

האופן שבו תופסות מנהלות וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בהכשרתו

נירית רייכל ותמר קסטלמן

המחקר בוחן כיצד תופסות מנהלות בית ספר וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בהכשרתו. מאפייניו של המורה הראוי הם מאפיינים תלויי הקשר ותרבות שהשתנו תכופות במהלך ההיסטוריה, ואולם ניתן להבחין בשני רכיבים עיקריים: הרכיב המקצועי, אשר מתייחס לטיב הביצוע, והרכיב האישי המתייחס לצירוף של תכונות אישיות. מנהל בית הספר מתפקד כמנהיג הארגון ומשפיע בהתנהלותו ובהחלטותיו על איכות ההוראה ועל תפקוד המורים. תפקיד הסגנות בבית הספר מוגדר על ידי משרד החינוך כתפקיד חשוב ומרכזי במכלול תפקידי ההובלה והניהול הפועלים לצד המנהל. השפעת המנהל וסגנון על המורה יכולה להתבטא באמצעות תהליכי הערכה, ביצוע תצפיות ומתן משוב, על ידי העצמת המורה ובאמצעות פיתוח תרבות ואחריות שיתופית של קהילת הלומדים במסגרות שונות בבית הספר. המחקר מביא את קולן של מנהלות בתי הספר ושל סגנוניתיהן, דן בתפיסותיהן ונותן ביטוי לדמות מורה הראוי מהפרספקטיבה של מי שמובילות את בתי הספר ומנהלות אותם. תוצריו מעבים את מדף המחקרים המציגים את דמות המורה הראוי מהיבטים פילוסופיים, ומציגים את נקודת המבט של התלמידים, ההורים וחוקרי החינוך.

מילות מפתח: מורה ראוי, מורה מקצוען, זהות מקצועית של מורים, מנהל בית ספר, סגן מנהל בית ספר

מבוא

המחקר בוחן את האופנים השונים שבהם תופסות מנהלות בית ספר וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בעיצובו. לצירוף "מורה ראוי" ניתנו הגדרות שונות בחקר החינוך ובדין הפילוסופי-עיוני וביניהן, המורה האידיאלי, המורה הטוב, המורה הרצוי, כולן מבטאות את אב הטיפוס האיכותי של המורה (רייכל וארנון, 2005). למחקר זה נבחרה ההגדרה "המורה הראוי", מתוך מחשבה שהיא כוללת היבטים רבים ורחבים באישיותו של המורה ובתפקודו שיוצרים יחדיו את מאפייני האדם הראוי ביותר לשמש בתפקיד המורה. בנוסף לזאת, שם התואר "ראוי" טומן בחובו זיקה לערכים ולכבוד ומשקף את ערכיות התפקיד.

דמותו של המורה הראוי נמצאת בעשורים האחרונים במוקד הדיון הציבורי, מתוך הבנה כי השיפור במערכת החינוך מותנה באיכות המורים ולא רק בתוכניות לימוד, בשיטות ניהול ובתוכניות ניהול (לוי-פלדמן, 2010). מאפייני המורה הראוי הם תלויי הקשר ותרבות ונמצאים בתהליכי שינוי לאורך ההיסטוריה, ואולם ניתן להבחין בשני רכיבים עיקריים: הרכיב המקצועי, שמתייחס לטיב הביצוע, והרכיב האישי, שמתייחס לתכונות האישיות של המורה (רייכל, 2012). המורה הראוי מתואר כאדם רגיש בעל מסוגלות ומודעות עצמית, שיכול לראות את הילד ואת צרכיו. מחקרים מציינים שהמורה הראוי צריך להיות מסוגל להתייחס לתלמיד באמפתיה, באופן מכבד ושוויוני מתוך אמונה כנה ביכולותיו, ולצד זאת עליו להיות צנוע, בעל הליכות פשוטות, דייקן, סבלני ובעל יכולת לפתח קשרים חמים וקרובים עם תלמידיו (קובוכי, 1977; Arnon & Reichel, 2007). בין מאפייני המורה הראוי ניתן להבחין בחמש קטגוריות עיקריות: (א) הוא בעל ידע תוכני-דיסציפלינרי (ב) יש לו ידע פדגוגי (ג) הוא בעל זהות וגאווה מקצועיות (ד) הוא משתף פעולה עם השותפים לתהליך החינוכי (ה) יש לו מוטיבציה להתפתח וללמוד (אברור וריינגולד, 2012). מנהל בית הספר מתפקד כמנהיג הארגון ומשפיע בהתנהלותו ובהחלטותיו על איכות ההוראה והמורים. השפעת המנהל על המורה יכולה להתבטא באמצעות תהליכי הערכה, ביצוע תצפיות ומתן משוב, על ידי העצמת המורה, וכן באמצעות פיתוח תרבות ארגונית ואחריות שיתופית של קהילת הלומדים במסגרות שונות בבית הספר. מנהל הנוקט יחס חם ואישי כלפי צוות מוריו, מגלה התעניינות כנה בנושאים השונים המובאים לפניו ומגיב להם בכבוד ובהערכה מעצב תרבות של אכפתיות ואמפתיה המקדמת שביעות רצון של המורים ומניעה אותם לשיפור תפקודם (Loeb, Kalogrides & Bêteille, 2012; Rigelman, & Ruben, 2012; Sebastian & Allensworth, 2012).

בעקבות הסכמי אופק חדש הוגדר תפקיד הסגנות בבית הספר על ידי משרד החינוך כ"תפקיד חשוב ומרכזי במכלול תפקידי ההובלה והניהול הפועלים לצד המנהל או המנהלת בבית הספר. תפקיד מנהיגותי זה כרוך במקצועיות רבה ומוקנה לו אמון והכרה רבה מצד מנהלים, מורים, תלמידים והורים בבית הספר". במסמך "תפיסת תפקיד סגן המנהל ב'אופק חדש'", בהובלת לשכת המשנה למנכ"ל משרד החינוך (מרץ 2009) נכתב, כי סגן המנהל ומנהל בית הספר הם התשתית הניהולית של בית הספר. הגדרת התפקיד של הסגן נגזרת ממסמך "תפיסת תפקיד מנהל בית ספר במדינת ישראל" של מכון אבני ראשה. אולי משום שמנהל בית הספר והסגן שותפים לגיבוש תוכנית העבודה המוסדית ולהובלת בית הספר להשגת יעדים, כשסגן המנהל אמור למעשה להשתתף בהובלת נושאים פדגוגיים הכוללים תכנון, ביצוע ואחריות לתוצאות, צוין במסמך, כי תחומי אחריותו של הסגן ייבחרו על

ידי המנהל ועל ידי סגנון, מתוך הנחה כי עיסוקם המרכזי יהיה בהנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה.

המחקר הוא מחקר איכותני המתמקד במנהלות בית הספר ובסגנוניתיהן ובודק כיצד הן תופסות את דמותו של המורה הראוי. כלי המחקר הוא ראיון עומק חצי מובנה והמתודה המרכזית לניתוח הנתונים היא "תיאוריה מעוגנת בשרה". המחקר מביא את קולן של מנהלות בתי הספר וסגנוניתיהן, דן בתפיסותיהן ומציג את דמות מורה הראוי מזווית ראייתן של מי שמובילות את בתי הספר ומנהלות אותם. תוצריו מעבים את מדרג המחקרים המציגים את דמות המורה הראוי מהיבטים פילוסופיים, לצד האופן שבו היא מצטיירת לתלמידים, להורים ולחוקרי חינוך. המחקר דן בתפקידן של המנהלות ושל סגנוניתיהן בעיצוב המורה הטוב כפי שהן רואות אותו, והוא פותח בכך חלון להכשרת מורים במהלך עבודתם (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005) כפי שעולה משרה החינוך עצמו. מהמחקר עולים דרכים וכלים לפיתוח דמותו של מורה ראוי, משפיע ותורם לקהילת בית הספר הנובעים מניסיון המעשי של המנהלות.

סקירת ספרות

תפיסת המורה הראוי איננה מדעית אלא ערכית והיא תלויה בהקשר ההיסטורי, התרבותי והאידיאולוגי של החברה (ליבמן, 2011). בחברה הרב תרבותית בישראל קיימות מערכות חינוך שונות, בעלות אידיאולוגיות נפרדות ועל כן קשה להסכים על תפיסות משותפות או על ערכים משותפים לבוגר בית ספר ולמורה המיטיבי (סופר, 2013). חלק מהבעייתיות בהגדרת המורה הראוי נובע מהקושי במדידת היבטים מסוימים; כך לדוגמה, קשה להעריך את הממד המוסרי ולמדוד תכונות כגון יושר, אומץ או סבלנות (Berliner, 2005). ספרות המחקר מתייחסת לדמות המורה ובוחנת אותה משתי זוויות מרכזיות: המורה כאדם (אישיות, תכונות) והמורה כמקצוען (תחום דעת ויכולות הוראה) (Hallinger, 2011). עם זאת, החלוקה איננה דיכוטומית ויש מאפיינים שמופיעים בשתי הזוויות הללו.

המורה הראוי כאדם (אישיות ותכונות)

למשרד החינוך אין הגדרה רשמית לאישיות המורה הראוי או רשימת תכונות הכרחיות לדמות זו.

עמנואל יפה, מנהל האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ויו"ר המזכירות הפדגוגית בשנות ה-80, הכיר בחשיבות אישיותו של המורה וסבר, שאישיותו חשובה מהידע והמיומנות שלו. בעקבות זאת, קרא להעמקת חינוכו כאדם במסגרות ההכשרה להוראה. פרופסור מרים בן פרץ, כלת פרס ישראל לחקר החינוך, הדגישה

בוועדה שבראשה עמדה, שדנה בנושא הכשרת מורים (2001) שעל המורה להיות בעל אישיות מחנכת. דהיינו, שיגלה רגישות לזולת ויכבד אותו, ושיהיה לו מיומנויות של תקשורת רגשית (הופמן ונידרלנדר, 2010). דיוקן המורה כאדם וכדמות מחנכת עולה גם ממחקרה של קציר (2004) הסבורה, כי לצד אותן יכולות, רצוי שיהיה גם משכיל, תרבותי, בעל יכולת ליצור קשרים משמעותיים ומי שמסוגל לעבוד בשיתוף פעולה בצוות.

מחקרים שבחנו את האופן שבו תופסים מרצים באוניברסיטאות ובמכללות את דמות המורה הראוי העלו מגוון תפיסות המדגישות את התכונות הרצויות למורה טוב (לוי-פלדמן ונבו, 2011). קס (2012), סבורה כי לצד ידע, כלים ומיומנויות מביא עמו המורה לכיתה את עצמו, האדם, על כל התחומים שבהם הוא חזק וגם את חולשותיו כמובן, את מחויבותו ללמד, את תחושת המסוגלות האישית שלו, את ערכיו ואת אמונותיו. לדעתה, ההשקעה המרכזית בתהליך הכשרת המורה צריכה להיות באישיותו. על המורה להיות מודע לעצמו, למרכיבי זהותו ולתפיסותיו האישיות. עליו להבין את התהליכים המפעילים אותו ולדעת לשלוט בהם. המקום המרכזי המיוחס לאישיותו של המורה עולה גם בטיעוניה של תמר אריאב, שסבורה שהמורה צריך להיות בראש ובראשונה מחנך, אדם הרואה את הילד ואת צרכיו (סופר, 2013). אלבין איגנפלד (2012), מוסיפה, כי מורה טוב הוא מנהיג בעל כריזמה אישית, אנושי, רגיש ומהווה מודל לחיקוי.

תלמידים העריכו מורה טוב כמורה שמתנהג בצורה טבעית וכנה, יודע להודות בטעויות שעשה ומתייחס אליהם באופן שוויוני, אך תוך שימת לב לייחודיות של אישיותם (קובובי, 1977). יכולתו של המורה להתייחס אל התלמיד בכבוד ובנימוס, להפגין סבלנות והבנה כלפי התלמיד ובעיותיו, לדעת להקשיב לו באהדה, להכיר בערכו ולהאמין ביכולותיו עולה גם ממחקריהם של רובינסון (Robinson, 2011), ושל ארנון ורייכל (2007). לצד אלה עלו בספרות המחקר תכונות כמו צניעות, פשטות, דייקנות ויכולת ליצור קשר טוב עם ההורים (Arnon & Reichel, 2007); פז וסלנט, (2012). התכונות האישיות של מורה שאותן ציינו סטודנטים להוראה הן היכולת להיות חבר של תלמידיו ונגיש עבורם, בעל חוש הומור, אדיב והוגן. הסטודנטים יחסו חשיבות רבה למתן יחס של כבוד ולגילויי אכפתיות כלפי התלמידים (Furlong, 2013). חטיבה (2003) לעומתו טוענת, שמורה ראוי הוא בראש וראשונה אדם תרבותי, הגון ובעל יושרה, המכיר בשונות בין בני האדם ובהבדלים התרבותיים ביניהם ומכבד אותם. עליו להיות מחויב לערכים ולאדיאליים מוגדרים כגון אמת, שוויון, פתיחות מחשבתית וכבוד האדם.

האכפתיות היא אחת מהתכונות הבולטות בדמותו של המורה הראוי. למורה טוב חשוב שתלמידיו יבינו את מסריו ואת ההסברים שלו. התנהגות אכפתית של המורה כלפי התלמיד מתבטאת במעקב אישי אחר התקדמותו, בהבעת דאגה וברצון לתמוך

בתלמיד ולקדמו (זילברשטיין וכץ, 1998; Noddings, 2006). יאנג (Young, 2009) מדגישה במחקרה את חשיבות הקשר עם התלמידים וסבורה, כי מעבר לגילויי אכפתיות, לגמישות כלפי התלמיד ולדאגה לצרכיו, על המורה הטוב לדעת לבנות מערכת יחסים הדוקה עם הכיתה כולה.

