



# השקפה דרומית

אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה

# השקפה דרומית

## אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה

עורכת  
נגה קנולר

המעבדה לחקר הפדגוגיה  
המחלקה לחינוך  
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

## תודות לשותפות ולשותפים לדרך

חוברת זו היא פרי שיתוף פעולה בין אנשים רבים: חוקרות וחוקרים, מעצבות ומעצבי מדיניות, מפקחות ומנהלות, מדריכות ומנחות, והכי חשוב – מורות ומורות מובילות. קצרה היריעה להזכיר כאן את כולם, אולם ברצוננו להודות לשותפות ולשותפים בתפקידי מפתח.

### עובדי משרד החינוך

עמירה חיים, מנהלת מחוז דרום לשעבר  
רם זהבי, מנהל מחוז דרום  
מוטי רוזנר, מנהל האגף לפיתוח מקצועי לשעבר  
עינת רום, מנהלת האגף לפיתוח מקצועי  
אילנה בן זקן, מפקחת הפיתוח המקצועי לשעבר  
זאב אלדר, מפקח הפיתוח המקצועי לשעבר  
איריס ביטון, מפקחת הפיתוח המקצועי  
בת עמי לגמן, מפקחת כוללת  
צופיה כהן, רכזת מהלך השקפה  
אילנית שוורץ, רכזת מהלך השקפה  
איריס אלבז, רכזת מהלך השקפה

### מנהלי ומנהלות מרכזי הפסג"ה ומובילי ומובילות השקפה

מרכז פסג"ה אשדוד: אילנית אלחלו (מנהלת) ורונית מנדלייב (מובילת השקפה)  
מרכז פסג"ה אשקלון: מיכל לירן (מנהלת) ורונית יחזקאל (מובילת השקפה)  
מרכז פסג"ה אילת: רונית בית הלחמי (מנהלת), מגי ירחי ושירה גרבי לוי (מובילות השקפה)  
מרכז פסג"ה באר-שבע: חיה אבני (מנהלת), איריס סבג ודיקלה באום-פלדמן (מובילות השקפה)  
מרכז פסג"ה דימונה: סמדר לוי (מנהלת) וקרן מלכה (מובילת השקפה)  
מרכז פסג"ה נווה מדבר: יונס הואשלה (מנהל) ויחיא אלהאוושה (מוביל השקפה)  
מרכז פסג"ה נתיבות: נורית חורי (מנהלת) ורונית יחזקאל (מובילת השקפה)  
מרכז פסג"ה ערד: צביקה שמילוביץ (מנהל) ונטלי מדר (מובילת השקפה)  
מרכז פסג"ה רהט: חאלד אלקרינאוי (מנהל), דלאל אסדי (סגנית מנהל) וסאנא חאלילה (מובילת השקפה)  
מרכז פסג"ה תל שבע: טורקי אבו עליון (מנהל) ויחיא אלהאוושה (מוביל השקפה)

### מדריכות ומנחות – מחוז דרום

עליזה אבינועם, איריס אלבז, יחיא אלהאוושה, דיקלה באום-פלדמן, מיכל בן דוד, מירי בן דוד, אורית גבאי, שירה גרבי לוי, רמית דגני, חגית דהרי, לינוי דרעי, סאנא חאלילה חידרי, פאדיה חביב אללה (ז"ל), זינאת חוסין, מגי ירחי, רותי כהן, מלי לוי, נטלי מדר, קרן מלכה, רונית מנדלייב, נאג'יה מסארווה, איריס סבג, גלדיס סוקולובסקי, אליאת עזרן, מעיין פרג'ון, אליזבט קוסטוב, הדס קליין, מירה קרויטור, אילנית שוורץ ואמלי שפסו.

## **צוות מו"פ השקפה**

גל חירות (מנהלת מו"פ השקפה לשעבר), מרב ברקת (מנהלת מו"פ השקפה), שחר בן נתן, אורטל בר אברמובסקי, הלה זעירא ויינשטיין, חן טננבאום, טל כרמי, תמי לוי נחום, תמר קנר פורמן ואסף שטיין.

## **חוקרים וחוקרות, מדריכות ומנחות במחוז דרום – המעבדה לחקר הפדגוגיה**

דנה ודר-וייס (חוקרת ראשית), אדם לפסטיין (חוקר ראשי), טלי אדרת-גרמן, עינב אייזיקוביץ'-עודי, חאלד אל-סייד, קריסטה אסטרסון, נדוואה אסעף, נדב ארנפלד, ליבת אשחר-נץ, דיקלה באום-פלדמן, מרים בביצ'נקו, תמרה בוזקאשווילי, איילת בכר, מתן ברק, ג'ניה גולדשטיין, עידו גידעון, רחלי דיוויס, עדי הרשקוביץ, ערן חכים, הילה טל, רותם טרכטנברג-מסלטון, מירית ישראלי, חסידה יעקובוב, מרב יפרח, רינת כהן, עדי מנדלר, דנה משולם, נוי סבג, עליזה סיגל, וויסאם סידאווי, בנצי סלקמון, שירלי עופר, איתי פולק, יריב פניגר, ענת פריד, קארין צרפתי-שאולוב, נגה קנולר, גיא רוט וחמי רמיהל.



**הפקה, עריכה ופיתוח:** נגה קנולר  
**צוות עריכה ופיתוח:** ליבת אשחר-נץ, עדי הרשקוביץ, אדם לפסטיין ושירלי עופר  
**חוקרים ראשיים:** דנה ודר-וייס ואדם לפסטיין  
**עריכת לשון:** רעות יששכר  
**עיצוב גרפי:** ספי סיני  
**איורים:** Vikki Academy  
**ייעוץ וליווי תהליך הכתיבה:** עוזי ברמי  
**ייעוץ גרפי:** גיה קסטן ועדי מנדלר

השימוש בחוברת זו כפוף לרישיון ייחוס-שימוש לא מסחרי-שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA).  
בכל שימוש במסמך זה או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:

קנולר, נ' (עורכת) (2021). **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה.**  
המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

**ניתן למצוא עדכונים וחומרים נלווים הקשורים בנעשה במהלך השקפה – מחוז דרום:**

באתר מהלך השקפה <https://hashkafa.macam.ac.il/>

באתר "מורות מובילות בשטח" <https://datapedlab.wixsite.com/morotmovilot>

ובאתר המעבדה לחקר הפדגוגיה <https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/default.aspx>

הודפס בישראל, תשפ"ב 2021

## תוכן העניינים

### שער ראשון: ממצאים, תובנות ושאלות מחמש שנים של שותפות מחקרית

11	הקדמה
15	פרק 1: חמש שנים של שותפות מחקרית

### שער שני: מחקרים על שיח פדגוגי והנחייתו

פרק 2:	מה נעשה בישיבת הצוות: היועצות, ניתוח שיעור מצולם או תכנון? אתגרים והזדמנויות לחקירה משותפת של הפרקטיקה בפעילויות אלה / מרים בביצ'נקו, קריסטה אסטרן, אדם לפסטיין ונגה קנולר	25
29	מתכננים ביחד: כלי לתכנון יחידת לימוד כחלק ממחזור למידה	
פרק 3:	שילוב בין תמיכה וביקורת: כיצד מורות שומרות על הדימוי הציבורי בדיונים המבוססים על סוגים שונים של ייצוגים? / עדי מנדלר, דנה ודר-וייס ונגה קנולר	30
36	דימוי ציבורי וביטוי במפגשי צוות: מהלך הנחיה / מבוסס על מהלכי הנחיה של חמוטל פרת, עדי הרשקוביץ ושירלי עופר	
פרק 4:	"בואי נסכים שלא להסכים": מחלוקות פדגוגיות של מורות במפגשי קהילה / רותם טרכטנברג-מסלטון ונגה קנולר	38
44	מחלוקות בישיבות צוות: מהלך הנחיה / מבוסס על מתווה שפותח במכון כרם במסגרת מהלך השקפה – מורים מובילים במחוז מנח"י, ועל מהלך הנחיה שפיתחו מירב לוין, אירית זפרני ועדי הרשקוביץ	
50	מה נעשה כשיש מחלוקת? כלי לניהול מחלוקות	
פרק 5:	מה אפשר ללמוד מסיפורים קטנים? סיפורים קטנים בשיח מקצועי של מורות והשלכותיהם על למידה / עליזה סיגל ונגה קנולר	52
פרק 6:	פעילות הצ'ק-אין – הזדמנות ללמידה משותפת? מאפייני פעילויות הצ'ק-אין במפגשי קהילה / ערן חכים, דנה ודר-וייס ונגה קנולר	59
פרק 7:	האם יש מקום לדבר על רגשות בשיח מקצועי? סיפורים על רגשות פדגוגיים בשיח מקצועי בין מורות / קארין צרפתי-שאוולוב, דנה ודר-וייס ונגה קנולר	65
72	לחבר בין הרגש ובין הפדגוגיה: מתווה שיחה לקידום שיח חקרני על רגשות פדגוגיים	
פרק 8:	כשלבטיה יש שם פרטי: היועצות בין מורות הממוקדת בתלמיד מסוים / עליזה סיגל ונגה קנולר	74
79	מתווה שיחה להיועצות על תלמיד או תלמידה	
פרק 9:	משקיפות על מוטיבציה ללמידה: כיצד מורות מפתחות השקפה מקצועית באמצעות דיון במוטיבציית תלמידים במהלך מפגש צוות? / וויסאם סידאווי, חסידה יעקובוב, ליבת אשחר-נץ, דנה ודר-וייס ונגה קנולר	81

## שער שלישי: הקשר, חברה ותרבות בשיח פדגוגי – מחקרים

- פרק 10: כשמתווה שיחה פוגש צוות מורות: תהליך ניכוס מתווי שיחה בצוותי מורות / עליזה סיגל, אדם לפסטיין, דנה ודר-וייס ונגה קנולר 91
- פרק 11: השקפה לכול, האומנם? המפגש בין מהלך השקפה ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל / איסלאם אבו אסעד ונגה קנולר 99
- פרק 12: ותיקה מכדי ללמוד? מורות צעירות וותיקות כקטגוריות חברתיות והשלכותיהן על למידה בצוות / ליבת אשחר-נץ, אדם לפסטיין, דנה ודר-וייס ונגה קנולר 105
- פרק 13: המנהלת מצטרפת היום לישיבה: השתתפות מנהלות במפגשי צוות והשפעתה על פוריות השיח / מירית ישראלי 111
- שם המשחק הוא מעורבות מאוזנת מותאמת למטרה: מהלך הנחיה למפגש למידה למנהלות בתי ספר במהלך השקפה / צופיה כהן ומירית ישראלי 117
- השתתפות מנהלות בישיבת צוות – אפיון טיפוסים / פותח בידי צופיה כהן ומירית ישראלי 120
- פרק 14: העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה / אדם לפסטיין, דנה ודר-וייס ועליזה סיגל, תרגום ועיבוד: עוזי ברמי וחנה לוין 121

## שער רביעי: מחזורי למידה – הזדמנויות ואתגרים

- פרק 15: על קצה המזלג: ארבעה מחזורי למידה בקהילות מורות / ליבת אשחר-נץ, עדי מנדלר, עליזה סיגל וקארין צרפתי-שאוולוב 137
- פרק 16: איפשרים ואתגרים בשיח על אודות קריאה והבנת הנקרא: מחזור למידה בקהילת שפה / עליזה סיגל ואילנית שוורץ 142
- פרק 17: מחזור למידה – תוצר או תהליך? מחזור למידה בקהילת מוטיבציה בשנתה הראשונה / עדי מנדלר 151
- פרק 18: "להעריך מאמץ ולחגוג הצלחות": מחזור למידה של קהילת מוטיבציה / קארין צרפתי-שאוולוב 156
- פרק 19: כוחו של מחוון: מחזור למידה בקהילת עבודת דעת אותנטית (AIW) מתמטיקה / ליבת אשחר-נץ 164

## שער חמישי: מהלך השקפה במחוז דרום – מניין ולאן?

- פרק 20: תובנות מפעילות מהלך השקפה במחוז דרום: תהליך סיכום והפקת לקחים (שנת תשפ"א) / הילה טל, צופיה כהן ואיריס אלבז 173
- פרק 21: תם ולא נשלם: לקחים והתלבטויות בעקבות השותפות בין השקפה במחוז דרום לבין המעבדה לחקר הפדגוגיה – דברים מכנס סיכום ופרידה (1 יוני 2021) / אדם לפסטיין 178

## נספחים: יסודות המהלך

נספח א': עקרונות וכלים במהלך השקפה

185 פיתוח מקצועי באמצעות שיח פדגוגי בהנחיית מורים מובילים: עקרונות והנחות יסוד  
191 ארבעה מתווי שיחה

נספח ב': מחזורי למידה

212 עקרונות פעולה במחזורי למידה: מתכננים, מתנסים, חוקרים ומשכללים  
216 למידה חווייתית: מחזור למידה לדוגמה  
218 שימוש באמצעי המחשה להבנת תכונות של גופים: הצעה למערך הנחיה





שער ראשון

ממצאים, תובנות ושאלות  
מחמש שנים של שותפות מחקרית



## הקדמה



### דילמות וסוגיות בהובלת שיח פדגוגי פורה

בית הספר שלך הצטרף למהלך השקפה. מנהלת<sup>1</sup> בית הספר מינתה אותך למורה מובילה ומתוקף תפקידך את מופקדת על קידום חקר פרקטיקה ושיח פדגוגי פורה בצוות. השנה מתחילה וההתרגשות בשיאה, כי בכל זאת – מדובר בתפקיד חדש. לאורך השנה את וחברות הצוות מקיימות דיונים מעניינים בסוגיות הקשורות להוראה ובבעיות הכרוכות בה. אט-אט את ועמיתותיך מוצאות את הדרך המתאימה לכן להתבונן, לבחון ולדון באופן בונה בבעיות בהוראה. התהליך הזה הוא מורכב, ולא אחת צפות דילמות וסוגיות המאתגרות את פוריות השיח.

### האם להימנע ממחלוקות בשיח?

בישיבת הצוות המורות מדברות על דרכי הערכה, נושא חשוב ובווער. שתי מורות מתווכחות על שיטת ההערכה הראויה בעיניהן. הטונים קצת עולים, משתרר אי-שקט והמורות האחרות מחליפות מבטים מודאגים. המבטים נישאים אליך ואת נדרשת להכריע: האם לתת למחלוקת להתפתח? ואם כן, באיזה אופן? ואולי דווקא כדאי להרגיע את הרוחות ולהימנע מהמחלוקת?

1 החוברת פונה לנשים וגברים כאחד, ומתארת מציאות שבה עובדות ועובדים מורות ומורים, מנהלות ומנהלים ומדריכות ומדריכים. אולם, כדי למנוע סרבול, החוברת מנוסחת בלשון נקבה.



## עד כמה להיצמד למתווה השיחה?

מטרת מתווי השיחה במהלך השקפה היא להסדיר את השיח בצוותים ולסייע בקידום שיח פדגוגי פורה. אולם המתווה זר לצוות ופעמים רבות המורות נעזרות במתווה באופן טכני, קפדני ומדוקדק (מה שלפעמים גוזל זמן רב, ולעיתים מסיט מהדיון המרכזי). פעמים רבות את מתלבטת עד כמה להיצמד למתווה: עד כמה לנווט את הדיון על פיו באופן רשמי ומדוקדק? ואם את מחליטה לוותר על שימוש קפדני במתווה – על מה בכל זאת כדאי לשמור?

## המורות בצוות חוששות לצלם את השיעורים שלהן. האם כדאי לוותר על שיעור מצולם כייצוג?

שימוש בשיעור מצולם כייצוג במהלך ישיבות הצוות עשוי לתרום רבות לקידום שיח פדגוגי פורה. אולם לשאת בשיעור מצולם כייצוג הוא מהלך חושפני ומאיים, ופעמים רבות חברות הצוות נמנעות מכך. אם כך, אולי כדאי לוותר על זה?

## האם להזמין את המנהלת להיכנס לישיבת הצוות?

מנהלת בית הספר מבקשת ממך להצטרף למפגש הצוות. מה תעשי? מצד אחד בישיבה הנוכחית תוכנן לדבר על נושאים שרלוונטיים גם למנהלת, ותרומתה לשיח חשובה. מצד שני לא בטוח שכל המורות שבצוות יחוו בנוח להשתתף בשיח כשהמנהלת נוכחת. ומצד שלישי – לא נעים לא לאפשר למנהלת להיכנס לישיבה. מה כדאי לעשות?

אלו רק כמה דוגמאות לדילמות הכרוכות בהנחיית צוותים, ובוודאי תוכלי לחשוב על דילמות נוספות שמעסיקות אותך בהובלת הצוות, בהנחיה ובקידום חקר פרקטיקה ושיח פדגוגי פורה בצוותים. החוברת שלפנייך מציגה מחקרים ותיאורי מקרה העוסקים בסוגיות ובדילמות מסוג זה. במהלך השקפה במסגרת התוכנית "מורות מובילות משנות מציאות" עלה פוטנציאל אדיר בקידום מקצועי ואישי של מורות החברות בצוותים ושאימצו נורמות של שיח פדגוגי פורה המבוסס על חקר הפרקטיקה. לצד הפוטנציאל הרב בקידום מקצועי, המורות שהשתתפו במהלך ובמחקר סייעו לאתר אתגרים ודילמות שעליהם חשוב לתת את הדעת, ולהתאים את עקרונות השיח הפדגוגי הפורה לצוותים המאמצים אותם. חוברת זו עוסקת באתגרים ובדילמות אלו, על סמך סדרת מחקרים וניסיון של חמש שנות ליווי של פעילות השקפה במחוז דרום.

## כדאי לקרוא!

בחוברת מוצגים מאמרים קצרים ותיאורי מקרה המבוססים על הנעשה בצוותים שהשתתפו במהלך השקפה. מאמרים ותיאורים אלה עשויים להרחיב את אופני החשיבה ומערך השיקולים בהתמודדות עם הדילמות. יתר על כן נחשפים במאמרים ובתיאורי המקרה קשיים ומצבים שעומדים בתמודדות צוותים אחרים, וזוהי הזדמנות ללמוד מחוויותיהם ומניסיונם. בעקבות הקריאה עשויות להתעורר שאלות רבות. זוהי הזדמנות לחקור את פרקטיקת ההוראה, הלמידה וההנחיה האישית של כל אחת ואחת, יחד ובנפרד. כמו כן במאמרים שבחוברת מוצגות מסגרות לפיענוח ולחשיבה על אירועים ותופעות בשיח בין מורות, מה שעשוי להעשיר את השפה המקצועית המשותפת הרווחת בצוותים. בעקבות מחקרים שונים פיתחנו גם כלים ומהלכי הנחיה שיכולים לשמש אותך בישיבות הצוות – גם אלה עשויים לסייע בהנחיית השיח ובהתמודדות עם דילמות שונות. תוכלי למצוא כלים ומהלכי הנחיה סמוך למחקרים שונים המוצגים בחוברת (פרקים 2-4, עמ' 29, 36-37, 44-49, 50-51; פרקים 7-8, עמ' 72-73, 79-80; ופרק 13, עמ' 117-119, 120).

## למי החוברת מיועדת?

החוברת מיועדת לך:

- מורה מובילה ורכזת מקצוע או שכבה
- מנהלת
- מדריכה ומנחה של תהליכי פיתוח מקצועי
- מובילה במערכת החינוך ומעצבת מדיניות חינוכית
- כל מי שמובילה צוותי הוראה, פיתוח מקצועי ומהלכים חינוכיים

החוברת מיועדת גם לכל העוסקות והעוסקים בחינוך ולכל המתעניינים בהנחיה ובהובלה של שיח מקצועי בצוותי הוראה.

## מה תוכלי למצוא בחוברת?

○ **מאמרים קצרים על אודות מחקרים שנערכו במסגרת מהלך השקפה במחוזות דרום ומרכז.** המאמרים עוסקים בסוגיות בהנחיה ובקידום שיח פדגוגי מקצועי בישיבות צוות של מורות, בהן הסוגיות שהוצגו לעיל ואחרות. המאמרים מתמקדים באופנים שבהם מורות דנות בפרקטיקת ההוראה בצוותים ובסוגיות בהנחיה (פרקים 2-9, עמ' 25-87). מאמרים אחרים עוסקים בתרבות השיח המקומית ובהקשרים שונים המשפיעים על השיח (פרקים 10-14, עמ' 91-134). בכל מאמר תוכלי לקרוא על השאלות המרכזיות במחקר, על הממצאים המרכזיים ועל תובנות העולות בעקבות המחקר.

○ **כלים ומהלכי הנחיה שפותחו בעקבות המחקרים.** לדוגמה, הכלי "מתכננים ביחד" (פרק 2, עמ' 29) פותח בעקבות מחקרם של בביצ'נקו, אסטרן ולפסטיין,<sup>2</sup> העוסק באתגרים ובזהמדות לחקירה משותפת של הפרקטיקה במהלך פעילויות שונות בישיבות צוות, ובעקבות מחקרן של אשחר-נץ וודר-וייס,<sup>3</sup> העוסק בתכנון של מורות ותיקות וצעירות. אחת התובנות המרכזיות שעלו במחקרים אלה היא שבפעילות התכנון בישיבות צוות נוצרות הזדמנויות לחקירה משותפת ולבחינת ההבדלים בתפיסות פדגוגיות של מורות המשתתפות בשיח. הכלי "מתכננים ביחד" הוא כלי שמטרתו לסייע בהנחיית מפגשי צוות העוסקים בתכנון משותף. דוגמה נוספת היא הכלי שפותח בעקבות מחקרן של צרפתי-שאולוב וודר-וייס ("האם יש מקום לדבר על רגשות בשיח מקצועי? סיפורים על רגשות פדגוגיים בשיח מקצועי בין מורות", פרק 7, עמ' 65-71), שעוסק בסיפורים קטנים על רגשות פדגוגיים במחקרן הן מצאו שבישיבות הצוות מורות ממעטות לספר על רגשות פדגוגיים הקשורים בעשיית ההוראה. כשסיפרו על רגשות פדגוגיים המורות הרבו להתייחס באופן ישיר לרגשות אלה, והפגינו בעצמן רגשות האחת כלפי רעותה, כמו אמפתיה והכלה. אולם על פי נורמות השיח שזוהו במחקר, המורות הסתייגו מדיון ברגשות הפדגוגיים. דיון חקרני ברגשות פדגוגיים עשוי לתרום ללמידה של המורות על העשייה החינוכית. בעקבות המחקר, פיתחנו הצעה למתווה שיחה לדיון חקרני על רגשות פדגוגיים (פרק 7, עמ' 72-73). חשוב לציין שחלק מהמחקרים טרם הניבו פיתוחים. עכשיו תורך.

○ **חקרי מקרה על מחזורי למידה בצוותים.** בשנים האחרונות הוצע במהלך השקפה לשפר את הפרקטיקה באמצעות מחזורי למידה. במהלך מחזור למידה המורות בוחרות סוגיה בהוראה שמעסיקה

2 פרק 2: "מה נעשה בישיבת הצוות: היועצות, ניתוח שיעור מצולם או תכנון? אתגרים והזדמנויות לחקירה משותפת של הפרקטיקה בפעילויות אלה", עמ' 25-28.

3 Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>

אותן, לומדות אותה, מתכננות שיעור בהתאם למה שלמדו, מתנסות בכיתות ומתעדות את הנעשה. בהמשך, הן מביאות את תיעוד ההתנסויות שלהן אל ישיבות הצוות ובוחנות ביחד את הפרקטיקה שלהן. באמצעות חקר הפרקטיקה המשותף מורות משכללות את החשיבה שלהן ובוחנות מחדש את הסוגיה.<sup>4</sup> חקרי המקרה מאפשרים ללמוד על האופן שבו מורות מיישמות מחזורי למידה בצוותים ועל ההזדמנויות והאתגרים שהם מייצרים. בחוברת תוכלי לקרוא על ארבעה מחזורי למידה שהתקיימו בצוותים שונים והתובנות בעקבותיהם (פרקים 15-19, עמ' 137-170).

○ **יסודות המהלך.** בנספחי החוברת מפורטים העקרונות ומתווי השיחה שהוצעו במהלך השקפה כדי לקדם חקר פרקטיקה ושיח פדגוגי פורה בצוותים ("נספח א': עקרונות וכלים במהלך השקפה"; עמ' 185-211). כמו כן, מוצגים העקרונות העומדים בבסיסו של מחזור למידה ודוגמאות למחזור מסוג זה ("נספח ב': מחזורי למידה"; עמ' 212-220).

○ **הפניות לפעילויות ופודקסטים באתר האינטרנט "מורות מובילות בשטח".**<sup>7</sup> באתר תוכלי למצוא הצעות למהלכי הנחיה, שיעורים מצולמים שניתן להשתמש בהם כייצוגים בישיבות הצוות, פודקסטים בעקבות מחקרים שונים שנערכו במהלך השקפה ומאמרים.

## אין להשתמש בחוברת?

בחוברת מוצגים מחקרים שנערכו בחמש השנים האחרונות במהלך השקפה. קריאת המאמרים וחקרי המקרה היא הזדמנות להיחשף ולהכיר את המחקר, ללמוד ממנו ולבחון כיצד בכוחו לסייע ובאילו הקשרים. מובן שכל מאמר הוא רק חלק מתמונה גדולה יותר של המחקר שנעשה על ישיבות צוות ושיח מקצועי של מורות בארץ ובעולם. המאמרים המוצגים בחוברת מציגים תמצית של המחקר הנרחב שנערך, אך הם אינם כוללים את כלל המידע. אם תרצי לקרוא על אודות שיטת המחקר, על ממצאי המחקר ועל חיבורם לתמונה הרחבה של פיתוח מקצועי ושיח מורות במקומות שונים בעולם, תוכלי לקרוא את תיאור המחקר המלא בהפניות המצורפות לכל אחד מהמאמרים. כל מחקר נערך בהקשר מסוים, שבמובנים מסוימים דומה להקשר שבו את עובדת ובמובנים אחרים שונה ממנו. סביר להניח שחלק מהממצאים והתובנות רלוונטיים מאוד לך ולעבודתך, וחלקם פחות. מכאן שקריאת המאמרים וחקרי המקרה היא גם הזדמנות לבחינה ביקורתית של המחקר ולשאלות נוספות על שיח פדגוגי וחקר הפרקטיקה, על הנחיית השיח ועל הובלתו. תוכלי להשתמש במאמרים ובחקרי המקרה גם בצוות או בהשתלמות שאת מובילה. שיח משותף על המחקרים השונים יכול להציף סוגיות ובעיות שקשורות לעבודה בצוות ולעודד חשיבה משותפת על דרכים להתמודדות עימן. לטפח את החשיבה הביקורתית על מחקרים ובכלל, וגם לחבר את המורות לעולם של מחקר החינוך. כמו שכבר ודאי התנסית בעבר, תוכלי לשלב את המאמר כהכנה למפגש שעוסק בנושא מסוים. לחלופין תוכלי לשלב דווקא במפגש בעקבות שיח על דילמות שעמן המורות מתמודדות הקשורות לדילמות המוצגות במאמר או בתיאור המקרה. מומלץ לשלב במפגשים מסוג זה גם ייצוג שמדגים את הדילמה מתוך עולמן האישי של המורות בצוות. המאמר, לצד הייצוג, יכולים להזין את הדיון בחשיבה על שיקולים אפשריים לדרכי הפעולה של המורות, על הגורמים וההשלכות של הדילמה על השיח בצוות, על דרכי פעולה חלופיות ועל יתרונותיהן וחסרונותיהן.

4 פולק, א'; וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה. <https://tinyurl.com/bssteub2>

5 מתוך: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה. <https://tinyurl.com/5e7r4p3w>

6 מתוך: פולק, א'; וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה. <https://tinyurl.com/bssteub2>

7 אתר "מורות מובילות בשטח": <https://tinyurl.com/4thvepad>

## פרק 1: חמש שנים של שותפות מחקרית<sup>1</sup>

מהלך השקפה – מורות מובילות הוא מהלך שמטרתו לשפר את איכות ההוראה והלמידה באמצעות חיזוק תרבות הלמידה המקצועית בקרב קהילות של מורות,<sup>2</sup> בהובלת מנהל עובדי הוראה של משרד החינוך ובשיתוף מכון מופ"ת. המהלך התקיים במחוזות דרום ומרכז של משרד החינוך בשותפות עם המעבדה לחקר הפדגוגיה<sup>3</sup> במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב (במחוז מרכז היו שותפים גם מכון ברנקו-וייס ומכון אבני ראשה). חברות צוות המעבדה לחקר הפדגוגיה ליוו את המורות המובילות, המדריכות ומובילות המהלך מטעם המחוזות דרום ומרכז. הן תיעדו, ניתחו וליוו את תהליכי הלמידה של נשות החינוך שהיו מעורבות במהלך, הזינו את תהליכי המחקר והפיתוח שבמהלך, ואף השתתפו בהנחיה.

### מהלך אחד ושמות רבים לו: מהלך השקפה במחוז דרום

מטרת מהלך השקפה במחוז דרום היא לתרום לשיפור ההוראה והלמידה בבתי הספר באמצעות קידום של חקר הפרקטיקה, טיפוח שיח פדגוגי פורה, למידה מקצועית בצוותי הוראה ופיתוח מנהיגות פדגוגית. ייתכן שתזהי את המהלך גם בשמות נוספים – מורות מובילות, התוכנית לטיפוח שיח פדגוגי פורה, מורות מובילות משנות מציאות – כל השמות האלה מתייחסים לאותו המהלך.

כדי לקדם שיח פדגוגי פורה בצוותי ההוראה, פעלה התוכנית במגוון תחומים, בהם הכשרת מורות מובילות במסגרת פיתוח מקצועי והקצאת משאבים להסדרת מפגשי צוות קבועים בתוך בתי הספר בהובלת מורות מובילות. במסגרת המהלך פעלו בבתי ספר כשלושה צוותים בנושאים שונים, בהם שפה, מתמטיקה ומוטיבציה, וכל צוות הובל על ידי מורה מובילה. צוותים אלה מכוונים במהלך גם "קהילות", שכן המהלך כולו שאוב מהספרות המחקרית על קהילות למידה מקצועיות (Professional Learning Communities; PLC). בחוברת אנו מכנים את הקהילות האלה גם בשם "צוותים" – צוותים שלומדים יחד, אך גם צוותי עבודה הפועלים יחד. במפגשי הצוות, המורות מתכנסות לדון בבעיות בהוראה שעמן הן מתמודדות, מביאות ייצוגים של הוראתן לבעיה הנדונה, ודנות בפרקטיקה של עצמן – בבעיות בהוראה ובגורמים להן, בהשלכותיהן על ההוראה והלמידה ובחלופות להתמודדות עם הבעיות.

### מה זה המחקר הזה? תהליך המחקר והפיתוח

עד כה הזכרנו לא פעם את ה"מחקר", אבל מה זה בכלל אומר? האם המחקר הוא הערכה, ובמהלכו בוחנים את הביצועים של הנחקרות? האם במחקר החוקרת לבושה חלוק לבן, עורכת ניסוי ומודדת השפעה מדויקת של גורמים שונים על ההוראה? אלו לא סוגי המחקר שנערכו בתוכנית הנוכחית. החוקרות נכחו במפגשים, התבוננו במתרחש ובנאמר במפגש, ולעיתים גם השתתפו בו. הן תיעדו את השיח במפגשים באמצעות הקלטות אודיו והשתמשו בשיטות ניתוח שיח ואינטראקציה שמאפשרות להעמיק בדפוסי השיח ובתכניו. הניתוח המדוקדק והשיטתי מלמד על האופן שבו מתנהל שיח פדגוגי בישיבות הצוות, על הגורמים המעכבים או מקדמים שיח פדגוגי פורה, על האתגרים בתפקיד המורה המובילה ועל ההזדמנויות ללמידת

1 חלקים נרחבים מפרק זה לקוחים מתוך דר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה** (עמ' 11-12). <https://tinyurl.com/awabbxw8>

2 אתר מהלך השקפה: <https://hashkafa.macam.ac.il/>

3 לקריאה נוספת על המעבדה לחקר הפדגוגיה: אתר המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב: <https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/default.aspx>



מורות בצוותים. הידע המחקרי שנאסף עשוי לתרום ולהרחיב את מערך השיקולים בקבלת החלטות. חשוב לציין שהמחקרים נשענים במידה רבה על עקרונותיו של שיח פדגוגי פורה (ראי "העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה", פרק 14, עמ' 121-134), שיח שביכולתו לתרום ללמידה משותפת בצוותי ההוראה. במחקרים רבים שנערכו לאורך מהלך השקפה, המאפיינים של שיח פדגוגי פורה שימשו מסגרת שדרכה התבוננו החוקרות על המתרחש במפגשי הצוות.

מורות מובילות, צוותי הוראה, מנהלות ומעצבות מדיניות חינוכית היו חלק מן השותפות המחקרית. הן השתתפו במחקר שנערך כחלק מהשותפות. על אף העמימות המלווה את המושג "מחקר" ועל אף הקשיים והחששות המלווים בכניסה של אנשים זרים לבית הספר, מורות ומורות מובילות, מנהלות ומעצבות מדיניות אפשרו לחוקרות להיכנס למפגשי הצוות ולמסגרות הלמידה השונות. בזכות כך נוצרה ההזדמנות לחקור היבטים שונים בשיח פדגוגי של מורות, מה שתרם להבנה של תהליכי למידה מקצועיים של מורות. זה לא מובן מאליו ועל כך מגיעה להן הערכתנו הגדולה.



## למה בעצם כל זה?

הוראה היא מלאכה מורכבת, ולא אחת מורות נדרשות להתמודד עם מצבים של חוסר ודאות.<sup>4</sup> במצבים אלה המורות נדרשות להתייחס לצרכים הרגשיים, הקוגניטיביים והפיזיים של כל התלמידים בכיתתן, למטרות השיעור שהן תכננו, לדרישות בית הספר, לסוגיות שבתחום התוכן, לאילוצים הקשורים במבנה הפיזי של הכיתה ועוד. בכל רגע בשיעור מורות נדרשות לעבד את כל המידע הזה ולהחליט כיצד לפעול. לכן הוראה דורשת:<sup>5</sup>

- **רגישות** – תשומת לב לאירועים מהותיים בהוראה;
- **פרשנות** – יכולת להקנות משמעות לאירועים בכיתה;
- **רפרטואר** – אוסף של דרכי פעולה שניתן להסתמך עליהן בהוראה האפשרות גמישות בהתמודדות עם בעיות בהוראה.
- **שיקול דעת** – היכולת לבחור את מהלך הפעולה המתאים ביותר.

כל אלה מסייעים למורות לפתח מומחיות בהתמודדות עם מורכבות ההוראה ולהכריע מתי ואיך להשתמש בדרכי הוראה שונות. במהלך השקפה מוצעת דרך מרכזית לפיתוח המומחיות הנדרשת והיא חקר פרקטיקה משותף שבמרכזו בעיות בהוראה. בתהליך זה המורות חושפות את הקשיים שעמן הן מתמודדות בהוראה ואת דרכי ההוראה שלהן, ובוחנות אותם באופן ביקורתי ומעמיק בהתבסס על ידע מקומי – ניסיון וניסיון עמיתותיהן. תהליכי חקר פרקטיקה המבוססים על שיח פדגוגי פורה עשויים לקדם למידה משותפת (מאפייני השיח מפורטים בהמשך פרק זה, עמ' 18).

## מדוע לחקור ולקדם שיח פדגוגי בצוות?<sup>6</sup>

חלק ניכר מהלמידה המקצועית של מורות מתרחש באופן בלתי פורמלי בתוך צוותי ההוראה ומתוך עבודה משותפת. השיח – האופן שבו מורות מדברות זו עם זו – מעצב את תהליכי הלמידה של החברות בצוות. האופן שבו אנחנו חושבות על העולם – כולל עולם ההוראה והלמידה – מושפע מהאופן שבו אנחנו מדברות עליו. למשל, מורה שמשתמשת בשיח בקטגוריות "תלמיד חזק" או "תלמיד חלש" תחשוב אחרת על התלמיד מאשר מורה שממשיגה את הקשיים הנקודתיים בתהליכי הלמידה שלו. מכאן שהלמידה של המורות תלויה במידה רבה בנורמות השיח בצוות. מחקרים<sup>7</sup> מצאו שישנן נורמות שיח הרווחות בצוותי מורות שעלולות לעכב דיון חקרני בבעיות בהוראה: מורות נמנעות משיתוף בבעיות שהן חוות בהוראה שלהן; כשמורות משתפות בבעיות בהוראה הן עשויות לעשות זאת לעיתים רק כדי "לשחרר קיטור"; כשמורות נתקלות בבעיה של עמיתה, הן לעיתים קרובות ממחרות לתת עצות או "טיפים וטריקים" לפתרון הבעיה – העצות האלה עשויות לסייע למורה, אבל הן גם עלולות לעכב דיון מעמיק בבעיה; במקרים אחרים מורות עשויות לדבר על הבעיות באופן ש"מנרמל" אותן, כלומר מציג אותן כנורמליות וצפויות, כדי – גם אם לא במודע – להרגיע את המורה שמתמודדת עם הבעיה.

