

דורית טובין

המורה כמומחה למידה

המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

דוא"ל לתקשורת: dorittu@bgu.ac.il

תקציר

המורים הם הגורם המרכזי באיכותה של מערכת החינוך, לכן השאלה מיהו המורה הטוב חשובה ביותר. במאמר זה מוצגת מסגרת מושגית הטוענת שהמורה הטוב הוא מורה המומחה בתהליכי הלמידה של תלמידיו בתחום הדעת שאותו הוא מלמד. תפיסה זו, מבוססת על גישה משולבת של הפרופסיה כקבוצה חברתית בעלת יוקרה ועל הידע המקצועי כמרכיב מרכזי של יוקרה זו. לפי גישה זו, ליבת הידע של המורים צריכה לכלול כלים לאבחון מיומנויות הלמידה של התלמידים, שיטות להסקה בכל הנוגע לקשיים ולחוסרים במיומנויות אלו ודרכים לפיתוח תכנית אישית לקידום ולשיפור המיומנויות. המאמר ממשיך ומציג את אי-ההתאמה של ידע המורים כפי שהוא היום למומחיות הנדרשת, את היתרונות הצפויים למורים אם יפעלו בדרך זו, ואת הקשיים העומדים בפני מהלך זה.

מילות מפתח: הוראה כפרופסיה; ידע מקצועי; מומחה למידה; המורה הטוב

המורה כמומחה למידה

השאלה מיהו המורה הטוב אינה מניחה לחוקרים, לקובעי מדיניות ולאנשי חינוך, הרואים באיכות המורים מרכיב בסיסי במערכת החינוך ובהישגיה. אך נראה שמגוון התשובות לשאלה זו רב כמגוון המשיבים עליה. כיוון אחד של מחקר מתמקד בתהליכי המיון, הגיוס, ההכשרה, ההתנסות והפיתוח המקצועי כמרכיב משמעותי באיכות ההוראה. למשל, כוח משימה שפעל לאחרונה בארה"ב המליץ להעלות את דרישות הכניסה, להתנות קביעות במבחני ידע ויישום ולקשור את שכר המורים למדדי ביצוע ואפקטיביות (Maxwell, 2009). כיוון דומה משתקף מן ההמלצה הישראלית המציעה לקדם את הכשרת עובדי ההוראה לרמת לימודים של תואר שני (אריאב, 2006). זאת ועוד: יש המציעים להקפיד על הכשרה רציפה ומתמשכת (כפיר, 2009), על איזון בין אקדמיזציה והומניזציה (עיני, 1994), על פיתוח מקצועי המקדם תחושת מסוגלות עצמית (קס, 2000) ועל שיפור יכולת רפלקציה המאפשרת למורים לקשר בין פרקטיקה לתאוריה (אבדור, 2003; מלאת, 2001).

גוף נוסף של מחקרים עוסק בפעילות המורים בכיתה. הנחה אחת היא ששליטה בתחום הדעת היא המפתח להוראה טובה. אך מחקר שבחן כיצד מורים סינים בעלי השכלה מתמטית פחותה מזו של מורים אמריקאיים מביאים את תלמידיהם להישגים גבוהים יותר טוען אחרת (Liping, 1999). החוקרת מצאה שהמורים הסינים מבינים את המתמטיקה בצורה עמוקה יותר, ולכן מצליחים להתאים את ההסברים לתלמידים לפי צורכיהם.

ענף מחקרי אחר מתמקד בחקר התנהגותם של מורים מצטיינים, מתוך הנחה שכדי להיות מורה טוב לא צריך איכויות כריזמטיות מיוחדות, אלא שימוש בשיטות הניתנות ללמידה. במחקר שהתפרסם לאחרונה בארה"ב (Lemov, 2010), צילמו החוקרים עשרות מורים מצליחים ומתוך התצפיות חילצו 49 טכניקות שעיקרן ריכוז תשומת לב התלמידים ויודוא הבנת הוראות. במחקר אחר (Teach For America & Farr, 2010) בחנו מאפיינים של מורים שהובילו את תלמידיהם לציונים גבוהים מהמוצע ומצאו שהם מציבים מטרות גבוהות, מגייסים את התלמידים והוריהם, מרוכזים בקידום הלמידה, מתכננים מראש ועובדים ללא לאות.

טענה נוספת היא שאיכות המורים ורמתם קשורה בחברה. הערכה נמוכה למקצוע ההוראה, משכורות מורים נמוכות, צמצום תקציבי החינוך והדרת המורים מצומתי החלטה על רפורמות חינוכיות, כל אלו הם גורמים המקשים על צמיחתם של מורים טובים (Goodson, 2000).

גישות מגוונות אלו לסוגיית המורה הטוב מעידות על מורכבותו של מקצוע ההוראה ועל ריבוי הגורמים המשפיעים עליו. מורכבות המקשה על גזירת מסקנות מעשיות: אם יש בידינו משאבים מוגבלים, היכן עלינו להשקיעם כדי לקבל מורים יותר טובים? באילו היקפים ובאיזה סדר? מדוע? כדי לענות על שאלות אלו דרושה מסגרת התייחסות תאורטית, המעגנת את תפקיד המורה ואת מעמדו בתוך ההקשר הרחב של הציפיות החברתיות, כפי שמציגות שלוש הגישות הבאות.

שלוש גישות להגדרת המורה הטוב

תארו עולם שבו המורים מועסקים על ידי השלטון המרכזי, המגייס אותם, מכשיר אותם, מציב אותם לעבודה ודואג להם עם פרישה. המורים מלמדים את תכנית הלימודים הלאומית, בשיטות דומות ולקראת הישגים אחידים. ה"לקוח" המרכזי של המורה הוא החברה, והמדד המרכזי להצלחתו הוא המידה שבה הוא עומד בציפיותיה: מקנה את התכנים הנדרשים בקצב ובצורה המקובלים; מנהל את הכיתה תוך שמירה על סדר ושקט, ומביא את תלמידיו להישגים התואמים לממוצע ומתפלגים נורמאלי. בתמורה זוכים המורים לביטחון תעסוקתי.

עתה תארו עולם אחר, שבו המורים חופשיים ללמד מה שהם רוצים, את מי שהם רוצים, ולגבות כל שכר שהם רוצים. אין חסמי כניסה למקצוע – כל אחד יכול להיות מורה, וכל תלמיד יכול לבחור את המורים המתאימים לו. בעולם כזה, המורה הטוב נמדד במידה שבה הוא מצליח להביא את תלמידיו ליעד הרצוי – יהיו אלו הישגים גבוהים, יכולת רטורית מפותחת או התפתחות רוחנית. בעולם זה המורה הטוב הוא זה היכול לגבות את השכר הגבוה ביותר.

ולבסוף, תארו עולם שבו למורים יש ידע מומחה המאפשר להם לקדם את יכולות הלמידה של תלמידיהם. יש להם הכוח להכתיב מי יצטרף למקצוע, להחליט מה ההכשרה הנדרשת, לעצב את שלב ההתנסות ולקבוע את מבחני הרישוי וההסמכה המקצועיים. עם זאת, מחויבות המורים למקצוע ולתלמידיהם גבוהה מרדיפת הבע, לכן התלמידים יכולים לסמוך על שירות ברמה גבוהה ובמחיר סביר. בעולם זה, המורה הטוב נמדד ביכולתו לקדם את תלמידיו כלומדי תחום הדעת, הוא זוכה ליוקרה רבה ולתגמולים הולמים.

שלושה תסריטים אלו (המבוססים על Freidson, 2001) מדגימים את השפעתן של תפיסות שונות על הגדרת המורה הטוב. במאמר זה ארחיב בנוגע ליתרונותיה

ולחסרונותיה של התפיסה השלישית, זו הרואה במורה הטוב מומחה למידה, אך קודם לכן אבחן בקצרה את שתי האפשרויות האחרות.

המורה כנציג החברה – לפי גישה זו, מערכת החינוך כולה והמורים בראשה, הם סוכני סוציאליזציה שמטרתם להכשיר את הדור הבא. סוציולוגים טוענים כבר עשרות שנים שהכיתה היא מערכת חברתית בזעיר אנפין, שבה מתרגלים התלמידים יחסים חברתיים ורוכשים את המיומנויות, את העמדות ואת הידע הדרוש להצבתם התפקודית כבוגרים בחברה (פרסונס, 1959). טענה זו זכתה לחיזוקים רבים במהלך השנים – כאשר חזר והתברר הקשר המשמעותי בין השכלה לסיכויי של היחיד בחיים (דהן, 2003), ובין פרקטיקות החינוך וההוראה לבין העברת המורשת התרבותית והחברתית (זמיר, 2005). כסוכן חברות אם כן, אמור המורה לדאוג ללכידותה ולהמשכיותה של החברה על ידי הקניית תכנים מוסכמים, באמצעים מקובלים, תוך רגישות לתהליכי התפתחותו של התלמיד.