החשיבות המיוחסת למקומם של הרגשות בלמידה ומכאן גם למקומם בדמות המורה הראוי עולה מראיון של אהרון בן זאב ליוזם הרפז (הרפז, 2011). בן זאב מדגיש שאין למידה משמעותית ללא רגשות. מורה שמלמד עם הלב, חודר ללב התלמיד. לעומתו סבור יעקב גוטרמן (2009), שהבנת מבנה המוח תורמת להבנת המקום המרכזי שתופסת אישיותו של האדם בהיותו מורה טוב. לדבריו, רגשות משפיעים על אופן הלמידה שלנו ועל הדרך שבה אנחנו מארגנים את מחשבותינו. כך למשל, איומים וחרדה מפני כישלון יחלישו את הפעילות המוחית המאפשרת קליטה והבנה. ככל שהמורה יהיה קשוב לתלמידיו, מודע למצבים חברתיים שבהם הם מעורבים ויטפל בהם כדי ליצור אקלים רגשי נוח, כך תגבר נכונות התלמידים ללמוד. יש הרואים בתכונות האישיות של המורה הראוי, תכונות מולדות, טבעיות, שלא ניתן ללמוד ולהכשיר אליהן וייתכן שדווקא הן הובילו לבחירת האדם במקצוע ההוראה (רייכל וארנון, 2005).

המורה הראוי כמקצוען

התהליך החינוכי בבית הספר והשפעותיו על התלמידים תלויים בידע של המורה ובעשייה שלו. ככל שהמורה טוב ומוכשר יותר כך תשתפר איכות הלמידה והישיג התלמידים (גוטרמן, 2004); ככל שיידע לשתף את עמיתו בעשייתו, ללמוד מהם ולשתף עמם פעולה, ירחיב את התמקצעותו (Rigelman & Ruben, 2012). בספרות המחקרית יש הגדרות שונות למונח המתאר מורה מקצוען. על אף שההגדרות אינן אחידות ואינן חד משמעיות קיימים מאפיינים לדמותו של המורה המקצוען שמשותפים לכולן (זילברשטיין וכץ, 1998; Rigelman & Ruben, 2012). ניתן להבחין בחמישה רכיבים עיקריים המבטאים את מאפייני המורה המקצוען: ידע בתחום הדעת, ידע פדגוגי, זהות מקצועית וגאווה מקצועית, יכולת שיתוף פעולה עם השותפים לתהליך החינוכי ומוטיבציה להתפתחות וללמידה (אברור וריינגולד, 2012). להלן אפרט התייחסות לכל אחד מהם:

ידע תוכני-דיסציפלינרי

ידע תחום הדעת הוא מרכיב חשוב בהצלחת המורה בכיתה. ללא בקיאות מספקת לא יצליח המורה לעבד את תוכני המקצוע ולהנגישם לתלמידים. מורה השולט היטב בנושא הנלמד יכול להתמודד עם דעות שונות, עם ביקורת או עם תשובות

בלתי צפויות של התלמידים (זילברשטיין וכץ, 1998). ידע דיסציפלינרי הוא תנאי ראשוני לפיתוח ידע פדגוגי יעיל (Anderson & Clark, 2012). הידע הדיסציפלינרי של המורה חייב להיות רחב, מעמיק ועדכני. מורה מקצוען חייב להיות בקיא לא רק בתחום הדעת אותו הוא מלמד ומעודכן בו, אלא גם בעולמות ידע אחרים הנושקים לתחום זה ובתחומי חינוך בסיסיים. הבנה מעמיקה של תהליכים התפתחותיים של ילדים בהקשר תרבותי וחברתי תשפר את עבודת המורה. בנוסף לזאת, המורה המקצוען מחויב לשליטה בשפה תקינה ועשירה (אברור וריינגולד, 2012). יש הסבורים, כי אחד מתפקידיו של המורה הוא עיצוב דמותה של החברה הישראלית. לשם כך, על המורה להיות בקיא במגוון תחומים חברתיים מדיניים, אזרחיים ותרבותיים הקשורים לנושא ולהתעדכן בהם (רייכל, 2012). במדינת ישראל נעשה תהליך של אקדמיזציה של ההוראה בהנחה, שככל שרמת השכלה של המורים תהיה גבוהה יותר, כך ישתפרו הישגי תלמידיהם (הופמן ונידרלנדר, 2010; בק, 2009), בדומה למה שקורה בחלק גדול ממדינות אירופה (Sahlberg, 2011; Rothman & Darling-Hammond, 2011).

ידע פדגוגי

הידע הפדגוגי כולל ידע של אסטרטגיות, טכניקות וכלים המאפשרים הוראה יעילה. מורה מקצוען מסוגל לבקר את השיטות הקיימות, לנסות לשנותן ולשפרן (אברור וריינגולד, 2012). יש הרואים במיומנויות ההוראה והתקשורת של המורה עם התלמיד גורם משפיע וחשוב יותר מאשר ידע התוכן של המורה (Cochran-Smith, 2003). הידע הפרקטי הוא מרכיב מהותי במאפייני המורה המקצוען. ידע זה, שנוצר מתוך העשייה של המורה ושל הקהילה אליה הוא שייך ונצבר באמצעותן, הוא לעתים ידע סמוי שמי שאינו עוסק במקצוע לא יוכל לראותו ב"מעבדה", ובמלים אחרות, יש הבדל בין הידע של מי שעוסק בדברים בשטח לבין הידע של חוקרי החינוך באקדמיה (בק, 2009).

פוליקוף (Polikoff, 2013), מחדד את חשיבות הידע הקוריקולרי. על המורה להפעיל ידע קוריקולרי מקושר לסטנדרטים, עליו להכיר היטב את תוכניות הלימוד ואת חומרי הלימוד כדי לדעת לבחור את התכנים המתאימים להוראה שלו ולארגנם נכון. במחקר שנערך בישראל בקרב גורמים שונים המעורבים בחינוך נמצא, כי אחת התכונות המוערכות אצל המורה היא היכולת להסביר היטב את החומר הנלמד ולעורר בו עניין. מיומנות זו נמצאה חשובה הרבה יותר מאשר ידע והשכלה (כפיר ובכר, 1996).

בעולם המשתנה תדיר, המורה המקצוען צריך לדעת לפתח בתלמידיו חשיבה ביקורתית, יכולת להפעיל שיקול דעת בפתרון בעיות. המידע כיום זמין לכול

ועל כן המורה צריך ללמד את התלמיד כיצד למצוא את המידע הנכון, להבחין בין עיקר לטפל, בין עובדות מבוססות לבין שקרים (בק, 2009). עליו להקנות לתלמיד מיומנויות למידה כדי שיוכל בעתיד ללמוד בכוחות עצמו ולהקנות לו את היכולת לקבל החלטות ולעבוד בצוות (סופר, 2013). המורה הראוי נדרש להתעדכן בטכנולוגיה, להיות מסוגל לעבוד בסביבה מתקשבת ולהשתמש בה ככלי פדגוגי באופן מושכל, מגוון ויומיומי. לשם כך עליו לפתח יכולות טכנולוגיות חדשות, כגון שימוש בכלים דיגיטליים ובטכנולוגיית מידע ותקשורת (וידיוסלבסקי, פלד ופבסטר, 2010; Halverson & Smith, 2010).

יכולת ניהול הכיתה וניווטה היא מיומנות המשפיעה על הצלחתו של המורה. המורה המקצוען ניכר ביכולתו לאבחן את תלמידי הכיתה שלו על פי סגנונות החשיבה והיכולות השונות של תלמידיה (אבדור וריינגולד, 2012). עליו לדעת להפעיל את התלמידים במהלך השיעור ולהגביר את המוטיבציה שלהם ללמידה, לגרום להם להקשיב בשיעור ולהשתתף בו (חטיבה, 2003; Peretz, Eilam & Yankelevitz, 2006). גוטרמן מתמקד ביכולתו של מורה טוב לנצל את זמן השיעור להוראה. לשם כך עליו למסור לתלמידיו הנחיות ברורות ולגרום להם להתכונן לשיעור ולהתארגן אליו בזמן. מורה טוב יודע לנצל את הזמן העומד לרשותו לפעילויות הוראה ולמידה ולא לעסוק בבעיות משמעת (גוטרמן, 2011).

זהות וגאווה מקצועית

הזהות המקצועית של המורים היא האופן שבו הם תופסים את דמותם המקצועית. הזהות הזאת מתפתחת ומשתנה במהלך השנים והיא מושפעת מגורמים שונים (הופמן ונידרלנד, 2010). תחושת השייכות של המורה למקצועו והיכולת שלו להזדהות עמו נוצרת משני מרכיבים: האחד, האופן שבו הוא תופס את דמותו המקצועית, על סמך התנסויותיו והרקע האישי שלו. השני, האופן שבו תופסים גורמים אחרים, כמו הורים, תלמידים ועמיתים, את דמותו המקצועית של המורה (קוזמינסקי, 2008). זהות מקצועית הרמונית וחיובית מגבירה את המוטיבציה של המורה, מחזקת את ביטחונו האישי ותורמת להצלחתו בתפקיד. המורה המקצוען חש סיפוק והערכה בעבודתו, רואה בה שליחות וחש עצמו מחויב אליה (אבדור וריינגולד, 2012). מחקר שנערך בהולנד, מצביע על כך שתחושת המסוגלות העצמית היא גורם הנעתי חשוב ביותר ביכולתו של המורה ללמוד פרקטיקות הוראה וליישמן בהצלחה (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma & Geijssel, 2011).

שיתוף פעולה עם השותפים לתהליך החינוכי

המורה המקצוען נדרש למיומנויות מגוונות של תקשורת בין אישית כדי שיוכל לשתף פעולה עם צוות בית הספר, עם ההורים ועם גורמים אחרים בקהילה. על המורה להבין, כי הילד שאותו הוא מלמד הוא חלק מסביבה מורחבת, ושמידה על קשר הדוק איתה תקדם את עבודתו. שיתוף הפעולה עם צוות בית הספר משפר את מכלול היכולות של הצוות כולו ומקדם תהליכי הוראה-למידה (אברור וריינגולד, 2012). מדינות המכירות בחשיבותו של שיתוף הפעולה בין המורים לבין עצמם כצעד בדרך להפיכתם לאנשי מקצוע, מאפשרות להם לשבת וללמוד יחדיו. המורים בפינלנד, באונטריו (קנדה) ובסינגפור לדוגמה, מקדישים זמן רב ללמידה משותפת ומשפרים בכך את רמת ההוראה שלהם (Rothman & Darling-Hammond, 2011). השתתפות בפגישות של צוות המורים וצפיית עמיתים מחדדת את ביצועי המורה בכיתה ומשפרת אותם (חטיבה, 2003). בניגוד לזאת, לם (2000) סבור, כי העובדה שמורה יצירתי ותורם ברעיונותיו למורים אחרים ולמערכת כולה, אינה מעידה בהכרח על הצלחת ההוראה שלו בכיתה.

מוטיבציה להתפתחות וללמידה

ברפורמות חינוכיות שנערכו בשנים האחרונות, מודגשת חשיבותה של ההתפתחות המקצועית המתמשכת. התפתחות זו נתפסת כמנגנון חיוני לקידום הידע המורה ולשיפור הוראתו בכיתה (Opfer & Pedder, 2011). במדינות כמו פינלנד וסינגפור יש השקעה בפיתוח המקצועי של המורה לטווח הארוך. מורים בסינגפור לדוגמה, לומדים 100 שעות שנתיות בתוכניות לפיתוח מקצועי, מעבר לשעות הלימוד הרגילות שלהם (Rothman & Darling-Hammond, 2011). בישראל, בעקבות רפורמת אופק חדש ועוז לתמורה, החלו תהליכי שינוי בפיתוח המקצועי של המורים במטרה להפוך אותם למומחים ולבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני. הפיתוח המקצועי נועד גם לקדם את כל קהילת בית הספר בתחום הפדגוגי (אבידב־אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013). המורה המקצוען הוא תלמיד מתמיד בעצמו, בעל מודעות עצמית לצורך בהתפתחות מקצועית. ההנעה ללמידה נובעת מאחריות אישית ומשאיפה פנימית להתפתחות ואינה תלויה בתגמולים חומריים וחיצוניים (אברור וריינגולד, 2012).

המנהל כמנהיג מוביל

תפקידי המנהל

הגדרת תחומי אחריותו של מנהל בית הספר ותפקידיו השתנתה במהלך השנים. בתפיסה המסורתית הגדרות התפקיד היו כלליות וראו במנהל את מי שלוקח עליו

אחריות מערכתית בתכנון הפעילות הבית ספרית, ארגונה, הנהגתה ובקרתה. ההגדרות המקובלות כיום מספקות תיאור מפורט ומדויק יותר של משימות המנהל ותפקידיו (סרג'ובאני, 2002; אופלטקה, 2008; אורג וברזון, 2013; Sebastian & Allensworth, 2012). תפקידיו של המנהל כוללים חמישה תחומים מרכזיים: הנהגת תהליכי חינוך והוראה, עיצוב תמונת העתיד של בית הספר, הנהגת הצוות, התמקדות ביחיד וניהול הקשרים עם קהילת בית הספר הרחבה (אדלר, 2008; 2013; Rigelman, Stewart, 2012; Ruben, 2012).

