

סוגיות בחינוך ובהכשרת מורים



בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב

תקציר: מנהיגים חינוכיים אחראים על קידום ההוראה, על פיקוח והערכה של יעילות ההוראה והלמידה, על קביעת מטרות לשיפור התנהגויות ההוראה ועל קביעת סדרי עדיפויות של חשיבות תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. תפקידי מנהל בית הספר בהקשר זה הם לספק מנהיגות מקצועית המאפשרת צמיחה והתפתחות מקצועית של מורים כדי להבטיח הוראה איכותית, שימוש יעיל במשאבים, שיפור הישגי התלמידים, וממילא שיפור ההוראה ובית הספר בכלל. מנהיגות חינוכית נדרשת להתמקד בהוראה ובלמידה על ידי שימוש מושכל בצפייה בשיעורים ומתן משוב על ההוראה כדי לתרום לצמיחה של מורים. המנהיגות החינוכית העוסקת בהוראה ולמידה היא חלק מהותי ובלתי נפרד ביצירת התרבות הבית ספרית. מאמר זה בוחן את תפקידי מנהל בית הספר כמנהיג של הוראה ולמידה, ומציע דרכים לקיים תהליכי צפייה במורים ומשוב. הוא מבוסס על חמש שנות ניסיון וכמאתיים תצפיות הוראה בבתי ספר. המאמר מציע מבט חדש על תהליכי צפייה ומשוב בהוראה כחלק מרכזי ממנהיגות של הוראה ולמידה הנדרשת לשיפור בית הספר.

מילות מפתח: מנהיגות חינוכית, צפייה ומשוב, פיקוח קליני, תהליך קליני, הוראה ולמידה, הכשרת מנהלים.

מנהיגים חינוכיים אחראים על קידום ההוראה, על פיקוח והערכה של יעילות ההוראה והלמידה, על קביעת מטרות לשיפור התנהגויות ההוראה ועל קביעת סדרי עדיפויות של חשיבות תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר (Glatthorn, 1998; סרג'ובאני, 2003; פרידמן, 2000). תפקידי מנהל בית הספר בהקשר זה הם לספק מנהיגות מקצועית המאפשרת צמיחה והתפתחות מקצועית של מורים כדי להבטיח הוראה איכותית, שימוש יעיל במשאבים, שיפור הישגי התלמידים, וממילא שיפור ההוראה ובית הספר בכלל. למנהיגות בכלל ולמנהיגות חינוכית המתמקדת בהוראה ולמידה בפרט השפעה מכרעת, אם כי עקיפה, על הישגי התלמידים (Marzano, 2003; Hallinger & Heck, 1998, 1996). מנהלי בתי ספר חייבים להיות שותפים בתהליכי צפייה ומשוב כדי לתרום לצמיחה של סגל ההוראה. סטודולסקי ועמיתיה (Stodolsky et al., 1990) קובעים שכדי לשפר הוראה או להעריך אותה חייבים המנהלים לצפות בשיעורים. המנהיגות החינוכית העוסקת בהוראה ולמידה היא חלק מהותי ובלתי נפרד ביצירת התרבות הבית ספרית, ועל כל פנים מנהיגות של הוראה ולמידה אינה יכולה להתבסס על מידע עקיף על ההוראה שאינו מתבסס על תצפיות. מטרת מאמר זה היא לבחון מחדש את תפקידי מנהל בית הספר כמנהיג של הוראה ולמידה ולהציע שימוש מושכל בכלים קיימים והתאמתם למציאות הבית ספרית, המאפשרת קיום של תהליכי צפייה במורים ומשוב. המאמר מבוסס על חמש שנות ניסיון וכמאתיים תצפיות הוראה בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכונים בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי וההתיישבותי. המאמר מציע מבט חדש על תהליכי צפייה ומשוב בהוראה כחלק מרכזי ממנהיגות של הוראה ולמידה הנדרשת לשיפור בית הספר.

הידע, המדיניות והמיומנות בדרך למנהיגות פדגוגית

מנהלים הנדרשים לשפר את תהליכי ההוראה והלמידה נזקקים לתוכנית פעולה ולדרכים מגוונות לקידום מנהיגות ההוראה (Instructional Leadership). תצפיות על שיעורים ומתן משוב על התוצרים הם הפתרון המתבקש לקידום ההוראה והלמידה העומדות במרכז הפעילות של בתי ספר. תהליכים אלה מחייבים התייחסות ומודעות גבוהה לנושאים שלהלן:

- א. ידע פדגוגי עדכני שנאסף ונבנה בתהליך למידה מתמיד. כמה מקורות לידע הזה:
 1. לימודים פורמליים.
 2. קריאה והתמצאות בספרות מקצועית עדכנית.
 3. השתלמויות, החלפת דעות במסגרת ועידות, ימי עיון ומפגשים מקצועיים.
 4. ביקורים הדדיים של מנהלים בבתי ספר (למידת עמיתים).
- ב. הכרת הכוחות הפועלים והמדיניות הבית ספרית. כדי לשפר תהליכי הוראה ולמידה נדרש מנהל בית הספר לבקר בשיעורים. מורים רבים מסתייגים מביקור של מנהלים או בעלי תפקידים בכיתותיהם, בדרך כלל בגלל ניסיון קודם המלווה בביקורת לא נעימה והערכה הנושאת אופי שלילי על ההוראה. הכרת יחסי הכוחות הפנימיים בבית הספר היא חלק משמעותי וחשוב לכל מנהל שרוצה להתחיל ליישם תהליך של שיפור הוראה באמצעות תצפית ומשוב. ישנה חשיבות רבה לדרך שבה התהליך מוצג בפני סגל המורים או המורה היחיד. המסר חייב להיות שאפשר לשפר תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה מושכלת. מטרת הצפייה בשיעורים היא לאסוף נתונים על ההוראה כדי לשפרה, ולא כדי למתוח ביקורת.
- ג. מיומנות. מיומנות התהליך באה לביטוי ביכולתו של המנהל ליישם ולממש את הידע שנאסף בתצפית, לנתחו, לקבוע יעדים לשיחת משוב ולקיים את שיחת המשוב בדרך שמחזקת התנהגויות הוראה נכונות או מציעה שינוי של התנהגויות הוראה לא יעילות בשיעורים הבאים.

פיקוח קליני – Clinical Supervision

הספרות המחקרית העוסקת בתהליכי צפייה ומשוב התפתחה בארצות הברית בתחילת שנות השבעים של המאה העשרים (Cogan, 1973), והיא מוכרת בשם Clinical Supervision ובארץ כהנחיה קלינית (פוקס, 2002) או פיקוח קליני (סרג'ובאני, 2003). Clinical Supervision הוא שיטה או מודל ספציפי של פיקוח, הערכה, הנחיה או הדרכה חינוכית בהקשר של הוראה. אף שלשימוש במונח "קליני" יש נטייה להעלות דימוי של רופא או פסיכולוג ותבניות פיזיות ורגשיות, חשוב לציין שהמודל מבוסס על מערכת יחסים שאינה כשל רופא-חולה. השימוש במונח "קליני" מציע מערכת יחסים של אחד לאחד, פנים אל פנים, בין מורה ובין מי שמפקח על עבודת ההוראה, מעריך אותה, מכוון אותה או מנחה אותה, ומתמקד בהתנהגויות ההוראה הממשיות של המורה בכיתה.