הגדרה זו הולכת ומתערערת בעשורים האחרונים בעקבות שינויים דמוגרפיים, גישות ניאו-ליברליות ותפיסות ניהוליות עסקיות (managerialism) החודרות לשדה החינוך (Selwyn, 2007). שינויים אלו מקשים על המורים להמשיך ולמלא את תפקידם המסורתי בהצלחה ומציגים בפניהם מספר קשיים מרכזיים: הקושי הראשון הוא, שאותה חברה שאת עקרונותיה ואת מסריה צריכים המורים להנחיל לדור הבא, איננה יותר אחידה ומלוכדת. בהתאם, מסריה הדומיננטיים אינם מוסכמים והמורה נחשד כנשא של קבוצות אינטרס כאלו ואחרות (תמיר, 1995). תהליכים אלו מפחיתים מן ההסכמה בנוגע לתפקידו של המורה ולמעמדו, ובהכרח מחלישים אותו. לטענה זו שותף גם גארדנר (Gardner, 1999), הטוען שמשבר החינוך נעוץ בעובדה שהערכים המרכזיים בחברות המודרניות הולכים ומתעמעמים. על כן לטענתו, חברות שלא יגבשו סדר יום ברור בנוגע לשלוש סוגיות מרכזיות – מהי האמת, מהו היופי ומהו הטוב – לא יוכלו להגיע לחינוך טוב ולמורים טובים.

הקושי השני שבו נתקלים המורים הוא מידת ההשפעה המזערית שיש להם על תכנית הלימודים. כשליחי החברה, עליהם להעביר לכל התלמידים את המורשת ואת הקודים החברתיים באמצעות תכנית הלימודים הגלויה והסמויה. כאשר מדובר על תכנית הלימודים הגלויה – הלוא היא תכנית הליבה המוסכמת – על המורה כסוכן סוציאליזציה, או ליתר דיוק כ"טכנאי סוציאליזציה", להעבירה כלשונה, כאשר בידיו דרגות חופש מעטות בלבד, אם בכלל, לשנות או להשפיע על הסדר, על ההיקף או על זוויות המבט של התכנים הנלמדים. יש אף הטוענים שהמורים, המייצגים את התרבות

הדומיננטית, בדרך כלל מזהים עם תכנים אלו ולכן אינם רוצים לשנותם (Bourdieu, 1998). המצב קיצוני עוד יותר כאשר מדובר בתכנית הלימודים הסמויה, הכוללת את מגוון האינטראקציות והיחסים בין השחקנים השונים בבית הספר (בלום, 1980). בין אם תכנית הלימודים הסמויה משקפת ציפיות חברתיות רחבות (Tyack & Cuban, 1995) או ציפיות מקומיות של בעלי עניין (פרקינס, 1996), המורים בכל מקרה אינם יכולים להתמודד עם תכנית זו, משום שהם אינם מודעים או אינם מוסמכים להתמודד עם השפעותיה ועם תפקידם בתוכה.

ולבסוף, הקושי השלישי של המורים כרוך בהגדרת תפקיד כה רחבה, שסיכויי יישומו המלא נמוכים ביותר. כדי להצליח בעבודת החברות, ההטמעה וההקניה של הידע והמורשת החברתית, מצופים המורים להתייחס למגוון רחב של מטלות, הכוללות דאגה לקידום הישגי התלמידים, הקניית תחומי דעת מגוונים, טיפוח אווירה יוצרת ומחנכת והקניית הרגלי עבודה ולמידה נכונים (המורה בבית הספר היסודי, הגדרת תפקידים). לכך מוסיפים החוקרים תפקידים נוספים הדרושים לדעתם כדי לקדם את מעמדו של המורה, כגון הוספת מרכיב ניהולי (גלעד, 2005), עידוד מחקר המורים את עבודתם (זילברשטיין, 2002) ופיתוח שלל תכונות מרשימות כגון יצירתיות, גמישות, יכולת לפתור בעיות, יכולת לתת אמון, לקיחת סיכונים, תחכום ויכולת עבודה בצוות (Hargreaves, 2003). את הגדרת התפקיד העשיר והמורכב הזה צריך המורה למלא בהצלחה, כאשר מצד אחד מופנות לבית הספר יותר ויותר ציפיות לפעילות, כגון: צמצום פערים חברתיים, מניעת אלימות, הבהרת הסכנות שבמין, בסמים ובעישון וחינוך לקיימות ולאחריות סביבתית; ומן הצד האחר מקטינה החברה את תקציבי החינוך, מקשיחה את התביעה לדין וחשבון ועמידה בסטנדרטים ופותרת את "שוק" החינוך לבחירה ולתחרות (אופלטקה, 2007). מהלכים שלא זו בלבד שמחלישים את מעמדו של המורה במערכת הקיימת, אלא יתרה מזו, הם מאפשרים את צמיחתן של חלופות מופרטות ופרטיות, שבהן המורה העצמאי הוא המורה הטוב.

המורה העצמאי – בשנת 2001 הוציא הארגון לפיתוח ולשיתוף פעולה כלכלי OECD מסמך המציג שישה תסריטים המתייחסים לעתיד החינוך בעשרים השנים הבאות. אחד התסריטים מציג את מעמדו של המורה במקרה שמודל השוק יתחזק. במצב זה, תהליכי ההפרטה של החינוך יתעצמו, רמת התארגנות המורים תרד, דרכי העסקה של המורים יהיו מגוונות ורבות (פרטי, ציבורי, משרות חלקיות) והיצע המורים יהיה גבוה ואיכותי באזורי ביקוש, ומועט באזורים מיעוטי יכולת (OECD, 2001). בתנאים אלו

יתחזק מעמדו של המורה שיכול להבטיח תוצאות, אך ייחלש מעמדם של כלל המורים. הביקוש למורים טובים יגדל ויאפשר למיעוט מביניהם להשיג שכר גבוה ועמדות מתגמלות. כבר היום ניתן להבחין במספר היבטים של תופעת המורים העצמאיים.

הראשון שבהם הוא תופעת המורה הפרטי. נתוני המיצ"ב – מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית – 2009, מראים ש-41% מהתלמידים בישראל משתמשים במורים פרטיים במקצוע אחד לפחות, כאשר אחוז הנעזרים במורים פרטיים עולה עם המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת ביניים, והוא גבוה במיוחד במקצועות מתמטיקה ואנגלית (מיצ"ב, 2009). נתוני המיצ"ב אינם בודקים את השיעורים הפרטיים לקראת מבחני הבגרות, אך סביר להניח שבתקופה זו צריכת השיעורים הפרטיים עולה, ומאפשרת פרנסה מלאה למורים שמכינים לבגרות. אתרים ברשת מציגים מחירים של שיעורים פרטיים, הנעים מ-50 ₪ לשעה ועד 200 ₪ לשעה עבור "מורים שהפכו לגורואים" (ראו למשל "בחירת קריירה", 2010).

נושא השיעורים הפרטיים (private supplementary tutoring) נחקר אך מעט, הן בארץ הן בעולם, בין השאר בגלל הקושי לאסוף נתונים. אך המחקרים הקיימים מדווחים על אחוזים משתנים של שימוש במורים פרטיים, הנעים בין 10%-20% בקנדה, כ-50% במדינות אסיה, עד 73% בבתי הספר היסודיים בקוריאה הדרומית (Bray & Kwok, 2003). החוקרים המגדירים סוגים ותנאים שונים של שיעורים פרטיים מצאו שהשיעור הפרטי, זה שעולה כסף ומיועד להשלים את חומר בית הספר וניתן על ידי מורים שאינם מלמדים בבית הספר, הוא תופעה שהולכת ומתרחבת בכל העולם. בקוריאה הדרומית למשל, בשנת 2003 הוצאו על שיעורים פרטיים 12.4 מיליארד דולרים, המהווים כ-55% מתקציב החינוך השנתי במדינה. שיעורים אלו מרחיבים את הפערים החברתיים, אך בה בעת מהווים מקור פרנסה והשלמת הכנסה למורים ולאקדמאים (Bray, 2006). מה המשמעות החינוכית של המורים הפרטיים? ובכן, נראה שהתשובה תלויה בתוכן ובשיטת ההוראה.

תפיסותיהם של החוקרים בנוגע ל"מורים המכינים לבחינה" הן בדרך כלל שליליות. לפי הגישה הביקורתית, מורים אלו נתפסים כ"סופיסטים". כאלו שמטרתם ללמד את כללי המשחק וכיצד לנצלם כדי להצליח, להרוויח ולהתקדם (גור זאב, 1999). מורים שאינם מוטרדים בשאלות בנוגע לאמת ואינם מודאגים מהתפתחותו של תלמידם, אלא ממוקדים בדרך הטובה ביותר להביא את תלמידיהם להישגים הרצויים, גם אם בדרכם זו הם יוצרים בקרב התלמיד תלות ויוצרים ברית עם המציאות שממנה הם מרוויחים.

עם זאת, כאשר מדובר במורה הנוקט בדיאלוג "סוקרטי", שמטרתו לאלץ את הזולת לגלות בעצמו את נוכחות הכוח ואת אי-האמת, הרי שהוא נתפס כמורה הראוי ביותר (גור זאב, 1999). המורה העוסק בפיתוח התלמיד הופך למנטור, איש חינוך, הפועל לעיצוב זהותו, השקפת עולמו וחיי הערכיים של תלמידו; מורה המספק לימודים בעלי ערך ומשמעות (תדמור, 2010). אך גם כדי להגיע למטרות אלו – עדיין נדרשים יחסים אישיים בין המורה לתלמיד, ועדיין נדרש ה"שיעור הפרטי".