אחת ממטרותיו של מהלך השקפה במחוז דרום היא לקדם נורמות שיח פדגוגי פורה שבכוחן לסייע ללמידה משותפת ולתרום לשיפור ההוראה. מהו שיח פדגוגי פורה?

4 Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228–233.

5 Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

6 חלק זה ו"שיח פדגוגי פורה – מאפייני השיח" מבוססים על: לפסטיין, א', ודר-וייס, ד', וסיגל, ע', פרק 14: "העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה", עמ' 121–134.

7 להרחבה ופירוט של מחקרים אלה: לפסטיין, א', ודר-וייס, ד', וסיגל, ע', פרק 14: "העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה", עמ' 121–134.

## שיח פדגוגי פורה – מאפייני השיח

שיח פדגוגי פורה הוא שיח אשר:

- (1) **מתמקד בבעיות בהוראה.** השיח ממוקד בליבת מעשה ההוראה והלמידה בכיתה. המורות דנות בנושאים ובבעיות אשר עלו בתוך הכיתות שלהן. שיח מסוג זה מתמקד בבעיות במקום בפרקטיקות הנחשבות "מיטביות" או דיון ב"טיפים" איך לפעול בכיתה. כמו כן הדיון לא עוסק בבעיות כלליות בהוראה, אלא בבעיות שעמן המורות שבצוות מתמודדות בעבודתן היום-יומית.
- (2) **מערב חשיבה פדגוגית.** מורות מקיימות דיון ביקורתי בגורמים ובהשלכות של בעיות בהוראה ובדרכי הפעולה האפשריות של המורה. הן משתמשות בראיות, בהסברים ובנימוקים לפרשנות האירועים בכיתה ולדרכי פעולתן.
- (3) **מעוגן בייצוגים עשירים של פרקטיקה.** בעת הדיון בבעיה המורות מתבססות על ייצוגים, כמו עבודות תלמידים ושיעורים מצולמים. המורות מבססות את טענותיהן על המידע שהייצוגים מספקים.
- (4) **כולל קולות רבים.** המורות מציגות נקודות מבט שונות ומתייחסות אליהן.
- (5) **מאופיין בנקיטת עמדות מקדמות פעולה** כלפי תלמידות ותלמידים, למידה, הוראה, תוכני לימוד ובעיות בהוראה. מורות מתייחסות בשיח לתלמידים, ללמידה, לתוכן ולהוראה ולבעיות בפרקטיקה באופן חקרני, וממסגרות בעיות באופן מעשי עבור המורות המתמודדות עם הבעיות.<sup>8</sup> למשל, אם מורות מייחסות הישגים נמוכים של תלמידים לשלב ההתפתחותי שלהם, למגדר או למיומנויות השפתיות שלהם, אזי הן מניחות כי הבעיה אינה בשליטתן. אולם כאשר מורות ממסגרות את הבעיה כקשורה בהוראה עצמה ובשיטות ההוראה, הן מציבות את עצמן במקום שבו יש להן היכולת להתמודד עם הבעיה.
- (6) **משלב תמיכה וביקורת.** מצד אחד השיח מטפח אמון בין חברות הצוות ומצד שני מקדם חקר ביקורתי של פרקטיקות של האחר.



8 לקריאה נוספת על מסגור בעיות בהוראה: ודר-וייס, ד', ארנפלד, נ', רם-מנשה, מ', ופולק, א' (2018). מבעיה ללמידה: איך מסגור יכול להפוך בעיה בהוראה להזדמנות ללמידה? **השקפה מחקרית**, 5, 31-35. <https://hashkafa.macam.ac.il/research/hm5/>

באמצעות שיח פדגוגי פורה על בעיות ההוראה המורות מפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות, מאירות נקודות מבט שונות ובוחנות דרכי התמודדות חלופיות להתמודדות עם בעיות ואתגרים יום-יומיים בבית הספר. למורה המובילה בצוות יש תפקיד חשוב בניהול מפגשי הצוות ותכנונם, ביצירת תנאים מיטביים ללמידה בצוות ובהנחיה וניתוב השיח באופן פורה התורם ללמידה.

## תפקידם של מאפייני שיח פדגוגי פורה במחקרי השקפה

במחקרים רבים המוצגים באסופה זאת המאפיינים של שיח פדגוגי פורה שימשו מסגרת שדרכה התבוננו החוקרות על המתרחש במפגשי הצוות. יש מחקרים העוסקים בכל המאפיינים ויש המתמקדים במאפיין מסוים. לדוגמה סיגל, לפסטיין ווידר-וייס חקרו את הדרכים שבהן מורות מנכסות מתווי שיחה, שהוצעו במהלך ככלי לניהול דיונים, תוך התאמתם ושילובם בתרבות השיח בצוות. הם מצאו שכשמורות מן הצוות שהשתתף במחקר נעזרו במתווה השיחה הן התמקדו בבעיות בהוראה (מאפיין מס' 1). כמו כן, כאשר הן אימצו את המתווה לתרבות השיח גם בלי שנעזרו בו באופן מפורש, הן דנו בפרקטיקות ההוראה באופן ביקורתי לצד תמיכה במורה שהציגה את הבעיה (מאפיין מס' 6). מחקר זה מוצג בפרק 10.

במחקרה, שעסק בתפקידם של סיפורים קטנים בשיח של מורות ומוצג בפרק 5, מצאה סיגל שסיפורים מסוימים יכולים לשמש ייצוג בשיח (מאפיין מס' 3), בהתבסס עליו מורות עשויות להביע עמדות שונות כלפי הסוגיה הנדונה, ובכך לתרום לריבוי נקודות מבט בשיח (מאפיין מס' 4). גם במחקרה של טרכטנברג-מסלטון, שעסק במחלוקות פדגוגיות ומופיע בפרק 4, נבחנו התנאים שבהם מחלוקות עשויות לקדם שיח פדגוגי פורה ותנאים שבהם מחלוקות עשויות לעכבו, תוך התמקדות במאפיינים מסוג ריבוי קולות ושילוב בין תמיכה וביקורת (מאפיינים מס' 4 ו-6).

מחקרן של מנדלר ווידר-וייס עסק בדימוי הציבורי של מורות בשיח מקצועי ומוצג בפרק 3. החוקרות בחנו את העיסוק בדימוי הציבורי והשוו בין ישיבות צוות, שבהן מורות דנו בשיעור מצולם ובין ישיבות צוות, שבהן דנו בסיפור בעל-פה. הן מצאו שבשיח לאור שיעור מצולם לעומת סיפור בעל-פה, היה שילוב בין תמיכה וביקורת (מאפיין מס' 4), ובמהלכו המורות התמקדו בבעיה בהוראה ונעזרו בייצוג כדי להצדיק את טענותיהן (מאפיינים מס' 1 ו-3).

דוגמה נוספת היא מחקרן של סידאווי, יעקובוב, אשחר-נץ ווידר-וייס, אשר עסק באופן שבו מורות דנות במוטיבציה של תלמידים ללמידת מדע ומופיע בפרק 9. המורות שהשתתפו במחקר התמקדו בישיבות הצוות באסטרטגיות הוראה לטיפוח מוטיבציה. אסטרטגיות אלה נמצאות בתחום השפעתן, מה שעשוי להעיד על תחושת המסוגלות והאחריות שלהן להשפיע על מוטיבציית התלמידים. למרות זאת, הן הסתייגו מיישום האסטרטגיות ולא בחנו את ההסתייגויות לאור יתרונות יישומן. במחקרן התבוננו החוקרות על השיח לאור מאפייני שיח פדגוגי: מערב חשיבה פדגוגית (מאפיין מס' 2) ומאופיין בנקיטת עמדות מקדמות פעולה (מאפיין מס' 5).

אלו רק דוגמאות מתוך המחקרים המופיעים בחוברת ובכל אחד תוכלי לזהות את ההתבוננות על השיח לאור מאפייני השיח הפדגוגי הפורה.



## מחקרי המעבדה לחקר הפדגוגיה במהלך השקפה

- אבו אסעד, א' (2020). המפגש בין מהלך "השקפה" ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- באום-פלדמן, ד' (2020). שיח מקצועי בין מורות בפייסבוק [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ודר-וייס, ד', ארנפלד, נ', רם-מנשה, מ', ופולק, א' (2018). מבעיה ללמידה: איך מסגור יכול להפוך בעיה בהוראה להזדמנות ללמידה? **השקפה מחקרית**, 5, 31-35. <https://hashkafa.macam.ac.il/research/hm5/>
- ודר-וייס, ד', סיגל, ע' ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך מנדל-לוי, נ', ובזו-שוורץ, מ' (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (עמ' 307-316). ירושלים: הוצאת מכון אבני ראשה. [https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education\\_public\\_image.aspx](https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx)
- ודר-וייס, ד', וגדעון, ע' (2021). אמון וערעור בקהילות מקצועיות לומדות. בתוך יוספסברג בן-יהושע, ל' (עורכת), **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ולמתמטיקה** (עמ' 89-96). תל-אביב: מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין מכללתי. <https://kehilotmorim.macam.ac.il/לומדות-מקצועיות-לומדות>
- ויונטה, ע' (2020). מעורבות מורות בלמידה בפיתוח מקצועי [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- טרכטנברג-מסלטון, ר' (התקבל). בואי נסכים שלא להסכים: מחלוקות פדגוגיות של מורות בישראל – שכיחות ומאפיינים. **דפים**.
- טרכטנברג-מסלטון, ר', ולפסטיין, א' (2016). מודל לשיחת משוב דיאלוגית. בתוך מנדל-לוי, נ', ובזו-שוורץ, מ' (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (עמ' 240-251). ירושלים: הוצאת מכון אבני ראשה.
- יעקובוב, ח', וודר-וייס, ד' (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים. **דפים**, 75, 237-260.
- יעקובוב, ח' (2019). שיח מורים על מוטיבציה של תלמידים [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ישראלי, מ' (2019). מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מנדל, ע' (2018). הזדמנויות ללמידה בקהילות למידה רב-תחומיות של מורים בהשוואה לקהילות דיסציפלינריות [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ניר, מ' (2018). "אבל צריך לגרום שיהיה שקט": כיצד מורים משוחחים על קשיים בניהול כיתה ומשמעת במהלך ישיבות צוות? [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רם, מ' (2018). "זה לא באופי שלי לשווק מה שאני עושה": גורמים שמעודדים וגורמים שמעכבים שיתוף בין מורות בפרקטיקות הוראה ולמידה [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Aderet-German, T., Segal, A., & Vedder-Weiss, D. (2021). Leading teacher professional identity construction and school reform development: a reciprocal relationship. *Research Papers in Education*, 36(2), 129–151. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633562>
- Aderet-German, T. & Lefstein, A. (2021). Reform ripples: The role of recontextualization in scaling up. *Education Policy Analysis Archives*, 29(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5664>
- Babichenko, M. (2020). *Collaborative inquiry into practice in teacher workgroup meetings* [Doctoral dissertation]. The Hebrew University of Jerusalem.
- Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103417>
- Becher, A. & Lefstein, A. (2020). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*, 0022487120972633. <https://doi.org/10.1177/0022487120972633>

- Eshchar-Netz, L. (2021). *Implications of the social categories “Veteran” and “Novice” for teacher status, collaborative inquiry and learning* [Doctoral dissertation]. Ben-Gurion university of the Negev.
- Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103524>
- Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers’ learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Lefstein, A. (2018). Moving teacher learning from the margins to the mainstream. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 23(1), 35–37.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., Tabak, I., & Segal, A. (2018). Learner agency in scaffolding: The case of coaching teacher leadership. *International Journal of Educational Research*, 90, 209–222. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.002>
- Ramiel, H. & Lefstein, A. (2021). ‘Bottom-up governance’: discourse, practices and the duality of the state. *Cambridge Journal of Education*, 1–17.
- Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>
- Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215–226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018>
- Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram, M., & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.002>
- Vedder-Weiss, D., Lefstein, A., Segal, A., & Pollak, I. (2020). Dilemmas of leadership and capacity building in a research-practice partnership. *Teachers College Record*, 122(9), 1–30.
- Vedder-Weiss, D., Segal, A. & Lefstein, A. (2019). Teacher face-work in discussions of video recorded classroom practice: Constraining or catalyzing opportunities to learn? *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487119841895>



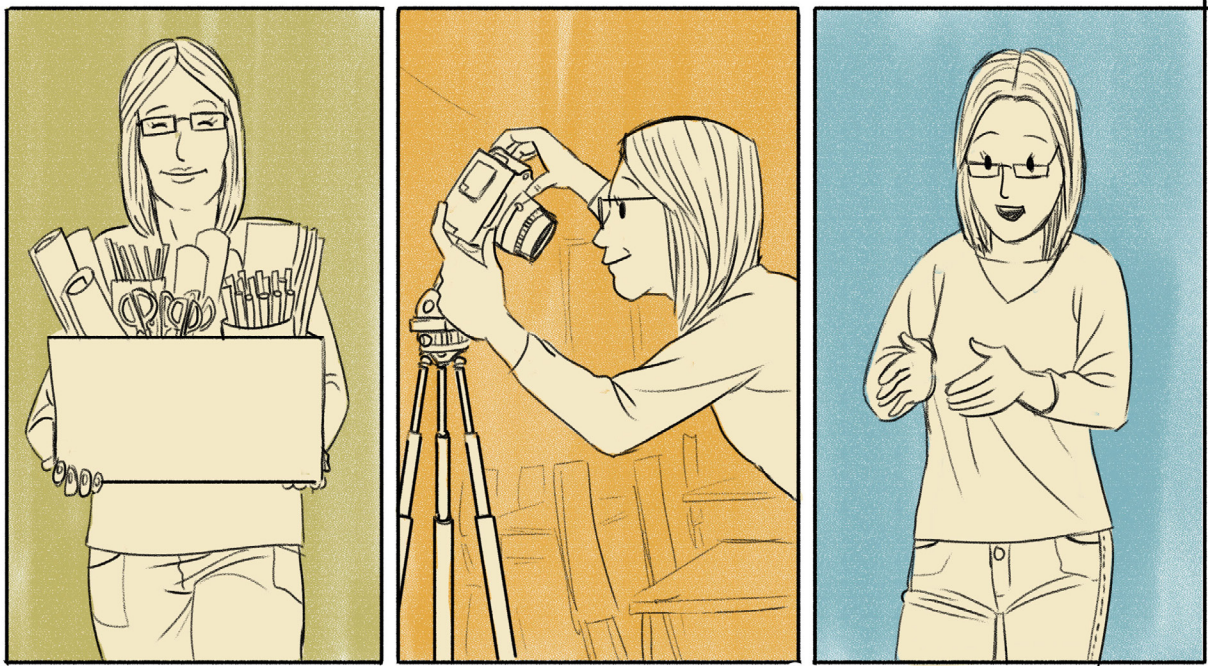
שער שני

מחקרים על שיח פדגוגי והנחייתו



## פרק 2: מה נעשה בישיבת הצוות: היוועצות, ניתוח שיעור מצולם או תכנון? אתגרים והזדמנויות לחקירה משותפת של הפרקטיקה בפעילויות אלה<sup>1</sup>

מרים בביצ'נקו,<sup>2</sup> קריסטה אסטרхан,<sup>3</sup> אדם לפסטיין<sup>4</sup> ונגה קנולר<sup>5</sup>



אחת ההחלטות המרכזיות של מורה מובילה בתכנון ישיבות הצוות היא הבחירה בפעילויות שיתקיימו בישיבה: האם להשתמש בשיעור מצולם כייצוג בישיבה? אולי לבקש מאחת המורות להביא מקרה להיוועצות? או לנתח יחד עבודות של תלמידים? ואולי כדאי דווקא לתכנן שיעור יחד? כל סוג של פעילות עשוי ליצור הזדמנויות ללמידה, אך גם להעמיד אתגרים.

- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Babichenko, M., Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2020). Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning [manuscript submitted for publication].
- 2 חוקרת למידת מורים במעבדה לחקר למידה בלתי פורמלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. את מחקרה על קהילות למידה במהלך השקפה ערכה במהלך לימודי הדוקטורט באוניברסיטה העברית בירושלים.
- 3 חוקרת למידה באינטראקציה בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים.
- 4 חוקר שיח ויחסי גומלין בכיתות ובצוותי מורים במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 5 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 6 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

## מטרת המחקר

במחקר השווינו באופן שיטתי את אופי השיח במסגרת פעילויות שונות, כדי להבין טוב יותר מהם ההזדמנויות והאתגרים ללמידה משותפת בכל פעילות.

## מהיכן הנתונים?

### איך בחרנו את סוגי הפעילויות למחקר?

בחרנו להתמקד בפעילויות שבהן המורות המובילות השתמשו באופן הנרחב ביותר במהלך השקפה במחוזות דרום ומרכז. מיפינו את סוגי הפעילויות ב-215 ישיבות צוות מוקלטות, שנאספו מ-60 צוותים שונים. מכלל הפעילויות שמטרתן לעורר שיח פדגוגי, זיהינו **שלוש פעילויות נפוצות** בישיבות צוות:

- (1) **היועצות:** אחת המורות שבצוות מכינה מראש תיאור מפורט של בעיה שמעסיקה אותה בהקשר של הוראה ולמידה. היא משתפת את המורות בבעיה והן מנתחות אותה יחד ומציעות פתרונות.
- (2) **ניתוח שיעור מצולם:** המורות מנתחות יחד קטע מצולם משיעור של אחת המורות. הן דנות בבעיית הוראה שבאה לידי ביטוי בקטע המצולם ומציעות פתרונות.
- (3) **תכנון של פעילות פדגוגית:** מורות מתכננות יחד פעילויות שונות הקשורות בהוראה, כגון "יום מדעים", מבחן או פעילויות הערכה.

במסגרת המחקר ניתחנו 20 ישיבות צוות שהתמקדו בשיעור מצולם, 20 היועצויות, ו-14 שיחות תכנון פדגוגי.

### איך בחרנו את סוגי הפעילויות למחקר?

חילקנו את השיחות בישיבות הצוות ליחידות בנות דקה. בכל יחידה בחנו עד כמה השיח מעודד חקירה משותפת של הפרקטיקה בהתחשב בשלושה ממדים:

- (1) **הממד החקרני:** האם המורות שאלו שאלות, הביעו אי-הסכמה והתייחסו לרעיונות קודמים שהציעו עמיתותיהן?
- (2) **ממד ההשתתפות:** כמה מורות השתתפו בשיח?
- (3) **ממד התוכן:**

- פעולות של מורות: האם השיח התמקד במה שהמורות עשו או יכולות לעשות ביחס לנושא הנדון?
- נקודת המבט של תלמידים: האם המורות דנו בנקודת המבט של התלמידים (רצונותיהם, רגשותיהם וכו') מעבר לתיאור ההתנהגות שלהם?
- תוכן: האם המורות התייחסו לתחום הלימודים שבמסגרתו עלתה הבעיה ולדרכי ההוראה והלמידה היחודיים לו?

יחידות שלא הייתה בהן התייחסות אף לא לאחד משלושת משתני התוכן הוגדרו כיחידות שעוסקות בשיח לא-פדגוגי. בדרך כלל יחידות אלה התמקדו בניהול ישיבת הצוות, במשפחות התלמידים, בלוגיסטיקה, בהנהלה ובאנשי צוות אחרים.

## מה גילינו?

**1 הממד החקרני.** השוואה בין הפעילויות העלתה כי מורות נוטות יותר לחקור את הרעיונות האחת של רעותה כשהן מתכננות יחד: הן נוטות לשאול יותר שאלות עובדתיות ולהביע אי-הסכמה בפעילויות תכנון מאשר בפעילויות אחרות.

### שיעור הפעולות החקרניות בכל אחת מהפעילויות

פעולות חקרניות	היועצות	ניתוח שיעור מצולם	תכנון
שאלת שאלות/בקשת מידע*	42%	33%	50%
בקשה לשיתוף ברעיונות או חשיבה	36%	35%	34%
הבעת אי-הסכמה*	35%	35%	52%
חיבור לרעיונות קודמים	18%	12%	13%

\* נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בשיעור הפעולות החקרניות בין שלוש הפעילויות.

**2 ממד התוכן.** השוואה בין הפעילויות העלתה כי בהיועצויות יש נטייה רבה יותר לשיח לא פדגוגי ולדיון מועט בפעולות של מורות ובתחום הלימודים ביחס לפעילויות האחרות.

### שיעור העיסוק בתכני שיח שונים בכל אחת מהפעילויות

תוכני השיח	היועצות	ניתוח שיעור מצולם	תכנון
שיח לא פדגוגי*	33%	20%	22%
פעולות של מורות*	47%	59%	66%
נקודת מבט של תלמידים	42%	49%	34%
תחום התוכן הדיסציפלינרי*	26%	51%	37%

\* נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בשיעור העיסוק בתוכני שיח שונים בין שלוש הפעילויות.

**3 ממד ההשתתפות.** לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הפעילויות.

## תובנות מהמחקר

- **הזדמנויות לחקור יחד במסגרת תכנון משותף.** המחקר מצביע על הפוטנציאל הטמון בפעילויות תכנון משותף כבסיס לחקירת ההבדלים בתפיסות ובעמדות פדגוגיות של מורות המשתתפות בשיח. עולה כי בפעילויות תכנון מורות מרגישות בנוח או מרגישות מחויבות לאתגר באופן מפורש את הרעיונות של עמיתותיהן. אי-ההסכמה הזאת מייצרת, באופן פוטנציאלי, הזדמנויות לחקור לעומק את ההבדלים בין הרעיונות הפדגוגיים של המשתתפות בשיח.
- **בהיועצויות יש נטייה להימנע מדיון בפעולות של מורות.** אף שמורות מובילות רבות מעדיפות את פעילות ההיועצות על פני פעילויות אחרות, ממצאי המחקר מראים כי בהשוואה לפעילויות אחרות, תוכן השיחות הללו ממוקד פחות בפעולות המורה שנעשו או שכדאי שיעשו כדי לפתור את הבעיה. חלקים ניכרים מהתכנים הנדונים בהיועצויות אינם פדגוגיים (לדוגמה, עיסוק בלוגיסטיקה). בשיחות אלה המורות מייחסות את הבעיות שעולות בדיון לגורמים שהם מעבר ליכולת ההשפעה של המורה – המערכת, הורי התלמידים וכו' – מה שעשוי לפגוע בחקרנות השיח ובלמידה המשותפת של המורות.



○ **בניתוח שיעור מצולם מורות מתמקדות בסוגיות בהוראת תחום הלימודים, אך לא מתמקדות בנקודת המבט של התלמידים, כפי שהיה ניתן לצפות.** היתרון המרכזי של פעילות ניתוח שיעור מצולם הוא בכך שהיא ממקדת את השיח בסוגיות של **הוראת תוכן ספציפי**. באופן מפתיע, אף שהשיעור המצולם מאפשר להתמקד באופן שבו התלמידים מבינים וחווים את המתרחש בכיתה, **לא** נמצאה התייחסות תדירה יותר (באופן מובהק) **לנקודות המבט של תלמידים** בפעילות מסוג זה, בהשוואה לפעילויות האחרות. כמו כן, כשהמורות ניתחו שיעור מצולם הן נטו **להימנע מחקירת רעיונותיהן של עמיתותיהן**, בהשוואה לפעילויות תכנון.

### **למורה המובילה יש תפקיד מרכזי בהנחיית שיח באופן שמקדם חקירה משותפת של הפרקטיקה:**

- מודעות לאתגרים ולהזדמנויות שנוצרים בכל אחת מהפעילויות מאפשרת למורה המובילה **לכוון** את השיח **באופן שמעצים את ההזדמנויות ומתמודד עם האתגרים**.
- במהלך פעילות **תכנון** כדאי לעודד יותר את חשיפת העמדות המנוגדות והשיקולים העומדים מאחורי קבלת ההחלטות ולהקצות לכך זמן.
- במהלך **היועצות**, במקרים שבהם המורות גולשות לדון בנושאים שאינם פדגוגיים מומלץ להחזיר **ולמקד את הדיון בפרקטיקת ההוראה ובפעולות** שהמורות יכולות לעשות בעצמן לפתרון בעיות.
- כשמורות מנתחות במשותף **שיעור מצולם חשוב לכוון** את הדיון מעבר למה שהתלמידים עושים בשיעור גם **לנקודות המבט שלהם** ולשאול: מה התלמידים חושבים? מה העמדות שלהם? מה הם רוצים להשיג בפעולה שלהם?

תוכלי לצפות בשיחה עם החוקרת מרים בביצ'נקו בנושא חקירה משותפת של הפרקטיקה בצוותים במסגרת פעילויות שונות באתר "מורות מובילות בשטח":

<https://vimeo.com/525405050/bcc1c23260>



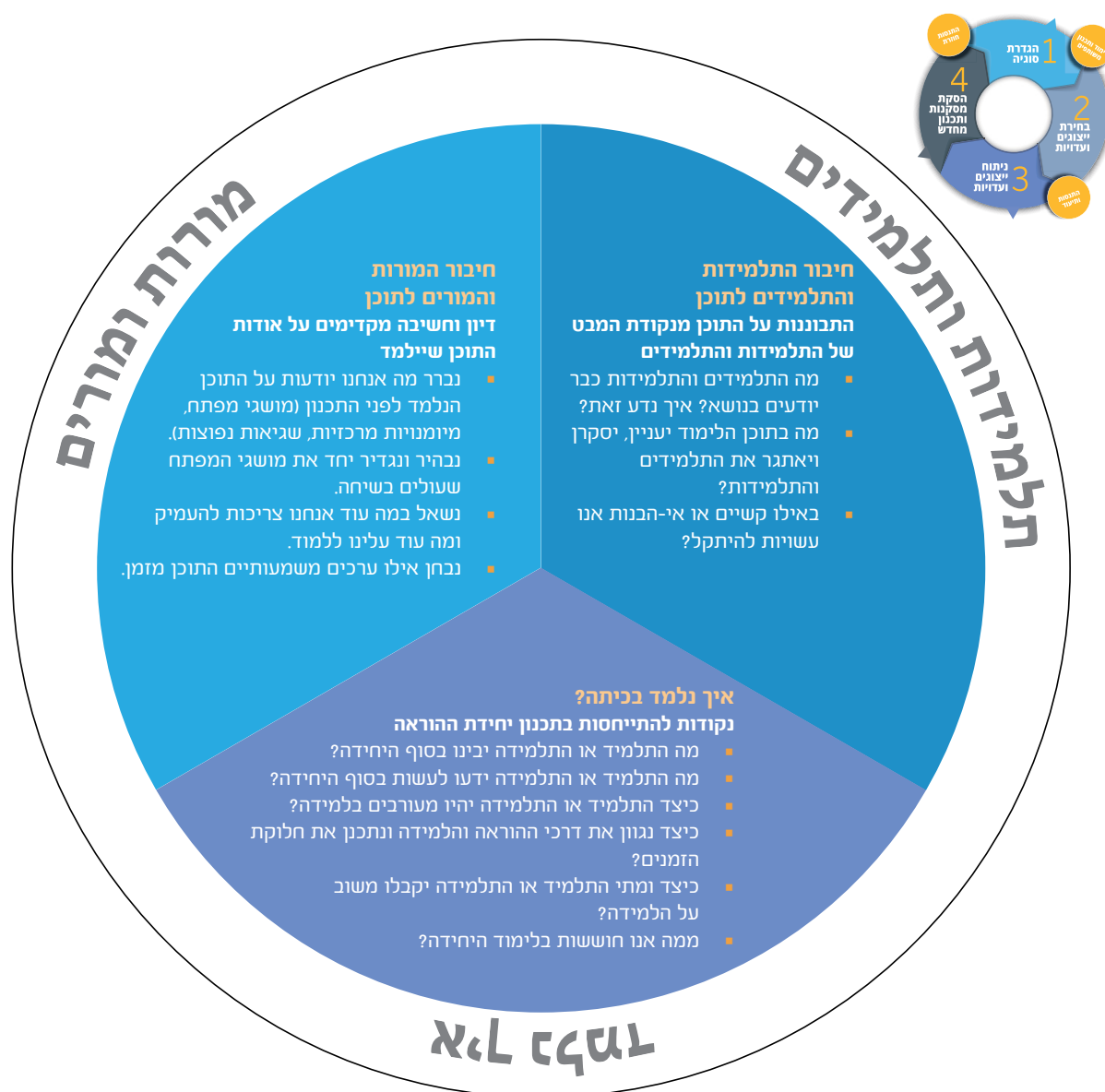
### **לקריאה נוספת**



- Babichenko, M. (2020). *Collaborative inquiry into practice in teacher workgroup meetings* [Doctoral dissertation]. The Hebrew University of Jerusalem.
- Babichenko, M., Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2020). Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning [manuscript submitted for publication].
- Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103417. [10.1016/j.tate.2021.103417](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103417)
- Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavitt, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179.
- Van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356.

## מתכננים ביחד: כלי לתכנון יחידת לימוד כחלק ממחזור למידה<sup>7</sup>

**התכנון המשותף** הוא אחד השלבים במחזור הלמידה בקהילת מורות, והוא מעמיד הזדמנות לקיים שיח פדגוגי על החומר הנלמד ועל האופן שבו מלמדים אותו. תכנון משותף מאפשר להפיק **תכנון שיעור איכותי, לחשוף את שיקוליהן של המורות בצוות ולהפגיש את הידע והניסיון שלהן עם ידע חיצוני** (מאמרים, מחקרים, תוכניות לימוד וכו'). באמצעות הכלי אפשר לתכנן יחידת לימוד מתוך בחינת נקודות המבט של מורות ושל תלמידים ותלמידות לצד חשיבה על מהלך ההוראה.



7 הכלי פותח בידי נציגות מחוז דרום והמעבדה לחקר הפדגוגיה; הכלי פותח בהשראת המחקר: Babichenko, M., Asterhan, C. S. C. & Lefstein, A. (2020). Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning [manuscript submitted for publication]. לקריאה על מחקר זה: פרק 2: "מה נעשה בישיבת הצוות: היועצות, ניתוח שיעור מצולם או תכנון? אתגרים והזדמנויות לחקירה משותפת של הפרקטיקה בפעילויות אלה", עמ' 25-28. וכן בהשראת המחקר: Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>

# פרק 3: שילוב בין תמיכה וביקורת: כיצד מורות שומרות על הדימוי הציבורי בדיונים המבוססים על סוגים שונים של ייצוגים?<sup>1</sup>

עדי מנדלר,<sup>2</sup> דנה ודר-וייס<sup>3</sup> ונגה קנולר<sup>4</sup>



למידה שיתופית מבטאת בהוראה תלויה במידה רבה בנכונות של המורות לשתף את עמיתותיהן בפרקטיקות ההוראה שלהן בכיתה, תוך שימוש בייצוגים (שיעור מצולם או סיפור בעל פה). ואולם שיתוף בייצוגים מהכיתה עלול לחשוף את המורות ואת ההוראה שלהן לביקורת. הביקורת עלולה לאיים על הדימוי הציבורי<sup>5</sup> (face) שלהן.

- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Mendler, A. & Vedder-Weiss, D. (2021). Facework and teacher collaborative learning: Does choice of classroom representation matter? [manuscript submitted for publication].
- 2 חוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסק בהיבטים חברתיים-רגשיים בשיח מורות.
- 3 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.
- 4 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 5 Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213–231.

## דימוי ציבורי

- **דימוי ציבורי:** הוא האופן שבו היחיד שואף שאחרים יתפסו אותו או האופן שבו הוא נתפס בקרב שותפיו לשיח. הדימוי הציבורי של היחיד מוצג באמצעות הקו (line) שהוא מאמץ, כלומר, האופן שבו הוא מציג את עצמו בתוך האינטראקציה. לדוגמה, כשמורות דנות בבעיות בהוראה, מורה יכולה להציג קו של מורה מקצועית ומנוסה. היא תצפה שעמיתותיה יראו אותה ככזאת, יכבדו את עמדתה ולא יערערו על אמירותיה. על פי רוב, עמיתותיה ישאפו להגן על הקו של המורה ולהתייחס אליה בהתאם.
- **איום על הדימוי הציבורי** עלול להיווצר כשהקו שהיחיד מציג נדחה על ידי אחרים או כשיש פער בין האמירות והמעשים שלו לבין הקו שהוא מציג, למשל אם אחת המורות מתנגדת לפרקטיקת ההוראה שהציעה המורה המנוסה השואפת להיתפס כמקצועית.
- **שמירה על הדימוי הציבורי:** כשנוצר איום על הדימוי הציבורי השותפים בשיח נוקטים אסטרטגיות שונות לשמירה עליו, למשל הימנעות מביקורת כלפי המורה המנוסה, מתן מחמאות או הסטת נושא הדיון. השימוש באסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי נעשה פעמים רבות גם שלא במודע.

במהלך מפגשי צוות עלול להיווצר איום על הדימוי הציבורי של המורות. במפגשי צוות המעוגנים בייצוגים, מורה עשויה להעדיף לשתף סיפור בעל פה ולא להציג שיעור מצולם, מכיוון שכשהיא משתפת סיפור בעל פה היא יכולה לספר במילותיה היא את פרטי האירוע שאירע בכיתה ולתארו באופן שתואם לקו שהיא מציגה, ואילו שיעור מצולם חושף את ההוראה שלה באופן ישיר. על כן ניתן לשער שמורות יעסקו יותר בשמירה על הדימוי הציבורי שלהן בדיונים המבוססים על שיעור מצולם, מאשר בדיונים המבוססים על סיפור בעל פה. אבל האם זה אכן כך? כיצד מורות פועלות כדי לשמור על הדימוי הציבורי שלהן במפגשים המבוססים על כל אחד מסוגי הייצוגים? מהן ההשלכות על השיח המקצועי ועל ההזדמנויות ללמידה?

## מטרת המחקר

המחקר ביקש להבין אילו היבטים בשיח מקצועי של מורות קשורים לשמירה על הדימוי הציבורי שלהן. בפרט התמקד המחקר באיום על הדימוי הציבורי בדיונים המבוססים על שיעור מצולם לעומת איום כזה בדיונים המבוססים על סיפור בעל פה.

## מהיכן הנתונים?

המחקר מבוסס על הקלטות של 26 מפגשים של 13 צוותים בבתי ספר שהשתתפו במהלך השקפה. ניתחנו מפגש אחד של כל צוות שבמהלכו המורות דנו בשיעור מצולם ומפגש אחר שבו הן דנו בסיפור בעל פה.

## כיצד ניתחנו את הנתונים?

- (1) זיהינו אירועים שבהם היה איום על הדימוי הציבורי של המורה המציגה (למשל מורה שהפנתה ביקורת כלפי פרקטיקת הוראה שנצפתה בשיעור מצולם).
- (2) בהתייחס לכל איום בחנו אילו אסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי נקטו המורות (למשל מתן מחמאות למורה המציגה).

6 מבוסס על: ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בוז-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה.  
[https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education\\_public\\_image.aspx](https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx)

3 ניתחנו באופן מדוקדק את שהתרחש בשני מפגשים של אחד הצוותים: מפגש אחד שבו המורות דנו בקטע משיעור מצולם ומפגש אחר שבו המורות דנו בסיפור בעל פה. הניתוח אפשר לנו להבין באילו נסיבות המורות נקטו אסטרטגיות שונות לשמירה על הדימוי הציבורי וכיצד האסטרטגיות האלה השפיעו על השיח הפדגוגי המבוסס על כל אחד מהייצוגים (שיעור מצולם או סיפור בעל פה).

## מה גילינו?

בניגוד להשערת המחקר, לא מצאנו הבדלים מובהקים בהיקף השמירה על הדימוי הציבורי בין שני סוגי המפגשים: במפגשים שהתבססו על שיעור מצולם ובמפגשים שהתבססו על סיפור בעל פה המורות עסקו בשמירה על הדימוי הציבורי במידה דומה. אולם מצאנו הבדלים מובהקים בסוג האסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי שאותן נקטו המורות: במפגשים המבוססים על סיפור בעל פה מורות נטו להשתמש באסטרטגיות אחרות מהאסטרטגיות שנקטו במפגשים המבוססים על שיעור מצולם.

## הבדלים בסוג האסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי

### מפגשי צוות המבוססים על סיפור בעל פה

- כשמורה סיפרה בעל פה על בעיות בהוראה חברות הצוות נטו לייחס אשמה לגורמים שמחוץ לתחומי השפעתה של המורה המציגה (33% מסך המבעים שבהם שמרו המורות על הדימוי הציבורי), כמו מאפייני התלמידים (למשל תלמידים בעלי קשיי קשב וריכוז או קשיים בבית) ואילוצי מערכת (לדוגמה הרכב הכיתה ומדיניות בית הספר).
- המורות טענו שגם מורות אחרות מתמודדות עם בעיה דומה (18% מסך המבעים שבהם שמרו המורות על הדימוי הציבורי), תופעה הקרויה **נירמול הבעיה**,<sup>7</sup> ובכך הן הסיטו את האיום על הדימוי הציבורי מהמורה הנועצת. לדוגמה מורה ששיתפה בקושי בהתמודדות שלה עם בעיות משמעת בכיתה אמרה שהיא מניחה שכל המורות האחרות התמודדו עם בעיות משמעת בשלב זה או אחר.
- לעיתים, בעקבות האיום על הדימוי הציבורי, מורות הסבירו ונימקו את דרכי פעולתן (של עצמן או של אחרות) באמצעות הצדקות פדגוגיות (17%) או הביעו חוסר הסכמה עם ביקורת (15%).