הנהגת תהליכי חינוך והוראה כוללת תכנון תהליכים חינוכיים, שהמנהל, כמנהיג פדגוגי, מוביל בשיתוף עם קהילת בית הספר ומוציא אותם לפועל. הפעילויות העיקריות בתחום זה כוללות הגדרת יעדים חינוכיים ולימודיים, פיתוח מיומנויות יסוד, תהליכי חקר וכישורי חשיבה מסדר גבוה, שנעשים לאחר מיפוי בית הספר, בהתאם לצרכיו כשבשטח מתבצע מעקב אחרי יישומם. המנהל אחראי גם על ביצוע תהליכי הערכה, משוב ומדידה של תהליכים אלו (אדלר, 2008). כדי להפעיל תהליכי שינוי בהצלחה, על המנהל להיות בעל יכולות תכנון וארגון יעילות (אופלטקה, 2015; פוקס, 2000).

עיצוב תמונת העתיד של בית הספר במציאות העכשווית, מחייבת גמישות והסתגלות לשינויים עתידים. מנהל בית הספר נדרש להוביל תהליכי חשיבה אסטרטגיים ולתכנן יעדים ודרכי פעולה ארוכי טווח. יש להעריך את חזון בית הספר ולבחון את מדיניותו בהתאם למידע שמצטבר בנושא התמורות כמו אדם-סביבה, אדם-ידע-טכנולוגיה ואדם-קהילה. על המנהל וצוות בית הספר לנסח חזון פדגוגי, חינוכי וערכי ולתרגם אותו לתוכניות עבודה ארגוניות ותקציביות (אדלר, 2008; אופלטקה, 2015). הובלת תהליכים לעיצוב החזון ולבחינתו, מקדמת את תחושת השייכות לבית הספר ואת הזדהות עם מטרותיו (אבני ראשה, 2010).

הנהגת הצוות, ניהולו והתפתחותו המקצועית נובעים מהידיעה כי המורים הם המשאב המרכזי והחשוב של בית הספר. תפקידו של המנהל הוא לתכנן את תהליכי ההתפתחות והלמידה של צוותו ולהובילם בהתאם לצרכיו המקצועיים של בית הספר ובהתאם למדיניותו (אדלר, 2008). סאות'וורת' (2008) סבור, כי המנהלים צריכים להיות מנהיגי הלמידה בבתי הספר. חובתם לספק הדרכה מקצועית לצוות בית הספר, וכן לתמוך במורים החדשים בבית הספר וללוותם. על המנהל לבנות תרבות של קהילה לומדת, מתוך אמונה במסוגלות העצמית שלהם ובניסיון שנרכש בעבודה (אדלר, 2008); עליו לאתר מורים בעלי פוטנציאל, להעניק להם תפקידים ואחריות ולפתח מנהיגות פנימית של בית הספר. האצלת סמכויות ומתן אוטונומיה למורים, תגביר את תחושת המעורבות שלהם ואת תחושת המחויבות שלהם להצלחת התהליכים החינוכיים (פוקס, 2000; Sebastian & Allensworth, 2012).

התמקדות ביחיד

בבית הספר מתחנכים בני אדם צעירים שונים זה מזה, והמנהל נדרש לתכנן תוכניות ומסגרות לאבחון צורכי הפרט, לטיפול בהם ולמעקב אחרי התפתחותם, לצד עיצוב סביבה אנושית, אישית ואכפתית שמעודדת את התפתחותם של כלל התלמידים בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. עליו להניע ליצירת אווירה של כבוד הדדי, דאגה ואמפתיה לכל תלמיד ולפעול לחיזוק הערכתו העצמית ולעיצוב זהותו (אדלר, 2008). במסמכי משרד החינוך (2014), יש פירוט רב של תפקידי המנהל הקשורים בכיטחון התלמיד, והם כוללים הסברה בנושאים שונים, תכנון מערך ההשגחה בפתחת היום, בהפסקות ובפעילות בית הספר וקיום הוראות בטיחות בהתאם להנחיות משרד החינוך ופיקוד העורף.

מקומו של סגן המנהל בהנהלת בית הספר

רפורמת אופק חדש שינתה את האופן שבו נתפס תפקידו של סגן המנהל, והיא רואה בו חלק מהתשתית הניהולית של בית הספר. תפקיד הסגן הפך לחשוב ומרכזי במכלול תפקידי ההובלה והניהול הפועלים לצד מנהל בית הספר, והגדרת תפקידיו נגזרת ממסמך שכותרתו "תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל", של אבני ראשה. כחלק מתפקידיו, הסגן שותף להנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה. יחד עם המנהל הוא מגבש את תוכנית העבודה המוסדית ומוביל את בית הספר להשגת יעדיו. כמו כן, סגן המנהל שותף בהובלת נושאים פדגוגיים הכוללים תכנון, ביצוע ואחריות לתוצאות. תפקיד מנהיגותי זה מצריך מקצועיות רבה וזוכה להכרה של מנהלים, מפקחים וקהילת בית הספר כולה ולאמונם (משה"ח, 2014).

מקום המנהל בפיתוח מקצועי והעצמת המורה

מנהל בית הספר משמעותי להצלחתו של בית הספר (Darling-Hammond & Sykes, 2003; אופלטקה, 2015), ובעל השפעה רבה על עבודת ההוראה של מוריו (Sebastian & Allensworth, 2012). האופן שבו המנהל קולט מורים למערכת, מעריך אותם ומספק להם הזדמנויות לצמיחה מקצועית, משפיע על איכותם (Donaldson, 2011). הערכת מורים על ידי מנהל בית הספר נתפסת כאחת הדרכים המרכזיות לשיפור תהליכי ההוראה. ההערכה כוללת מעקב אחר תכנון השיעורים, אחרי ניהול הכיתה, אחרי הכנת המבחנים ואחרי האינטראקציה של המורה עם התלמידים ועם כלל השותפים בבית הספר. הערכה נכונה תסייע למורים בכל הקשור להבנת ההוראה בכיתה, בשיפור מיומנויות הוראה והביטחון העצמי, בשימוש בכלים חינוכיים ובהנעת התהליך החינוכי (קורלנד, 2010; Sebastian & Allensworth, 2012; Blase & Blasé, 1999). הרשות למדידה והערכה בחינוך פיתחה עבור משרד החינוך

כלי מחווני להערכת מורים. ההנחה מרכזית היא, שביסוס תהליכי הערכה אלו על תרבות ארגונית שבמרכזה נורמות וקודים אתיים של כבוד, אמון, הוגנות, דיאלוג אפקטיבי ושותפות, יובילו לשיפור וקדם מערכת החינוך (אופלטקה, 2015; בלר, הרטף ורטנר-אברהמי, 2011).

תצפיות על השיעורים ומתן משוב על התוצרים מהווים פתרון להערכת המורה ולקידום ההוראה והלמידה שלו בבית הספר. לשם כך על המנהל להיות בקיא בגישות השונות להוראה ולמידה, ביכולות ובמיומנויות הנדרשות להן (גוטרמן, 2006). יש חשיבות להקצאת זמן מתאים במערכת, לעקביות התהליך וכן להצגתו ככלי מקדם הוראה ולא ככלי שיפוטי. יצירת יחסי אמון ואמפתיה יתרמו לגישה חיובית של המורים כלפי התהליך. מטרת השיח הפדגוגי לגרום למורה לעבור תהליך רפלקטיבי של חשיבה על ההוראה שלו בכיתה, על בעיות שעשויות לצוץ ועל דרכים להתמודדות עתידית (גוטרמן, 2010).

השפעת המנהל על המורה מתבטאת בהעצמתו. ההעצמה נובעת משיתוף בקבלת החלטות, מהתפתחות מקצועית, מסטטוס העיסוק, מאוטונומיה בתפקיד ומהשפעה. בתהליך העצמה, הפרט הופך לאקטיבי וליזום יותר בעקבות חיזוק תחושת הביטחון העצמי והמסוגלות האישית. העצמת מורים מחזקת את המחויבות שלהם כלפי בית הספר, את ההתנהגות האזרחית-ארגונית וכן משפרת הישגים לימודיים (בוגלר, 2012). ככל שהמורים יהיו מעורבים יותר בחיי בית הספר, שותפים בקבלת החלטות ועצמאים בעבודתם כך תגבר שביעות רצונם ותתעצם תחושת המחויבות שלהם כלפי הארגון וכלפי עבודתם בו (אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011). תחושת ההעצמה בקרב מורים יכולה להתפתח מגורמים שונים: הבהרת דרישות וציפיות מהתפקיד, קבלת תפקיד מערכתי והבנה שהניסיון והמשך לימודיהם משמעותיים לתהליכי צמיחה והתפתחות מקצועית (אבידב-אונגר ופרידמן, 2011).

התנהלותו של המנהל בבית הספר היא גורם משמעותי בהעצמת המורה ובעבודתו המקצועית. יצירת תרבות של אכפתיות ואמפתיה תגרום לשביעות רצון רבה של צוות המורים. ההרגשה הטובה של חברי הקהילה נובעת מיחס אישי של המנהל, מהיכרות מעמיקה בינו לבין אנשי הצוות, מהתעניינות פעילה בשלומם ומתגובות מכבדות ומוקירות שלו לדברים שהם מביאים לפניו. האקלים התומך והמשפחתי שבונה המנהל ישפיע גם על יחסם של המורים כלפי התלמידים, כמדגים, בבחינת "נאה דורש נאה מקיים" (קולרנד, 2013). האמון של המנהל במורה מקדם תפקוד איכותי ומוצלח שלו, והוא מתבטא, בין היתר, בהענקת אוטונומיה המאפשרת למורה טווח פעולה, ניסוי וטעייה ובעיקר בתמיכה בהחלטותיו ובהענקת תנאים הולמים לעבודתו (אבגר, ברקוביץ ושלויגיטר, 2012). תמיכה במורים מחייבת את המנהל להפעיל לעתים כישורי התנהגות של מטפל: האזנה אקטיבית, יכולת רגישות וקבלה, הרגעה ומתן חיזוקים והשמעת דברי שבח (פוקס, 2000). הבנת צורכי המורים כוללת

גם שיבוץ נכון של צוותי הוראה ושל מורים לשכבת גיל ולמקצוע כך שיוכלו להפיק את המרב מהתלמידים (Rieg & Marcoline, 2011).

אחת האסטרטגיות המרכזיות לשיפור הוראה ולעידוד למידה של המורים היא עיצוב תרבות של אחריות שיתופית של קהילת לומדים וקידומה. כחלק מקידום תרבות זו על המנהלים להניע את הצוות לעבודה בקבוצות שיתופיות שעבודתן המשותפת היא עבודה משמעותית, שיתכננו את תוכניות הלימוד בעצמן ויפתחו אותן בהתאם לצורכי התלמידים ולמטרות בית הספר (DuFour & Mattos, 2013). מנהלי בית ספר בעלי תרבות שיתופית של למידה דיווחו על פחות מחסומים בתהליכי שיפור איכות המורים (Donaldson, 2011). הפיכת צוות בית ספר לקהילה מקצועית לומדת הוא תהליך הדרגתי וממושך. השיתוף בצוות כרוך בויתור, בפתיחות ובנכונות לחשיפה מצד המורים. העבודה המשותפת מתבטאת בקיום תצפיות ובעריכת דיונים רפלקטיביים על הנעשה בהן, בתכנון שיעורים ומבחנים, בדיון מעמיק בקשיים שעולים מעבודת ההוראה ובהעלאת דרכי הפתרון האפשריות (כניה, יעקובזון וצדיק, 2013). פיתוח הצוות כקהילה לומדת חייב להיות חלק מהחזון ומה"אני מאמין" של בית הספר. חזון זה מהווה מנוף מרכזי לעשייה חינוכית ולהשגת מטרות ויעדים בית ספריים (קורלנד והרץ-לזרוביץ, 2006).

ניתן לומר, כי מספרות המחקר עולים היבטים שונים המעידים על מרכזיותו של המנהל בהנהגת בית הספר, בהתוויית דרכו הפדגוגית, בהעצמה של מוריו ובהכוונתם. אופן התנהלותו של מנהל בית הספר, מעורבותו בהובלת תהליכי חינוך והוראה, בעיצוב תרבות בית הספר ובהנהגת הצוות החינוכי יכולים לשפר את איכות עבודת ההוראה של המורה ולהוביל לסביבה חינוכית מעצימה שבעקבותיה ישתפרו גם הישגי התלמידים.

מתודולוגיה

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבדוק מהי דמות המורה הראוי בעיני מנהלות וסגניותיהן וכיצד הן מובילות את מורי בית הספר להגשמת חזונן. מכאן, שאלות המחקר הן: כיצד מנהלות וסגניותיהן תופסות את דמות המורה הראוי, וכיצד הן תופסות את מקומן בעיצובו.

שיטת המחקר

בחינת תפיסותיהן של מנהלות בית הספר וסגניותיהן את דמות המורה הראוי ואת חלקן בעיצובה התבססה על הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית; גישה המאפשרת הבנה כוללת, מורכבת ואותנטית של המציאות הנחקרת. השימוש בגישה

זו מסייע לחשוף את תפיסותיהן הסובייקטיביות של המשתתפות באשר למאפייני המורה הראוי ובנוגע למקומן בעיצובו. בעקבות זאת מתאפשרת הבנה של התהליכים הפנימיים (ההנחות והמחשבות) שבבסיס תפיסותיהן של המשתתפות, שנובעים מחשיפתם של תהליכים שהם סמויים בדרך כלל מעינו של המתבונן מהצד. על כן ברור, שחשיפת תפיסותיהן של המשתתפות היא השלב הראשון במחקר. בשלב הבא נדרשת המשגה של הרעיונות העולים מן השטח, כזאת המאפשרת הבנה מעמיקה יותר של דיוקן המורה הראוי והשתקפותה בשדה ההוראה. כדי להבהיר את תפיסותיהן של המשתתפות שייכנו אותן לעולם תוכן תיאורטי. גישת הניתוח שנבחרה היא "תיאוריה המעוגנת בשדה" (grounded theory), משום שהיא מתאפיינת בשימוש עקיב בסדרה של תהליכים כדי לגבש הסבר תיאורטי לתופעה מסוימת מתוך הנתונים המתקבלים מהשדה.