אם כך, גישת המורה העצמאי כחלופה להגדרת המורה הטוב כנציג החברה, סובלת משתי בעיות – הדפוס השכיח של מורה פרטי איננו מקובל, ומהווה למעשה מערכת רפאים חינוכית הפועלת בצלה של המערכת הגלויה (Bray & Kwok, 2003), בעוד שהדפוס הרצוי (בעיני חלק מהוגי הדעות), עדיין איננו אפשרי (כלכלית וערכית). לכן אעבור לתפיסה השלישית, שלדעתי היא אופציה רצויה, גם אם אינה פשוטה להשגה.

המורה כמומחה למידה – לפי גישה זו, המורה הטוב הוא מקצוען בעל ידע מומחה (professional) בלמידה, היודע כיצד להשתמש בידע זה לקידום יכולות הלמידה של התלמיד בתחום הדעת שאותו הוא מלמד. כדי לבסס טענה זו, שהיא עיקר המאמר, צריך להבהיר תחילה מספר סוגיות: (1) הקשר בין איכות המורה לבין מעמד ההוראה כפרופסיה; (2) מהות הידע המקצועי של המורים; (3) הפרקטיקה של המורה כמומחה למידה.

1. הוראה כפרופסיה ואיכות המורה – בקרב החוקרים יש הסכמה על כך שרעיון הפרופסיה נתפס כאטרקטיבי בעולם העבודה וקבוצות עיסוקים רבות שואפות להגיע לסטאטוס זה המקנה יוקרה, כוח ותגמולים חברתיים (Evetts, 2003; Ingersoll, 2001). ההסברים ליוקרת הפרופסיה מגוונים. הגישה הפונקציונאלית, כבר מתקופתו של ובר (1973), מעגנת את יוקרת הפרופסיה בתרומתה החשובה ליציבות ולסדר החברתי. הגישה הביקורתית רואה בפרופסיה קבוצה מקצועית הפועלת להשגת מונופול בשוק (Abbott, 1988). גישה שלישית מציעה סינתזה, לפיה השלטון צריך את הקבוצות המקצועיות להצדקת פעולותיו, והאחרונות צריכות את הלגיטימציה החברתית כדי להצדיק את מומחיותן. לכן על פי גישה זו, מדובר על איזון בין האינטרס האישי והכללי, שמחד גיסא מונע שימוש בכוח הפרופסיה לרעה, ומאידך גיסא מאפשר שינוי בהגדרת המקצועות והתאמתם לעולם המשתנה (Evetts, 2003).

בכל מקרה, הידע המקצועי שבו שולטים חברי הפרופסיה מהווה את ליבת הפרופסיה ומשפיע על כל מאפייניה: כדי לרכוש שליטה בידע זה נדרשת הכשרה ממושכת המלווה בתקופת התנסות; נדרש רישיון לעסוק במקצוע המעיד על השליטה בידע; ניתנת לחברי הפרופסיה אוטונומיה לגייס חברים חדשים ולהפעיל את הידע לפי מיטב שיקול דעתם; נדרש קוד אתי המפקח על שימוש הוגן בידע לטובת הלקוח; וניתנת לעוסקים בתחום הכרה ויוקרה חברתית בכל הנוגע ליכולתם להפעיל את הידע לטובת פרטים ולטובת החברה כולה (Abbott, 1988; Glazer, 2008; Hodson & Sullivan, 2007; Freidson, 2001).

מהו אותו ידע מקצועי בליבת הפרופסיה? לפי אבוט (Abbott, 1988:8-9) מדובר ביכולת ליישם ידע מופשט למקרים ייחודיים כדי לפתור בעיות; ובאופן מפורט יותר, מדובר על ידע המשמש להמשגת פרקטיקות ובעיות, להגדירן בקטגוריות, לארגן אותן לפי מכנה משותף, להגן עליהן מפני מקצועות מתחרים ולספח בעיות חדשות. הרפואה כפרופסיה לדוגמה, מטפלת בבעיות של חולי, מגדירה ומארגנת את הקשיים הפיזיים של בני האדם בקטגוריות של מחלות וסימפטומים, ואף מנסה לנכס לעצמה טיפול בבעיות חדשות, כגון אלכוהוליזם, השמנת יתר והיפראקטיביות אצל ילדים. השליטה בידע שכזה מאפשרת לקבוצה המקצועית להגדיר את תחום מומחיותה, להגן עליו, לדרוש מהחברה לגיימצייה לבעלותה על הידע המופשט ועל הטיפול בבעיות התחום ולהכיר בו כשטח השיפוט (jurisdiction) של הפרופסיה. בתמורה לאחריות הפרופסיה למערך הבעיות שבתחומה ולמחויבותה לטפל בבעיות אלו בהצלחה יחסית היא תובעת מהחברה לא רק הכרה בתחום השיפוט אלא גם תגמולי שכר ויוקרה.

המורים מוגדרים היום כפרופסיה למחצה (Ingersoll, 2001), ולכן אינם יכולים להיחשב כמורים טובים, כלומר מורים מומחים. אין למורים תחום שיפוט מוכר ולגיטימי ולא ברור מהן הבעיות שבהן הם מחויבים לטפל. כמובן, ניתן להגדיר מורה זה או אחר כאיכותי, טוב ויוצא דופן ביכולותיו (זילברשטיין, 1994), אבל מקצוע הוראה ככלל אינו נתפס כמקצוע של מומחים, ולכן תפקודם של כלל המורים אינו מוערך ואיכותם מבוקרת תדיר. אחד הגורמים המרכזיים למצב זה הוא ידע המורים, הסובל ממספר חוסרים הפוגעים ביכולתו לשמש כליבה של פרופסיה מלאה (Glazer, 2008; לם, 1985).

2. ידע המורים – לי שולמן (Shulman, 1986), אחד החוקרים המרכזיים ביותר בנושא ידע המורים, טוען שהידע שלו זקוקים המורים הטובים כולל מספר קטגוריות: ידע

תוכן, ידע פדגוגי כללי, ידע פדגוגי של התוכן הספציפי, ידע קוריקולרי, ידע על מאפייני הקונטקסט החינוכי, ידע על מאפייני הלומד וידע על מטרות החינוך. ידע זה אמור לכוון את פעולת המורים, אבל כאשר בוחנים את הידע שדורש בית הספר מהמורים עולה תמונה אחרת. המורים נדרשים להשתמש בסמכותם כדי ללמד תלמידים שאינם רוצים ללמוד ולעסוק בהעברת חומר ובהתאמתו ליכולת הנתפסת של התלמידים (לם, 1985; הרפז, 2000). כלומר, המורים עסוקים בעיקר בהסבר, בהדגמה, בהצגה ובהמחשה של ידע (Berliner, 2005). אם אכן זהו הידע המקצועי של מורים, הרי שמספר מאפיינים מונעים ממנו להפוך לליבה מקצועית שתאפשר את הפיכת ההוראה לפרופסיה.

בעיה ראשונה היא מידת הגיבוש והאחידות של הידע ועד כמה הוא מתורגם לרוטינות מוכרות וברורות של אבחון קשיי למידה. כדי לדרוש מהחברה הכרה במומחיות נדרשת הפרופסיה למאגר רוטינות קבועות של אבחון וטיפול, יחד עם אינטואיציה ויכולת הסקה, המשמשים את כל חברי הפרופסיה. פרקטיקה אחידה שכזו, במיוחד כאשר מדובר על מענה לקשייהם של התלמידים בהבנת הנלמד ובפיתוח הלמידה, אינה קיימת (Glazer, 2008). חוסר אחידות נמצא גם בתכניות ההכשרה להוראה. לטענתו של שולמן, אם להוראה יש חתימה פדגוגית מקצועית המקפלת בתוכה את העקרונות המנחים של החשיבה, הפעולה והאתיקה המקצועית, הרי שחתימה זו אמורה להימצא בכל תכנית להכשרת מורים. הוא אמנם מצא חתימות כאלה בהכשרת רופאים ומשפטנים, אבל לא מצאן בתכניות להכשרת מורים (Shulman, 2005).

בעיה שנייה מתייחסת לתמהיל מרכיבי הידע של המורים. ליבתה של כל פרופסיה כוללת ידע תאורטי מופשט העומד בבסיס העשייה, ידע פרקטי על סוגי הבעיות ועל דרכי הטיפול האפשריות, וידע טכני המכוון כיצד ליישם את הידע התאורטי לטובת פתרון בעיית הלקוח (Sullivan, 2007) & Hodson. בהתייחס לסוגי ידע אלה, בידע המורים קיימים שני מרכיבים בעייתיים. ראשית, הידע התיאורטי: יש הטוענים שידע זה איננו מפותח דיו, ויש להמשיך ולפתחו (Shulman, 1986). אחרים טוענים שמקצוע ההוראה מבוסס על חכמת הפרקטיקה ולא על תאוריות מופשטות. בהסתמך על כך הם מדגישים את חשיבות הרפלקציה של המורה על מעשיו וכוחה לקדם את איכות ההוראה (אבדור, 2003). אם ידע המורים יישאר פרקטי ויתבסס על רפלקציות, ייווצר קושי לנמק ולהסביר, על בסיס תאורטי, את פעילויותיהם של המורים ואת מדדי ההצלחה של פעילויות אלה.

