתודות המרכזיות שבאמצעותן פועלות הקהילות. מתודות אלה נוכחות בכל או במרבית מפגשי הקהילה.
- מומחים חיצוניים הזמנו להרצות או להיפגש לפחות פעם אחת עם כשליש מהקהילות דוברות העברית ועם כשני שלישים מקהילות דוברי הערבית.
- מתודה של צפייה בשיעורים (מורי הקהילה בשיעורים של המורה המוביל ולהיפך) התבצעה ברוב הקהילות. מתודת הצפייה נפוצה יותר בקרב דוברי ערבית. ברוב גדול מן המקרים שבהם בוצעה צפייה ניתן בעקבותיה משוב שמורי הקהילה דיווחו עליו כעל "מקדם ומועיל".
- כ-90% ממורי הקהילה דיווחו על שיתוף בלבטים וקשיים, על שיתוף בחומרי למידה וידע ועל תחושת נוחה להעלות סוגיות הרלוונטיות לעבודה בכיתה במסגרת פעילות הקהילה.
- אשר למתכונת הפעילות של הקהילה בתוך בית הספר: יותר מ-90% ממורי הקהילה דיווחו על תחושה נוחה לחשוף קשיים ואתגרים בפני עמיתיהם בקהילה, על כך שגודל הקהילה מאפשר שיח ולמידה מעמיתים. כ-90% דיווחו כי הרכב הקהילה מאפשר הפריה הדדית וכי נוצרו יחסי

אמון ופתיחות בין משתתפי הקהילה ובין עצמם. עם זאת, כשליש מדוברי העברית וכשני שלישים מדוברי הערבית מעדיפים לעבור פיתוח מקצועי במסגרת המתקיימת מחוץ לבית הספר.

- נמצאו ארבע קבוצות פעולה עיקריות, אשר ברובן המורה המוביל הוא שמוביל את התכנים ואת העשייה בהן, ובחלק קטן מהן עוסקים בכך המורים עצמם: (1) עיסוק בתכנים ובסוגיות בעלי אופי תיאורטי / מחקר; (2) עיסוק בתמונת עתיד; (3) עיסוק בסוגיות ובקשיים שעולים במהלך העבודה; (4) עיסוק בתכנון, יישום והדגמה של תהליכי עבודה.
- 90% ויותר מהמובילים דיווחו על **מעורבות של המנהל** ותמיכה שלו בפעילות הקהילה ובמטרותיה, אולם כרבע מדוברי הערבית דיווחו על התערבות-יתר של המנהל בפעילות הקהילה. בדומה לכך, השתקף גם מן הראיונות האיכותניים כי הממשק בין המורה המוביל והמנהל במסגרת המהלך אינו בהיר ואינו מוגדר ועל כן אינו מטופל כראוי במסגרת המהלך. המורה המוביל מקבל את ההכשרה, ההנחיות והליווי המקצועי והאישי שלו ישירות מן המחוז, במסלול שלרוב אינו עובר דרך המנהל - מצב שבדרך-כלל יוצר אצל המנהלים תחושה של חוסר ידיעה.

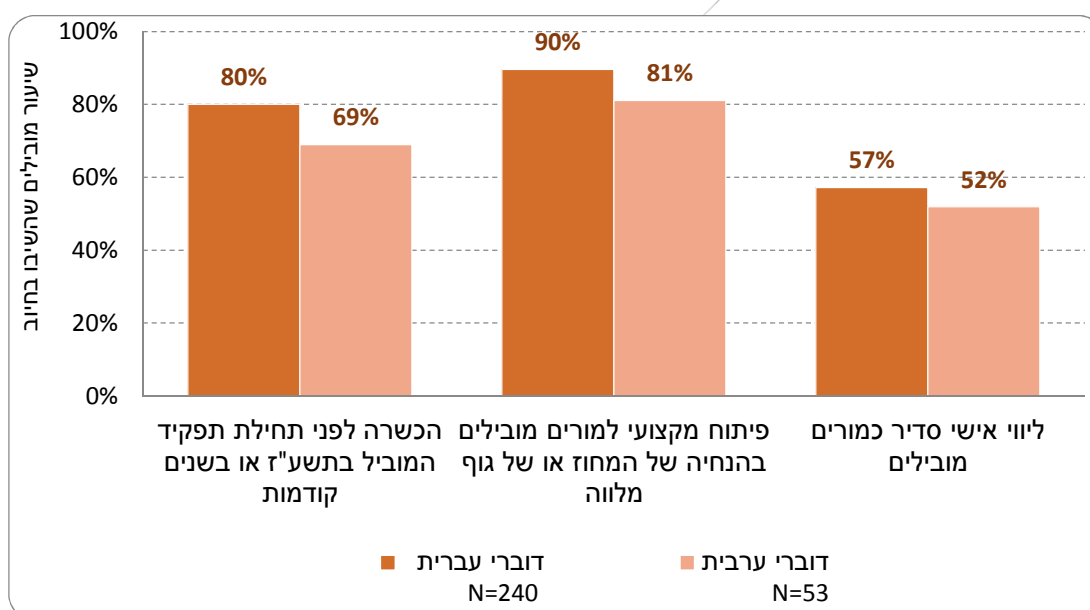
פרק ג' - הפיתוח המקצועי והליווי של המורה המוביל

אחת מאבני היסוד של מהלך השקפה היא הפיתוח המקצועי הניתן למורה המוביל כדי לאפשר לו להוביל את קהילת המורים בבית ספרו. בפרק זה נציג את דיווחי המורים המובילים על הפיתוח המקצועי שקיבלו, על הערכת צרכים בתחום זה בעתיד וכן ממצאים שעלו בראיונות האיכותניים על תהליכי הפיתוח המקצועי, התמיכה והליווי.

1. השתתפות המורים המובילים בתהליכי פיתוח מקצועי

אחד מהתנאים ההכרחיים להצלחה בהובלת קהילת למידה היא הכשרת המורה המוביל לתפקידו כמוביל הקהילה. תרשים 14 מציג את השתתפות המורה המוביל במסגרות הפיתוח המקצועי שהוצעו במחוזות, פיתוח מקצועי הכולל הכשרה טרום-תפקיד, פיתוח מקצועי התומך במהלך ההובלה וליווי אישי ותמיכה למורים המובילים במהלך ביצוע תפקידם:

תרשים 14: השתתפות המובילים בפיתוח מקצועי וליווי אישי*



* כולל מורים שאינם מובילים בפועל קהילה בתשע"ז

הממצאים מלמדים כי 80% מהמורים המובילים דוברי העברית ו-69% מהמורים דוברי הערבית דיווחו על קבלת הכשרה טרום-תפקיד. שיעורים גבוהים יותר - 90% ו-81% בהתאמה - דיווחו על פיתוח מקצועי אשר ניתן על ידי המחוז או על ידי הגוף המלווה תוך כדי ביצוע התפקיד. בשני סוגי הפיתוח המקצועי השתתפו יותר דוברי עברית, זאת לפי דיווחיהם.

בנוסף לפיתוח מקצועי באמצעות מפגשים קבוצתיים, יותר ממחצית מהמורים המובילים (בשני מגזרי השפה) דיווחו על קבלת ליווי אישי סדיר ועוד כ-30% מהמובילים (משני מגזרי השפה) דיווחו כי קיבלו ליווי נקודתי, שניתן להם בהתאם לצורך.

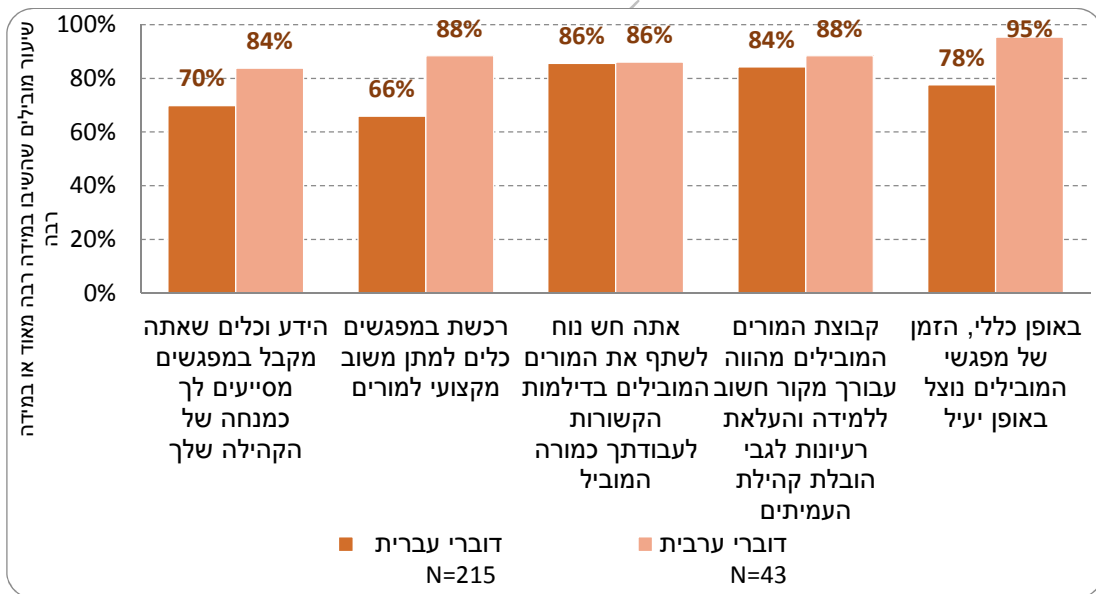
2. הערכת רכיבי הפיתוח המקצועי והתמיכה במובילים

המורים המובילים אשר השתתפו ברכיבי הפיתוח המקצועי השונים, התבקשו להעריך כל אחד מהם בנפרד.

רוב משתתפי הפיתוח המקצועי טרום התפקיד - 69% דוברי עברית ו-95% דוברי ערבית - חשבו כי הוא הכין אותם לקראת התפקיד.

מורים שהשתתפו בפיתוח מקצועי של המחוז או של הגוף המלווה את המהלך, התבקשו להעריך אותו בהיבטים של הקניית ידע, כלים, רעיונות והערכה כללית של תרומה הפיתוח המקצועי:

תרשים 15: הערכת הפיתוח המקצועי של המחוז או הגוף המלווה



באופן כללי, 78% מהמורים המובילים ו-95% מהמורים דוברי הערבית מדווחים שהזמן במפגשים נוצל באופן יעיל.

כ-85% מהמורים המובילים דיווחו כי הם חשים נוח לשתף בדילמות הקשורות לעבודתם וכי הקבוצה מהווה מקור חשוב ללמידה והעלאת רעיונות. ביחס להקניית כלים וידע בפיתוח המקצועי דוברי הערבית הציגו עמדות מסויגות יחסית לעומת דוברי הערבית: 70% מהם דיווחו על

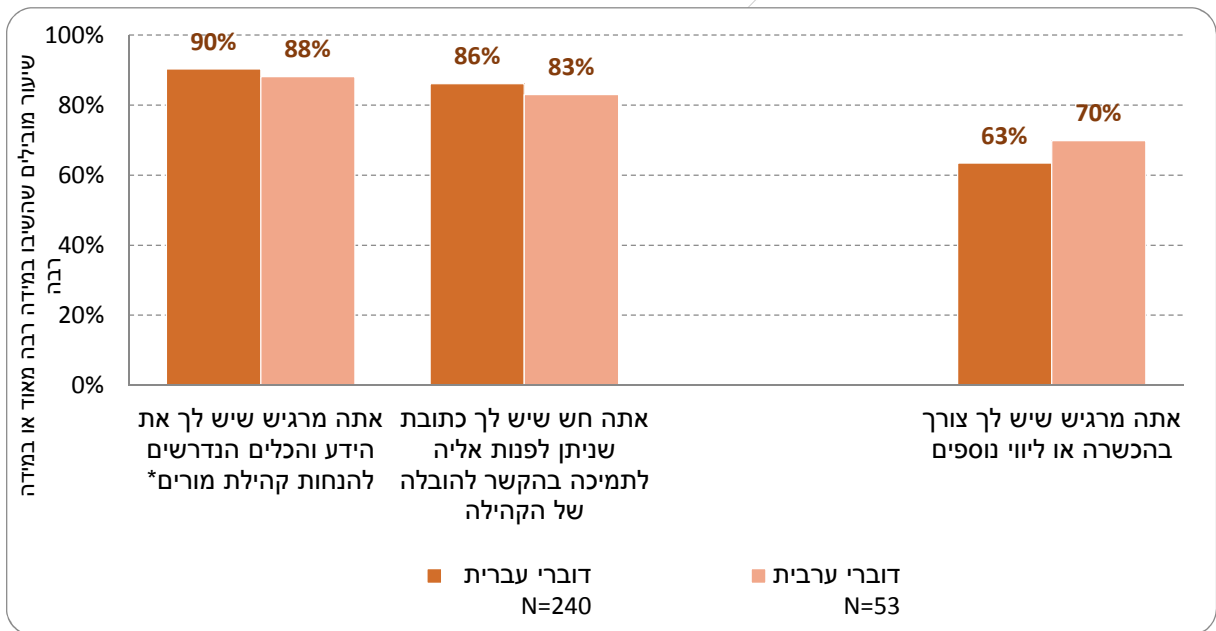
רכישת ידע וכלים המסייעים להם בהנחיה ו-66% דיווחו על רכישת כלים למתן משוב, בהשוואה ל-84% ו-88% בהתאמה בקרב דוברי הערבית.

רוב המובילים שהודרכו באופן סדיר (כמחציתם) קיבלו את ההדרכה **מהמנחה של מפגשי המובילים במחוז** - 63% מהמובילים דוברי עברית ו-72% דוברי ערבית. השאר קיבלו **הדרכה אחרת מטעם המחוז** (19% ו-14% בהתאמה), **מטעם הגוף המלווה** (16% ו-14% בהתאמה), ו-2% מדוברי העברית לא ציינו מי הגורם שנתן להם הדרכה.

המורים שהודרכו התבקשו להעריך את איכות ההדרכה. 81% מהם, בשני מגזרי השפה, דיווחו שההדרכה והליווי סייעו להם להובלה מיטבית של קהילות העמיתים.

לבסוף נשאלו המורים המובילים על צורכי הפיתוח המקצועי העתידי שהם זקוקים להם לצורך הובלת הקהילה, וכן אם יש כתובת שאליה הם יכולים לפנות לצורך התייעצות בסוגיות שונות שעולות בהובלת הקהילה. תרשים 16 מציג ממצאים אלה:

תרשים 16: הערכת המורים המובילים את התמיכה שהם מקבלים ואת צורכי ההכשרה העתידית



* נשאל רק מורים שקיבלו הדרכה (לפי דיווח עצמי)

כ-90% מהמורים המובילים (בשני מגזרי השפה) דיווחו שיש להם את **הידע והכלים הנדרשים להנחות מורים**, כ-85% מהמורים מדווחים שיש להם **כתובת שאליה ניתן לפנות על מנת לקבל תמיכה בהובלת הקבוצה**.

עם זאת, 63% מהמובילים דוברי העברית ו-70% מהמובילים דוברי הערבית דיווחו **שיש להם צורך בהכשרה ובליווי נוספים**. נמצא כי מובילים בעלי ותק של יותר משנת פעילות אחת דיווחו על צורך גדול יותר בהמשך תהליך של הכשרה וליווי (בהשוואה למובילים עם קהילה חדשה). בכך

הם מעידים על צורך בהכשרה ייעודית למובילים ותיקים, אשר תספק להם כלים וידע נוספים שיאפשרו את המשך פעילות הקהילה.

בתשובה לשאלה פתוחה בשאלונים הכמותיים, פירטו המורים המובילים את **בקשותיהם והמלצותיהם להמשך הפיתוח המקצועי שלהם:**

- מתן כלים, פרקטיקה להובלה והדרכה, סיפורי הצלחה, משימות מותאמות למטרה, למידה הדדית בין מחוזות

"שההדרכה תהיה יותר מדויקת ולא תוך כדי השתלמות ישלחו לי את הטופס עם הפגישות. ברגע שיהיה הכול מוגדר מראש אז גם ההדרכה תהיה יותר טובה... וכמובן שבאופן ישיר זה מחזק את ההובלה שלי..."

"הכשרה מעמיקה יותר להנחיית קבוצות"

"...השנה כמעט לא קיבלנו כלים להנחיה. נתנו אבל לא מספיק, בעיקר דנו כל מיני סיטואציות שבאו מהשטח"

- העמקה בתכנים בהתאם לנושא הקהילה (ופחות בפרקטיקות):

"יותר ידע ברמת התוכן לא ברמת האיך"

"שהמורים המובילים ייחשפו לקהילות נוספות ודרכי עבודתם באופן מפורט יותר. לאפשר זמן שיתוף על המהלכים שאני מובילה בקהילה, ללמוד כיצד ליישם את הידע התיאורטי הנרחב בעבודת הקהילה השוטפת"

- להקפיד על הכשרה מטרימה למורה המוביל לפני ההובלה של קהילה בבית הספר
- לא לחייב מורים מובילים ותיקים להשתתף בפיתוח מקצועי מתמשך.

3. תהליכי הפיתוח, התמיכה והליווי שהמורים המובילים מקבלים –

ממצאים מראיונות איכותניים

בתחום הפיתוח המקצועי נמצא מגוון נרחב של אופני יישום, ושונות גבוהה מאוד בין מחוזות ובין בתי ספר. בהערכה האיכותנית לא ניתן להצביע על דפוסים אופייניים יותר או פחות בהקשרים אלה. עם זאת ניתן להצביע כן על פרמטרים שמהווים צירים למגוון ולשונות. הרשימה הבאה פורשת את מרחב הפרמטרים מהסוג הזה:

- משך הפיתוח המקצועי שהמורה המוביל עובר במחוז (לעתים מכונה "קורס" או "הכשרה").
- האם השנה הראשונה של הפיתוח המקצועי במחוז כוללת למידה בלבד, כאשר תחילת היישום מתוכננת לשנה השנייה, או שהמתכונת כוללת יישום כבר מהשנה הראשונה.

- התכנים והנושאים של ההשתלמות במחוז.
 - איכות ההעברה של ההשתלמות ומידת העניין והרלוונטיות שהמורים המובילים מוצאים בה, על פי דיווחיהם.
- יש מחוזות ומחזורי השתלמות במחוזות, שבהם המורים המובילים חשים נתרמים ביותר והם מוקירים ומעריכים מאוד את מה שקיבלו בהשתלמות ואת הגורמים האחראים, ויש מחוזות שבהם המורים המובילים מדווחים כי ההשתלמות שקיבלו אינה מועילה כלל, ואף להפך – היא מיותרת, לא מקצועית דיה ומעיקה.
- שיוך ארגוני של מעבירי הפיתוח המקצועי במחוז – האם אלו הגיעו רק מן המחוז, או שבהעברת ההשתלמויות עבדו במשותף מרצים מן המחוז עם כאלה המגיעים מהגוף המלווה את המחוז.
 - טיב ואינטנסיביות הקשרים בין מורים מובילים במחוז – טיב היחסים ששוררים בין המורים המובילים החברים באותו מחזור ובאותה קבוצת השתלמות במחוז, ובאיזה אופן ובאיזו מידה מתקיימים ביניהם בין מפגשי ההשתלמות ומעבר להם קשרי ידידות, החלפת דעות, שיתוף בניסיון וסיוע.
- יש מחוזות שבהם המורים המובילים מדווחים על ערך רב מאוד שהם מוצאים בקבוצת חבריהם למחזור ההשתלמות, על סיוע רב, תמיכה וטיפים שהם מקבלים מן הקבוצה, על יחסים בלתי-פורמליים שמתבטאים בתקשורת שוטפת בין המפגשים, טלפונים ותקשורת WhatsApp בכל זמן וכו'. לעומת זאת, יש מחוזות שבהם למעשה לא קיים כלל היבט חברתי / קבוצתי מעבר למפגשים הפורמליים של ההשתלמות, (לפחות לא קיים מבחינתם של המורים המובילים שרואיננו).
- אינטנסיביות וערוצי האינטראקציה שבין המורה המוביל ובין מי שמעניק לו ליווי פרטני – יש מקרים שבהם התקשורת היא שבועית, והיא כוללת שיחות טלפון, WhatsApp ודוא"ל שוטף, ויש מקרים שבהם האינטראקציה מסתכמת אך ורק בכמה מפגשים בבית הספר, הפזורים לאורך חודשי השנה כולה, במרווחים של שבועות או חודשים זה מזה.
 - זהותו של זה המעניק למורה המוביל את הליווי הפרטני – לעיתים זהו גורם מהמחוז, ולעיתים גורם מהגוף שמלווה את המחוז. לפעמים המורה המוביל נמצא בקשר מקביל גם עם הגורם מן המחוז וגם עם הגורם מן הגוף המלווה ולפעמים רק עם אחד מהם.
 - אופני המעורבות ומעגלי המעורבות של הגורם שמספק למורה המוביל את הליווי הפרטני: לפעמים אינטראקציית הליווי כוללת מפגש ושיח המתקיימים אך ורק בין המורה המוביל והגורם המלווה אותו. אולם יש מקומות שבהם הגורם המלווה מצטרף מדי פעם למפגשים של הקהילה, בין כצופה, ובין כמשתתף מתערב ואקטיבי, עד כדי מקרים שבהם הגורם המלווה מוביל מפגש או פעילות שבהם הוא נוכח מול הקהילה.