המונח "פיקוח", בשימוש בתעשייה או בהקשר חינוכי, מעורר רגשות שליליים אצל המפוקחים. פעמים רבות המילה שוות ערך ליחסי סמכות שבהם לאדם אחד יש הכוח לכפות ציות למערכת מסוימת של כללים, המעוגנת בשיפוטיות של העובד, וכוח להשפיע על עתידו המקצועי. ככלל, פיקוח חינוכי הוא אחריות מורכבת ורבת-פנים. המילון החינוכי מגדיר פיקוח כך:

סך כל המאמצים של נושאי המשרה הממונים, המכוונים כלפי קיום מנהיגות למורים ועובדי חינוך אחרים בשיפור ההוראה. הפיקוח מערב ומורכב מדברון ועידוד צמיחה מקצועית והתפתחות מורים, בחירה ושיפור של יעדים חינוכיים, חומרים, גישות ומתודות בהוראה והערכתה. (Collins J.W., O'Brien N.P., 2003).

בנוגע לפיקוח חינוכי קרצ'בסקי (Krajewski, 1993) מציין שפיקוח על ההוראה הוא חלק נרחב יותר של פיקוח בכלל, וכי פיקוח על ההוראה הוא גם רעיון וגם תהליך לשיפור ההוראה לטובת

התלמיד. פיקוח כללי נוגע אפוא לכל ההיבטים של מחויבויות המורה שאינן קשורות ישירות להוראה של תלמידים בכיתה (בחירה של תוכנית לימודים, הכנת החומרים לשימוש בשיעור, בדיקת עבודות, הנחיה אישית, תורנויות ועוד) (Ingham & Greer, 1992).

פיקוח על ההוראה, לעומת זאת, עוסק באחריות המורה לאספקטים הקשורים ישירות להוראה של תלמידים. במקצוע ההוראה, למרבה הצער, פעמים רבות יש פיקוח כללי ולא תהליכי, יותר פיקוח על קיום הוראות הקשורות בעבודת ההוראה, ופחות כאלה המקדמות את מקצועיותו של המורה. קידום המנהיגות הפדגוגית רואה בשינוי תדמית הפיקוח מכורח אוטוקרטי-סמכותי לפעילות חיובית ומועילה תהליך הכרחי.

בטיבו זהו מודל שמכוון לתמוך ולעזור ולא להעריך או לשפוט. מטרתו הראשונית והאולטימטיבית היא שיפור הוראה על ידי מתן משוב למורה באשר להוראה שלו. המנהל אינו שופט את הדרך שבה מורה מלמד, או את ההוראה כ"נכונה" או "שגויה", אלא הוא צופה האוסף מידע המבוסס על ההוראה בכיתה ועל מה שהמורה רוצה לדעת על ביצועיו בכיתה. בפיקוח קליני לא מוציאים דו"חות לנושאי סמכות, ורק המנהל והמורה שותפים לכל מה שקורה במחזור התהליך הקליני.

מודל התהליך של צפייה ומשוב בספרות המחקרית

השימוש במודל "הפיקוח הקליני" כשיטה או דגם ייחודי של פיקוח הוראה יושם לראשונה בשנות השבעים, ובשנים שלאחר מכן הוצעו לדגם הזה כמה פירושים, הגדרות ומשמעויות. מוריס קוגאן (Cogan, 1973), שהיה מבין הוגי הרעיון, הגדיר אותו כך:

הרציונל והיישום מתוכננים לשיפור ביצועי המורה בכיתה. הנתונים לכך נלקחים מהאירועים בכיתה. ניתוח הנתונים והקשר בין המורה למפקח יוצרים ומעצבים את הבסיס לתוכנית, את נהליה, את מהלכה ואת האסטרטגיות המיועדות לשיפור הלמידה של התלמיד על ידי שיפור התנהגויות ההוראה של המורה (שם, עמ' 54).

סרג'יובאני (Sergiovanni, 1995) חושב שאת פיקוח ההוראה צריכים לעשות מנהלי בתי הספר, ועליהם מוטלת החובה להנהיג את התוכנית, להקצות משאבים להפעלתה, לתמוך בכל הקשור לצד המנהלי שלה ולסידורים אחרים שיאפשרו למורים לעבוד יחד ביעילות. כמו כן עליהם לשמש מנחים ומפקחים כאחד, להיות מעורבים בדיאלוג החינוכי ולעזור בשיפור עבודת ההוראה. פלנדרס (Flanders, 1970) טוען שפיקוח קליני הוא מקרה מיוחד של הוראה שבו לפחות שני אנשים מעוניינים לשפר את ההוראה ולפחות אחד מהשניים הוא מורה שביצעו נתונים לחקירה וללמידה. לטענתו, הפיקוח הקליני שואף להמריץ ולעודד שינוי בהוראה, להראות שהתרחש שינוי, ולהשוות את תבניות ההוראה החדשות והישנות בדרך שתאפשר למורה תובנות מועילות לתהליך ההוראה.

על בסיס הגדרות אלו ואחרות גולדהאמר, אנדרסון וקרצ'בסקי (Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1993) מגדירים את הפיקוח הקליני כשלב בפיקוח ההוראה השואב את נתוניו מתצפית ראשונית של אירועי הוראה ממשיים, וכרוך בהידברות פנים אל פנים בין המפקח למורה, בניית התנהגויות הוראה ובפעולות לשיפורה. לפיכך בבסיסו מודל הפיקוח הקליני הוא "אסטרטגיה אישית ברמה גבוהה" העוסקת במפורש בשיפור ביצועי ההוראה של המורה בכיתה.

מודל הפיקוח הקליני מובנה כמחזור בעל צעדים מוחלטים שבהם המפקח על ההוראה (מנהל בית הספר) והמורה עובדים בקירבה רבה כדי לקבוע באילו אספקטים מביצועי המורה יש לצפות, משום שאחד העקרונות של המודל הוא לספק למורים תשובות לשאלות שיש להם בנוגע לדרך ההוראה שלהם. זאת ועוד, המנהלים הם שמחליטים על הנהלים וההליכים שיש להשתמש בהם באיסוף הנתונים ועל הקריטריונים להערכת ההתקדמות לקראת השגת יעדי חינוך או שינוי

ההוראה. גולדהאמר ועמיתיו קובעים עוד שתפקיד הפיקוח נוגע לשלושה תחומים בסיסיים: מנהל, תוכנית לימודים והוראה. במרכיב ההוראה באחריות מי שמפקח על ההוראה, טוענים הנ"ל, יש חמישה שלבים במחזוריות התהליך:

1. פגישת טרום-תצפית
2. תצפית הוראה לאיסוף נתונים
3. ניתוח השיעור וקביעת אסטרטגיה
4. פגישת משוב הוראה
5. ניתוח פגישת המשוב

קוגאן (Cogan, 1973) אמנם מכיר בכך שהחלק הנפשי של המורה בא לביטוי בדרך ההוראה, אבל להרגשתו אל לפיקוח הקליני לטפל בשום בעיה הנובעת מחלק זה. עוד הוא קובע כי "פיקוח קליני אינו ייעוץ או תרפיה וכי הריבונות שלו מוגבלת לרמה של התנהגות הוראה נצפית". גולדהאמר ועמיתיו דוחים את טענתו של קוגאן שפיקוח צריך לנסות לשנות רק את ההתנהגויות הנצפות, שאפשר לשער שיהיה נוח לשנותן, ולא צריך לנסות להשפיע על "הזהות החבויה" של המורה. למרות המלאכותיות לכאורה של ההתנהגות, כל התנהגויות ההוראה הן ביטוי של זהות זו.