עניין זה מוביל למרכיב הבעייתי השני הקיים בידע המורים, והוא האפקטיביות של הידע הפרקטי. כדי להפוך לפרופסיה, הפרקטיקות של המורים צריכות להתפרש על

מגוון רחב של בעיות למידה, לקבוע מדדי הצלחה לטיפול בהן, להשיג הסכמה חברתית למדדים ולפעילויות אלו, ולעמוד בהם. במצב שבו נכפים על המורים סטנדרטים חיצוניים, ואין הסכמה לא על בעיות הלמידה ולא על דרכי הטיפול בהן, האפקטיביות של פעולות המורים נמצאת בסימן שאלה (Glazer, 2008).

בעיה שלישית של ידע המורים היא מידת הרלוונטיות שלו או התאמתו של ידע זה לערכים המרכזיים בחברה (Glazer, 2008). אם ידע המורים הוא כיצד להיות מורה "מסרן" (בק, 1997), המעביר חומר, בוחן את רמת השליטה בו ופועל בתוך בית ספר ביורוקרטי המעביר את ידע העולם כפי שנבחר על ידי מומחים (הרפז, 2000), אזי ידע זה הולך ומאבד את הרלוונטיות החברתית שלו. בין אם בשל התמעטות ההסכמה על הידע שאותו צריך להעביר (תמיר, 1995), ובין אם בשל התאמתו החלקית לידע שיידרש לתלמידים בעתיד. להערכתי, העברת הדגש מן ההוראה אל הלמידה עשויה להציע מענה לבעיות אלו, לתרום לפיתוח ליבת ידע מקצועי ולהעצמת המורים כמומחי למידה.

3. מורה כמומחה למידה – הסיפור הבא יש כדי להדגים מורה מעין זה: מורה שאל מה צבעו של תפוח? התלמידים ענו "אדום", "ירוק", "ורק אחד ענה "לבן". למרות הסברי המורה שתפוח הוא אדום, ירוק, ואולי צהוב, התלמיד התעקש, ולבסוף הוסיף "הסתכל בתוכו" (Day, 2004: 90). המורה מומחה הלמידה מסתכל "בתוך" התלמיד – הוא בוחן את יכולותיו ואת תפיסותיו, ולא רק את ביצועיו ואת הישגיו. כדי להסביר מה חסר בידע המורים, ומה נדרש כדי להפוך אתו לליבה פרופסיונאלית, אציג את גישתו של אבוט משנת 1988, שגם היום יש הרואים בה את הגישה המפותחת והמתחכמת ביותר להבנת מהותו של הידע המקצועי שבבסיס הפרופסיה (Glazer, 2001; Freidson, 2008). ההבדל בין פרופסיה לבין עיסוקים אחרים, טוען אבוט (1988), תלוי במורכבות הידע, במורכבות הבעיה, ובסיכויי הצלחה של הטיפול. ידע מקצועי כולל שלוש פעולות הנדרשות מהמומחה: אבחון, הסקה וטיפול. במקרה של למידה, מדובר בסוגי הידע הבאים: אבחון – היכולת למיין ולהגדיר בעיות למידה; הסקה – היכולת להסיק על בעיות למידה מתוך סימפטומים והתנהגויות הקשורות ללמידה; טיפול – היכולת לעשות משהו לשיפור ולקידום היכולת ללמוד בתחום דעת נתון. להלן מספר דוגמאות והסברים לשלושת המהלכים האלו, האמורים להימצא בבסיס הידע המקצועי של המורה כמומחה למידה.

3.1 אבחון – אבחון הוא תהליך איסוף נתונים על התלמיד ועל מאפייני למידתו ופירושו על פי הידע המקצועי. תהליך זה לפי אבוט (1988), מבוסס על שני תהליכי משנה: הראשון הוא תהליך ליקוט ואיגוד הסימפטומים שמראה הלקוח לתמונת בעיה ברורה, והשני הוא סיווג ושיבוץ תמונת הבעיה לקטגוריית האבחון המתאימה. תהליכים אלו מחייבים ידע מקצועי מפותח בכמה אופנים. כאשר מדובר על מומחיות בלמידה, תהליך הליקוט פירושו היכרות עם מאפייני בעיות הלמידה השונות, היכולת להתאים מאפייני ביצוע של תלמיד לסוג של קושי לימודי והיכולת להבחין את בעיות הלמידה ממאפיינים אחרים של התלמיד. כפי שהרופא צריך לבודד את הסימפטומים של המחלה משאר המאפיינים הגופניים של החולה, עורך הדין המתמחה בגירושין צריך לבודד את סיפורי האהבה של הלקוח מהנתונים הרלוונטיים, כך המורה המומחה ללמידה, צריך לאתר את קשיי הלמידה של התלמיד מתוך שאר היכולות והקשיים שלו. לצורך פיתוח יכולת האבחון, דרושים למורים שני בסיסי ידע: האחד הוא מאגר סימפטומים והשני הוא מאגר הגדרות וקטגוריות של בעיות וקשיי למידה.

אך תהליך האבחון איננו מסתכם רק במאגרי ידע מקצועי. גורמים נוספים, הקשורים כולם למורכבותו של הידע המקצועי, מעורבים בתהליך האבחון. למשל, מבנה מערכת המיון – לא מדובר בתרשים זרימה פשוט (לדוגמה, אם הסימפטום הוא שהתלמיד משתעמם, הרי שהמסקנה היא שהוא לא קרא את החומר) – שאז אין צורך במומחיות. מדובר במבנה מורכב ומסועף, שבו לעתים תהליך למידה מסוים מושפע מתהליכים אחרים, סותר אותם או משלים אותם. מורכבות נוספת נובעת מבהירות הסימפטומים – לא תמיד מדובר בסימפטום אחד לבעיה אחת. לעתים אותה צורת התנהגות (מילוי חלקי של הוראות בבחינה) מעידה על בעיות למידה שונות (חוסר שיטתיות, מיומנות חלקית של הוצאת עיקר מטפל, חוסר ריכוז וכן הלאה), ולהפך – בעיית למידה אחת (קושי בהבחנה בין הדוגמה והמודגם) יכולה להופיע בדרכים שונות (טעות בדוגמה, טעות בהכללה, מענה חלקי וכו'). כל אלו הופכים את תהליך האבחון למורכב ביותר, המחייב מצד אחד בסיס ידע רחב, ומן הצד האחר ניסיון רב בזיהוי ובהכרת הסימנים והביטויים של תהליכי הלמידה בקרב בני אדם שונים.

3.2 טיפול – אם בתהליך האבחון המטרה היא לבודד את קשיי הלמידה מהמאפיינים הייחודיים של התלמיד (כגון מוטיבציה, אוצר מילים), הרי שבתהליך הטיפול, יש להחזיר את כל המאפיינים הייחודיים לתמונה ולבנות את הטיפול תוך התחשבות מלאה בכלם. הטיפול כולל תהליכי עבודה עם התלמיד, המשפרים את יכולות הלמידה שלו בהתאם לבעיות שהוגדרו באבחון. ככלל, טוען אבוט (1988), הטיפול מאורגן סביב

המקרים השכיחים, מקרים שיש להם טיפול ברור החוזר על עצמו. בפרופסיות משוכללות עובר הטיפול הברור לסוכני משנה, כמו למשל רופאים שמעבירים מדידת חום ומתן תרופות לאחיות. מנגד יש מקרים מורכבים ומרובי בעיות, שכפי שהם מסובכים לאבחון, כך הם מסובכים לטיפול ודורשים שילוב של טיפולים או סדרות של טיפולים.

הצלחת הטיפולים היא מרכיב חשוב בקביעת עצמתה או חולשתה של הפרופסיה ובמוכנות החברה לקבל את תביעתה לבעלות על תחום שיפוט מקצועי. טיפולים פשוטים המצליחים כל הזמן, הופכים את הפרופסיה למיותרת. לעומת זאת, כאשר הטיפול נכשל, הפרופסיה נעשית פגיעה, הן בשל חוסר עמידתה בחוזה החברתי והן עקב תחרות וכניסת עיסוקים אחרים, המבטיחים הצלחה רבה יותר. גם יכולת המדידה של הצלחת הטיפולים פוגעת בפרופסיה. ככל שקל למדוד הצלחה (למשל, בריאות מול חולי ברפואה), וככל שהטיפול כללי (לשתות מים כשכואב הראש, כשיש חולשה, כשלא מרגישים טוב), כך קל לבקר את פעולות המומחה. לעומת זאת, ככל שהטיפול ייחודי יותר ומותאם ללקוח, כך מתחזק מעמדה של הפרופסיה ומתחזקת שליטתה המקצועית בשטח השיפוט.

גורם נוסף המשפיע על הצלחת הטיפול, הוא יכולתם של המומחים לכפות את הטיפול על הלקוחות. אם למומחים אין מונופול, טיפול כפוי יכול לעורר התנגדות ולהזמין מתחרים. כך, כאשר הרופאים מציעים טיפול שאינו מקובל על החולה, הוא פונה לרפואה אלטרנטיבית. אבל כאשר למומחה יש מונופול, ייטה הלקוח לנסות קודם את הטיפול המוצע. בהקשר החינוכי, המורים הפרטיים יוצרים תחרות, המחייבת את מורי בתי הספר להציע טיפול רלוונטי בגלל מיעוט כוחם לכפות את מרכולתם, לפחות על האוכלוסיות החזקות (Bray & Kwok, 2003). האפשרות לנסות את הטיפול מהווה המשך לתהליך האבחון. אפשרות זו היא נדבך חשוב בתהליך עבודתו של המומחה, שכן היא מאפשרת לדייק את תהליך האבחון באמצעות תהליכי הסקה.