- אופן מעורבותו של מנהל בית הספר בליווי הפרטני – בחלק מן המקומות אינטראקטיית הליווי מתרחשת במעגל שבין המורה המלווה והגורם המלווה אותו, ללא שום קשר או מעורבות של המנהל, ובחלקם הגורם המלווה, המורה המוביל ומנהל בית הספר יושבים יחדיו כאשר הגורם המלווה מגיע לביקור בבית הספר ובקהילה של המורה המוביל.
- שביעות הרצון של המורים המובילים מן הליווי הפרטני שהם מקבלים - רוב המורים המובילים שרואיינו העידו כי הם שבעי רצון ונתרמים מאיכות הליווי הפרטני, ובדרך כלל העידו כי הכמות והאינטנסיביות של הליווי הפרטני הן נמוכות יחסית לצורכיהם. עם זאת, כאמור, פגשנו בתוך דגימת בתי הספר והקהילות שנחקרו, גם דיווחים אחרים ואף כאלה שמסתמנת בהם מגמה הפוכה. לסיכום, אם כן, ניתן לומר כי מתוך 16 בתי ספר שנסקרו, עולה בעניין זה תמונת מצב שבולטים בה מידה רבה של גיוון ושונות, ועל כן קשה לחלץ ממנה מסקנות כלשהן, שיש בהן כדי לשקף מגמות משותפות או דפוס מוביל.

לסיכום

- פיתוח מקצועי טרום תפקיד ניתן ל-80% מהמורים המובילים דוברי העברית ול-69% מדוברי הערבית. רוב המשתתפים (69% דוברי עברית ו-95% דוברי ערבית) חשבו כי הפיתוח המקצועי הכין אותם לקראת התפקיד.
- פיתוח מקצועי תוך כדי ביצוע התפקיד ניתן ל-90% מהמורים המובילים דוברי העברית ול-81% מעמיתיהם דוברי הערבית. כ-85% מהמורים המובילים מציינים כי הקבוצה מהווה עבורם מקור חשוב ללמידה והעלאת רעיונות. ביחס להקניית כלים וידע בפיתוח המקצועי, הציגו דוברי העברית עמדות מסויגות יחסית לעומת עמיתיהם דוברי הערבית.
- ליווי אישי סדיר ניתן למעט יותר ממחצית מהמורים המובילים, וכ-30% נוספים מקרב המורים המובילים קיבלו ליווי בהתאם לצורך. 81% מהמודרכים חשבו שההדרכה והליווי סייעו להובלה מיטבית של קהילת העמיתים.
- כ-90% מהמורים המובילים דיווחו שיש להם ידע וכלים הנדרשים להנחות מורים, אולם 63% מהמובילים דוברי העברית ו-70% מהמובילים דוברי הערבית דיווחו שיש להם צורך בהכשרה ובליווי נוספים. נראה כי מדובר בצורך שגובר בקרב מובילים שהקהילה שלהם פועלת יותר משנה אחת (בהשוואה למובילים של קהילות חדשות).
- בהערכה האיכותנית נמצא מגוון נרחב של אופני יישום, ושונות גבוהה מאוד בין מחוזות ובין בתי ספר בהקשר של יישום הפיתוח המקצועי, כך שלא ניתן להצביע על דפוס מוביל של פיתוח מקצועי או ליווי.

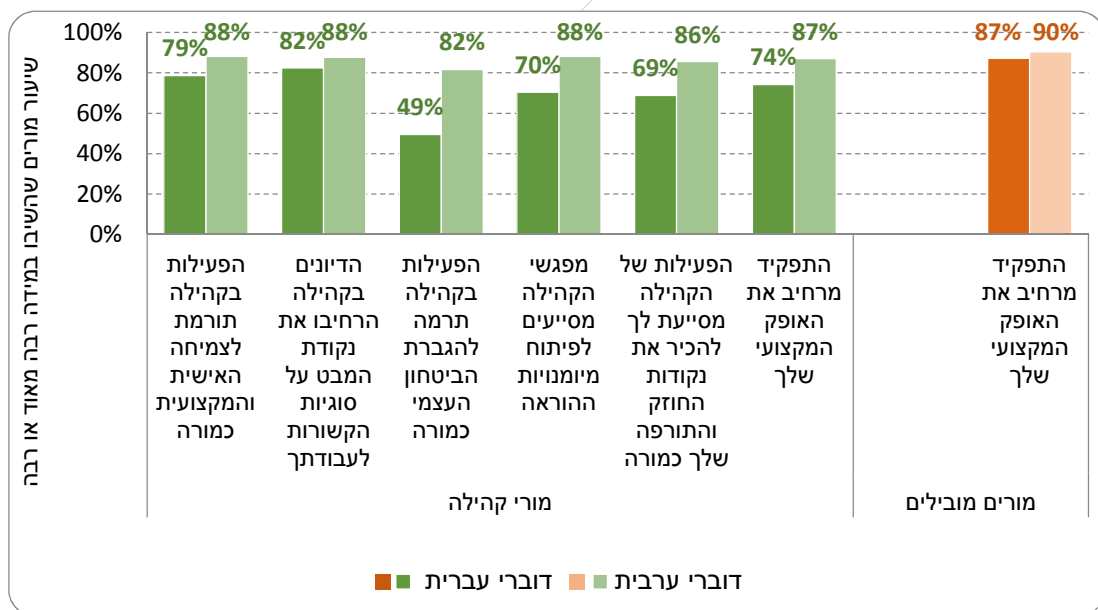
פרק ד' - עמדות כלפי המהלך

היבט מרכזי בשאלונים ובראיונות התייחס לבחינת ההשפעה והתרומה של המהלך על המורים המובילים ועל מורי הקהילה. ניתוח העמדות של המרואיינים ביחס להשפעות ולתרומות של המהלך מתייחס להיבטים של: תרומה לצמיחה אישית ומקצועית, תרומה לעבודת המורה בכיתה, תרומה לתרבות למידה ושיתוף בבית הספר, ובאופן כללי - כיצד מורי הקהילה תופסים את ההצלחה של המהלך בבית הספר ועד כמה הם שבעי רצון מהמהלך בכללותו. הפרקים מציגים דיווחים של מורי הקהילה לצד היגדים זהים שדווחו על ידי המורים המובילים. תת-פרק נוסף מוקדש לממצאים מראיונות איכותניים (והם מופיעים בצבע כחול).

1. תרומה לצמיחה אישית-מקצועית

המהלך נועד לתרום בו-זמנית הן לצמיחה מקצועית ולפיתוח מנהיגות של המורה המוביל והן לצמיחה של המורים הפועלים בקהילה. ההערכה בחנה את תפיסת התרומה של היבט זה בעיני המובילים ומורי הקהילה:

תרשים 17: הערכת התרומה של המהלך לצמיחה אישית-מקצועית



כ-90% מהמורים המובילים (בשני מגזרי השפה) דיווחו שהתפקיד **מרחיב את האופק המקצועי** שלהם.

מורי קהילה דוברי עברית ייחסו למהלך **תרומה גבוהה יותר לפן המקצועי ופחות להיבטים אישיים**: כ-80% מהם דיווחו שהדיונים בקהילה הרחיבו את נקודת המבט שלהם ושפעילות הקהילה תורמת לצמיחה אישית ומקצועית שלהם. 74% דיווחו שהתפקיד מרחיב את האופק

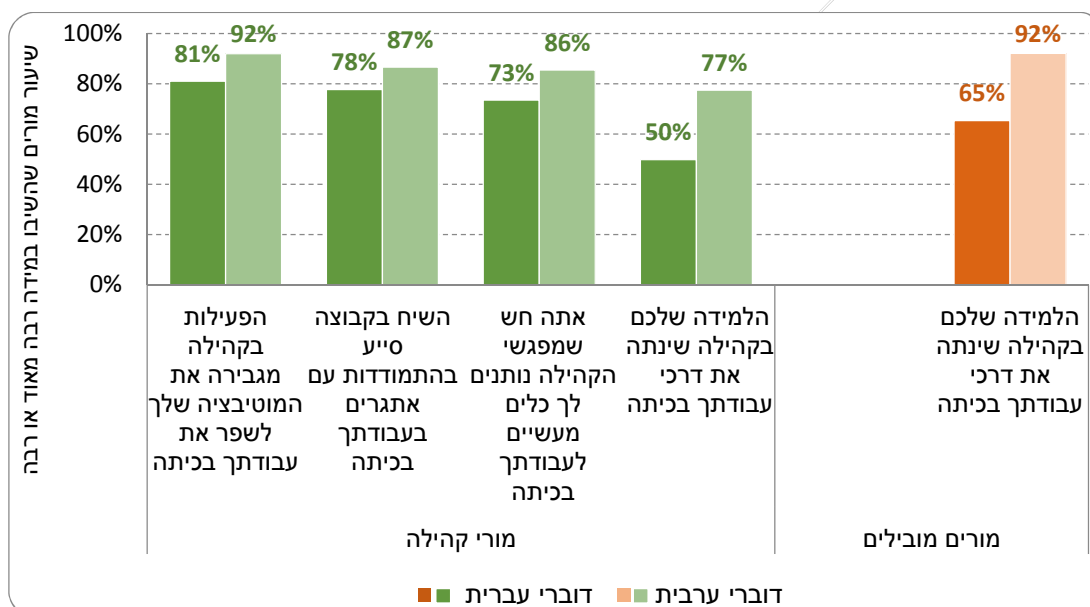
המקצועי שלהם. כ-70% דיווחו על תרומה לפיתוח מיומנויות ההוראה שלהם ועל כך שהקהילה מסייעת להם להכיר את נקודות החוזק והתורפה שלהם. כמחציתם דיווחו גם על הגברת הביטחון העצמי שלהם כמורים.

מורי קהילה דוברי ערבית העריכו את תרומת המהלך בשיעורים גבוהים יותר בהשוואה לעמיתיהם דוברי עברית. 80% ויותר מהם דיווחו על תרומה רבה או מאוד בכל ההיבטים שעליהם נשאלו.

2. תרומת המהלך לעבודת המורה בכיתה

בנוסף נשאלו המורים על תרומת ההשתתפות במהלך לעבודתם היום-יומית בכיתה:

תרשים 18: הערכת התרומה של המהלך לעבודת המורה בכיתה



ככלל, בהיבט זה דיווחי המורים **דוברי העברית נמוכים יחסית לדיווחי המורים דוברי הערבית**, הן בקרב המובילים והן בקרב מורי הקהילה:

65% מהמורים המובילים דוברי העברית דיווחו כי **הלמידה בקהילה שינתה את דרכי עבודתם בכיתה** בהשוואה ל-95% מהמורים המובילים דוברי הערבית. גם בקרב מורי הקהילה התקבלו פערים דומים לפי מגזר שפה עבור היגד זה (50% דוברי עברית ו-77% דוברי ערבית).

בקרב מורי הקהילה, 81% מדוברי העברית דיווחו שהפעילות בקהילה **הגבירה את המוטיבציה שלהם לשפר את ההוראה בכיתה**, 78% מהם דיווחו **שהשיח בקבוצה סייע להם בהתמודדות עם אתגרים** בעבודה בכיתה. זאת בהשוואה ל-92% ו-87% בהתאמה בקרב דוברי

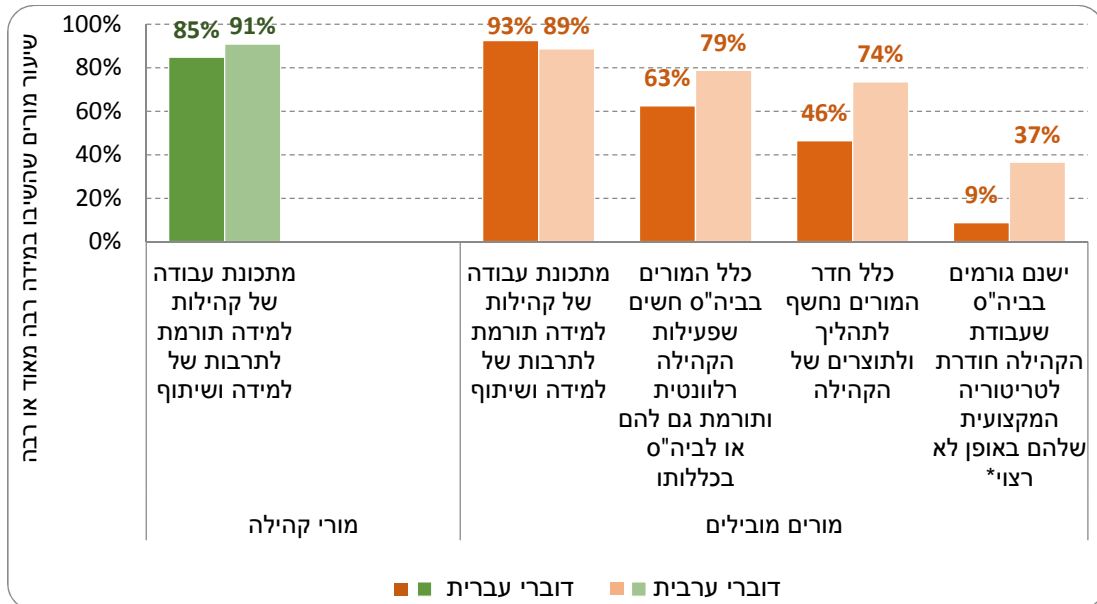
ערבית. 73% מהמורים דוברי העברית חשו שהמפגשים נותנים להם כלים מעשיים לעבודה בכיתה זאת בהשוואה ל-86% בקרב דוברי ערבית.



3. תרומת המהלך לתרבות למידה ושיתוף בבית הספר

לבסוף נשאלו המורים על תרומת המהלך ליצירת תרבות של שיתוף בבית הספר.

תרשים 19: הערכת התרומה של המהלך לתרבות למידה ושיתוף בבית הספר



* בהיגד זה ערכים גבוהים יותר משקפים תפיסה / היבט לא רצוי

שיעור גבוה של מורי קהילה (85% מדוברי עברית ו-91% מדוברי ערבית) דיווחו כי מתכונת העבודה של קהילות למידה תורמת לתרבות של למידה ושיתוף. שיעורים גבוהים מעט מהמורים המובילים דיווחו גם הם על כך (93% ו-89% בהתאמה).

במקביל, שיעורים נמוכים יחסית מהמורים המובילים דיווחו על שיתוף של כלל המורים בבית הספר בפעילות שמתבצעת בקהילה: 63% מדוברי העברית ו-79% מדוברי הערבית שכלל המורים בבית הספר חשים שפעילות הקהילה רלוונטית ותורמת לכלל בית הספר, 46% ו-74% בהתאמה דיווחו שכלל חדר המורים נחשף לתהליך ולתוצרי הקהילה. בנוסף, 9% מהמורים המובילים דוברי העברית ו-37% מדוברי הערבית סברו שישנם גורמים בבית הספר אשר הקהילה חודרת לטריטוריה המקצועית שלהם באופן לא רצוי.

כדי ללמוד אם התרומה של המהלך מושפעת מהנושא שבו מתמקדת הקהילה, בוצע ניתוח של נתוני המורים המובילים לפי ארבעת תחומי העיסוק השכיחים של הקהילות³, הממצאים מוצגים בלוח 4:

³ בתחומי עיסוק אחרים מספר הקהילות היה קטן מדי

לוח 4: תפיסת התרומה של המהלך בעיני המורים המובילים - בפילוח לפי נושא העיסוק המרכזי של קהילה⁴

היגד:	דרכי הוראה ולמידה N=67	אחד מתחומי הדעת N=60	שיח פדגוגי ועבודה שיתופית N=47	אקלים חברתי, רגשי ומוגנות N=27
מתכונת עבודה של קהילות למידה תורמת לצמיחת תרבות בית ספרית של למידה ושיתוף	95%	86%	91%	96%
כלל המורים בביה"ס חשים שפעילות הקהילה רלוונטית ותורמת גם להם או לביה"ס בכללותו	59%	72%	71%	52%
כלל חדר המורים נחשף לתהליך ולתוצרים של הקהילה	53%	53%	53%	42%
ישנם גורמים בביה"ס שעבודת הקהילה חודרת לטריטוריה המקצועית שלהם באופן לא רצוי (ערכים גבוהים יותר משקפים היבט לא רצוי)	8%	20%	9%	12%
הלמידה שלכם בקהילה שינתה את דרכי עבודתך בכיתה	74%	78%	72%	64%
התפקיד מרחיב את האופק המקצועי שלך בביה"ס או מחוצה לו	93%	86%	91%	73%

מהלוח לעיל עולות הנקודות הבאות:

- 1) קהילות העוסקות **בהוראה ולמידה** מדווחות תרומה גבוהה יחסית של המהלך.
- 2) בקהילות שבהן עסקו **בשיפור האקלים** דווח פחות על חשיפת תוצרים ופחות על תחושה של תרומה לכלל חדר המורים.
- 3) בקהילות העוסקות **באחד מתחומי הדעת**, שיעורים גבוהים יותר של מובילים דיווחו על חדירה לטריטוריה המקצועית, ייתכן שקהילות אלה נתקלות בחיכוכים מול גורמי תוכן מקצועיים הפועלים בבית הספר.

⁴ הפילוח לפי נושא קהילה כולל את שני מגזרי השפה

נתוני המורים המובילים נותחו גם על פי ותק של הקהילה:

לוח 5: תפיסת התרומה של המהלך בעיני המורים המובילים - בפילוח לפי ותק בהובלה של קהילת המורים הנוכחית⁵

שלוש שנים או יותר N=18	שנה וחצי עד שנתיים N=41	עד שנה אחת N=220	
94%	90%	92%	מתכונת עבודה של קהילות למידה תורמת לצמיחת תרבות בית ספרית של למידה ושיתוף
94%	73%	61%	כלל המורים בביה"ס חשים שפעילות הקהילה שלכם רלוונטית ותורמת גם להם או לביה"ס בכללותו
72%	66%	46%	כלל חדר המורים נחשף לתהליך ולתוצרים שבהם אתם עוסקים בקהילה
33%	12%	12%	אתה חש שישנם גורמים בבית הספר שעבודת הקהילה חודרת להם לטריטוריה המקצועית באופן לא רצוי (ערכים גבוהים יותר משקפים היבט לא רצוי)
72%	78%	68%	הלמידה שלכם בקהילה שינתה את דרכי עבודתך בכיתה
83%	85%	89%	התפקיד מרחיב את האופק המקצועי שלך בבית הספר או מחוצה לו

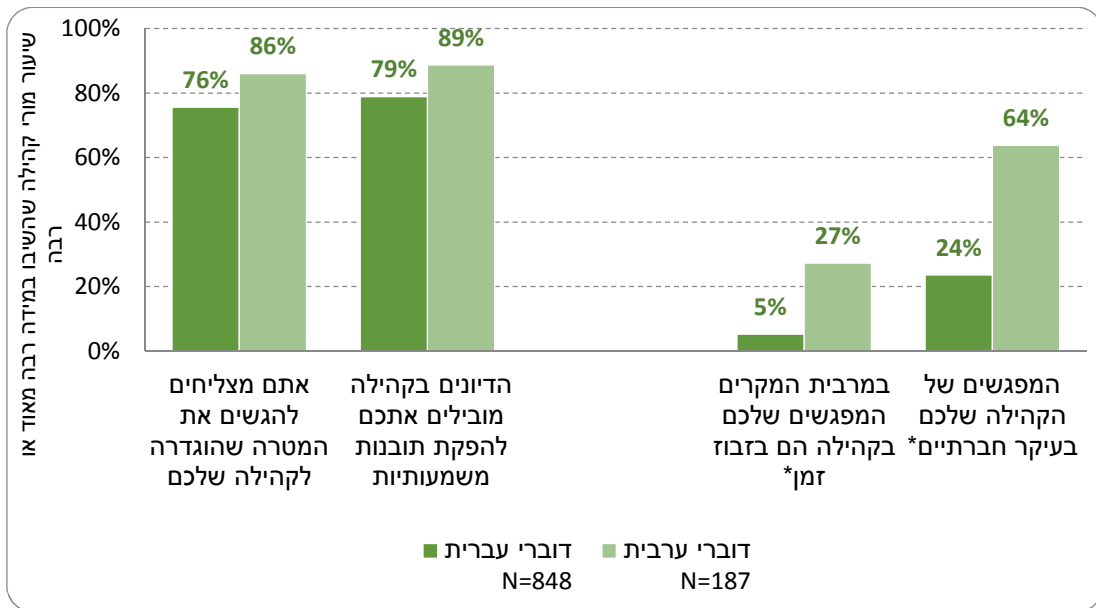
מניתוח הממצאים לפי ותק הקהילה עולה כי מורים המובילים את הקהילה במשך שנה אחת דיווחו **פחות** על חשיפה של פעילות הקהילה לכלל בית הספר ועל שינוי דרכי עבודתם בכיתה בעקבות הפעילות של הקהילה.