### מפגשי צוות המבוססים על שיעור מצולם

- כשהמורות דנו בשיעור מצולם, האסטרטגיה הנפוצה ביותר לשמירה על הדימוי הציבורי הייתה **מתן מחמאות** למורה המצולמת (31% מסך ממבעי השמירה על הדימוי הציבורי). לדוגמה מיד לאחר צפייה בקטע משיעור מצולם שבו תועדה עבודה של תלמידים בקבוצות, אחת המורות התייחסה לקטע ואמרה: "דווקא מאוד נהניתי עכשיו לראות את השיעור שלה ואני רוצה גם כן לעשות שיעור כזה".
- אסטרטגיה נוספת שרווחה בשיח הייתה **הצדקות פדגוגיות** להוראה של המורה המצולמת (20% מסך מבעי ההגנה על הדימוי הציבורי). לדוגמה באחת משיבות הצוות, כשמורות ביקרו את דרכי ההוראה של המורה המצולמת, וניכר היה כי הדימוי הציבורי שלה מאוים, אחת מעמיתותיה הגנה על הדימוי הציבורי של המורה המצולמת באמצעות הצדקה פדגוגית לדרכי פעולתה: "בהתחלה היה אפשר לראות שהיא עברה בין הילדים ונעצרה [...] והם, כשהם רואים דמות מורה לידם אז מן הסתם הם מתאמצים יותר ורוצים לעשות את זה כמו שצריך".

7 Little, J. W. & Horn, I. S. (2007). "Normalizing" problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, 79–92.

נשאלת השאלה האם וכיצד שימוש באסטרטגיות שונות לצד שימוש בייצוגים מסוגים שונים תורם או מעכב שיח פדגוגי פורה? נתבונן בשתי דוגמאות ממפגשי צוות.

## הצצה למפגשי צוות

בכל אחד ממפגשי הצוות, המורות דנו בייצוג אחר: סיפור בעל פה מהכיתה ושיעור מצולם. בצוות חברות ארבע מורות – ליה,<sup>8</sup> המורה המובילה, דבי, תמי ושרה. המורות הן מחנכות כיתה א'. גם מאיה המדריכה השתתפה באחד ממפגשי הצוות.

### הייצוג: סיפור בעל פה מהכיתה

בתחילת המפגש שאלה מאיה המדריכה את המורות אם הן רוצות לשתף בבעיה מהכיתה. תמי התנדבה לשתף וסיפרה על הכיתה שלה: "זו כיתה מאוד מאוד מורכבת, גם מבחינה חברתית וגם מבחינה לימודית, יש קבוצה מאוד גדולה של תלמידים שהגיעו לא מוכנים לכיתה א' וללא זיהוי אותיות הא'-ב". בתיאור זה תמי **ייחסה את הקושי** של התלמידים<sup>9</sup> למה שהם למדו בגן, שהיה אמור להכין אותם לקראת בית הספר, ובכך הפנתה את האשמה לגורמים אחרים. תמי סיפרה שבכל פעם היא מנסה לעבוד עם התלמידים בשיטה אחרת, ובכך מיצבה את עצמה כמורה מקצועית שמנסה שיטות הוראה שונות כדי להתאים את ההוראה שלה לצורכי התלמידים. במהלך הדיון מאיה ניסתה לברר עם תמי אילו מהלכים היא עשתה בכיתה כדי לעזור לתלמידים, ובדקה אם אפשר היה אולי לנהוג אחרת. השאלה איימה על הדימוי הציבורי של תמי, שהציגה קו של מורה אכפתית ומקצועית. המורות בצוות תמכו בתמי וטענו כי מדובר במקרה חריג של קבוצת תלמידים מתקשים גדולה במיוחד ששובצה בכיתה אחת, ושגם הן נתקלו בקושי הזה עם אותה הכיתה. בכך הן **נירמלו את הבעיה**. המורות תלו את האחריות לקושי בהנהלת בית הספר. בהקשר זה טענה מאיה: "יש כאן איזושהי סוגיה ברמה מערכתית [...] התהליכים שבראש שלה או מה שהיא מצפה שיקרה וכל הדברים המאוד מאוד יפים שאנחנו מדברים עליהם וכל התוכנית ההטמעה לא מצליחה להניע את זה כי [...] הכיתה שלה, יש בה מוקד יותר מאתגר, יותר קשה ומבחינת משאבים היא מקבלת זהה". מאיה, בדומה לשאר המורות, תיארה את הבעיה כמערכתית. לפיכך התמקד הדיון בהיבטים ארגוניים וכך גם החלופות שהציעו המורות, חלופות שהיו ברמה המערכתית (לדוגמה, איך לערב את ההנהלה), לא עסקו בשאלה כיצד תמי יכולה להתמודד עם הקושי. הפתרונות שהציעו עסקו ב**בעיה**, אבל **לא** התפתח דיון על **דרכי ההתמודדות** של תמי עם הבעיה. בשל הניסיון להגן על הדימוי הציבורי של תמי המורות לא עסקו בקושי שלה. הגדרת הבעיה כמערכתית ופעולות המורות בשיח הרחיקו מתמי את המסוגלות ואת האחריות להתמודדות עם קשיי התלמידים.

בדיון זה המורות שמרו על הדימוי הציבורי של תמי כשהשתמשו באסטרטגיות ייחוס אשמה לגורמים אחרים ונירמול הבעיה. אסטרטגיות אלה מנעו מהמורות לדון בקשיים של תמי בעת השיעור ולבחון חלופות שיעזרו לה להתאים את ההוראה לקבוצת התלמידים בכיתה.

### לסיכום, במפגשי צוות שהתבססו על סיפור בעל פה:

- (1) הסיפור היה דל בפרטים.
- (2) הדיון לא עסק בבעיה.
- (3) המורות השתמשו באסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי שמנעו מהן לדון בחלופות לדרכי הוראה.

8 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

9 הכותב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

### הייצוג: שיעור מצולם

באחד המפגשים צפו המורות בקטע משיעור מצולם מכיתה של שרה. השיעור היה שיעור שפה שעסק בניסוח תשובות מלאות. בקטע זה שרה כתבה על הלוח: "איזה יום היום?" וביקשה מהתלמידים להשלים את התשובה לשאלה. אחד התלמידים ענה על השאלה ושרה ניתחה יחד עם תלמידיה האחרים את תשובתו. לאחר הצפייה בקטע המצולם, דבי **החמיאה** לשרה על השיעור ואמרה שהיא מאוד נהנתה ממה שראתה. ליה עצרה את סבב המחמאות שהתפתח בשיח והציגה סוגיה שעלתה מהקטע המצולם. היא ציינה שרק תלמידים אחדים השתתפו והעלתה שאלה הנוגעת לאופן שבו שרה הקנתה את הנושא: "אני חושבת שאפשר להגדיר את הסוגיה שנדון בה כ [...] דרכים ועקרונות נוספים להקניית תשובה מיטבית". בדבריה מיקדה ליה את הדיון בדרכי ההקניה של שרה וכיוונה לדיון ביקורתי בנושא. תמי שאלה את שרה אם היא הקדישה שיעור מיוחד לעיסוק במילות שאלה, מה שהיה עלול להתפרש כביקורת על ההוראה של שרה ולאיים על דימוי הציבורי שלה. אולם שרה לא התגוננה וענתה ישירות על השאלה: "היה תוך כדי, סיימנו והבאנו, אבל לא שיעור מיוחד על מילות שאלה". בהמשך הציעה דבי לפתוח את השיעור בדוגמה לתשובה מלאה, וטענה שבאמצעות אסטרטגיה זו תלמידים יוכלו לתת את התשובות בעצמם, ובפרט התלמידים החלשים. תמי מצידה הסבירה שייתכן ששרה תכננה לעודד את ההשתתפות של התלמידים החלשים באמצעות "דרכים אחרות או בשיעורים הבאים". בכך היא **הצדיקה** את פעולות ההוראה של שרה, מה שעשוי היה לשמור על הדימוי הציבורי שלה. בסיום הדיון אימצה שרה את הרעיון של אחת מדרכי ההוראה שהוצעו בדיון. לסיכום, הדימוי הציבורי של שרה נשמר באמצעות מתן **מחמאות והצדקות פדגוגיות**. השימוש באסטרטגיות האלה אפשר למורות לקיים דיון ביקורתי על פרקטיקת ההוראה של שרה. כמו כן, שרה הייתה נכונה לקבל את החלופות שהציעו עמיתותיה.

שיתוף בשיעור מצולם עשוי להיות פעולה חושפנית, שעלולה לאיים על הדימוי הציבורי של המורה המצולמת. בישיבת הצוות, המורות החמיאו לשרה מייד לאחר שצפו בשיעור המצולם שהציגה, וכך הן ריכזו את האיום על הדימוי הציבורי שלה. לאחר שהחמיאו לשרה, המורות דנו באופן ביקורתי בדרכי ההוראה שנראו בשיעור המצולם. ייתכן שהמחמאות תמכו בדימוי הציבורי של שרה ובשל כך היא הייתה נכונה לשמוע את הביקורת ואת החלופות שהמורות הציעו לה. צילום השיעור סיפק תמונה עשירה בפרטים, שאפשרה לקבוצה לזקק בעיה שעלתה מהצפייה בשיעור המצולם ולדון באופן שבו המורה התמודדה עימה. השילוב בין ביקורת ובין מחמאות ושימוש בהצדקות פדגוגיות תרמו לקידום שיח פדגוגי פורה.

### לסיכום, במפגשי צוות המבוססים על שיעור מצולם:

- (1) צילום הווידאו סיפק עושר של פרטים לדיון.
- (2) הדיון עסק בסוגיה פדגוגית.
- (3) המחמאות לא השתלטו על השיח ונעשה שימוש גם באסטרטגיות שאפשרו דיון פורה בבעיה בהוראה.



## תובנות מהמחקר

- סוג הייצוג לא השפיע על מידת העיסוק בשמירה על הדימוי הציבורי. למרות הקושי הכרוך בשיתוף שיעור מצולם, הוא כנראה ייצוג עדיף על פני סיפור בעל פה, מכיוון שהוא מספק תמונה עשירה יותר של הנעשה בכיתה.
- נמצאו הבדלים בסוגי האסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי בדיונים המבוססים על שני סוגי הייצוגים.
- כדאי להבחין בין אסטרטגיות שתורמות לקידום שיח פדגוגי פורה (לדוגמה אי-הסכמה והצדקות פדגוגיות) ובין כאלה שאינן תורמות (לדוגמה ייחוס אשמה או נירמול הבעיה). עם זאת חשוב שלמורה תהיה תחושה שהדיון מתנהל בסביבה שבה הדימוי הציבורי שלה מוגן. לכן, לעיתים, יש צורך בשילוב אסטרטגיות שעלולות לעכב שיח פורה, כמו מתן מחמאות, כדי לעודד דיון ביקורתי סביב בעיות בהוראה.

**למורה המובילה יש תפקיד חשוב בהנחיית הדיון באופן שמקדם שיח פדגוגי פורה ומזמן למידה.**

### אז מה אפשר לעשות?

- למקד את השיח בסוגיה או בבעיה העולה מתוך הייצוג שבו שיתפה המורה.
- להדגיש את החיבור בין הבעיה המתוארת ובין המורה, ולהתמקד בפעולות שהיא עשתה או יכולה לעשות כדי להתמודד עם הבעיה (ולא במורה עצמה).
- כדאי להשתמש בשיעורים מצולמים, כיוון שהם מספקים תמונה עשירה על השיעור שיכולה לקדם שיח פדגוגי פורה.
- חשוב לגלות רגישות כלפי הדימוי הציבורי של המורות ולאפשר גם אסטרטגיות כמו מתן מחמאות או ייחוס אשמה (אסטרטגיות שעלולות להסיט את הדיון מעיסוק בבעיה), אבל בה בעת למקד את הדיון בבעיה או בקושי שהמורה שיתפה.

## לקריאה נוספת

- ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בוזו-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- [https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education\\_public\\_image.aspx](https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx)
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>
- Mendler, A. & Vedder-Weiss, D. Facework and teacher collaborative learning: Does choice of classroom representation matter? [manuscript submitted for publication].
- Little, J. W. & Horn, I. S. (2007). "Normalizing" problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, 79–92.
- Vedder-Weiss, D., Segal, A., & Lefstein, A. (2019). Teacher face-work in discussions of video-recorded classroom practice: Constraining or catalyzing opportunities to learn? *Journal of Teacher Education*, 70(5), 538–551. <https://doi.org/10.1177/0022487119841895>



## דימוי ציבורי וביטוי במפגשי צוות: מהלך הנחיה<sup>10</sup>

מבוסס על מהלכי הנחיה של חמוטל פרת,<sup>11</sup> עדי הרשקוביץ<sup>12</sup> ושירלי עופר<sup>13</sup>

כאשר מורות דנות בבעיות הוראה בעזרת ייצוגים פרקטיקות ההוראה שלהן נגלות, והן חשופות לביקורת. ביקורת זו עלולה לאיים על הדימוי הציבורי שלהן.

### מטרת המפגש

הכרת המושג "דימוי ציבורי" והבנת האופן שבו הוא בא לידי ביטוי בשיח בצוותים; בחינת ההשפעה של הדימוי הציבורי על השיח, על הדינמיקה הקבוצתית ועל ההזדמנויות ללמידה של המורות.

### פעילות פתיחה

כל אחת מהמורות מצלמת תמונת "סלפי" של עצמה כשפניה ממלאות את המסך. אפשר להקרין את התמונה של כל אחת מהמורות על מסך במפגש. מנחת השיח מבקשת מהמורות לכתוב (לעצמן) את התחושה הכי חזקה שעולה להן מתוך התבוננות בתמונה או להשלים את המשפט בכתובה: "רק שלא יראו שאני..."

**למנחה:** כולנו מרגישות מאוימות כשאנחנו נחשפות, והנטייה הטבעית בקבוצה היא לגרום לתחושה טובה באמצעות שמירה על מי שנחשפה. כשאנחנו מתבוננות יחד על התמונה אנו עשויות לגלות אצלנו פגמים, בדומה למקרים שבהם אנו משתפות בייצוגים מהכיתה ודנות באופן מעמיק ושיטתי בבעיות בהוראה שלנו.

## דיון בעקבות צפייה בהרצאה או קריאת מאמר על אודות דימוי ציבורי

### אפשרות 1: צפייה בהרצאה על דימוי ציבורי

המורות צופות (במפגש או לפניו) בהרצאה של החוקרת דנה ודר-וייס<sup>14</sup> על עיסוק בדימוי ציבורי במפגשי צוות. המנחה מבקשת מהמורות לכתוב הגדרות חשובות, דוגמאות לכל מושג, הערות ושאלות תוך כדי הצפייה.

לצפייה בהרצאה: <https://vimeo.com/245714760>  
(בדקה 13:00 מוצגת דוגמה; צפייה עד דקה 26:00).



10 המושגים והסוגיות שבהם עוסק מהלך הנחיה מבוססים על: ודר-וייס, ד', סיגל, ע', ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' בחז-שוורץ (עורכות). **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה. [https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education\\_public\\_image.aspx](https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx); Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213–231.

11 מנחת קבוצות ותהליכים בית ספריים.

12 אחראית על תחום ההנחיה במעבדה לחקר הפדגוגיה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מהלך ההנחיה המוצג בחלק זה פותח כחלק מתפקיד ההנחיה במכון ברנקו וייס.

13 מנהלת שותפויות חינוכיות במעבדה לחקר הפדגוגיה, במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במסגרת תפקידה היא מרכזת את ממשקי העבודה ושיתופי הפעולה של המעבדה עם גורמים חינוכיים.

14 תוכלי למצוא את ההרצאה על עיסוק בדימוי ציבורי בישיבות צוות והרצאות נוספות באתר המעבדה לחקר הפדגוגיה: <https://tinyurl.com/3drm32m5>

## אפשרות 2: קריאת מאמר על הדימוי הציבורי

המורות קוראות את המאמר: "עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה"<sup>15</sup>. במהלך הקריאה, מנחת השיח מבקשת מהמשתתפות לכתוב הגדרות מרכזיות, דוגמאות לכל מושג, הערות ושאלות או לכתוב על סיטואציה דומה שבה היה עיסוק בדימוי הציבורי במפגש צוות שבו השתתפו.

לקריאת המאמר: [https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education\\_public\\_image.aspx](https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx)

### הגדרת מושגים

לאחר קריאת המאמר או הצפייה בסרטון המורות דנות במושגים המרכזיים הקשורים בעיסוק בדימוי הציבורי.

### דיון משותף: כיצד מורות שומרות על הדימוי הציבורי?

המורות דנות באסטרטגיות שונות לשמירה על הדימוי הציבורי. אפשר להקרין שקף הכולל את האסטרטגיות השונות: שינוי נושא; הימנעות מהבעת דעה; שימוש בסמכות המורה המובילה כדי למנוע דיון המאתגר הנחות יסוד; ייחוס הבעיה לגורם אחר; נירמול בעיות (הצגתן כמשהו רגיל ולא בעייתי); דיבור על סוגיות באופן כללי והימנעות מעיסוק בפרטים קונקרטיים; מחמאות; שימוש בציניות או בהומור; התרחקות מהייצוג; הבעת אי-הסכמה; ושימוש בהנמקות.

### שיח מבוסס ייצוג

המנחה משתפת בייצוג משיבת צוות (תמלול, הקלטה או צילום של שיחה). המורות דנות במתרחש בישיבת הצוות ומזהות מצבים שבהם הדימוי הציבורי של אחת המשתתפות מאיים. כדאי להתמקד בדיון גם באסטרטגיות לשמירה על הדימוי הציבורי ולבחון כיצד אסטרטגיות אלה משפיעות על השיח, על הדינמיקה הקבוצתית ועל ההזדמנויות ללמידה של המורות.

#### למנחה:

- כדאי לסמן על התמלול ביטויים של ביקורת (מפורשת או מובלעת) ולבחון כל ביטוי של ביקורת: איך הוא נאמר? מי מהמורות מגיבה לביקורת, וכיצד? מה הביקורת מאפשרת ומה היא מעכבת?
- כדאי לסמן על גבי התמלול את כל הביטויים לשמירה על הדימוי הציבורי: ביטויים של שמירה (זו על זו) או התגוננות (עצמית), ולחשוב באילו אסטרטגיות המורות שומרות על הדימוי הציבורי? מה האסטרטגיות מאפשרות ומה הן מעכבות?
- כדאי להתמקד באירוע אחד בשיח שבו לדעת המורות העיסוק בדימוי הציבורי עיכב הזדמנויות ללמידה ולבחון מדוע. לאחר מכן, אפשר לדון בחלופות שעשויות לקדם למידה ולבחון מהם יתרונותיהן וחסרונותיהן.

כדי להמשיך להעמיק בנושא, כדאי לקרוא על "שילוב בין תמיכה וביקורת: כיצד מורות שומרות על הדימוי הציבורי בדיונים לאור סוגים שונים של ייצוגים?", בפרק 3, עמ' 30-35. במחקר המתואר בפרק זה מנדלר ווודר-וייס בחנו אילו מרכיבים בשיח מקצועי קשורים בשמירה על הדימוי הציבורי בדיונים המבוססים על שיעור מצולם לעומת דיונים המבוססים על סיפור בעל פה מהכיתה.

15 וודר-וייס, ד' / סיגל, ע' / ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי, ומ' כוז-שוורץ (עורכות). עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית. ירושלים: מכון אבני ראשה.

[https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education\\_public\\_image.aspx](https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx)

## פרק 4: "בואי נסכים שלא להסכים": מחלוקות פדגוגיות של מורות במפגשי קהילה<sup>1</sup>

רותם טרכטנברג-מסלטון<sup>2</sup> ונגה קנולר<sup>3</sup>



כשמורות מובילות קהילה או מנחות השתלמות פעמים רבות הן נאלצות להתמודד עם מחלוקת שמתפתחת במהלך המפגש. מורות עלולות להיבהל ממחלוקות: זה מפחיד ולא נעים כשיש מחלוקת – אנשים מתעצבנים ונפגעים, זה משתלט על הדיון וקשה מאוד לנהל את המחלוקת. לכן קל יותר להשתיק אותה או להימנע ממנה. אולם לא כל מחלוקת מאיימת על היחסים בקהילה או פוגעת בתחושות של המורות. מחלוקת יכולה לתמוך בחקר משותף של סוגיות פדגוגיות במהלך מפגשי קהילה, ולאפשר למורות לבחון יחד את דרכי ההתמודדות שלהן עם בעיות בכיתה, לערער עליהן ולהציע חלופות. מחלוקת כזו היא מחלוקת פורייה המקדמת למידה משותפת.

**מחלוקת פדגוגית:** כל אי-הסכמה שקשורה בפדגוגיה, והיא מפורשת או מרומזת.

**מחלוקת פורייה:** מחלוקת שמקדמת הזדמנויות ללמידה עבור המורות באמצעות חשיפה לתפיסות שונות, בחינה ביקורתית של עמדות ודרכי פעולה, חשיבה על חלופות ודרכי התמודדות עם בעיות מתוך הכיתה.

- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 2 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה וביחידה לקידום המקצועיות בחינוך, במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מנהלת המו"פ של היחידה לקידום המקצועיות בחינוך.
- 3 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## מטרת המחקר

המחקר בחן מה **מאפיין** מחלוקות של מורות במפגשי קהילה, באיזו מידה הן **פוריות**, ובאילו **תנאים** מחלוקות **מעכבות** או מקדמות למידה בקהילה.

## מהיכן הנתונים?

הנתונים כללו 181 מפגשים של מורות ב-23 קהילות השקפה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. מתוכם נבחרו 46 מפגשים, ובהם זוהו **149 מחלוקות**.

## מה גילינו?

### מחלוקות – מבט-על

רוב המחלוקות במפגשי הקהילה היו מחלוקות **פוריות** – המורות התמקדו בנושא באופן **מקצועי**, חקרו אותו, התייחסו לטענות של עמיתותיהן ולתוכן הדברים **ונמנעו מתגובות אישיות** ופוגעניות. המורות שילבו **הצדקות פדגוגיות** לטענותיהן.

על מה?	כמה מחלוקות?
המורות דיברו בעיקר על <b>דרכי הוראה</b> (34% מסך המחלוקות). לדוגמה אסטרטגיות למידה ועקרונות הוראה.	כל אחד ממפגשי הקהילה כלל <b>6-1 מחלוקות</b> (מפגש נמשך כ-60 דקות).
המאפיינים	כמה זמן?
רוב המחלוקות היו <b>מפורשות</b> (60%), <b>מקצועיות</b> (53%) וכללו <b>הצדקות</b> רבות (61%).	מחלוקת ארכה בממוצע <b>כשלוש דקות</b> . המחלוקות הארוכות ביותר היו בנושאי הערכה וארכו בממוצע 11 דקות.

## מהם מאפייני המחלוקות?

### 1) עוצמת המחלוקת

באיזו מידה מורות מביעות עמדה מנוגדת לדברים של מורות אחרות באופן מפורש, חד-משמעי ומוחלט? המחלוקות במחקר נמדדו על פי חמש רמות עוצמה. חלוקה זו מבוססת על מחקרה של נץ.<sup>4</sup>

עוצמת המחלוקת	שיעור המחלוקות*	איך נזהה מאפיין זה?	דוגמה
<b>מחלוקת מפורשת</b> מורות לא מסכימות זו עם זו באופן מפורש ומלוות את טענותיהן <b>בהסברים ארוכים</b> . התנגדותן <b>ברורה</b> , אך <b>מעודנת</b> .	60%	המורות מביעות התנגדות גלויה, אך מעדנות מעט את דבריהן באמצעות <b>הקדמה</b> לחלק שעליו הן מביעות התנגדות.	" <b>לדעתי לא כדאי</b> לאפשר מועד ב'. בפעם הקודמת זה גרם לזלזול וחוסר השקעה מצד התלמידים, <b>כדאי לחשוב על דרך אחרת</b> ."
<b>מחלוקת מועצמת</b> המורות לא מסכימות זו עם זו באופן <b>מפורש וחד-משמעי ומסבירות</b> את עצמן <b>בקצרה</b> , או כלל לא.	31%	המורות מתפרצות זו לדבריה של זו, השיח הוא <b>תמציתי</b> , המורות מדגישות את התנגדותן באמצעות <b>מילות שלילה</b> .	" <b>אני לא אלמד</b> הקבצה ב' ברמה של ג'."
<b>מחלוקת מרוככת</b> המורות מביעות דעה מנוגדת תוך הסתייגות והיסוס, לעיתים בליווי התנצלות.	9%	המורות משתהות בקצרה, מהססות, מביעות <b>אי-ודאות</b> .	" <b>אני אני חושבת שכמו</b> שיש אה שונות פה בקבוצה אז <b>אולי</b> ..."

\* שיעור המחלוקות מסך המחלוקות שנבחנו במחקר – 149 מחלוקות.

**מחלוקות מפורשות ומועצמות הן קרקע לדין חקרני ופורה.** רוב המחלוקות היו מפורשות ומועצמות. במהלך מחלוקות אלה המורות הביעו אי-הסכמה באופן **ברור וגלוי**. כשמורות לא מסכימות ביניהן באופן זה, נוצרות הזדמנויות לחקור יחד ולהבין לעומק את העמדות המנוגדות של המורות ואת שיקוליהן. לכך יש תרומה רבה לפיתוח החשיבה ולשיפור פרקטיקת ההוראה.<sup>5</sup> אולם כשהמחלוקות **לא גלויות, מרומוזות ומרוככות**, תפיסות המורות והנחות היסוד שלהן לא ברורות מספיק למשתתפות במפגש הקהילה, וההזדמנות ללמוד יחד מוגבלת.<sup>6</sup>

4 Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 61, 142–160.

<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.007>

5 Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455.

6 Dobie, T. E. & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230–240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003>

## 2 מידת הווכחנות של המחלוקת

באיזו מידה השיח הוא וכחני? כלומר, האם המורות החולקות זו על זו עסוקות בתחרות אישית ודוחות זו את דבריה של זו על הסף וללא הסבר? או שמא השיח לא וכחני, והמורות ממוקדות בתוכן המחלוקת ועוסקות בפרקטיקת ההוראה הנדונה?

מידת הווכחנות של המחלוקת	שיעור המחלוקות*	דוגמה
<b>מחלוקת שאינה וכחנית</b> המורות חוקרות יחד, מתעמקות בתוכן הטענות המנוגדות ועוסקות בפרקטיקת ההוראה.	53%	דוברת א': "זה לא שימושי לדעת סוגי שימוש במתכות." דוברת ב': "אבל זה ידע." דוברת א': "זה ידע נורא מבלבל."
<b>מחלוקת וכחנית במידה גבוהה</b> המורות מתמקדות בדוברות ולא ברעיונות ובתכנים. הן דוחות רעיונות וחלופות על הסף ללא בירור ועוברות לדון בין נושאים שונים בלי להעמיק בהם.	10%	"את הורסת את כל החוויה."
במהלך הישיבות התפתחו גם מחלוקות וכחניות במידה בינונית. אלו מחלוקות שעיקרן לא וכחני, אך היו בהן ביטויים מעטים לכך שמורות מתמקדות בדוברות במקום ברעיונות ובתכנים ודוחות חלופות על הסף (37% מסך המחלוקות).		

\* שיעור המחלוקות מסך המחלוקות שנבחנו במחקר – 149 מחלוקות.

**מחלוקות וכחניות אינן מקדמות שיח פורה ועלולות לעכב למידה משותפת.** במהלך מחלוקות וכחניות המורות מתמקדות בדוברות ולא בתוכן דבריהן ומתייחסות לרובדים אישיים. מחלוקות אלה עלולות להיות פוגעניות, לאיים על הלכידות הקבוצתית ועל היחסים בין המשתתפות בקהילה, ובכך לעכב תהליכי למידה משותפת.<sup>7</sup>

## 3 שכיחות ההצדקות בשיח וסוגיהן

האם מורות מצדיקות את דבריהן במהלך המחלוקת?

ברוב המחלוקות המורות **הצדיקו את טענותיהן, ונימקו** את עמדותיהן באמצעות **שיקולים פדגוגיים**. לדוגמה: "התלמידים למדו על מתכות בשימוש יום-יומי, הם צריכים להכיר שימושים". לעיתים הן נימקו את דבריהן באמצעות הצדקות **שאינן פדגוגיות** הכוללות שיקולים בירוקרטיים ולוגיסטיים. לדוגמה: "זה לא רשום בחוזר מנכ"ל".

## 4 מידת המחויבות לקבלת החלטה משותפת

האם המחלוקת נובעת מתוך צורך בהחלטה משותפת המשפיעה באופן ישיר על הפרקטיקה? בחלק מהמחלוקות (18%) מורות דנו בנושאים בוערים שבהם נדרשה **החלטה משותפת**. למשל, החלטה אם לערוך בחני פתע בכיתות לימוד או שלא. המחויבות לקבלת ההחלטה הובילה למחלוקות פוריות שבמהלכן

7 Asterhan, C. S. C. & Babichenko, M. (2014). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 740–755. <https://doi.org/10.1037/edu0000014>; Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 227–242; Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)

המורות הסבירו את עצמן באופן ברור, מפורש וחד-משמעי, שיתפו בשיקולים ובחנו חלופות במשותף.<sup>8</sup> אולם במקרים שבהם מורות **ערערו** על קבלת החלטה המשותפת, המחלוקות לא היו פוריות.

### כיצד מורות מובילות תופסות מחלוקות? אתגרים והזדמנויות במחלוקת

המורות המובילות שהשתתפו במחקר סיפרו שיש אתגרים בהתמודדות עם מחלוקות במפגשי קהילה. למשל **המעורבות הרגשית** הגבוהה במחלוקת עלולה להקשות על המשתתפות להקשיב זו לזו, ולעיתים מורות נפגעות מעמיתותיהן. עם זאת, מתוך התבוננות על ממצאי המחקר, המורות המובילות טענו כי **חשוב לאפשר למחלוקות להתקיים במפגשי הקהילה ולא כדאי למנוע אותן**. מחלוקת יכולה לקדם את מטרות מפגש הקהילה בייחוד אם המורה המובילה מנווטת אותה כך שתקדם למידה משותפת.

“צריך... לא למהר לעצור מחלוקת זה נראה לי משהו שעשיתי בטבעי להפסיק אותה.”

“לא רציתי שכל הישיבה תלך על זה [המחלוקת]. עכשיו אני שומעת, אני לא בטוחה שזה בזבז זמן. הייתי יכולה להגיד להן, טוב אז קדימה בואו נפתח את הנושא אבל תסבירו, תחפשו חלופות, לא זה אז מה כן?”

“זה נגמר לפעמים מאוד מאוד רע. הטונים עולים למקומות מאוד מאוד גבוהים ואז מה שקורה שם זה לא מחלוקת מקדמת. היא פוגעת ורומסת ואז אני כבר לא יודעת אם לקרוא לזה מחלוקת...”

“אם אני מעורבת רגשית אני לא פנויה להקשיב. אני אהיה פנויה אחרי שאני אירגע, שיעבור זמן.”

### תובנות מהמחקר

- חשוב **להתווכח ולא להימנע ממחלוקות**, אבל כדאי לעשות זאת באופן שמקדם **למידה משותפת**.
- יש **גורמים התומכים** במחלוקת, כך שתפתח **מחלוקת פורייה**, ויש **גורמים המעכבים** את פוריות המחלוקת ועלולים להעמיד בסיס למחלוקת וכחנית.

### מה מקדם למידה משותפת בעקבות מחלוקת?

- כשברור לכולן שיש מחלוקת והיא מפורשת – נושא המחלוקת והצדדים השונים בה ידועים לכל המשתתפות.
- כשהמחלוקת ממוסגרת בתחום ההשפעה והאחריות של המורות.
- כשהמורות שואפות לקבלת החלטה משותפת.
- כשהמנחה או המורה המובילה מעודדות לשקול יותר משתי עמדות שונות במחלוקת ולא לחשוב במושגים של “שחור ולבן”.

### מה מעכב למידה משותפת בעקבות מחלוקת?

- כשמורות לא מצדיקות את עמדותיהן ודוחות רעיונות על הסף ללא הסבר.
- כשמורות מטילות את האשמה על גורמים אחרים.
- כשמורות מתמקדות בדוכרות מסוימות וברבדים אישיים ולא ברעיונות ובתכנים.
- כשמורות מבקשות שלא להכריע יחדיו כיצד לפעול, אף שנדרשה קבלת החלטה משותפת.

8 Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>

התערבויות של המנחות במהלך מחלוקת גרמו לכך שמחלוקות וכחניות הפכו לאורך הישיבה למחלוקות הכוללות מאפיינים פוריים. על כן, למורה או המנחה המובילה את הקהילה יש **תפקיד ייחודי בהנחיית המחלוקת באופן שיוביל לשיח פורה** בקהילה וללמידה משותפת.

## תפקידה של המורה המובילה

למורה המובילה תפקיד מרכזי בהנחיית השיח באופן המקדם למידה ממחלוקות. חשוב לגלות רגישות למצבים שבהם מתפתחות מחלוקות וכחניות, ולהנחותן בדרכים שיקדמו למידה. במצבים שבהם מתפתחות מחלוקות מרוככות והססניות, עד כדי כך שלא ברור שישנה מחלוקת או על מה המורות חלוקות, למורה המובילה ולמנחה יש תפקיד חשוב בהדגשה והבהרת המחלוקת והפיכתה לגלויה.

## מה אפשר לעשות?

- להבהיר את **העמדות השונות** שהוצגו במחלוקת.
- לחדד את **הנושא** שעליו המורות חולקות.
- למקד את המחלוקת **בתוכן** הנאמר.
- להציג את **החלופות** השונות ולשקול אותן במשותף.
- לעודד את המשתתפות **להסביר** את עמדותיהן **ולהתייחס** לדברי עמיתותיהן.
- למקד את הדיון **בתחומי ההשפעה והאחריות של המורות**.

תוכלי לצפות בשיחה עם החוקרת רותם טרכטנברג-מסלטון בנושא מחלוקות פדגוגיות באתר "מורות מובילות בשטח": <https://vimeo.com/523830406/21957a8ae5>



## לקריאה נוספת



טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

טרכטנברג-מסלטון, ר' (התקבל). בואי נסכים שלא להסכים: מחלוקות פדגוגיות של מורות בישראל – שכיחות ומאפיינים. **דפים**.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455.

Dobie, T. E. & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230–240.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003>

Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 61, 142–160.

Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359.

<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.007>



## מחלוקות בישיבות צוות: מהלך הנחיה<sup>9</sup>

**מבוסס על מתווה שפותח במכון כרם במסגרת מהלך השקפה – מורים מובילים במחוז מנח"י, ועל מהלך הנחיה שפיתחו מירב לוין,<sup>10</sup> אירית זפרני<sup>11</sup> ועדי הרשקוביץ<sup>12</sup>**

מנחות נוטות לחשוש מגילויים של חוסר הסכמה בשיח. הסיבות לכך מרובות, למשל: חשש מעימותים, חשש שמחלוקות יגרמו נזק לצוות, חוסר ידע על אודות הדרכים שבהן ניתן להשתמש בחילוקי דעות ובמחלוקות ולהוביל אותם בצורה שתתרום ללמידה. לצד אלה רווחת ההנחה כי צוות מלוכד וטוב הוא קבוצה שיש בה תמימות דעים והסכמה. אולם שיח פדגוגי פורה מוגדר ככזה שבו מעודדים השמעת קולות מגוונים ביחס לנושאים הנדונים, ובמהלכו קיים סיכוי גדול שיווצרו מחלוקות. מחלוקות כאלה עשויות לתרום ללמידה משותפת, כיוון שבמהלכן נחשפות תפיסות ועמדות שונות ומנוגדות ויכול להתפתח דיון ביקורתי בעניין. כשעמדות אלה נחשפות המשתתפות בשיח נדרשות להסביר ולהצדיק אותן, והדבר עשוי לתרום לפיתוח החשיבה שלהן על הנושא הנדון, ולעיתים גם ללמידה ולשינוי בעמדות המשתתפות.

ביחידה זו מוצג רצף של שני מהלכי הנחיה העוסקים במחלוקות בשיח מקצועי של מורות. מטרת מהלכי ההנחיה האלה היא לספק למנחות הדיון ידע וכלים שיפיגו את הרתיעה הטבעית מקיום מחלוקות ושיאפשרו להן להוביל מחלוקות פוריות בצוותים שלהן.

המפגש הראשון עוסק בהגדרה ובזיהוי מחלוקות פוריות שתורמות ללמידה ומחלוקות שאינן תורמות ללמידה. המפגש השני עוסק בשימוש בכלי פרקטי שיסייע למורות מובילות לעודד ולנהל מחלוקות פוריות בצוותים שלהן. הכלי כולל גם אסטרטגיות שיכולות לסייע למורה המובילה "לנטרל" מחלוקות וכחניות שאינן פוריות.

בהשוואה למקצוע הרפואה, אפשר לומר שמטרת המפגש הראשון לתת למורה כלי **לאבחון** מחלוקות בצוות, והמפגש השני נועד לתת כלי **לטיפול** במחלוקות כך שיהיו פוריות ויתרמו ללמידה.

### מפגש 1: מהן מחלוקות ומהם מאפייניהן?

המפגש עוסק בלמידה משותפת של המושג "מחלוקת", על מאפייני המחלוקות (עוצמת המחלוקת ומידת הווכחנות) ועל השפעותיהן על השיח.