3.3 הסקה – היא היכולת לפענח סימנים וסימפטומים, להגדירם, להבין את מקורותיהם ולגזור מהם את הטיפול המתאים. זהו תהליך לוגי המבוסס על הידע המקצועי ועל הניסיון. ההסקה חשובה במיוחד כאשר היחסים בין האבחון לטיפול עמומים. בהקשר של למידה, כאשר הסיבות לבעיות הלימודיות אינן ברורות וחד-משמעיות, חשובים נתוני המקרה, כמו היכולת לנסות שיטות שונות וללמוד מהטעויות. מרכיב נוסף שנודעת לו חשיבות בתהליך ההסקה הוא סיכויי ההצלחה של טיפול מסוים, או מידת הנזק שהוא עלול לגרום בהשוואה לחלופות. לעתים עיקרו של הטיפול

הוא מניעת התדרדרות, ולעתים עיקרו הוא תכנון מדויק ורב-שלבי המנסה לנצל הזדמנות חד-פעמית להצלחה.

ההסקה קובעת את חוזקה של הפרופסיה במידה שהיא תלויה באבחון ובתנאים הייחודים. ככל שהסקה ידועה מראש, כלומר שתמיד במקרה א הטיפול הוא ב, כך מדובר יותר ברוטינה ובטכניקה, ולכן המומחיות והבקיאות בידע המקצועי נדרשת פחות. לעומת זאת, גם פער הסקה גדול, כלומר שרשרת היסקים לוגית ארוכה מדי בין הסימפטומים לטיפול, מפחיתה את ההערכה המקצועית.

ביסוס ידע המורים בנוגע למומחיות בקידום יכולות הלמידה בתחום דעת עשוי לענות על שלוש החולשות של ידע המורים היום. ראשית, הרלוונטיות: במאה העשרים ואחת, היכולת ללמוד, להסתגל ולהמציא עצמך מחדש הופכת לאחת היכולות החשובות בקביעת סיכויי חייו של היחיד (Bourdieu, 1998). יכולת זו מבוססת במידה רבה על מיומנויות הלמידה של הפרט ועל יכולתו לקדם מיומנויות אלו. כך, בהנחה ששיפור יכולות למידה הוא אחת המטרות המוסכמות ביותר בחברה המודרנית, המורים, להערכתנו, הם המתאימים ביותר לתבוע תחום שיפוט זה לעצמם. שנית, מבחינת אחידות הפרקטיקות: פיתוח הידע המתייחס לאבחון יכולות למידה ולדרכי שיפורן יוכל לספק אחידות שכזו. כפי שקיים קובץ אבחון מחלות נפשיות לפסיכולוגים וקובץ תקדימים משפטיים לעורכי הדין, כך דרוש קובץ אבחון מיומנויות למידה שיהווה בסיס לעבודתם האחידה של כל המורים. ולבסוף, מבחינת האפקטיביות: קטגוריות של מיומנויות למידה מחייבות בסיס תאורטי ואמפירי, שיהווה בסיס להגדרת הבעיות ולהנמקת המדדים להצלחת הטיפול בהם. ניתן להניח שידע שיבנה, מחד גיסא מתוך התבססות על תאוריה ומאידך גיסא על ניסוי מתמשך, יוביל לאפקטיביות רבה בשיפור מיומנויות למידת התלמידים. אך תהליך זה איננו פשוט או מהיר. קודם שניגש לבחון את הקשיים שבפיתוח ידע מקצועי למורים, נבחן תחילה מדוע כדאי ללכת בכיוון זה, ומה היתרונות הצפויים למורים אם יתפכו למומחי למידה.

יתרונות המורים כמומחי למידה

יתרונותיו של המורה מומחה הלמידה נוגעים לאפקטיביות שלו בקידום תלמידיו, להערכתו ולהנאתו מהמקצוע וליוקרה, לכבוד ולתגמולים שהוא יכול לקבל מהקהילה ומן הסביבה.

קידום התלמידים – מערכת החינוך מרבה להשתמש במושגים המיועדים להדגיש את חשיבותו של הטיפול המדויק בתלמיד הבודד – "מענה לשונות", "הוראה דיפרנציאלית", "הוראה מותאמת", "תכנית לימודים אישית" (Personalised Learning) וכך הלאה. מחקרים שונים אכן מראים שיחס אישי ומדויק משפר את הישגי תלמידים (אייל, 2006), אך דא עקא, לעתים קרובות, בשל סיבות שונות המערכת אינה מאפשרת תהליכים שיש בהם כדי ליצור יחס אישי. יתרה מזו: גם אם מתקיימות אינטראקציות מורה-תלמיד, הרי במקרים רבים חוזרים בהן על אותם הדברים המתרחשים ברמת המורה-כיתה, בין השאר משום שהמורים אינם יודעים כיצד לפעול בהן באופן שונה (לוי, 1997). פיתוח מומחיות המורה בקידום יכולות הלמידה של תלמידיו בתחום הדעת יאפשר תוכן ברור ומדויק לאינטראקציות אלו הממוקדות בלמידה, ולכן צפוי לקדם את הישגי התלמידים.

כאן חשוב להתייחס בכמה מילים לקשר שבין למידה לתוכן הנלמד. חוקרים טוענים שידע ולמידה מתרחשים תמיד בהקשר מסוים (Brown, Collins & Duguid, 1989), ולכן לא ייתכן פיתוח למידה המנותק מתחום הדעת שאותו לומדים. עם זאת, גם אם המורה למתמטיקה יהיה מומחה לקידום הלמידה במתמטיקה, עדיין ייתכן שהתלמיד ימשיך לא לאהוב מתמטיקה. אבל כמו חולה אסטמה כרוני היודע שלא יירפא, אבל עם זאת יודע שיש תרופות היכולות להקל עליו ולשפר מאוד את איכות חייו, כך גם התלמיד שאיננו אוהב מתמטיקה, ידע ללמוד תחום זה טוב יותר ולהשיג את השליטה הנדרשת (Liping Ma, 1999). במונחיו של צבי לם (1985), מדובר לכל הפחות על הנעת התלמיד ממצב שבו הוא אינו רוצה ללמוד למצב שבו הוא רוצה ללמוד, אם לא בגלל התכנים, אזי בגלל העניין שהוא מגלה בתהליכי למידתו שלו. ניתן להניח שכאשר המורה יציג לתלמיד את סוג הקשיים המעכבים אותו, את משמעותם ללמידה ואת הפעולות שעליו לנקוט כדי להשתפר, יזכה לתשומת לבו ולנכונותו לתרגל כדי לקדם את הישגיו.

זאת ועוד: התמקדות בלמידה תאפשר אינטראקציה עניינית, חיובית ומכוונת מטרה בין המורה לתלמיד. אינטראקציה שאיננה תלויה בחיבה, בהעדפה, בהתנהגות (קשתית, אריאלי והראל, 1985) או בגורמים שיוכים כמו מוצא ומגדר (Spade, 2000). כפי שהרופא צריך לעזור לכל לקוח שנכנס אליו, כך גם המורה יוכל לעבוד עם כל תלמיד על בסיס מקצועי ברור, שיעזור בהקטנת ההטיות האישיות. הבניית העבודה האישית של המורה למול התלמיד עשויה להגדיל את רגישותו לא רק לקשייו של התלמיד אלא גם

לתחומים שבהם הוא חזק, ובכך להביא לציפיות גבוהות ובעקבותיהם להישגים לימודיים גבוהים יותר.

ההערכה העצמית של המורים – כמומחה למידה, האינטראקציה של המורה עם התלמיד תדרוש מהמורה שימוש מתמיד ביכולות המקצועיות. ההנחה היא שמורה מומחה ישלוט בגוף הידע הפרופסיונאלי, הכולל ידע על מיומנויות למידה, על מופעיהן השונים, על כלים ושיטות לאבחון המיומנויות ועל אסטרטגיות מגוונות לקידום מיומנויות למידה אלו. אם כך יהיה, הרי שמול התלמיד לא יעמוד מורה שעיקר תפקידו להשליט סדר, להשקיט רעש ולנהל שיעור. מול התלמיד יעמוד מומחה שיוכל לעקוב אחר תהליכי הלמידה של התלמיד, ובכך לעזור לו להשיג שליטה במיומנויות הלמידה שכה משמעותיות לסיכויי חייו בעתיד.