בקהילות בעלות ותק של שלוש שנים או יותר המובילים דיווחו **יותר** גם על תרומה לכלל חדר המורים ובמקביל גם על פלישה של הקהילה לטריטוריה המקצועית של גורמים שונים בבית הספר. קבוצת מובילים זו גם העריכה פחות ממובילים בעלי ותק של עד שנתיים את הרחבת האופק המקצועי שלהם בזכות התפקיד.

כסיכום להערכת התרומה של המהלך נשאלו מורי הקהילה כיצד הם תופסים את ההצלחה של הקהילה שלהם, הנתונים מוצגים בתרשים 20:

תרשים 20: תפיסת ההצלחה של המהלך בבית הספר בעיני מורי הקהילה

⁵ הפילוח לפי וותק קהילה כולל את שני מגזרי השפה



* בהיגד זה ערכים גבוהים יותר משקפים תפיסה / היבט לא רצוי

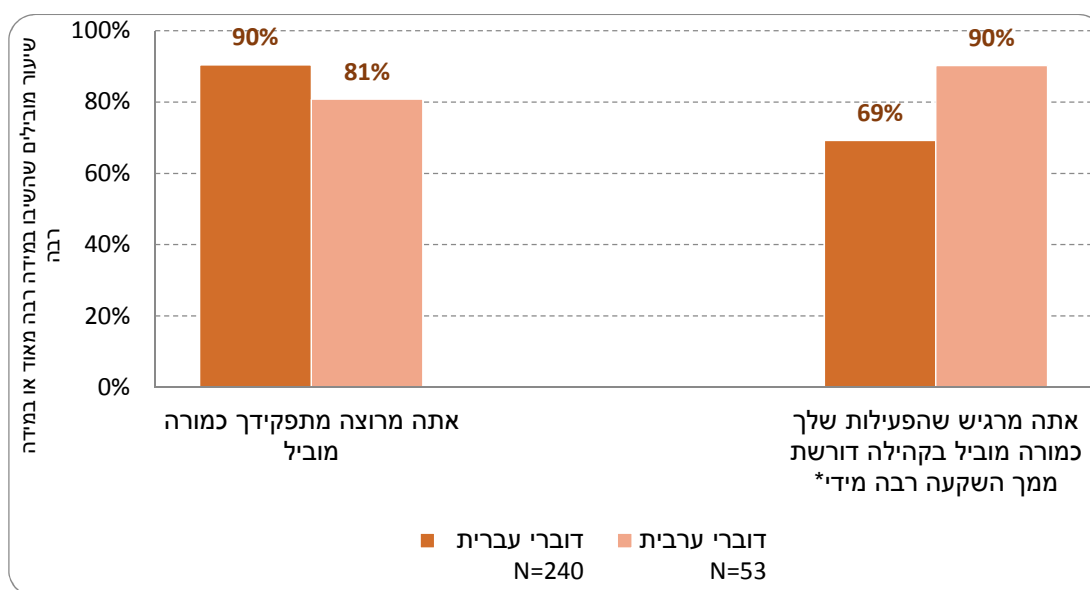
79% מהמורים דוברי העברית ו-89% מהמורים דוברי הערבית דיווחו שהדיונים בקהילה מובילים להפקת תובנות משמעותיות, שיעורים דומים אך נמוכים במקצת דיווחו שהם מצליחים להגשים את מטרת הקהילה.

במקביל לדיווחים אלה, שיעורים גבוהים של מורי קהילה דוברי ערבית הביעו ביקורת על התנהלות המפגשים: 64% מהם חשבו שהם בעיקר חברתיים ורבע אף דיווחו שמרביתם הם בזבז זמן, זאת בהשוואה ל- 24% ו-5% בהתאמה בקרב מורי הקהילה דוברי העברית.

4. שביעות רצון כללית כלפי המהלך

המורים המובילים ומורי הקהילה התבקשו לדרג את שביעות הרצון שלהם מהשתתפותם במהלך. תרשים 21 מציג את עמדות המורים המובילים, ותרשים 22 את עמדות מורי הקהילה. בנוסף בוצע ניתוח של הנתונים בפילוח לפי שנות ההובלה של הקהילה הנוכחית.

תרשים 21: שביעות רצון כללית, לפי המורים המובילים



* בהיגד זה ערכים גבוהים יותר משקפים תפיסה / היבט לא רצוי

90% מהמורים המובילים דוברי העברית ו-81% מהמובילים דוברי הערבית **מרוצים מתפקידם** כמורים מובילים. עם זאת הם מדווחים בשיעורים גבוהים מאלה, 69% ו-90% בהתאמה, על **השקעה רבה מדי** שהתפקיד דורש מהם. ניתוח דיווחי המורים המובילים, לפי שנות ההובלה של הקהילה הנוכחית, מוצג בלוח שלהלן:

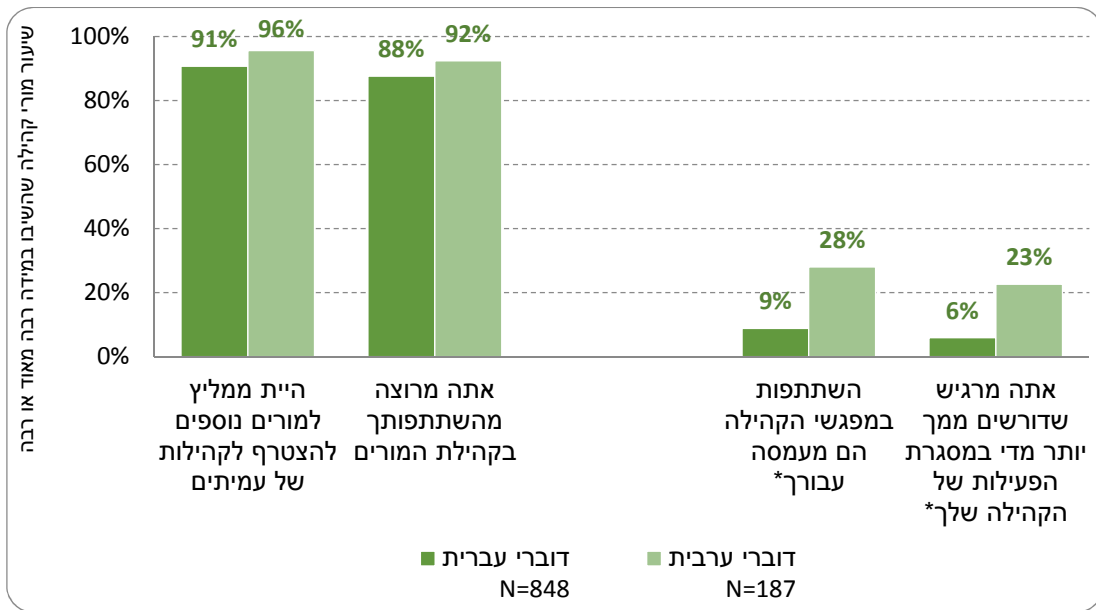
לוח 6: שיעור מורים מובילים שדיווחו על שביעות רצון כללית -

לפי ותק בהובלה של קהילת המורים הנוכחית

שלוש שנים או יותר N=18	שנה וחצי עד שנתיים N=41	עד שנה אחת N=220	
89%	90%	89%	אתה מרוצה מתפקידך כמורה מוביל
78%	78%	72%	אתה מרגיש שהפעילות שלך כמורה מוביל בקהילה דורשת ממך השקעה רבה מדי (בהיגד זה ערכים גבוהים יותר משקפים היבט לא רצוי)

הממצאים מלמדים כי שביעות הרצון של המורה המוביל מתפקידו אינה תלויה במספר שנות ההובלה של הקהילה, אולם תחושת העומס שחשים המורים המובילים עולה לאחר שנת ההובלה הראשונה, ייתכן שהיא מעידה על שחיקה ועומס מצטבר.

תרשים 22: שביעות רצון כללית, לפי מורי הקהילה



* בהיגד זה ערכים גבוהים יותר משקפים תפיסה / היבט לא רצוי

כ-90% ממורי הקהילה (בשני המגזרים) **מרוצים מהשתתפותם בקהילת מורים**, שיעורים גבוהים במקצת, 91% ו-96% בהתאמה, **ימליצו למורים נוספים להיכנס לקהילות**. עם זאת **כרבע** ממורי הקהילה דוברי הערבית מדווחים שהשתתפות בקהילה היא **מעמסה** עבורם ושהם מרגישים **שדורשים מהם יותר מדי** במסגרת פעילות הקהילה, זאת לעומת שיעורים נמוכים יחסית של דוברי עברית שדיווחו כך: 9% ו-6% בהתאמה.

86% מהמורים דוברי העברית ו-95% מהמורים דוברי הערבית - דיווחו כי **בכוונתם להמשיך להשתתף** כמורי קהילה גם בתשע"ח

לסיכום

כ-90% ממורי הקהילה, 90% מהמורים המובילים דוברי העברית ו-81% מהמורים דוברי הערבית מרוצים מהמהלך (כמשתתפים/ מובילים), אולם בקרב המובילים, לאחר שנת ההובלה הראשונה עולה תחושת עומס כתוצאה מהתפקיד.

תפיסת ההצלחה בעיני מורי הקהילה: כמעט 80% מקרב דוברי העברית וכמעט 90% מקרב דוברי הערבית חשבו שהדיונים בקהילה מובילים להפקת תובנות משמעותיות וכי הם מצליחים להגשים את מטרות הקהילה. במקביל הובעה ביקורת על התנהלות המפגשים על כך שהם בעיקר חברתיים (64% מול 24% בהתאמה) ושמרביתם הם בזבז זמן (רבע מול 5% בהתאמה), בעיקר על ידי דוברי הערבית.

תרומה בעיני המורים מובילים: כ-90% מהם דיווחו שהתפקיד מרחיב את האופק המקצועי שלהם; כשני שלישים בקרב דוברי העברית וכשלושה רבעים בקרב דוברי הערבית דיווחו כי הלמידה בקהילה שינתה את דרכי עבודתם בכיתה. מובילים של קהילות שפעלו שנה אחת דיווחו פחות על שינוי דרכי העבודה בכיתה בהשוואה למובילים ותיקים יותר; תרומה לתרבות בית ספרית של שיתוף דווחה על ידי כ-90% מהמובילים. שיעורים נמוכים יותר דיווחו על רלוונטיות לכלל מורי בית הספר ועל חשיפת התוצרים לכלל חדר המורים. האחרון דווח בשיעורים נמוכים יחסית על ידי מובילים של קהילות שפעלו שנה אחת. בנוסף, 9% מהמורים המובילים דוברי העברית ו-37% מעמיתיהם דוברי הערבית סברו שישנם גורמים בבית הספר אשר הקהילה חודרת לטריטוריה המקצועית שלהם באופן שאינו רצוי. מובילי קהילות שעסקו באחד מתחומי הדעת דיווחו על כך בשיעורים גבוהים במיוחד.

תרומה בעיני מורי קהילה: מורי הקהילה דוברי הערבית העריכו את תרומת המהלך לצמיחה אישית-מקצועית בשיעורים גבוהים יותר (כ-80% ויותר) בהשוואה לעמיתיהם דוברי העברית. האחרונים העריכו בשיעורים גבוהים יותר תרומה לפן המקצועי (74%-80%) ופחות להיבטים אישיים (כמחצית עד 70% דיווחו על תרומה להיכרות עם נקודות חזק ותורפה שלהם והגברת ביטחון עצמי כמורה); כמחצית ממורי הקהילה דוברי העברית ו-77% מורי הקהילה דוברי הערבית דיווחו כי הלמידה בקהילה שינתה את דרכי עבודתם בכיתה. שיעורים גבוהים יותר של מורי קהילה (כ-80% דוברי עברית וכ-90% דוברי ערבית) דיווחו על הגברת מוטיבציה לשפר את ההוראה בכיתה ועל סיוע בהתמודדות עם אתגרים בעבודה בכיתה. תרומת הקהילה לתרבות למידה ולשיתוף בבית הספר דווחה על ידי כ-85% עד כ-90% ממורי הקהילה.

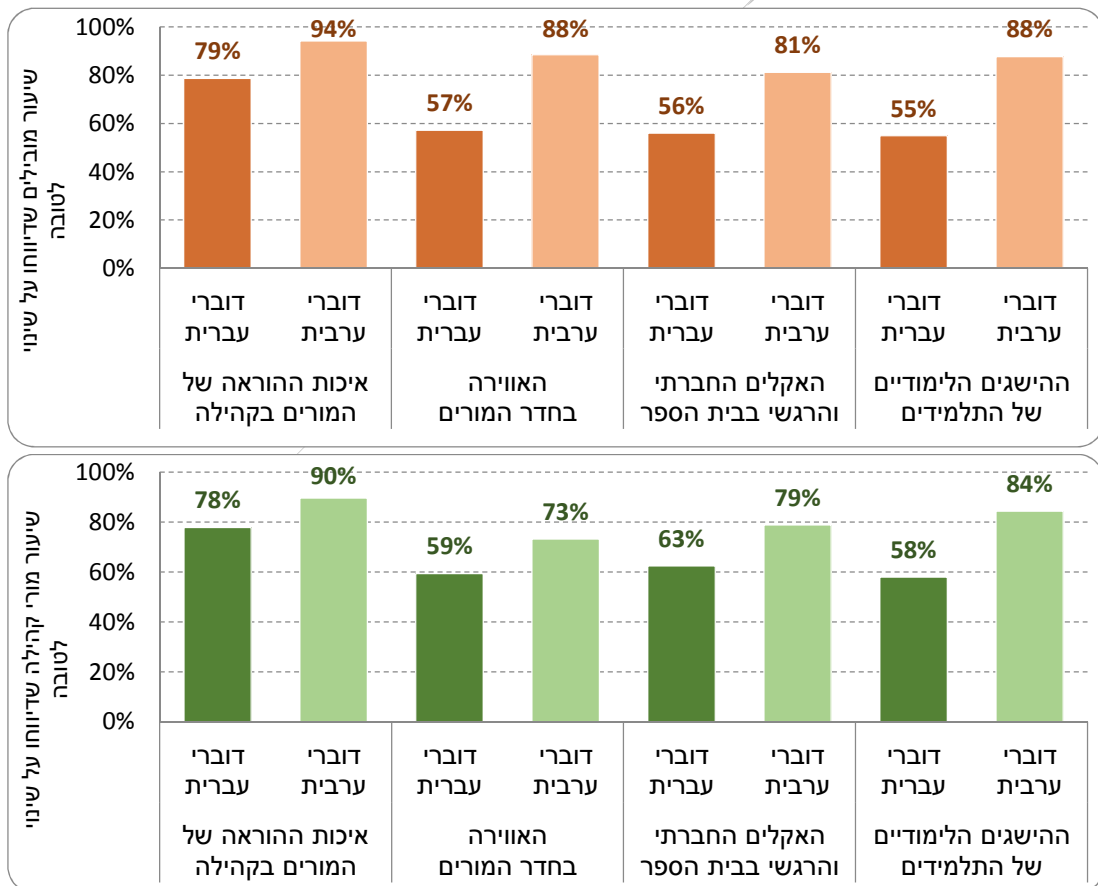
פרק ה' - השפעות ותוצרים של מפגשי הקהילה

פרק זה יתמקד בניסיון להעריך את ההשפעות ואת התוצרים של מפגשי הקהילה, זאת על פי תפיסת המרואיינים.

1. תפיסות בדבר השפעות ושינויים בעקבות המהלך

על מנת לברר כיצד המורים תופסים את ההשפעה של המהלך על היבטים שונים בחיי בית הספר, הם התבקשו לדרג באיזו מידה היבטים שונים השתנו בעקבות המהלך: "לטובה או מאוד לטובה", "לא השתנה" או "השתנה לרעה או מאוד לרעה". לצורך הצגה נוחה של הממצאים, התרשים שלהלן מציג את שיעור המדווחים על "שינוי לטובה או מאוד לטובה" בלבד. ראשית מוצגים דיווחי המורים המובילים ולאחר מכן הדיווחים של מורי הקהילה:

תרשים 23: הערכת השפעות ושינויים בעקבות המהלך, לפי המורים המובילים ומורי הקהילה



שיעורים גבוהים הן של המורים המובילים והן של מורי הקהילה דיווחו על שינוי לטובה **באיכות ההוראה של המורים בקהילה**: כך דיווחו כ-80% מדוברי עברית וכ-90% מדוברי ערבית.

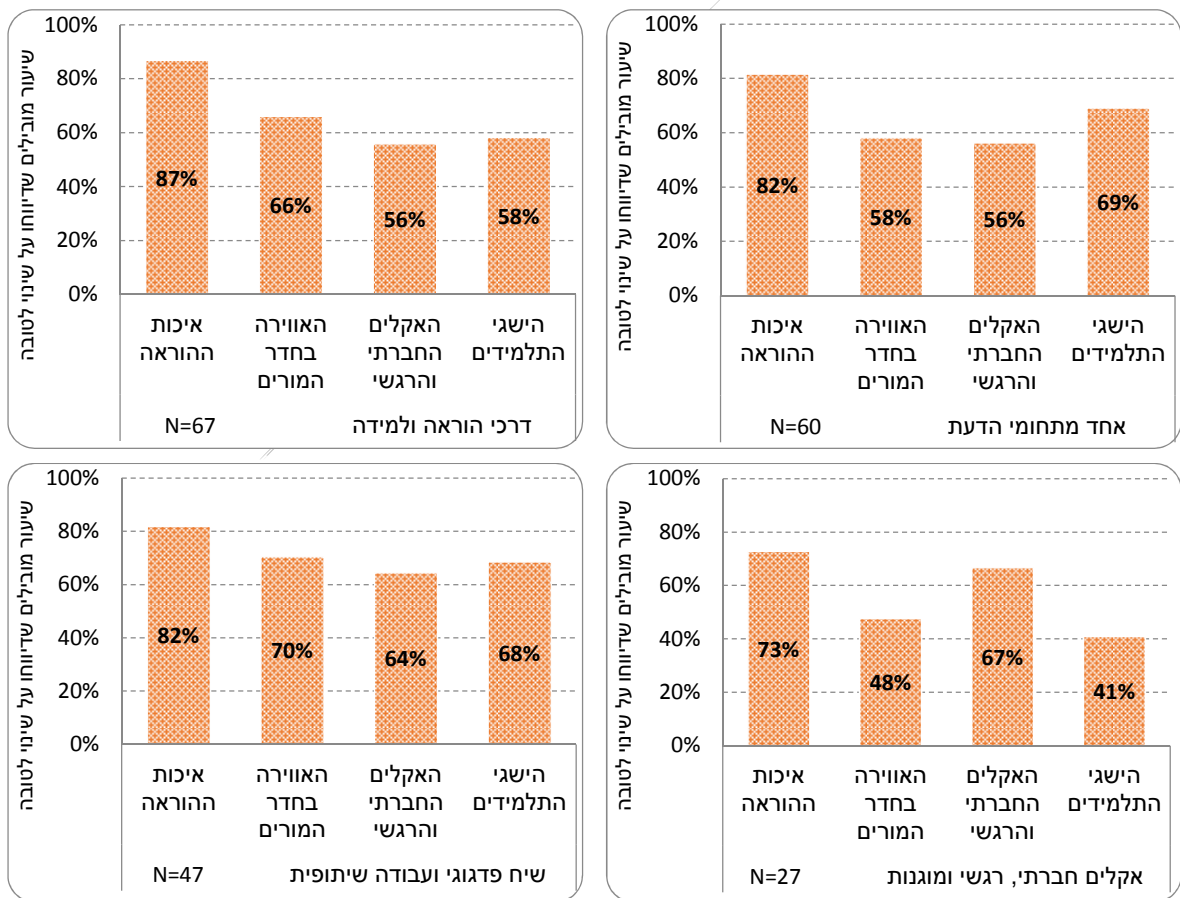
בקרב המורים המובילים קצת פחות מ-60% מדוברי העברית דיווחו על שינוי לטובה באווירה בחדר המורים, באקלים החברתי ובהישגי התלמידים. בקרב דוברי הערבית, 88% דיווחו על שיפור לטובה באווירה בחדר המורים ובהישגים, 81% דיווחו על שיפור באקלים החברתי.