לטענתם, פיקוח ההוראה אינו יכול "להתקיים על תכנים בלבד", ולא רק נושאי הפיקוח, אלא גם האופן שבו הפיקוח נעשה, קובעים את יעילותו. נוסף על כך, התייחסות להוראה כאילו היא מנותקת ועצמאית מהמורה העושה אותה – זוהי הכשלה עצמית. מנהלים הצופים במורים צריכים להכיר בכלל התנאים הנפשיים של המורה, ולא רק במערכת הרגשות ובהיבטים הקשורים לאספקטים ייחודיים של ההוראה. לאנשים יש ימים רעים יותר וטובים יותר, ומערכת הרגשות יכולה לנוע משפל לרמות גבוהות של שביעות רצון. כאן יש אפשרות אמיתית, שלכאורה היא חסרת חשיבות, לשינוי המזג, שיכול להיות מושפע ממהו חימוני לחלוטין לחיים המקצועיים של המורה, ועם זאת תהיה לו השפעה ישירה על התנאים במפגש עם הצופה. גולדהאמר, אנדרסון וקרצ'בסקי (שם) טוענים שפיקוח קליני אינו "מכוון בפשטות לשינוי התנהגויות שכביכול מנותקות מהאדם. להפך, זהו פיקוח על כוליות האדם".

המודל הקליני הקלאסי בתצפית ומשוב, שחיברו לראשונה קוגאן וגולדהאמר, כולל חמישה שלבים המרכיבים מחזור שלם אחד:

1. פגישת טרום-תצפית – המורה והמנהל יושבים יחד וקובעים סדר יום לתצפית הוראה. למורה אמירה אחרונה וקובעת על סדר היום, כלומר אילו היבטים של ביצועי ההוראה ייצפו ויירשמו.
2. תצפית הוראה – המנהל נוכח בכיתה ואוסף נתונים שביקש המורה על פי סדר היום שנקבע בפגישה.
3. ניתוח תצפית – המורה והמנהל חושבים בנפרד על התרשמויותיהם ותחושותיהם מהשיעור. המנהל משכתב את הנתונים שנאספו ומכין עותק למורה.
4. פגישת בתר-תצפית – המורה והמנהל נפגשים, והמנהל מציג בפני המורה את נתוני השיעור. הדיון מוגבל לנתונים הנאספים.
5. ניתוח ואסטרטגיה – בפגישת הבתר-תצפית המורה והמנהל מנתחים את הנתונים וקובעים אסטרטגיות לטיפול בהתנהגויות שהמורה רואה בהן בעיות ביצועיות בהוראה, אם בעיות כאלה עלו מהנתונים שנאספו בתצפית. המורה והמנהל קובעים תאריך יעד לתצפית הבאה. המורה קובע כמה זמן יידרש לו לעשות את השינויים שהוא סבור שהם הכרחיים בביצוע ההוראה שלו.

בתחילת שנות השבעים של המאה העשרים פיתחה מדלין האנטר, אז מנהלת בית הספר היסודי של אוניברסיטת קליפורניה בלוס אנג'לס, מודל מקביל השולל את פגישת טרום-התצפית. לדעתה פגישה זו יוצרת "תקרת זכוכית" ומגבילה את ההוראה לסדר היום שנקבע במפגש ומקבעת אותה. הוראה זו היא מטבעה פחות תהליכית ויותר נוקשה.

במודל של האנטר וראסל (Hunter & Russell, 1989) לא נמצא את פגישת טרום-התצפית, והשלב החמישי בו מוקדש כולו לשיחה שמנחה ומכוון המנהל, שצפה וניתח את נתוני התצפית. האנטר מדישה שאיסוף נתונים שיטתי הוא חיוני לקיום התהליך וכי ניתוח נתוני התצפית הוא הבסיס לניתוח השיעור ולשיחת המשוב. את הניתוח יעשה הצופה בלבד, והוא לא יהיה תהליך משותף לשניהם, כפי שמציע המודל של קוגאן.

מודל זה הוא מודל הבסיס של פיקוח קליני, ועליו יש כמה פיתוחים. סביר שכאשר מנהל בית הספר הוא המוביל תהליך של פיקוח קליני בבית הספר, אי אפשר להשיל ממנו לחלוטין את תפקיד המפקח והמערך. מודל הפיקוח הקליני הוא אחד הכלים הטובים ביותר להצמחה של מורים. הקונוטציה הפטרנליסטית הנלווית לשימוש בפועל הצמחה מאבדת את תקפותה משום שמורה שאינו מסוגל או אינו רוצה לצמוח לא יהיה שותף פעיל בתהליך ולא יתרום לקידומו. כאמור, במהלך השנים חלו שינויים במבנה הראשוני שהוצג לעיל. המודל של פיקוח קליני מקבל תוקף אחר ומשמעות שונה גם בהתאם לנושא התפקיד המבצע את התהליך. מנהיגות חינוכית חייבת לתת את תשומת הלב הראויה לתהליכים קליניים של צפייה ומשוב בתוך בית הספר, על ידי מנהל בית הספר, ללא חשש ובאומץ. גם אם בבית הספר צופים במורים מדריכים פדגוגיים, רכזי שכבה או מורים עמיתים, גם מנהל בית הספר חייב לבצע תהליכים אלה. אם אכן מתקיים סוג של מודל קליני על ידי אנשים אחרים, מנהל בית הספר צריך להיות בקשר עם המדריכים החיצוניים, לשמוע מהם על דרכי עבודתם ועל פעולותיהם להצמחה של המורים.

מאפיינים והנחות במודלים של צפייה ומשוב

המודל הבסיסי של פיקוח קליני מניח שמנהל בית הספר יהיה מסוגל ליישם את עקרונות התהליך בלי לשפוט ולהעריך את ביצועי המורה על פי קריטריונים מנוסחים או קיימים. טענה זו שוללת את קיומו של מפגש טרום-תצפיתי. הנחה נוספת, המובעת במפורש הן בגרסתו של קוגאן והן בנוסחתו של גולדהאמר למודל הפיקוח הקליני, יכולה בהחלט להיחשב לשלב הקשה ביותר ליישום של המודל: ביסוס מערכת יחסים בריאה בין המנהל למורה בנוגע לפיקוח הקליני. אם שלב זה אינו מושג, המודל הוא לא יותר מאשר "טכנולוגיה מעודנת של בדיקה, הערכה וביקורת על המורה". ניסיון העבר – ולמרבה הצער, גם רוב תצפיות ההוראה של היום – פוגעים ברוב המורים, ובייחוד בפיקוח הוראה העוסק בהשגת היעד ה"מוחלט": הערכה וקונפורמיות. הפרדיגמה האנטגוניסטית של סמכות ועוצמה אצל אלה ש"יש להם" מול אלה ש"אין להם" מוחלת פעמים רבות על יחסי המנהל והמורה, בהתאמה.

פיקוח קליני אינו יכול לתפקד בסביבה רווית חשדנות ועוינות, גם אם אלה מוסוות. ההפעלה והתזמור של כל המודל תלויים ברעיון עיקרי אחד – טיפוח מערכת יחסים של אמון וכבוד הדדי בין שני הצדדים. ללא קירבה זו יידרדר המודל לתרגיל שטחי של ביקורת.