יתרה מזו: עיקר האינטראקציה בין המורה לתלמיד ינוע סביב אחד התהליכים המתגמלים ביותר לבני האדם – הלמידה. תחת לתפוס עצמם כמאלפי חיות במקרה הגרוע או כמנצחי תזמורת במקרה הטוב (Ben-Peretz, Mendelson and Kron, 2003), יתפסו עצמם המורים כמומחים בעלי ידע וכוח לעזור לתלמידים לחוות את ההנאה ואת השמחה שבלמידה. היכולת לקדם את התלמידים, היכולת לשלוט בפרקטיקה של האבחון והטיפול, המיומנות להציג את יכולותיו ואת קשייו של התלמיד במילים מקצועיות ומדויקות – כל אלו יחזקו את הערכה העצמית של המורים. מתוך עמדת ידע ושליטה, יקל על המורים לפעול וליצור מעגלי משוב חיוביים. העניין שיגלו התלמידים בתהליכי למידתם והמשוב החיובי שיקבלו יוליכו אותם להישגים לימודיים, ואלה עשויים להוביל לעניין רב בלמידה ובתכנים הנלמדים, עניין שיש בו כדי להוסיף ולחזק את ביטחון המורים בעצמם ובידע המקצועי שלהם.

תועלת חשובה נוספת להערכה העצמית של המורים עשויה לנבוע ממאפייני הקריירה של תפקידם. קריירה מוצלחת כוללת אפשרויות קידום והתמחות, למידה והתפתחות, השתכרות בכבוד, גמישות ומימוש עצמי (Baruch, 2004). אחת הקריירות המכילה רבים ממרכיבים אלו היא הקריירה האקדמית, הכוללת אוטונומיה לבחור את תחומי המחקר וההוראה, רשת קשרים עם עמיתים בתוך ובין מוסדות, מגוון כיווני התפתחות, קביעות, ניהול עצמי וניהול ידע, קידום על פי הישגים ועבודה בארגון שטוח בעל רמות היררכיה מעטות (Baruch and Hall, 2004). כיום, חוקרים שונים מציעים לקדם את יוקרת המורים בעזרת הוספת המרכיב של חקר עבודתם (זילברשטיין, 2002). הפיכת המורה למומחה, תוסיף מרכיב זה לתפקיד המורה כמו גם מרכיבים אחרים של קריירה

מוצלחת: המחקר ייסוב סביב האבחון, ההסקה והטיפול בקשיי למידה; למידה והתמחות מתמדת יאפשרו למורה להגביר את סיכויי הצלחתו בקידום מיומנויות הלמידה של תלמידיו; ורשתות למידה עם עמיתים יקדמו את בקיאותם של המורים בקטגוריות חדשות של בעיות וטיפולים עדכניים. כך, יכולת הולכת ומשתכללת של המורים לאבחן בעיות למידה ולטפל בהן בהצלחה תקדם הערכה עצמית ותרבה תגמולים רגשיים וחברתיים.

הערכת הקהילה והסביבה – תהליך התמחותם של המורים יתרום גם ליחסיהם עם ההורים ועם הסביבה הרחבה, ויוביל לשיפור יוקרתו של המקצוע. המפגש המקובל היום בין המורים וההורים הוא מפגש טקסי (אשכנזי, 2005), פעמים רבות מינימאלי, כאשר שני הצדדים מנסים למזער את חשיבותו: ההורים אינם מעריכים במיוחד את המורים, והמורים מנסים להימנע ממפגש עם ההורים ומדרישתם לדין וחשבון. הפיכת המורים למומחי למידה תשנה את האיזון ביחסים אלו. כמומחי למידה, ידעו המורים להציג להורים את יכולות הלמידה של ילדיהם באופן שיבהיר את התנהגות הילדים, יסביר את הצלחותיהם ואת כישלונותיהם במונחים מקצועיים, ויתרה מכך, יצביע על דרכי טיפול והתמודדות לשיפור הישגי הילדים. כמי שמעוניינים במיוחד, אולי אף יותר מהתלמיד עצמו, בהצלחתו הלימודית, ידעו ההורים להעריך את תרומת המורה ואת יכולתו לעזור.

על רקע זה, ניתן להניח שיקל על מורה לגייס את שיתוף הפעולה של ההורים. לא עוד התמרמרות הורים על שעליהם להשלים את מה שהמורים אינם עושים ולעבוד במקומם (או לשלם למורה פרטי), ולא עוד תלונות מורים על חוסר שיתוף פעולה ועל חוסר גיבוי מצד ההורים. האמון במורה שהוא אכן רואה ומכיר את ילדם הפרטי ושהוא יכול לקדמו, יוביל את ההורים לשיתוף פעולה. ככאלה, יוכל המורה לגייס את עזרתם לקדם ולתרגל את הילד בפעולות הדרושות להצלחתו. לא סתם "שיעורי בית" אחידים שמקבלים כולם, אלא עשייה בהתאמה אישית, מנומקת ובהירה, שמטרתה ברורה ותועלתה מהירה.

אם כך יהיה, ההורים, כנציגים של עצמם ושל החברה כולה, יעריכו את המורים יותר, ויוקרתם של אלה תעלה. כל פגישה בין הורה למורה של ילדיו, לעוד מורה ולעוד מורה, עוד פגישת הורים ועוד אחת, עוד הצלחות בלימודים ועוד הרגשת יכולת בקרב התלמידים, ותביעת המורים להכרה במומחיותם תוכר ותכובד, וזו אמורה להביא עמה גם כוח ושכר בהתאם (Abbott, 1988). אם המצב טוב כל כך, מדוע הדברים אינם

מתרחשים בכיוון זה? כפי שיפורט להלן, מספר קשיים מרכזיים עומדים בין המורים לבין השגת מומחיותם בלמידה.

קשיים המעכבים את התמחות המורים בלמידה

גישה הרואה בהוראה פרופסיה הטוענת למומחיות בלמידה, קוראת תיגר על כמה מוסכמות חברתיות, כמו גם על כמה מרכיבים ארגוניים, התלויים כרחיים על צוואר המורים ובהם חוסר רצונם של מורים בשינוי, קושי בפיתוח ידע מקצועי, חסמים ארגוניים והתמחות משנה בתוך הפרופסיה.

חוסר רצון המורים בשינוי – באחת הפעמים שבהם הצגתי גישה זו לפני מורים, הם היו מרוצים מהאפשרויות המוצגות, ולבסוף שאלו אותי: "אז למה את לא מספרת את זה לכולם – שכבר יכירו בנו?" ובכן, בדומה לברון מינכהואזן, שבאין מושיע משך עצמו בשערות ראשו ויצא מן הביצה, כך רק המורים הם אלו היכולים לקדם את עצמם כפרופסיה. הם אלו היכולים להרוויח ממהלך זה את הרווח הרב ביותר. במקביל, יכולים המורים לנצל את הציפייה החברתית ההולכת ומתחזקת לשיפור בתי הספר ולמצב עצמם כמומחי למידה. אבל זו הזדמנות המחייבת עבודה רבה ומתמדת, וכאן גם הקושי.

ספק אם המורים רוצים בשינוי מעמדם המקצועי (חטיבה, 2008); ספק אם האתוס המקצועי שלהם הכולל שמרנות, אינדיבידואליזם ועכשוויות (presentism) יאפשר להם שינוי שכזה (Lortie, 2002); וספק אם יש ביכולתם לפעול בכיוון זה, כאשר הם עצמם חלק מהסדר החברתי הקיים (Bourdieu, 1998). מה עוד שתהליך התביעה של שטח שיפוט פרופסיונאלי או "חמס של כבוד" (ובר, 1973) מחייב פעולה אקטיבית ומודעת. לקושי זה של המורים לקדם את מעמדם המקצועי מצטרף קושי משמעותי נוסף – הידע.

חוסר ידע – בעוד שתחום מדעי הלמידה מתרחב וידע רב נאסף על תהליכי למידה תקינים ופתולוגים (אייל, 2006), המורים אינם מכירים ידע זה, ואין ברשותם מאגר פורמאלי כתוב ומסודר של בעיות למידה מוגדרות ומוסכמות. להערכתי, יש בידי המורים ידע אינטואיטיבי רב בכל הנוגע לקשיים לימודיים, אך ידע זה איננו מנוסח במונחים של מיומנויות למידה. למשל, הטקסונומיה של בלום משמשת את המורים כמכוון כללי להכנת מערכי שיעור, מבחנים ומטלות שליטה, אך לא כדי לאבחן תהליכי

למידה ברמת התלמיד. מנגד, המורים עוסקים באופן שוטף בתהליכי למידה כגון מיון עיקר מטפל, הבחנה בין דוגמה לרעיון ופיתוח טיעון לוגי. תהליכים אלה יש בהם כדי להוות נקודת התחלה שממנה ניתן להתחיל ולהתקדם. אך המורים לבדם, ללא עזרת החוקרים באקדמיה, לא יוכלו ליצור את גוף הידע הדרוש.

נוסף על כך, תחומי הידע השונים מקשים גם הם על יצירת גוף ידע. למשל, אם הבחנת עיקר מטפל מוגדרת כתהליך למידה, ייתכן שתהליך זה שונה בתחומי דעת שונים: בעוד שכללי הלוגיקה במתמטיקה מגדירים עיקר וטפל, ייתכן שבספרות, העיקר והטפל מגדירים את כללי הלוגיקה. לכן, לא די במומחיות בלמידה – אלא נדרשת מומחיות בלמידת תחום דעת מסוים. כך, חוסר הקשר בין המורים לבין המומחים במדעי הלמידה, ההבחנות (ולעתים החומות) בין תחומי הידע השונים, וחוסר המיקוד בתהליכי הלמידה (במקום בתוצאות הלמידה), חוברים כולם להאטה משמעותית של התפתחות גוף הידע בתחום הלמידה.