בקרב מורי הקהילה כ-60% מדוברי העברית דיווחו על שיפור באקלים החברתי, באווירה בחדר המורים ובהישגי התלמידים. בקרב דוברי הערבית התקבלו דיווחים גבוהים יותר 84% מהם דיווחו על שיפור בהישגים, 79% - על שיפור באקלים החברתי ו-73% על שיפור באווירה בחדר המורים.

שאר המורים – אלה שלא דיווחו על שינוי לטובה – דיווחו ברובם המכריע (הן מובילים והן מורי קהילה) כי לא חל שינוי בעקבות התוכנית. בודדים, 1%-2%-1% דיווחו על שינוי לרעה בהיבטים של אוירת חדר המורים, אקלים חברתי ורגשי והישגים לימודיים.

כדי ללמוד לעומק את הדיווחים, בוצע ניתוח של דיווחי המורים המובילים על פי ארבעה תחומי העיסוק המרכזיים של הקהילות⁶. הממצאים מוצגים בתרשים 24:

תרשים 24: הערכת השפעות ושינויים בעקבות המהלך - לפי מורים מובילים ובפילוח לפי תחומי העיסוק המרכזיים של הקהילות



⁶ בנושאים אחרים מספר הקהילות היה קטן מדי

מהתרשים עולה כי שינוי לטובה באיכות ההוראה ניכר בכל תחומי העיסוק של הקהילות, זאת על פי תפיסת המורים המובילים. שיפור בהיבט זה צוין על ידי רוב בקרב המורים המובילים מכל התחומים.

בנוסף נראה כי בקהילות העוסקות בשיח פדגוגי ועבודה שיתופית ובדרכי הוראה ולמידה מדווחים שיעורים גבוהים יותר מהמובילים (66%-70% בהתאמה) על שינוי לטובה באווירה בחדר המורים בהשוואה לקהילות העוסקות באחד מתחומי הדעת – 58% מהמובילים של הקהילות העוסקות באחד מתחומי הדעת דיווחו על שינוי לטובה בתחום זה.

מעניין לראות כי בקהילות העוסקות באקלים חברתי שיעור המורים המובילים אשר דיווחו על שינוי לטובה באווירה בחדר המורים נמוך יחסית ועומד על 48%.

דיווחים על שינוי לטובה בהישגי התלמידים התקבלו בשיעורים גבוהים יחסית ממובילים של קהילות העוסקות באחד מתחומי הדעת (69%) ובשיח פדגוגי (68%). בקהילות העוסקות בדרכי הוראה 58% מהמובילים דיווחו על שינוי לטובה בתחום זה. שיעור נמוך יחסית (אך לא מפתיע בהתחשב בנושא שבו מתמקדת הקהילה) מהמובילים קהילות העוסקות באקלים חברתי - 41%, דיווחו על שינוי לטובה בהיבט זה.

כשני שלישים מהמובילים קהילות בתחום האקלים החברתי דיווחו על שינוי לטובה באקלים החברתי והרגשי בבית הספר וכן 64% מהמובילים של קהילות העוסקות בשיח פדגוגי, בהשוואה ל- 56% מהמובילים בקהילות העוסקות בדרכי הוראה או בתחום דעת.

2. גורמים שסייעו להצלחת הקהילה – לפי המובילים ומורי הקהילה

המורים המובילים ומורי הקהילה נשאלו בשאלונים הכמותיים שאלה פתוחה על הגורמים אשר לתפיסתם סייעו להצלחת קהילת הלמידה שלהם. תשובותיהם סווגו לקטגוריות והן מפורטות להלן:

זכות שיתופי הפעולה, עבודת צוות, למידת עמיתים, אחריות הדדית ומוטיבציה משותפת להצליח, להשתפר ולשנות:

"שיח בין המורים, הפריה הדדית, ניתוח משותף של המציאות בבית הספר. הגברת השותפות" (מורה קהילה)

"קו אחד. ברגע שאנחנו מחליטים החלטות מסוימות בבית הספר כולם נרתמים לעניין, יש המון הקשבה, זה לא סתם לסיים וללכת הביתה. הרבה מורות נכנסו לכיתה ושינו את דרכי הלמידה" (מורה קהילה)

"שיתוף פעולה, יכולת לזהות צרכים בית ספריים, למפות אותם בהתאם, לראות את ההון האנושי שקיים בבית ספר. אמון, מקום שמאפשר גם להבין דברים שלא מסתדרים, לחקור את הפדגוגיה שלנו" (מורה מוביל)

"מסירות של הצוות ולמידה שיתופית ורצון להצליח, להביא שינוי" (מורה מוביל)

"למידה שיתופית, מסירות של הצוות, רצון להצליח, יחס טוב בינינו" (מורה מוביל)

"השיתופיות שנמצאת בצוות שלנו. הצוות שאני מובילה חזק מבחינה מקצועית, יש להם רצון לשנות את ביה"ס והם ראו בנושא של הערכה פדגוגית משהו שהיה מסייע להם לפתור כמה דברים..." (מורה מובילה)

פתיחות והכלה של המשתתפים בקהילה:

"מרחב בטוח, שיתוף ושימוש במיזגים, כמו למשל תוצרים של תלמידים, שיעורים מצולמים" (מורה בקהילה)

"הפתיחות של הצוות... הקשר שקיים לפני השיתוף מצד כולם, זאת אומרת שאין אחד שמשותף ואחד ששותק, זה הדדי לכולם, הרצון להיות חלק" (מורה בקהילה)

"אמון, פתיחות, מקום שלא שופטים. נוח להתייעץ ולשאול" (מורה מוביל)

התמיכה של ההנהלה בפעילות ובהחלטות הקהילה, כולל הקצאת מקום זמן פנויים במערכת:

"המנהלת היא גורם חשוב, תומכת, נותנת יד חופשית" (מורה בקהילה)

"תמיכת המנהל ובכך ששתל שעה שבועית במערכת הבית ספרית למען מפגשי הקהילה" (מורה מוביל)

"התמיכה של המנהלת, פינוי של שעות לצורך העבודה, גמישות מערכתית לקראת הצגת תוצרים" (מורה מוביל)

בזכות הפיתוח המקצועי וההדרכה הצמודה

"הכלים שניתנו ושניתנים במהלך המפגשים. אני מקבלת אותם ואני מעבירה. הם כלים מאוד איכותיים התורמים להוראה ולפרט" (מורה מובילה)

"ניתוח תוצרים על פי הכלים שלמדנו בהשתלמויות והמנחה שמלווה שלב אחר שלב ועוזרת לנו לשים לב לנקודות" (מורה מוביל)

בזכות עיסוק בתחום / נושא רלוונטי

"הרלוונטיות של התוכנית והערך הפדגוגי של המורים בעשייה שלהם, ושנחנו כולנו מכוונים לאותה המטרה" (מורה מוביל)

בזכות ההנחיה של המוביל (הזכר בעיקר ע"י מורי קהילה דוברי עברית)

"המורה עצמה מעוררת השראה. מסבירה, סבלנית, פנויה לכל שאלה, מוכנה להגיע לכיתת אם ומסבירה" (מורה קהילה)

"המובילה הייתה מאוד רצינית ומוכשרת, והייתה אווירה ותכנון טוב" (מורה קהילה)

בזכות הפורמט של המהלך (צוין על ידי מורי קהילה): קיומו בבית הספר (לא נדרשות נסיעות) ובהרכב מוכר, אינטימי

"קבוצה קטנה ואינטימית. כולם מאותה הקהילה, מלמדים את אותה אוכלוסיית יעד מה שיוצר שפה משותפת מול תרבות שכולם מכירים" (מורה קהילה)

"שהקבוצה בבית הספר, אני לא צריכה לנסוע. הצוות מורכב מחברות שלי זה תורם שיכולה להתייעץ עם המורה מובילה" (מורה קהילה)

"הפורמט מאוד מוצלח בעיני. הרגשתי שיש מטרה משותפת וערכיות דומה לאנשי הצוות. יחד עם זה, כל אחד בא עם עולמו. הבאת החומרים מהשטח, הניתוח שלהם והחזרה לשטח הרבה יותר מוצלחת הרבה פעמים מהשתלמויות חיצוניות" (מורה קהילה)

3. קשיים בהובלת קהילה כפי שתוארו על ידי המובילים

המורים המובילים נשאלו האם חשו בקושי בהובלת קהילה שלהם: 3% מדוברי העברית דיווחו על "קושי רב מאוד" או "קושי רב". בנוסף 18% מדוברי העברית ו-31% מדוברי הערבית דיווחו על "קושי בינוני" בהובלת קהילה. ניתוח נוסף של הדיווחים על קשיים העלה כי מורים מובילים שהם **חברים בצוות ניהול של בית הספר דיווחו פחות על קשיים בהובלה**, נראה שהמעמד כחברי הנהלה מקנה להם זכות בעיני מורי קהילה.

המובילים שדיווחו על קושי במידה בינונית ומעלה התבקשו לפרט את הסיבות לקושי. סיבות אלה מפורטות להלן, בסדר שכיחות יורד:

הקושי המרכזי שצוין על ידי מורים מובילים הוא הצורך להתמודד עם **התנגדויות של מורי קהילה**:

"לא תמיד יש אנשים שרוצים לשתף. צריך לשבור מגננות של מורים אחרים"

"אתה משמש כמורה בבית הספר זה מורכב... אני קולגה של המורים וקשה לי לתת ביקורת לקולגה"

"התנגדויות של המורות בגלל הזמן של המפגש שבא על חשבון שעות השהייה ויש להם צורך בזמן זה לפעילות חשובה יותר מקצועית"

בשכיחות שנייה צוין חוסר זמן עקב עומס מטלות הוראה או חוסר פניות אחרת של מורי הקהילה:

"קושי טכני בסדירויות השעות, מציאת זמן פנוי ומציאת מקום פנוי ושקט; ביטול מפגשים בעקבות טיפול באירועי משמעת"

"יש שתי מורות שלומדות תואר שני, לא כל הזמן יש להן זמן פנוי. הן עסוקות אבל משתתפות"

בשכיחות שלישית המורים המובילים ציינו חוסר ידע או ניסיון שלהם בהנחיה, חוסר בכלים, קושי בהבנת המטרות המבוקשות מהמהלך:

"ההנחיה חדשה לי. אני לא בעלת הידע, אלא מביאה נושאים לקהילה ואני חלק ממנה כמו כל מורה אחרת מבחינת ההשתתפות בדיונים"

"חוסר בעבודה מעשית, והעובדה שלא היה מספיק זמן להבין את המטרה של ההשתלמות וכבר הייתי צריכה להוביל"

"גם מחוסר כלים שלא ניתנו בהשתלמות... גם מחשש אישי שלי לתגובה של המורים"

בשכיחות רביעית צוין חוסר תיאום ציפיות ואף התנגשות בין הפיתוח המקצועי או דרישות של המחוז או של גורמים שונים בבית הספר ובין צורכי הקהילה:

"מחוסר התאמה של ההשתלמות שאנו עוברים לצורכי בית הספר"

"הנחיות מהמחוז מגיעות באיחור מה שמקשה על ההתארגנות ובקהילה. מעגל היישום הוא שונה"

"גורמים שלא קשורים לתוכנית בתוך בית הספר לא רואים בתוכנית איזה יתרון משמעותי"

4. גורמים שבגינם נכשלו בהשגת המטרות שהוגדרו לקהילה – דיווחים של מורי הקהילה

24% מורי קהילה דוברי עברית ו-14% מורים דוברי ערבית דיווחו על הצלחה "בינונית", "מועטה" או "כלל לא" בהשגת המטרות שהוגדרו לקהילה. הם התבקשו לנמק את הסיבות לקושי (בתשובה לשאלה פתוחה בשאלונים הכמותיים) ותשובותיהם, לאחר סיווג, מפורטות להלן, בסדר שכיחות יורד:

המטרות שהוצבו לא ריאליות להשגה בשנה ראשונה (צוין בעיקר על ידי דוברי עברית) או במסגרת הזמן שהוקצבה למפגשי הקהילה

"יותר דיברנו על תאוריות, זה לא היה פרקטי. שנה הבאה נגיע לפרקטיקה"

"הנושא היה מאוד רחב וגדול, היה צורך בניסוי ותהייה, יש מהלכים שיותר צלחו ויש שפחות"
"היה חוסר בזמן, היה מחסור בחומר לימודי, מפגש חד-פעמי בשבוע לא הספיק, לא הצלחנו לעמוד בתכנונים שלנו במידה שרצינו (לבנות פעילויות חווייתיות, משחקים לילדים)"

שיתוף פעולה קבוצתי מועט עקב קושי במציאת מכנה משותף בין מורי הקהילה (עקב הטרוגניות הקבוצה בהיבט של תחומי דעת שונים או ניסיון של המורים) (צוין בעיקר על ידי דוברי ערבית)

"היינו קבוצה מעורבת. ברוב הקבוצות זה היה מאוד ספציפי: מתמטיקה, שפה... ואצלנו הייתה קבוצה של מורים מקצועיים: גם אנגלית, גם אומנות, גם מדעים זה היה פחות מלוכד"
"העניין שלוקחים מורים ותיקים וחדשים, צריך להתאים את הוותק"
"לפעמים לא כולם באותה הדעה, יש כאלו שלא מסכימים, כאלו שלא רוצים לקבל מאחרים ביקורת"

קושי ביישום החלטות הקהילה בפועל:

"אופי התלמידים והרכב הכיתה, לא תמיד השיעור תאם לדרכים ולאסטרטגיות שלמדנו"
"מדובר בבית ספר לחינוך מיוחד, בכל כיתה אתה נדרש להתאים את עצמך ל-3 רמות"

עומס בין כלל המטלות של המורים

"ישנם פרויקטים שנכנסים, עוד פרויקט ועוד לבית הספר, זה סוג של מעמסה כנראה"
"המפגש של הקהילות לקח הרבה זמן ומעמיס עלינו את המערכת ואין לנו זמן לעבוד עם התלמידים. לכן זה לא עזר לנו לעזור לתלמידים, כי לא היה לנו זמן להיות איתם"

חוסר הבנה של מטרות או חוסר מיקוד במטרה מסוימת

"המטרות היו דינמיות וצמחו מתוך התכנים שאנחנו העלינו. מה שהתחלנו לא היה מה שבהכרח המשכנו איתו, אבל זה בהקשר מאוד חיובי"
"לפעמים מדברים, אין משהו פרקטי, הכול תיאוריה"

"המורה משך יותר לכוון תיאורטי ופחות מעשי, ושהגענו למעשי היה מאוחר ולא הספקנו לעשות את הקטע המעשי שכל המורים בנו עליו, והייתה תחושת פספוס גדולה"

חוסר שיתוף פעולה של הנהלה / כלל חדר המורים לגבי היישום

"המטרות היו כאלו שהיו צריכות להיות מוטמעות בכל ביה"ס והקבוצה הקטנה של המשתתפים לא הייתה יכולה לעשות זאת, היה צורך ביותר תמיכה מבחוץ כדי שזה יקרה"
"חוסר התאמת המערכת לרעיונות שמועלים שם וחוסר באמצעים טכנולוגיים מתאימים, חוסר בזמן"

המוביל אינו מנהיג/מוביל, או שאינו מומחה תוכן

"ההובלה של המורה המנחה לא מקצועית, המפגשים לא מתוכננים היטב, קצרים מדי, לא משאירים פתח לדיונים מקדמים ומשמעותיים, אין איזושהי תרומה לפיתוח לימודי בבית הספר"
"היעדר מומחי תחום בקהילה הלומדת, הנחיה יותר מקצועית"

והיו בודדים שסברו שהמהלך כולו מיותר:

"זה מיותר כל הקהילה הזו"

"הכול היה דיבורים. יושבים ומפטטים, שום דבר אפקטיבי"

5. השפעות מסתמנות של המהלך בקרב קהלי היעד – ממצאים מראיונות

איכותניים

בקרב קברניטי המהלך במשרד החינוך, ביד הנדיב ובמרכז המו"פ, שורת הסכמה כי ייעודו המרכזי של המהלך נעוץ בקידום תחום הפיתוח המקצועי, תוך יצירת דפוסי עבודה מסוג חדש, שיח חדש, תרבות חדשה, עשייה חדשה ואופקים חדשים בתחום זה.

- יש המדברים על השפעות שיש לקוות להן בקרב אוכלוסיית המורים המובילים עצמה, ויש הרואים את עיקר התוחלת של המהלך בפיתוח המקצועי של המורים החברים בקהילות, כשתהליכי הפיתוח שעוברים המורים המובילים הם בגדר אמצעים לפיתוח המורים החברים בקהילתם. גם אלה וגם אלה מתייחסים באופנים שונים להשפעות הרצויות של המהלך במרחב הרחב יותר של בית הספר ובקרב אוכלוסיית היעד הסופית של המערכת, קרי ציבור התלמידים.

המוטו הבולט ביותר בראיונות בנושא הפיתוח המקצועי, נוגע **בחידוש שמביא המהלך בעצם הכנסתו של תהליך הפיתוח המקצועי אל תוך סביבת בית הספר עצמו ובהובלת כוחות פנימיים**. אם עד היום מורים מבית הספר היו יצאים ממנו אל הפסג"ה כדי להשתלם ולהתפתח, הרי שעתה, במסגרת המהלך, מוסמך מורה מתוך בית הספר לפתח מקצועית את חבריו בתוך גבולות בית הספר. **המהלך נתפס כמהלך מוביל, חשוב וגורם משיכה בבתי הספר**.

השפעות חיוביות של המהלך בכל המישורים הללו מצוינות על ידי המראיינים השונים – גם בקרב המורים המובילים שרואיינו, גם בקרב מורים מן הקהילות שרואיינו ונצפו. בראיונות אלה ובראיונות עם מנהלים של בתי הספר עלו במידה מסוימת ובעקיפין דיווחים ועדויות על ניצני השפעה גם בקרב חדרי מורים בבתי הספר בכללותם, ובקרב התלמידים.

מדווח על שינויים בפרקטיקות הוראה ובניהול למידה, בנושאים כגון משוב, דרך ההוראה, כתיבת תעודות; מתכונות ישיבות הצוות ושיפור באינטראקציות בתוך צוותים; פרקטיקות של למידה ושפה בית ספרית שמודגשת עוד יותר בשיח הפרטני.

5.1 השפעות נתפסות בקרב מורים מובילים

מורים מובילים מדווחים על חוויה מעצימה משמעותית ביותר, הן מקצועית, הן אישיותית. ההעצמה ממוקדת במישור של המקום שתופס המורה, לתחושתו, והיכולת למימוש עצמי בתוך בית הספר ובקריירה המקצועית שלו כמורה. רבים מהם מדווחים כי הם מקדמים את המהלך בהצלחה, מול קהל מורים, כמו גם מול הנהלת בית הספר וגורמי פיקוח ומחוז, ובתוך כך מקדמים עצמם באופן חדש ומאתגר ובתוך כך חווים חיזוק משמעותי בביטחונם העצמי. המקום שהמורים המובילים מקבלים והאמון שהם זוכים לו בשל השינוי שהם מחוללים בית הספר פותחים עבורם עולם חדש של מימוש עצמי בבית הספר ובתחום ההוראה כאחד. הלמידה בהשתלמות שמעביר המחוז ברוב המקרים נתפסת כמעשירה במידה רבה, מאתגרת ומקדמת מבחינה מקצועית ואישית. רוב המורים המובילים חשים כי מנהלי בתי הספר, גורמי הליווי והמחוז מתגייסים בכל הקשור להכשרות ולליווי הפרטני. אם מתעוררים מתחים או קשיים, הם חווים אקטיביות מצד המנהל המעורב בתיווך מול הגורמים החיצוניים לשם התאמת המענים השונים. המפגש עם נציגי המוסדות והמחוז הוא מפגש מעצים עבור המורה המוביל.