### מטרת המפגש

מטרת המפגש היא לסייע למורות להבחין בין מחלוקות פוריות לבין מחלוקות שאינן פוריות, כדי שיוכלו בהמשך ללמוד, להוביל ולעודד מחלוקות פוריות בצוותים. מטרה נוספת של מפגש זה היא לחשוף את הרתיעה הטבעית ממחלוקות ולהתמודד עימה באמצעות הפרדת המושג מחלוקות ממטענו השלילי והגדרת מחלוקות פוריות כמרכיב רצוי ותורם בשיח פדגוגי.

9 המושגים והסוגיות הנדונים במהלך הנחיה זה שאובים ממחקרים העוסקים במחלוקות: טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). **מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455; Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 61, 142–160.

10 רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים במכון כרם (מחוז מנח"י), תלמידת מחקר בבית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

11 מורה בבית ספר אופק ברמלה, מורה מובילה של קהילות בנושא דיאלוג לימודי פורה, מדריכת שפה במחוז מרכז ומנחת השתלמויות.

12 אחראית על תחום ההנחיה במעבדה לחקר הפדגוגיה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## פעילות מקדימה למפגש

כשבוע לפני המפגש המנחה מבקשת מהמורות לשים לב למחלוקת שהן פוגשות בהקשר כלשהו בחייהן: במפגש צוות, בכיתה, בבית או בכל הקשר אחר. המורות אף מתבקשות לכתוב בקצרה מה התרחש במחלוקת זו.

## פעילות פתיחה

### אפשרות 1: עד כמה אני מתווכחת?

המנחה מציגה ציר המתייחס למידה שבה מורות מתווכחות. המורות מסמנות על הציר עד כמה הן מתווכחות בחיים האישיים שלהן ועד כמה הן מתווכחות בשיבות צוות.

### אפשרות 2: תיאור מחלוקת

המורות מתארות מחלוקת או ויכוח שהן השתתפו בהם באותו השבוע בבית הספר. המורות מתייחסות להיבטים שונים במחלוקת שאליה שמו לב ובוחנות את הדומה והשונה בין המחלוקות. המורות אף דנות בהשפעות של כל מחלוקת על אותו המצב.

### למנחה (ביחס לשתי האפשרויות):

ניתן לדון בסוגיות האלה:

- מדוע יש נטייה להימנע ממחלוקות או לחשוש מהן?
- אם יש מי שסימנה שהיא מרבה במחלוקות, אפשר לשאול על החוויה כשמתפתחת מחלוקת.
- אפשר להתייחס לפערים בין האישי למקצועי ולבחון אם יש מרחב שבו מורות פחות חוששות ממחלוקות.
- מה מרגישים ומה קורה כשמשותפים במחלוקת? מה קורה ומה מרגישים כשנמנעים ממחלוקת?

## הגדרת המושג "מחלוקת"

המנחה מציגה את ההגדרה למושג מחלוקת שעל פיה ייערך הדיון במפגש: "ביטוי להשקפה שונה מזו המובעת על ידי דובר אחר ומנוגדת לה".<sup>13</sup>

**למנחה:** המילה מחלוקת נתפסת בקרב אנשים רבים כשלילית. כשאין בהירות ביחס למשמעות המושג מחלוקת, המשך הדיון עלול להתעכב או להתמקד בהגדרה המושגית של המילה. כיוון שהמילה מחלוקת עלולה להיות טעונה, כדאי לנסות "לנטרל" אותה כבר בתחילת הדיון כדי שהמורות יהיו פתוחות לדיון במחלוקות פוריות ללמידה. אפשר לנסות לעשות זאת באמצעות אמירה מפורשת כי למילים מחלוקת או ויכוח יש לעיתים קונוטציות שליליות. אולם, בהקשר של המפגש הנוכחי, ובהתאם להגדרה שהוצגה לעיל, לא מדובר במושג שלילי, שכן מחלוקות, כלומר ביטוי של עמדות שונות בדיון פדגוגי, הוא מצב רצוי, כפי שניתן לראות בהמשך המפגש.

13 Sifianou, M. (2012). Disagreements, face and politeness. *Journal of Pragmatics*, 44, 1554–1564.

## קריאת מאמר ודיון בעקבותיו

המורות קוראות קטעים מתוך המאמר המופיע בפרק 4: "בואי נסכים שלא להסכים" – מחלוקות פדגוגיות של מורות במפגשי קהילה", עמ' 38-43. קטעים אלה מתמקדים במושגים **מחלוקת פורייה**, **עוצמת המחלוקת** ו**מחלוקת וכחנית**. קריאת הקטעים מתבצעת בזוגות, וכל מורה קוראת קטע אחר. לבסוף כל אחת מציגה לעמיתתה או במליאה מה היא הבינה מהמאמר. לאחר מכן עורכים דיון במליאה על הקטעים שקראו במאמר.

### למנחה:

- כדאי לשלוח את המאמר טרם המפגש. ניתן לתת משימה א-סינכרונית כהכנה למפגש הכוללת שאלות מנחות שמדגישות את ההגדרות של מחלוקת פורייה לעומת מחלוקת וכחנית.
- כדאי להתעכב על המושגים עוצמת המחלוקת ומידת הווכחנות, ולחדד את ההבדלים ביניהם. מחלוקת עוצמתית היא לא בהכרח מחלוקת וכחנית – אלו שני מאפיינים שונים: מחלוקת עוצמתית עשויה לתרום ללמידה בשיח, ואילו ווכחנות עלולה ולעכב את העבודה בצוות. מכאן, כדאי לדון בהבדלים בין מחלוקת וכחנית, שמשאירה לרוב אווירה לא טובה בצוות ואינה מקדמת למידה, לעומת מחלוקת פורייה, שיכולה לתרום ללמידה.

### ○ שאלות לדיון:

- מה ההבדל בין מחלוקת עוצמתית ובין מחלוקת וכחנית?
- מה ההבדל בין מחלוקת פורייה ובין מחלוקת שאינה פורייה?
- הביאו דוגמאות למחלוקת וכחנית או מחלוקת פורייה מהניסיון שלכן. מה כללה המחלוקת? למה היא פורייה או וכחנית?

## שיח מבוסס ייצוג

המנחה משתפת בייצוג ממפגש צוות (תמלול, הקלטה או צילום של שיחה). המורות דנות במתרחש במפגש הצוות ומזהות ביטויים לאי-הסכמה בשיח (מחלוקת). השיח מתמקד במאפייני המחלוקת (עוצמת המחלוקת ומידת הווכחנות) ובהשפעותיהם על השיח.

### למנחה: שאלות לדיון

- במה עוסקת המחלוקת?
- איך זיהיתן את המחלוקת?
- מה מאפיין את המחלוקת?
- מה מידת הווכחנות של המחלוקת? מה מידת העוצמה של המחלוקת?
- כיצד המורה המובילה ניהלה את המחלוקת שזיהיתן?
- מה לדעתכן היו השיקולים של המורה המובילה? מדוע המורה המובילה פעלה כך?

### אם יש זמן בדיון:

- כיצד השפיעה ההתערבות של המורה המובילה על הדיון?
- אילו חלופות נוספות ניתן להציע למורה המובילה בייצוג כדי לעודד מחלוקת פורייה?

## סיכום

המורות מקיימות דיון קצר העוסק בחשיבות מחלוקות בדיונים במפגשי הצוות. ניתן לשאול: מדוע מחלוקות חשובות בשיח? איך ייראה מפגש ללא מחלוקת?

### למנחה:

מטרת הדיונים בצוות היא ללמוד ולשנות. אומנם יש דיונים פוריים ללא מחלוקות, אבל בדיון שבו כולם מסכימים על אותם רעיונות או חוששים לחשוף דעות שונות, יש סיכון שלא יתרחש שינוי בחשיבה ולא תהיה למידה.

○ מחלוקת מאלצת אותנו להסביר את עמדתנו, להדגים, לנמק ולשכנע. חשיפת ההצדקות של כל אחת מהעמדות המוצגות במחלוקת עשויה לערער על תפיסות קיימות ולאפשר בחינה ביקורתית של כל אחת מהן. בכך המחלוקת תורמת לפיתוח החשיבה על נושא מסוים ועשויה להביא ללמידה ולשינוי בתפיסות. מחלוקת מעוררת עניין ומעורבות.

○ מטרת מחלוקת אינה להישאר בעמדה "הסכמנו שלא להסכים", אלא להגיע באמצעות דיון מושכל ומנומק להבנות משותפות או לשפה משותפת, ולעיתים גם לקבל החלטה משותפת בנושא הנדון. טיפוח הבנה משותפת בשיח הוא תהליך שלוקח זמן, וייתכן שיידרש זמן רב במפגשים רבים כדי להגיע להבנות משותפות.

## לקריאה נוספת

לאחר המפגש ניתן לשלוח למורות קישור להקלטה של שיחה עם החוקרת רותם טרכטנברג-מסלטון בנושא מחלוקות פדגוגיות: באתר "מורות מובילות בשטח":



<https://vimeo.com/523830406/21957a8ae5>

## מפגש 2: ניהול מחלוקות פוריות

### מטרת המפגש

המפגש הנוכחי עוסק באסטרטגיות שיכולות לסייע לעורר ולנהל מחלוקות פוריות בצוות, ומאפשר להתנסות בכך.

## שיח מבוסס ייצוג והתנסות בכלי לניהול מחלוקות

### הצגת הכלי

המורות קוראות את הכתוב בכלי "מה נעשה כשיש מחלוקת? כלי לניהול מחלוקות" (פרק 4, עמ' 50-51). המורות שואלות שאלות הבהרה על הכלי.

### שיח מבוסס ייצוג

המנחה משתפת בייצוג משיבת צוות (תמלול, הקלטה או צילום של שיחה). המורות דנות במתרחש בישיבת הצוות ומזהות ביטויים למחלוקות, כלומר לאי-הסכמה בשיח (מחלוקת).

**למנחה:** ניתן להשתמש בייצוג מהמפגש הקודם אם מסגרת הזמן של המפגש קצרה. מפגש זה עוסק בעיקר באסטרטגיות לניהול מחלוקות ולכן כדאי להעמיק בעיקר בנושא זה בדיון.

## שאלות לשם היכרות עם הייצוג

מטרת שאלות אלה היא לייצר הבנה משותפת של המחלוקת המופיע בייצוג ושל מאפייניה, לפני הדיון באסטרטגיות אפשריות לניהול. חשוב לבקש ביסוס מהייצוג לכל אמירה בתשובה לשאלות.

- על מה המחלוקת? מהי העמדה של כל אחת מהדוברות?
- איך זיהיתן את המחלוקת?
- מהי עוצמת המחלוקת (מרוככת או מועצמת)?
- האם זו מחלוקת פורייה או וכחנית?

## דיון: איך נהפוך את המחלוקת לפורייה?

**אפשרות 1:** כאשר המורות מזהות את המחלוקת, המנחה מבקשת מהמורות להציע התערבות הנחיה – אסטרטגיה לניהול מחלוקת מתוך הכלי. המורות מתבקשות להציע באיזה שלב כדאי להשתמש בה לאורך התמלול, ולנמק את הבחירה דווקא בה מתוך האפשרויות השונות המוצעות בכלי.

**אפשרות 2:** המנחה מחלקת לכל אחת מהמורות פתק הכולל אסטרטגיה לניהול המחלוקת כמנחה. המורות קוראות יחד את תמלול האירוע. מורה שחושבת שהאסטרטגיה שקיבלה מתאימה לשימוש בשלב מסוים בתמלול מציגה את האסטרטגיה ומסבירה מדוע מתאים ליישמה באותו השלב בדיון.

**דיון בכלי לניהול מחלוקות פוריות:** בעקבות הדיון באסטרטגיות שונות לניהול מחלוקות, המורות בוחנות באופן שיטתי, תוך התבוננות בכלי לניהול מחלוקות פוריות את הנקודות האלה: מהי האסטרטגיה המתאימה ביותר למחלוקת הנדונה; מהם היתרונות ומהם החסרונות של כל אסטרטגיה שהוצעה באותו מצב; האם יש חלופות נוספות לאסטרטגיה שנבחרה ומה יתרונותיהן חסרונותיהן?

### למנחה:

- **“כאן ועכשיו”** – במהלך הדיון חשוב שהמנחה תעודד מחלוקות שמתעוררות בזמן אמת בין המורות ותשקף אותן לקבוצה. כשמתעוררת מחלוקת כדאי לתת לה להתפתח ולעודד את הדיון בה, ואחר כך אפשר לעצור את הדיון ולמקד את המורות במבט רפלקטיבי על מה שקורה עכשיו בקבוצה. ניתן לשאול: איזו מחלוקת זו? (מחלוקת מרוככת, מחלוקת וכחנית, מחלוקת עמומה וכו’); מה התחושות העולות כאן ועכשיו ביחס המחלוקת? האם יש בקבוצה חשש מהעצמת המחלוקת? אם מתפתחת במהלך הדיון מחלוקת פורייה ניתן להצביע על מאפייניה ולנתח אותה. גם אם לא מתפתחת שום מחלוקת ויש הימנעות ממחלוקות כדאי לשקף גם את המצב הזה ולדון בו (כולן חושבות אותו דבר? למה חוששים להעלות דעות שונות? איך לעודד כאן ועכשיו דעות שונות?).
- חשוב לציין שזהו כלי עבודה כללי ויש להתאים את השימוש בו למצבים משתנים. כך, חשוב לבחון את הקשר בין האסטרטגיה שנבחרה לניהול המחלוקת ובין מאפייני המחלוקת שהמורות זיהו. ייתכן שאסטרטגיות מסוימות יתרמו לקידום מחלוקת פורייה יותר מאשר אחרות. למשל אם המחלוקת המוצגת היא מרוככת, ולא כל השותפות בשיח הבחינו במחלוקת, ההזדמנות לדון בשתי נקודות מבט שונות עלולה להתפספס. לכן האסטרטגיה “לומר באופן מפורש שיש לנו מחלוקת” עשויה להתאים יותר מאשר “לשאוף להכרעה משותפת בהתחשב באילוצים”. כדאי להקדיש זמן לדיון בהתאמה של האסטרטגיות השונות למחלוקת המתוארת בייצוג.

להלן הצעה לבחינת ההתאמה בין אסטרטגיות שונות לניהול המחלוקת ובין מאפייני המחלוקת:

האסטרטגיה	מתי מתאים להשתמש בה (אופציונלי, ייתכנו עוד אפשרויות)	למה זה טוב?
לומר באופן מפורש יש לנו מחלוקת.	כשהמחלוקת עמומה ומרוככת.	לעורר ולחדד את הנאמר בדיון.
	כשהמחלוקת וכחנית או עוקצנית בצורה סמויה.	אמירה מפורשת כזו מרגיעה את הרוחות. שמים את המחלוקת על השולחן ולא צריך להיות עוקצניים.
להבהיר על מה המחלוקת ומהן אי-ההסכמות.	כשהמחלוקת לא ברורה או כשהמחלוקת מאוד מרוככת.	לחדד את הנאמר בדיון ואת נקודות המחלוקת כדי להעמיק את השיח; לעורר עניין.
למקד את המחלוקת בתוכן ולא באנשים.	כשהמחלוקת וכחנית ומתמקדת באנשים.	כדי לעבור מוכחנות לחקרנות בשיח.
לבקש מהמשתתפות לבסס את הדברים.	כשהשיח לא מבוסס או כשיש שימוש באמירות כלליות או בסיסמאות (למשל כשאומרים "חשוב לעודד מחלוקות" יש מקום לשאול למה ולבקש דוגמה).	כדי שהשיח יהיה מבוסס ומעמיק, כדי לחשוף את הנחות היסוד של המורות ביחס לנושא המחלוקת.
לבקש להתייחס לטיעונים שנשמעו.	כשאין הקשבה והתייחסות לדברי האחרת.	כדי להעמיק את השיח הפדגוגי ולאתגר את הדעות המנוגדות של כל אחת.
לעודד נקודות מבט נוספות.	כשהדיון חד-ממדי; כשיש הסכמה מלאה בשיח; כשיש מעט משתתפות בשיח.	כדי לעורר מחלוקת ומגוון נקודות מבט שיאתגרו את החשיבה; כדי לשתף עוד דוברות.
לכוון את הדיון כך שיתייחס להיבטים שבהם למורות יש יכולת להשפיע.	כאשר עולות בדיון האשמות של גורמים חיצוניים ונושאים שהמורות לא יכולות להשפיע עליהם.	כדי להפוך את הדיון לפורה ולא לשיח על דברים שהמורות לא יכולות לשנות.
לכוון את חברות הקבוצה לחלוק זו על זו.	כאשר יש הסכמות גורפות שאין מקדמות את הדיון; כאשר יש שימוש באמירות כלליות ולא מנומקות.	כדי להעמיק את הדיון. אסטרטגיה זו מעודדת את המורות לנמק, להציג עמדות מנוגדות ולבחון את ההבדלים ביניהן, יתרונותיהן וחסרונותיהן.

## סיכום

- 1) המורות מתבקשות לשתף במסקנה אחת כללית, עקרונית, מתוך הדיון בנושא מחלוקת, למשל, לשתף במה שהבינו ביחס למחלוקת והתחדש או התחדד להן.
- 2) כל מורה מוזמנת לבחור מהלך שיח אחד מתוך מהלכי השיח המוצעים בכלי שבו תנסה להשתמש במהלך השבוע הקרוב בעבודה או במסגרת אחרת.

**למנחה:** אפשר להציע למורות לשלוח בקבוצת הוואטסאפ של הקבוצה את המהלך שברצונן ליישם. כמו כן, אפשר לעודד אותן לשתף בוואטסאפ במהלך השבוע שלאחר המפגש על הזדמנויות שבהן השתמשו בכלי ועל הדרך שבה הדבר השפיע על השיח. ניתן לתרגל את היישום בכיתה, בבית ובהקשרים אחרים, ולא רק בקהילה.

## מה נעשה כשיש מחלוקת? כלי לניהול מחלוקות<sup>14</sup>

### מתי אפשר ללמוד ממחלוקות?

באילו תנאים מחלוקת מקדמת למידה בצוות?	באילו תנאים מחלוקת מעכבת למידה בצוות?
<p><b>המחלוקת מפורשת וחד-משמעית</b></p> <p>אפשר להבין באופן ברור שיש מחלוקת ומה עומד במרכזה.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "אני ממש מתנגדת ל..."</li> <li>אני לא מסכימה עם זה ש..."</li> </ul>	<p><b>המחלוקת מרוכנת (מובלעת)</b></p> <p>המורות מסתייגות מדבריהן ומביעות חוסר הסכמה. קשה להבחין במחלוקת וקשה להבין במה בדיוק היא עוסקת.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "אני לא יודעת. אני לא בטוחה לגבי בחני פתע. אולי... לא יודעת."</li> </ul>
<p><b>המחלוקת מקצועית וממוקדת בתוכן</b></p> <p>המחלוקת עוסקת בהוראה ובלמידה.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "אני לא מסכימה שעבודה בקבוצות היא מועילה."</li> </ul>	<p><b>המחלוקת היא לשם הוויכוח וממוקדת בהיבטים אישיים</b></p> <p>מורות מתמקדות בדוברת ולא ברעיונות ובתכנים שבהם עוסקת המחלוקת.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "את הורסת את כל החוויה."</li> <li>▪ "זה לא מעניין אותי מה את עושה..."</li> </ul>
<p><b>המחלוקת מבוססת על הצדקות</b></p> <p>מורות מבססות את דבריהן באמצעות הצדקות פדגוגיות המתייחסות להוראה ולמידה (לדוגמה מטרות ואסטרטגיות הוראה).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "הם אמורים לדעת את זה כי הם למדו כבר את הקשר בין התכונות לבין המוצרים."</li> <li>"בגיל הזה קשה להם להבין ידע מופשט."</li> </ul>	<p><b>אין הצדקות או כשהצדקות אינן פדגוגיות</b></p> <p>מורות דוחות רעיונות על הסף ללא בירור.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "תאמין תאמין, לא נכון זה לא נכון."</li> <li>▪ "עובדה שלא."</li> <li>▪ "ככה זה מופיע בחוזר מנכ"ל."</li> </ul>
<p><b>יש לכידות ורציפות בשיח</b></p> <p>מורות מגיבות לטענות קודמות ולא מדברות במנותק מהן.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ דוברת א': "אני כל שיעור נותנת להם שיעורי בית כדי להקנות להם הרגלים."</li> <li>דוברת ב': "אני הייתי מחכה קצת. כבר מתחילת השנה את עובדת איתם על זה? נראה לי מוקדם מדי."</li> </ul>	<p><b>מורות מדברות בשני צירים מקבילים</b></p> <p>מורות לא מגיבות זו לדברי זו, אלא מסבירות את עצמן מבלי להתייחס לדברי האחרת.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ דוברת א': "בגיל הזה קשה להם להבין ידע מופשט."</li> <li>דוברת ב': "התלמידים חייבים לעבוד בזוגות."</li> <li>דוברת א': "ידע מופשט אני מתכוונת ש..."</li> </ul>
<p><b>מורות מתחייבות לקבל החלטה משותפת על הפרקטיקה</b></p> <p>מורות מחויבות לתהליך קבלת החלטה משותפת שיש לה השלכות מיידיות על מה שהן תידרשנה לעשות בעקבותיה. כשמורות מחויבות לתהליך קבלת ההחלטה הן חושפות את שיקולי הדעת שלהן.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "בואו נחשוב על משהו שבאמת כולם יסכימו עליו."</li> <li>"זה לא חייב להיות זהה בכל השכבות... אנחנו יכולות לבחור אחת משתי אפשרויות."</li> </ul>	<p><b>מורות מערערות על קבלת החלטה משותפת</b></p> <p>אף שמתגבש תהליך של החלטה משותפת בצוות, מורות מערערות על קבלת ההחלטה במשותף ומשאירות את ההחלטה בידי המורה היחידה.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "אז אולי לך זה עבד, אני מכירה את הילדים שלי."</li> </ul>

14 הכלי פותח בהשראת המחקר: טרכטנברג-מסלטון, ר' (2020). מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות מקצועיות [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. לקריאה על מחקר זה: פרק 4: "בואי נסכים שלא להסכים" מחלוקות פדגוגיות של מורות בישיבות צוות, עמ' 38-43.



<p><b>המחלוקת ממוסגרת בתחום ההשפעה והאחריות של המורות</b></p> <p>מורות חושבות יחד כיצד הן יכולות לפעול בעצמן בנוגע למחלוקת.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "איך אנחנו יכולות בכל זאת לחבר פונקציות לחיי היום-יום של התלמידים?"</li> </ul>	<p><b>המחלוקת ממוסגרת מחוץ לתחום ההשפעה והאחריות של המורה</b></p> <p>מורות מסבירות את הבעיות ואת חוסר היכולת לפתור אותן בשל גורמים חיצוניים לשותפות בצוות.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "ההורים שלה לא משתפים פעולה. אין לי איך לקדם אותה."</li> </ul>
---	--

## מה נעשה כדי לקדם למידה ממחלוקות בצוות?

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "אני שומעת שבעצם את אומרת משהו מנוגד למה שריתי אמרה קודם."</li> <li>▪ "אז בעצם אנחנו לא מסכימות."</li> </ul>	<p><b>לומר באופן מפורש שיש לנו מחלוקת.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "עם מה מהדברים שריקי אמרה את לא מסכימה?"</li> <li>▪ "ריתי טוענת ש... וריקי לעומת זאת טוענת ש... ריקי לא מסכימה איתה... יש לנו פה שתי דעות מנוגדות."</li> </ul>	<p><b>להבהיר על מה אנחנו לא מסכימות.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "בואו לא נתמקד בה [במורה שפנו אליה] באופן ספציפי, אלא ברעיון או בפרקטיקה שאנחנו בוחנות."</li> </ul>	<p><b>למקד את המחלוקת בתוכן.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "מדוע את חושבת ש...?"</li> <li>▪ "ומעבר לכך שזה מופיע בחוזר מנכ"ל, מה עוד יכול להסביר את זה?"</li> </ul>	<p><b>לבקש מהמשתתפות לבסס את דבריהן.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "ריקי, אני מבינה ממך ש... (חוזרים על הרעיון של ריקי). יש לך טענות נוספות? מה דעתך על מה שריקי אמרה?"</li> <li>▪ "אתן מדברות על שני דברים שונים, בואו נדבר בכל פעם על רעיון אחד / בואו נתמקד קודם כול ברעיון של ריקי."</li> </ul>	<p><b>לבקש מהמשתתפות להתייחס לטיעוני עמיתותיהן.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "עד עכשיו ריקי אמרה ש... וריתי לא הסכימה איתה ואמרה ש... מה דעתך? מישהי חושבת אחרת?"</li> <li>▪ "התבוננו עד עכשיו רק דרך נקודת המבט של התלמיד, בואו נתבונן גם מנקודת המבט של ההורים."</li> </ul>	<p><b>לעודד נקודות מבט נוספות.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "בהנחה שעל ה[...למשל, ההורים] אנחנו לא יכולות להשפיע, מה אנחנו יכולות לעשות בנושא?"</li> </ul>	<p><b>לכוון את הדיון כך שיתייחס להיבטים שבהם למורות יש יכולת להשפיע.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "צריך לייצר דרישות אחידות ל...[למשל, להערכה] כדי שאפשר יהיה לבחון אותן בסוף השנה."</li> <li>▪ "אם כל השכבה באמת תצטרך להיות כפופה למה שנחליט כאן, מה הייתן עושות? איך הייתן מכריעות מה לעשות?"</li> <li>▪ "על מה הייתן מוותרות בהתחשב באילוצים שהזכרנו?"</li> </ul>	<p><b>לשאוף להכרעה משותפת בהתחשב באילוצים.</b></p>

# פרק 5: מה אפשר ללמוד מסיפורים קטנים? סיפורים קטנים בשיח מקצועי של מורות והשלכותיהם על למידה<sup>1</sup>

עליזה סיגל<sup>2</sup> ונגה קנולר<sup>3</sup>



מורות משתפות את עמיתותיהן בחוויות בהוראה באמצעות סיפורים קטנים. מדובר בסיפורים שמסופרים תוך כדי שיחה באופן לא פורמלי ומשמשים אותנו ככלי תקשורת. סיפורים קטנים עשויים לתרום לקידום שיח פדגוגי פורה, אך לא תמיד הם משרתים את מטרת הישיבה או את הבעיה הנדונה במהלכה. לעיתים הם אפילו מעכבים למידה. מה אפשר ללמוד מסיפורים קטנים על הוראה ולמידה בכיתות הלימוד? כיצד ובאילו תנאים סיפורים אלה תורמים לשיח פדגוגי פורה או מעכבים אותו?

- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>
- 2 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות וזהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.
- 3 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## מטרת המחקר

המחקר עסק בסיפורים קטנים שמסופרים במהלך מפגשי צוות. הוא בחן את התדירות שבה מורות מספרות סיפורים, את תפקיד הסיפורים בשיח ואת האופן שבו הסיפורים האלה תורמים ללמידה של מורות או מעכבים אותה.

## מהיכן הנתונים?

המחקר מבוסס על תיעוד של 18 מפגשים של צוות אחד (כל מפגש ארך כ-90 דקות). המפגשים התקיימו בבית ספר יסודי שהשתתף במהלך השקפה. במהלך כל מפגש אותרו הסיפורים הקטנים שסיפרו המורות.

## מה נחשב סיפור קטן במחקר הזה?

סיפור קטן הוא סיפור, בדרך כלל קצר, המסופר תוך כדי השיחה באופן ספונטני ובו מתואר אירוע שהתרחש בעבר או אירוע מסוים המסופר באופן היפותטי. האירוע מתואר כעלילה עם מאפייני זמן, מקום ודמויות.

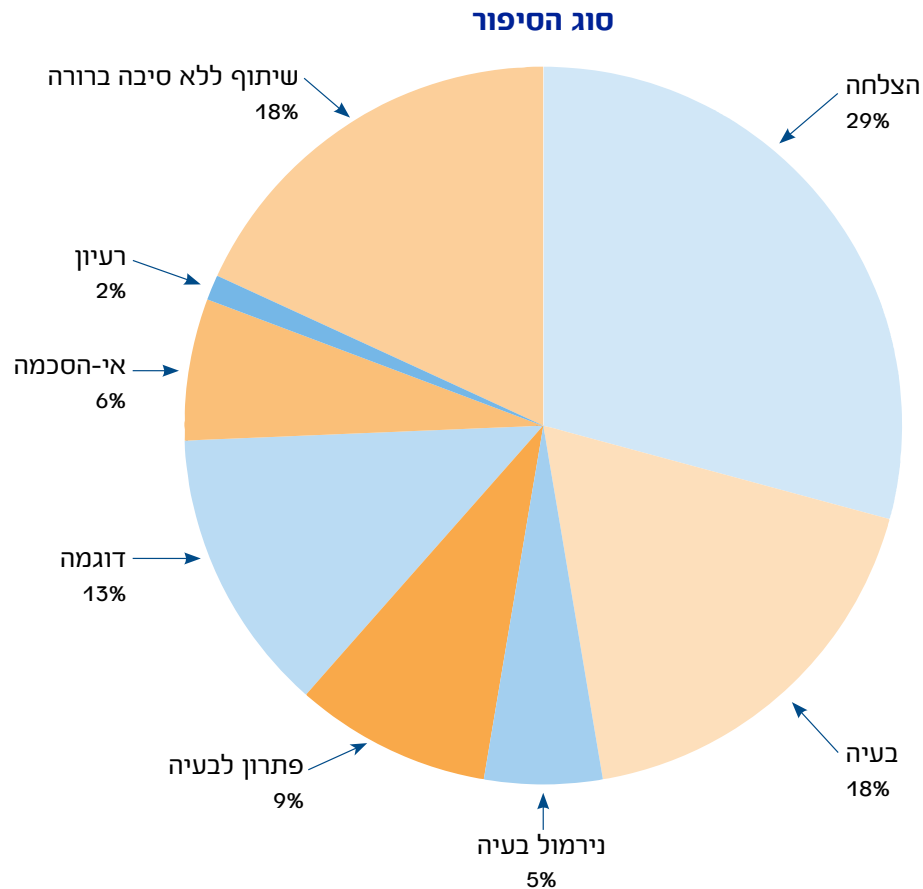
## כיצד נותחו הנתונים?

- (1) נבחנו מאפייני הסיפורים שסופרו בכלל המפגשים (18) – תדירות הופעתם, אורכם וסוגם (כגון סיפור הצלחה, סיפור המתאר בעיה, סיפור שמדגים דבר מה וסיפור שמבטא אי-הסכמה). בהתייחס לסוג הסיפורים הם מוינו לפי ההקשר שבו סופרו.
- (2) נבחר מפגש צוות ייחודי שבו סופרו חמישה סיפורים ברצף בתוך זמן קצר של תשע דקות. המפגש נבחר כדי להדגים את התפקידים השונים של הסיפור בשיח ואת ההזדמנויות והמגבלות של הסיפור הקטן לקידום שיח פדגוגי פורה.
- (3) ביחס לחמשת הסיפורים נבחנו השאלות:
  - מה הטיעון העומד מאחורי הסיפור של המורה?
  - איך המורה מציגה את עצמה בתוך הסיטואציה באמצעות הסיפור?
  - האם הסיפור משמש ייצוג שאפשר ללמוד ממנו על הוראה ולמידה?

## מה גילינו?

- מורות סיפרו הרבה סיפורים קטנים: בכל חמש דקות ושלוש שניות בממוצע סופר סיפור.
- הסיפורים שסופרו היו קצרים: אורכו הממוצע של סיפור היה 47 שניות, הקצר ביותר ארך כשלוש שניות והארוך כחמש דקות.
- הסיפורים הרווחים שסופרו היו סיפורי הצלחה (29%) ואילו בבעיות בהוראה עסקו המורות רק בכחמישית מהסיפורים (18%). (ראי תרשים: אילו סוגים של סיפורים סיפרו המורות?, עמ' 54).

## אילו סוגים של סיפורים סיפרו המורות?



- הצלחה: סיפור הממחיש את הצלחת המורה במקצוע ההוראה.
- בעיה: סיפור שבאמצעותו המורה שיתפה בבעיה שעמה היא מתמודדת.
- נירמול בעיה: סיפור הממחיש כי הבעיה הנדונה היא רווחת ושותפות לה מורות נוספות.
- פתרון לבעיה: סיפור שבאמצעותו המורה מציעה לאחרות פתרון לבעיה הנדונה בישיבה.
- דוגמה: סיפור לשם המחשה.
- אי-הסכמה: סיפור שבאמצעותו המורה הביעה עמדה מנוגדת לנאמר.

## כיצד המורות התייחסו לסיפורים הקטנים?

- המורות סיפרו באופן ספונטני סיפורים קצרים באופן אסוציאטיבי ובשרשרת – כשסיפור מזמן סיפור נוסף.
- הסיפור שסופר היה קשור לנושא הדיון, אך לרוב עמיתותיה של המורה שסיפרה את הסיפור לא התייחסו אליו באופן מעמיק:
- רוב הסיפורים לא עוררו תגובה של ממש מצד המורות ובכ-58% מהמקרים מורות לא הגיבו לסיפורים או התייחסו אליהם באופן מינימלי (למשל כשמורות הגיבו: "אוקיי"; "זה נהדר" או כשהמורה המובילה סיכמה את הסיפור והמשיכה את הדיון בנושאים אחרים). המורות התייחסו באופן מעמיק ל-31% מהסיפורים שסופרו בישיבות, סיפורים שעוררו את מעורבותן של חברות הצוות. מעורבות זו התבטאה בהתייחסות המורות לתוכן הסיפורים או לרעיונות שעולים מהם

באופן ישיר ולדיון בעקבותיהם. ב-11% מכלל הסיפורים המורות ביקשו מהמורה המספרת להרחיב על פרטי הסיפור או הוסיפו בעצמן פרטים על המסופר בו.

- ברוב המקרים חברות הצוות לא התייחסו כמעט לסיפורי הצלחה (65% מכלל סיפורים אלה), לסיפורים שנירמלו את הבעיה (72% מכלל סיפורים אלה) ולסיפורים ששותפו ללא סיבה ברורה (70% מכלל סיפורים אלה). לעומת זאת כשמורות סיפרו סיפורים שבהם הן העלו בעיה, עמיתותיהן נטו להעמיק בסיפורים ולשאול שאלות בעקבותיהם (56% מכלל סיפורים אלה).

## תפקידי הסיפורים

כדי לבחון את תפקידי הסיפורים בשיח נתבונן על רצף סיפורים מתוך אחד ממפגשי הצוות שתועדו. במפגש נכחו חברות הצוות – מורות למקצועות שונים, המורה המובילה, המנהלת והחוקרת. במהלך המפגש חמש מורות סיפרו סיפורים קטנים: דפנה<sup>4</sup> (המורה המובילה), יעל (המנהלת), שירה, קטי וורד. לצורך ההדגמה יוצגו בפירוט הסיפורים של יעל ושל ורד. כדי להבין מה התפקיד של הסיפורים בשיח כל סיפור נבחן באמצעות שלוש עדשות: טיעון, זהות וייצוג.

### למה הכוונה?

**טיעון:** מה המורה טוענת (באופן גלוי או סמוי) בעזרת הסיפור?

**זהות:** כיצד הסיפור ממצב ומאפיין את המורה המספרת? כיצד הוא ממצב מורות אחרות בצוות, כגון המורה המצולמת? מה הסיפור אומר עליהן בתור מורות ובכלל?

**ייצוג:** כיצד ובאיזו מידה הסיפור נתפס כייצוג? כיצד הוא ממלא את התפקיד של ייצוג? עד כמה הייצוג עשיר, קשור בהוראה ומאפשר שיח פדגוגי פורה?

המורות צפו בקטע מתוך שיעור מצולם של הודיה, המתעד את עבודתה עם קבוצה קטנה של תלמידים על מיומנויות חברתיות. לאחר מכן התבקשו המורות לתאר את מה שראו בסרטון. שירה ציינה שהיא ראתה בסרטון "הקשבה והמתנה". דפנה, המורה המובילה, הדגישה את הנושא באמצעות סיפור: "באמת הנקודה הזאת שאני שואל שאלה ויש שקט ואז פתאום אני מרגיש נבוך כי מה אני מורה. שאלתי ואף אחד לא עונה לי? מה הם לא איתי?" בסיפור ההיפותטי הזה דפנה התייחסה לאדם שחווה את התחושות האלה, ובכך הביעה הזדהות עם הקושי בהתמודדות של מורים עם שקט בכיתות. לאחר מכן היא הביעה את עמדתה הברורה ששקט והמתנה הם פרקטיקות ראויות בכיתה. בזו אחר זו המורות סיפרו סיפורים קטנים שהיו קשורים בנושא שקט בכיתה.

4 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

**יעל** סיפרה סיפור מהעבר שהתייחס לנקודת המבט שלה כתלמידה: "לי היה מורה [...] כשהיה נוצר כזה שקט הוא היה אומר: 'מי יציל את כבודה של הכיתה?' והיא הוסיפה בנימה אמוציונלית, "כולנו ישבנו בדממה, זה נורא".