יתרה מכך: כפי שהרפואה נשענת על מדעים כמו ביולוגיה וכימיה, כך צריכה ויכולה ההתמחות בלמידה להישען על מדעי הלמידה, להזין אותם וללמוד מהם. במקביל, כפי שרוקחים ויצרני תרופות שוקדים כל העת לפתח תרופות עבור הרופאים, כך יידרש מערך פיתוח שייצר וימציא טיפולים חדשים ויעילים יותר עבור המורים מומחי הלמידה. למרות התמיכה החברתית בלמידה ובהשכלה כערכים מרכזיים, לא ברור עד כמה תמיכה זו ניתנת לתרגום תקציבי המיועד לפיתוח ידע הלמידה. מערך כזה דורש תמיכה ציבורית, ועניין זה מוביל אותנו לקושי נוסף, והוא ההקשר הארגוני של מקצוע ההוראה.

ההקשר הארגוני – כדי לשנות את ההוראה צריך לשנות את בית הספר, טוען לם (1985) ומצביע על חשיבותו של ההקשר. ואכן, כיצד ניתן לאבחן, להסיק ולטפל באופן אישי בכל תלמיד כאשר מערכת החינוך שלנו (ובעולם כולו) בנויה עדיין על מורה אחד עם 30 תלמידים? מערך זה, יחד עם הגדרת תפקיד המורה ומדדי ההצלחה כפי שהם היום, מהווים בהחלט מכשלה משמעותית. כדי שהמורה יתפקד כמומחה למידה, השינוי המרכזי יצטרך להתרחש במבנה השיעור. במקום להעביר חומר, יעביר המורה מטלות אבחון לכל התלמידים, יפענח אותם, ויכין תכניות עבודה אישיות ו/או קבוצתיות לפי יכולת התלמידה שיש לפתח. עיקר האינטראקציה בין המורה והתלמידים בכיתה ייסוב סביב תהליכי אבחון והיכרות עם תכניות הקידום, כאשר עיקר למידת התכנים יתבצע באופן עצמאי על ידי התלמידים לאחר שעות בית הספר (מה שקורה גם היום במידה רבה, לפחות בכיתות הגבוהות לקראת בחינות הבגרות). כלומר, עיקר הלמידה יתרחש

כאשר התלמיד מתרגל את מיומנויות הלמידה. אם יהיה עליו, למשל, להבחין בין הרעיון המרכזי בפרק בהיסטוריה לבין המשפטים התומכים והדוגמאות מתוך הצורך לנתח את הטקסט, הוא גם ילמד להכיר את הטקסט עצמו.

המפגש מורה-תלמיד ישמש כדי לאבחן בעיות וקשיים, להתאים מסלול קידום, ולתרגל דרכים ופתרונות חדשים. במקביל, יפעלו התלמידים בהרכבים משתנים (בודדים, זוגות, קבוצות קטנות) לתרגול מיומנויות הלמידה, בתמיכה של מנחי למידה כאלו ואחרים (ראו פירוט בחלק הבא). חלוקת יום הלימודים, ארגון המקום והזמן ומרחבי הלמידה ישתנו, ועמם גם תפקידים נוספים בבית הספר. עניין זה מוביל אותנו לקושי נוסף – התמחויות משנה וחלוקת התפקידים בתוך מקצוע ההוראה.

התמחות משנה במקצוע ההוראה – ההתמחות בלמידה עשויה לגרום להתרחבות מערך שותפי התפקיד של המורה וליצור התמחויות נוספות ותפקידים חדשים, שחלקם עדיין אינם קיימים. אבוט (1988), מדבר על חלוקה בתוך הפרופסיה בין אלו בעלי היוקרה הגבוהה, העוסקים בעיקר בידע ובייצורו, לבין אלו בעלי היוקרה הנמוכה, העוסקים בעיקר בלקוחות. למשל, הרופא המנתח לעומת רופא המשפחה ולעומת האחיות. להיררכיה זו השלכות חשובות, שצר כאן המקום מלדון בהן, אך כדי שיוכל המורה להתפנות ולהתמקד במומחיותו, חלק מתפקידיו יעבור לגורמים אחרים. למשל, עיסוק בתהליכים רגשיים ופסיכולוגים של הפרט יעבור לפסיכולוגים וליועצים החינוכיים; העיסוק בחלקים החברתיים ייתכן שיעבור למדריכים חברתיים, וכן הלאה. כפי שהרופא מוקף אחיות, מרפאים נלווי רפואה (פרה-רפואיים) שונים, מזכירות ומנהלות מרפאה, כך גם המורה יעבוד עם סייעת, עם קלינאית, עם יועצת, עם מדריך למידה וכו'. גם אם תפיסה זו נראית ביורוקרטית ומכנית, הרי שהיא נגזרת, לפחות לוגית ועל פי ההיסטוריה של פרופסיות אחרות, מעצם רעיון ההתמחות. התמחות מאפשרת מענה מדויק יותר לצרכים המתהווים, ומעלה במקביל את חשיבות התיאום והריכוז בין כל התפקידים. המורה המומחה ימשיך להיות "מנהל המקרה" של כל תלמיד, ובמובן זה אפשר שיוכל לשמש עבור התלמיד מחנך – לא פחות, ואפילו יותר מהמצב היום. אבל כדי שיוכל להשתמש במלוא מומחיותו ובמלוא הידע שלו, הוא יידרש לעזרתם של שותפי תפקיד מסוגים שונים. אם מצב זה ייצור בציבור תחושה של חינוך מכני המתעלם מכוליות התלמיד, הרי שערך הלמידה יתחרה בערך החינוך, ובהתאם ייחלש כוח התביעה של המורים על המומחיות בלמידה כשטח שיפוט מקצועי חדש. אבל אם יצליחו המורים לשכנע את התלמידים, את הוריהם ואת הציבור כולו, שמומחיותם בלמידה מחזקת את התלמיד, מקנה לו ערכים אישיים (ניתוח, התמדה, בדיקה עצמית)

וחברתיים (עזרה הדדית, שיתוף פעולה), הרי שצעד זה הוא צעד חשוב בקידום מעמד המורים.

סיכום

עד כה הצגתי את התפישה הפרופסיונאלית ככלל ואת ההתמחות בלמידה בפרט, כמסגרת ניתוח והערכה של המורה הטוב, והצבעתי על היתרונות ועל החסרונות, או על הקשיים העומדים בפני מהלך כזה. בחלק הסיכום, ברצוני להדגיש שלוש נקודות מרכזיות הנובעות מהגישה שהוצגה כאן:

ממורה ללומד – גם אם דבר מכל המוצע כאן לא יקרה, נראה לי שחשוב להגביר את המודעות למשמעותה של התמחות בלמידה לעומת התמקדות בהוראה. אפשר להיות מורה מצוין גם כאשר המיקוד הוא בהוראה, ועל כך שוקדת מערכת החינוך כל העת, ובצדק. הגישה המוצגת כאן איננה מבטלת את חשיבותו ואת מקומו של תפקיד המורה כפי שהוא היום, אלא מציגה חלופה מנומקת. בכל מקרה, אם נצליח לפנות מעט מקום, לפחות בחשיבה של המורים, לחשיבות המעקב אחר תהליכי הלמידה בקרב התלמידים, הרי שהתקדמנו שלב. היבט זה, המתמקד במורה הלומד את למידת התלמיד, הוא המשקף את מעברו של המורה מטכנאי הוראה למומחה למידה, הבודק לא רק מה ציונו של התלמיד ואת ביצועיו בבחינה, אלא גם כיצד למד ואילו מיומנויות למידה הביאו את התלמיד לציון זה.

התלמידים אינם מחכים למורים – 41% מהתלמידים בישראל משתמשים במורים פרטיים, 13% מדווחים על מעורבות באירועים אלימים (מיצ"ב, 2009) וכעשרה אחוזים מוגדרים כליקויי למידה. משמעותם של נתונים אלו היא שתלמידים רבים ויתרו על המורה (או על בית הספר) כמוקד הלמידה שלהם והלכו לחפש פתרונות במקומות אחרים – אצל מורים פרטיים, אצל מומחים נלווי רפואה (פרה-רפואיים, כגון: ריפוי בדיבור, בעיסוק, בתנועה וכו'), אצל רופאים ונירולוגים וכן הלאה. במקביל, הלחץ ללמוד ולהשכיל רק גובר, הן במערכת החינוך, שבה הופכים מבחני הבגרות ומבחני ידע בינלאומיים למדד להצלחה, והן בשוק הכלכלי, שבו מומרת ההשכלה לכסף ולתגמולים חברתיים (דהן, 2003). בתנאים אלו, להערכתך, התלמידים לא ימשיכו לחכות למורים עד שיתמחו ויוכלו לעזור להם ולקדם את יכולות הלמידה שלהם, ויפנו לגורמים אחרים. אם יוותרו המורים, שהם המתאימים ביותר להפוך למומחי למידה, על

הלמידה כשטח שיפוטם המקצועי (עם כל המאמצים שיש להשקיע בתהליך), עלול מעמדם להמשיך ולהיחלש.