המודל מניח שהמורה מסוגל להבין ולקבל שאפשר לשפר את ההוראה שלו, והוא מוכן להשתתף באופן פעיל בתוכנית של פיקוח קליני עד למיצוי התהליך. על שיפור ההוראה בכיתה כתבו גוד וברופי (Good and Brophy, 1987):

מורים, כמו רבים אחרים, ממאנים לעתים לבחון את התנהגותם ולעסוק בהערכה עצמית. האם זה מכיוון שמורים אינם מחויבים למקצועם או מסרבים לקחת על עצמם עבודה נוספת, הנחוצה לשיפור מיומנויות ההוראה הקיימות? האם זה מכיוון שהם מרגישים כי הם פועלים בעילות האופטימלית? אנו מפקפקים בכך. אנו

חושבים שמורים יחפשו הזדמנויות להעריך ולשפר את ההוראה אם שיטות קבילות, מועילות ושימושיות יהיו בתוקף.

המודל מניח עוד שלמורה תהיה היכולת להניח בצד דעות קדומות על הרעיון הכללי של איזשהו סוג של פיקוח ונטיות ואיבה או טינה כלפי המנהל כדמות סמכותית. ההנחה היא שהמורה יאמץ את המודל של תצפית ומשוב כחלופה לפיקוח מכוון-הערכה שההוראה משועבדת אליו. למודל יתרונות רבים לפיקוח (הסדרה וניהול) על ההוראה, ואם הוא מיושם כפי שמציעו חזו, יש בו כדי להיות ברכה למקצוע ההוראה ולשפר את ההוראה. המודל מציב את משתתפיו (המורה והמנהל) בעמדה שווה, מתוך יצירת יחסי קירבה ותמיכה, במקום שיפוטיות, ובלבד שהמנהל יכול לשלוט באמונות ובדעות הקדומות שלו על פיקוח הוראה, המנוגדות לעקרונות המודל. אם המנהל מסוגל גם לשכנע את המורה לנטוש את עמדותיו באשר למהות פיקוח הוראה, אפשר לבסס את תבנית יחסי הקירבה עם המורה המאפשרים החלפה חופשית של רעיונות, הצעות וביקורת בונה בשני הצדדים. פיקוח קליני יכול להיות "מודל פיקוח אינטראקטיבי (הדדי) במקום הנחייתי, דמוקרטי ולא סמכותי, וממוקד-הוראה במקום ממוקד-פיקוח". אפשר לסכם את הנחות היסוד של מודל הפיקוח הקליני:

- ◆ כדי לשפר את ההוראה מורים חייבים ללמוד מיומנויות אינטלקטואליות והתנהגותיות.
- ◆ מנהיגים חינוכיים חייבים לעזור למורים לפתח:
 - ◆ מיומנויות לניתוח תהליך ההוראה המבוססות על איסוף נתונים שיטתי.
 - ◆ מיומנויות להתנסות בתוכנית הלימודים ולהתאמתה לדרך ההוראה.
 - ◆ הרחבת הרפרטואר של שיטות ומיומנויות בהוראה.
- ◆ תהליך הצפייה והמשוב מבוסס על נתונים הנאספים בתצפית ולא על שיפוט שאינו מעוגן בממצאים.
- ◆ התהליך מתרכז בעיקר בניתוח ההוראה ובדרכים לחיזוק ולשיפור של התנהגויות הוראה.
- ◆ ניתוח ההוראה מבוסס על נתוני תצפית ומתמקד בבחינת דרכי ההוראה ולא בשינוי אישיות המורה.
- ◆ מפגשי המשוב מטפלים במספר קטן של תחומי הוראה חשובים, רלוונטיים למורה וניתנים לשינוי.
- ◆ פגישת המשוב מתמקדת בניתוח קונסטרוקטיבי מתוך חיזוק תבניות הוראה מוצלחות, ולא בגינוי של תבניות הוראה כושלות.
- ◆ מחזוריות של תכנון, תצפית וניתוח חוזרים על עצמם, נצברים והופכים למאגר ידע על ההוראה ושיפורה.
- ◆ תצפית ומשוב הם תהליך דינמי של תן וקח, שבו המנהיג הפדגוגי והמורים מחפשים יחד תובנות חינוכיות משותפות.
- ◆ למורים הזכות והאחריות להעלות נושאים לדיון, וגם לנתח ולשפר את ההוראה שלהם ולפתח סגנון הוראה ייחודי.
- ◆ אפשר לנתח ולשפר את תהליך הצפייה והמשוב כפי שאפשר לשפר את ההוראה.

בטבלה הבאה מוצגים כמה מודלים מרכזיים של תהליך הפיקוח הקליני שמופיעים בספרות. מודלים אלה התפתחו עם השנים ועברו שינויים בהתאם לצרכים ולעיתים בהתאם לדרישות של הגופים שהפעילו אותם.

מודלים בתהליכים קליניים

מדלין האנטר ודאג ראסל	ברברה פייבן	קית אכיסון ומרדית גול	מוריס קוגאן	רוברט גולדהאמר
אין צורך בפגישת טרום-תצפית	תכנון	תכנון	הבניית זיקה ובניית מערכת יחסים חיובית עם המורה, תכנון עם המורה, תכנון התצפית	פגישה טרום- תצפית
תצפית הוראה פתוחה (לא מודרכת)	צפייה	תצפית בכיתה	תצפית	תצפית
הכנה עצמית לשיחת המשוב	ניתוח	---	תכנון אסטרטגיות לפגישת המשוב	ניתוח וקביעת אסטרטגיות
פגישת משוב	משוב	פגישת משוב	פגישת משוב משותפת הכוללת ניתוח משותף של השיעור, תכנון הפגישה הבאה	פגישת משוב
ניתוח בתר- פגישה	שיקוף	---	---	ניתוח בתר- פגישה
Madeline Hunter & Doug Russel (1989), Corwin Press, Thousand Oaks	Barbara Paven (1993), Exam- ining Clinical Supervision Practice	Keith Acheson & Meredith Gall (1997), Techniques in thr Clinical Supervision of Teachers	Morris L. Cogan (1973), Clinical Supervision, Houghton- Mifflin, Boston	Robert Goldhammer (1969), Clinical Supervision, Holt, New York

מטרות התהליך הקליני של צפייה ומשוב

החלקים העיקריים בתהליך הקליני הם תכנון, תצפית, ניתוח נתונים ופגישת המשוב. המטרה העיקרית של הפעילויות האלו היא שיפור הוראה. תהליך קליני בצפייה ומשוב הוא המפתח לקידום ההתפתחות המקצועית של המורה. במטרה עיקרית זו אפשר לראות כמה מגמות:

- ◆ משוב בזמן אמת על ביצועי ההוראה. התהליך הקליני בבסיסו משמש מראה ומשקף למורה את התנהגויות ההוראה שלו בזמן נתון. התנהגויות ההוראה יכולות להיות שונות ממה שהמורה חושב שהן בפועל. מורים רבים, לדוגמה, מאמינים שהם מעודדים תלמידים להתבטא ולהביע את דעותיהם בשיעור. השמעה מילולית של השיעור ומדידת זמן שיחה ודיבור של המורה והתלמידים מוכיחות שהמורים שולטים ברוב זמן השיחה בשיעור. בדרך כלל שני שלישים מזמן ההוראה נעשים על ידי המורים. לעתים מספיק שיקוף אובייקטיבי של השיעור כדי לעודד את המורה להתחיל תהליך של שיפור התנהגויות ההוראה.
- ◆ אבחון ופיתרון בעיות בהוראה. התהליך הקליני מתבסס על טכניקות של צפייה ומשוב כדי לעזור למורים למצוא הבדלים ספציפיים בין מה שהם עושים בפועל ובין מה שעליהם לעשות. במצבים מסוימים מורים יכולים לאתר הבדלים אלה ללא עזרה ובכוחות עצמם. במקרים אחרים נדרשת התערבות של צופה ומיומנות באבחון כדי לאתר הבדלים אלה. מצב זה דומה למצבי הוראה בכיתה שבהם יש מקרים שתלמידים יכולים לעזור לעצמם וללמוד לבד, לעומת המקרים שבהם נדרשת התערבות המורה כדי לקדם למידה.
- ◆ פיתוח שיטות ומיומנויות לשימוש באסטרטגיות הוראה. המנהל המיומן משתמש בנתוני התצפית ובפגישת המשוב כדי לעזור למורה לפתח תובנות, תבניות והתנהגויות הוראה שבהן ישתמש בשיעורים הבאים ולאורך זמן. תבניות אלו יעילות לקידום למידה, להנעת תלמידים ללמידה ולניהול כיתה. המורים יכולים להשתמש בתבניות ובהתנהגויות אלה ולקבל נתונים אובייקטיביים על השיפור שחל בהישגי התלמידים, בשליטתם בכיתה ובהרגשה כללית של קורת רוח והישגיות מההוראה.
- ◆ פיתוח גישה חיובית ללמידה וצמיחה מקצועית. יעד עיקרי בקיום תהליך קליני הוא לעזור למורה להבין שאימון ולמידה אינם מסתיימים עם סיום תהליך הכשרת מורים במכללה או באוניברסיטה. מורים צריכים לראות את עצמם כאנשי מקצוע הנדרשים ללמידה מתמדת, לפיתוח מקצועי ולרכישת מיומנויות חדשות ושיפור הקיימות. המנהל חייב להדגים צד זה של המקצועיות דרך ההתפתחות המקצועית שלו עצמו בטכניקות וגישות לצפייה ומשוב, ובפיתוח מיומנויות תמיכה במורים.

בתפקיד המנהיג החינוכי המקיים תהליכי צפייה ומשוב יש דיכוטומיה שלעיתים קשה לגישור. מנהל בית הספר נדרש לא אחת גם להעריך מורים באופן רשמי. הערכה זו היא חלק מתיקו האישי של כל מורה, פתוחה לעיון הפיקוח ויכולה לשמש נתון להחלטות באשר לקידום המורה לתפקידי ניהול בעתיד או להפסקת עבודה. שוורצמן (Swarzman, 1993) מציינת ששימוש בתהליך הקליני ככלי הערכה רשמי או בנתונים שנאספו בתצפית להערכה מסכמת על המורה, יכול להקשות על בניית מערכת יחסי אמון בין המנהל בתפקידו כמנהיג של הוראה ולמידה ובין המורים בבית הספר. גבול דק עובר בין תפיסת המנהל את תפקידו כמנחה-מעריך-מקדם צמיחה ובין תפקידו כמעריך לצורכי הערכה מסכמת.

הערכה לקביעת קידום, קביעות או קבלת החלטות אחרות על עתידו של המורה בבית הספר יכולה להיות אחד היעדים של התהליך הקליני: כאמור, זהו נושא שנוי במחלוקת. חלק מהמנהלים נמנעים מלתת הערכה, אבל נדרשים לכך על ידי הפיקוח. אף על פי שהתהליך הקליני מדגיש את קידום המורים וצמיחתם, הנתונים האובייקטיביים הנאספים בתצפית ומשוב יכולים לספק את

הבסיס להערכת מסוגלות הוראה. אכיסון וגול (Acheson & Gall, 1997) גורסים שאפשר להפחית את "עוקץ" ההערכה. כחלק מהתהליך הקליני, המעריך משתף את המורה בקריטריונים ובסטנדרטים שישמשו לדו"ח ההערכה.

שלבים בתהליך הבסיסי של צפייה ומשוב

דגם בסיסי זה מתייחס לשלבי התהליך הקליני, והוא תשתית יציבה למעגלי צפייה ומשוב בבית הספר. כאמור, פיתוחים ושינויים מומלצים רק לאחר הפעלת התהליך ורכישת המיומנויות הנדרשות לביצועו כמקדם הוראה ולמידה בבית הספר.

1. פגישת טרום-תצפית – מומלץ שאת הפגישה הזאת ינצל המנהל לתאר למורה את התהליך מראשיתו – מהו תהליך קליני ומה הוא כולל, מה עומד לקרות בכל שלב – ולהסביר שהתהליך אינו הערכה על ההוראה. בידיעה על התהליך ובהיכרות עמו יש כדי להפחית חרדות ולעודד צמיחה מקצועית.
2. תצפית אבחון – התצפית היא איסוף נתונים מלא של כל תהליכי ההוראה והלמידה והתרחשויות אחרות שהיו במהלך השיעור למטרת ניתוח השיעור.
3. ניתוח נתוני תצפית האבחון – את הניתוח עושה המנהל. חשוב ששלב זה יתקיים בסמוך לתום השיעור. זה הזמן להשלים נתונים שלא נכתבו בזמן התצפית. המנהל מנתח את הנתונים כדי לקבוע מוקד או יעדים לפגישת המשוב.
4. פגישת משוב – פגישה זו עוסקת בתיאור ההוראה והלמידה בכיתה וברפלקציה עליהן תוך כדי שימוש בנתונים שנאספו. המנהל מתייחס למיומנויות הוראה שזוהו בתצפית ההוראה. התנהגויות הוראה חיוביות מתויגות ומחוזקות. התנהגויות הוראה שיש עליהן ספק והצעות לשינוי מועלות לדיון.

אם נדרשת תצפית הוראה נוספת או המורה מבקש תצפית ממוקדת, יתקיימו השלבים הבאים:

1. תצפית ממוקדת – תצפית זו בוחנת מיומנות הוראה אחת או יותר מאלה שנידונו בפגישת המשוב או מיומנות שהמורה ביקש. בדרך כלל התצפית נעשית עשרה עד שלושים יום לאחר התצפית הראשונה. מטרתה איסוף נתונים על המיומנות הנרכשת או הנדרשת.
2. פגישה ממוקדת – פגישה משוב קצרה לדיון בנתונים שנאספו בתצפית הממוקדת. חיזוק ההתנהגות ומיומנויות ההוראה שנרכשו.

פגישת המשוב היא לב התהליך (Blasé & Blasé, 1998), וככזו עליה להיות ממוקדת, יעילה ועניינית. להלן חמש הכללות חשובות באשר לפגישת המשוב:

1. שלושה תפקידים לתהליך הקליני של צפייה ומשוב על ההוראה:
 - א. קידום הצמיחה האישית של המורה בהוראה איכותית שהיא חלק ממטרות בית הספר. העלאת איכות ההוראה והפיכתה למעשה אמנות מקדמות את הלמידה. לניתוח שיעור המיועד להעלאת איכות ההוראה צריך להיות יעד ברור "בעקבות התצפית והמשוב המורה יפגין איכות הוראה גבוהה יותר".
 - ב. סיפוק הוכחות אובייקטיביות על מקצועיותו של המורה.
 - ג. עידוד המורה להמשיך צמיחה בעקבות ניתוח השיעור.
2. לפגישת המשוב חייב להיות יעד מוגדר. רוב זמן המפגש וסוג התקשורת חייבים להיות מכוונים כלפי יעד עיקרי אחד. אין בכך כדי לבטל יעדים אחרים הקשורים לשיעור, אבל אין לכלול יעד המנוגד ליעד העיקרי. לשכנע מורה חלש שבאמצעות עבודה קשה אפשר להגיע לרמת הוראה גבוהה ולשכנע אותו לבחור מקצוע אחר הם יעדים לגיטימיים, אבל לא באותו מפגש.