**טיעון:** יעל הסכימה שיש מורים שלא יכולים לסבול שקט, אבל במקום לגלות אמפתיה היא מתחה עליהם ביקורת ושיתפה כי מורה שלא סובל שקט גורם נזק לתלמידיו, וזה דבר "נורא".

**זהות:** יעל אימצה נקודת מבט שלה כתלמידה. אימוץ נקודת המבט של התלמיד<sup>5</sup> היא פרקטיקה שנחשבת מתקדמת ורצויה בבתי ספר. בכך היא מיצבה את עצמה כמורה שנוקטת את הפרקטיקה הזו ומשמשת מודל לחיקוי בצוות.

**ייצוג:** המקרה שתיארה יעל הוא מקרה כללי (מה שהיה בדרך כלל קורה בכיתה של אותו המורה) ונקודתי (הוצג רגע אחד מתוך אירוע ללא כל התפתחות בעלילה). הפרקטיקה שיעל תיארה גם לא יוחסה אליה בתור מורה, אלא אל המורה שלימד אותה בעבר. כלומר אין בפרקטיקה הזאת התייחסות ישירה למעשה ההוראה של יעל. חברות הצוות לא התייחסו לסיפור שסופר. כל אלה צמצמו את ההזדמנות לדון באופן מעמיק בסיפור זה כייצוג.

בעקבות סיפורה של יעל, גם שירה סיפרה סיפור שבו היא טענה כי הצורך למלא את חלל השקט הוא צורך בסיסי של כלל האנושות. בכך היא הכירה בקושי של מורות לאפשר זמן המתנה. פרקטיקה זו תוארה על ידי כחיובית.

בשלושת הסיפורים הראשונים שסופרו ברצף (על ידי דפנה, יעל ושירה) המורות אומנם התייחסו לנושא השקט בהקשרים שונים, אך היה ניכר מהם שהמורות הסכימו כי שקט בכיתה הוא חיובי (כפי שראו בקטע מהשיעור המצולם שהציגה הודיה). הסיפורים לא הציפו שאלות חקרניות מצד המורות (לדוגמה על דפוסי ההשתתפות בכיתתו של המורה של יעל) ולא עסקו בהבדלים בין התפיסות השונות שהוצגו.

לאחר סיפורה של שירה, התווסף סיפור לשרשרת הסיפורים וקטי סיפרה סיפור הצלחה שבו היא התייעצה עם אחת המורות (ורד) על בדיקת מבחנים. קטי סיפרה את הסיפור באופן דרמטי, אך הוא לא היה קשור לנושא הדיון, ובכך היא הסיטה את הדיון. דפנה שאלה את קטי: "רגע' קטי, ואיך זה התקשר לך לשקט?" קטי ההתמהמה עד שאמרה: "אני לא מגיעה למצבים של שקט". נראה כי הסיפור אפשר לקטי למצב את עצמה כמורה מקצועית ומוצלחת, ולאחר הצגתו היא חשה בנוח להביע עמדה מנוגדת לעמדה שרווחה בשיח עד כה, וטענה ששקט פחות טוב ללמידה. הודאה זו של קטי הובילה את ורד להסכים: "גם אני ככה". ורד סיפרה סיפור משלה שתמך בעמדה זו.

**ורד** סיפרה את הסיפור החמישי שבשרשרת הסיפורים – סיפור על השתלמות שבה השתתפה. היא סיפרה שבמסגרת ההשתלמות היא צפתה בשיעור מצולם שבו נראה כי היה זמן המתנה ושקט בכיתה: "ואני כמעט נרדמתי כי באמת היה שם המון ריק, המון מקום למחשבה", היא המשיכה: "אני לא עוצרת שנייה, וראינו שהמורה כל הזמן עמדה במקום ולא זזה ואני הרגשתי המון אה, היא כל הזמן נתנה להם אפשרות להגיב, היה שקט, ואני חשבתי שאני מתחרפנת". ורד הנגידה בין הפרקטיקה של המורה המצולמת שהופיעה באותו הסרטון ובין הפרקטיקה שלה עצמה, אך גם הסתייגה לגבי פרקטיקת ההוראה שלה: "אני לא יודעת מה נכון ומה לא".

5 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

**טיעון:** באמצעות הסיפור הציגה ורד עמדה שלפיה שקט בכיתה הוא לא חיובי. זוהי עמדה שמנוגדת לעמדה שרווחה בדיון.

**זהות:** ורד מיצבה את עצמה כתוהה, כלומדת וכפתוחה לאפשרות שהפרקטיקה שמתאימה לה באופן אישי היא לא בהכרח הפרקטיקה המיטבית.

**ייצוג:** באמצעות הסיפור תיארה ורד במפורט את האופן שבו היא עצמה רגילה ללמד בכיתה.

לצד פירוט זה היא התייחסה באופן ביקורתי לזמן המתנה ולשקט בכיתה בשיעור אחר שלא קשור לצוות המורות שלה. היא הציגה עמדה שלפיה שקט בכיתה הוא בעייתי ("כמעט נרדמתי" ו"אני חשבתי שאני מתחרפנת"), ובכך היא בעצם הביעה בעקיפין ביקורת גם על הפרקטיקה של הודיה (המורה המציגה). עם זאת המיצוב שלה כתוהה וכלומדת לצד מיצובה כמצליחה וכיודעת – ריכך את הביקורת ואיפשר לדון בסיפור שסיפרה, סיפור שהיה מפורט ועשיר דיו בשביל לעורר דיון.

בעקבות הסיפור התפתח דיון מעמיק בסוגיה והמורות התנגדו לטענתה של ורד ושאלו שאלות מאתגרות. למשל ורד טענה ש"היה המון ריק" והוסיפה כי הריק בא לידי ביטוי בכיתה לאחר שהמורה שאלה שאלה. השקט לטענתה התבטא בהמתנה של המורה ובהיעדר תנועה. מנגד יעל לא הסכימה עם עמדתה וביקשה שתסביר מדוע היא רואה זאת כ"ריק".

בקטע מהדיון, שארך כתשע דקות, סופרו חמישה סיפורים: שלושה סיפורים תמכו בפרקטיקת שקט בכיתה וסופרו מנקודות מבט שונות ולא זכו להתייחסות מעמיקה מצד המורות האחרות; סיפור אחד לא היה קשור לנושא הדיון, אך בעקבות התערבותה של המורה המובילה הוא אפשר למורה שסיפרה אותו להביע לאחריו את עמדתה, המנוגדת לעמדה שרווחה בדיון בנוגע לשקט בכיתה; לבסוף סופר סיפור שבאמצעותו התנגדה המורה המספרת לעמדה שרווחה בדיון. עמדתה הייתה פחות נפוצה בשיח, ובאמצעות סיפור עשיר המורה הביעה אותה באופן ישיר ובעקבותיו התעוררו שאלות חקרניות בשיח.

## תובנות מהמחקר

- סיפורים קטנים הם כלי להבעת רעיונות ועמדות מנוגדות וביקורתיות. הסיפורים תמכו בריבוי קולות בשיח. עם זאת, לרוב, לא התפתחו בעקבותיהם דיונים פדגוגיים ביקורתיים.
- הסיפורים שימשו את המורות כדי לטעון טענות שלעיתים הן מתקשות להביע באופן מפורש וברור. כמו כן, הסיפורים סייעו למורות למצב את עצמן בשיח כמורות מקצועיות או כמורות לומדות, ובכך ייתכן שחשו בנוח להביע את עמדותיהן הביקורתיות או המנוגדות לעמדות הרווחות בשיח.
- הסיפורים יכולים לשמש את המורות ככלי לדיון ביקורתי על פרקטיקת הוראה. לשם כך חשוב שהעמדות המנוגדות העולות מתוך הסיפורים יהיו מפורשות, או שהדיון העוסק בהן יתמקד בחשיפת העמדות ובהבהרתן.
- הסיפור יכול לשמש גם כייצוג ללמידה. מורות התייחסו לסיפורים קטנים ודנו בהם בעיקר במקרים שבהם הסיפור הציף בעיה בהוראה. מכאן, ייתכן שסיפורים על בעיות יכולים לשמש כייצוג שבעקבותיו מעורבות המורות בשיח גבוהה. מהמחקר נראה כי הסיפורים לא היו תמיד עשירים דיים וממוקדים בפרקטיקת הוראה, מה שעכב בחלק מהמקרים דיון ביקורתי על פרקטיקת ההוראה.
- למורה המובילה יש תפקיד חשוב בהנחיית שיח המאופיין ברצף סיפורים קטנים. כך למשל נראה כי התערבותה של המורה המובילה במיקוד הדיון שתואר מעלה תרמה לחשיפה של עמדה מנוגדת לעמדה הרווחת בשיח, ובכך לתמיכה של מורה אחרת בעמדה זו ולדיון ביקורתי שאתגר את אותה העמדה.

## אז כשאחת המורות מספרת סיפור קטן, האם כדאי לתת לכך זמן? האם הסיפור יכול לתרום ללמידה?

סיפורים קטנים הם כלי שמאפשר למורות להביע עמדות שייתכן שללא הסיפור לא היו מוצגות בדיון. מצד אחד, מסיפורים מסוימים אפשר ללמוד ולהעמיק את השיח על פרקטיקת ההוראה, מנגד, סיפורים קטנים אחרים עלולים להסיט את הדיון ממטרתו או מהבעיה הנדונה. על כן בידיה של המורה המובילה להפעיל שיקול דעת בהחלטה לאילו מהסיפורים שהיא מזהה בשיח כדאי להתייחס ובאיזה אופן.

### כאשר המורה המובילה מזהה סיפור קטן שהוא רלוונטי ועשוי לתרום ללמידה של מורות

- כדאי לבחון במה עוסק הסיפור, לשאול שאלות על אודותיו ולהבין מה התרחש באותה סיטואציה שתוארה ומהם הגורמים לה.
- חשוב לחשוף את הטיעון העומד מאחורי הסיפור ולהבין מה המורה ניסתה לטעון באמצעות הסיפור.
- כשעולות עמדות שונות בשיח, חשוב להבהיר מה הן ולשקול אותן זו מול זו באופן מפורש.
- מורות מספרות סיפורים קטנים ברצף, אולם לא תמיד יש קשר רעיוני בין הסיפורים. כדאי למקד את הדיון בנושא הנדון בשיח ולבחון מה הקשר של כל סיפור לנושא הנדון.

## לקריאה נוספת

- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225–259.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>



## פרק 6: פעילות הצ'ק-אין – הזדמנות ללמידה משותפת? מאפייני פעילויות הצ'ק-אין במפגשי קהילה<sup>1</sup>

ערן חכים,<sup>2</sup> דנה ודר-וייס<sup>3</sup> ונגה קנולר<sup>4</sup>



בשלב הראשוני של מהלך השקפה הוצגו בפני מורות מובילות פעילויות **צ'ק-אין** – פעילויות קצרות בפתיחת מפגשי הקהילה שעוסקות לרוב בנושאים **שאינם פדגוגיים**, אך מובילות לדיון בבעיות שקשורות לפרקטיקת ההוראה. כלומר מעין **פעילות "כניסה" לפגישה**. עם הזמן פעילויות הצ'ק-אין נעשו לחלק מרכזי במפגשי הקהילה – הן התארכו והפכו נפוצות. המחקר המוצג כאן בחן מה מורות עושות ועל מה הן מדברות בפעילויות הצ'ק-אין? והאם התכנים שבהן המורות דנות במסגרתן יכולים לשמש אותן למטרת למידה מקצועית?

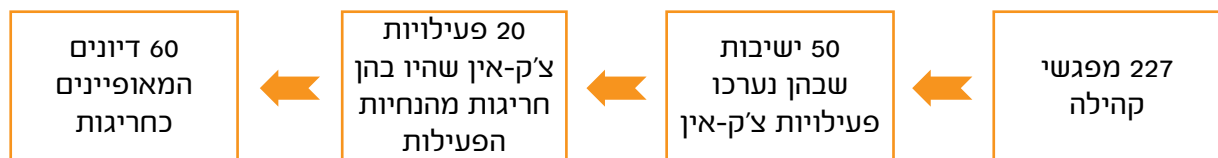
- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Hakim, E. & Vedder-Weiss, D. (2020). Check-ins in teacher professional learning communities: What do teachers talk about when they do not discuss pedagogy [manuscript submitted for publication]. מאמר זה נמצא בתהליכי עבודה ולכן משתנה ועשוי עוד להשתנות.
- 2 חוקר סוציולוגיה של החינוך במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרו מתמקד בבירונות וחרמות בכיתה, ולאחרונה גם בפיתוח מקצועי של מורות.
- 3 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.
- 4 מתוותת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## מטרת המחקר

המחקר בחן את **מאפייניהן** של פעילויות צ'ק-אין ואת **הנושאים** שמורות בוחרות לדבר עליהם במהלכן. המחקר התמקד באופן שבו מורות דנות בנושאים לא פדגוגיים **שמעניינים אותן** וגולשות מעבר להנחיות הפעילות.

## מהיכן הנתונים?

במהלך המחקר נותחו **227 מפגשי קהילה**, ומתוכם זהו **50 מפגשים** שבמהלכם נערכו **פעילויות צ'ק-אין**. מתוך 50 המפגשים, נבחנו הדיונים שהתקיימו במהלך פעילויות צ'ק-אין, שבהן **חברות הקהילה קבעו בעצמן את הנושאים** (ולא הדיונים שבהם המורות הגיבו להנחיות המורה המובילה). ב-20 פעילויות צ'ק-אין, התקיימו **60 דיונים** מסוג זה שכונו **חריגות**; הן כונו כך משום שהם חרגו מההוראות המפורשות שניתנו במהלך פעילות הצ'ק-אין.



## מה גילינו?

### במה עסקו פעילויות הצ'ק-אין שהנחתה המורה המובילה וכמה זמן הן ארכו?

ברוב המקרים (56%) המורות המובילות הנחו פעילויות העוסקות בהעמקת ההיכרות האישית בקרב חברות הקהילה. הן ארכו בממוצע כ-18% ממשך המפגש.

סוגי הפעילות	שיעור הפעילויות מסך הפעילויות*	שיעור הזמן הממוצע של הפעילות**	דוגמה
העמקת ההיכרות האישית בין המורות	56%	18%	המורה המובילה הנחתה את המורות לבחור באיש קשר מספר הטלפונים, ולשתף את הקהילה במה שהוא היה מספר עליה כמורה.
שיתוף בתחושות וברגשות	16%	12%	המורה המובילה ביקשה מהמורות לשתף "איך הן הגיעו" למפגש היום. במקרים מסוימים היא הנחתה את המורות לעשות זאת תוך שימוש במושג "ונטילציה".
פירגון	14%	21%	המורה המובילה ביקשה מכל מורה לשתף בדבר אחד טוב שהיא אוהבת בבית הספר.
העשרה	14%	23%	פעילויות להעשרה אינטלקטואלית, כמו ניתוח שיר, דיון בנושא כללי (למשל, חופש בחירה) או פעילות גופנית.

\* הכמות היחסית של הפעילויות מתוך 50 פעילויות הצ'ק-אין.

\*\* משך הפעילות היחסי מתוך אורכו הכולל של המפגש (סה"כ בממוצע 63.9 דקות).

## על מה המורות בחרו לדבר מיוזמתן במהלך פעילויות הצ'ק-אין?

ב-31% מסך הדיונים בפעילויות הצ'ק-אין **המורות חרגו** מההוראות של המורה המובילה ו**קבעו בעצמן** את הנושא. במקרים אלה פעילויות הצ'ק-אין התארכו והתמקדו בעיקר **בקשיים בעבודה**, **בסוגיות אישיות** וב**שאלות חברתיות**.

סוג החריגה	שיעור החריגות מסך פעילויות הצ'ק אין***	דוגמה
<b>מקצועית</b> המורות שיתפו בקשיים בהוראה ובבעיות כלליות.	30%	מורות שיתפו בעומס הכרוך במקצוע ההוראה.
<b>אישית</b> המורות דיברו על משפחותיהן או שיתפו בפרטים אישיים שלהן (בניגוד למאפיינים מקצועיים).	28%	מורות שיתפו בסיפורים אישיים, כמו טיול ללונדון או לידת נכד.
<b>חברתית</b> המורות דיברו על אנשים אחרים או התמקדו בסוגיות חברתיות.	27%	המורות דנו בקושי של נשים להעריך את יכולותיהן באופן חיובי.
<b>מחמאות</b> מורות החמיאו זו לזו, לפי הנחיות הפעילות.	8%	
<b>אחר</b>	7%	

\*\*\* הכמות היחסית של החריגות מתוך 60 חריגות בסה"כ.

## מה קורה כשמורות חורגות מהנחיות הפעילות?

פעילות הצ'ק-אין יצרה הזדמנות לדון יחד בקהילה במגוון נושאים. המחקר התמקד בשתי סוגיות מרכזיות שנדונו בפעילויות הצ'ק-אין: (1) קושי בעבודה ו-(2) סוגיה חברתית הקשורה במגדר. העיסוק הרב בסוגיות אלה מעיד על כך שלמורות חשוב לדון בהן עם מורות אחרות.

נשאלת השאלה **כיצד קהילה מקצועית יכולה לדון בקשיים שמורות העלו מתוך צורך אמיתי, במהלך פעילות הצ'ק-אין, באופן שיתרום ללמידה משותפת?**

כדי לבחון זאת נתבונן בשני מקרים שבהם המורות השתמשו בפעילות הצ'ק-אין כדי להעלות נושאים שהעסיקו אותן. מקרה אחד עסק בקושי בעבודה והשני עסק **במתח בין הדרישה להעיד בפומבי על החוזקות המקצועיות של מורות ובין הדרישה התרבותית מנשים להצניע אותן**.

### **"כמה קשה להעיד על עצמנו": דיון במתח הקיים בין דרישות מקצועיות ובין דרישות תרבותיות**

פעילות הצ'ק-אין התקיימה במפגש של קהילה שהתמקד בהיבטים רגשיים בהוראה. בתחילת מפגש המורה המובילה ביקשה מהמורות בקהילה לבחור באופן אקראי את אחד מאנשי הקשר הטלפוניים שלהם ולענות על השאלה "מה הוא היה חושב עלייך?" במהלך הפעילות המורות שוב ושוב חרגו מההנחיות של המורה המובילה, ואמרו שקשה לבצע את המשימה. הן ציינו, למשל, "מה היא הייתה אומרת עליי? אני לא יודעת", בזמן שעמיתותיהן הציעו להן תשובות מחמיאות כמו "שאת מאוד אחראית" או "שאת מאוד מסורה". בפעם השלישית שדבר כזה קרה אחת המורות, מירי,<sup>5</sup> אמרה "כמה קשה לנו להעיד על עצמנו". משלב זה בדיון המורות עסקו בקושי להעיד על החוזקות המקצועיות שלהן (לדוגמה כשהן נדרשות להעריך את עצמן במיונים למשרות). אחת המורות הסבירה זאת בכך ש"מלמדים [נשים] להיות צנועות". המורות בחנו יחד הקשרים שבהם חשוב להעיד על מעלותיך, כמו ברצון קבלה לתוכנית לפיתוח מנהיגות, וביטאו את החשש התרבותי שמא "יגידו שאת מתנשאת". המורות חקרו יחד את המתח בין הדרישה המקצועית להפגין ביטחון ולהכיר בפומבי בערכן המקצועי ובין דרישה תרבותית מנשים להיות צנועות. זהו מתח שטבוע בהוראה כעיסוק שנתפס נשי.

הדיון הזה אפשר למורות ליצור יחד ערך מקצועי עבור עצמן ולהתמודד עם תפיסות חברתיות רווחות על אודות יוקרת תפקיד ההוראה: במהלך הדיון המורות הדגישו שוב ושוב כי מורות ועבודתן הן בעלות ערך, וכי חשוב שהן יחשבו כך. הן אמרו: "ברגע שאתה מעריך את עצמך אחרים יעריכו אותך גם", "אל תמעיט בערך עצמך", "אנחנו צריכים להעריך את עצמנו". בדיון המתואר המורות חרגו מההנחיות הפעילות והעמיקו את הדיון במתח שהעסיק אותן – מתח שטבוע במידת מה במקצוע ההוראה כמקצוע נשי. אולם, לצד העמקה, המורות לא קישרו את הדיון לעשייה היום-יומית במקצוע ההוראה.

### **קשיים בשגרת העבודה: "הסימנים האדומים זה רמת הקושי של היום... אני סוחבת את הבעיה איתי הביתה"**

במהלך פעילות הצ'ק-אין המורה המובילה ביקשה מהמורות לצייר משהו שמסמל אותן. בהמשך התבקשו המורות לכתוב משפט לצד הציורים של המורות האחרות, והמורה שציירה את הציור התבקשה לבחור את המשפט שקלע באופן המדויק ביותר לתחושה שלה בזמן שציירה. מאיה ביקשה את התור לדבר, וציינה שאף אחת לא קלעה לכוונתה. היא הסבירה: "הסימנים האדומים, זה רמת הקושי של היום". משלב זה הדיון עסק בקושי של מאיה בעבודתה, קושי מתמשך שמסב לה סבל רב. מאיה ניסתה שוב ושוב להסביר ולדבר על **קושי קונקרטי שחווה היום**. אולם המורות האחרות לא שיתפו פעולה: בהתחלה הן קטעו אותה ולאחר מכן המליצו לה להתעלם מהקושי ולתת לו להיפתר מעצמו. לבסוף, אחרי שמאיה התעקשה שהקושי לא יעבור מעצמו, המורות בקהילה הגדירו במשותף את הקושי שלה **כנטל רגשי ולא כבעיה מקצועית**.

תגובת המורות במקרה של מאיה אפיינה את רוב הדיונים במהלך פעילויות הצ'ק-אין שעסקו בקשיים בעבודה. בחריגות מסוג זה המורות לא עסקו בקשיים ספציפיים, אלא התייחסו לקשיים כאל מאפיינים כלליים ובלתי נמנעים בעבודת ההוראה. במהלך החריגות, המורות חלקו עם הקהילה את הקשיים שלהן, אך לעיתים רחוקות הקהילה התייחסה אליהם כאל בעיות מקצועיות שאפשר לחשוב על דרכים להתמודד איתן. התייחסות זו השאירה את המורה שהציפה בעיה כחסרת כלים להתמודדות עימה.

5 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

כאשר מתקיימים דיונים בנושאים **חורגים** – כמו קשיים בעבודה או ציפיות מנשים עובדות – **המורות המובילות** נדרשות להנחות, **ללא הכנה מראש**, דיונים שאינם פדגוגיים, שלעיתים **טעונים רגשית**. לדוגמה, מאיה הגדירה את הקושי ככזה הטבוע בהוראה וש"לא ייפתר מעצמו". הגדרה הקושי באופן זה עלולה להקשות על מנחת הדיון, שכן מאיה סימנה שני הסברים אפשריים למקור הבעיה: האחד הוא ש"ככה זה", הבעיה היא חלק בלתי נפרד מעבודת ההוראה, ואין דרך לפתור אותה. הסבר אחר הוא שהבעיה נובעת מהאופן שבו מאיה בלבד מתייחסת לבעיה והפרשנות שהיא נותנת לה, מה שעלול לעכב חשיבה משותפת על הקושי. הסברים אלה מעכבים את החשיבה המשותפת על הבעיה ועל הדרכים להתמודדות עימה. אולם במהלך השיח בזמן אמת קשה מאוד לראות זאת. כמו כן, לרוב הציפייה בשלב הצ'ק-אין של המפגש היא לא להתעכב, לסיים את הצ'ק-אין כדי להגיע לדיון המרכזי (אלא אם המורה המובילה מחליטה באופן ספונטני להפוך את הבעיה שעלתה לנושא המפגש). עם זאת, במבט לאחור, כשאפשר להשתוות ולחשוב, ייתכן שאם המורות היו חושבות יחד ומנתחות את הקשיים של מאיה ביום-יום ואת הסיבות להם אולי היה אפשר למצוא הסברים אחרים למקור שלהם.

הימנעות מחשיבה משותפת על דרכים **להתמודדות עם הקשיים** שמורות הציפו במהלך פעילות הצ'ק-אין עלולה להוביל לתסכול בקרב מורות מובילות ובקרב **המורות המשתפות את הקושי**, מכיוון שהקושי לא זכה להתייחסות בקהילה באופן מעמיק ומכבד. מנגד, כשהקהילה לא דנה בנושאים פדגוגיים, המורה המובילה עשויה לראות זאת כחיסרון ואפילו ככישלון בהנחיית הישיבה.

אולם **פעילות הצ'ק-אין** יכולה לשמש מרחב לשיח מעמיק העוסק בבעיות מהותיות למורות ובדרכים להתמודדות עימן. במהלך הפעילות, מורות מציפות באופן ספונטני קשיים וסוגיות, והמורה המובילה יכולה לבחור במודע אם וכיצד לרתום את השיח בנושא כהזדמנות ללמידה משותפת בקהילה. כדאי לבחון מהן דרכי התגובה האפשריות לסוגיות שמורות מעלות בקהילת הלמידה באופן ספונטני, תוך התייחסות ממוקדת לקושי בעבודה ולמעמד המורה, ולעסוק בדרכי התגובה שישרתו את מטרות הקהילה וצרכיה.

### למורה המובילה יש תפקיד מרכזי בניווט השיח במהלך פעילות הצ'ק-אין:

- להכיר בכך שפעילות הצ'ק-אין היא הזדמנות לדון בסוגיות ובעיות שמעסיקות את המורות בקהילה, והיא מציעה מרחב שבו נחשפות בעיות מסוג זה, גם אם הצ'ק-אין לא כיוון לכך.
- לעודד שיח **מכבד ומעמיק** העוסק בקשיים ובעיות שהמורות מציפות במסגרת פעילות הצ'ק-אין.
- **לזהות** בזמן אמת ובמהלך הישיבה שמורה העלתה נושא שחשוב לה לדבר עליו.
- לקבל **החלטה מודעת** על התגובה המתאימה לבעיה או לנושא שהציפה המורה במפגש הקהילה: האם לתת מענה לבעיה באותה נקודת זמן ולקיים שיח חקרני ומעמיק בקהילה שמתמקד בה? האם לתת מענה לבעיה בפגישה אחרת תוך תכנונה מראש? האם לתת מענה אחר למורה מחוץ לקהילה, לדוגמה בעזרת ליווי אישי?
- אפשר לנצל את ההזדמנות **לדיון חקרני בבעיה**: להגדיר את הבעיה באופן בהיר; לחשוב במשותף על הגורמים האפשריים לבעיה; לשים לב שלא להתייחס לבעיה כחלק נורמלי מהעבודה שאינו בר שינוי; לחשוב על אפשרויות הפעולה של המורה ולעודד את יישומן; לתעד את עבודת ההוראה בכיתה בעקבות דיון זה ולאחר מכן לערוך דיון רפלקטיבי בקהילה.
- זיהוי הבעיות יכול לסייע למורה המובילה להכיר את הקהילה, לחשוב על **תוכנית פעולה להמשך** המפגשים, שתעסוק בבעיות שמטרידות את המורות.

תוכלי לצפות בשיחה עם החוקר ערן חכים בנושא פעילויות צ'ק-אין  
באתר "מורות מובילות בשטח": <https://vimeo.com/557152657/5e9a27f345>



## לקריאה נוספת



- Hakim, E. & Vedder-Weiss, D. (2020). Check-ins in teacher professional learning communities: What do teachers talk about when they do not discuss pedagogy [manuscript submitted for publication].
- Horn, I. S. & Kane, B. D. (2015). "Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise". *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373–418. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1034865>
- Lefstein, A., N. Louie, A. Segal, & Becher A. (2019). "Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field". *Teaching and Teacher Education*. Advance online publication. doi:10.1016/j.tate.2019.102954
- Little, J. W. (2002). "Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work". *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)



## פרק 7: האם יש מקום לדבר על רגשות בשיח מקצועי? סיפורים על רגשות פדגוגיים בשיח מקצועי בין מורות<sup>1</sup>

קארין צרפתי-שאולוב,<sup>2</sup> דנה ודר-וייס<sup>3</sup> ונגה קנולר<sup>4</sup>



רגשות הם חלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה. מלאכת ההוראה והמפגשים הרבים שהיא מזמנת מעוררים מגוון רגשות הקשורים ליחסים בין-אישיים – בין המורה לתלמידה,<sup>5</sup> לעמיתותיה, למנהלת ולהורים, וגם רגשות כלפי התוכן הלימודי, תוכנית הלימוד ודרכי ההוראה. קשת רגשות אלו, חיוביים ושליליים כאחד, מכונים במחקר רגשות פדגוגיים.<sup>6</sup> על פי נורמות חברתיות רווחות כלפי מקצוע ההוראה, מצופה ממורה "טובה ומקצועית" לבטא בעיקר רגשות חיוביים; מצופה ממנה להכיל את התלמידים, לטפל בהם, לאהוב ולטפח אותם, להיות ערה ואמפתית לרגשותיהם ולהיות סבלנית כלפיהם. כן מצופה ממנה לא להביע כלפי תלמידה כעס חזק, אכזבה עמוקה, אי-אמון או סלידה.<sup>7</sup> בעת מילוי תפקידה המורה נדרשת לווסת את

1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

2 חוקרת רגשות במסגרת שיח מקצועי של מורות, דוקטורנטית במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במסגרת מהלך השקפה ליווה מורות מובילות והנחתה קהילות מקצועיות.

3 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.

4 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

5 הכותב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

6 Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

7 Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185–201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

רגשותיה על פי המצופה ממנה, לעיתים בניגוד למה שהיא מרגישה למעשה. דרישה זו עלולה להוביל לעומס רגשי המתבטא בשחיקה, עייפות וכעס, שבכוחם לפגוע בתפקוד המורה ובכך להשפיע על התלמידים.<sup>8</sup> במפגשי צוות מורות דנות בבעיות בהוראה ונוטות לשתף בקשיים בפרקטיקת ההוראה.<sup>9</sup> קשיים אלו מלווים ברגשות פדגוגיים, שעשויים להשפיע על שיקול דעתה של המורה בהוראה ולנתב את תפקודה המקצועי.<sup>10</sup> מכאן שמפגשי הצוות מציעים מרחב שבו מורות יכולות לספר על רגשות פדגוגיים הכרוכים בבעיות ההוראה. אולם האם ייתכן שהנורמות החברתיות העוסקות ברגשות בהוראה מגבילות את המורות לדון ברגשותיהן הפדגוגיים? האם מרחב פתוח של שיח על פרקטיקת ההוראה מזמן בהכרח שיח על אודות הרגשות הנלווים לבעיות אלה? והאם וכיצד רגשות פדגוגיים זוכים להתייחסות בצוותי המורות?

### מה זה רגשות פדגוגיים?

רגשות חיוביים או שליליים שמתעוררים אצל המורה ביחס לאירועים, מצבים, פרקטיקות, תכנים לימודיים, מפגשים ויחסים מקצועיים במסגרת העשייה החינוכית שלה. למשל רגש כלפי ניהול הכיתה, כלפי תוכנית לימוד, כלפי תלמידים והוריהם, רגש העולה בעקבות שיחות מקצועיות עם עמיתות או צוות ההנהלה, רגש כלפי תחום התוכן או רגש המתעורר מתוך התמודדות עם בעיה פדגוגית.

### מטרת המחקר

המחקר עסק במאפיינים של רגשות פדגוגיים הבאים לידי ביטוי בשיח מקצועי של צוותי מורות: סוגי הרגשות, שכיחותם והשלכותיהם. המחקר התמקד בנורמות של ביטוי רגשות בשיח מקצועי של מורות, מתוך התבוננות על סיפורים קטנים שבהם מורות מבטאות את רגשותיהן הפדגוגיים.

"אני מרגישה שאני יורקת דם עם החלשים."

"פחדתי, איך אני אקנה קריאה? מה אני אעשה?"

### מהיכן הנתונים?

הנתונים נאספו מ-66 מפגשים של 33 צוותי מורות מ-17 בתי ספר יסודיים. בישיבות זהו 128 סיפורים קטנים של מורות על רגשות פדגוגיים. בכל ישיבה המורות סיפרו שני סיפורים קצרים (בממוצע) על רגשות, שארכו כדקה. סיפורים רגשיים אלה כללו בתוכם בסך הכול 492 התבטאויות רגשיות של המורות. התבטאויות אלה כללו ביטויים מפורשים של רגש (לדוגמה "שמחתי", "כעסתי", "התאכזבתי", וביטויים שמקובל להשתמש בהם להבעת רגש אף שאין בהם מילת רגש מפורשת (לדוגמה "הרגשתי מחוקה", "רציתי לקבור את עצמי").

- 8 Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report*, 23(6), 1347–1363.
- 9 Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225–259; Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/0022487116676315>
- 10 Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>



## איך ניתחנו את הנתונים?

כאשר מורות סיפרו סיפור קטן ועסקו ברגש פדגוגי, נבחנו כמה קריטריונים: **משך הסיפור**, **סוג הרגש** – חיובי או שלילי (לדוגמה "נהנית" או "פחדתי"), **מושא הרגש** – למי מיוחס הרגש? **ומידת ההתייחסות של מורות הצוות לרגשות** המבוטאים בסיפור, כלומר עד כמה הסיפור על הרגש הפדגוגי זכה להתייחסות מצד חברות הצוות והמורה המובילה?

### סיפור קטן על רגשות פדגוגיים

אחת הדרכים של המורות לשתף בחוויות ובאירועים מעבודתן היא לספר **סיפורים קטנים**<sup>11</sup> (ראי פרק 5: "מה אפשר ללמוד מסיפורים קטנים? סיפורים קטנים בשיח מקצועי של מורות והשלכותיהם על למידה", עמ' 52-58). אלה סיפורים ספונטניים, קצרים, המסופרים כמעין רגעים חולפים בשיח. מורות מספרות סיפורים קטנים על פרקטיקות ההוראה בכיתות שלהן לעיתים קרובות כשהן משחזרות אירועים מהעבר. מבין שלל הסיפורים הקטנים העולים בישיבות הצוות, יש הכוללים ביטויי רגשות פדגוגיים, שבהם המורות מבטאות את רגשותיהן החיוביים והשליליים כלפי תלמידיהן, הורי התלמידים, הצוות ותוכן הלימוד.

## מה גילינו?

### כמה ומתי מורות שיתפו ברגשותיהן הפדגוגיים?

- המורות דנו בבעיות הקשורות בפרקטיקת ההוראה, מה שהיה עשוי לזמן שיח גם על רגשותיהן הפדגוגיים. אולם בפועל, **רק בכ-4% ממשך זמן הישיבות** שנותחו המורות סיפורי סיפורים שבהם התייחסו אל רגשות מסוג זה.
- המורות תיארו את רגשותיהן הפדגוגיים בעיקר כשהמנחה או משתתפת אחרת ביקשו מהן לעשות זאת באופן מפורש (ב-40% מסך ההתבטאויות הרגשיות). כלומר, **המורות מיעטו ליזום בעצמן** סיפורים שבהם הן ביטאו את רגשותיהן בפני עמיתותיהן.
- המורות הביעו בסיפוריהן **יותר רגשות שליליים** (60% מסך ההתבטאויות הרגשיות) מאשר חיוביים (40%).

### באיזו מידה חברות הצוות התייחסו לסיפורים קטנים על רגשות פדגוגיים ששיתפו המורות?

חברות הצוות הרבו להתייחס לסיפורי עמיתותיהן על רגשות פדגוגיים, לרוב באופן ישיר. אף על פי כן, הן כמעט לא חקרו במשותף את האתגרים הרגשיים שהוזכרו בשיח.

11 Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>

מידת התייחסות של הצוות לרגשות שתיארה המורה	שכיחות*	דוגמאות
<b>התייחסות ישירה לרגש המבוטא בסיפור</b> המורות הביעו אמפתיה לרגשות הדוברת; שאלו שאלות הבהרה הנוגעות ברגש; הביעו התעניינות בקשר לנסיבות שעוררו אותו; ביקשו להרחיב את השיח על הרגש; שיקפו וחזרו במפורש על ביטויי הרגש.	50%	"אני מבינה אותך שהרגשת ככה"; "את יודעת מה גרם לו להרגיש שאת משמעותית?" "אמרת שהיום את יותר אמפתית לתלמידה הזו, אבל מה עזר לך להיות יותר סלחנית כלפיה?" "מה זאת אומרת הרגשת מותקפת?"
<b>התייחסות עקיפה לרגש</b> המורות הגיבו לתיאור הרגשי של המורה שסיפרה את הסיפור, אך תגובותיהן ביחס לרגש שתואר היו עמומות.	28%	מורות הביעו הזדהות עם הרגש שתואר בסיפור, מתוך נקודת מבטה של המאזינה לסיפור, לדוגמה: "חבל"; "גם אני הרגשתי את זה בכיתה"; "איזה יופי!"
<b>התייחסות לתוכן הסיפור בלבד</b> המורות התעניינו בפרטים אחרים של הסיפור, אך לא התייחסו לרגשות שתוארו.	13%	מורה שהביעה בסיפורה <b>אכזבה</b> מציוני כיתתה ובתגובה נשאלה: "אז מה תעשי עם הממוצע?"
<b>היעדר התייחסות</b> המורות בצוות לא התייחסו באופן מילולי לסיפור על הרגש.	9%	בתום הסיפור מורות שתקו; קטעו את הסיפור ללא התייחסות; הביעו תודה רשמית ועברו לדון בנושאים אחרים.