מטרת התהליכים היא למיין תופעות באמצעות קידוד, וזאת בהתבסס על ההנחה כי התנהגות אנושית כוללת דפוסים וחזרות שאפשר לאתרם באמצעות שאלות מחקר פתוחות וחיפוש מובנה ושיטתי אחר הקשרים ומבנים. בשלב הראשון של הניתוח נערך קידוד פתוח (open coding) של תשובות המרואיינים – חלוקה לנושאים, דהיינו, המשגה ראשונית. בשלב השני מתבצע קידוד ממוקד (axial coding) – חלוקת הנושאים והמושגים שקודדו לקטגוריות על ולקטגוריות משנה. בשלב השלישי נערך קידוד על (selective coding) – בחינה נוספת של הקטגוריות שהתקבלו, וסילוק של אלו מהן שאינן מתמקדות בנושא הנחקר. גישה זו מנסה להאיר את התופעה הנחקרת ולמצוא לה השלכות שימושיות (גבתון, 2001; Corbin & Strauss, 2008). בהתאם לכך התקיים תהליך של בחינת התפיסות המדריכות והשוואתן לתיאוריה, והדבר הוביל לגיבוש מסקנות שימושיות ויישומיות הנובעות מהקולות שעלו מן השטח (גבתון, 2001; דושניק, 2011).

משתתפות המחקר

במחקר משתתפות שמונה מנהלות ושמונה סגניות מנהל, משמונה בתי ספר יסודיים במחוז צפון. פנינו טלפונית לבתי הספר היסודיים ביישובים שצוינו ונבחרו שמונה בתי הספר שהמנהלות שלהם היו מוכנות להתפנות להתראיין לצורך המחקר בתוך פרק זמן סביר.

הבחירה בסגניות לצד המנהלות נובעת מהתובנה שעל פיה סגן המנהל משמש ממלא מקומו של המנהל ושותף מלא לעשייה חינוכית הפדגוגית בכל תחומי אחריותו של המנהל (משרד החינוך, 2014). כל המשתתפות בעלות ותק של יותר מחמש שנים בתפקיד. כולן אקדמאיות, 12 מהן בעלות תואר שני, ארבע מהן בשלבים

שונים של לימודים לקראת התואר השני. כדי להגן על פרטיותן של המשתתפות, מופיעות כולם בשמות בדויים.

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ראיון עומק חצי מובנה: המנהלות רואיינו בסדרה של שאלות, תוך ניסיון למצוא משמעות לתיאוריהן ולפרשם (שקדי, 2003). הראיון מציג את ההקשרים התרבותיים שמהם נובעת התנהגותן של המשתתפות ומאפשר להבין את משמעות תיאוריהן ואת תפיסותיהן (צבר בן-יהושע, 1990). הראיון כלל שתי שאלות עיקריות: מיהו בעיניך המורה הראוי, ומה מעורבותך בעיצובו של המורה הראוי ובהתאמתו לתפיסתך. בנוסף לזאת, תוכננו שאלות נלוות כחלק מהשיח בין החוקרות למשתתפות.

ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני באסטרטגיה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Glazer & Strauss, 1967). השיטה מתמקדת בתהליך של מיון תופעות, הבחנה ביניהן והפרדתן ברצף הנתונים, עד לאיתור משמעותיות הנתונים באמצעות חשיפת המאפיינים הנמצאים בראיונות וסיווגם לקבוצות בעלות מכנה משותף (קטגוריזציה). הקטגוריזציה כוללת שני יסודות: תהליך של חלוקת הנתונים לקטעים נפרדים, ושיוכם לקטגוריות המצרפות את הקטעים זה לזה (Charmaz, 1990; Strauss & Corbin, 1995). מיון התופעות נעשה על ידי קידוד, מתוך הנחה, שיש בהתנהגות האנושית דפוסים וחזרות שניתן לגלות במחקר באמצעות שאלות מחקר פתוחות וחיפוש זעיר, מובנה ושיטתי אחר הקשרים ומבנים. בשלב הראשון נערך קידוד פתוח (Open Coding) – חלוקת הראיון לפי נושאים, כלומר, המשגה ראשונית. בשלב השני התבצע קידוד ממוקד (Axial Coding) – ארגון המושגים שקודדו תוך יצירת קטגוריות על ותתי קטגוריה. בשלב השלישי נערך קידוד על (Selective Coding) – בחינה נוספת של הקטגוריות שהתקבלו וסינון אלה שאינן נחוצות לנושא הנחקר או שאינן מכוונות אליו. במהלך קידוד העל נבחנו היחסים בין המושגים והקטגוריות השונות ונבחרו תמות מרכזיות (גבתון, 2006) שבעזרתן ניסחו החוקרות תיאוריה.

ממצאים

מניתוח הראיונות עולה דמותו של המורה הראוי, כפי שהיא מצטיירת למנהלות ולסגניות המשתתפות במחקר (להלן המשתתפות) באמצעות שני נושאים: המורה הראוי כאדם והמורה הראוי כמקצוען. האופן שבו תופסות המשתתפות את מקומן

בעיצוב המורה הראוי מוצג גם הוא באמצעות שני נושאים: המנהל כמלווה של המורה הראוי והמנהל כמעצב תרבות בית ספרית המניעה את צמיחתו של מורה ראוי. הנושאים מחולקים לנושאי משנה, סעיפים, המוצגים על פי שכיחות הופעתם בראיונות, מהשכיחות הגבוהה לשכיחות הנמוכה.

א. דיוקן המורה הראוי

1.א "לדעת להקשיב, לקלוט, להפנים" – המורה הראוי כאדם

דמותו של המורה הראוי כאדם עולה מהממצאים בהתאם לאופן שבו תופסות המשתתפות את המושג. תיאור דמותו של המורה כאדם מתמקדת בערכים ובתכונות שהשכיחות שבהן הן יכולת הכלה: "מורה הרואה את הילד ומכיל אותו" (ליאת), סבלנות: "מורה בעל פתיל ארוך, עם לב רחב, היכול להכיל שונות, להתייחס למגוון, לא למהר לשפוט..." (ענת), רגישות ועמידות: "מורה המובל מאהבת התלמידים, מהרצון לקדם, מרגיש אותם ולא ממחר להיעלב ולשמור טינה" (עדנה). 12 מהמשתתפות ציינו, שמורה ראוי הוא "מורה שמכיר את הילדים ממקום מאוד עמוק, מבין מה הם צריכים" (דבי), וכן, שעליו "לחוש את התלמידים, לדעת לדבר אליהם בגובה עיניים כדי שהם יתקרבו אליו, להיות אדם המקבל כל אדם אחר, כל ילד והכי חשוב – כמו שהוא" (ליאת). נועה מייחסת למורה הראוי שאיפה "לממש את שוויון הערך בעצמו ולחנך עליו את תלמידיו". בדומה לנועה, גם יעל מציינת ש"המורה הראוי הוא אדם הרואה בתלמידיו שווי ערך, מכבד אותם, משוחח עמם בכנות ובישירות ומאפשר להם להביע את עצמם ולהתנסות בעצמם".

עשר מהמשתתפות סבורות, כי אחת התכונות שמאפשרת לתלמידים להתקרב למורה היא הנכונות שלו לגלות כלפיהם פתיחות והקשבה. הן מציינות כי חשוב שמורה ידע "להקשיב, לקלוט, להפנים" (ליאת), או במילותיה של סינייה, "להיות פתוח ומקבל [...] להיות בעל רגישות". הרגישות שמגלה המורה כלפי תלמידיו מתבטאת בין היתר בזמינות שלו להיענות לפניויותיהם; "כשהתלמידים פונים אליו בבעיה, הוא אינו דוחה אותם, מקשיב ונותן מענה..." (דורית). עם זאת, שמונה מהמשתתפות מצאו לנכון להדגיש ש"הגישה הנעימה והזמינות של המורה לתלמיד אינה באה על חשבון הדרישה לגבולות וליצירת מסגרת" (ענת). ההתייחסות לגבולות ויצירת מסגרת כחלק מדיוקן המורה הראוי ידון גם בסעיף העוסק במורה הראוי כמקצוען. לכביות ומאור פנים הוזכרו על ידי שמונה מהמשתתפות כתכונות שמקרבות בין מורה לתלמידיו: "חשוב לי שמורה תקבל בסבר פנים יפות את התלמידים" (סיניה), וגם "מאור פניה, השמחה שהיא מפגינה בשיעורים, ההתלהבות שבה היא מספרת לי, לעמיתים, להורים על הצלחה ולו קטנה, של תלמיד, התגובה החמה שלה לכל התקדמות הופכים אותה למורה אהובה ומצליחה" (יעל). גם דבי סבורה כי מורה

ראוי הוא "קודם כול מורה חם ואוהב". לדבריה, "אם התלמידים ירגישו כי המורה אוהב אותם ונותן להם מעצמו, הם יחזירו לו אהבה".

תשע מהמשתתפות מדגישות, כי כיבוד התלמיד הוא ערך רב משמעות: "לא הייתי מסכימה להתפשר על מורה שפגעה בילדים, מורה שהעליב תלמיד" (דבי). בהתנהגות המורה לסובבים אותו רואות המנהלות חלק מחובתן "להיות דוגמה אישית מא' עד ת', נאה דורש נאה מקיים" (ליאת). אף לא אחת מהמשתתפות אינה מתייחסת להדדיות בנושא הכבוד, קרי, לצורך לחנך תלמידים לכבד אדם באשר הוא אדם. תשע מהמשתתפות התייחסו לתכונות הנוגעות ליחסי אנוש ולמיומנות בתחום וציינו, כי מורה ראוי הוא מורה בעל תקשורת טובה, "מול התלמידים ובייחוד מול קהילת ההורים" (עדנה).

"אם הקשר לא מתנהל רואים מתח", טוענת טליה, וכמוה חמש משתתפות נוספות המבהירות כי יחסי אנוש טובים מתבטאים בשיתוף פעולה של המורה עם הצוות. לדעתן, מורה ראוי עובד בשיתוף פעולה בצוות "יודע להתחלק עם אחרים ולקבל מהם" (חני), ולכן מורה "ללא יכולות תקשורת טובים יתקשה להיקלט בצוות ההוראה" (דורית). דבי מתייחסת גם לקשר עם ההורים; ואומרת, ש"מורה שלא תהיה בקשר חם עם ההורים לא תוכל להיות כאן מורה" (דבי).

ארבע משתתפות מבהירות כי קהילת ההורים היא גורם משמעותי בחיי בית הספר ולעתים קרובות כאשר המורה אינו מתקשר נכון עם ההורים, נוצרות בעיות המגיעות לפתחן כמנהלות או כסגניות מנהל, ומקשות עליהן, על התלמיד ועל סביבתו החינוכית.

שמונה מהמשתתפות מייחסות חשיבות ליכולת לספוג ביקורת ולהודות בטעויות. לתפיסתן, מורה ראוי מכיר בכך שגם הוא עלול לטעות ולכן עליו "להיות חשוף למשוב שבא לשמר [את הקיים] או לשפרו, כי ככל שמורה יהיה מודע לעצמו ורפלקטיבי, כך יוכל להתקדם ולהשתפר" (צביה). שבע מהמשתתפות מדגישות את החשיבות שהן מייחסות להתפתחותו האישית של כל מורה: "מורה שלא לוקחת את עצמה בידים ומתקדמת אז אני אשתדל להיפרד ממנה" (צביה). חלק מההתקדמות היא היכולת לבצע שינויים הכרוכים גם ביכולת להתגמש, כדברי סינייה: "חשוב לי הנושא של גמישות... [כלומר, יכולתו של המורה לגלות] נכונות לשינויים". טליה מתארת מורה ש"היתה מוכנה לשמוע, אבל לא היתה מסוגלת לזוז ממקומה... הדברים לא יושמו בשטח [ולכן] היא נוגדת את הפרופיל של המורה הראוי בעיני". התיאור של המשתתפות מחדד את הפער הקיים בין הרצוי למצוי, כלומר, בין נכונות של האדם לבצע שינוי לבין יכולתו לעשות זאת.

שבע מהמשתתפות התייחסו ללקיחת אחריות אישית ולהקפדה על העמידה בנהלים כאבני בוחן הכרחיות למורה הראוי: "להיכנס בזמן לכיתה ולא לדבר בנייד, לעמוד בהבטחות" (עדנה). כשחני מתארת התנהגות של מורה שלא התאימה לארגון

שלה היא מסבירה: "היא לא הבינה מה זה לקחת אחריות כמורה... לקחת אחריות של מאה אחוז בכל מקום ובכל תפקיד".

חמש מהמשתתפות הדגישו את חשיבות יושרו של המורה ואת חשיבותה של אמינותו: "מבחינת תכונות הכי חשוב יושר, הגינות ואחריותיות... מישהו שהוא אמין ויודע את המשמעות של קוד אתי" (נועה).

ניתן לראות, שהמשתתפות סבורות כי בבסיסה של דמות המורה הראוי עומדים אישיותו, אופיו ותכונותיו. בראש סולם סדר העדיפויות שלהן עומדות תכונות הקשורות לקשר בין המורה לתלמידיו וליכולתו בתחום יחסי האנוש. אחריהן ניתן למצוא תכונות שקשורות ליכולתו לשתף פעולה עם סגל ההוראה ועם ההורים, ולבסוף תכונות שקשורות למסגרת הארגונית ולעבודה על פי הנהלים. עם התכונות הבולטות שהעלו המשתתפות נמנות היכולת להכיל, היכולת לכבד, היכולת לקבל ולתת, יושר, סבלנות ואהבת האדם. מדבריהן של עשר מהמשתתפות עולה דמותו של המורה הראוי כמודל לחיקוי וכאדם שהיו רוצות לראותו כבוגר של בית הספר שבו הן עובדות. ואולם הן אינן מתארות תהליך חינוכי שבמסגרתו מתנסה התלמיד בהדדיות, בערכים המאפיינים את המורה הראוי כאדם כמו כיבוד האדם, אחריות, עמידה במסגרת הנהלים, עמידה בהבטחות וכיוצא באלה. מרבית המשתתפות סבורות, כי תכונות אופי ואישיות הן תכונות מולדות, אבל כל בסיס ניתן לשיפור ולצמיחה, וזה בדיוק התפקיד שמוטל, בין היתר, על כתפיהן.