3. עקרונות הוראה ולמידה מיושמים למורים כפי שהם מיושמים לתלמידים. איכות הלמידה של המורה בפגישת המשוב עולה עם השימוש בעקרונות הוראה ולמידה. על המנהל להשתמש בעקרונות הוראה שהוא רוצה להנחיל למורה. לדוגמה, מנהלת צפתה במורה שעבדה עם קבוצת תלמידים בדרך שלילית – העבירה ביקורת, נזפה בתלמידים, הצביעה על שגיאות ולא הגיבה על תשובות חיוביות. בפגישת המשוב פתחה המנהלת ואמרה: "האם את מודעת לכך שלא אמרת דבר חיובי אחד במהלך כל השיעור? רק הדגשת מה רע, גרוע וכושל אצל תלמידיך". המפגש המשיך באותו קו, והמנהלת לא היתה מודעת שהיא השתמשה בדיוק באותה התנהגות שרצתה לשנות אצל המורה.
4. הוראה היא התנהגות ביצועית שאפשר לקדם דרך ניתוח הביצוע. כדי להשיג את המידע הנחוץ לפגישת משוב מוצלחת חייב המנהל לצפות בהוראה. אין צורך לצפות בכל השיעור, אם כי יש יתרונות רבים לצפייה בשיעור שלם. זמן הצפייה יכול לנוע מכמה דקות ועד חצי שעה. צפייה של עשר עד עשרים דקות תניב מידע המספיק לשעה של ניתוח השיעור ודיון בו. על המנהל להיות בעל מיומנות לנתח את התצפית ולתת לה פירושים משמעותיים לקידום למידה. על הפרשנות להיתמך בחומר תצפיתי, במחקר חינוכי, בידע ובניסיון ההוראה של המנהל.
5. ניתוח ההוראה חיוני לצמיחה מקצועית. המיומנות המקצועית של ניתוח ההוראה מהחומר שאסף המנהל רחוקה מאמירות נדושות כגון "אוהב ילדים", "מסור", "בעל קול נעים" או "מקדיש ממרצו". ניתוח ההוראה יניב תוצרים כגון: "המורה מדבר יותר מהתלמידים", "התקיימה פעילות מורכבת של ההוראה", "היה שימוש גבוה בשאלות מסדר נמוך" או "גילוי למידה חשוב יותר ממסירת ידע". על המנהל להחליט מתוך כמה תחומים שזיהה בניתוח השיעור איזה נושא או תחום יהיה במוקד הדיון במפגש ניתוח השיעור (Dunkleberger, 1982). מפגשים בין המנהל למורה הם ייחודיים, הדדיים ובלעדיים. כל מפגש יניב רגשות שונים ואפשרויות למידה שונות. המנהל המיומן יתאים את פגישת המשוב למורה ולסיטואציה.

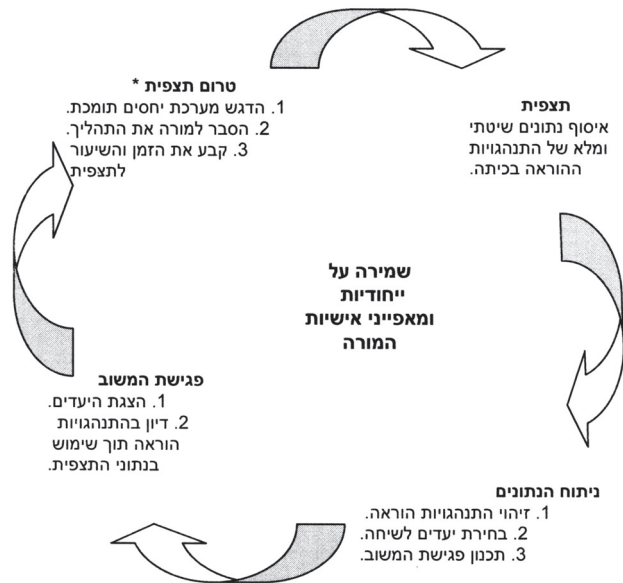
מפיקוח קליני לתהליך קליני של צפייה ומשוב

בחמש השנים האחרונות קיימתי עשרות תצפיות ושיחות משוב עם מורים ברחבי הארץ. על בסיס התצפיות האלה והניסיון הנצבר בעבודה עם מנהלי בתי ספר ועוד עשרות תצפיות של מורים הלומדים בתוכניות הכשרה לניהול בתי ספר, מוצע להלן מודל בסיסי הניתן להפעלה בכל בתי הספר. העיקרון המנחה הוא שימוש בהנחות היסוד של מודל הפיקוח הקליני, בהדגשה על פיתוח וטיפול מערכת יחסים פתוחה ושוויונית עם המורים. מנהלים המתנסים לראשונה בתהליכי צפייה ומשוב חייבים לזכור שזהו תהליך לשיפור ההוראה ופחות להערכתה. מנהלים מיומנים בהפעלה של צפייה ומשוב יכולים כמובן להתאים את המודל למצב הייחודי של כל בית ספר. השינוי בשם מפיקוח קליני לתהליך קליני מבטא את הסתייגותי מהמילה פיקוח, שהיא תרגום לא מוצלח של המילה supervision. הספרות העדכנית (Krajewski, 1993; Costa & Garmson, 1994) תומכת בתפיסתי שפיקוח קליני הוא בעצם פיתוח מערכת יחסים פדגוגית לשיפור ההוראה. יצירת מערכת יחסים התומכת במורים היא תהליכית באופייה ואינה מנותקת מפעילויות פדגוגיות אחרות בבית הספר, ועל כן ראוי להיקרא תהליך קליני ולא פיקוח קליני. ברצוני להדגיש שאין מקום לכל סוג של הערכה או שיפוטיות במודל המוצע. דווקא המנהל הצופה ערוך לשרת את המורה, ובמובן מסוים אינו יותר מאשר מצלמת וידאו משוכללת המשקפת למורה את התנהגויות ההוראה.

מחזוריות התהליך של פיקוח/הנחיה/תהליך קליני בצפייה ומשוב

במפגש טרום-תצפית שני או כשהפנייה היא מצדו של המורה אפשר לשאול את המורה על תחום שבו הוא מעוניין להשתפר.

אף על פי שבמבט ראשון נראה שהפעלת התהליך תובעת זמן רב, המציאות שונה. פגישת טרום-התצפית יכולה לארוך לא יותר מחמש דקות, ואולי מעט יותר אם נדרשת התערבות לתכנון משותף של השיעור הנצפה (בדרך כלל רק אחרי תצפית ומשוב ראשוניים); משך תצפית ההוראה הוא שיעור מלא; הזמן המוקדש לניתוח השיעור ולקביעת יעדים לשיחה עומד על כעשר דקות; ופגישת המשוב נמשכת בין חמש-עשרה לעשרים דקות. זהו, להערכתנו, הזמן היעיל ביותר בעבודת המנהל לשיפור ההוראה בבית הספר.