\* כמות יחסית של התבטאויות מסך ההתבטאויות הרגשיות (492).

## כיצד חברות הצוות התייחסו לסיפורים של עמיתותיהן על רגשות?

### התבוננות במפגש צוות

במפגש משותף של מורות לשפה המורה המובילה והמנחה, חן ושגית,<sup>12</sup> הזמינו את המורות לחדר שאותו הן סידרו מראש בתפאורה מיוחדת. שגית, המנחה שהתלוותה למורה המובילה, פתחה את הדיון בשאלה: "איך זה [עיצוב המקום הפיזי] משפיע [על ההוראה]? האם זה חשוב בכלל בעיניכן?" אחת המורות, אורטל, השיבה על השאלה באמצעות סיפור קטן: "אז זה בדיוק מה שקרה לי ביום ראשון שאמרתי לכן, הגעתי וכל הכיתה כאילו לא מסודרת לפי מה שאני רגילה וזה כאילו את יודעת". מורה נוספת, אפרת, הגיבה לדבריה: "זה משגע".

אורטל המשיכה וסיפרה: "הבית שאני חוזרת לשם, המשחקים לא אותו דבר, ושמו כל מיני מפות והכול היה בלאגן והתחלתי להפעיל את הילדים להגיד להם אוקיי את זה תיקחו, את זה תזיזו. **הרגשתי כאילו אני לא הייתי רגועה** כי היה סביבי חוסר סדר ו-" רחלה קטעה את דבריה של אורטל וחיצקה אותם: "זה סוג של **רוגע, רוגע נפשי פנימי**".

גם בשלב מאוחר יותר בדיון המורות שבצוות התייחסו לרגשות שתיארה אורטל. הן הרחיבו את הדיון באופן חקרני הקשור בשאלה שהנחתה את הדיון – השפעת העיצוב הפיזי של הכיתה על ההוראה. חן, המורה המובילה שהנחתה את הדיון, אמרה: "דיברתן על סדר בכיתה, כמה שחשוב שיהיה מסודר שהדברים יהיו במקום [...] אבל אני רוצה רגע לעשות את ההבחנה בין הסדר לבין מה האווירה יכולה

12 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

ליצור. אם דיברנו פה על מפה או שנכנסתן לפה דיברתן על תחושה של בית של משהו נעים יותר נינוח הסדר והארגון זה מה שיוצר את האווירה או מה עוד?" אפרת ענתה על השאלה ואמרה: "זה הסדר יוצר פתיחות, זאת אומרת שאם אני נותנת לתלמידים את ההרגשה שזה בית אז הם יסמכו עליי כמו שהם סומכים בבית. ככה אני מרגישה".

במקרה המתואר מעלה, אורטל סיפרה על אירוע מכירת הלימוד שלה ועל רגשותיה באותו אירוע. סיפור זה אפשר למורות להעמיק בסוגיה הפדגוגית שנדונה במפגש – השפעת העיצוב הפיזי של הכיתה על רגשותיהם של התלמידים ועל אופי ההוראה בכיתה. הסיפור על רגשות פדגוגיים התפתח לידי חקר ולמידה משותפים של המורות שבצוות: הן התייחסו לסיפור של עמיתתן לצוות, הזדהו עימה והמשיכו לנתח יחד את ההשפעה של סדר בכיתה על הוראה ולמידה ואת **ההיבטים הרגשיים הכרוכים בחוסר סדר וארגון** בכיתה. דיון מסוג זה עשוי להשפיע באופן מעשי ורגשי על הוראתן של כל אחת ואחת מן המורות בשיח. אומנם הדיון התפתח באופן חקרני ועסק בפדגוגיה, אך הוא לא עסק ברגשות המורה באופן חקרני. היה אפשר לחשוב על שאלות חקרניות **הכרוכות ברגש של המורה ועל ההשפעות שלו עליה (ולא ברגשות התלמידים)**, לדוגמה: למה אי-סדר בכיתה כל כך מטריד אותך? איך הוא פוגם ביכולתך ללמד בכיתה? מה אפשר לעשות כדי ללמוד לקבל את הרגש הזה ולהתמודד עימו? כיצד תוכלי למנוע מהרגש הזה להתעורר? שאלות אלו ואחרות עשויות להעמיד בסיס לחקר משותף על רגשות פדגוגיים והשלכותיהם על ההוראה, וכן לחשוף את הנחות היסוד העומדות מאחורי החלטות המורה, מתוך התבוננות בנקודות המבט שלה ובחוויותיה הרגשיות (ולא רק באלו של תלמידה).

## תובנות מהמחקר

בשיח פדגוגי המבוסס על חקר הפרקטיקה עולים רגשות השלובים בהוראה. המורות מיעטו לספר סיפורים שבהם תוארו רגשותיהן הפדגוגיים. כאשר אחת המורות שיתפה בסיפור על רגש פדגוגי, המורות הרבו להתייחס באופן ישיר לרגשות אלה, והפגינו בעצמן רגשות זו כלפי זו, כמו אמפתיה וקבלה. אולם על פי נורמות השיח שזוהו במחקר, המורות והמנחות הסתייגו מדיון ברגשות פדגוגיים, או לפחות לא ייחסו לו ערך מקצועי או תרומה לפיתוח המקצועי.

ניתן לשער שהסתייגות מדיון ברגשות פדגוגיים נובעת מתוך שיקולים רציונליים שונים, לדוגמה: מחסור בזמן, רצון לדבר על הפרקטיקה, חשש לגלוש לשיח בעל אופי פסיכולוגי שמסיט מדיון פדגוגי וחשש להישאר בשיח "קטרוני" ולא מקדם. כמו כן המורות המובילות לא הונחו להעמיק את השיח המתמקד ברגשות הפדגוגיים השלובים בפרקטיקת ההוראה, ולא קיבלו כלים לשם כך. ממצאי המחקר מראים כי בשיח פדגוגי המבוסס על חקירה משותפת של בעיות בהוראה, **חסרה התייחסות לבחינה חקרנית גם של רגשות המורה**. על כן חשוב לבסס נורמות שיח חדשות בצוותי מורות הכוללות העמקה ברגשות פדגוגיים במקומות ובנסיבות המתאימים, כדי לעודד את המורות לחקור את רגשותיהן הקשורים בהוראה. כלומר לבחון את **הגורמים להם**, כיצד הם **משפיעים** על הוראתן, ומהן **דרכי ההתמודדות האפשריות** עם רגשות אלה.

שיח על רגשות עשוי לחשוף בפני המורות מידע שימושי ללמידה משותפת בצוות, כמו הנחות יסוד העומדות מאחורי החלטות ושיקולים של המורות ומידע על תהליכי חשיבתן, אשר עשוי לסייע במענה על השאלות: מאילו מניעים אני פועלת? איך אני חושבת על הדברים?<sup>13</sup> על כן דיון חקרני ברגשות יכול לתרום ללמידה הדדית של מורות על הפרקטיקה שלהן ולהשפיע באופן מעשי על תפקודן בכיתה.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005> 13

**למורה המובילה יש תפקיד חשוב ביצירת מרחב שיח שבו אפשר ורצוי לשתף ברגשות פדגוגיים, וגם להוביל שיח שבוחן באופן חקרני את תפקידם בהוראה.**

### **מה אפשר לעשות?**

- כדאי לשלב את המושג **"רגשות פדגוגיים"** כחלק ממערך המושגים בתהליך חקר הפרקטיקה בצוות. חשוב **לדבר על רגשות פדגוגיים**, ולא "לטאטא" אותם מחוץ לשיח המקצועי.
- מומלץ להנכיח את החיבור בין הרגש ובין הפדגוגיה בשיח בין מורות. כשאחת המורות בצוות מתארת חוויה או רגש הקשורים בהוראה כדאי להדגיש **ולתווך** למורות שבצוות את **הקשר בין רגשות להוראה עצמה**. למשל, המנחה או המורה המובילה יכולה לחזור על דברי המורה ולהדגיש: "אז את אומרת שאי-סדר בכיתה גורם לך לאי-נחת" או "את מתארת שהרגש הזה השפיע על האופן שלימדת בו בכיתה".
- סיפור על רגש פדגוגי יכול לשמש כמקור למידע בלמידה משותפת. במקרים מסוימים שבהם מובעים רגשות פדגוגיים ביחס לבעיה העוסקת בהוראה, כדאי לנתח את דרכי ההוראה גם באמצעות **שיח חקרני על רגשות ולשאל שאלות** חקרניות על אודותיהם. כלומר לדון בגורמים להם, בהשלכותיהם על ההוראה ובדרכי הפעולה החלופיות שעשויות לתרום להתמודדות עם הרגשות האלה. לדוגמה, באחד ממפגשי הצוות מורה שיתפה ואמרה: **"מאוד התאכזבתי** מהציונים השנה [...] אני מרגישה שאני **יורקת דם**". כדי לעודד שיח חקרני על רגשות אפשר היה לשאול אותה שאלות כמו: "ממה נבעה האכזבה שלך?", "מה הנחת שיקרה?", "מה הופתעת לגלות בכיתה?", "איך האכזבה הזו השפיעה עליך בכיתה?", "מה את מתכוונת לעשות בעקבות האכזבה שלך?"
- שאלות נוספות שאפשר לשאול הן שאלות החושפות את **תהליכי החשיבה** ואת **התפיסות הפדגוגיות** של המורה, למשל: "ממי התאכזבת? מהתלמידים? מעצמך?", "מה היו המטרות שלך?", "מה היו הציפיות שלך?", "מהי הגישה הפדגוגית שהנחתה את פעולותיך?", "האם יש משהו בסיפור הזה שהיית מרוצה ממנו?" המידע העומד בבסיס התשובות לשאלות סקרניות מסוג זה, עשוי לסייע למורה לבחון את פעולותיה ולהבין אותן טוב יותר. כל אחת מהתשובות משפיעה באופן ישיר על ההוראה של המורה, וכן על שאר המורות בצוות. בעקבות סיפור על רגש פדגוגי אפשר לשאול את כלל המורות בצוות: "האם אתן מזדהות עם האירוע הזה?", "מה הרגשתן במצבים דומים?", "איך הגבתן לאירוע דומה?" וכן הלאה.
- כדאי לבחון כיצד ניתן **לשלב בשיח בין ההיבט המעשי ובין ההיבט הרגשי** – ולהימנע מדפוסי שיח שעלולים להקשות על המורות להתמודד עם הבעיה הנחקרת. לדוגמה: נירמול הבעיה הרגשית, כלומר כאשר מורות מגדירות את הבעיה כרווחת ומשכך הצורך לפתרונה מתייתר; הצעת פתרונות מהירים לאתגרים הרגשיים שעולים;<sup>14</sup> התעלמות מהרגשות שתוארו בשיח; גלישה לשיח רגשי לא חקרני שנראה כמעין "אוורור רגשות" בלבד.

תוכלי לצפות בשיחה עם החוקרת קארין צרפתי-שאולוב בנושא רגשות פדגוגיים באתר "מורות מובילות בשטח": <https://vimeo.com/558058500/1c3260cad5>



Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54.  
<https://doi.org/10.1177/0022487116676315>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.  
<https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report*, 23(6), 1347–1363.
- Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].
- Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

## לחבר בין הרגש ובין הפדגוגיה: מתווה שיחה לקידום שיח חקרני על רגשות פדגוגיים<sup>15</sup>

**רגשות פדגוגיים<sup>16</sup>** הם רגשות חיוביים או שליליים שמתעוררים אצל המורה במסגרת העשייה החינוכית שלה, למשל רגש כלפי תוכנית הלימודים, רגש כלפי תלמידים והוריהם ורגש המתעורר בעקבות התמודדות עם בעיה פדגוגית. חשוב לדבר על רגשות פדגוגיים ולשלב את השיח עליהם בתהליך חקר הפרקטיקה בצוות, ולא "לטאטא" אותם מחוץ לשיח המקצועי. כאשר עולים רגשות פדגוגיים בדיון, כדאי לשקול לעורר שיח חקרני על הרגשות ולשאול שאלות על אודותיהם. כלומר לדון בגורמים להם, בהשלכותיהם על ההוראה ובדרכי הפעולה החלופיות שעשויות לתרום להתמודדות עם הרגשות האלה. תוכלי למצוא כאן הצעות להנחיית שיח חקרני על רגשות פדגוגיים.

### (1) זיהוי הרגש הפדגוגי בסיפור המקרה

- את אומרת שהרגשת... (הדהוד הרגש)
- אילו רגשות התעוררו בך במקרה הזה? (כירור/הבהרה)
- האם גם אתן מצאתן את עצמכן בסיטואציה דומה? מה הרגשתן?

### (2) בירור הגורמים לרגשות הפדגוגיים

- מה גרם לך להרגיש ככה?
- מה חשבת שיקרה?
- מה קרה בפועל? (זיהוי פערים)
- מדוע הפער הזה עורר את הרגש הזה?
- אילו הנחות או תפיסות חינוכיות הוא משקף?

### (3) בירור נקודת המבט של האחר

- מה לדעתכן הרגיש "האחר" (תלמידות ותלמידים, מורה, הורה) באירוע שתיארת? איך זיהית את זה?
- מה לדעתכן הרגיש "האחר" שגרם לו לפעול כפי שפעל? (זיהוי הרגש כמה שמניע לפעולה או להתנהגות מסוימת).

### (4) בחינת ההשלכות של הרגש הפדגוגי על ההוראה והלמידה

- איך הוא השפיע עלייך בכיתה?
- איך הוא השפיע על ההוראה שלך בכיתה?
- האם הגבת באופן שונה ממה שאת מגיבה בדרך כלל?
- איך הוא השפיע על הלמידה של התלמידות והתלמידים?
- האם התגובה שלהם הייתה שונה מהרגיל?
- איך הושפעו משתתפים נוספים באירוע?

<sup>15</sup> מתווה השיחה פותח בהשראת המחקר: Sarfati-Shaulov, K. & Vedder-Weiss, D. (2021). Stories of pedagogical emotions in teacher professional development discussions [manuscript in preparation].

<sup>16</sup> להרחבה על המושג רגשות פדגוגיים, שתבעו במחקרן צרפתי-שאוילוב וודר-וייס, ולקריאה נוספת על המחקר ראי: פרק 7: "האם יש מקום לדבר על רגשות בשיח מקצועי? סיפורים על רגשות פדגוגיים בשיח מקצועי בין מורות", עמ' 65-71.

**(5) חלופות להתמודדות עם הרגש הפדגוגי**

- באילו דרכים נוספות אפשר להתמודד עם הרגשות האלה בפעם הבאה בכיתה?
- מהם היתרונות והחסרונות של חלופות אלה?
- אם חווית רגשות חיוביים, כיצד ניתן לזמן יותר רגשות כאלה?
- אם חווית רגשות שליליים, כיצד אפשר להימנע או למנוע מצבים שמעוררים את הרגשות האלה?

**(6) רפלקציה**

- מה למדנו מהניתוח על התפיסות הפדגוגיות שלנו? כיצד זה יכול לתרום להוראה שלנו?
- מה אפשר לשנות בדרכי הפעולה שלנו בעקבות המודעות לרגש?
- אילו שאלות או רעיונות הדיון הציף ביחס להוראה שלנו?

## פרק 8: כשלבעיה יש שם פרטי: היועצות בין מורות הממוקדת בתלמיד מסוים<sup>1</sup>

עליזה סיגל<sup>2</sup> ונגה קנולר<sup>3</sup>



מורות מתייעצות במפגשי צוות על בעיות שונות בהוראה ובלמידה. מטרת ההיועצות היא להעמיק בהבנת הבעיה, בגורמים לה ובהשלכותיה, ולחשוב יחד על חלופות מתאימות לפעולה לפתרון הבעיה. מתברר שמלבד בעיות המתמקדות בהוראה **בכיתה**, מורות מרבות להתייעץ באופן ממוקד על **תלמיד או תלמידה** מסוימים. נשאלת השאלה איך מורות מתייעצות לגבי תלמידים<sup>4</sup> מסוימים? כיצד היועצות מסוג זה תורמת לחשיבה משותפת על פתרונות מעשיים העוסקים בהוראה?

”אז יש לי תלמיד בכיתה ו’ שמתחילת השנה מסרב להוציא ציוד, לפתוח ספר, להעתיק מהלוח. הכול... מה אני עושה עם תלמיד כזה? אני לא רוצה לוותר על התלמיד הזה.”

- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Segal, A. (2020). When the student is the ‘problem’ and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction [manuscript in preparation].
- 2 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות זהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.
- 3 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 4 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.



## מטרת המחקר

המחקר עסק בדרכים שבהן **מורות מדברות על תלמידים מסוימים** כבעיית הוראה במסגרת **היועצויות**. הוא התמקד בשאלה: כיצד מורות מבנות את **הסוכנות והאחריות** של המורה המתייעצת בתוך שיח מסוג זה?

## מהיכן הנתונים?

מתוך מדגם של 245 מפגשי צוות, נמצאו 40 היועצויות.

### על ההבדל בין סוכנות לאחריות

סוכנות ואחריות הם מרכיבים מרכזיים בזהות המקצועית של מורות.

**סוכנות** – מה אני יכולה לעשות? מה אני **מסוגלת** לעשות במסגרת התפקיד שלי?

**אחריות** – מה אני **אמורה** לעשות במסגרת התפקיד שלי?

במהלך ההיועצות, המורה מביאה מקרה להיועצות על תלמיד מסוים **כבעיה שנמצאת בתוך תחומי האחריות שלה**. תוך כדי השיחה המורות מגדירות במשותף אם יש להן סוכנות בפתרון הבעיה או שמא יש גורמים שמגבילים אותן.

## מה גילינו?

### על מה ובאיזו תדירות מורות מתייעצות?

מתוך מדגם של 40 היועצויות, 21 עסקו בתלמיד מסוים. **רוב** ההיועצויות על **תלמיד מסוים** עסקו **בהיבטים התנהגותיים של התלמידים** – בנושאים של השתתפות וצייתנות, בבעיות התנהגות ובנושאים לימודיים-התנהגותיים. גם בחלק גדול מההיועצויות האחרות המורות דנו בבעיות הקשורות להיבטים התנהגותיים, ודנו בניהול כיתה. אולם **עיקר ההיועצויות האחרות עסקו בהיבטים לימודיים בהוראה בכיתה** – בהוראה דיפרנציאלית, הוראה ולמידה מתחום דעת והערכה. בטבלה מוצגים **הנושאים** שבהם דנו המורות במהלך ההיועצויות במפגשי הצוות ובתדירות הופעתם. הטבלה מתמקדת בנקודות הדמיון והשוני בין היועצויות על תלמידים מסוימים לבין היועצויות אחרות.

הייועצויות על תלמיד מסוים		הייועצויות אחרות		
נושא	כמות ההייועצויות (מתוך 21)	נושא	כמות ההייועצויות (מתוך 19)	
היבטים התנהגותיים	השתתפות וצייתנות	38%	ניהול כיתה	21%
	כיצד לגרום לתלמיד ש"לא עושה כלום" להגיע לשיעור ולעשות את המטלות?		כיצד להתמודד עם מצב שבו תלמידים "מתחבאים מתחת לשלחנות, שופכים מים, דוחפים ומרביצים?"	
	בעיות התנהגות	24%		
תלמיד שהוא "חכם מאוד" ו"מצליח בלימודים" אבל "בהתנהגות יש אתו המון בעיות".				
היבטים לימודיים	סוגיות לימודיות והתנהגותיות	19%		
	תלמידה עולה חדשה שהמורה מתקשה איתה התנהגותית ולימודית.			
	תלמיד חלש	10%	הוראה דיפרנציאלית	21%
	תלמיד ש"חושב שהוא יודע" ו"מסיים הכול מהר" אבל כשהמורה בודקת את העבודה, "שום דבר לא נכון".		כיצד לעבוד עם כיתה גדולה שיש בה "גיוון רב" בין רמות התלמידים?	
			הוראה ולמידה מתחום דעת	11%
		כיצד לשפר את הבנת הנקרא באנגלית בכיתה ה'?		
הערכה	הערכה	5%	הערכה	21%
	תלמידה שאינה מצליחה במבחנים בכיתה אבל מצליחה כאשר היא נבחנת לבד בחדר אחר.		עד כמה חשוב לציין או להימנע מלכתוב דברים שליליים בתעודות?	
	הורים	5%	הורים	11%
	תלמיד שזקוק להתערבות שההורים דורשים, אך לא מיישמים.		איך להתמודד עם הורה תוקפני?	
			כוח אדם	11%
		איך להתמודד עם חילוקי דעות עם הסייעת בכיתה?		
סוגיות אחרות	הורים	5%	רגשות המורה	5%
			"איך אני יכולה לנטרל את הרגשות ואת הכעס שלי [כלפי תלמידים] שאני אוהבת פחות או יותר?"	

## כיצד מורות מתייעצות לגבי תלמיד מסוים?

מורות התייעצו על תלמידים מסוימים בדרכים ייחודיות. הן השתמשו **בחמש אסטרטגיות שונות\***:

- (1) **שימוש בשפה טיפולית לתיאור התלמיד (95%)**  
“היא לא פנויה בכלל רגשית להתמודד עם משהו כמו מבחן [...] אנחנו בני אדם שמונעים רגשית. היא לא מונעת. אין, אין, אי אפשר להניע אותה לזה.”
- (2) **שיח על אודות ההיסטוריה האישית והלימודית של התלמיד (62%)**  
“אני אתן קצת רקע. בכיתה א' הוא היה אצל מחנכת אחת. בכיתה ב' הוא עבר למחנכת אחרת. הייתה קצת פריחה [...] אה אני נוטה היום קצת להקטין איזו פריחה אם הייתה בכלל.”  
“ההורים התגרשו גירושין קשים שהיה נתק בין הילדים לאבא.”
- (3) **הפגנת אמפתיה כלפי התלמיד (67%)**  
“אני מאוד מאוד מאוד מבינה את הקושי של הילד.”
- (4) **הצבת גבולות תחומי האחריות של המורה (81%)**  
“אז סיימת. את באת, את אחראית על מה שאת מלמדת ועל הקידום של הילד מנקודה שהוא נמצא בה, עשר נקודות למעלה. מנסה. זהו. בזה נגמרת האחריות שלך.”  
“אז אולי כדאי לשקול שהיא תעשה יותר מפגשים אצל היועצת בשבוע.”
- (5) **העברת אחריות להורים (90%)**  
“ההורים מעורבים מספיק? למה הם לא לקחו אותו לאבחון? איך אנחנו יכולות לגייס אותם?”

\* הנתונים המוצגים הם מתוך 21 היועצויות על תלמיד מסוים.

## תובנות מהמחקר

כשמורות התייעצו על תלמיד מסוים, הן הגדירו את הבעיות של התלמיד עצמו כתלויות בתחומי האחריות של גורמים אחרים, למשל הורים, פסיכולוגים ואנשי צוות אחרים בתוך בית הספר. שיח מסוג זה הקשה עליהן למצוא פתרונות מתאימים בתחום ההשפעה שלהן.

- כשמורות מתייעצות על תלמיד מסוים, נוצר **פעור בין תחושת האחריות הגבוהה של המורה המתייעצת לפתרון הבעיה** (מעצם כך שהיא מביאה את המקרה כבעיה שחשוב לה להתייעץ לגביה), **ובין תחושת היכולת הנמוכה שלה לפעול לפתרון הבעיה** שמתעצבת תוך כדי השיח בין המורות.
- במהלך ההיועצות המורות שבצוות **מצמצמות את תחומי האחריות של המורה ומעבירות את האחריות לפתרון הבעיה אל גורמים אחרים**. אומנם הן מגשרות יחד על הפער בין מידת אחריות גבוהה לרמה נמוכה של תחושת יכולת לפעול (סוכנות), אך נוצר מצב שבו למורה המתייעצת חסרים פתרונות מעשיים ויכולתה לעזור לתלמיד פוחתת.

## איך אפשר לצמצם את הפער הזה ולהעצים את יכולת המורה לפעול לפתרון הבעיה?

- למורה המובילה** תפקיד מרכזי בהכוונת השיח במהלך היועצות על תלמיד מסוים:
- (1) **למקד את השיח במרחב ההשפעה של המורה ובפרקטיקת ההוראה עצמה** – בהיבטים לימודיים, התנהגותיים ורגשיים.
  - (2) **להזמין מראש את הצוות המקצועי שעשוי לסייע במהלך היועצות על תלמיד מסוים, ושתחומי האחריות המיוחסים לו קשורים בפתרון הבעיה, למשל היועצת, מורת השילוב, המחנכת.**

תוכלי לצפות בשיחה עם החוקרת עליזה סיגל בנושא היועצויות על תלמיד מסוים באתר "מורות מובילות בשטח": <https://vimeo.com/523899595/d4f6a955a7>



## לקריאה נוספת



- Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Classification of students and conceptions of subject matter in math teachers' conversations. *The Journal of the Learning Sciences*, 16, 37–79.  
<https://doi.org/10.1080/10508400709336942>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.  
<https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Louie, N. L. (2016). Tensions in equity-and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.001>
- Segal, A. (2020). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction [manuscript in preparation].
- Zhang, M., Lundeborg, M., & Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 342–394.  
<https://doi.org/10.1080/10508406.2011.553258>

## מתווה שיחה להיוועצות על תלמיד או תלמידה<sup>5</sup>

במקרים שבהם המורה הנועצת מעוניינת להציג בפני עמיתותיה בעיה או דילמה העוסקת בתלמיד או תלמידה מסוימים, יש לתת את הדעת על הכנה נדרשת, רגישויות ושאלות אתיות נוספות שהיוועצות זו עשויה לעורר. בשונה מסוגיות אחרות שבהן המוקד הוא הוראה ולמידה, בשיח מסוג זה הזרקור מכוון לתלמיד היחיד, מה שעלול לעורר מעורבות רגשית גבוהה בקרב המשתתפות. המטרה המרכזית של מקרה היוועצות מסוג זה היא להעמיק את הבנת הבעיה הנדונה ולחשוב יחד על מגוון דרכים להתמודדות.

### (1) הכנה מוקדמת

המנחה תקיים שיחה מקדימה עם המורה הנועצת לבירור מקורות המידע הנדרשים כדי לקבל תמונה מקיפה על התלמיד (נקודת מבט של מורות נוספות, גיליון ציונים, מסמכים, אבחונים וכו'). זה המקום לשקול להזמין אנשי מקצוע נוספים שיכולים לתרום לדיון.

### (2) הקדמה ותיאום ציפיות

המנחה מציגה את מטרת המפגש, את המהלך המתוכנן ואת הקוד האתי.

#### כללי אתיקה להיוועצות לגבי תלמיד מסוים

- אנו דנות בהיבטים קוגניטיביים, התנהגותיים ורגשיים של התלמיד כדי לסייע למורה הנועצת.
- מרכז הדיון עוסק בתלמיד שאנו מכירות, ועל כן נעשה מאמץ לשמור על שיח מקצועי, ענייני ומכבד.
- חשוב שנזכור שהתלמיד לא נמצא בחדר כדי להציג את נקודת מבטו.
- אנו מבינות שהמידע שנקבל על המקרה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי כל הדמויות פועלות בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתן נעשה מאמץ נוסף כדי להבין.
- כל הנאמר בינינו ביחס למקרה ולמשתתפים בו נשאר במפגש הלמידה.

### (3) הצגת המקרה והגדרת הבעיה

א. המורה הנועצת מציגה את הבעיה שעומדת לדיון בעזרת ייצוגים עשירים (סרטון וידאו, תיעוד שיחות, גיליון ציונים, אבחונים או מסמכים רלוונטיים אחרים). על הצגת הבעיה לכלול את המרכיבים האלה:

- ההקשר הרחב של המקרה: תיאור ההיכרות עם התלמיד, זמן ההיכרות עימו, מערכת היחסים בינו לבין המורה וכל פרט אחר שעשוי להיות רלוונטי להבנת המקרה.
- הרקע של התלמיד (רגשי, התנהגותי, לימודי, חברתי, משפחתי).
- נקודות החוזק של התלמיד.
- הצגת המקרה (תיאור הבעיה המרכזית שאיתה המורה מתמודדת).
- תיאור עשיר ככל שניתן לפעולות ולדרכי ההתמודדות עם המקרה שנעשו עד כה.
- המחשבות והרגשות של המורה הנועצת ביחס למקרה.

5 Segal, A. (2020). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction [manuscript in preparation]. לקריאה על מחקר זה ראו: פרק 8: "כשלבעיה יש שם פרטי: היוועצות בין מורות הממוקדת בתלמיד מסוים", עמ' 74-78.

ב. **הגדרת הבעיה** או הבהרה של מה שמטריד את הנועצת ואיזו עזרה היא מבקשת, מתוך מכוונות לעתיד: "מה עליי לעשות בהמשך?" ולא "מה הייתי צריכה לעשות בדיעבד?".

ג. **הבהרת המקרה** – המשתתפות שואלות שאלות הבהרה לגבי פרטי מידע חיוניים להבנת המקרה.

- בשלב זה, לרוב, המורות נוטות לשתף מהיכרותן הקודמת עם הדמויות שבמרכז המקרה (הורי התלמיד, קרובי משפחה והתנהגות התלמיד בזירות נוספות בבית הספר). לעיתים המידע חיוני ומרחיב את הקשר המקרה ולעיתים מיותר ומפריע למיקוד בבעיה של הנועצת. **חשוב להתייחס ברגישות למידע שנחשף ולבחון את חיוניותו לסוגיה הנדונה.**

#### (4) **הצגת המקרה והגדרת הבעיה**

א. המשתתפות מעלות **הסברים לגורמים לבעיה ולהשלכותיהם**. במידת הצורך אפשר להציע למורה ניסוח חדש של הבעיה.

- רצוי לשים לב לאיזון בין ביקורת ובין תמיכה בתגובות של המורות למורה הנועצת.

- רצוי לעודד מגוון הסברים לבעיה (פדגוגי, רגשי, חברתי).

ב. המשתתפות מאמצות את **עמדת התלמיד** ומשערות **כיצד הוא מסביר את הגורמים לבעיה**.

ג. **המורה הנועצת מגיבה לדברים ששמעה וממקדת מחדש את הבעיה** לאור הניתוח.

#### (5) **בחינת העצות להתמודדות עם הבעיה**

המשתתפות מעלות **חלופות בתחום האחריות והפעולה של המורה** ושוקלות את **היתרונות והחסרונות** שלהן.

- יש לשים לב שהחלופות מכוונות גם לפעולות פדגוגיות שניתן ליישם בלמידה בכיתה.

#### (6) **רפלקציה וסיכום**

המורה הנועצת מסכמת את התהליך שעברה: איך היא הרגישה במהלך ההיוועצות? באיזו מידה התהליך עזר לה?

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: מה הן למדו? כיצד ישפרו את התהליך בפעם הבאה?

## פרק 9: משקיפות על מוטיבציה ללמידה: כיצד מורות מפתחות השקפה מקצועית באמצעות דיון במוטיבציית תלמידים במהלך מפגש צוות?<sup>1</sup>

וויסאם סידאווי,<sup>2</sup> חסידה יעקובוב,<sup>3</sup> ליבת אשחר-נץ,<sup>4</sup> דנה ודר-וייס<sup>5</sup> ונגה קנולר<sup>6</sup>



מוטיבציה ללמידה מצד התלמיד היא קריטית למעורבותו בלמידה,<sup>7</sup> ובכוחה גם להשפיע על ביצועיו הלימודיים. משום כך מורות שואפות לטפח את המוטיבציה בקרב התלמידים ולהתגבר על חסמיה. כדי לעשות זאת, מורות נדרשות לזהות את רמת המוטיבציה של התלמידים ואת סוגה, ולחשוב על דרכים שונות לטיפול. אולם במהלך השיעורים קשה מאוד לזהות ולהעריך את מוטיבציית התלמידים על כלל מרכיביה. מכאן נובע גם קושי לטפח את המוטיבציה של כל אחד ואחד מן התלמידים בהתאם לצרכיהם השונים. בשיח מקצועי בין מורות על מוטיבציה, המורות יכולות לפתח יחד את **השקפתן המקצועית** בנושא. כלומר את האופן שבו הן מזהות שתופעות שונות קשורות למוטיבציה ואת המשמעויות שהן מעניקות לתופעות אלה. בשיח זה מתעצבות גם הבחירות שלהן באסטרטגיות מסוימות לטיפול המוטיבציה, בדרכי יישום של אסטרטגיות אלה ובמידת המאמץ שהן מוכנות להשקיע ביישומן.

- 1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Sedawi, W., Yakubov, H., Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Science teachers' discourse and professional vision of student motivation to learn [manuscript submitted for publication]. לקריאה נוספת על אודות שיח מורות על מוטיבציית תלמידים ראי: יעקובוב, ח', ודר-וייס, ד' (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים. **דפים**, 75, 237-260.
- 2 חוקרת בבית הספר לחינוך באוניברסיטת מישגן, אן ארבור. חקרה במחלקה לחינוך והרצתה ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במהלך השקפה ליוותה מנחות בקהילות מוטיבציה.
- 3 חוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 4 חוקרת במחלקה לחינוך ומרצה ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מלווה מנחות במהלך השקפה.
- 5 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.
- 6 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 7 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

## מטרת המחקר

המחקר ביקש לאפיין את ההשקפה המקצועית של מורות למדעים בנושא מוטיבציית תלמידים ללמידה, כפי שהיא עולה בשיח במפגשי צוות, וכן את ההזדמנויות ללמידה הטמונות בו. המחקר בחן את המידה (תדירות ומשך הזמן) שבה מורות עסקו במפגשי הצוות באירועים מהכיתה הקשורים במוטיבציית תלמידים, ואת דרכי **זיהוי** (הבחנה) ו**הנמקה** (פרשנות) של אירועים אלה. עוד בחן המחקר את האופנים שבהם מורות דנות באסטרטגיות לטיפול מוטיבציה בקרב תלמידים.

**השקפה מקצועית** – יכולתם של אנשים המשוויכים לקבוצה מקצועית לפרש ולהבין אירועים מרכזיים בעבודתם.<sup>8</sup> השקפה מקצועית חינוכית מורכבת משני יסודות:

**זיהוי** – יכולתן של מורות להבחין באירועים בכיתה שמגבילים את הלמידה או מקדמים אותה.

**הנמקה מבוססת ידע** – פרשנות של אירועים שהתרחשו בכיתה בהתבסס על ידע של מורות על הוראה ולמידה.<sup>9</sup>

## מהיכן הנתונים?



המחקר התבסס על הקלטות של 20 מפגשים של שלושה צוותי מורות למדעים בבתי ספר יסודיים מהחברה היהודית, אשר השתתפו במהלך השקפה. כדי לנתח את הנתונים, זיהינו אירועי שיח במפגשי צוות שבהם דובר על מוטיבציית תלמידים. בהמשך ניתחנו את תוכן המפגשים על פי שתי קטגוריות-על הקשורות בהשקפה מקצועית על מוטיבציה של תלמידים: **זיהוי מוטיבציה והנמקה מבוססת ידע על מוטיבציה**. הקטגוריה **זיהוי מוטיבציה** מיוחסת לזיהוי של מעורבות בלמידה, שכוללת מרכיבים התנהגותיים, רגשיים וקוגניטיביים. הקטגוריה **הנמקה מבוססת ידע** כוללת התייחסות לגורמים חיצוניים ופנימיים למוטיבציה או לחוסר מוטיבציה בקרב תלמידים. זיהינו גם אירועי שיח שבהם מורות דנו באסטרטגיות לטיפול מוטיבציה בקרב תלמידים. בחרנו מפגש אחד וניתחנו אותו משפט אחר משפט, כך הדגמנו את התהליכים שהתרחשו במפגשי הצוות.

8 Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.

9 Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>



## זיהוי מוטיבציית תלמידים

אחת הדרכים לזהות רמות שונות של מוטיבציה היא על פי מידת המעורבות בלמידה. **איך מעורבות יכולה לבוא לידי ביטוי?**

**התנהגותית:** מילוי מטלות בכיתה, שאילת שאלות ויצירת קשר עין. מרכיב זה ניתן לצפייה בכיתה.  
**רגשית:** כעס, שעמום, עצב ושמחה. לא תמיד ניתן לצפות במרכיב זה בכיתה.  
**קוגניטיבית:** הבנה, העדפה לאתגור במשימות בכיתה. קשה להבחין במרכיב זה בכיתה.  
קל יותר לזהות מרכיבים התנהגותיים מאשר מרכיבים פסיכולוגיים פנימיים, רגשיים וקוגניטיביים.

## הנמקה המבוססת על ידע העוסק במוטיבציית תלמידים

**גורמים פנימיים:** גורמים הקשורים בתלמיד, בהם תפיסת המסוגלות שלו, השליטה והמיומנויות שלו בתחום הדעת, רלוונטיות הלמידה או התוכן עבורו, המטרות שלו וההנאה והעניין שלו בלמידה.  
**גורמים חיצוניים:** גורמים מחוץ לתלמיד המשפיעים על המוטיבציה שלו ללמידה, בהם המורות או ההוראה שלהן, התלמידים האחרים, ההורים וסביבת הלמידה (לדוגמה רעש בכיתה).