2.א "להיות בעל ידע מקצועי רב" – המורה הראוי כמקצוען

דמות המורה הראוי כמקצוען עולה רק כמשנית לדמותו כאדם. המקצוענות מתבטאת בשלושה רכיבים עיקריים: ידע דידיקטי, היכולת לנווט כיתה ויחס לעבודה. 12 מהמשתתפות סבורות, כי הידע הדידיקטי הוא הנושא הראשון בסדר החשיבות של מקצוענות המורה. מורה ראוי צריך לדעת כיצד ללמד את הנושא הנלמד בצורה מעניינת, כך שתתאים לשונות שקיימת בכיתה, תסקרן את התלמידים ותעורר בהם עניין: "להיות עם ידע מקצועי רחב כי הכיתות מורכבות... להכיר הרבה שיטות... להתאים את הלמידה לתלמידים לפי רמות" (ציפי), "לגרום לתשוקת למידה" (ליאת). מורה מקצוען מתפקד כמתווך ומוביל את הילד ללמידה עצמאית: "מורה טובה מלמדת את הילד איך ללמוד" (רונה).

עוד צוינה, מחויבותו של מורה מקצוען ללמוד ולהתקדם כל הזמן: "כדי להיות מורה טוב צריך ללמוד במהלך כל החיים... (רותם). וגם: "מורה ראוי מבחינתי זה מורה שלומד ומתמקצע. מורה שכל הזמן מתעדכן" (סיניה). שמונה מהמשתתפות מציינות את הצורך של המורה להתעדכן בהתפתחויות הטכנולוגיות: "הם חשופים היום לכל המידע באינטרנט, לטלפונים הניידים, לתקשוב למינהו ועליהם להכיר את

הדברים הללו כדי שיוכלו להשתמש בטכנולוגיה העומדת לרשותם. דרך העבודה של המורה חייבת להיות מותאמת לתקופה העכשווית" (סיגל).
 12 מהמשתתפות התייחסו לניווט הכיתה. מדבריהן עולה הסכמה כי מורה ראוי מתפקד כמנהיג הכיתה, עליו לכוונה, לשרטט גבולות ברורים להתנהגותה ולהוביל אותה למטרה מתוכננת שאותה הציב, בשיתוף עם עמיתיו או בשיתוף עם התלמידים: "לדעת לעמוד מול כיתה ולאסוף אותה, להיות מנהיג של כיתה" (רבי); וגם: "המורה הראוי משרטט את הדרך המתוכננת להשגת היעדים שהציב. הוא יודע להתמודד עם מכשולים בדרך, עם תקלות בלתי צפויות מבלי לוותר על היעד" (יעל). מורה מתמודד בכיתה עם אתגרים רבים: "המורה הראוי מזהה את האתגרים ומוצא את דרכו להתמודד עמם ולהנחות את הכיתה להצלחה" (ענת); סיגל סבורה כי "לא כולם יודעים להתמודד עם הילדים החכמים או המפריעים וכעניי זה דבר ראשון שמורה צריך [לדעת]". ניווט כיתה אינו אתגר פשוט כלל וכלל לדעתן של המשתתפות, וכדי להתמודד עמו צריך, לדברי נירה, "תמהיל של גבולות ואהבה... גבולות וחוש הומור..."

המשתתפות מייחסות לנושא השלטת משמעת בכיתה חשיבות רבה ורואות בה חלק מיכולתו של המורה הראוי לנהל את שיעוריו, כמו גם תנאי ליכולתה של העבודה החינוכית בבית הספר להתקיים בצורה ראויה ובטוחה. מדבריהן עולה, כי התמודדות מוצלחת עם בעיות משמעת היא אחת מיכולותיו המקצועיות של המורה הראוי ולעתים היא תנאי הכרחי לביטוי יכולותיו הנוספות, כדברי נועה: "מורה ראוי הוא מורה היוצר תנאים ללמידה, מאפשר הקשבה, מונע עלבונות ואלימות בכיתה, מקנה ביטחון לתלמידיו, לכל תלמידיו... לא כל הצועק קודם, ולא כל מי שאלים מקבל תשומת לב. יש סדר, הגינות וזכות דיבור לכולם, איש איש בתורו. זה ממש לא קל ליצור אווירה כזאת בכיתה. לא כל מורה מצליח, ובוודאי שלא במאת האחוזים, המורה הראוי מונע בעיות משמעת ויוצר אקלים של צמיחה, זה תהליך..."

שמונה מהמשתתפות סבורות שכדי שמורה יוכל להעביר את הידע בצורה מעניינת וטובה עליו להיות יצירתי ובעל חוש דרמטי. שש מהמשתתפות מצפות שלמורה הראוי תהיה יכולת להעצים את התלמידים בכיתה, להאמין ביכולותיהם ולהניע ולקדם כל אחד מהם: "ברגע שמורה מביא את הילדים לידי ביטוי ומאפשר להם להביע את יכולותיהם, הוא מבחינתי מורה ראוי" (טליה).

שתיים מהמשתתפות סבורות ש"מורה צריך להיות בעל אינטליגנציה... אני רוצה לקבל חומר גלם איכותי מבחינת אינטליגנציה ואישיות..." (רותם).
 משתתפת אחת (צביה) ציינה, שהמורה הראוי במדינת ישראל צריך לחוש את "אהבת הארץ", "כי אי אפשר לחנך בארץ הזאת מבלי להכיר אותה ולאהוב אותה".

המסירות וההשקעה המאפיינות את דמות המורה הראוי בעבודתו בלטה בדברי שמונה מהמשתתפות. הן ציינו את השעות הרבות שמשקיעות חלק מהמורות בעבודה בהנחה ש"מי שרוצה לעבוד אצלנו יודע שצריך להתאמץ... להשקיע הרבה מאוד זמן. זה הביטוי של מסירות והאחריות לתלמידים" (ציפי). וגם: "המורה הראוי ממשיך את עבודתו הרבה מעבר לשעות ההוראה. איכות ההוראה כרוכה בהכנה, בשיחות עם התלמידים, בשיחות עם הוריהם, בשיתופי פעולה עם העמיתים, בחיפוש אחר חידושים הן בדרכי הוראה והן בנושאי הלמידה" (דורית). תפיסה זו של המשתתפות מדגישה את אחת הבעיות שאיתן מתמודדים העוסקים בחינוך: מצד אחד, הנהלים של אופק חדש מחייבים שימוש בשעון נוכחות, והסתדרות המורים טוענת שאסור להשאיר מורה במקום עבודתו מעבר לשעות שנקבעו בהסכם, ומצד שני ארבע מהמשתתפות סבורות ששעות נוספות הן חלק ממחויבותו של המורה כלפי תפקידו. כדברי חני: "אצלי המורות לא מתנהלות לפי השעון". חלק גדול מהמשתתפות תופס את הרצון להשקיע בעבודה כנובע מאהבת המקצוע וכשליחות: "לאהוב את המקצוע ולהיות עם ברק [בעיניים] גם אחרי הרבה שנים ולהשקיע בו" (סיגל); וגם: "אנשים שרואים בעבודה שליחות ולא עוד מקום להרוויח כסף" (רותם).

ניתן לראות, שתפיסת המשתתפות את דיוקן המורה הראוי כמקצוען מתמקדת בהיבטים הפדגוגיים-דידקטיים, בלמידה ובהתעדכנות במהלך חייו המקצועיים, ופחות בהיותו של המורה בעל השכלה רחבה או מומחה בתחום הדעת שאותו הוא מלמד. חלק מהנושאים שעלו בראיונות עסקו גם בעדכון הידע האישי בתחומי הטכנולוגיה והתקשוב. המורה הראוי נתפס כמי שמנהיג את הכיתה ומנווט אותה להשגת מטרותיו. המשתתפות סבורות, כי בחירת החינוך כמקצוע והנכונות להשקיע בו אינן נובעות ממניעים כספיים, אלא מתחושת השליחות המפעמת בהן, המחייבת את המורה להשקיע מזמנו מעבר לנדרש ומעבר לזמן שהוא מתוגמל עבורו כספית. המשתתפות אינן מתייחסות בתיאוריהן למורה הראוי כמורה המשלב אקטואליה בהוראה או מכוון לאזרחות טובה. ההיבט הלאומי אינו מוזכר אלא על ידי משתתפת אחת. המורה הראוי מתואר כאדם ערכי וככזה כמודל לחיקוי, אולם הוא לא מוזכר כמי שמשוחח עם תלמידיו על ערכים כחלק מתהליך חינוכם.

ב. האופן שבו תופסות המשתתפות את מקומן בעיצוב המורה

לאחר שהמשתתפות שרטטו את דמות המורה הראוי, התבקשו להבהיר כיצד הן תופסות את מקומן בעיצובו.

ב.1 "אני מאמינה ביכולות שלי ללוות ולהדריך" – המנהל כמדריך

מתיאורי המשתתפות עולה בבהירות רבה כי הן תופסות את תפקידן כמלוות של מורי בית הספר וכמי שמעצבות את עשייתם החינוכית. המשתתפות מתמקדות בתהליכי הליווי שהן מבצעות, בהעצמת המורים, בתמיכה ובהקשבה. ההדרכה נמצאת במקום בולט מאוד בתיאור שהן מתארות את תפקידן. 12 מהמנהלות סבורות שאחד התפקידים החשובים שלהן הוא ללוות את המורים ולהדריכם: "המקום שלי משמעותי בהובלת מורה למקום טוב, לאותו מקום של מורה אידיאלי... זה התפקיד שלי" (סיניה); וגם: "אני מייחסת חלק חשוב מתפקידי לליווי המורים החדשים ולהפיכתם לחלק מצוות בית הספר. כמובן שאני לא לבד במערכה, אולם חשוב לי שיבין את רוח בית הספר את ערכיו, שירגיש שייך, חלק מ...". (ענת). ניכר הדבר, שהמשתתפות בטוחות בידע וביכולות שלהן להדריך וללמד: "אני מאמינה ביכולות שלי ללוות מורה ולהדריך אותה כך שתצליח" (דבי). ההדרכה המתוארת מתחלקת לשני תחומים עיקריים – התחום הפדגוגי והתקשורת עם ההורים.

המשתתפות ציינו, שהן נכנסות לתצפיות בכיתות כדי להכיר את המורה ואת עבודתו בשטח. "התצפית מזמנת גם דיאלוג אשר מאפשר לי להבין את המורה ואת רעיונותיו ולהתייחס לביטוייהם בשיעור" (רונה). מדבריהן עולה, כי התצפית משמשת להן כלי להיכרות עם המורה, למעקב אחר עבודתו ולהערכתו. עשר מהמשתתפות הדגישו, כי השיחה המשותפת שלהן עם המורה מזמנת להן דרך לקדם אותו: "אנחנו עובדות עם המורה בעיקר סביב קושי, הרבה שיחות... למדתי, שרק בדרך הזאת של יחד, צעד צעד מטפלים בדברים" (סיניה). אחת המטרות החשובות של השיחות בין המנהל למורה היא לתמוך בו אישית ולחזק את ביטחונו העצמי: "השנה חיזקתי את ביטחונה העצמי של מורה, [לימדתי אותה] לעמוד על שלה ולא לוותר מיד... אני משמשת גם פסיכולוג למורים..." (צביה). המשתתפות מדגישות שהן נדרשות להקשבה מרובה במהלך עבודתן החינוכית בבית הספר. ארבע מהן הזכירו יכולת זו ככישור נחוץ ביותר למנהל. המשתתפות אומרות, כי הן מחזקות את המורים ומעצימות אותם תוך מאמצים "למצוא את הדברים הטובים של כל מורה ודרך ולפתח אותו דרך החזקות שלו" (ליאת). הן מדגישות את הרעיון על פיו עליהן להכיר היטב את צוות המורים, להיעזר במגוון היכולות שלהם כדי לקדם תהליכים בית ספריים ולהתאים את דרך העבודה ליכולותיה של המורה: "אני אנסה להעביר אותה לתחום שבו היא תלמד מקצוע מסוים ופחות תידרש לעבודת צוות" (רותם). חלק מהמשתתפות התייחסו למקומן כמתווכות בין המורה לבין ההורים: "אם הורה מתלונן אני מזמנת את שניהם ומנסה לטפל [בבעיה]" (צביה). לעומתה, יעל מדגישה ש"לעולם לא אאפשר את הוצאת המורה מהתמונה. אני מבהירה להורים

הפונים אלי, כי עדיף שידברו קודם עם המורה וששיחתנו לא תהיה מאחורי גבו... מנסה לסלול את הדרך לפתרון שלו שותפים הצדדים בהסכמה".

ב.2 "יש שעות משותפות במערכת למורות, אני בונה במיוחד במערכת" – המנהל כמארגן

לצד תפקידן כמלוות אישיות של המורים ומדריכותיהם מצביעות המשתתפות גם על תפקידן כמטפחות התרבות בית ספרית המתאימה לעיצוב המורה הראוי. תשע מהן שרטטו מערך של בעלי תפקידים שיצרו בבית ספרן במטרה ללוות את המורים ולסייע להם. מערך זה כולל צוותים פנימיים של בית הספר, הכולל רכזי מקצוע, מורים מנוסים וחדשים ומדריכים חוץ בית ספריים: "יש שיעורי צפייה עם מדריכה חיצונית; יושבים יחד ומדברים" (דורית). הפעילויות הללו ואחרות, כמו קליטת מורה חדש מתבצעות במערכת ובמסגרתה: "כל מורה שנכנס אל בית הספר מקבל מורה חונך" (חני).