להלן מובאות שמעידות על ההשפעות האלה, מתוך הראיונות שנערכו עם מורים מובילים:

"ניתנה לי במה לעשות משהו שאני מאמין בו בתוך בית הספר. להיות בעל השפעה בתוך בית הספר. ואני מרגיש מאוד משמעותי בתוכנית הזו... נוצרה לי תקשורת מרמה אחרת עם המנהלת ואני מרגיש בה מאוד משמעותי... עם הרבה השפעה... זה שמשתמשים בכוחות פנימיים בתוך בית הספר ונותנים להם מקום – זה נכון" (מורה מוביל)

"פיתח אותי במישור האישי, הכיתתי והמישור הבית ספרי. עכשיו יודעת יותר טוב להקשיב, להיות סבלנית, לשים לב לפרטים, לדברים שהאחר מציג, ולהתארגן עם עצמי. ואת זה אני לוקחת לשיחה האישית עם התלמידים. יודעת עכשיו יותר טוב להקשיב לתלמידים" (מורה מובילה)

"אני מקבלת העצמה, ודימוי עצמי יותר חזק. יותר מפעילה בקרה על עצמי. הוספתי לעצמי המון בכל התחום הפדגוגי, מאוד העשיר אותי מבחינה מקצועית. העבודה שלי היום עם תלמידים בקבוצה קטנה זה משהו אחר לגמרי. קיבלתי כלים חדשים לעבודה פרטנית... מאוד מאמינה בתוכנית, בייעוד שלה... היא מפתחת, מפרה, נותנת אפשרות להתפתחות תוך כדי בית ספר, ומקדמת אותי" (מורה מובילה).

"מרגישה מאוד-מאוד נתרמת. 3 שנים של לימודים מחוץ לקופסה, בקבוצה איכותית ברמות, עם המון שיתוף עזרה, פרגון... קיבלתי תחושת מסוגלות וביטחון עצמי, יכולת וביטחון להביא דברים גם לא סטנדרטיים... זה מגרה לך את המחשבה, את היצירתיות, את הרצון לעשות שינוי... אני באה היום לבית הספר זקופה. נכנסת לכיתה עם ביטחון עצמי. יודעת שהילדים אצלי מקבלים יותר. שעוברת ומגיעה גם אליהם התחושה של המסוגלות והביטחון שאני קיבלתי... אני אוהבת וחיה את מה שאני עושה" (מורה מובילה)

"זה לימד אותי על עצמי. על היכולות שלי... בבית הספר הפכתי להיות איזשהו גורם... מישהי שאפשר לפנות אליה... פתח אותי לדברים חדשים, לאנשים מדהימים בקהילת המורים המובילים, שאני לומדת בה. נוצרו קשרים מעבר, לומדים אחד מהשני, מתייעצים... מרגישה כמו במשפחה טובה..." (מורה מובילה)

"...תורם לי עניין, מרגישה שאני מתפתחת מקצועית, לומדת ומשתפרת כמורה, מקבלת רעיונות, מקבלת אומץ, מתנסה בדברים חדשים, זו קהילה שנותנת לי פידבק עליו כאדם בקבוצה... מאוד גאה בעצמי שזה מצליח... זה הדבר הכי מהנה שאני עושה בבית הספר... למורה לא תמיד יש פרספקטיבה וקנה מידה להצלחות ולאתגרים שלו, והשיתוף בקהילה מעצים ומקנה תמיכה" (מורה מובילה)

"יש בהחלט תרומה. כשאתה בא בצורה מקצועית ויודע בדיוק את הדרך... כולם יוצאים נשכרים... ברמה האישית נותן לי תחושה טובה, שיש משהו שאני מצליחה להוביל בצורה מקצועית, שאני מצליחה לסייע למורים, והם מתפתחים, וגם אני מתפתחת" (מורה מובילה)

"מבחינה מקצועית המהלך השפיע עליי בכך שהייתי צריכה ללמוד תפיסות חדשות בהוראה, ללמוד חוקרים עכשוויים, ללמוד עקרונות פדגוגיים... החשיבה שלי נעשתה יותר מערכתית, יותר פילוסופית... פתאום חושבת למה נועד מוסד ביה"ס, פעם לא חשבתי על זה.. אני מנסה לשלב בעבודתי את נקודת המבט הרעיונית, מוצאת עצמי מתעסקת בהטמעה של חדשנות ונזכרת כמה אני נהנית להביא לכיתה דברים שאני לומדת" (מורה מובילה).

5.2 עמדות המורים החברים בקהילות

הגורמים להשפעות: מורים בקהילות משבחים את המהלך בשל כך שההדרכה, ההעשרה והפיתוח שניתנו במסגרתו מובאים באמצעות גורם שהוא פנים- בית ספרי - המורה המוביל. לא עוד מדריכים חיצוניים שמדי פעם בפעם מגיחים מן הצד, מביאים ידע ועצות תיאורטיים שיובאו ממקומות אחרים, וממשיכים לדרכם עד לפעם הבאה, אלא מורה מצוות בית הספר, שמכיר אותו מלפני ולפנים, על הבעיות האופייניות לו, הנפשות הפועלות, ההיסטוריה, התרבות הפוליטיקה והיחסים הפנימיים השוררים בו. כמו כן, המהלך מתמודד עם סוגיית ההשתלמויות החוץ-בית ספריות, שפעמים רבות השפעתן מוגבלת ולעיתים המורים המשתלמים מתקשים להחזיר את הידע שצברו אל בית הספר. לעומת זאת מאפשר המהלך התפתחות מקצועית של המורים המובילים ושל מורי הקהילה.

נמצא כי המורים בקהילות מייחסים חשיבות רבה לכך שמי שמנחה אותם במסגרת המהלך מכיר אותם אישית וחי יחד עימם את הסביבה והאתגרים ואת חיי המסדרון של בית הספר.

ההשפעות המדווחות: נמצא כי מורים בקהילות מרגישים עצמם מועצמים, מסופקים ובעלי מוטיבציה גבוהה סביב מה שהם רואים כיכולת לפעול ליצירת שינוי משמעותי בבית הספר, תוך

השתתפות בצוות חשוב ומשפיע בבית הספר, זאת מהמקום האישי שלהם במרקם ובהיררכיה הבית ספרית, שאינו דווקא בראש פירמידת הארגון.

ההעצמה שהם מעידים עליה מתבטאת הן בהיבטים מקצועיים ולימודיים והן בהיבטים אישיים. המרואיינים בבתי הספר מדגישים כי העובדה שהמורה המוביל גם צומח מתוך בית הספר וגם מחזיר לתוכו ידע ומקדם את הצוות מתוך המקום הפנימי שלו בבית הספר – מבטאת **העצמה משמעותית מאוד של בית הספר**, העצמה מסוג חדש שלא הייתה כמותה קודם לכן, כפי שהגדיר זאת אחד המנהלים.

"בית הספר בעצם מקבל יכולת לקדם מקצועית את עצמו, בשונה מהמצב לפני התוכנית, שבו מורים של בית הספר הלכו החוצה אל הפסג"ה כדי להתמקצע, או נשענו על מדריכות חיצוניות" (מנהל)

להדרכה זו יתרון של יישום מידי בבית הספר: התוכנית מותאמת לצורכי בית הספר ומאפשרת יישום מידי.

להלן מובאות מראיונותיהם של מורים חברי קהילות, אשר מעידים על ההשפעות של המהלך בקרב קהל היעד שלהם:

"אני חושב שיש לזה השפעה עצומה על איך שאני רואה את המקצוע שלי, על איך שאני עובד בצוות... אני מצליח לבוא לידי ביטוי בצוות הזה... להביא את החלומות שלי ולהפוך את זה לפרקטיקה" (מורה קהילה)

"כמורה ותיקה את כבר באזור הנוחות, יודעת איך לעבוד עם הילדים, יש חומרים שאני מלמדת כבר שנים, כבר יודעת מה ואיך ללמד... וההשתתפות בצוות הזה מוציאה מאזור הנוחות ומחייבת לחדש ולהתחדש" (מורה קהילה)

"עצם המפגש שמאפשר לכל אחד להביע את התחושות שלו ואת האמת שלו, את איך שהוא רואה ורוצה, והיכולת לחשוב יחד – בשבילי זה מקום מאוד-מאוד חשוב בבית הספר, מאוד משמעותי לי. הפגישות מאוד מפרות, מכילות, הרבה למידה, הרבה יצירתיות, הרבה מקום לניסוי ותהייה" (מורה קהילה).

"מדברים המון על הצורך בשינוי במערכת, וקשה בפועל לעשות שינוי כזה בלי משהו כזה מבחוץ שעוזר, כמו התפקיד של המורה המוביל. עצם זה שהוא הולך ולומד ומביא את זה אלינו, אל בתוך בית הספר שלנו" (מורה קהילה)

"הקהילה הזו היא סוג של אוורור, גם מקום שלומדים בו, מהאנשים שאיתך. כולם מאוד נתרמים" (מורה קהילה)

"כשאתה נמצא הרבה שנים בבית הספר זה מתחיל לשעמם. ההשתתפות בקהילה מביאה עניין, מביאה אפשרות ביטוי... בא לי בזמן, גם אני הייתי צריכה שינוי, לא רק החינוך" (מורה קהילה)

"בדרך כלל כשאתה יוצא לקורסים בפסגות, אתה אחד מ-30 איש שאתה לא מכיר ואין דינמיקה אישית, וכאן זו קבוצה אינטימית, בתוך בית הספר, אנשים שאני מכירה, זה מאפשר להעביר דברים לרמת בית הספר. זה שהמורה המובילה היא מתוך הצוות – עושה גאווה. היא מכירה את הצוות ואת בית הספר, מכירה את הרוח שלו. היא לא עוד מדריכה מבחוץ. בתנאים האלה התקשורת קרובה ויותר קל לשתף וליישם דברים בבית הספר... אתה מרשה לעצמך להיפתח ולהגיד ולהעלות דברים ומצבים באמת מהשטח, מה שלא תמיד נוח או אפשר לעשות בקבוצה גדולה בפסגה... רוב ההשתלמויות הן לא משמעותיות חוץ כן השתלמות משמעותית, כי אנחנו גם לומדות, וגם מנסות ומביאות בתוך בית הספר... יש המון משמעות לכך שזה קורה בתוך בית הספר, שהמורה המובילה היא מתוך בית הספר וחלק מהצוות. הרבה יותר קל לשתף פעולה ככה... לדעתי זה דבר מבורך" (מורה קהילה)

"לי זה פותח, נותן עוד כלים, נותן להסתכל אחרת, ללמד אחרת... זה לא עוד דבר שבו אתה עושה בדיוק מה שמשרד החינוך מכתוב... פה אפשר ללמד אחרת כמו שאתה יותר רוצה... זה גורם הנאה. גם לי וגם לתלמידים" (מורה קהילה)

"אף פעם לא ישבנו בצורה צונית מול דילמה פדגוגית, פסיכולוגית. זה נותן הזדמנות. ממש הזדמנות לשוחח, לשיח. אנחנו שמות לב עכשיו לדברים שקודם לא היינו ערום להם" (מורה קהילה)

"העובדה שהמורה המובילה מובילה, והצורה שבה היא עושה את זה מולנו, גורמות לכל אחת מאתנו גם כן להוביל... ללמוד מעצמנו, להביא דברים אל הכיתות שלנו, ולקחת דברים מהכיתות שלנו אל הקבוצה כדי לחשוב יחד... המפגשים עצמם עושים טוב, כעין טיפול. יש דברים שאנחנו עושות ולא חושבות עליהן, פתאום אנחנו חושבות עליהם. חושבות על מה שהיה בכיתה... עכשיו אני נותנת משוב טוב יותר... אנחנו חושבות אחרת על האופן בו כותבות את התעודות... המפגשים יוצרים שפה משותפת... אנחנו יוצאות עם תובנות... ישנה תרומה מקצועית רבה... גם באופן אישי שמתי לב שהמפגשים הללו השפיעו עליי, למשל מפגש אחד עסק באופן שאנחנו מודים, ולאחריו שמתי לב שאיני מקבלת את התודה מבני משפחתי על דברים שאני עושה בחיי האישיים" (מורות קהילה)

"מרגיש לי טוב שכל מה שאנו לומדים אנו מנסים לשלב וליישם... אני עושה הרבה שיחות אישיות עם הילדים, יותר מאשר בעבר. גם בבית הקשר שלי הרבה יותר טוב... השעתיים של פגישת הקהילה חולפות בלי שנשים לב ואני צמאה להן. זה מהנה ומפריה. מעלים בעיות, דברים מהשטח ופותרים דילמות. מקבלים איזו ראייה מרחבית, יכולת לראות את כולם מזוויות שונות. זה מאוד עוזר לי. ויותר מהכול - הקבוצה נעימה והחיבור דינאמי" (מורה קהילה)

5.3 השפעות נתפסות במרחב הבית ספרי הכללי (על תלמידים / מורים מחוץ לקהילה)

בכמה וכמה בתי ספר מתוך אלה שבוקרו מדווח שפעילות המורה המוביל עם הקהילה כבר מתרגמת את עצמה לצורות עבודה ופעילויות חדשות ואיכותיות מול התלמידים. לפעמים בכיתות של חברי הקהילה, לפעמים גם בכיתות של מורים נוספים שלא בקהילה, ולפעמים ממש ברמת

בית ספרית. רוב מנהלי בתי הספר שרואיינו מרגישים שהמהלך מצליח להשפיע, ובאופן חיובי, על הלמידה והחוויה של התלמידים. עיקר השינויים המדווחים הם בתחומים של גיוון דרכי ההוראה והלמידה ויישום כלים חדשים בכיתות ובשיח הפרטני.

למשל: "קמפוס בחירה" שבמסגרתו במשך שעתיים בשבוע הילדים לומדים שיעור בחירה מתוך היצע של נושאים שמועברים על ידי מורים שלא במסגרת כיתת-האם.

או פרויקט שכבתי שבו עובדים בצוותים של שלושה ילדים שאינם משתייכים לאותן כיתות-אם.

שאר המנהלים שרואיינו, גם אלה ביניהם שמחזיקים בביקורת לא מעטה כלפי המהלך, סבורים שבתוך זמן הבשלה לא ארוך, עתיד המהלך לייצר השפעות חיוביות בקרב ציבורי המורים והתלמידים בבית הספר בכללם. כן מדווח על העברה של חוויות ותובנות מתוך הלמידה במסגרת המהלך למורים אחרים שאינם חברים בקהילות.

להלן מובאות מדבריהם של מנהלים ומורים שהתייחסו בראיונות להשפעת המהלך, במובנה הרחב, על בתי הספר שלהם:

"יש פה משאב שמאפשר להביא לבית הספר משהו חדש מקדם התמקצעות... הזדמנות לצאת מהקופסה ולעשות משהו אחר... מבחינת משקל הצוות הזה הוא הכי מרכזי בבית הספר" (מנהלת)

"אני מרגישה שזה מעצים את המורות שבקבוצה. אנחנו באים ללמד, זה מקדם כשאפשר להסתכל על עצמנו ולשפר. מעצם זה שהמורות בקבוצה מדברות ומעלות את הסוגיות וחושבות ביחד, זה משפר ומביא להסתכל על דברים אחרת" (מנהלת)

"אני חושבת שזה מגיע לתלמידים דרך הגישה של המורה. באיך שאנחנו מגיעות לכל תלמיד. מנסות לשתף את כולם. מגוונות את ההוראה. זה גורם לכל מורה בקבוצה לנסות לתת את הכול" (מורה קהילה)

"זה כבר משהו מבוסס. יש גם מורות שלא מהצוות של המורה המובילה שנכנסות לזה. זה זולג מהצוות למורות אחרות" (מנהלת)

"יש הדים עצומים בקרב התלמידים, סביב צורת העבודה שהנהגנו בצוותים מעורבים חוצי כיתות מקבילות. מרגישים שזה עושה המון טוב. הילדים אוהבים ומחכים לזה" (מורה מובילה)

"בהשתלמויות בחוץ יש את התיאוריה אבל אין את הליווי והמעורבות המעשית. בתוכנית הזו אני חלק מבית הספר וכל הזמן נמצאת בו. כל הזמן זמינה וכל הזמן חלק מההתרחשות בבית הספר, יכולה תמיד לסייע למורות בסוגיות מעשיות יומיומיות. זה לדעתי היתרון הכי גדול של מורים מובילים. כיום 75% מהמורים של בית הספר מיישמים את מה שאנחנו מקדמים בקבוצה. כלומר זה לגמרי יצא אל מעבר לקבוצה... לדעתי זה גם מאוד שיפר את האקלים בחדר המורים. בהתחלה חששתי מאיך זה יצטייר שאני מגיעה כמובילה, אבל זה שעברתי את כל התהליך ביחד איתם, וגם אני התנסיתי, וגם פספסתי, ולמדנו יחד" (מורה מובילה)

"היום אני לא מרגישה ולא נתפסת כמישהי שמגיעה עם איזו סמכות מבחוץ... קיבלנו פה הזדמנות לעצור את הטירוף של היומיום, שאין לנו בו זמן באמת לתקשר אחד עם השני ממש, ולשבת לשיח פדגוגי שבאמת נוגע לכולם, וכל אחד יכול לשתף בשאלות ובקשיים שלו, זה מאוד קירב ביננו... יצר שיח טוב בחדר המורים" (מורה מובילה)

"...בטוחה שזה מגיע לכיתות ולתלמידים. אני מכירה דוגמאות לזה מתוך מה שמשתפים בקהילה. גם אני יישמתי דברים שלמדתי דרך צפייה במורה מן הקהילה. ניסיתי דברים בכיתה שלי" (מורה מובילה)

"המורות יוצאות באמירות שהמפגשים אחרים, יותר משמעותיים, ששיבות הצוות נראות אחרת. השפה קצת השתנתה. יש גם שינוי ברמה הפרקטית עד לתלמידים. שינויים בצורת העבודה של המורות מול התלמידים. כשאני צופה בשיעורים אני רואה את זה. השפה של המורות השתנתה. זה מאוד משמעותי. השיח הפרטני השתנה. יש יותר שיח מקרב. משהו קצת אחר. שינה קצת את האינטראקציה בצוות. מורות שמשתפות במליאה אומרות שהן מרגישות כמקבלות חיבוק" (מנהלת)

"למורים המובילים יש מוטיבציה ענקית להניע את התהליך. המורות של הקהילות מגיעות מהמפגשים ב'היי'. הן אומרות שזה משהו אחר. הן לא באות רק לקבל ידע אלא גם מעושרות באופן אישי, מספרות שהן מרגישות פתיחות רבה במפגשים... בקרב התלמידים אני עדיין לא מרגישה שינוי, אני לא מצפה להרגיש זאת בשלב זה, אני מאמינה שזה יגיע בהמשך... בקרב ההנהלה יש תחושה שהמורים המובילים מזינים אותנו בתהליכים שהם עושים, יש רצון רב בהנהלה לעזור כי מרגישים גל חיובי. המהלך יוצר באזן חיובי בבית הספר... כל המורים בבית הספר חשופים למהלך ויש סביבו שיח ערני בחדר המורים" (מנהלת).