פתיח לאופטימיות – ככלל, 79% מהתלמידים הנשאלים העידו על כך שהמורים מאמינים בהם וביכולותיהם (מיצ'י, 2009). יותר משנתון זה מעיד על יכולתם של המורים לקדם את התלמידים, הוא מעיד, בעיניי, על היחסים הטובים המתקיימים בין התלמידים ובין המורים בישראל. תשתית אמון וקרבה זו יכולה להיות מנוף חשוב להתמחות המורים ולקידום התלמידים. המיקוד בלמידה הוא תהליך שיוכל לחזק עוד יותר את האמון ואת היחסים הטובים ולהוסיף להם גם את האפקטיביות החשובה של קידום הלמידה.

בתחילת המאמר טענתי שמסגרת תאורטית תעזור לקבל החלטות בנוגע למקום שבו צריך להשקיע כדי להשיג שיפור באיכות המורים. ובכן, אם היו שואלים אותי היכן להשקיע, הייתי ממליצה להתחיל עם המורים עצמם ולבחון באופן אמפירי את המסגרת המושגית שהוצגה כאן. הייתי מתחילה עם מספר קטן של מורים מתנדבים, שיבחרו מספר קטן של תלמידים לפי שיקוליהם, ויחד עם חוקרי אקדמיה יחלו לפתח את גוף הידע הרלוונטי, תוך מעקב ושיפור מתמיד. אם התהליך יצליח בהיקף קטן, ואם המורים ייווכחו בתועלתו, אזי ניתן להרחיב את היקף השינוי.

בסופו של דבר, שלושה דברים טובים יוכלו לקרות כאשר המורה יהיה מומחה למידה – האחד, המורה ילמד על יכולות תלמידיו ויקדם את הישגיהם; השני, התלמידים ילמדו להעריך את מומחיות המורה שמצליח לקדם, ולבסוף, המורה יגלה עד כמה מתגמל ומעשיר להיות מורה טוב.

רשימת מקורות

אבדור, ש' (2003). בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. **מעוף ומעשה**, 9, 209-175.

אופלטקה, י' (2007). **יסודות מנהל החינוך – מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. חיפה: פרדס.

אייל, א' (2006). ההגיונות הסותרים בהכשרת מורים. בתוך ד' ענבר (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית** (עמ' 166-176) ירושלים: מכון ואן-ליר.

אריאב, ת' (2006). ועדת דברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות. בתוך ד' ענבר (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית** (עמ' 152-165). ירושלים: מכון ואן-ליר.

אשכנזי, א' (2005). **בית הספר כמערכת ארגונית-עסקית: משאים ומתנים בין מורים להורים**. האיגוד הישראלי לפיתוח ארגוני (איפ"א)

<http://www.ippa.org.il/index.aspx?id=1705>

בחירת קריירה (2010), **מורים פרטיים**.

<http://www.allcareers.co.il/article.aspx?id=432>

בלום, ב"ס (1980). השקפות חדשות על התלמיד והשתמעויותיהן על דרכי ההוראה ועל תכניות הלימודים. **הלכה ומעשה בתכנון לימודים**, 3, 34-18.

דהן, מ' (2003). הוא (לא) זכאי – האם הצטמצמו הפערים בחינוך. בתוך ש' שי, ונ' ציון (עורכים) **חינוך וצדק חברתי בישראל – על שוויון הזדמנויות בחינוך**. הוצאת המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה.

שלמה ב' (1997). **המסרון, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן?** נייר עמדה.

גור זאב, א' (1999). **פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל**. חיפה: זמורה ביתן.

גלעד, א' (2005). פרחי הוראה מתנסים בבית הספר: תכנית פרקטיקום בניהול ומה היא מאפשרת. **מעוף ומעשה**, 11, 42-21.

המורה בבית הספר היסודי, הגדרת תפקידים. תקנון שירות עובדי הוראה. אוחזר בנובמבר 2009:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek3/Hagdarar/>

הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, בתוך הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, **חינוך החשיבה**, 18, 31-6, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

ובר, מ' (1973): מעמד סטאטוס ומפלגה. בתוך מ' ליסק (עורך) **סוגיות בסוציולוגיה, מבנה וריבוד חברתי** (עמ' 58-71). תל-אביב: עם עובד.

זילברשטיין, מ' (2002). מקומה של ספרות המקרים בתכניות ההכשרה של מורים. בתוך פ' כץ ומ' זילברשטיין (עורכים): **אירועי הדרכה ואירועי הוראה: פדגוגיה**

של ספרות מקרים בהכשרת מורים (עמ' 6-36), תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' (1994). **ניתוח מצבי הוראה דיוקנו של מורה מקצועי: התבוננות בשיעורי מקרא בחטיבת הביניים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זמיר, שי (2005). תפקידיה של מערכת החינוך בהבניית הזהות הקולקטיבית הלאומית. **כוורת**, 9, 39-41, המכללה למנהל.

חטיבה, נ' (2008). האם ההוראה היא מקצוע? **הד החינוך – אל המאה ה-21**, אוחזר במאי 2010 מתוך:

<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=12506&CategoryID=1476&Page=1>

כפיר, ד' (2009). למידת מורים: אחריות וביצוע. **פנים – הקרן לקידום מקצועי**, 47. אוחזר במאי 2010 מתוך:

<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14137&CategoryID=1544&Page=1>

לוי, ה' (1997). בתי הספר המואצים – רקע, פילוסופיה ועקרונות. בתוך א' פלדי (עורך) **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 132-143). תל-אביב: רמות.

לם, צ' (2000), הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך. בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. תל אביב: ספרית פועלים. [http://zvilamm-](http://zvilamm-archive.org/articles/one-paper.pdf)

[archive.org/articles/one-paper.pdf](http://zvilamm-archive.org/articles/one-paper.pdf)
לם, צ' (1984). ההוראה: ניסיון של הגדרה. בתוך צ' לם (עורך) **בית הספר והחינוך** (עמ' 133-140), ירושלים: מאגנס.

מיצ"ב התשס"ט (2009), חלק ב' – **נתוני אקלים וסביבה פדגוגית**, נובמבר 2009, ראמ"ה, תל-אביב.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchaneiHameitzavKlali/>

מלאת, שי (2001). "זהו מרוץ אינסופי שבו עליו כל הזמן לקדם ולהתקדם..." תמורות בהתפתחות "הידע הדידקטי" ו"הידע העצמי" של מורים מתחילים. **מעוף ומעשה**, 7, עמ' 47-78.

עיני, י' (1994). גישה שונה להכשרת מורים המותאמת לצרכים הפרדוקסליים במערכת החינוך. **מעוף ומעשה**, 1, 37-48.

טלקוט, פי (1959/1989). כיתת בית הספר כמערכת חברתית: אחדים מתפקודיה בחברה האמריקאית. בתוך ר' שפירא ור' פלג (עורכות) **הסוציולוגיה של החינוך** (עמ' 495-514). תל-אביב: עם עובד.

פרקינס, ד' (1996). הערה על תוכנית הלימודים הסמויה, **חינוך החשיבה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, עמ' 43.

- קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה – סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת-ממדית של המושג. *מעוף ומעשה*, 6, 104-73.
- תמיר, י' (1995). כרוניקה של כישלון ידוע מראש. בתוך א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים) **המורה בין שליחות למקצוע** (9-26). אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
- תדמור, י' (2010). לימודים "סתאם" מול לימודים בעלי ערך ומשמעות. *קו לחינוך*, 3, 506.
- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baruch, Y. (2004). *Managing careers – Theory and practice*. New York: Prentice Hall.
- Baruch, Y., & Hall, T. D. (2004). The academic career: A model for future careers in other sectors? *Journal of Vocational Behavior*, 64, 241-262.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, W. F. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56: 214-220.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason – On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(4), 515- 530.
- Bray, M., & Kwok, D. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 611-620.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: RoutledgeFalmer.

- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic on the practice of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller. (Eds.), *The life and work of teachers* (pp.13-25). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hodson, R., & Sullivan, T.A. (2007). *The social organization of work*, 4th ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Ingersoll, M. R. (2001). The status of teaching as a profession. In H.J. Ballantine, & Z.J. Spade, (Eds.), *School & society* (pp. 115-130). Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. New York: Jossey-Bass.
- Liping, M. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Maxwell, L. A. (2009). National panel urges upgrades to teacher workforce. *Education Week*, 29 (11). Retrieved 3.11.2009 from:
http://www.edweek.org/ew/articles/2009/11/04/11smhc_ep.h29.html?tkn=UWOFZKDgQ1C%2FZ1RHe7LOK35kd6dZT4mvVGVn

- OECD (2001). *Schooling for tomorrow 2001 – What schools for the future?* OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Retrieved 17.3.2009 from:
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9601111E.PDF>
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: A critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 83-94.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Shulman, L. S. (1999). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In J. Leach, & B. Moon (Eds.), *Learners and pedagogy*. London: Sage.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spade, J.Z. (2001), Gender and education in the United States. In H. J. Ballantine, & Z.J. Spade, (Eds.), *School & society* (pp. 270-278). Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995), *Tinkering toward Utopia – A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Teach For America, & Farr, S. (2010). *Teaching as leadership: The highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. New York: Jossey-Bass.