עיצוב תרבות בית הספר מונע גם באמצעות הדגשים בהשתלמות הבית ספרית, בסדנאות המוזמנות, בהרצאות הנערכות בבית הספר ובאירועים השונים המיועדים לצוות. כך למשל, אומרת סיגל כי בחרה ב"השתלמות בית ספרית של עיצוב התנהגות", רונה מדווחת על "השתלמות בית ספרית שעוסקת בנושא ההקשבה". יעל מתארת בהרחבה סדנה בה מתנסים, מנסים ודנים בהוראה שיתופית, וענת משרטטת קווים לביטוייה של סדנה ללמידה יצירתית בקירות שעליהם ציירו ובעיתון התלמידים. הלימוד המשותף מוזכר כאחת הדרכים לפתח את המורה ולקדם את עבודתו: "בפגישת ההדרכה כולנו לומדות אחת מהשנייה... ההתייעצות, החשיבה המשותפת חשובה" (חני). שמונה מהמשתתפות מתייחסות למאמצייהן להפוך את בית ספרן לקהילה לומדת. כדי ליצור קהילה לומדת מקצות חמש מהמשתתפות זמן מיוחד למטרה זו במערכת: "יש שעות משותפות במערכת המיועדות למפגש ולמידה למורות" (טליה). בשיקולי בניית המערכת מתחשבות המנהלות גם בבקשות המורים: "מאפשרים ללמוד, מארגנים מערכת כך, שכל מורה יכול להעשיר את עצמו" (דורית).

במטרה למנוע מצב שבו המורה אינו מתאים לתרבות בית הספר, מתאמצות המשתתפות לבחור לבית ספרן מורים המתאימים לאופן שבו הן תופסות את דמותו של המורה הראוי. חלקן מצליחות יותר בתהליך הבחירה ואחרות פחות. דבי מדגישה, שהיא מתעקשת שלא לקבל מורים שאינם מתאימים למערכת, ועל פי רוב לדבריה, "מורה שאני בוחרת אותו, מדבר בשפה שלי, מגיע מאותה תרבות". כאשר יש ההזדמנות לבחור מורה שכבר עבד בבית הספר, כממלא מקום או כסטודנט במהלך הכשרתו, וסומכים עליו, הבחירה מוצלחת יותר: "אני משתדלת לבחור מורה שכבר מכירים, למשל מורה שעבדה כאן כסייעת" (רותם). אפשרות הבחירה, כאמור, לא

תמיד קיימת וניכר שזהו אחד הקשיים של המשתתפות בבניית הצוות ובעיצוב תרבות בית הספר: "לפעמים אני מסתובבת עם כאב בטן כי אני שומעת דברים שלא מקובלים עלי ולא יכולה לשנות וידי כבולות" (רותם); וגם: "יש כמה מורות שלדעתי לא מתאימות למערכת, הן מעטות, אולם ההשקעה שלי בהן ובתלמידיהן, בחיכוכים שהן מעוררות, ובאווירה הרעה רבה כל כך ומיותרת, הרי הזמן שלי יקר, ואני מבזבזת אותו עליהן..." (עדנה). פתרון חלקי מול מורה שהמשתתפות אינן מרוצות מתפקודו היא קיצוץ בשעות ההוראה שלו: "הורדתי לה שעות, מנסה את מה שאפשר [לעשות] בגבולות המותר לי" (רותם); וגם "אני דואגת שהמקבילות שלה תהיינה מורות ראויות, נכנסת הרבה לתצפיות, מתאמצת להסתיר את כעסי, ומחפשת דרך להקטין את השפעתה" (ענת).

ניתן לראות, שהמשתתפות תופסות את עיצוב המורה הראוי כאחד מתפקידיהן המרכזיים. הן מאמינות ביכולתן להדריך את המורה ולפתח אותו באופן אישי וארגוני ומשקיעות בכך זמן ומאמץ. חלק מההשקעה מתבטא בבניית מערך בית ספרי שיפתח את המורה ויעצים אותו. המנהלות תופסות את עיצובה של התרבות הבית הספרית ואת פיתוחה של קהילה לומדת בבית הספר כרכיב בקידום איכותם של מורי בית הספר והן סבורות, שבחירת המורה שאישיותו עולה בקנה אחד עם תפיסתן החינוכית תורמת להשתלבותו בצורה מיטבית בבית הספר. תרשים מספר 1 מסכם את הממצאים.



תרשים מספר 1: נושא המחקר: תמות וקטגוריות

דיון ומסקנות

המחקר בחן כיצד תופסות מנהלות וסגנוניתיהן את דיוקן המורה הראוי ואת האופן שבו הן תופסות את התפקיד שהן ממלאות בעיצובו. הדיון מציג את התשובות לכל אחת משאלות המחקר בהתאם לסעיפי המשנה שעלו מהמצאים.

א. תפיסת דיוקן המורה הראוי

א.1 המורה הראוי כאדם

המשתתפות תופסות את המורה הראוי בראש וראשונה כמורה המכיר כל אחד מתלמידיו, את ייחודו ואת ערכו. תפיסתן תואמת את מחקריהם של פורלוג (Furlong, 2013) ושל רובינסון (Robinson, 2011) המדגישים את החשיבות שבפיתוח יחסים בין אישיים בהוראה ובהעמדת התלמיד במרכז. המורה הראוי העולה מתיאורי המשתתפות נוהג בפתירות, בהקשבה, באכפתיות ובלבביות והוא עושה כל זאת תוך הפגנת יחס אוהב. מורה שכזה מתאים לאופן שבו תופסת נודינגס את המורה הראוי המתמקדת בתרבות של אכפתיות (זילברשטיין, 1998; Noddings, 2006) ועולה בקנה אחד עם מחקרים שנעשו בקרב סטודנטים ותלמידים המצביעים על כך, ששידור מסרים של קבלה והערכה, חיוניים לעוצמת הלמידה (Arnon & Reichel, 2007; גוטרמן, 2009; רייכל וארנון, 2005).

היכולת לקבל ביקורת ולהודות בטעויות, כפי שעולה ממחקריהן של קובובי (1977) וקס (2012) מופיעה גם בתיאורי המשתתפות. חלק מהמשתתפות סבורות, כי גמישות ויכולת להשתנות הן רכיבים רכי חשיבות בדמותו של המורה הראוי (בק, 2009). המשתתפות טוענות, כי ללא תקשורת טובה בין המורה לקהילת ההורים או בין המורה לשאר אנשי צוות, הוא לא יוכל להשתלב במערכת הבית ספרית (אברור וריינגולד, 2012; אריאב וסופר, 2013). מתיאורי המשתתפות עולות תכונות נוספות כגון יושר, אמינות ולקחת אחריות כחלק ממרכיבי דמותו של המורה הראוי כמודל לאדם תרבותי (חטיבה, 2003; Arnon & Reichel, 2007).

בדמות המורה הראוי כפי שהיא עולה מדברי המשתתפות, מודגשים תחילה התכונות, הערכים ודרכי ההתנהגות ורק אחריהם ההיבטים המקצועיים ובקיאותו בתחומי ההתמחות שלו. מכאן ברור, שהמשתתפות מייחסות חשיבות רבה לאישיותו של המורה, דבר שנובע, כך נראה, מניסיוןן בשדה החינוך, ועל פיו לא ניתן להתייחס לדיוקן מורה מבלי להתייחס לאישיותו כאדם. המשתתפות תופסות את המורה קודם כול כמחנך, כמודל וכמקור השראה לתלמידים. תפיסתן דומה לתפיסתה של איגנפלד (2012) ותואמת את תפיסתם של הוגי הדעות, הרואים במורה דמות מוסרית ותרבותית הראויה לחיקוי (רייכל וארנון, 2005). היא עומדת בסתירה לדמות

המורה כפי שייכתן שהיא נתפסת על ידי חלק מהצעירים או מוצגת לעתים בעיתונות היומית ובאמצעי התקשורת כנלעגת, חסרת מעוף ומתקשה במילוי תפקידיה (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל ורובין, 2005; טורין, 2014). עם זאת, יש לציין, כי בתיאורי המשתתפות אין התייחסות לתהליכים חינוכיים-ערכיים שהמורה הראוי חווה עם תלמידיו ולהתנסויות ערכיות שהוא מציע להם. ניתן להניח, כי הנושא נעדר משום שהמשתתפות התמקדו במורה עצמו, ולא נותר אלא לקוות, כי לצד המודל לחיקוי שמציב המורה הראוי לתלמידיו, מתקיימים ברמות השונות שיח ערכי והכוונה בהתנסויות ערכיות.

א.2 המורה הראוי כמקצוען

המורה כמקצוען מאופיין בחמישה רכיבים עיקריים: ידע תוכני, ידע פדגוגי, זהות מקצועית, שיתוף פעולה ומוטיבציה אישית.

המנהלות תופסות את הידע הדידקטי כרכיב מרכזי במקצוענותו של המורה. לתפיסתן, המורה הראוי חייב לשלוט בתחום הדעת כדי ללמד בצורה טובה ומעניינת ולעורר סקרנות בקרב תלמידיו. גישה זו עולה גם מספרות המחקר (אברור וריינגולד, 2012; זילברשטיין וכץ, 1998; חטיבה, 2003). מנהלות בודדות התייחסו להשכלתו של המורה כאל חלק ממקצוענותו ואף לא אחת ייחסה משמעות לתארים האקדמיים שבהם מחזיקים המורים; כל זאת בניגוד למה שמופיע בחלק מהמחקרים (Rothman & Darling-Hammond, 2011; הופמן ונידרלנד, 2010; רייכל, 2012) המייחסים חשיבות להשכלת המורה ולהעמקת מקצוענותו בתחום ההוראה שמתבטאת גם בתארים האקדמיים. ניתן להסביר פער זה בסדר העדיפויות בערך המועט המיוחס לתרומתה של ההשכלה הכללית למהלך התקין של החיים הבית ספריים, לתלמיד ולתרבות הבית ספרית. סביר להניח, כי הערך הנמוך המיוחס להשכלה הכללית בדיוקן המורה הראוי בעיני מנהלות עלול להקרין על דיוקן התלמיד ומכאן אף על דיוקנה של החברה. נושא זה, שהוא שולי במחקר הנוכחי, ראוי למחקר ולבדיקה. נושאים כגון דמוקרטיה ואהבת הארץ המוזכרים בחלק מהמחקרים (רייכל, 2012), לא הוזכרו כמעט על ידי המשתתפות למעט אחת. את הפער ניתן להסביר בטיפול הבית ספרי בנושאים במסגרות החינוך החברתי (טקסים) ובתחומי הדעת השונים, כמו גם בהלך רוח הקיים בחלק מבתי הספר הממלכתיים הרואה בשיח על אהבת הארץ נחלת בתי הספר הממלכתיים דתיים ומוותר על יצירת שיח מתאים לתפיסתו בנושא זה.

המשתתפות מתמקדות בידע המעשי של המורה ומציינות שעליו להכיר שיטות וסגנונות הוראה מגוונים, להתאימם לשונות שבכיתה ולהקנות לתלמיד מיומנויות למידה כדי שיוכל ללמוד בכוחות עצמו. גישה זו תומכת בהבנה, כי הידע המעשי

מאפשר הוראה יעילה והוא מרכיב חשוב במאפייני המורה המקצוען (אבדור וריינגולד, 2012; בק, 2009; סופר, 2013). עם זאת, המנהלות לא הפרידו בתיאוריהן בין מיומנויות ההוראה של המורה לבין הידע בתחום הדעת אותו הוא מלמד ולא ייחסו לרכיב אחד משקל גדול ממשנהו, כפי שניתן למצוא בחלק מהמחקרים (Cochran-Smith, 2003). ייתכן, כי היעדר הפרדה בין תחום הדעת למיומנויות ההוראה נובע מכך שהמורים בבית הספר היסודי מלמדים כמה תחומי דעת שלא ככולם התמחו ולא ככולם רכשו את מיומנויות ההוראה המתאימות לכל אחד מהם.

רוב המשתתפות ציינו את המחויבות שצריך המורה הראוי לחוש כלפי למידה וכלפי התעדכנות באופן קבוע, וראו בהמשך הלמידה תנאי הכרחי למורה המקצוען; עובדה זו עולה בקנה אחד עם מה שפורסם בספרות המחקר (Pedder & Opfer, 2011). תפיסה זו תומכת בתהליכי השינוי שהונהגו בעקבות רפורמת אופק חדש במטרה לשפר את איכותו של המורה המקצוען ואת רמתו ולהפוך את המורים למומחים ולבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013; אבדור וריינגולד, 2012).

חלק גדול מהמשתתפות העלו את הקושי שבניווט הכיתה (גוטרמן, 2011; חטיבה, 2003). הן סברו כי מורה טוב יודע לנצל את זמן השיעור להוראה וגורם לתלמידיו להקשיב ולהיות פעילים בשיעור. עם זאת, ציינו בדבריהן את החשיבות שהן מייחסות ליכולתו של המורה להציב גבולות ולהתמודד עם בעיות משמעת בכיתה. להתמודדות עם בעיות משמעת בכיתה ניתן מקום רב בדברי המשתתפות, אבל בספרות המחקר זכה הנושא הזה לפחות התייחסות. סביר להניח, כי ההתייחסות הרבה לנושא נובעת מההתמודדות היומיומית של המשתתפות עם הנושא ומהקשיים שמורכבותם וביטוייהם בזמן אמת אינם ידועים באופן מלא לעולם האקדמי.