6. הצעות המובילים ומורי הקהילה לשיפור המהלך

לאחר סקירת הסיבות להצלחה ולכישלון של קהילות מקומיות, הוצגה לכלל המרואיינים, המורים המובילים ומורי הקהילה, שאלה פתוחה בשאלונים הכמותיים, שבה התבקשו להציג הצעות לשיפור המהלך:

1) יצירת סדירויות למפגשים במערכת השעות, שלא על חשבון שעות שהייה, והקצאת תקציב לחומרים ולאביזרים

"שזה לא יבוא על חשבון שעות שהייה של המורה שהוא משווע להן. זה הופך את המורה למתוסכל יותר וגורם לו לא לרצות להשתתף בזה בשנים הבאות" (מורה קהילה)
"להוסיף שעות להדרכה, לאפשר יותר מפגשים וצפיות על שיעורי עמיתים. שעה-שעתיים לא מספיקות לכמות הנושאים הרצויים, למרות היעילות הגבוהה" (מורה קהילה)
"צריך שתהיה זמינות במערכת, שעה קבועה שבה נפגשים כולם" (מורה מוביל)

2) הכרה במהלך כפיתוח מקצועי שמקנה תגמול למובילים ולמורי הקהילה

"שהתוכנית תוכר כהשתלמות עם גמול" (מורה קהילה)

"המורים צריכים לקבל תגמול על ההשתתפות בקהילה" (מורה מוביל)

(3) מיקוד הקהילה סביב נושא או פרקטיקה, אשר מטרתה מוגדרת מראש (רווח יותר בקהילות דוברות עברית)

"בעיקר שלא יהיה חוסר ודאות. לא הבנו מה רוצים מאיתנו בתחילת התוכנית, זה נבנה לאורך התוכנית... לתת יותר הוראות ברורות ותיאום ציפיות" (מורה קהילה)
"כדאי שיהיה יותר ברור מה המטרות של התוכנית" (מורה קהילה)

(4) לאפשר חופש בחירה בתחומי העיסוק של הקהילה ומתודות העבודה של הקהילה בהתאם לצורכי בית הספר

"לאפשר למורים לבחור גם את נושאי הקהילה וגם את ההשתייכות" (מורה קהילה)
"המהלך שנכנסים אליו השנה שיהיה על פי צורכי בית ספר" (מורה מוביל)
"לאפשר גמישות, אמנם אנו עוסקים בתחום השפה, אך יש לדעתי להעלות נושאים שונים ונוספים בקהילה" (מורה מוביל)

(5) סוגיות הקשורות הרכב הקהילה כמו: הרחבת הקהילה, הקפדה על הרכב קבוע ויציב של משתתפים, שיבחרו באופן חופשי אם להשתתף בקהילה, לשתף את המוביל בבחירת המשתתפים

"שמורים יגיעו מרצונם ולא מהכתבה מלמעלה, שישאלו איזה מורים רוצים... ברגע שמגיעים מרצון זה אחרת מאשר כשזה משהו שחובה לעשות" (מורה קהילה)
"חלק מהקבוצה הייתה ותיקים מאוד או צעירים מאוד, ואולי אם זה היה הומוגני יותר, היה ניתן לעשות מהלך שיהיה יותר משמעותי לכולם" (מורה קהילה)
"לנסות לשמור על צוותים קבועים כל השנה" (מורה מוביל)

(6) חלק מהמורים המובילים טענו שיש צורך בהשתתפות פעילה יותר של מורי הקהילה

"יש מורים שלא משתפים פעולה, לא להכריח מורים שלא רוצים להיות שם" (מורה מוביל)

(7) חשיפת המנהל למטרות המהלך, הגברת מעורבותו ומתן גיבוי שלו למהלך

"המנהל צריך לשבת ולשמוע מה יש לקהילה להגיד, צריך לתת את הזמן והכלים לממש את היחמה, כי זה הרגיש קצת באוויר ולא יודעת כמה המנהל פתוח לשמוע את הביקורות שיש" (מורה קהילה)
"יותר דיאלוג מול צוות ההנהלה בבית הספר" (מורה קהילה)

(8) חשיפה לכלל חדר המורים או לקהל היעד של הקהילה (כלל מורי המקצוע, ההנהלה וכו') (צוין רק על ידי דוברי עברית)

"להקדיש יותר זמן למפגשים ולחשיפת התוצרים והדיונים שעולים בקהילות במסגרות כלל-בית ספריות" (מורה קהילה)
"שלא רק צוות של תחום מסוים יהיה, אלא שתהיה שפה בית ספרית אחידה זה יכוון את התלמידים" (מורה קהילה)

9) סוגיות הקשורות לאופי ההנחיה של הקהילה: שיתוף מורי הקהילה בפיתוח המקצועי או בליווי :

"לחשוב איך לתת למורים חלק מהתהליך" (מורה מוביל)

או לאפשר הנחייה משותפת (הנחייה ב-CO) :

"חשיפה לקבוצות אחרות, לא להישאר רק בקבוצה הזו. להיחשף למורות מובילות אחרות" (מורה קהילה)

"הייתי משלבת יותר ביקורים בבית הספר האחרים... לקבל הפריה כזו במקומות אחרים" (מורה קהילה)

"לאפשר יותר אוטונומיה למורות המובילות, לעבוד גם בשיתוף פעולה ביניהן, ששתי מורות מובילות ועובדות ביחד" (מורה מוביל)

או הנחייה חיצונית:

"להביא אנשי מקצוע לתחומים מסוימים שירצו על נושאים הקשורים לאג'נדה שמורים רוצים להוביל" (מורה קהילה)

והיו מורי קהילה שסברו שצריך לשנות את דרך הבחירה של המורים המובילים:

"שיבחרו בבנאדם הנכון שיש לו את המוטיבציה להתקדם, להשתנות, לא לבחור סתם אדם שהמנהל בחר בו או שעושה למען השתלמות חזו" (מורה קהילה)

10) ביצוע תיאום ציפיות והגדרת מטרות בין הגורמים המעורבים למהלך (הקהילה, הנהלת בית הספר, גורמי ההדרכה והמחוז):

"שייטנו לנו את האפשרות לעשות דברים מהשטח ושלא ינחיתו עלינו איך להוביל ומה להוביל (כך) שבאמת יהיה מותאם לצורכי בית הספר" (מורה מוביל)

"בשנה הראשונה יש עמימות... זה הביא לקשיים וגם בית הספר לא נערך לזה. בין היתר צריך ליצור סדירויות, צריך תקציב, סדירויות של שעות, ומצד שני ההנהלה צריכה לקחת בזה יד" (מורה מוביל)

לסיכום,

שיעורים גבוהים של מורים מובילים ושל מורי הקהילה דיווחו על **שינוי לטובה באיכות ההוראה של המורים בקהילה** (כ-80% מדוברי העברית וכ-90% מדוברי הערבית). שיעורים נמוכים יותר (כ-60% דוברי עברית ו-73%-88% דוברי ערבית) דיווחו על שינוי לטובה באווירה בחדר המורים, באקלים החברתי ובהישגי התלמידים.

גורמים מרכזיים שסייעו להצלחת הקהילה (דיווחי מובילים ומורי קהילה): שיתופי הפעולה, עבודת הצוות, למידת העמיתים, האחריות ההדדית והמוטיבציה המשותפת להצליח, להשתפר ולשנות, הפתיחות וההכלה של המשתתפים בקהילה, התמיכה של ההנהלה בפעילות ובהחלטות הקהילה, שכללה הקצאת מקום זמן פנויים במערכת, הפיתוח המקצועי וההדרכה הצמודה, העיסוק בנושא רלוונטי.

קשיים בהובלת הקהילה: מבין המורים המובילים, 3% מדוברי העברית דיווחו על "קושי רב מאוד" או "קושי רב", ועוד 18% מדוברי העברית ו-31% מדוברי העברית דיווחו על "קושי בינוני" בהובלת הקהילה. הסיבות העיקריות לקשיים הן: הצורך להתמודד עם התנגדויות של מורי קהילה; חוסר זמן עקב עומס מטלות הוראה או חוסר פניות אחרת של מורי הקהילה; חוסר ידע בהנחיה או חוסר בכלים או קושי בהבנת המטרות המבוקשות מהמהלך; חוסר תיאום ציפיות ואף התנגשות בין הפיתוח המקצועי או דרישות של המחוז או של גורמים שונים בבית הספר לבין צורכי הקהילה.

סיבות לאי-הצלחה בהגשמת מטרות הקהילה (דיווח של מורי קהילה): 24% מדוברי העברית ו-14% מדוברי העברית דיווחו על הצלחה בינונית, מועטה או "כלל לא" בהשגת מטרות המהלך ופירטו את הסיבות לכך: המטרות שהוצבו לא היו ריאליות להשגה במסגרת הזמן שהוקצבה למפגשי הקהילה; מיעוט שיתוף פעולה קבוצתי עקב הטרוגניות הקבוצה; קושי ביישום החלטות הקהילה בפועל, בין היתר בגלל עומס רב שמוטל על המורים; חוסר הבנה של המטרות או חוסר מיקוד במטרה מסוימת; חוסר שיתוף פעולה של ההנהלה / כלל חדר המורים לגבי יישום; בגלל יכולות לא מספקות של המוביל

ממצאים מראיונות איכותניים על השפעות בקרב קהלי היעד: יש המדברים על השפעות שיש לקוות להן בקרב אוכלוסיית המורים המובילים עצמה, ויש הרואים את עיקר תוחלת המהלך בפיתוח המקצועי של חברי הקהילה. החידוש הבולט שמביא המהלך הוא עצם הכנסתו של תהליך הפיתוח המקצועי אל תוך סביבת בית הספר עצמו. בראיונות מדווח על שינויים בפרקטיקות הוראה וניהול למידה, המתבטאים בנושאים כגון: משוב, דרך ההוראה, כתיבת תעודות; מתכונות ישיבות הצוות ושיפור באינטראקציות בתוך צוותים; פרקטיקות של למידה ושפה בית ספרית שמודגשת עוד יותר בשיח הפרטני. יתר על כן, במידה מסוימת (בדיווחים בראיונות, בתצפיות ובעדויות) ניכרים ניצני השפעה של המהלך גם בחדרי המורים, בבתי הספר בכללותם ובקרב התלמידים.

הצעות המרואיינים לשיפור המהלך: יצירת סדירויות למפגשים במערכת השעות, שלא על חשבון שעות שהייה; קבלת גמול השתלמות בגין השתתפות ובגין הובלת המהלך; מיקוד הקהילה סביב נושא או פרקטיקה שתוגדר מראש; איפסור חופש בחירה בתחומי עיסוק של הקהילה והמתודות העבודה של הקהילה בהתאם לצרכי בית הספר; הקפדה על הרכב קבוע ויציב של משתתפים שיבחרו באופן וולונטרי אם להשתתף; חשיפת המנהל למטרות המהלך, הגברת מעורבותו ומתן גיבוי שלו למהלך; חשיפה לכלל חדר המורים או לקהל היעד של הקהילה; תיאום ציפיות ומטרות בין כל הגופים המעורבים במהלך. עלו גם סוגיות הקשורות לאופי הקהילה: הגברת ההשתתפות הפעילה של מורי הקהילה, שיתוף מורי הקהילה בפיתוח המקצועי של המובילים, שילוב הנחייה חיצונית או הנחייה ב-CO או החלפת תפקידים עם המורה המוביל (כך שמורה מתוך הקהילה הופך למוביל אד-הוק, עפ"י הצורך).

פרק ו' - סוגיות ארגוניות ברמת מטה ומחוז שעלו בהערכה האיכותנית

1. בהירות ואחידות במהלך הניהולי מול ביזור שמאפשר חיבורים ושותפויות

המהלך של מורים מובילים, על מטרותיו, עקרונותיו וקווי המתאר הרעיוניים והאופרטיביים שלו, נולד, והתפתח והתגבש בתהליך ממושך של הגדרה, במרחב שיח משותף ורוחבי ובשולחנות עגולים שסביבם נקבצו גורמים רבים. גם כיום המהלך הארצי, ברמת המטה שלו, מובל על ידי קואליציה של גורמים הפועלים בשיתוף: בעלי תפקידים באגף עובדי הוראה במשרד החינוך, קרן יד הנדיב ומרכז מו"פ השקפה. כל זאת מתוך תפיסה עקרונית, שלפיה עיקר משקל הכובד צריך להיות במחוזות. ניתן לומר באופן כללי שבעלי התפקידים באגף עובדי הוראה מנהלים את עיקר התקשורת הניהולית מול המחוזות וכי מרכז מו"פ השקפה מנהל את עיקר התקשורת מול הגופים המקצועיים שמלווים את המחוזות. עם זאת, קבלת ההחלטות הניהוליות המהותיות ביחס למהלך מתרחשת בעיקרה בעבודת צוות של כל גורמי המטה, במסגרות של ועדות ובצוותים משותפים. אין בעל תפקיד מסוים אחד שניתן לראותו כמי שעומד בראש המהלך, אחראי לו, ומחזיק הלכה למעשה בזכות המילה האחרונה בקבלת ההחלטות.

מחד גיסא, אופן זה של התנהלות ארגונית-ניהולית מאפשר, כנראה, חיבורים ושותפויות המאופיינים בריבוי עמדות חזויות מבט, והוא תומך בצורך לכרוך גורמים ושותפים רבים ומגוונים במהלך ארצי מסדר גודל כה גדול ומשמעותי, כתנאי וכמנוף לעוצמתו ולהצלחתו.

מאידך גיסא, נראה כי אופן זה של התנהלות ארגונית-ניהולית, גם בלי להתייחס לכך שהפעלת המהלך מצויה בשלביה הראשונים בלבד, מייצר ריבוי של מסרים ניהוליים, לעתים סותרים, והרבה חוסר בהירות, תהיות ותעיות שעולים אל פני השטח. אלו והזמן הממושך עד לאישור תקנות ההדרכה החדשות מוסיפים אף הם למורכבות הקיימת. מרואיינים בקרב המחוזות והגופים המלווים הדגישו בראיונות עימם כי האוטונומיה הרבה שניתנת להם במסגרת המהלך אמנם נוחה ומטיבה מאוד ומקלה על היישום, אולם בו בזמן, לא תמיד ניתן למצוא קו מנחה ברור, גם בנושאים שבהם קיים בו צורך. לעיתים קרובות, לשאלות רבות ומהותיות כגון לאן יש לכוון את עבודת הקהילות; איזה אופק התפתחותי (ותקצובי) ממתין למורים המובילים בהמשך הדרך; מי קהל היעד העיקרי ומהן המטרות העיקריות של המהלך ביחס לקהל זה; מה מקומם של מנהלי בתי הספר או של הפסגות במהלך; מהן הדרישות והמתכונות ההכרחיות בתחום הכשרת המורים המובילים או אפילו מהו המינוח היאה לקבוצת המורים שהמורה המוביל מוביל, והאם "קהילה" הוא המינוח הפורמלי המתבקש – סביב כל השאלות הללו ושאלות נוספות, שוררת לפי המרואיינים תחושת אי-בהירות, הנובעת ממסרים ניהוליים מגוונים שאינם חד-משמעיים. ניתן לשער שבחלק מהמקרים לעמימות יש דווקא חשיבות מבחינת יכולתה של הקהילה לייצר הגדרות עבור עצמה

וכך להיות שותפה אקטיבית יותר במהלך. מצד שני, לעיתים נדרשות תשובות, ואין ספק שבתשובות סותרות יש כדי להוות קושי.

בנוסף, מציינים מרואיינים כי פעמים רבות מגיעות הנחיות מהמטה המורכב של המהלך – דווקא אל המחחות או אל הגופים המלווים או אל שניהם – בלי שברור מהם הכללים שבבסיס בחירת הנמענים. מרואיינים חשים שקיימות רשימות תפוצה בידי גורמים שונים בהנהלת התוכנית, וכי הבחירה ברשימת תפוצה כזו או אחרת לטובת עניין מסוים אינה ברורה או מקרית. למשל, רכזת של גוף מלווה סיפרה שהייתה בטוחה שעדכון מהותי בעניין מסוים, שנשלח אליה מן המטה, הגיע גם אל האחראית במחוז, עד שהתברר שהמחוז לא קיבל את העדכון הזה.

ככלל, אפשר לומר שברמת המחוזות והגופים המלווים, יחד עם התחושה הנוחה הנלווית לאוטונומיה ולגמישות הרבה, ולצד הסיפוק מאיכותם של המהלך עצמו ושל קברניטי המהלך, ושביעות הרצון מזמינותם, עזרתם ומחויבותם של האחרונים – שוררת לעתים גם תחושה מסוימת של עמימות, של כאוטיות ובלבול, של חוסר בהירות וחוסר ודאות לגבי העתיד לבוא, מעין ערפול שלעיתים נתפס כחוסר כיוון.

מרואיינים ציינו שלתחושתם, המסרים המגוונים בעניינים שונים, שמגיעים אל השטח מן המטה, פוגמים באפקטיביות של הפעילות בשטח, מגבילים אותה ועומדים בדרכו של המהלך למיצוי מלא של היתרונות הרבים הגלומים בו.

2. מדיניות משרדית מול עצמאות מחוזית / הגדרות מלמעלה מול היווצרות מלמטה

קברניטי המהלך ספרו בראיונות עימם על תפיסה ניהולית המונחת בבסיס המהלך, שלפיה היקפיו הגדולים של המהלך, שאותו שואפים ליישם מערכתית בכל המחחות, מחייבים גמישות וטולרנטיות של מתכונת הפעולה כלפי השונות הרבה שבין המחחות השונים של משרד החינוך. היות שהתרבות, הדגשים, צורות העבודה, הסגנון, האילוצים, האוכלוסיות והאנשים הפעילים בכל מחוז שונים אלה מאלה, התפיסה הניהולית של המהלך גורסת שלא נכון "להנחית" מודל פעולה מסוים אחד מעל ראשי המחחות, כיוון שגם אם מודל כזה יתאים למאפייניו של מחוז אחד, ייתכן מאוד שיהיה בלתי מתאים ליישום במחוז אחר. באחד הראיונות נאמר: "במהלך נרחב שכזה חייבים לעבוד עם מה שיש. עם המאפיינים השונים שפזורים בשטח. א-י אפשר לכפות רוחבית פתרון ספציפי, כי לא יהיה לזה סיכוי להיאחז בכל השטח"

בשל התפיסה הניהולית הזו, מטה המהלך נוטה להגדיר כלפי המחזות קווים מנחים עקרוניים בלבד, ומניח להתנהלות בשטח בכל מחוז להתעצב בצורה אוטונומית ונפרדת, שמתאימה למאפייניו ולצרכיו.

אשר על כן, התוצאה שאותה אפשר לזהות בשטח היא של שונות מהותית בין מתכונות הפעילות שמתהוות במחזות השונים במסגרת המהלך. למעשה ניתן לומר שבכל מחוז המודל המעשי והביטוי המעשי של המהלך הוא שונה וייחודי. השונות בין המודלים במחזות השונים, כפי שמצאנו בשטח, יכולה להתפרש על פני פרמטרים מהותיים ביותר. למשל: במקרים מסוימים המורים המובילים מציעים את עצמם ו/או בוחרים מרצונם להשתתף במהלך, ובמקרים אחרים המורים מובילים נשלחים להשתלמות המחזית על ידי מנהלי בתי הספר שלהם. יש מחזות שמזמינים את המורים המובילים ליזום ולפתח שינויים כלשהם במסגרת הקהילות בבתי הספר שלהם והמבקר בקהילות אלו יכול למצוא בהן מגוון של רעיונות ויזמות, ויש מחזות שבהם נושא השינוי המקודם על ידי הקהילה או לפחות גבולות הגזרה של השינויים, מוגדרים ומתוחמים מראש. יש מחזות שכורכים את הפעילות במסגרת המהלך עם הפסג"ות, ויש מחזות שבהם מעורבות הפסג"ות ספורדית או לא קיימת. במחזות מסוימים מובילי המהלך במחוז מקיימים מפגשים ואף קורסים למנהלי בתי ספר שיש בהם מורים מובילים, שעה שבחזות אחרים מנהלי בתי הספר נחשבים כחיצוניים למהלך.

אסטרטגיית הביזור במחזות, שבה נוקטים קברניטי המהלך במטה, המתבטאת בגישה שלפיה מניחים לשטח לעצב את דרכו, במידה רבה בצורת Bottom-Up, משפיעה על רוח המהלך כולו ומחלחלת גם למרווחים שבין מובילי הנושא במחזות ובין בתי-הספר, ואף בתוך המערך הבית ספרי המקומי. גם בתוך המודלים המגוונים של המחזות השונים, צורת העבודה מתעצבת במידה רבה מאוד מלמטה כלפי מעלה - מהרובד של המורה אל רמת מנהל בית הספר ואל רמת המחוז. כך ניתן למצוא באותו מחוז בתי ספר שבהם הקהילה של המורה המוביל מתכנסת מדי שבוע במהלך יום הלימודים, לצד בתי ספר שבהם הקהילה מתכנסת בטווח שמאחת לשבוע ועד אחת לכמה שבועות, לאחר שעות הלימודים. ניתן למצוא באותו מחוז קהילות, שלמורים החברים בהן נחשבת עבודתם בהן כהשתלמות פסג"ה, לצד קהילות שבהן אין הכרה או תגמול כלשהו למורים שמשתתפים בקהילה. כמו כן, ניתן למצוא בתוך אותו מחוז מודלים שונים של יחסים בין המורה המוביל ובין מנהל בית הספר: מעבודה צמודה של המנהל עם הקהילה והשתתפות שלו במפגשיה ועד למצב, שנתקלנו בו בבית ספר מסוים, שבו המורה המוביל התנה את הסכמתו להתראיין להערכה, בכך שהמנהל, שאינו שותף לטענתו במהלך בשום מובן, לא ירואיין אף הוא.

רוב המרואיינים, גם במחזות גם בגופים המלווים וגם בבתי-הספר, העידו שלדעתם אסטרטגיית הביזור וה- Bottom-Up של המהלך מביאות עמן גישה חדשה ורוח חדשה, טובה מאוד, מצד הנהלת משרד החינוך כלפי השטח. היו מרואיינים שאמרו: "התוכנית הזו, בשונה מרבות אחרות,

עושה משהו נכון". או "התוכנית התגבשה ומגיעה אלינו בצורה טובה". וכן ש"יותר קל ליישם כי אין הכתבה מלמעלה אלא זרימה עם הצרכים והנטיות שלנו. לשם שינוי לא מתנגשים אתנו אלא זורמים אתנו".