תפיסת מנהל בית הספר את תפקידו כמוביל תהליכי צפייה ומשוב

כדי שהמנהל יצליח בתפקידו וישפר את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר עליו להרגיש טוב עם עצמו ולהיות בקיא בעבודה עם מורים. בקיאות זו נקנית אם המנהל בטוח בתפקידו כמוביל תהליכים בבית הספר. הרגשת הביטחון מתחילה בבקיות בגישות השונות להוראה וללמידה ובשליטה ביכולות ובמימוניות הנדרשות להובלת שינויים. ככלל אנשים יעילים ופוריים מתפתחים וצומחים כאשר הם מרגישים טוב עם עצמם ועם מערכות היחסים שלהם עם אחרים, פתוחים לרעיונות חדשים, ללמוד מאחרים ולקבל עזרה בשעת הצורך. המסוגלות האישית היא גם תוצר של העמדת יעדים מקצועיים מציאותיים. קרצ'בסקי (Krajewski, 1993) מדגיש שמנהלים מצליחים חייבים (א) לבטא ביטחון עצמי בהפעילם תהליכי תצפית ומשוב; (ב) ליצור גישה חיובית כלפי התהליך אצל המורים; (ג) לפתח מערכת יחסים קונסטרוקטיבית ולא מאיימת ביניהם ובין המורים. על אלה ראוי להוסיף שהדרך שבה המנהל חווה ומבין את תפקידו משפיעה על המורים שהוא עובד איתם. תפיסת התפקיד של מנהל בית הספר משפיעה על כל התהליכים בבית הספר, וממילא על תהליך הצמיחה של המורים דרך התהליך של צפייה ומשוב.

תהליכים קליניים נשענים על מסוגלות זו ויותר מכך. כניסה לתהליך תובעת גישה חיובית ואמונה ביכולת לחולל את השינוי (Fullan, 1993). תהליכים קליניים תובעים גישה חיובית ודוגמה אישית. גישה חיובית היא מידבקות. מנהיג חינוכי המקיים תהליכים קליניים חייב לבטא גישה חיובית ומקצועית כלפי התהליך (Paven, 1993). הובלת תהליך קליני מחייבת גישה פרופסיונלית, יכולת וביטחון עצמי. הדעת נותנת שמורה שנחשף לתכונות אלו אצל המנהל יגיב בדרך חיובית להכוונה ולתמיכה הניתנת לו לשיפור ההוראה.

יצירת שינוי בעמדות מורים

מאחר שהתהליך הקליני הוא תהליך גומלין, ההערכה העצמית של המורים חשובה כמו זו של המנהל. לפיכך אם המורה מרגיש חוסר ביטחון בתפקידו, חובה על מנהל בית הספר לאבחן חולשה זו ולעודד את ההתפתחות המקצועית של המורה ואת אמונתו בעצמו וביכולתו. רק כאשר המורה מעריך את עבודתו ואת מקצועיותו, אפשר לקיים את התהליך במלואו ולנצל את יתרונותיו לקידום איכויות ההוראה.

יש כמה דרכים לעודד הערכה ומסוגלות עצמית אצל מורים: שימוש בדברי שבח, קבלת השונות ועידוד צמיחה אישית. מובן שכל אחת מהגישות האלו יכולה להיכשל אם המנהל אינו כן ביחסיו עם המורה. על המנהל לכבד את המורה, לשכנע בכוונותיו ולהקרין אמונה במורה ובמקצועיותו.

הרשימה שלהלן יכולה להתאים למנהיג חינוכי בעבודתו עם מורים, וגם למדריכים פדגוגיים בתהליכי הכשרת מורים.

1. הכר את עצמך. היכולת להבין את עצמך עוזרת להבין את האחר ולהתייחס אליו באופן מציאותי יותר. השתמש ברפלקציה על רגשות מניסיון קודם שיש לך. כך אפשר לקבל מושג טוב יותר על מה שעובר על אחרים החווים מצבים דומים. השתדל לבטוח בתחושותיך ובשיפוט העצמי שלך.
2. שאל אחרים. עליך להדגיש את החשיבות של עזרה הדדית בתהליך של הכרת העצמי. הדרכת עמיתים יכולה להיות כלי נפלא, ולטווח הארוך כדאי לשמור ולנצל עצות שקיבלנו מאחרים.
3. קבל את עצמך. יכולת ומוכנות תורמות תרומה ניכרת לקבלה עצמית. אדם שמקבל את עצמו מכיר בערכם של אחרים. שבח את עצמך לעתים קרובות, בייחוד כשמגיע לך. המשך לחפש עידוד מאחרים ומעצמך.
4. כבד את עצמך. מנהיגות חינוכית תובעת את היכולת לעזור למורים לצמוח ולהתפתח מבחינה מקצועית. קבלה עצמית של עוצמות וחולשות יכולה לעזור להשיג כבוד ויחס לשונות ולייחודיות של אחרים. יש להזכיר למורים שכדי לקבל יחס של כבוד מתלמידיהם, קודם כול עליהם לתת יחס זהה לתלמידים. כיבוד תלמידים קל יותר כאשר מורים מכבדים את עצמם. אם אתה מכבד ומוקיר את עצמך, גדלים הסיכויים שתאהב ותכבד אחרים.
5. כבד אחרים. אדם חייב לפתח אמונה חזקה בערכם של בני אדם אחרים. רק אז יכולים שני אנשים לעבוד יחד להשגת מטרה משותפת. היכולת לכבד אחרים תלויה בארבע הנקודות שלעיל העוסקות בכבוד עצמי. עוצמה והצלחה בעבודה עם אחרים בתהליכים קליניים של צפייה ומשוב תלויות במערכת היחסים שיש לך עם המורים.

הלכה למעשה

לא כל המורים בבית הספר ייכנסו לתהליך של הערכה קלינית מתוך רצון ובאומץ. כמנהל עליך לקבל את אחת החלטות הקשות בתחום המנהיגות הפדגוגית: בחירה עם מי לקיים תהליך מורכב זה ועל מי לוותר. לעתים דווקא המורים המתנגדים הם אלו הזקוקים יותר מאחרים לתהליך

שיפור ההוראה ולצמיחה מקצועית, אבל התנגדותם יכולה לשבש את מערכות היחסים בבית הספר.

ההחלטה לוותר על עבודה עם מורים מתנגדים או ותיקים שאינם רואים צורך בקיום תהליך קליני על ההוראה יכולה להשפיע על האווירה הכללית בבית הספר, אבל עליך להחליט אם להתעמת עם מורים אלה או לוותר בשלב זה ולבחור את המקום והזמן לשלב אותם בתהליך. בינתיים כדאי להפנות את המשאבים (זמן ומאמץ קוגניטיבי ורגשי) לטובת מורים צעירים יותר ובעלי פוטנציאל צמיחה. תהליך מוצלח ועקבי עם מורים אלה ימשוך את תשומת לב המורים האחרים בבית הספר, ויש בו כדי להסיר התנגדות בהמשך.

קיום התהליך עם כמה מורים בבית הספר טוב יותר מאשר לא לקיים את התהליך כלל. גם מורים החוששים מתהליכי צפייה ומשוב בכיתתם ומתנגדים להם יכירו בטעותם כשהתהליך יתרום לצמיחה אצל האחרים ולא ייתפס כמאיים.

הצעה להחלת התהליך

תהליכי צפייה ומשוב מצריכים הכנה מוקדמת ומספקת. באמצעות תוכניות הכשרה מנהלים לעתיד חייבים לרכוש את בסיס הידע והמיומנויות ואת היכולת הנדרשת לקיום תהליכים של צפייה ומשוב בכיתות. בחלק ניכר מתוכניות הכשרת המנהלים בארץ אין כל קורס המכשיר את מנהלי המחר לתפקיד זה. ללא הכשרה במיומנויות הנדרשות לתכנון, צפייה ואיסוף נתונים, לניתוח ההוראה ומשוב, מנהלי בתי הספר אינם יכולים למלא תפקיד קריטי זה.