כחלק מהשיח על המורה הראוי כמקצוען, התייחסו המשתתפות לצורך במסירות מצדו של המורה ובהשקעה שלו מעבר לדרישות הרשמיות. השקעה כזאת אינה מודגשת במקורות שנסקרו, אולם היא משתקפת במחקרים המבטאים שחיקה ותסכול של מורים כתוצאה משעות עבודה שהן מעבר לשעות העבודה המתוגמלות, בשיבות, בהשתלמויות ומילוי דרישות בתפקידים שאינם חלק מעבודתם החינוכית (ראמ"ה, 2012). רפורמת אופק חדש ניסתה לפתור את הסתירה בין ציפיות המנהלות לבין תחושות המורים באמצעות מיסוד מה שנקרא "שעות העבודה אחרי העבודה", אבל הצליחה לעשות זאת רק באופן חלקי בלבד.

ב. מקומו של המנהל בעיצוב המורה הראוי

ב.1 מנהל כמלווה תהליכי הערכה והעצמה

המשתתפות סבורות, שאחד התפקידים החשובים שלהן הוא ללוות את המורים ולהדריכם, כדי לשפר את תפקודם המקצועי בכיתה ואת יחסיהם עם קהילת ההורים. מתיאוריהן עולה, שהן מאמינות שעליהן ללוות את המורים בכית ספרן באופן אישי ויכולות לעשות זאת, ובכך לקדם אותם ולשפר את עבודתם.

המשתתפות מייחסות אמנם חשיבות רבה להנחיה ולהדרכה, אבל במחקרי החינוך זוכים הנושאים הללו לפחות תשומת לב. המחקרים מתייחסים לשיפור תהליכי ההוראה והעבודה של המורים באמצעות הערכת מורים על ידי מנהל בית הספר – כלי הערכה שפותח עבור משרד החינוך ומאפשר למנהל להעריך את מוריו (קורלנד, 2010; בלר, הרטף ורטנר-אברהמי, 2011). כמעט כל המשתתפות ציינו, שהן מבצעות הערכה שכוללת צפייה, מתן משוב ושיחה עם המורים, כחלק מתהליך הליווי שהן מעניקות להם (גוטרמן, 2006). ואולם לצד תהליכים אלה, וללא קשר אליהם, הן משקיעות זמן רב בליווי המורים ובתמיכה בהם כולל הקשבה לדבריהם במטרה לחזק את ביטחונם העצמי (קורלנד, 2013; פוקס, 2000). מאמצייהן גורמים להן לחוש, לעתים, כפסיכולוגיות, אולם הם תורמים ליצירת תרבות של אכפתיות, לשביעות רצונם של המורים ולשיפור תפקודם בבית הספר (אבגר, ברקוביץ ושלר-ויגיסר, 2012; Rigelman, & Ruben, 2012). המשתתפות תיארו את הליווי האישי כחלק מתהליך העצמת המורים שמחזק את המחויבות שלהם לבית הספר ומקדם אותם ואת בית הספר (בוגלר, 2012). מדברי חלקן עלו מאמצייהן לאתר את נקודות החוזק של המורה ולתת להן ביטוי בתפקיד מתאים (אבידב-אונגר ופרידמן, 2011). למרות הדיווח המפורט והמודגש של המשתתפות על ליווי המורות ועל ההדרכה שהן מעניקות להן ועל היותם של התהליכים הללו חלק מרכזי בעשייתן החינוכית, תפיסה זו של תפקידן, כאמור, כמעט שאינה עולה בספרות המחקר. בהגדרות תפקיד המנהל יש התייחסות לאחריות המערכתית על תכנון פעילויות, ארגון ובקרתן (סרג'ובאני, 2002). גם כאשר מוזכר בין תפקידי המנהל תחום ההדרכה הכוונה היא בדרך כלל, שעליו לעודד הדרכה מקצועית ולא דווקא לבצע אותה בעצמו (אדלר, 2008; Donaldson, 2011). ייתכן, שהפער בין העובדה שהמשתתפות סבורות שיש בכוחן ללוות את המורה, להדריכו ולעצבו לבין התייחסות המחקר לתפקיד זה נובע ממגוון התפקידים הניהוליים המוטלים על מנהל בית הספר, שהופכים את הניהול עצמו למקצוע ואת המנהל למקצוען הדומה למנהלים בתחומים אחרים מחד גיסא, ומאידך גיסא מהפחתת הערך של המגע הישיר המלווה בין המנהל למורה ומאפשרים לו כאיש חינוך בעל ניסיון בהוראה ותפיסת עולם חינוכית להנחות אותו. המשתתפות מעידות כי תפיסה זו אינה מקובלת עליהן, שכן הן תופסות את עצמן כנשות חינוך

בעלות ניסיון ובעלות יכולת טובה לכוון את המורה ולעצבו לצד גורמים נוספים מצוות ההוראה ומחוצה לו, ומעדיפות להשקיע בעיצוב המורה הראוי אפילו כאשר הדבר בא על חשבון תפקידי ניהול אחרים.

ב.2 מנהל כמטפח תרבות בית ספרית לעיצוב המורה הראוי

כמעט כל המשתתפות דיווחו על בנייתו של מערך בעלי תפקידים או מומחים במטרה ללוות את המורים ולסייע להם. גישה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה על פיה ניהול ההתפתחות המקצועית וטיפוח ההון האנושי הם חלק מתפקידי של מנהל בית הספר (ארלר, 2008; Sebastian & Allensworth, 2012). הלימוד המשותף נתפס כאחת הדרכים לפיתוח המורה ולקידומו, והוא מתאים לתפיסתם של דופור ומטס (DuFour & Mattos, 2013), הרואים ביצירת תרבות ואחריות שיתופית של קהילת לומדים אסטרטגיה חזקה לשיפור ההוראה של המורים והלימוד שלהם. המשתתפות רואות בעצמן אחראיות לתכנון מערך הלמידה בבית ספרן ובכך תומכות באמירתו של סאות'וורת' (2008), על פיה המנהלים הם מנהיגי הלמידה בבתי הספר. תיאור המשתתפות את מקומן בהובלת המורה ממחיש את הזמן הרב שהן מקדישות לנושא החינוך. תפקיד זה של המנהל נתמך על ידי מחקרים המצביעים על קשר בין חינוך איכותי למנהיגות פדגוגית טובה (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). על כן, יש להגדיר מחדש את תפקיד המנהלים כמנהיגים המתמקדים בחינוך ולהשקיע בטיפוחם ובהכשרתם (Stewart, 2013). יש לציין, כי ראיית המנהל כמנהיג עומדת בסתירה לטענת המשתתפות שלא תמיד הן יכולות לבחור את המורה המתאים לתפיסתן החינוכית או לאופיו של בית הספר שהן מנהלות, וכי קיים קושי רב בהעסקת מורה שאינו מתאים לתרבות השוררת בבית הספר. נושא היתרונות והחסרונות שבבחירת המורים על ידי מנהל בית הספר לא עלה לדיון ציבורי או אקדמי וכמעט שלא טופל במחקרי החינוך.

מסקנות והמלצות

דמות המורה הראוי העולה מהשיח עם המנהלות וסגנוניותיהן בנוי משני חלקים מרכזיים: המורה הראוי כאדם והמורה הראוי כמקצוען. המורה הראוי כאדם מוצג כמחנך המהווה בהתנהגותו דוגמה לאחרים. הוא פועל בהתאם לערכים של כבוד, קבלה ונתינה, סבלנות ואהבת אדם ויודע ליצור קשרים בין אישיים פתוחים וחמים. המורה הראוי כמקצוען בקיא בתחום הידע הפדגוגי והדידקטי, נכון להמשיך בלמידה ולהתעדכן במהלך כל חייו המקצועיים. אחד מתפקידי המרכזיים של המורה המקצוען הוא להציב לתלמידים גבולות וליצור מסגרת ברורה ובכך להימנע מבעיות משמעת. חלק מהמשתתפות חשות כי דמות המורה הראוי כאדם פתוח, מאיר פנים ונעים

הליכות עלולה לרופף את המשמעת וליצור תחושה שהכול מותר. ניתן להניח, כי הדיון בקשר ההפוך בין נועם למשמעת נובע מקושי לשלב בין השניים בבית הספר ומהצורך להציג דמות חדשה של מורה: אדם שהוא גם נעים הליכות, פתוח ומקשיב מצד אחד, ומצד שני גם יודע לעמוד על שלו, לפעמים בתקיפות, מודע לצורך של תלמידיו בגבולות ולוקח על עצמו את תפקיד המבוגר האחראי על הסדר, השקט ועיצוב מסגרת יציבה וברורה בכיתו.

מדיוקן המורה הראוי נעדרת התייחסות להיבטים חברתיים, אקטואליים, אזרחיים ולאומיים. למעט משתתפת אחת המתייחסת לאהבת הארץ, נושאים אלה אינם עולים כחלק מהדיוקן הזה, ונראה שהוא מתמקד בחצר בית הספר ובקשר שבינו לבין התלמיד, ולא כרכיב במודל לחיקוי שהוא מציב לתלמידיו. ייתכן, שהמשתתפות סבורות כי הנושאים הללו אינם מתאימים לגילאי התלמידים בבית הספר היסודי, ייתכן שהנושא נשמט כי הוא מובן מאליו ומטופל באירועים הבית ספריים, וסביר להניח, כי הנושא אינו נוח לשיח של מובילי בתי הספר הממלכתיים מסיבות פוליטיות ואחרות, וחבל שכן.

המשתתפות מצפות שהמורה הראוי יעסוק בעבודת החינוך מתוך אהבה, מסירות ומחויבות. הן התייחסו להשקעת שעות עבודה רבות נוספות ללא תמורה כחלק ממקצוענותו של המורה וייחסו זאת לתחושת השליחות שלדעתן צריכה להניע את עבודת ההוראה. לתגמול על שעות נוספות ולתוספות שכר אין מקום לתפיסתן במשוואה זו. אף לא אחת מהמשתתפות התייחסה למסגרת העבודה שהובטחה למורים בהסכמים שנחתמו עמן ושאינה מתבצעת, ואף לא הוצעו דרכים לפתור את הפערים בין שכר המורה, הסכמי העבודה עמו והצורך בהשקעה רבה ובמסירות. ניתן לטעון, כי תפיסה זו אינה מכבדת את המורים, פוגעת בתפיסתם כמקצוענים ועשויה לפגוע במרקם היחסים בבית הספר ולהנעה של המורים, בעיקר לאחר רפורמת אופק חדש. ניתן להבין את היעדרה של התייחסות זו בחוסר רצון להיכנס לפוליטיקה פנימית ובחוסר אונים מול המערכת. ייתכן, שדיון בחוגי המנהלים במהותה של תחושת השליחות המצופה מהמורה הראוי, מקורותיה, יתרונותיה וחסרונותיה יצור התייחסות ויניע למציאת פתרונות.

המשתתפות תופסות את עיצוב המורה כאחד מתפקידיהן המרכזיים. הן משקיעות זמן ומאמץ בליווי המורים, בהדרכתם ובהעצמתם בהתאם לכישוריהם. הן דואגות לבניית תרבות ארגונית ופיתוח קהילה לומדת בבית הספר. מומלץ לאמת תוצאות מחקר זה במחקר שיבחן את הנושא מנקודת מבטם של המורים, כדי לשמוע את קולם ולדעת מה דעתם באשר לתרומת המנהלות לפיתוח עבודתם ולקידומה כפי שעולה ממחקר זה.

על אף הבעייתיות בהגדרת המורה הראוי ובמידת תכונות האופי שלו (Berliner, 2005), ממצאי מחקר זה מדגישים את חשיבותה של אישיותו של המורה הראוי.

בשונה מספרות המחקר שמציינת על פי רוב היבטים שונים בדמותו של המורה הראוי, כאדם וכמקצוען גם יחד, ללא הפרדה ביניהם וללא דירוג, המשתתפות רואות במורה הראוי בראש ובראשונה אדם ומחנך. חלקן אף פתחו את הראיון באמירה שעל המורה להיות מחנך בנשמתו, או אדם שאוהב ילדים. לתפיסתן, אישיותו של המורה ואופיו משמעותיים וחשובים למנהלות הרבה יותר מאשר ההיבטים המקצועיים של תפקודו. לפיכך ניתן להניח, כי לתפיסתן, לא ניתן להכשיר כל אחד למקצוע ההוראה. ראייה זו מתחברת לנושא בחירת המורים ומעלה שאלה, האם ניתן לאבחן את אישיותו של המורה בתחילת דרכו וכיצד ניתן לעשות זאת כדי לדעת האם הוא מתאים למקצוע זה. אין ספק, כי מומלץ לשים דגש רב יותר על בחירת פרחי ההוראה ולתת את הדעת על פיתוח אישיותם.

ממצאי המחקר עולה ראייה מערכתית של המשתתפות ביחס לאופן שבו הם תופסים את דמותו של המורה הראוי. מקצוענות בהוראה אינה מתמקדת רק בעבודה בכיתה ועם הילדים, אלא גם ביכולת לשתף פעולה בצוות וליצור יחסי אנוש טובים עם ההורים. מורה שחסר מיומנויות אלה יעכב את התפתחותו של בית הספר.