עם זאת, נדמה שלאסטרטגיות הביזור וה-Bottom-Up יש גם מחירים לא מבוטלים. היבט אחד שכבר נידון למעלה, הוא זה של תחושות חוסר הבהירות, הכאוס, מצב שבו לא מספיק ברור מה ואיך צריך לעשות – תחושות שרווחות בקרב העושים במלאכה. כפי שכבר הוסבר, שוררת בשטח במידה רבה אווירה של בלבול וערפול הנובעים מסימני שאלה רבים מדי, הנתפסים בעיני כל בעלי העניין בשטח ככאלה שפוגמים באפקטיביות המהלך ומעכבים את הצלחתו.

מצב זה של בלבול וחוסר בהירות, קשור כמובן לריבוי הרב, למגוון הרב, שפע צורות התנהלות, הדעות הרעיונות והעצות שמתחרות ביניהן בשטח, עד שנראה כי השטח חסר במידה רבה קול סמכותי מרכזי שיכריע, יבהיר ויקבע באופן חד משמעי כיצד יש לפעול..

השונות הרבה מייצרת קושי במישור נוסף, הקשור לשיתוף בידע ולמידת העמיתים. כששאלנו מובילים במחוזות או מובילים מטעם גופים מלווים עד כמה הם מחליפים דעות, ידע, רעיונות, עצות וכיוצא באלה, עם קולגות שלהם ממחוזות אחרים, התשובה שנשמעה ברוב המקרים הייתה ברוח זו:

"יש סוגיות ואתגרים משותפים ומתקיימים שיתוף ולמידה משותפת סביבם, אבל הצורה שבה נעשים דברים בכל מחוז היא שונה עד כדי כך שההתנסות שמתרחשת במחוזות אחרים היא כמעט לא רלוונטית לזו שלנו".

כלומר, בשל הגיוון והשוני הרב בהתנהלויות במחוזות השונים, קשה להגיע להכללות בכל הנוגע לתהליכי למידה שהתרחשו במקום אחד וללקחים ולתובנות שהופקו מהם, ולהחילם על מקום אחר.

3. פרשנויות שונות להגדרה ברורה של קהל היעד העיקרי לתוכנית

בראיונות עם קברניטי התוכנית בקואליציית המטה שלה, כמו גם עם מוביליה במחוזות ובגופים המלווים, שמענו כמה תשובות שהיו שונות במעט זו מזו ביחס לשאלה "מיהו קהל היעד המרכזי של המהלך בהקשר של הפיתוח המקצועי?"

היו שאמרו שהמהלך מיועד לאפשר ולקדם פיתוח מקצועי של אוכלוסיית מורים בעלי פוטנציאל מיוחד, שיכולים לשמש כמורים מובילים. לעומתם היו שאמרו שעיקר מטרתו של המהלך היא לאפשר ולבסס פיתוח מקצועי של מורים בבתי הספר, באופן פנימי, באמצעות מורים מובילים

מתוך בית הספר. כלומר שאוכלוסיית היעד המרכזית היא קבוצת המורים שאותם מוביל המורה המוביל.

לכאורה שתי התשובות הללו קרובות, כיוון שהשיטה להשגת המטרות מול שתי האוכלוסיות השונות דומה. אולם יש לשים לב לכך שלאמיתו של דבר לא קיימת שום חפיפה בין שתי האוכלוסיות שמוגדרות על ידי מרואיינים שונים כאוכלוסיית היעד המרכזית למהלך. חשוב מאוד לתת את הדעת לנקודה זו, מאחר שנקודות מוצא שונות ביחס לאוכלוסיית היעד, מכתובה, בייחוד בהמשך חייו של המהלך, שתי מערכות נפרדות של משמעויות ושל דגשים אופרטיביים, השונות מהותית זו מזו.

אם אוכלוסיית היעד העיקרית היא זו של המורים המובילים, הרי שככל שהמהלך יעמיק במושגי זמן וניסיון גם יחד יהיה צורך לחשוב על המשך מסלולי הפיתוח של מי שהיו מורים מובילים. כבר היום יש מחזות שבהם מוצע למורים מובילים מצליחים לעבור הכשרה להתקדם לדרגת מנחים ומלווים למורים מובילים חדשים. אם אוכלוסיית היעד העיקרית היא המורים שבקהילות, הרי שחשוב יותר לבחון כיצד אפשר להגדיל את מספר הקהילות או את מספר החברים בקהילות, כיצד יתאפשר אולי למסד את ההכרה והגמול שהמורים הללו מקבלים, מה צריכים להיות התכנים והתהליכים שהמורים הללו עוברים בקהילות וכו'. כלומר ההגדרה ביחס לקהל היעד העיקרי היא סוגיה מהותית בעלת השלכות, ועל כן חשוב שיתקבלו לגביה הסכמות חד-משמעיות וברורות, שיהיו מוסכמות בקרב כל בעלי העניין.

4. שיתופיות מול תחרות במערך הגופים המלווים את המחוזות ושקיפות בהקצאת המשאבים

הגופים המלווים את המחוזות נדרשים לשבת זה עם זה בפורומים משותפים במסגרת המהלך, ומצופה מהם כי ישתפו זה את זה בדרכי העבודה שלהם, בהתלבטויות, בבחירות, בחומרים המערכתיים שהם מתמודדים עימם וכדומה. בקרב נציגי הגופים המלווים שרואיינו התרשמנו מקיומן של תחושות חיוביות ותחושות סיפוק ביחס למסגרת העבודה המתואמת ביניהם, שמובלת ומונחה על ידי מרכז המו"פ. רוב הנציגים חשים שהמפגשים המשותפים ביניהם מועילים ומקדמים, וכי כל השותפים בהם מכבדים את השיח הסמי-אקדמי הענייני ששורר בהם ושומרים עליו. עם זאת, ובמקביל, במרחב המשותף של הגופים המלווים קיימים גם מתחים, תחרות ותחושה שהאמון ההדדי איננו מלא.

מצופה מהגופים המלווים כי יקיימו ביניהם שיח שוטף ויפתו פעולה ביניהם, אך יש לזכור כי גופים אלה מתחרים זה בזה על ליבם של המחוזות. כמו כן היקפי הפעילות (והרווחים) של כל אחד

מהם, ואלה הצפויים להם בהמשך, תלויים בהקצאות של משרד החינוך למחוזות השונים - סכומים שאינם ידועים להם.

יתרה מזו. לא זו בלבד שהגופים המלווים והמובילים במחוזות אינם חשופים אל הנתונים של הפעילות במחוזות אחרים ואינם מכירים אותם, אלא שהם גם מדווחים על כך שלא מוכר להם המנגנון שלפיו המטה קובע את ההקצאות למחוזות השונים. הגופים המלווים לא מכירים שימוש במפתחות הקצאה, מהסוג של "על כל X מורים או Y בתי ספר, במחוז, תקצוב ל-Z מורים מובילים במחוז (ולשעות השתלמות והנחיית מורים מובילים בהתאם)". לאמיתו של דבר, נציגי הגופים המובילים אינם יודעים לבטח אם ההקצאה למחוזות מתבססת על מפתחות אחידים שכאלה, וסימני השאלה הללו מעוררים אצלם חשדנות בנוגע לשיקולי קביעת ההקצאות וחלוקת המשאבים בין המחוזות (והגופים המלווים).

הערפל ששורר מבחינתם של הגופים המלווים בנושא זה, מזין, כמובן, את ההיבטים הפחות מקדמים, הכרוכים בתחרות הטבעית ביניהם. הגופים המלווים הם גופים עסקיים, והתחרות ביניהם מתבקשת, צפויה ולגיטימית. לצד התחרות, גם הדרישה לפעול בשיתוף פעולה ולשתף זה את זה, עד רמה מסוימת בתובנות, בלקחים, בהתלבטויות ובחומרים מקצועיים שונים, היא מובנת ונדמה כי רוב הגופים המלווים חיים עמה בקבלה ובשלום, ואף רואים עצמם נתרמים ממנה. עם זאת, אפשר להניח שהתנהלות שקופה יותר של המטה בכל הקשור להקצאות למחוזות תמתן בצורה משמעותית את המתחים והתחושות השליליות ואת היבטי חוסר האמון שרוחשים אף הם סביב השולחן המשותף של הגופים המלווים, וגורעים כפי הנראה מאיכות התבשיל שבקדירתם המשותפת

נכון להיום הגופים המלווים והמובילים של המהלך בכל מחוז, יודעים כמובן כמה מורים מובילים תוקצבו ומתוקצבים על ידי המשרד במחוז שלהם, אבל הם אינם יודעים בכמה תוקצבו, מתוקצבים או עתידים להיות מתוקצבים כל אחד מהמחוזות האחרים. אנשי המהלך בכל מחוז אינם חשופים לנתוני הפעילות במחוזות אחרים. אף אחד מהם אינו יודע כמה מורים מובילים יש במחוזות אחרים, וכמה קהילות, מורים בתוך קהילות, מנחים ומלווי מורים מובילים מצד המחוז והגוף המלווה אותו פועלים במחוזות אחרים, וכמה שעות השתלמות מתוקצבות ניתנו להן וכו'. התחושה או ההשערה שזוהתה בקרב המרואיינים, היא שהמטה שומר את הנתונים הללו ברמתם הרוחבית לעצמו, ובמתכוון ממדרג בין המחוזות והגופים המלווים, ושומר על עמימות ביניהם בהקשר זה - דבר שאפשר לפרשו כמדיניות של "הפרד ומשול".

פרק ז' - על הקיימות ויכולת ההרחבה של המהלך

כיום מצליח המהלך לבוא לידי ביטוי בפועל בשטח. מתקיימת במסגרתו פעילות ממשית רבה של מורים מובילים רבים ושל קהילות של מורים מובילים. מסתמן כי בבתי הספר שבהם ביקרנו, רובם בתי ספר שבהם מתקיים המהלך זו השנה השנייה, פעילות המהלך היא לרוב אינטנסיבית ומשמעותית ונושאת עמה תוצאות והשפעות.

עוד מסתמן כי ננקטו מהלכים מרכזיים להבטחת קיימות התוכנית ובראשם השותפויות הרבות במסגרתה ועיגונה בתוך המחוזות - דבר שמסייע ש לבניית תשתית ארגונית ומקצועית, שתבטיח שדרה ניהולית חדורה יכולת ומוטיבציה לניהול עתידי של המהלך ברמת המחוז.

עם זאת, חשוב לזכור שהממצאים על אודות רלוונטיות המהלך ואיכותו מגיעים מביקורים במדגם מצומצם של בתי ספר (16 במספר). ולא זו בלבד אלא שבדרך לתיאום ביקורים אלה נתקל צוות המעריכים גם בקשיים רבים ובחוסר שיתוף פעולה סביב תיאום הביקור, שאירע ב-6 מתוך 15 בתי הספר, שהם 40% מבתי הספר שנדגמו במדגם המקורי (אך רק שניים מהם הם בתי ספר ותיקים)⁷. עשויות להיות סיבות מגוונות לאחוזים גבוהים אלה של חוסר שיתוף פעולה, וודאי שלא ניתן להסיק מסקנות מחקריות ממנו בלבד. אולם קיימת האפשרות, שלצד בתי הספר שבהם המהלך מתבסס היטב והם שמחים בשל כך לארח ביקורי מעריכים, קיים גם מספר לא מבוטל של בתי ספר שבהם קשיים שונים מנעו את הצלחת היקלטות המהלך או התפתחותו, עד למצב שבו נמנעים בהם מלהציג את פני הדברים כלפי מעריכים חיצוניים. יש בכך אולי כדי ללמד משהו על קיימות המהלך במתכונת שבה הוא פועל כיום. הדבר מחייב כמובן בדיקה נוספת.

לפי אותם בתי ספר שבהם קוימו בהצלחה ביקורים, במיוחד במחוזות שבהם הוא נוכח יותר זמן, אבל גם במחוזות חדשים - ניכר שהמהלך הצליח ליצור לעצמו מנגנון דפוסי פעילות שפועלים בהצלחה בשטח ומניבים תוצאות. מכל הראיונות שבוצעו בשטח, בבתי הספר, במחוזות, ועם הגופים המלווים, עולה בבירור כי יחד עם תחושות של חוסר בהירות, סימני שאלה ביחס לדברים שאינם מוגדרים עד תומם וטענות כלשהן לגבי דפוסי התנהלות מסוימים של המהלך - בעלי העניין בשטח, רובם ככולם, מעריכים את המהלך, חושבים שהוא נכון ומקדם, סבורים כי הוא חדשני וכי קיים בו פוטנציאל רב, מרוצים בסך הכול מאופן ניהולו ורוצים לראות אותו ממשיך ומתבסס, ואת עצמם ממשיכים לקחת בו חלק.

בבתי הספר שבהם ביקרנו רובם המכריע של המורים המובילים הביעו סיפוק מהשתתפותם במהלך, והביעו עניין להמשיך במהלך בשנים הבאות. כך גם לגבי המנהלים, שכולם כמעט

⁷ ובמקומם נדגמו 6 בתי ספר אחרים

מביעים עניין להרחיב את המהלך בבית ספרם תוך גיוס מורים מובילים נוספים, והקמתן של קהילות נוספות של מורים מובילים.

בשורה התחתונה, ברוב המקרים רוב השותפים למהלך בשטח מרוצים ממנו ורוצים לראותו ממשיך, מעמיק ומתרחב. נראה, אם כך, שעד כמה שהדבר תלוי בשביעות רצונם ועמדותיהם של בעלי עניין – המהלך נטוע היטב בשטח, יש לו אופק של קיימות והוא נהנה מפוטנציאל של התרחבות.

עם זאת, בהיבטים של התנהלות ארגונית ושל אסטרטגיה ניהולית, ישנן מספר סוגיות שמוצע לתת עליהן את הדעת, בהקשר של הבטחת קיימותו של המהלך ויכולת ההרחבה שלו בתור ישות או מהות ארגונית / מערכתית מובחנת, ניתנת לניהול וקוהרנטית:

- הזכרה לעיל השונות הרבה שמאפיינת את דפוסי העבודה במחוזות השונים ובבתי הספר השונים. כמו כן הזכרנו שונות שקיימת בקרב מובילי המהלך סביב ההגדרות של מטרות המהלך וקהלי היעד העיקריים שלו. ראינו שקיימת שונות לא רק באופני הפעולה אלא גם בסוג הנושאים שבהן עוסקות קהילות המורים המובילים. כתבנו על הביזור הרב ועל כך שקווי המתאר וגבולות הגזרה שמשודרים אל השטח מלמעלה הם מעטים וכלליים. כמו כן הזכרו המגוון והשונות שנובעים מן הדגש שמושם על צמיחה והתפתחות Bottom-Up. גיוון ניכר גם בטרמינולוגיה של המהלך כפי שהיא רווחת במקומות שונים: יש מקומות שבהם הלמידה שהמורים המובילים עוברים מכונה בשם "הכשרה", ויש מקומות שבהם מכנים אותה "השתלמות" או "קורס". ברוב בתי הספר מכנים את קבוצת המורים שעובדת עם המורה המוביל בשם "קהילה", אולם ישנם גם מקומות שבהם היא מכונה "צוות". אפילו המינוח שמשמש בכותרת – "מהלך" – מוכר רק בחלק מן המקומות. יש מי שמכירים את הכותרת "מהלך השקפה", ויש מי שמבחינתם מדובר ב"מהלך מורים מובילים", כאשר במקומות אחרים המונח "מהלך" כלל אינו מוכר, ובמקומו מוגדר הנושא בפשטות כעוד "תוכנית", או כעוד "השתלמות".

- הביזור והשונות הרבים וגישת ההצמחה וההתעצבות Bottom-Up הופכות את הפעילות במסגרת המהלך למשהו שנוח, פשוט, ונעים יותר לבחור בו וליישמו - במחוזות שקיימת בהם שונות גבוהה ובבתי ספר שאף הם שונים מאוד זה מזה, בקרב מורים ומנהלים ממגוון מאפיינים וכדומה. כפי שהניחו קברניטי המהלך והוגיו, נראה כי חוסר הריכוזיות והאצלת האוטונומיה אל השטח הופכות את המהלך לבעל גמישות רבה, לבעל תכונה של סקיילביליות (סולמיות) – כלומר מדובר במערכת שהיא בעלת יכולת להתאים את המענים שהיא מציעה לצרכים שונים, משתנים בקנה מידה רחב מאוד במילים אחרות – מדובר בשיטה ריאלית, שניתן להתאימו לתנאים ולמאפיינים הרבים והשונים של כל בעלי העניין בשטח.

- אולם בו בזמן, השונות הקיצונית באופני היישום, בטרמינולוגיה שהשטח מכיר, בדפוסי העבודה במחוזות ובבתי הספר ובתכנים של הקהילות – כל אלה מחלישים את ההגדרתיות והמובחנות של המהלך, את העצמיות הייחודית שלו ואת היכולת לראות ולזהות את "המוצר" שבו. הם מחלישים למעשה את היכולת לנהל אותו, להפיק מתוכו תובנות ולקחים, להוביל אותו לפי קווים אסטרטגיים ורעיוניים מסוימים ואחידים, ליהנות מהמועילות שלו, לקדם ולפתח אותו, ולשמר אותו לאורך שנים כדבר קונקרטי, מוכר, מזוהה.
- כבר כיום, בעת שצוות המעריכים ניסה לתאם את הגעתו לבתי הספר שנדגמו, היו מקרים שבהם נדרשה שיחה של ממש מול מנהל בית הספר כדי להגיע למסקנה המשותפת לפיה הפעילות שנעשית במסגרת "מהלך השקפה / מורים מובילים" שאותה המעריך מנסה לחקור והפעילות בעלת המאפיינים הדומים שהמנהל יודע שמתרחשת אצלו, תחת טרמינולוגיה אחרת ותחת מאפיינים ייחודיים מסוימים של בית הספר המסוים - הן אותה הגברת בשינוי אדרת...
- ייתכן, אם כן, שאותם אפיונים ניהוליים ואסטרטגיים שמחזקים לכאורה את הסקיילביליות הגבוהה של המהלך, הם שבאותה נשימה מחלישים את הקיימות שלו. אנחנו רושמים "לכאורה" מחזקים את הסקיילביליות, כיוון שברור, שבלי קיימות אין משמעות לסקיילביליות. ההמלצות שהוצגו בפרק הסוגיות הארגוניות, בהקשר של ריכוזיות לעומת ביזוריות בכל הנוגע להגדרות, לקווי מתאר ולמידת הבהירות/חד המשמעות של מסרים המועברים בכיוון של Top-Down - הן ההמלצות שרלוונטיות גם לדיון שכאן.
- המהלך מביא עמו חידוש של ממש בכל הקשור לפיתוח מקצועי ולהתפתחות מקצועית של מורים בתוך בתי הספר. החידוש הוא ברמה קונספטואלית יסודית, והוא מציע מסגרת התנהלות ודפוסי התנהלות בתחום הפיתוח המקצועי שהם שונים בתכלית מכל מה שהיה נהוג בתחום זה עד היום. כיוון שהשינוי הוא כה מהותי, הרי שכדי שיהיה לו אופק ארוך טווח משל עצמו, נראה כי עליו להציע פתרון או שיטה שתהייה בהן עקיבות, שיטתיות ולכידות פנימית, שתוכל להבטיח את שרידות השיטה גם מעבר לטווח קצר של שנים בודדות, שהמהלך נדון כיום במסגרתו. כיום תהליך ההכשרה והתקצוב שהמורה המוביל מקבל לטובת עבודתו עם הקהילה שלו, מתוחמים לשנים ספורות. בשטח מרחפת כיום השאלה, מה יהיה אחרי שנים ספורות אלה. "האם יהיה למורים המובילים אופק או מסלול התפתחותי המשכי ארוך טווח בתום שלוש או חמש השנים הראשונות למהלך?" מה יהיה מקומו של מורה מוביל "בדימוס" במערכת, והאם התהליך שעבר כמורה מוביל ישרת אותו גם הלאה במסלול ההתפתחות והקידום שלו? מורה מוביל שקיבל את ההכשרה והליווי במסגרת המהלך ועבד עם קהילה מספר שנים אינו נמצא באותו מקום שבו היה לפני כן. האם ניתן לצפות שבתום כהונתו כמורה מוביל יחזור לשמש כמורה "רגיל" בבית הספר? האם תהייה לו דרך למצות את ניסיונו וכישוריו באופנים

נוספים, המשכיים, בתוך בית הספר, אולי יוכל לעשות זאת מחוץ לבית הספר ברמת המחוז? האם פעילותו ומעמדו כמורה מוביל ינתבו את המורה המוביל בהכרח לתפקידי הובלה וריכוז אחרים בבית הספר? האם תהייה זיקה בין הרקורד של המורה כמורה מוביל מוצלח ובין היכולת או הסיכוי שלו להתקדם לניהול בית ספר? האם יהיו תפקידים חדשים ומתקדמים כלשהם במערכת, שיהיו שמורים למורים מובילים ויהוו שלבי המשך אפשריים במסלול שלהם? בהקשר של קיימות - נדמה כי לשינוי העמוק שהמהלך מביא יהיה קשה להתבסס ולהכות שורשים לטווח הארוך, מבלי שיסופקו תשובות לשאלות אלה.