יישום התהליך דורש הכנה מוקדמת בבתי הספר. הכנה מוקדמת מכשירה את הקרקע, מסירה התנגדויות ומאפשרת למורים את הזמן הנדרש להבנת התהליך (Garmston, 1987). יישום מלא של תהליך קליני המתבצע כמעשה שיגרה בהנחיה ובתמיכה של המנהל הוא תבנית לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. כחלק מההכנה הנדרשת מוצע למנהלים להתמקצע בתחומים פדגוגיים של הוראה ולמידה. מתוך הספרות המחקרית שנסקרה ומתוך ניסיוני כצופה בעשרות שיעורים, ברצוני לטעון שרק שילוב בין התובנות והמיומנויות הנדרשות יאפשר קיום מושכל של תהליכי צפייה ומשוב במורים ושיפור ההוראה.

הטבלה שלהלן מסכמת את ההצעה להפעלת תהליך קליני של צפייה ומשוב בבית הספר לפי הזמן וההכנה הנדרשים להפעלתו של תהליך מורכב זה.

שנת הלימודים הנבאה		שנת הלימודים הנוכחת				
לאתר שנת לימודים מלאה	לאחר כחצי שנה	תחילת החדש שליש	לאחר החגים ועד חודשיים לשנת הלימודים	ספטמבר (שבועיים ראשונים)	סוף אוגוסט ימי היערכות לפני תחילת שנת הלימודים	אפריל-מאי
הצלחת התחליף נמדדת בשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר. הצלחה תיחשב גם כאשר מורים מצלמים את עצמם מלמדים, צופים בקלטת ומחליטים אם למחוק את הקלטת או לשתף מורים אחרים בדיון על ההוראה. תמצב האידיאלי הוא כשמורים אינם מרגישים מאוימים, ממורים אחרים, מצפיה ומתערת. הערות על השיעור אינן תפסות כשיפוט ההוראה.	על המנהל לקבל החלטה עם המורים מתי הזמן לשחרר מורים מאמינים להתחיל תחליף תצפית ומשוב של מורים עם מורים עמותים לטובת הערכת עמיתים. בבתי ספר בנוהל עצמי אפשר אף לשריון תקציב לממלאי מקום, כך שמורים יוכלו לבקר אצל מורים עמיתים.	תצפיות ומשוב נעשים שיגורה בבית הספר. המנהל עובר מטיפול באוכלוסיית מורים אחת לאחרת, אבל ממשיך בביקורים קצרים אצל הקבוצות האחרות. במהלך השנה יחזור המנהל לסבב נוסף אצל כל קבוצה, או בהתאם לצורך.	התחלת תחליף מלא של תצפית ומשוב. רצוי להתחיל במורים ותקיים ומנוסים. עבודה עם מורים ותקיים מניבה תוצרים מהירים ותפסת כצמיחה של המורים תוך כדי שיפור יעילות ההוראה ופחות כעבודה מתקנת. הדבר תורם ליוסי הוותיקים (ומכאן גם הצעירים) לתחליף (פעילות עם מורים ותקיים אפשרית רק אם הם עצמם נכונים ואין התנגדות).	מנהל בית הספר נכנס לכיתות לפרקי זמן קצרים של עשר דקות. בכל המנהל מרגיל את המורים והתלמידים. לנכחותו בשיעורים. זמן זה מאפשר איסוף נתונים של הקיים והערכה ראשונית על הנדש. אחרי הביקורים המנהל מוסר משוב לא פורמלי. למשוב זה מסר שהמנהל אינו "מתש" את המורים.	הצגת תוכנית השתלמות בית ספרית בתחום קידום ההוראה ושיפורה. פגישת סגל שבה מוצג התחליף הקליני, רקע תיאורטי מחקרי, הדגמה של התחליף, זמן לשאלות ותשובות.	קבלת החלטה על התחליף (רצוי שההחלטה תהיה משותפת לצוות ויהל/צוות פיתוח וועד ההורים, אך לא מחייב). חשוב לשתף את הפקוח על בית הספר. רצוי להעביר העתק להסתדרות המורים.

ביבליוגרפיה

- סרג'ובאני ת"ג (2003). **ניהול בית הספר: היבטים עיוניים ומעשיים**, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- פוקס א' (2002). **על מדריכים, מודרכים והדרכה**, צ'ריקובר, תל אביב.
- פרידמן י' (2000). **תכנית לימודים להכשרה לניהול בית ספר: עקרונות, נושאים ותהליכים**, משרד החינוך, המנהל להכשרה ולהשתלמות עובדי הוראה.
- קוסטה א"ל וגרמסטון ר"ג (1999). **אימון קוגניטיבי**, משרד החינוך ומכון ברנקו וייס, ירושלים.
- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997). **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications**. New York: John Wiley and Sons, 4th edition.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1998). **Handbook of Instructional Leadership**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brophy, J. E. & Good, T. L (1985). **Conferencing with Teachers: Domain 10**. Tampa, FL: University of South Florida.
- Cogan, M. (1973). **Clinical Supervision**. Boston: Houghton Mifflin.
- Collins, J.W., and O'Brien, N.P. (eds.) **The Greenwood Dictionary of Education 2003**. Westport, CT: Greenwood Press.
- Costa, A. L. & Garmson, R. J. (1994). **Cognitive Coaching**. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Dunkleberger, G. (1982). "Classroom Observations - What Should Principals Look For?". **NASSP Bulletin**, 66 (458), pp 9-15.
- Flanders, N. A. (1970). **Analyzing Teaching Behavior**. MA: Addison-Wesley.
- Fullan, M. (1993). **Change Forces**. London: Falmer Press.
- Garmston, R. (1987). "How Administrators Support Peer Coaching". **Educational Leadership**, 44 (5), pp 18-26.
- Glatthorn, A. A. (1998). **The Principal as Curriculum Leader**. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Goldhammer, R. (1969). **Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1993). **Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 3rd edition.
- Good, T. L & Brophy, J. E. (1987). **Looking in Classrooms**. New York: Harper & Row Publishers.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). "Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness". **Educational Administration Quarterly**, 32(1), pp 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995". **School Effectiveness and School Improvement**, 9(2), pp 157-191.

- Hunter, M. (1976). **Improved Instruction**. El Segundo, CA: TIP Publications.
- Hunter, M. & Russell, D. (1989). **Mastering Coaching and Supervision**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage Publication.
- Ingham, P. & Greer, R. (1992). "Changes in Student and Teacher Responses in Observed and Generalized Settings as a Function of Supervisor Observations". **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25 (1), pp 153-164.
- Krajewski, R. J. (1993). "The Observation Cycle: A Methodology for Coaching and Problem Solving". In: R. H. Anderson & K. J. Snyder (eds.), **Clinical Supervision – Coaching for Higher Performance**. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, pp 99-112.
- Marzano, R. J. (2003). **What Works in Schools**. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Paven, B. N. (1993). "Examining Clinical Supervision Practice". In: R. H. Anderson & K. J. Snyder (eds.), **Clinical Supervision - Coaching for Higher Performance**. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Sergiovanni, T. J. (1995). **The Principalship: A reflective Practice Perspective**. Boston: Allyn & Bacon, 3rd edition.
- Stodolsky, S. S. (1990). "Classroom Observation". In: J. Millman & L. Darling-Hammond (eds.), **The New Handbook of Teacher Evaluation**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage Publication.
- Swartzman, J. B. (1993). "Communication and Coaching". In: R. H. Anderson & K. J. Snyder (eds.), **Clinical Supervision – Coaching for Higher Performance**. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.

e-mail: kobyg@macam.ac.il
koby_gut@smkb.ac.il