המחקר חושף את המקום המרכזי שהמשתתפות מייחסות לעצמן בעיצוב המורה. החשיבות שהן מייחסות להיבט הזה בתפקידן כמנהלות והאמונה שלהן ביכולתן לקדם את המורה ולשפר את עבודתו, מחזקת ממצאי מחקרים אחרונים הטוענים כי התנהלותו של המנהל בבית הספר, הכוללים תמיכה, הדרכה ואוטונומיה, הם גורם משמעותי בעבודתו המקצועית של המורה (קורלנד, 2013; אבגר, ברקוביץ ושלדוויגיסר, 2012; Sebastian & Allensworth, 2012). בנוסף לכך עולה, כי המשתתפות תופסות את תפקיד המנהל וסגנון לא רק כמארגנים של התהליכים בבית הספר וכמי שאחראים להם, אלא כמי שבפועל מבצעים חלק נכבד מהם. הן נכנסות לתצפיות בשיעורים, נפגשות עם המורים ומדריכות אותם, ועוזרות להם בפתרון בעיות שעולות בכיתה או בקשר עם קהילת ההורים.

תיאורי המשתתפות את אופן התנהלותן בבתי הספר ואת השפעתן על אנשי הצוות, מצביעים על אמונה מוצקה במקצועיותן וביכולות שלהן ועל סטנדרטים מקצועיים גבוהים. תיאור זה משקף את האופן שבו הן תופסות את עצמן כמנהיגות מעצימות ומעצבות ולא רק כמנהלות ארגון (Goldberg, 2001). מכאן המלצה למוסדות האקדמיים, העוסקים בהכשרת המנהל לשלב בתוכנית הלימודים גם הקנייה של כישורי הדרכה. בנוסף לזאת, מומלץ לבדוק אם בתהליך של בחירת מנהל נברקות ידיעותיו בתחום הידע הפדגוגי והדידקטי, שכן מהממצאים עולה, שידע זה נדרש למנהל כדי שיוכל לקדם את המורה בעבודתו. זאת ועוד, בשל העומס הקיים על המנהלים, מן הראוי שמשרד החינוך ישקול להוסיף תקן לאדם נוסף בהנהלה, שיעזור בחלק הביורוקרטי של קיום נהלים ועמידה בדרישות אחרות מצד המשרד. תפקיד כזה יאפשר למנהלים לפנות זמן שבו יוכלו להשקיע בפיתוח ההון האנושי

בבית ספרם. עם זאת יש לזכור, כי המחקר בדק את תפיסת המנהלים לגבי מקומם בעיצוב מורה ולא את הערכת תפקודם בשטח. יתר על כן, ממצאי מחקר זה נבעו מ-16 ראיונות עם מנהלות, שעובדות באזור מסוים בארץ, ועל כן אין להשליך מהם על כלל המנהלים ובתי הספר. רצוי לתכנן מחקרים נוספים אשר יתמקדו באופן שבו המנהלים מובילים את המורה ויבדקו את ביצועם בשטח, בבתי ספר שונים. המחקרים יוכלו לתת תמונה מלאה יותר על המתרחש ולהעלות דרכים ורעיונות נוספים לעיצוב דמותו של המורה הראוי.

ביבליוגרפיה

- אבגר, ע', ברקוביץ, י' ושל-וויגיסר, י' (2012). **בונים אמון במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים**. ירושלים: מכון ון ליר (בשיתוף אבני ראשה). www.izhakber.com/PDF/Emun%20paper%20for%20press.pdf (נדלה לאחרונה: אוגוסט 2018)
- אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2012). בנתיבי ההתפתחות הפרופסיונאלית של מורים: בין ה"מורה הראוי" ל"מורה המומחה". בתוך: ר' קלוויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (ע"מ 469-485). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך: ש' שמעוני וא', אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה** (ע"מ 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- אבידב-אונגר, א' ופרידמן, י' (2011). **העצמת מורים-מהות ודגמים**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, מכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2011). דפוסי העצמה בקרב מורות שממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים". **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 32, 153-183.
- אבני ראשה (2010). **תוצאות מצופות ממנהלי בית ספר בראשית דרכם**. <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter> (נדלה לאחרונה: אוגוסט 2018).
- אדלר, ח' (2008). **תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל**. דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. ירושלים: אבני ראשה.
- אופלטקה, י' (2008). **שלב הקריירה של המנהל: אלמנט חשוב בהכנה של התפתחות המנהיגות החינוכית**. **שבילי מחקר**, 15, 58-65.
- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: ניהול ומנהיגות בארגון החינוך** (מהדורה שלישית מורחבת). חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- אורג, ש' וברזון, י' (2013). **מנהיגות פדגוגית בישראל-הערכה וניכוי של הישגי התלמידים**. ירושלים: אבני ראשה.
- אלכין-איגנפלד, פ' (2012). **רוח האדם בחינוך-מנקודת מבט של מרצה למדעים מדויקים**. **בימת דיון**, 49, נובמבר, 37-40.

ארנון ר', גרינספלד ח', זייגר ט', פרנקל פ' ורובין ע' (2005). **תאר לי מורה. דמות המורה ופני ההוראה בעיני צעירים בישראל.** דוח מחקר המוגש למכון מופ"ת בוגלר, ר' (2012). **עיין ערך "מנהיגות" – פרספקטיבות חדשניות.** מתוך כנס ארצי למנהלי בית ספר של האוניברסיטה הפתוחה. (נדלה לאחרונה: אוגוסט 2018). http://events.eventact.com/avney/avney12/Ronit_Bogler.pdf

בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית הספר.** אבני ראשה. בלר, ב', הרטף, ח' ורטנר-אברהמי, ע' (2011). **הנה זה הבא: המודל החדש להערכת מורים בישראל. הד החינוך.** פ"ו, גיליון 2, 76-80.

בק, ש' (2009). **לדעת אין זה העיקר.** בתוך: י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שתוף חינוכי פעיל-ספור של הכשרת מורים**, (303-325). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גבתון, ד' (2006). **תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי.** בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, (ע"מ 257-306) (הדפסה שלישית). אור-יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

גוטרמן, א' ויעקב, צ' (2004). **התפתחות וצמיחה אישית כבסיס להכשרה פרופסיונאלית.** בתוך: ש' גוריר-רונבלוט (עורכת), **מורים בעולם של שנוי** (ע"מ 74-96), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

גוטרמן, ק' (2006). **בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית ספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב.** **החינוך וסביבתו-שנתון סמינר הקיבוצים**, כ"ח, 11-26.

גוטרמן, ק' (2009). **המוח הלומד בכיתה.** **הד החינוך**, פ"ד, גיליון מס' 01, 72-74.

גוטרמן, ק' (2010). **בדרך למנהיגות חינוכית: הצעד הבא, תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמקוד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר.** **החינוך וסביבו**, ל"ב, 149-167.

גוטרמן, ק' (2011). **תובנות מחדר הכיתה.** **החינוך וסביבו**. ל"ג, 107-123.

דושניק, ל' (2011). **ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים.** **שבילי מחקר**, 17, 137-143.

הופמן, ע' ונידרלנדר, ד' (2010). **דמות המורה בהכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי.** **דפים**, 49, 44-86.

הרפז, י' (2011). **כאשר אתם הולכים לעבודה, אל תשכחו את הלב בכיתה.** **הד החינוך**, פ"ו, גיליון 01, 34-38.

וידילסבסקי, מ', פלד ב' ופבסנר א' (2010). **התאמת בית הספר למאה ה-21 ופדגוגיה חדשנית.** **אאוריקה**, 30, 1-6.

זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). **מורה גדול מורה מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר".** **דפים**, 71, 26-53.

חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה (מהדורה שנייה).** תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

טורין, א' (2014). **ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

יפה, ע' (1975). **על מחנכים וחינוכם: לקט רשימות ומאמרים.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

- כפיר, ד' ובכר, ש' (1996). תפיסותיהם של חברי שמונה קבוצות את מקצוע ההוראה ואת אפיוניהם של מורים". בתוך: דוח מס' 4 – מחקר הציפיות ממקצוע ההוראה ומן ההכשרה להוראה. כפר סבא: מכללת בית-ברל.
- לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. *החינוך וסביבו*. ל"ב, 87-104.
- לוי-פלדמן, א' ונבו ד' (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. *דפים*. 52, 214-233.
- ליבמן, צ' (2011). מי "מפקח" על הכשרת מורים? חופש אקדמי ומנגנוני פיקוח על המוסדות האקדמיים להכשרת מורים בישראל. בתוך: ד' כפיר (עורכת), *חיפוש גורלי-החברה בישראל מחפשת מורים טובים* (ע"מ 83-90). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ' (2000). יוזמות של מורים, מקורותיהן ורמותיהן. *עיונים בטכנולוגיה ובמדעים*. 33, 3-6.
- משרד החינוך (2014). הגדרת תפקידים של מנהל בית ספר יסודי. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek7/Menahel/Hagdara/Hagdsrs_yesodi.htm (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018).
- משרד החינוך (2014א). כלים להערכת עובדי הוראה. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HaarachatOvdeyHoraa/KleyHaarachatOvdeyHoraa/KliSganim.htm> (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018).
- נירלנד, ד', הופמן ע' וררו, י' (2007). *דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי*. דוח מחקר מס' 1. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סאות'וורת', ג' (2008). מנהיגות פדגוגית: היבטים עיוניים ומעשיים [סרטון וידאו]. ירושלים: מכון אבני ראשה <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter> (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018).
- סופר א' (2013). דמות המורה הרצוי. *הד החינוך*. כרך פ"ז, גיליון 4, 54-59.
- סרג'ובאני, ת' ג' (2002). *ניהול בית ספר-היבטים עיוניים ומעשיים*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ענבר, ד' (2000). על מנהיגות ומנהל ומה שביניהם. בתוך: ר' בוגלר (עורכת), *מנהיגות ויישומיה בחינוך* (ע"מ 31-37), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פוקס, א' (2000). דמותו של מנהל המוביל מוסד חינוכי להצלחה. בתוך: ר' בוגלר (עורכת): *מנהיגות ויישומיה בחינוך* (ע"מ 89-120), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- קובובי, ד' (1977). *בין מורה לתלמיד: המורה הטוב בעיני תלמידו*. תל-אביב: ספרית פועלים.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. *שבילי מחקר*, 15, 13-17.
- קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים: בין תפיסה למציאות. *עיונים במנהל וארגון החינוך*, 31, 271-323.
- קורלנד, ח' (2013). מנהיגות בית ספרית מובילה תרבות של אכפתיות מאפשרת הוראה-למידה. הוצג בכנס מגמות מינהל החינוך, המכללה האקדמית לחינוך, מכללת גוררון, חיפה 26 למאי, 2013. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=8223> (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018)

- קורלנד, ח' והרץ-לזרוביץ, ר' (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. **דפים**, 41, 271-230.
- קס, א' (2012). להתבונן, הכיר וליישם: אישיות המורה כמוקד המרכזי בהכשרת מורים. **בימת דיון**, 49, 40-37.
- רייכל, נ' (2012). דמות 'המורה הראוי' והתנאים להתפתחותה באספקלריה של מאמרי המערכת בביטאון הארגונים המקצועיים של המורים, 1980-2000. בתוך: ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (ע"מ 435-468). תל אביב: מכון מופ"ת.
- רייכל, נ' וארנון ש' (2005). דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה – המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. **דפים**, 40, 23-58.
- קציר, ר' (2004). **דמות המורה הראוי**. דוח תוכנית לאומית לחינוך.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- שניידר, א' (2013). לומדים להנהיג באוריינות רגשית. **בטאון מכון מופ"ת**, 50, 5-7.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Anderson, D. & Clark, M. (2012). Development of syntactic subject matter knowledge and pedagogical content knowledge for science by a generalist elementary teacher. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 18(3), 315-330.
- Arnon S., Reichel N. (2007). Who is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-465.
- Ben Peretz, M., Eilam, B. & Yankelevitz, Y. (2006). Classroom management in Israel: Multicultural classrooms in an immigrant country. in: C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues* (pp. 1121-1140). Lawrence Erlbaum Publishers.
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing teacher quality, *Journal of Teacher Education*, 56, 214-220.
- Blase, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bransford, John., Darling-Hammond, Linda & Lepage, Pamela (2005). Introduction. in: Linda Darling-Hammond & John Bransford (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charmaz, K. (1995). The body, identity, and self: Adapting to impairment. *The Sociological Quarterly*, 36(4), 657-680.

- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 95-98.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond L. & Sykes G. (2003). Wanted A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet The “Highly Qualified Teacher” Challenge, *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (33), September 17, 1-55.
- Donaldson, M.L. (2011). Principals’ approaches to developing teacher quality. *Center for American Progress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535861.pdf> (retrieved last, Aug. 2018)
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *The Educational Leadership*, 70(7), 34-40.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealized identities, *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Halverson, R., & Smith, A. (2010). How new technologies have (and have not) changed teaching and learning in school. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26 (2), 16-49.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Bêteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education*, 7(3), 269-303.
- Noddings, N. (2006). *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opfer, D.V., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England, Europe, *Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24.
- Periera, F., Lopes, A., & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education, *Educational Research*, 57(4), 451-469.
- Polikoff, M.S. (2013). Teacher education, experience and the practice of aligned instruction, *Journal of Teacher Education*, 64(3), 212-225.
- Rieg, S. A., & Marcoline, J. F. (2008, February). Relationship building: The first “R” for principals. Paper presented at the Eastern Educational Research Association Conference. Hilton Head, SC. (retrieved last, Aug. 2018). <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/76.aspx>

- Rigelman, N. M., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rothman, R. & Darling-Hammond R. (2011). *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Sahlberg P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland, *American Educator*, 35 (2), 34-38.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning, *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Stewart, V. (2013). School leadership around the world, *Educational Leadership*, 70(7), 48-54.
- Strauss, A. & Corbin. J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded. Theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, *Educational Administration Quarterly*. 47 (3), 496-536.
- Young E. (2009). What Makes a Great Teacher? PDK summit offers ideas, Young, *Phi Delta Kappan*. 90 (6), 438-439.