נוסף על כך, מן הראיונות בבתי הספר השתמע שמענים אפשריים לשאלות הללו עשויים לקבוע מי מבין המורים שמתאימים מבחינת כישוריהם ועשויים להצטרף למהלך כמורים מובילים, יצטרף למהלך בפועל, ומי מהם לא יצטרף אליו. מנהלים דיווחו שלעיתים קשה להם לעניין ולגייס מורים מובילים מתוך הסגל שלהם בשל סימני השאלה הללו. היו גם מורים מובילים, שבתגובה לשאלה היכן הם רואים עצמם בשנה הבאה או בשנים הבאות, בהקשר של המהלך, ענו תשובה מהוססת, לא מחויבת, שהושפעה מחוסר הידיעה שלהם וחוסר הבהירות ביחס להמשך קיום המהלך בעתיד הנראה לעין ובעתיד הרחוק יותר. הספקנות לא נבעה מתחושת חוסר סיפוק שנלוותה לפעילותם כמורים מובילים בהווה, אלא מתוך שאין להם ביטחון בקיומו של המהלך בטווח הרחוק ולכן גם אינם בטוחים שכדאי להם להמשיך לקחת בו חלק.

- התבססות ארוכת טווח והתרחבות של המהלך מותנים בהתגייסותם ובהצטרפותם של מורים בבתי הספר אל קהילות המורים המובילים. נראה שכדי להסדיר את ההצטרפות הזו ולהבטיח שתיעשה בקנה מידה גדול ולטווח ארוך, יש צורך למסד את ההכרה והתגמול שהמורים בקהילות מקבלים בגין השתתפותם בהן. בחלק מן המקומות הקהילות מתכנסות על חשבון שעות שהייה או שעות פרטניות. במקומות אחרים מנהל בית הספר ו/או המורה המוביל הצליחו להקנות למפגשי הקהילה מעמד של השתלמות מטעם הפסג"ה או בחסותה, כך שהמשתתפים מתוגמלים כמו בהשתלמות רגילה מחוץ לבית הספר. דפוסי ההתנהלות בתחום זה אינם אחידים או מסודרים, ונדמה כי בכל מקרה ומקרה הם תלויים ביצירתיות המקומית ובנפשות הפועלות הספציפיות. היכן שאין תגמול למשתתפי הקהילה או היכן שהקהילות מצליחות להתכנס רק אחרי שעות הלימודים, על חשבון זמנם הפרטי של המשתתפים – עולה לעיתים התמרמרות של המורים, שניכר שהיא פוגעת באווירת הקהילה ובתפוקה שלה. אין חולק על כך שהיעדר תגמול מהווה מבחינתם של מורים רבים חסם להשתתפות בקהילת מורה מוביל. כל עוד המהלך מתנהל בקנה מידה מבוקר ובאווירת פיילוט, הנושא אינו מהווה מכשלה של ממש, אולם נראה כי כאשר באים להתוות את המהלך לטווח הארוך ובקנה מידה נרחב, חשוב לגבש לנושא התגמול פתרון דפוסי פעולה מסודרים יותר.

- מנהלי בתי ספר רבים כמו גם רוב המורים המובילים שרואיינו, הצביעו על עומס כבד מדי שמונח על כתפי המורים המובילים. עומס זה טמון בשעות הרבות שנדרשות לשם ההשתתפות בהשתלמות המחזית (המרוחקת לעתים גיאוגרפית), במטלות הבית של ההשתלמות, בחובות ההגשה של מסמכים מסביב לעבודת הקהילה, בשעות ההכנה הרבות שנדרשות סביב הנחיית הקהילה עצמה, בעבודה מול המלווה הפרטני ועוד.

באחד המחזורים של קורס המורים המובילים במחוז צפון נשרו 9 מורים מ-17 מורים במעבר מהשנה הראשונה לשנייה. לדברי מורה מובילה מהקבוצה שהמשיכה בלימודים, הסיבה לנשירה דרמטית זו היא העומס.

מורה מובילה אחרת התלוננה על כך שהשתתפות במהלך כמורה מובילה, מטילה על המורה עומס כזה, שאינו מאפשר לו בשום דרך ללמוד במקביל גם לתואר שני. מגבלה זו פוגעת, לדעתה של המורה, ביכולתם של מורים שעשויים להיות מורים מובילים טובים, לבחור במסלול זה, מאחר שאין ביכולתם לראותו כאופק המיטבי להתפתחותם המקצועי.

פרק ח' – סיכום, תובנות והמלצות

1. סיכום

תשע"ז היא שנת הפעילות השנייה לפעילות של מהלך ההשקפה בבתי הספר. במסגרת המהלך מורים מצוות בית הספר נבחרים ועוברים הכשרה כ"מורים מובילים", אשר בעקבותיה הם מנחים קהילת מורים בתוך בית הספר שלהם.

מממצאי ההערכה מסתמן כי הפעילות בקהילות מתאפיינת ברצינות ובמחויבות של המובילים ושל חברי הקהילה כאחד. כמו כן נראה שבקהילות נעשית פעילות ממשית ומשמעותית המתמקדת (על פי רוב) בשיפור הפדגוגיה.

רובם של המורים המובילים ומורי הקהילה הביעו **שביעות רצון גבוהה** מהשתתפותם במהלך ודיווחו על **תרומה גבוהה לפן המקצועי** כתוצאה מפעילות הקהילה.

עם זאת, בהערכה האיכותנית היו בתי ספר שסירבו להערכת המהלך, וייתכן שהדבר מעיד על בעיות הקיימות סביב יישום התוכנית, הישגיה או התחושות סביבה. גם בהערכה הכמותית עלו קולות (מעטים) שהביעו הסתייגויות מהמהלך. אלו נשמעו בעיקר בקרב דוברי הערבית.

היבטים של גודל הקהילה ותדירות התכנסותה: קהילה ממוצעת מנתה 4-5 חברי קהילה (ומורה מוביל). רוב המובילים ומורי הקהילה סברו שמספר החברים בקהילה "מתאים". במרבית המקרים משתתפי הקהילות נבחרו (ורק מיעוט בחרו להשתתף / להוביל אותה): המורים

המובילים נבחרו על ידי מנהל בית הספר או על ידי סגנו, ואילו מורי הקהילה הצטרפו ברוב המקרים בעקבות בקשה של המנהל או של המורה המוביל.

במרבית המקרים מנהל בית הספר היה שותף למורה המוביל ולחברי הקהילה בבחירת **תחום העיסוק של הקהילה**. אולם במקרים מסוימים נראה כי תחום העיסוק הוכתב "מלמעלה", על ידי המחז או על ידי הגוף המפעיל או ההנהלה. תחומי העיסוק המרכזיים של הקהילות הם: דרכי הוראה ולמידה, תחומי דעת, הגברת שיח פדגוגי ועבודה שיתופית. בבתי הספר דוברי ערבית נפוץ גם נושא המסוגלות העצמית והעלאת המוטיבציה.

רוב המובילים דיווחו **שהמנהל תומך בקהילה**, בקיא בנעשה במפגשים ונותן במה לקהילה בפורומים בית ספריים. עם זאת כרבע מדוברי הערבית דיווחו על התערבות-יתר של המנהל בקהילה. בראיונות האיכותניים גם נשמעו מנהלים שטענו כי אינם מעורבים דיים בקהילות וכי אינם בטוחים שהקהילות פועלות בהלימה עם בית הספר ועם מטרותיו.

התדירות השכיחה ביותר לפגישות הקהילה היא **אחת לשבוע או אחת לשבועיים**, אך **רק כמחצית מהקהילות נפגשות בזמן ייעודי** שהוקצה לכך במערכת השעות. חברי הקהילה ברובם המכריע **מגיעים למפגשים באופן שוטף**, ותחושתם היא שזמן המפגשים מנוצל באופן יעיל.

מתודות נפוצות במפגשי הקהילה כוללות: דיון בעקבות דילמה או תיאור מקרה, פיתוח משותף של רעיונות, כלים או פעילויות. ברוב המקרים המורה המוביל הוא שמביא או יוזם את התכנים שבהם דנה הקהילה. נוסף למפגשים מסוג "שיבה" או "דיון" נפוץ שימוש במתודה של **צפייה בשיעורים**: בין בשיעורים שמעביר המורה המוביל ובין בשיעורים של מורי הקהילה. מתודת הצפייה נפוצה יותר בקרב דוברי הערבית (כמחצית מהמובילים דוברי העברית ו-87% מהמובילים דוברי הערבית דיווחו כי מורי הקהילה צפו בשיעורים שלהם לפחות פעם אחת). לאחר צפייה בשיעורים של מורי הקהילה, כמעט תמיד חברי הקהילה נתנו משוב לצפייה. רוב מקבלי המשוב ראו אותו כיעיל וכמקדם.

מערכת היחסים בין מורי הקהילה: ככלל, מורי הקהילה מדווחים בשיעורים גבוהים מאוד (בסביבות 90%) על יחסי שיתוף, אחריות ופתיחות בעבודת הקהילה. אולם במקביל לדיווחים החיוביים, יותר מ-60% ממורי הקהילה דוברי הערבית הצביעו על קשיים במערכת היחסים בקהילה: הם דיווחו על העדפה של השתלמויות בפורום חוץ-בית ספרי והלינו כי ההתנהלות של מפגשי הקהילה היא "בעיקר חברתית".

פיתוח מקצועי של המורים מובילים: רוב גדול מהמובילים דיווחו על השתתפות בהכשרה טרום תפקיד ועל פיתוח מקצועי תוך כדי מילוי התפקיד. כמחציתם דיווחו גם על קבלת ליווי והדרכה סדירים. מרבית המורים המובילים הציגו תפיסות חיוביות בנוגע לאיכות ולתרומת הפיתוח המקצועי והליווי שקיבלו, עם זאת, כשני שלישים מהם מרגישים צורך בהכשרה ובליווי נוספים.

נמצא כי מובילים בעלי ותק של שנה אחת דיווחו על צורך גדול יותר בהמשך הכשרה וליווי. בכך הם מעידים על צורך בהכשרה ייעודית למובילים ותיקים, אשר תספק להם כלים וידע נוספים שיאפשרו את המשך פעילות הקהילה.

תפיסת המהלך בעיני המורים המובילים: ככלל, המורים המובילים מציגים **תפיסה חיובית של התפקיד ולתרומתו לאופק המקצועי שלהם**, ושיעורים גבוהים מהמובילים מדווחים על שיפור באיכות ההוראה שלהם (79% דוברי עברית ו-94% דוברי ערבית).

אמנם כ-90% מהמובילים מדווחים שמתכונת העבודה בקהילה **תורמת לצמיחה של תרבות של למידה ושיתוף**, אולם בשלב זה של המהלך דווחה תרומה של פעילות הקהילה בעיקר למשתתפים בה. בשיעורים **נמוכים** בהרבה דווח על הרחבת החשיפה של תוצרי הקהילה בפני כלל חדר המורים, על תחושת היתרמות של כלל המורים מפעילות הקהילה ועל שיפור באווירה בחדר המורים, באקלים ובהישגים. נמצא כי ככל שהקהילה **פועלת יותר שנים**, המוביל תפס את תרומתה לתרבות למידה ושיתוף **כגבוהה יותר**. מצד שני, יותר מובילים "ותיקים" דיווחו בשיעורים גבוהים יותר על תפיסה של הקהילה כמי שפולשת לטריטוריה המקצועית של גורמים שונים בבית הספר. נמצאו משתנים נוספים אשר משפיעים על תפיסות המובילים בהקשר של חשיפה ושיתוף כלל חדר המורים:

1) מובילים שהיו **חברים בצוות ניהול בית ספרי** דיווחו על תרומה גדולה יותר של הפעילות הן למורי הקהילה והן לכלל בית הספר.

2) ככל שהקהילה **גדולה יותר**, דווח בשיעורים **גבוהים יותר** על שיתוף חדר המורים ועל תרומת הקהילה לכלל חדר המורים

3) קהילות שעסקו בנושא אקלים דיווחו **פחות** על השפעה על כלל חדר המורים.

תפיסות המהלך בעיני מורי הקהילה: כ-90% ממורי הקהילה **מרוצים מהשתתפותם** בקהילת מורים וממליצים למורים נוספים להצטרף לקהילות. חלק גדול מהם (כ-76% דוברי עברית ו-86% דוברי ערבית) אף חשים שהם מצליחים להגשים את המטרה שהוגדרה לקהילה שלהם. מורי קהילה דוברי ערבית הדגישו את התרומה הגבוהה של השתתפות בקהילה **הן לפן המקצועי והן לפן האישי** בעבודתם. עמיתיהם דוברי העברית העריכו **תרומה גבוהה יותר לפן המקצועי** ופחות להיבטים אישיים. הבדל נוסף בין מגזרי השפה הוא דיווחים גבוהים יותר (ככלל) של מורי קהילה דוברי ערבית: רוב גדול של מורי הקהילה דיווחו שהשתתפות בקהילה הגבירה את המוטיבציה שלהם לשפר את העבודה בכיתה ושהשיח בקהילה סייע בהתמודדות באתגרים בכיתה. שיעורים נמוכים יותר אף דיווחו שהשתתפות בקהילה שינתה את דרכי עבודתם בכיתה.

שיעורים גבוהים של מורי קהילה דיווחו על שיפור באיכות ההוראה של מורים עמיתים מהקהילה (כ-80% מדוברי העברית ו-90% מדוברי הערבית). שיעורים נמוכים יותר דיווחו כי בעצמם שינו את

דרכי עבודתם בכיתה בעקבות ההשתתפות בקהילה (מחצית מדוברי העברית וכשלושה רבעים מדוברי הערבית). בדומה לדיווחים הנמוכים יחסית של המורים המובילים, גם מורי הקהילה דיווחו בשיעורים נמוכים יחסית על שיפור שחלחל לכלל חדר המורים, לאקלים ולהישגים בעקבות פעילות הקהילה.

תפיסות המהלך בקרב קהילות במגזר דוברי הערבית: דיווחי מורי הקהילה והמורים המובילים דוברי הערבית היו גבוהים יחסית לעמיתיהם דוברי העברית. שיעורים גבוהים מהם הביעו שביעות רצון מהמהלך ודיווחו על תרומתו להיבטים שונים. במקביל לכך, היו דיווחים המעידים על חריקות בפעילותן של הקהילות דוברות הערבית: 63% ממורי הקהילה העדיפו השתלמויות בפורום חוץ-בית ספרי, 64% הלינו על התנהלות "בעיקר חברתית" של מפגשי הקהילה, כרבע ממורי הקהילה דיווחו כי מפגשים מתוכננים רבים התבטלו בגלל אילוצים שונים ומורים בשיעור דומה חשבו שמפגשי הקהילה הם בזבז זמן. בנוסף 26% מהמורים המובילים דיווחו על התערבות-יתר של מנהלים בפעילות הקהילה (היבטים אלה הוערכו בשיעורים נמוכים באופן משמעותי בקרב דוברי הערבית).

3. המלצות להמשך הדרך

באופן כללי שיקפו המרואיינים התנהלות מסודרת של הקהילות בבתי הספר ודיווחו על תרומה משמעותית של המהלך. לצד זה נדרש טיפול וחיזוק של מספר נושאים, כמפורט להלן:

1) מהלך השקפה מיועד לפעול בשדה החינוכי לאורך שנים, ולכן נדרשת ממטה המהלך **חשיבה רב-שנתית על המשך הפעילות**, כיצד למנוע שחיקה של פעילות הקהילה ולאפשר לה להמשיך לשמש לצורך פיתוח מקצועי רלוונטי ואפקטיבי למורי הקהילה.

2) קיימות המהלך ויכולת ההרחבה שלו תלויה ביכולת **לגייס מורים מובילים ולהחזיקם פעילים לאורך שנים**. כשני שלישים מהמורים המובילים דיווחו על צורך בליווי והכשרה נוספים, צורך שגבר ועלה לאחר שנת התנסות בהובלה של קהילה. על כן חשוב להבנות מסלולי פיתוח מקצועי מותאמים למורים מובילים ותיקים, בהתאם לתחום העיסוק המרכזי של הקהילה שלהם.

3) חלק ניכר מהקהילות עוסקות בתחום דעת מסוים. במקרים אלה מתבקשת חשיבה על **תפקיד הפיקוח וההדרכה המקצועית של תחום הדעת מול הקהילות הפועלות בבית הספר**, ובייחוד על הקשרים בין קהילות העוסקות בתחום דעת מסוים ובין צוות המורים של תחום דעת זה בבית הספר ועל ההבדלים ביניהם.

4) הצלחת הפעילות של קהילת המורים בבית הספר תלויה במידה רבה במחויבות ובתמיכה של **מנהלי בתי הספר**. מנהל תומך יקצה זמן קבוע במערכת השעות למפגשים, יאפשר את קיומם הסדיר וייתן במה בית ספרית למהלכים ולתוצרים של הקהילה ועוד. הממצאים מלמדים כי

תפקיד מנהל בית הספר במהלך אינו ברור דיו. על כן מומלץ לגבש תפיסה ברורה לגבי תפקיד המנהל, תוך שמירה על האוטונומיה של פעילות הקבוצה מחד גיסא ועל אפשרות של מעורבות ומעקב של המנהל מאידך גיסא, וכן על חיבור בין העשייה בקהילות לבין המטרות/ היעדים של בית הספר.

(5) מהממצאים עולה שבמקרים רבים נתפס המהלך כסוג של "השתלמות". בבסיס תפיסה זו עומדת, בין היתר, הבקשה לקבלת גמול כפי שמתקבל בגין השתלמויות אחרות. על צוות המהלך לחדד את מטרות המהלך ולהחליט אם מטרת המהלך היא להטמיע בבתי הספר את קהילות המורים כדרך עבודה שגרתית בבתי הספר או לראותה, לחילופין, כפיתוח מקצועי. במידה שהתפיסה היא של פיתוח מקצועי יש צורך להסדיר את קבלת הגמול בגין השתתפות.

(6) **במגזר דובר הערבית** התקבלו דיווחים סותרים בדבר המהלך: מחד גיסא, הביעו המשתתפים עמדות חיוביות מאוד כלפי המהלך, מאידך גיסא, הם דיווחו בשיעורים גבוהים על התערבות-יתר של מנהלים בפעילות הקהילה, על קושי ביחסים בין-אישיים בתוך הקהילה ועל העדפה של פיתוח מקצועי שיעשה מחוץ לבית הספר. נראה כי צריך לבחון כיצד ניתן להתאים את המהלך לצרכים ולמאפיינים של המגזר דובר הערבית וכיצד נכון להטמיע אותו בקרב בתי הספר במגזר זה.

(7) מהלך ההשקפה שומר במידה רבה על **אוטונומיית המחוזות**, עם זאת חשוב לעשות לקידום התהליכים הבאים:

א. לקבל החלטה ברורה לגבי מה הסמכויות הרלוונטיות שיש להשאיר בידי המחוזות, אשר יש בו פתח לשינויים ולהתאמות ברמה המחוזית, ואילו תחומים צריכים להיות אחידים ומשותפים ברמה הארצית.

ב. להגדיר מטרות משותפות, מדדי ההצלחה וקווי יסוד משותפים של המהלך, באופן ברור, לצד שמירה על עקרונות הגמישות והאוטונומיה כלפי המחוזות ובתי הספר.

ג. לשמר את הידע הקיים במחוזות גם ברמת המטה, ובכך לאפשר המשכיות.

(8) פעילות המהלך במחוזות נתמכת במידה רבה על ידי הגורמים המלווים, שבחלקם אף שותפים לתהליך ההנחיה של המורים המובילים. כדי לאפשר המשך פעילות של המהלך ללא תלות בגורמים חיצוניים, מומלץ לחשוב על דרכים **לשמר את הידע במחוזות ובמטה**, ובכך לאפשר המשכיות.

(9) **איזון בין עומס לבין הירתמות למהלך**: קיימות המהלך ויכולת ההרחבה שלו תלויה ביכולתו לגייס מורים מובילים ולהחזיקם פעילים לאורך השנים. על כן חשוב להיות מודעים לעומס המוטל על המורים המובילים ולהשלכותיו, ולבחון אפשרות להבנות מסלולי קידום למורים מובילים ותיקים.