## מה גילינו?

### באיזו מידה מורות דנות ומתעמקות במוטיבציית תלמידים?

- ב-18 מפגשי צוות מתוך 20 זיהינו אירועים של שיח על מוטיבציית תלמידים ללמידת מדע. ממצא זה מדגיש שנושא המוטיבציה נוכח בשיח של המורות וחשוב עבורן.
- זיהינו 123 אירועי שיח שבהם מורות עסקו במוטיבציית תלמידים. ברוב האירועים (70%) ההתייחסות לנושא המוטיבציה הייתה קצרה או שולית ולא התפתח דיון מעמיק.
- המורות נטו לדון יותר במוטיבציה בהקשר מסוים (72%) מאשר לעסוק בסוגיות באופן כללי (28%).

### השקפה מקצועית: כיצד מורות זיהו ונימקו אירועים שקשורים במוטיבציית תלמידים?

- המורות התייחסו למעורבות הרגשית של התלמידים (51%) ולמעורבותם ההתנהגותית (46%) יותר מאשר למעורבותם הקוגניטיבית (3%).
- ברוב האירועים (71%) המורות ניתחו את הגורמים המשפיעים על רמת המוטיבציה ואת הדרכים לטיפול. באירועים אלה המורות התייחסו בעיקר לגורמים חיצוניים (82%) ופחות לגורמים פנימיים (13%). במקרים מעטים בלבד המורות דיברו על שני סוגי הגורמים (5%).
- ברוב המקרים של האירועים שבהם מורות התייחסו לגורמים חיצוניים למוטיבציה, הן התייחסו בעיקר לתפקיד המורות וההוראה (83%). גורם זה כלל אסטרטגיות הוראה ושליטה לעומת אוטונומיה.

## כיצד מורות דיברו על אסטרטגיות לטיפול מוטיבציית תלמידים?

1) שיתוף באסטרטגיה ללא הנמקה	
שיח טכני	המורות דנו בעניינים טכניים ולוגיסטיים שקשורים ביישום אסטרטגיות להגברת מוטיבציית התלמידים ללמידת מדע, ולא התייחסו לתוכן האסטרטגיה או לאופן שבו היא עשויה לתרום לטיפול המוטיבציה.
שיתוף "טיפים וטריקים"	המורות הציעו דרכים קונקרטיות לטיפול המוטיבציה של התלמידים, בדרך כלל אחת המורות הציעה "טיפ או טריק" לטיפול מוטיבציה ללמידה. בתגובה עמיתותיה התלהבו מהטיפ או שיתפו עצות נוספות.
הצגת אסטרטגיות באופן כללי ומופשט	המורות הציגו אסטרטגיות לטיפול מוטיבציה במונחים כלליים ומופשטים, מבלי שהסבירו במפורש למה הן מתכוונות.
2) הסתייגות מיישום האסטרטגיה	
המורות ביקשו לבאר את דרכי יישום האסטרטגיות לטיפול מוטיבציית התלמידים, אך הן הסתייגו מיישומן. ההסתייגויות היו קשורות להיבטים שונים, למשל יעדי למידה והערכה, עבודתן ושליטתן של המורות במהלך השיעור, תפיסות התלמידים והיבטים לוגיסטיים (תנאים פיזיים).	
3) הצעת חלופות להתמודדות עם קשיים ביישום האסטרטגיות	
המורות הציעו חלופות להתמודדות עם קשיים ביישום האסטרטגיות. לרוב הן הציעו אותן ומייד הסתייגו מהן מבלי לבחון אותן. למשל כשאחת המורות סיפרה על חששה מאיבוד שליטה במהלך עריכת ניסוי עצמאי בכיתה, מורה אחרת הציעה "ללכוד את התלמידים במסגרת". לאחר ההצעה, המורות לא דנו בקשר שבין החלופה ובין האופן שבו היא תורמת להתמודדות עם הקושי ולתרומתה לטיפול המוטיבציה.	

## הצצה לתוך מפגש צוות: איך מורות דנות באסטרטגיות לטיפול מוטיבציה?

במהלך מפגש צוות מדעים, דנו המורות בבעיה הקשורה בקידום למידת מדעים בבית הספר. הן התמקדו בדימוי שיש למקצוע המדעים ובמוטיבציה של התלמידים. אפרת,<sup>10</sup> המורה המובילה, אמרה: **"מדעים [זה] לא תחום שהילדים אוהבים אותו"**. בדומה, מורות הצוות זיהו חוסר עניין וחוסר מעורבות רגשית במקצוע המדעים בקרב התלמידים, וייחסו זאת לגורמים פנימיים הקשורים ביכולת של התלמידים ובכישורונם. אפרת שאלה את המורות מה אפשר לעשות כדי לטפל בבעיה: **"מה עוד אנחנו צריכות לשדרג?"** המורות הציעו מגוון אסטרטגיות וכלים שעשויים לסייע בטיפול מוטיבציה: הן הציעו "טיפים וטריקים"<sup>11</sup> (אחת המורות סיפרה למשל שהשתמשה בכיתה בפלסטלינה כדי ללמד שינוי נפח שנשמר במוצק) ואסטרטגיות שונות כמו התנסות מוחשית בסביבה שמחוץ לכיתה, פעילות בשיתוף התלמידים ופעילות חקר עצמאית.

<sup>10</sup> כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

<sup>11</sup> Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/0022487116676315>

**דוברת 1:** "אני חושבת לתגבר את הנושא של המוחשי, של היציאה מהכיתה אבל זה גם בעייתי, זה תלוי כיתה".

**דוברת 2:** "זה פעילויות שהתלמידים עושים, פעילויות שהם עושים".

**דוברת 3:** "מה זאת אומרת? אבל נגיד עכשיו אני לוקחת את הנושא של מצבי צבירה".

**דוברת 2:** "זה הרי נושא שהכי קל בעולם לעשות איתו [...] קל לעשות איתו ניסויים, אבל אני למשל באף אחת מהכיתות שלי, הכול עשיתי בהדגמה, לא נתתי לילדים לעשות כלום, וזה מכמה סיבות: סיבה אחת לי קשה עם החדר מדעים הזה [...] לא יודעת, צפוף לי, לא נוח לי, עד שהילדים מסתדרים [...] זה אני אישית לא יודעת".

**דוברת 1:** "קניתי כוסות עם קרח ואז כאילו העלינו השערה, כן עבדתי על דקויות של התכה, שהם אמרו, זה ימס וכאלה כאילו דיברנו איך [...] אם זה ממוצק לנוזל אז זה על ידי התקררות, התחממות, על המושגים האלה, דווקא זה היה יפה, עם קלפים, הכנתי להם קלפים על מקלות של ארטיק והם סובבו".

**דוברת 2:** "אה, יפה... זו לא פעילות חקר עצמאית, זה לא נגיד שבאה קבוצה של ארבעה ילדים ויש להם מגש על השולחן ודף הנחיות והם עושים, והם צריכים לקחת ולהביא, והם צריכים לשאול שאלות".

**דוברת 1:** "אבל השאלה אם בכל ניסוי אפשר לעשות את זה, יש ניסויים – "

**דוברת 3:** "קצת בעייתי כל המים הרוותחים".

המורות הציעו אסטרטגיות רבות לטיפול מוטיבציה בקרב התלמידים, אך גם הסתייגו רבות מיישומן באופן מיידי. הן עשו זאת מבלי לבחון את ההסתייגויות לאור היתרונות של האסטרטגיות ומבלי להציע דרכים להתמודדות עימן. הסתייגויות אלה **יוחסו** פעמים רבות לכך שהתמודדות עם אתגרים היא **אישית ואינה מחייבת הסבר פדגוגי**, מה שייתר במידת מה את הדיון. עוד טענו המורות שלעיתים אין מה לעשות כדי להצליח ליישם את האסטרטגיות, מה שהקשה עליהן לדון בדרכים להתגבר על קשיי היישום. כדי להצדיק את ההסתייגויות שלהן המורות הציגו אותן באופן קיצוני (למשל הן השתמשו בביטויים מכלילים – "אף אחד", "כלום", "הרבה פעמים"). במקרים שבהם היה נראה שעלתה ביקורת כלפי אחת המורות, היו מורות שנטו להגן על מקצועיות המורה בעזרת העלאת הסתייגויות או שיתוף ב"טריקים מגניבים" שבהם הן השתמשו בכיתות הלימוד (למשל, "קניתי כוסות עם קרח..."). באחד המקרים גם המורה המובילה נדרשה להתמודד עם ביקורת שהופנתה כלפי העצה שהציעה. דבר הממחיש כי אחד האתגרים בהנחיית דיון חקרני-ביקורתי הוא שהביקורת עלולה להיות מופנית גם כלפי פרקטיקות של המורה המובילה. מאפייני שיח אלה הקשו על המורות לדון באתגרים שקשורים ביישום האסטרטגיות, הגבילו את פיתוח ההשקפה המקצועית שלהן והקשו עליהן להתגבר על מכשולים במטרה לטפח מוטיבציית תלמידים ללמידת מדע.

במהלך מפגשי הצוות המורות הרבו להעלות סוגיות הקשורות במוטיבציה של תלמידים, אך הן עסקו בנושא באופן שולי, "על הדרך". הן התייחסו יותר למעורבות הרגשית וההתנהגותית של תלמידים בלמידה ופחות למעורבות הקוגניטיבית שלהם. המורות העמיקו בגורמים חיצוניים שעשויים לתרום לטיפוח מוטיבציה בקרב תלמידים והתייחסו פחות לגורמים פנימיים של התלמידים עצמם, ואולם ראוי לציין כי בשיח על מוטיבציית תלמידים חשוב להביא בחשבון הן את הגורמים הפנימיים למוטיבציה והן את הגורמים החיצוניים.<sup>12</sup> לרוב התמקדו המורות באסטרטגיות הוראה לטיפוח מוטיבציה. אסטרטגיות אלה נמצאות בתחום השפעתן, מה שעשוי להעיד על תחושת המסוגלות והאחריות שלהן להשפיע על מוטיבציית התלמידים. למרות זאת הן הסתייגו מיישום האסטרטגיות ולא בחנו את ההסתייגויות לאור היתרונות שביישומן. אחד ההסברים לכך שתהליכי ההנמקה היו מצומצמים לאורך הדיון קשור בקושי לבקר ולקבל ביקורת בצוות. אילוצים אלה הגבילו את התפתחות ההשקפה המקצועית של המורות בנושא מוטיבציית התלמידים.

המורה המובילה יכולה לתרום לדיון ולשתף בקשיים שעמם היא עצמה מתמודדת בהוראתה, קשיים שגם עמיתותיה חוות. ואולם אחד האתגרים שעמם המורה המובילה מתמודדת הוא הנחיית השיח כאשר הביקורת מופנית גם אליה, כמורה שמלמדת אף היא את תחום הדעת. על אף האתגר, מעורבותה של המורה המובילה בדיון ובהנחייתו עשויה לתרום לפוריות הדיון ולתהליכי פרשנות והסקה פדגוגיים הקשורים בהוראה.<sup>13</sup> אחת הדרכים לכך היא לחבר בין דיון העוסק בפרקטיקת ההוראה ובין דיון בעקרונות תאורטיים העוסקים במוטיבציה.

### מה אפשר לעשות?

- לתכנן מראש וליזום דיונים שמתמקדים בבעיה שקשורה במוטיבציית תלמידים ללמידה.
- להעמיק בשיח מעוגן בייצוג שבו מתוארת בעיה במוטיבציית תלמידים ללמידה:
  - לזהות את המוטיבציה על מרכיביה: ביחס להיבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים הקשורים בתלמידים.
  - לנתח את הבעיה ביחס לגורמים פנימיים וחיצוניים: לנתח את הבעיה ולהביא בחשבון את הגורמים הפנימיים (לדוגמה תחושת המסוגלות של התלמיד) לצד הגורמים החיצוניים (לדוגמה אסטרטגיות הוראה).
  - להציע דרכים להתמודדות עם בעיה העוסקת במוטיבציה: לבחון אותן באופן ביקורתי ולבדוק את מידת התאמתן לגורמי מוטיבציה ולצורכי התלמיד.
  - לדון במגבלות ובדרכים להתמודדות עימן: לדון בקשיים שעלולים למנוע מהמורות להשתמש באסטרטגיות, אך גם לדון במה שאפשר לעשות כדי להתמודד עם קשיים אלה.
  - מודעות לאתגר בהנחיה, הנובע מהשתתפות המורה המובילה בדיון והיותה חשופה לביקורת כאחת ממורות הצוות, לצד הדרישה להנחות שיח, עשויה לתרום להתמודדות עם ביקורת באופן שמקדם שיח מעמיק.

12 Adler, I., Schwartz, L., Madjar, N., & Zion, M. (2018). Reading between the lines: The effect of contextual factors on student motivation throughout an open inquiry process. *Science Education*, 102(4), 820–855. <https://doi.org/10.1002/scs.21445>;

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

13 Andrews-Larson, C., Wilson, J., & Larbi-Cherif, A. (2017). Instructional improvement and teachers' collaborative conversations: The role of focus and facilitation. *Teachers College Record*, 119(2), 1–37.

יעקובוב, ח', וודר-וייס, ד' (2021). "כשיהיה להם פה טוב הם ילמדו": שיח מורות על מוטיבציה של תלמידים, **דפים**, 75, 260-237.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.

Hardré, P. L. & Hennessey, M. N. (2013). What they think, what they know, what they do: Rural secondary teachers' motivational beliefs and strategies. *Learning Environments Research*, 16(3), 411–436.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-013-9131-0>

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54.  
<https://doi.org/10.1177/0022487116676315>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

Sedawi, W., Yakubov, H., Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Science teachers' discourse and professional vision of student motivation to learn [manuscript submitted for publication].

Sherin, M. G. & Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>



שער שלישי

הקשר, חברה ותרבות  
בשיח פדגוגי – מחקרים





## פרק 10: כשמתווה שיחה פוגש צוות מורות: תהליך ניכוס מתווי שיחה בצוותי מורות<sup>1</sup>

עליזה סיגל,<sup>2</sup> אדם לפסטיין,<sup>3</sup> דנה ודר-וייס<sup>4</sup> ונגה קנולר<sup>5</sup>



מפגשי הצוות הם מרחב שבו מורות יכולות לדון בבעיות הוראה, לבחון דרכים להתמודדות עימן ולהרחיב את רפרטואר דרכי ההוראה שלהן. אולם לעיתים תהליכי למידה עלולים להתעכב בשל נורמות השיח: חשש לשותף מהעשייה בכיתה; התמקדות בהיבטים טכניים ולוגיסטיים במקום התמקדות בהוראה בכיתה עצמה; נירמול בעיות (התייחסות לבעיה כרווחת בקרב אחרים, מה שלכאורה מייתר את הצורך בחשיבה על הדרכים להתמודדות עימה); שיתוף בסיפורי הצלחה; והתמקדות בבעיה באופן כללי ולא במקרה מסוים עשיר. אחת הדרכים לשינוי נורמות השיח היא שימוש במתווי שיחה. מתווי שיחה מספקים קווים מנחים למורה המנחה את השיח וכוללים חלוקת תפקידים, הגדרת נושאים, הצעה למבנה השיחה ודרכים לדון בנושא המדובר.<sup>6</sup> הם אף עשויים לסייע בהסדרת ההשתתפות בדיון, בתכנון הזמנים ובעמידה בהם, במיקוד הנושאים ובשמירה על כבוד ורגישות בשיח.

1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215–226.

2 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות זהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.

3 חוקר שיח ויחסי גומלין בכיתות ובצוותי מורים במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

4 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.

5 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

6 McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E. C. (2007). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*. New York, NY: Teachers College Press.

ואולם השימוש במתווי שיחה הוא מורכב: לכאורה היה אפשר לחשוב שאם מורות ישתמשו בכלי חיצוני, כמו מתווה שיחה, על פי ההוראות הוא "יעשה את העבודה". אבל בפועל לא כך הדבר – בדרך כלל מתווה שיחה גובש ונכתב מחוץ לצוות ולבית הספר, בתחילת הדרך השימוש בו זר וטכני ולא תמיד ברור למשתתפות מהם היתרונות הגלומים בו. השימוש בכלי נעשה בתוך הקשר שבו כבר יש נורמות שיח, ובמפגש בין הכלי ובין צוות המורות מתרחש תהליך של **ניכוס**.

**ניכוס** הוא תהליך קולקטיבי שמתרחש לאורך זמן מתוך אינטראקציה בצוות. הוא מתבסס על נורמות השיח הקיימות בצוות לצד נורמות השיח שאליהן מכוון המתווה. בתהליך זה מורות משתמשות במתווה בדרכים שונות ועשויות לערוך בו התאמות. בסופו של דבר השימוש במתווה עשוי להיטמע בשיח ולהפוך לחלק מתרבות השיח בצוות.

במהלך השקפה פותחו מתווי שיחה אשר מטרתם לסייע בטיפול שיח פדגוגי פורה המבוסס על חקר הפרקטיקה בצוותי המורות. מתווי השיחה נערכו ונכתבו מחוץ לבית הספר והובאו לתוך הצוותים, ועל כן עולות כמה שאלות: מה קורה במפגש בין מתווה השיחה שהובא מבחוץ ובין התרבות המקומית בצוות? כיצד מורות מנכסות את מתווה השיחה בצוות שלהן? וכיצד אופן ניכוס המתווה משפיע על השיח בצוות?

## מטרת המחקר

המחקר בחן באיזה אופן צוות מורות ניכס מתווה שיחה, המכונה מתווה ההיוועצות, שהובא מחוץ לתרבות המקומית של הצוות. המחקר התמקד בשאלת פוריות השיח בשלבים השונים של תהליך הניכוס.

## מהיכן הנתונים?

תיעדנו 16 מפגשים של צוות מתמטיקה בבית ספר יסודי במהלך השנה. התמקדנו בשישה מפגשי צוות שבהם מורות ערכו היוועצויות, בפרקי זמן שונים. בהמשך נתאר שלוש היוועצויות (לפי סדר כרונולוגי) שנערכו בצוות כדי להבין את תהליך ניכוס מתווה השיחה.

### מה כולל מתווה ההיוועצות?<sup>7</sup>

- 1) הקדמה ותיאום ציפיות.
- 2) הצגת המקרה והגדרת הבעיה – המורה הנועצת מתארת את הבעיה בפירוט ומציגה ייצוגים הממחישים אותה. המורות מקשיבות לתיאור הבעיה ובתומו הן שואלות שאלות הבהרה. שאלות ההבהרה נועדו להשלים מידע חסר להבנת המקרה ולא להעריך את פרקטיקת ההוראה.
- 3) ניתוח הבעיה – המורות דנות בגורמים לבעיה ובהשלכותיה. בשלב זה ניתן למורה המציגה זמן לנסח מחדש את הבעיה לאור הצעות עמיתותיה.
- 4) בחינת הצעות להתמודדות עם הבעיה – המורות מעלות דרכי פעולה חלופיות ובוחנות את יתרונותיהן וחסרונותיהן.
- 5) רפלקציה וסיכום.

7 | להרחבה על מתווה ההיוועצות ועקרונותיו ראי: "נספח א': עקרונות וכלים במהלך השקפה", עמ' 198-202.

## 1) כשאין מתווה – "לדעתך המקצועית, מה את אומרת?"

המפגש הראשון שנתאר הוא מפגש צוות שנערך לפני שהמורות נחשפו למתווי השיחה במסגרת הפיתוח המקצועי. כעשר דקות לאחר תחילת המפגש ליאת,<sup>8</sup> המורה המובילה, הציגה אסטרטגיה שהיא משתמשת בה למיפוי מיומנויות של תלמידים. היא סיפרה על העבודה הכרוכה בהבאת מחברות של תלמידים הביתה ובבדיקת התשובות לעומק. עמיתותיה ביקרו את שיטת הבדיקה שהיא תיארה. נילי, אחת המורות, קטעה במהרה את דבריה של ליאת והביעה ספק לגבי הפרקטיקה שתיארה: **"אבל למה?"** ליאת מצידה המשיכה את הצגתה ואילו נילי הציעה פתרון חלופי: לפתור את התרגילים על הלוח. שאר חברות הצוות החלו גם הן לדבר. חילופי הדברים בין המורות היו מהירים, הן נכנסו זו לדברי זו, הציעו פתרונות חלופיים, אך אלו נדחו על ידי מורות אחרות. לאחר כחמש דקות ליאת פנתה למדריכה דורית. היא שאלה: **"לדעתך המקצועית, מה את אומרת?"** בתגובה המורות האחרות הפסיקו לדבר ואפשרו לדורית להביע את עמדתה. דורית דיברה במשך כשלוש דקות כמעט ללא הפרעות.

השיח בצוות כלל: מגוון של רעיונות שנאמרו במהירות ובאופן מפוזר; ביקורת כלפי פרקטיקות של מורות אחרות בצוות; ופנייה לעצת המדריכה, שנתפסה כמומחית.

## 2) מפגש ראשון עם מתווה ההיועצות

במפגש הזה המורות השתמשו לראשונה ב**מתווה ההיועצות**, לאחר שבמפגשים קודמים הן נעזרו במתווי שיחה אחרים. ליאת הנחתה את המפגש על פי המתווה והתייחסה אליו באופן מפורש: **"אני מחלקת לכן שני דפים. אחד, זה את הנושא שטליה תכף תציג, את המקרה שאותו היא רוצה להביא להיועצות, והדף השני זה איך אנחנו נעבוד היום. את המתווה של היועצות".** היא אף רמזה לכך שמאחר שהצוות רגיל להתייעץ במפגשי הצוות, מתווה ההיועצות הולם את צרכיו: **"בשבוע שעבר היו המון סוגי היועצות. החלטנו לעשות את זה עכשיו באיזושהי מסגרת בנויה. ביקשנו מכן להביא איזושהי היועצות, כי אנחנו בדרך כלל רבות מי תציג את הנושא שלה ומי תביא איזושהי שיח והיועצות לקבוצה".**

לאחר שליאת הציגה את המתווה, טליה העלתה בעיית הוראה וסיפרה על תלמיד בכיתה שצבר פערים רבים בהישגיו. טליה תיארה את המקרה ואת סיווג טעויות התלמיד מהמבחן, אך היא לא הביאה את המבחן של התלמיד. לאחר מכן ליאת הנחתה את הדיון בהתאם לשלבים הכתובים במתווה השיחה. היא ביקשה מהמורות לשאול שאלות הבהרה והדגישה: **"לא ניתן פתרונות עכשיו, זה לא השלב הזה".** ואולם בשאלותיהן של המורות אפשר לזהות גם הצעות לפתרון, גם אם במסווה של שאלה, למשל: **"ניסית פעם אחת לעשות איתו מבחן, זאת אומרת אחרי שהוא עשה אותו, לעשות אותו יחד איתו? תוך כדי הקראה ולראות את ההבדלים בציון?"**

ליאת סיכמה את שלב שאלות ההבהרה והובילה את המורות לשלב הניתוח. היא הדגישה שוב שלא להציע פתרונות והנחתה את המורות להתייחס לבעיה המהותית שהן זיהו בתיאור של טליה. היא ביקשה מטליה שלא להגיב לדברי עמיתותיה בשלב זה, כפי שמצוין במתווה השיחה. המורות הסבירו כי שורש הבעיה נעוץ במשפחה של התלמיד ובקשיים ארגוניים בבית הספר. ליאת התקשתה למקד את השיח הנלהב והער של המורות ופנתה לעזרה מדורית. דורית ציינה שהמורות

8 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

התחילו "להגדיר את הבעיה של הילד" במקום להתייחס למה ש"טליה רוצה". מהר מאוד דורית תיקנה את דבריה והחליפה את המושג "בעיה" במושג "קושי", שלא כפי שמופיע במתווה: "בואו נגיד לא הבעיה, הקושי". בשלב החלופות ליאת ביקשה מהמורות לחשוב על פתרונות שיסייעו לטליה. המורות הציעו אפשרויות לפעולה ודורית קטעה אותן וביקשה לבחון את הפתרונות לאור יתרונותיהם וחסרונותיהם. שאלות שנשאלו בתחילת הדיון כשאלות הבהרה הוצעו בשלב זה כרעיונות לפתרון, למשל לתת לתלמיד כלים ארגוניים שיעזרו לו לווסת את עצמו.

השימוש במתווה אפשר למורה המובילה ולמדריכה להסדיר את ההשתתפות בשיח ולמקד אותו כשהמורות "התפזרו" והשיח חרג מגבולות המתווה. המתווה אף העצים את סמכות המורה המובילה ותרם גם למורה שהתייעצה ביצירת הזדמנות לשתף בבעיה המעסיקה אותה ללא הפרעות וללא צורך לענות בשלב שבו מורות הגיבו לדבריה.

לאורך כל השיח היה משא ומתן על נורמות שיח קיימות לעומת נורמות חדשות שאליו מכוון המתווה. כך למשל, על אף הניסיון של המורות לשאול שאלות הבהרה כפי שמוצע במתווה, חלק מהשאלות נדמו כמעין הצעות לפתרונות. אולם ככלל המורות השתמשו במתווה באופן רשמי ונוקשה על פי השלבים והמושגים הכתובים בו. הן התייחסו בעיקר למושגים ולמאפיינים טכניים של מתווה השיחה, ולעיתים היה נדמה שהדיון עסק במתווה השיחה ובשלבי יותר מאשר בתוכן הנאמר. מפעם לפעם עלו פערים בין עקרונות המתווה ובין מאפייניו הטכניים, למשל שימוש במושג "קושי" במקום המושג "בעיה" – לכאורה נראה שהמושגים קרובים, אך החלפה זו ערערה על עיקרון מרכזי העומד בסיס המתווה: דיון **בבעיות** הוראה כהזדמנות ללמידה.

### 3 היועצות ספונטנית

ההיועצות השלישית שנתאר התרחשה באופן ספונטני במהלך מפגש הצוות, לאחר שהמורות כבר התנסו במתווה ההיועצות. במהלך המפגש העלתה נילי מיוזמתה בעיית הוראה שעימה היא מתמודדת. היא השתמשה במושג "סוגיה" בבקשתה להציג את בעיית ההוראה, ובכך היא בעצם אזכרה מושג שגור העולה ממתווה ההיועצות ושאוּב ממהלך השקפה. נילי שיתפה: "אני מרגישה שהפרטני שלי במתמטיקה לוקחים אותי למקומות לא טובים". דורית ביקשה לדון בסוגיה על פי המתווה: "בואו נעשה את זה בצורה מסודרת? אוקי, את מתארת את כל המקרה, אף אחת לא מגיבה". במהלך מפגש הצוות אומנם מתווה השיחה הוזכר, אך המורות לא נעזרו בו באופן רשמי. נילי סיפרה על הסוגיה שעימה היא מתמודדת – קושי לקדם את התלמידים במתמטיקה – ותיארה קשיים בהוראה הפרטנית, היא התייחסה ל"קשיים ולחוסר ההבנה" שלהם ושיתפה ש"הפער לא מצטמצם". היא סיכמה: "השאלה שלי היא איך אני מייעלת את השעה הזו, וקודם כול איך אני בודקת אם הם הבינו?" שאלה זו התאימה למבנה שמציע מתווה השיחה, שלפיו יש לחתום את ההיועצות בשאלה שמעסיקה את המורה המציגה.

בהנחייתה של ליאת, שאלו המורות שאלות הבהרה. גם הפעם חלק משאלות הבהרה רמזו לפתרון חלופי שלדעת המורות נילי נדרשה ליישם. בהמשך דורית הציעה לנילי, כמצוין במתווה, לנסח מחדש את הסוגיה שמעסיקה אותה. נילי חידדה את שאלתה: "עכשיו השאלה היא איך אני עושה את השיעור הפרטני מקדם. השאלה איך את יכולה להשתמש במשאב הזה, שעה פרטנית, כדי לקדם את התלמידים טוב?" בתגובה הציעו המורות כמה חלופות. לדוגמה ריקי הציעה לפצל את הקבוצה לקבוצות קטנות על פי רמה. ליאת ואימבר התייחסו למבנה הארגוני של השעות הפרטניות והציעו ללמד במשך חודש את אותה הקבוצה פעמיים בשבוע ולא ללמד שתי קבוצות שונות פעם בשבוע. נילי מצידה התעקשה שהיא צריכה עזרה הקשורה בתוכן הלימוד.

לאורך הדיון המורות דנו בחלוקה של שעות פרטניות בין דיסציפלינות ובין תלמידים, בכמות התלמידים המיטבית להוראה פרטנית ובבחירת חומר הלימוד לשיעורים הפרטניים. עוד המורות דנו בשימוש באבחונים, במבנה השיעור ובקשיים של התלמידים. הן הקדישו זמן לחקור את הבעיה הנדונה. ואולם הן לא בחנו את היתרונות והחסרונות שבפתרונותיהן והציעו עצות ברצף מבלי שניתן לנילי זמן להגיב להן.

המתווה סייע למורות להאט את קצב השיחה, להסדיר את ההשתתפות בשיח ולהתמקד בנושאים השונים. המורות השתמשו באופן גמיש במתווה ולא הציבו אותו במרכז הדיון. אף שמרכזיותו בשיח דהתה, ניכר שהמורות ניכסו חלק משלבי השיח שבמתווה (לדוגמה המיקוד בבעיית הוראה, הזמן והמקום שניתנו לתיאור הבעיה ולמסגורה מחדש). עם זאת המורות השתמשו רק בחלקים מהמתווה, ודילגו על חלקים אחרים, למשל על שלב ניתוח הבעיה ושקילת היתרונות והחסרונות של החלופות. גם כאשר המתווה אפשר להשהות את החשיבה על הפתרונות לשלב מתקדם בשיח, עדיין בשלב שאלות ההבהרה עלו חלק מהפתרונות.

### **מה מזמן מתווה השיחה?**

מתווה השיחה תרם במידת מה להנחיית שיח פורה לעומת שיח שנעשה ללא המתווה (כפי שניתן לראות בטבלה שבעמ' 96). ההבדלים בין המפגשים שהתבססו על מתווה השיחה היו קשורים במידת הגמישות בשימוש במתווה ובהפנמת העקרונות והכללים שאליו הוא מכוון. כאשר המורות השתמשו במתווה ההיועצות בפעם הראשונה הן השתמשו בו באופן קפדני ונוקשה. לעומת זאת, במפגש האחרון שתואר השימוש במתווה היה גמיש והמורות הפנימו חלק מהנורמות שאותן הוא נועד לקדם.

## מה מזמן מתווה השיחה?

הסדרת השתתפות בשיחה	לפני השימוש מתווה	מפגש ראשון עם המתווה	היועצות ספונטנית
	המורות התחרו על רשות הדיבור ונכנסו זו לדברי זו.	המורות דיברו עם רשות דיבור, על פי הכתוב במתווה השיחה. לעיתים, כאשר המשתתפות נכנסו זו לדבריה של זו, המדריכה והמורה המובילה הסדירו את ההשתתפות בעזרת המתווה.	משתתפות רבות בשיחה הסדירו את ההשתתפות על-פי שלבי המתווה (אף שלא נצמדו למתווה באופן מדוקדק).
מקור הסמכות לניהול המפגש ושיתוף בידע	המדריכה.	המורה המובילה והמתווה.	המורה המובילה והמדריכה לצד עקרונות המתווה.
קידום שיח פדגוגי פורה			
מהו הייצוג?	תיאור בעל פה.	תיאור כתוב וסיווג של טעויות התלמיד במבחן.	תיאור כללי בעל פה המורחב באמצעות שאלות הבהרה.
כיצד הבעיה הוגדרה?	אין שאלה או סוגיה מפורשת.	המורה תיארה פרקטיקה שמוסגרה כבעיה וביקשה מעמיתותיה סיוע.	המורה תיארה פרקטיקה שמוסגרה כבעיה וביקשה סיוע. שאלות ההבהרה אפשרו להדגיש ולחדד את הבעיה ואת הבקשה לעזרה.
האם התקיים דיון בבעיית הוראה?	לא.	התמקדות בהגדרת הבעיה.	התמקדות בפרקטיקות של המורה המתייעצת.
האם התקיים דיון בפתרונות?	המורות הציעו במהירות רעיונות לחלופות.	המורות דנו בדרכי פעולה בהתייחס לניתוח הבעיה.	הדיון בדרכי פעולה לא התפתח, וחברות צוות התמקדו בדרכי פעולה מסוימות.
שילוב בין תמיכה וביקורת	המורות העבירו ביקורת על רעיונות של עמיתותיהן.	המורות התמקדו בעזרה למורה שהציגה וביקרו פחות את הרעיונות שהועלו בשיח ואת דרכי הפעולה.	המורות התמקדו בעזרה למורה שהציגה, ולצד זאת הביעו ביקורת על פרקטיקת ההוראה שלה.
מבנה הדיון	אסוציאטיבי.	הדיון תווך על ידי המתווה והונחה על פי כללים ועקרונות מפורשים.	נורמות שיח קיימות ונורמות שהופנמו על ידי חברות הצוות בעקבות השימוש במתווה הכווינו את השיחה.

בתחילת הדרך מתווה השיחה שהובא מחוץ לתרבות הצוות היה זר למורות. עם הזמן המורות ניכסו את המתווה באופן שהתאים לצוות. כשהמורות ניכסו את המתווה הן שינו אותו ובכך באו לידי ביטוי השליטה והחופש בשימוש במתווה באופן שמתאים להן. בתחילה, כשהן התייעצו בעזרת המתווה, הן היו נאמנות לשלבי, אך התמקדו בעיקר במאפיינים טכניים שלו הקשורים בהשתתפות, בהסדרת הדיון ופחות בעקרונות העומדים בבסיס המתווה. דווקא במקרה ההיוועצות הספונטנית, השימוש בכלי הפך גמיש יותר, ועקרונות, מושגים וחלק מהפרקטיקות יושמו באופן טבעי בצוות ובהתאם לרצונותיו.

תהליך ניכוס המתווה הוא קולקטיבי ומושפע מכל חברות הצוות ומהתרבות הנהוגה בו. בשלב מסוים בתהליך הניכוס נוכחות המתווה בשיחה דוהה ועדיין חלק מעקרונותיו באים לידי ביטוי בשיח, אולם לא כולם שכן הצוות עורך שינויים והתאמות במתווה השיחה. למשל המורות המשיגו מונחי יסוד המופיעים במתווה בדרכים אחרות התואמות לתרבות הנהוגה בצוות שלהן, כמו "פתרונות" במקום "חלופות", ודילגו על שלב ניתוח הבעיה. כשהמתווה דוהה אך נוכח בבסיס השיח נוצרת הזדמנות להתמקד בתוכן הדיון – בעיה בהוראה – והשקעת המשאבים הקוגניטיביים בחשיבה על הדרך שבה דנים בבעיה מצטמצמת. עם זאת, לא כל שינוי בהכרח תרם לפוריות השיח. למשל ייתכן שהשיח היה פורה יותר אילו בהיוועצות הספונטנית המורות היו גם מנתחות את הגורמים לבעיה ולא מדלגות על השלב הזה. ייתכן שהמתווה דהה מהר מדי, לפני ששלביו והעקרונות שבבסיסו הובנו לעומקם.

### מה אפשר לעשות כשמשתמשים במתווים?

○ המתווה הוא לא רק אמצעי להסדרת השיחה ומיקודה בשלבים שונים של חקר הפרקטיקה. בבסיסו עומדים עקרונות, בהם התמקדות בבעיית הוראה המבוססת על עדויות וניתוח הגורמים לה, ורק לאחר הבנת הבעיה ניתן מקום לחשיבה על הדרכים להתמודדות עימה. כששמים דגש רק על המאפיינים הטכניים של המתווה, כמו מבנה השיח, קשה לבסס בשיח עקרונות כאלה. על כן חשוב **לדון בעקרונות העומדים בבסיס המתווה ולא רק במבנה שלו ובמאפייניו הטכניים** (כמו הזמן המוקצה לכל שלב, "מעבר" בין שלבי המתווה וכו').

○ היצמדות למתווה ושימוש רשמי בו עשויים לתרום לשיח חקרני בבעיות הוראה. אולם אין צורך להיות משועבדים למתווה. המתווה תפקידו לעזור לקידום השיח הפדגוגי. בתחילת הדרך המתווה הוא זר ועל כן היצמדות אליו עשויה לתרום להבנת מאפייניו הטכניים ועקרונותיו. השימוש בו לאורך זמן מאפשר לנכס את המתווה באופן שמתאים לצוות. עם הזמן ייתכן שיהיה אפשר להתנתק מהמתווה ולדון בבעיות הוראה באופן פורה בטבעיות, גם ללא התייחסות מפורשת למתווה. **על המורה המובילה לבחון באיזו נקודה כדאי להתנסות בשיח ספונטני ללא מתווה, תוך שקילת היתרונות והחסרונות של דחיית המתווה.**

### כדאי לשקול:

- עד כמה הצוות הפנים את העקרונות העומדים בבסיס המתווה ואת מבנה השיח שהמתווה מציע?
- אילו מכללי השיח המוצעים במתווה לא תואמים לתרבות הצוות, ומדוע?
- האם חשוב להתעקש עליהם? מדוע?
- מהם היתרונות ומהם החסרונות של העבודה עם המתווה עבור הצוות?
- כיצד אפשר לשפר את יעילות מתווה השיחה לאור מטרות הצוות וצרכיו, תוך שמירה על ההזדמנויות שהמתווה אמור לייצר?

- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108, 1–29.  
<https://doi.org/10.1086/444230>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47, 181–217.  
<https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- McDonald, J. P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E. C. (2007). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215–226.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018>



# פרק 11: השקפה לכול, האומנם? המפגש בין מהלך השקפה ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל<sup>1</sup>

איסלאם אבו אסעד<sup>2</sup> ונגה קנולר<sup>3</sup>



במהלך השקפה הוקמו קהילות למידה בית ספריות ובראשן מורות מובילות. הקהילות הן מרחב שמאפשר שיח מקצועי פתוח ושוויוני, שבו המורות יכולות ללמוד יחד על ההוראה שלהן.<sup>4</sup> מחקרים שעסקו בקהילות למידה של מורות, בחקר הפרקטיקה ובשיח פדגוגי פורה הראו ששיח מקצועי בקהילות, כפי שמקדם מהלך השקפה, עשוי לתרום ללמידה ולהתפתחות המקצועית של המורות המשתתפות. לכן כדאי לנסות את המודל הזה בכל בית ספר, לא כך?

אולם המודל של קהילות למידה יושם ונחקר בעיקר בתרבויות מערביות, במדינות כמו ארצות הברית ואנגליה. מודל זה ללמידה משותפת מתבסס על עקרונות ונורמות שיח שמשקפים הנחות מערביות, ובבסיסן אידיאל של מערכת יחסים שוויונית והדדית בתוך הקהילה, שמאופיינת במעורבות ונכונות לחשיפה. אידיאל זה לאו דווקא מותאם למורות מתרבויות אחרות ולעיתים עומד בסתירה עם ערכים ונורמות הרווחות בהן.

- 1 המסמך הנוכחי מבוסס על מחקר זה: אבו אסעד, א' (2020). המפגש בין מהלך "השקפה" ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 2 חוקרת שיח מקצועי פדגוגי של מורים בחינוך הערבי בישראל ואת ההקשרים שבהם מתעצבים דפוסי שיח. עוסקת בהכשרת עובדי הוראה בחינוך הערבי במכללה האקדמית סכנין.
- 3 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 4 Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.  
<https://doi.org/10.3102/0002831209345158>

במהלך השקפה, כחלק מהתוכנית לקידום שיח פדגוגי פורה, השתתפו בתי ספר יהודיים ובתי ספר ערביים, אך בתהליך לא הובאו בחשבון הבדלים תרבותיים בין בתי הספר ולא שולבה בהובלת המהלך נציגות מבתי הספר הערביים. נשאלת השאלה האם וכיצד ההקשר התרבותי-מקומי משפיע על יישום של מהלכים ורפורמות חינוכיות, ובפרט של מהלך השקפה?

## מטרת המחקר

המחקר עסק בתהליכי ההעברה של מדיניות חינוכית המבוססת על עקרונות שיח מערביים (תוכנית לקידום שיח פדגוגי פורה במהלך השקפה) לתרבות שיח לא מערבית. המחקר התמקד בשיח מקצועי בקהילות של מורות בחינוך הערבי בישראל ובחן את המפגש בין הקשרים שונים והשפעתם על מאפייני השיח בקהילות הלמידה.

## מהיכן הנתונים?

במחקר נערכו תצפיות משתתפות<sup>5</sup> ב-91 מפגשי קהילה משמונה בתי ספר מהחינוך הממלכתי-ערבי, התצפיות הוקלטו ותועדו. נערך ניתוח שיטתי של הדוברים, התכנים הנדונים במפגשי הצוות והאירועים מתוך מפגשי הקהילה. בעקבותיו זוהו מאפיינים שונים של השיח המקצועי הייחודי לבתי ספר מהחינוך הערבי.

## מה גילינו?

השיח שרווח בקהילות היה:

○ **שיח דידקטי.** השיח היה דומה במאפייניו לשיח בין תלמידים<sup>6</sup> ובין מורה בכיתה. דפוס שיח הרווח בכיתות לימוד מאופיין ברצף של שאלה סגורה או פנייה של המורה (I-initiation), תשובה קצרה מצד התלמידים (R-response), ומשוב מצד המורה<sup>7</sup> (E-evaluation). בדפוס שיח זה המורה דומיננטית בשיח ומנהלת את השתתפות התלמידים ואת הדיון. גם במפגשי הקהילה רווח דפוס שיח מסוג זה. המורות המובילות שאלו שאלות, אספו תשובות מעמיתותיהן, אישרו את התשובות והעריכו אותן. המורות המובילות כתבו לעיתים את התשובות על הלוח או במחברת, כפי שנהוג לעשות בכיתה. המורות המובילות הרבו להעביר ידע דיסציפלינרי ותפסו את תפקידן כאחראיות להובלת הלמידה בקהילה ולטיפולחה. עם זאת, השיח היה אינטראקטיבי – המורות היו פעילות בשיבה. אולם בשיח לא היה ביטוי לנקודות מבט שונות ולא התפתח דיון ברעיונות שהציעו חברות הקהילה. הרעיונות המרכזיים שבהם עסקו הדיונים היו של המורה המובילה.

○ **שיח סמכותי.** המורות המובילות ניהלו את השיח ולא השתתפו בו כפי שהשתתפו עמיתותיהן. להן היה חלק מרכזי בשיח: הן דיברו משכי זמן ארוכים, שיתפו במידע מנהלי או פדגוגי באמצעות שאלות ששאלו וענו על חלקן בעצמן, וקבעו את נושאי הדיון. לרוב קיבלו המורות המובילות את ההחלטות יחד עם המנהלת עוד לפני הדיון בקהילה.

השיח אופיין גם בהימנעות ממחלוקות ובהסכמה עם המנהלת או המורה המובילה – המורות נטו להימנע ממחלוקות ולהסכים עם דברי המורה המובילה או המנהלת. במקרים שבהם התעוררה מחלוקת בדיון,

5 תצפית משתתפת היא דרך לאסוף נתונים באמצעות צפייה והשתלבות בסביבה הנחקרת, אשר מאפשרת לחוות את המציאות כפי שהמשתתפים במחקר חווים אותה. Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

6 הכותב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

7 Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), 285–294.

המורה המובילה או המנהלת ניסו לפשר בין עמדות ובסופו של דבר המחלוקת הוכרעה על פי עמדתן, שהוצדקה באמצעות המדיניות של בית הספר. המורה המובילה הנחתה את המחלוקת בשלבים: (1) היא הציבה גבולות ברורים לדיון והצהירה כי מדיניות של בית הספר משפיעה על ההחלטה, אמירה שעלולה לכלול את הדיון בנושא; (2) היא הפנתה שאלות למורות כדי להבין מהם המניעים להתנגדות; (3) המורה המובילה הנחתה את הדיון בחיפוש אחר פתרונות המאזנים בין השיקולים של המורה המתנגדת ובין מדיניות בית הספר; (4) היא הציגה את הפתרונות שהוצעו ואת ההחלטה המקורית שקיבלה.

לדוגמה, באחד ממפגשי הקהילה התקיים דיון בשעות פרטניות ובמספר התלמידים שהמורה נדרשת ללמד באותה שעה פרטנית. אחת המורות, ניבאל,<sup>8</sup> התנגדה לדרישה ללמד כמה תלמידים וטענה שהיא תלמד בשעה הפרטנית שני תלמידים בלבד. המורה המובילה והמנהלת, עאידה וג'מילה, לא קיבלו את הטענה של ניבאל ובדבריהן הן הצהירו כי מה שניבאל עושה לא נהוג על פי מדיניות בית הספר: "לא הולך תוסיפי עד חמישה"; "כל המורות אצלי [בקהילה] לקחו חמישה [תלמידים]". ניבאל חלקה עליהן והתפתחה מחלוקת. ג'מילה שאלה את ניבאל מדוע היא לא מלמדת חמישה תלמידים. ניבאל הסבירה שמתוך ניסיונה האישי כשלימדה חמישה תלמידים הם לא נתרמו משעות ההוראה הפרטניות. עאידה וג'מילה שוב התייחסו לצורך הבית ספרי בהוראה פרטנית עבור חמישה תלמידים. בתחילה ניבאל התנגדה והסבירה את עמדתה והתייחסה ללחץ שבו היא נמצאת: "יש לי השנה כיתות מאוד קשות, אני מרגישה שאולי בשיעורים **הפרטניים**, אם אני אקח יותר, זה ישפיע עליי ועל הנתינה שלי אז אמרתי אני אקח שניים אני אתרכז בהם ויחד איתם אני **אקדם** שניים במקום לקחת חמישה ולא **לקדם** אף אחד". אולם נראה היה שעאידה וג'מילה דבקו בעמדתן. כמעין פשרה המורה המובילה הציעה למורה לבחור בתלמידים מסוימים שיתאימו לצרכיה ועדיין יענו על הצורך של בית הספר בלימוד של חמישה תלמידים. בסופו של דבר, המחלוקת הוכרעה וניבאל קיבלה את הדרישה ללמד חמישה תלמידים אף שעדיין התייחסה לכך שמי שייפגעו מכך יהיו התלמידים.

**שיח מוסדי; שיח שבו המורות נהגו להעריך את דרכי ההוראה.** המורות דנו בסוגיות שונות באופן שיפוטי והעריכו את דרכי ההוראה של המורות, תלמידים, שיעורים, מבחנים ועוד. המורות העריכו את דרכי ההוראה של עמיתותיהן או הציעו פתרונות העונים על קריטריונים של למידה משמעותית ומודל מעגל הלמידה – **מושגים מוסדיים של משרד החינוך**. לדוגמה כשמורות התייחסו לדרכי הוראה, אחת מהן אמרה: "ההמשגה שלה הייתה מצוינת"; מורה אחרת אמרה: "זאת היא למידה משמעותית". הן לא דנו ביתרונות ובחסרונות של דרכי ההוראה השונות או בחלופות האפשריות להן. השימוש בשיח בשפה המוסדית שמנחיל משרד החינוך בא לידי ביטוי במפגשי הקהילה בשימוש במושגים בעברית תוך כדי דיבור בערבית. מושגים אלו קשורים למדיניות ארגונית (למשל צוות, רכז, ישיבה, השתלמות, מיצ"ב, מיפויים) ולהיבטים פדגוגיים (למשל פדגוגיה, פרקטיקה, תוכנית, מערכי שיעור, למידה משמעותית, מעגלי הלמידה, מוטיבציה, התנסות). המורה המובילה השתמשה ביותר במושגים בעברית משאר המורות בקהילה יחד.

**שיח פדגוגי.** עקרונות המהלך ומתווי השיחה תרמו לקידום שיח שבו המורות השתתפו ודנו בסוגיות שונות בהוראה. אולם השיח לא הפך לחקרני ורפלקטיבי. המורות יישמו את המתווה ואת שלביו באופן פורמלי וטכני: השיח היה מבוסס על השלבים שהוצעו במתווה והמורות השתמשו במושגים המופיעים בו בשפה העברית (למשל סוגיה, תיאור, ניתוח, חלופות, יתרונות, חסרונות, רפלקציה). אולם בשיח לא באו לידי ביטוי עקרונות העומדים בבסיס המתווה: מסגור ומיקוד הדיון בסוגיה או בבעיה בהוראה

8 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

מוגדרת וברורה למשתתפות; הרחבת נקודת המבט של המשתתפות ביחס למתרחש בקטע המצולם או בתוצרי הלמידה; ודיון מעמיק וחקרני על המתרחש במקרה הנדון והבנת הסוגיה.

## מפגש בין הקשרים שונים

שיח שרווח בקהילות היה שיח ששלובים בו סוגי שיח שונים: שיח מקצועי של מורות על פי מודל השקפה, שיח דידקטי, שיח אינטראקטיבי, שיח מוסדי ושיח סמכותי. השיח שרווח בקהילות עוצב בתוך הקשרים שונים ומתוך המפגש ביניהם: ההקשר המוסדי, מהלך השקפה המבוסס על עקרונות שיח מערביים ותרבות השיח המקומית.

○ **הקשר מוסדי – משרד החינוך.** המורות השתמשו במושגים בעברית המבוססים על ידע שרכשו מאנשי מקצוע מחוץ לבית הספר שהכשירו אותן בעבר במסגרת השתלמויות העוסקות במדיניות או בדרכי הוראה מיטביות. מושגים אלה היו מושגים רווחים בשימוש משרד החינוך. שימוש במושגים פדגוגיים וארגוניים בעברית עשוי להעיד על הקושי להתאים ולשנות את המושגים על פי הצרכים המקומיים ותרבות השיח המקומית הרווחת בקהילות.

○ **העקרונות והכלים שהוצעו במהלך השקפה – עקרונות שיח מערביים.** במהלך השקפה הוצעו כלים לשימוש בקהילות לקידום שיח פדגוגי פורה, בהם מתווי השיחה. עקרונות המהלך ומתווי השיחה תרמו לקידום שיח אינטראקטיבי, אם כי השיח לא הפך לחקרני ורפלקטיבי. המורות יישמו את המתווה ושלבו באופן טכני ופורמלי. אולם בשיח לא באו לידי ביטוי עקרונות העומדים בבסיס המתווה: מסגור ומיקוד הדיון בסוגיה או בבעיה בהוראה מוגדרת וברורה למשתתפות; הרחבת נקודת המבט של המשתתפות ביחס למתרחש בקטע המצולם או בתוצרי הלמידה; ודיון מעמיק וחקרני על המתרחש במקרה הנדון והבנת הסוגיה.

○ **תרבות השיח המקומית.** תרבות השיח הרווחת בבתי ספר מהחינוך הערבי קשורה באופן שבו המורות יישמו את מהלך השקפה בקהילות. דפוסי התרבות הבית-ספריים בבתי ספר ערביים הם בדרך כלל שמרניים,<sup>9</sup> והתרבות המקומית מאופיינת בהיררכיה וסמכותיות.<sup>10</sup> מערכת החינוך הערבית מאופיינת ברמה גבוהה של ריכוזיות ויחסים היררכיים ובהם האצלת סמכויות לחברי צוות היא מועטה.<sup>11</sup> תרבות השיח המקומית מאופיינת גם בסגנון דיבור מתחשב, 'מוסיירה' (المسيرة), בערבית 'ללכת עם' או 'ללוות' את בן השיח מתוך התחשבות במעמדו וברצונו. דפוס תרבותי זה מדגיש את המשותף בין בני השיח מתוך רצון לשמירה על הרמוניה.<sup>12</sup> המאפיינים האלה חלחלו לתוך תרבות השיח במפגשי הקהילה ועיצבו בין היתר את האופן שבו מורות דנו בהוראה ואת האופן שבו הן אימצו עקרונות שונים וכלים שהוצעו במהלך השקפה, למשל כשמורות נטו להימנע ממחלוקות בשיח. עקרונות ונורמות שיח משותף מקצועי שתוארו לעיל (השתתפות, הדדיות, הקשבה, כנות ונכונות לחשיפה) משקפים הנחות יסוד מערביים ומציגים אידיאל של מערכת יחסים שוויונית והדדית בין המורה המובילה ובין עמיתותיה, שאינה מתאימה בהכרח לתרבות בית ספרית לא מערבית. המחקר הראה כי בין נורמות שיח אלה ובין נורמות רווחות בתרבות השיח המקומית בבתי ספר ערביים נוצרו מתחים, לדוגמה, מתחים בין שיח שוויוני ובין היררכיה בבית ספר; ובין שיח שבו יש מובעות עמדות מגוונות ונקודות מבט מנוגדות (ומכאן גם מחלוקות) ובין שיח שבו יש נטייה להימנע ממחלוקות.

9 אבו-עסבה, ח' (2007). **חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

10 אלחאג', מ' (1995). **המורה הערבי בישראל – מעמד, שאלות וציפיות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי.

11 Arar, K. & Oplatka, I. (2011). Perceptions and applications of teachers' evaluation among elementary school principals in the Arab education system in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2-3), 162–169.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.006>

12 כתריאל, ת' (1999). **מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. חיפה: הוצאת ספרים של האוניברסיטה.

המחקר הראה כי המפגש עם נורמות השיח שמהלך השקפה שואף לקדם יצר מתחים עם תרבות השיח המקומית בבתי ספר ערביים. מתחים אלו עשויים להעיד על חוסר ההתאמה בין עקרונות ונורמות השיח של מהלך השקפה ובין הקשרי השיח בבתי ספר ערביים ובחינוך הערבי בישראל. דפוסי השיח שרווחו בקהילות היו מבוססים על סוגי שיח שונים והשילוב בין סוגי השיח אפשר למורות להיות שותפות במהלך השקפה בתנאים שלהן, אך מבלי לאמץ את עקרונות השקפה. השילוב בין סוגי השיח אפשר למורות להתמודד עם המתחים בין העקרונות ונורמות השיח.

### כיווני חשיבה להמשך

לאור ממצאי המחקר, כדאי לבחון את האופן שבו מנסים ליישם רפורמות בחינוך המבוססות על עקרונות השאובים מתרבויות מערביות בהקשרים אחרים. אנו מציעות לבחון את ממצאי המחקר לפי הגישה המתנגדת להפרדה הגסה בין ידע ילידי ובין ידע מערבי (Endogenous Knowledge)<sup>13</sup>. לפי גישה זו, יש לשים דגש על תקשורת ועל קידום תהליך אקטיבי ליצירת ידע שנבנה בתוך החברה והתרבות הילידית ומתפתח בהיבדיות עם תרבות וידע גלובלי. בהתבסס על גישה זו כדאי לבנות תוכניות התערבות שמתואמות לצרכים ולתרבות המקומית של בתי ספר ערביים. תוכניות כאלה יש לפתח תחילה בשיתוף המורות עצמן בהתבסס על הידע, הצרכים והתרבות המקומית. לאחר מכן יש להפגיש את הידע המקומי עם הידע הגלובלי באופן הדרגתי, מה שיאפשר אימוץ מבוקר של תהליכי שינוי ומותאם לעקרונות ולידע הגלובליים וגם המקומיים.

### ממצאי המחקר מעוררים שאלות שונות בנוגע לתהליכי עיצוב מדיניות:

- (1) האם השאיפה לשיח פדגוגי פורה כפי שנתפס בתרבות מערבית מתאימה לכל התרבויות וההקשרים השונים?
- (2) האם וכיצד אפשר לקדם שיח פדגוגי פורה בקהילות בבתי הספר בחינוך הערבי בהתאם לתרבות השיח המקומית?
- (3) האם צריך לפתח כלים שהם רגישים לתרבות המקומית? וכיצד?
- (4) באיזה אופן אפשר לכלול את השתתפותן של מורות מובילות ומנחות מהחינוך הערבי בתהליך הפיתוח במהלך השקפה?

### לקריאה נוספת

אבו אסעד, א' (2020). המפגש בין מהלך "השקפה" ארצי לתרבות המקומית בבתי ספר בחינוך הערבי בישראל. [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבו-עסבה, ח' (2007). **חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג', מ' (1995). **המורה הערבי בישראל – מעמד, שאלות וציפיות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי.

כתריאל, ת' (1999). **מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. חיפה: הוצאת ספרים של האוניברסיטה.

<sup>13</sup> Hountondji, P. (1997). Endogenous Knowledge: Research Trails, Senegal, CODESRIA; Hountondji, P. (2002). Producing Knowledge in Africa Today. In: Coetzee, P. H. *Philosophy from Africa*, Cape Town, Oxford University Press.

- Arar, K. & Oplatka, I. (2011). Perceptions and applications of teachers' evaluation among elementary school principals in the Arab education system in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2-3), 162–169. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.006>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Lefstein, A. (2018). Moving teacher learning from the margins to the mainstream. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 23(1), 35–37.

## פרק 12: ותיקה מכדי ללמוד? מורות צעירות וותיקות כקטגוריות חברתיות והשלכותיהן על למידה בצוות<sup>1</sup>

ליבת אשחר-נץ,<sup>2</sup> אדם לפסטיין,<sup>3</sup> דנה ודר-וייס<sup>4</sup> ונגה קנולר<sup>5</sup>



הנחה רווחת בחברה היא שמורות ותיקות מתנגדות ללמידה ולשינויים חינוכיים ואילו מורות צעירות הן לומדות נלהבות ויצירתיות השואפות להוביל שינוי חינוכי. אבל האם מורות צעירות הן אכן המתאימות ביותר להוביל שינויים חינוכיים? האם מורות מנוסות הן ותיקות מכדי ללמוד? המחקר עסק באופן שבו מורות, מנהלות ומעצבות מדיניות חינוכית מתייחסות בשיח לקטגוריות החברתיות **מורה ותיקה ומורה צעירה**, שנפוצות מאוד בתרבות הבית ספרית.

**לקטגוריה חברתית** יש גבולות מוגדרים שמכריעים מי יכולה להשתייך אליה ומי לא, ואילו ציפיות חברתיות מגולמות בתוכה, למשל מצופה שמורה ותיקה תהיה בעלת ידע ויכולת ללמד ואילו ממורה צעירה מצופה להיות לומדת. אבל מה קורה כשצוות בית הספר שותף ברפורמה חינוכית חדשה שדורשת מכל המורות – ותיקות וצעירות – להיות **לומדות** ומשתתפות שוות בשיח חקרני על בעיות בהוראה?

1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: Eshchar-Netz, L. (2021). *Implications of the social categories "Veteran" and "Novice" for teacher status, collaborative inquiry and learning* [Doctoral dissertation]. Ben-Gurion university of the Negev.

2 חוקרת במחלקה לחינוך ומרצה ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסק בלמידה בקהילות מורות בדגש על דינמיקה רגשית-חברתית שמשפיעה על שיח חקרני ולמידה. מלווה מנחות במהלך השקפה.

3 חוקר שיח ויחסי גומלין בכיתות ובצוותי מורים במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

4 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.

5 מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.



## קטגוריות חברתיות

קטגוריות חברתיות משפיעות על האופן שבו אנו חווים את העולם ומבינים אותו. לכל קטגוריה חברתית יש אפיונים משותפים שייחודיים לה וציפיות המשפיעות על עיצובה. קטגוריות אלה (לדוגמה "מנהלת", "מורה" ו"תלמידה") משפיעות גם על הדרכים שבהן אנו מתייחסים למי שעומד מולנו, מדברים איתו ומדברים עליו. כשאדם משתייך, בעיני החברה, לקטגוריה מסוימת הוא ממשיך לעצב את התנהגותו לפי הציפיות החברתיות הכרוכות באותה קטגוריה, למשל מנהלת תאמץ דפוסי שיח סמכותיים. ההשתייכות לקטגוריה מנחה גם אחרים כיצד לפרש את ההתנהגויות של מי שמשווה לקטגוריה.

## מסרים כפולים במהלך השקפה?

"בגלל שאני יותר מנוסה אני אתן לך טיפ." (מורה, ארבע שנות ותק)

"בחדר יש המון שנות ותק וניסיון ואנחנו צריכות לדעת איך לנצל אותן." (מורה בעלת 10 שנות ותק)

"ארגון שלא יחדש את עצמו – יתרסק." (מנהל בית ספר)

"מורה שהיא 21 שנה, הרבה פעמים הולכת ככה, בדרך היבשה והמשעממת יותר, ויש מורים חדשים שבאים עם רעיונות מגניבים." (מורה, 21 שנות ותק)

מהלך השקפה והתרבות החינוכית הרווחת בישראל משדרים מסרים סותרים ביחס למורות ותיקות: מצד אחד מורות ותיקות נתפסות כמקצועניות, כבעלות ניסיון וככאלה שתפקידן הוא ללמד את המורות הצעירות מהן. ומן הצד האחר, בייחוד בהקשר של רפורמה, ובפרט במהלך השקפה, מורות ותיקות עלולות להיתפס כשחוקות ושמרניות. לעומתן, בהקשר של רפורמה, מצופה ממורות צעירות לאמץ בהתלהבות רפורמות חדשניות ואף לתפוס עמדות הובלה. המתח בין המסרים הסותרים יוצר אתגרים, שערים מתמודדות מורות ותיקות ומורות צעירות בקהילות השקפה. נשאלת השאלה כיצד ההנחות החברתיות משפיעות על מורות ותיקות וצעירות ועל המתח ביניהן בכל הקשור ללמידה ופיתוח מקצועי?

## מטרת המחקר

המחקר עסק בדרכים שבהן מורות, מנהלות ומעצבות מדיניות חינוכית תופסות את הקטגוריות החברתיות **מורה ותיקה ומורה צעירה** בהקשר ייחודי – רפורמה חינוכית חדשה שדורשת מכל המורות להיות **לומדות** ומשתתפות פעילות בשיח חקרני על בעיות בהוראה. המחקר אף עסק בהשלכות שיש להנחות רווחות ביחס לקטגוריות החברתיות על למידה ופיתוח מקצועי של מורות ותיקות וצעירות.

Mehan, H. (1996). The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. *Natural Histories of Discourse*, 253–276; Plotkin-Amrami, G. (2018). How is a new category "born"? On mechanisms of formation, cycles of recognition, and the looping effect of "national trauma". *Health*, 22(5), 413–431. <https://doi.org/10.1177/1363459317695631>



## מהיכן הנתונים?

המחקר נערך כחלק ממהלך השקפה, שמטרתו לעודד ולטפח למידה של מורות בתוך קהילות למידה בית ספריות. הוא מבוסס על מפגשים מסוגים שונים שנערכו במהלך השקפה, בהם 63 מפגשים של קהילות למידה, 20 סדנאות פיתוח מקצועי, שבע ישיבות צוות מוביל מחוזי, ועשרה ביקורים בבתי ספר. כמו כן, ערכנו 16 ראיונות עם מורות וניתחנו מסמכי מדיניות.

בתהליך ניתוח הנתונים איתרנו אירועים שבהם מורות זיהו את עצמן כוותיקות וצעירות (או אמירות דומות כמו "היא חדשה כאן" או "יש לה הרבה ניסיון") ואירועים שבהם משתתפים אחרים זיהו מורות ככאלה. מצאנו 165 התבטאויות המזהות מורות כוותיקות או כצעירות, ואלה אופיינו על פי ההקשר שבו נאמרו.

## מה גילינו?

מכלול המאפיינים של מורה ותיקה הוא תמונת ראי הפוכה למכלול המאפיינים של מורה צעירה.

מספר האירועים	כיצד תוארו מורות צעירות?	מספר האירועים	כיצד תוארו מורות ותיקות?
28	חסרת ידע	15	ידענית
5	חסרת ביטחון	7	בעלת ביטחון
12	חסרת אונים	15	מאיימת
12	קרובה לעולמם של התלמידים <sup>7</sup>	3	פער בין-דורי בינה לבין התלמידים
20	התלהבות מחדשנות חינוכית	18	שעמום ושחיקה
11	פתוחה לשינויים	8	מתנגדת לשינויים
6	מוכנה לחלוק ייצוגי הוראה	6	נרתעת מלחשוף פרקטיקות הוראה

בעוד שמורות ותיקות נתפסו (על ידי עצמן ועל ידי אחרות) כידעניות, מורות צעירות נתפסו כחסרות ידע. ייתכן שהידע של המורות הוותיקות נוסך בהן ביטחון, מה שעשוי להסביר את הממצא שמורות צעירות נתפסו כחסרות ביטחון לעומת עמיתותיהן הוותיקות. נוסף על כך מורות צעירות הפגינו מצוקה ונתפסו כחסרות אונים.

מורות ומנהלות התייחסו גם לפער בין-דורי שמרחיק מורות ותיקות מתלמידיהן, בניגוד לקרבתן של מורות צעירות לעולמם של התלמידים. מורות ותיקות נתפסו כשחוקות וכתנגדות לשינוי. הן אף נתפסו כמורות שנרתעות מחשיפה של פרקטיקות ההוראה שלהן ושיתופן בדיון משותף, כפי שמצופה מהן לעשות במהלך "השקפה". לעומתן, מורות צעירות נתפסו כנלהבות וכתומכות בחדשנות חינוכית, כפתוחות לשינויים וכבעלות נכונות לשתף בייצוגי הוראה לדיון משותף עם עמיתותיהן.

7 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

## דוגמאות: באיזה אופן באים לידי ביטוי מאפייני הקטגוריות?

### ידעניות – חסרות ידע

”איך אצליח לעצור את עצמי מלתת למורים הצעירים את כל התשובות?” (חוה,<sup>8</sup> מורה מובילה, בעלת ותק של 28 שנים)

חוה, מורה מובילה ותיקה ומוערכת מאוד בבית ספרה, שקדה על תכנון מפגשי הצוות ושיתפה בחשש שלה בנוגע להנחיית שיח חקרני שיוויני בצוותים. בצוות שהובילה חוה היו שותפות בעיקר מורות צעירות. חוה תפסה את תפקידה כמורה שמלמדת ומקנה ידע. בדבריה מתבטאת ההנחה החברתית שלפיה מורות ותיקות הן אלה שיודעות ומורות צעירות לא יודעות. כמו כן, מדבריה נראה כי היא תופסת למידה כהליך חד-כיווני, הכולל תפקידים מוגדרים: מורות ותיקות אמורות ללמד ומורות צעירות אמורות ללמוד.

### משועממות ושחוקות לעומת נלהבות לחדשנות

ענת היא מורה למדעים בשנת סטאז', וכחלק מהעבודה שלה בבית הספר היא מלמדת מספר מקצועות, בהם שפה. באחד ממפגשי הצוות היא הציעה: ”לימדו אותנו בתעודת הוראה במדעים לקחת את התלמידים החוצה, ליערות. אנחנו יכולות לעשות את זה גם בשיעורי שפה”. מרים (מורה מובילה, בעלת 20 שנות ותק): ”משעמם לך? תראי, זו רק השנה הראשונה שלך. אנחנו מלמדות את החומר הזה עוד פעם ועוד פעם. אני כבר יודעת אותו בעל פה”.

המורות לא התלהבו מהרעיון החדשני. מרים, המורה המובילה הוותיקה, דחתה את הרעיון של ענת והדגישה ששעמום, כמו גיוון בדרכי הוראה, הוא זכות של מורות ותיקות. אומנם תפיסת המורות הוותיקות כידיעניות מעלה את מעמדן בקרב עמיתותיהן, אך כשמורות ותיקות נתפסות ככאלה שדבר אינו חדש עבורן ואין להן עניין בהתנסויות חדשות או רצון ללמוד דברים חדשים, הרי שהן לכאורה נדונות לשחיקה והימנעות משינוי.

## האם קטגוריות חברתיות משתנות לפי הקשר? מורה ותיקה ומורה צעירה בהקשר של רפורמה – מהלך השקפה

המחקר נערך בתוך הקשר של מהלך השקפה, רפורמה חינוכית שבה נדרשות כלל המורות להיות בעמדה של לומדות. הקטגוריות החברתיות **מורה ותיקה** ו**מורה צעירה** התעצבו בתוך ההקשר הזה וייתכן שהושפעו ממנו. כך למשל ניתן לראות בישיבת צוות בבית ספר שבה ביקרו נציגי מהלך השקפה:

בסבב היכרות שנערך בתחילת המפגש המורות התבקשו להציג את עצמן, כמעט כולן ציינו את שנות הוותק שלהן בהוראה כאחד הפרטים המזהים הראשונים. אחת המורות, אפרת, בעלת ותק של 28 שנים, שיתפה מעט בהיסוס את ותק שנותיה בהוראה. מיטל, המורה המובילה, שצעירה מרוב חברות הצוות, קטעה את הסבב והתייצבה מייד להגנתה: ”והיא מחדשת את עצמה כל שנה”. כאשר המורה הבאה אחריה שיתפה שהיא בעלת 25 שנות ותק, מיטל שוב התערבה ואמרה: ”והיא מתחדשת כל דקה”.

אם בהקשרים רבים אחרים שנות ותק רבות עשויות להיתפס כסממן של מקצוענות, בהקשר של רפורמה המורות הוותיקות שבקהילתה עלולות להיתפס כמקובעות. בדבריה מיטל הדגישה שהצוות שהיא מובילה הוא צוות לומד, ובכך התחברה להקשר של מהלך השקפה, אשר אחד מעקרונותיו הוא **שמורה מקצועית היא מורה לומדת**.

8 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

## איך מורה ותיקה ממצבת את עצמה כידענית וכלומדת בעת ובעונה אחת?

מורות ותיקות השתמשו באסטרטגיות להתמודדות עם מה שנדמה למורות רבות בתור סתירה – **להחזיק בתפקיד של מורה ותיקה ידענית ובה בעת בתפקיד של לומדת**. המורות השתמשו באסטרטגיות אלה בעיקר במסגרות פורמליות, כמו השתלמויות או ראיונות, ובמקרים אחדים בלבד בדיונים בקהילות:

- 1) שיתוף פעולה עם עמיתות צעירות.** מורות ותיקות סיפרו שהן לומדות מעמיתות צעירות והצהירו שהן פועלות יחד איתן, גם כדי לעודד אותן ולהחמיא להן. למשל שמחה, מורה ותיקה למדעים, שיתפה בהחלטתה לאמץ שיטה חדשנית להוראה בנושא דנ"א בהשראת רעיון של מורה צעירה יותר: "אמרתי לה, אני מאמצת את הרעיון שלך ומעבירה לכולם. כאילו, היא חושבת בראש צעיר ולי יש את הוותק שלי אז אנחנו נותנות אחת לשנייה".
- 2) התמצאות בזירה הטכנולוגית.** פערי ידע של מורות ותיקות בנושאים טכנולוגיים מתקבלים בסלחנות, שכן הזירה הטכנולוגית מזוהה עם הדור הצעיר. לדוגמה, אחת המורות הוותיקות אמרה: "מה זה סנאפצ'ט? שמישהו יסביר לי".
- 3) ללמוד מהתלמידים.** מורות ותיקות סיפרו שהן לומדות מהתלמידים שלהן. לדוגמה, חנה, מורה ותיקה, סיפרה: "לילדים יש שאלות מרתקות. בינינו, אני לא יודעת הכול. [התלמידים] שולחים אותי כל הזמן חזרה לספרים. בגלל זה אני אוהבת את הדינמיקה הזו. כי אני מחדשת את עצמי כל הזמן". בדבריה חנה מיצבה את עצמה כמורה מקצוענית שבכיתתה לומדים תלמידים סקרנים, שמשקפים את האווירה הפתוחה והמאתגרת שהיא יוצרת עבורם בשיעור.

## תובנות מהמחקר – מה המחיר?

מחקר זה בחן איך מורות ונשות חינוך תופסות את הקטגוריות החברתיות **מורה ותיקה ומורה צעירה**. הקטגוריות עשויות להסדיר את האופנים שבהם המורות משתתפות בלמידה בקהילות, כשלכאורה מובן לכל המשתתפות בה מה מצופה מהן, על פי הוותק שלה. אולם הצבת צעירות מול ותיקות כ**קטגוריות בינאריות** הפוכות זו מזו עלולה להגביל את אפשרויות הפעולה של המורות בשל השתייכותן לקטגוריות. מורה ותיקה לא תוכל להיחשב בו בזמן גם מורה צעירה. כתוצאה מכך המורות לא רק מוגבלות לציפיות הכרוכות באותה הקטגוריה שאליה הן משויכות, אלא גם לכודות במה שהן לא יכולות להיות; מורה ותיקה, אשר מצופה ממנה להיות מומחית-ידענית ומורגלת בהשאת עצות לעמיתות צעירות, עשויה להתקשות לשאול שאלה, לבקש עצה בעצמה או להפגין התלהבות ביחס לרעיון חדש. לעומתה, מורה צעירה, אשר נתפסת כחסרת ביטחון, חסרת ידע וזקוקה לעצות, ייתכן שתתקשה להשיא עצות לאחרות. המתח לכאורה בין ניסיון עשיר ללמידה נובע מהאופן שבו תופסים **מומחיות ולמידה** בפיתוח מקצועי. שינוי החשיבה הבינארית ותפיסת המומחיות לפי ותק עשוי לתרום לכך **שמורות ותיקות** יהיו שותפות פעילות בתהליכי שינוי ובתהליכי חקר ולמידה משותפים. הוא אף עשוי לתרום למיצובן של **מורות צעירות** כשותפות שוויוניות בשיח בקהילות הלמידה. כמו כן, בעקבות השינוי המיוחל בחשיבה ניתן יהיה למתן את הציפייה ממורות צעירות להוביל רפורמות או חדשנות חינוכית בבית ספרן, בשלב מוקדם ופגיע בקריירה שלהן, כשהן עדיין מתקשות לעמוד בדרישות ובלחצים מהנהלת בית הספר. המורות הוותיקות שהשתתפו במהלך השקפה ובמחקר זה הביעו **קושי להיות לומדת תמידית**, אך בה בעת **הפגינו רצון לשבור את ההנחה שהן סיימו ללמוד** ושאיפה לשתף פעולה עם מורות צעירות. על כן חשוב **למנף** תחושות אלה **ללמידה משותפת בקהילות**.

## מה אפשר לעשות?

- במסגרת הכשרות מקצועיות למורות מובילות חשוב להכיר ולדון בשימוש הבינארי בקטגוריות החברתיות של מורה ותיקה ומורה צעירה, בשיח, לבחון במשותף את המאפיינים השונים (ולעיתים הסותרים) שלהן ולדון בהשלכותיהם על תהליכי הלמידה של המורות בקהילות הבית ספריות.
- להגדיר מחדש מה היא מורה ידענית ומקצועית כמורה השותפה בתהליכי למידה וחקר משותפים. כך אפשר גם להגדיר ידע כנבנה במשותף מתוך למידה משותפת והדדית, ולא כתהליך חד-כיווני שבו מקנים ידע.
- להתייחס ברגישות לאתגרים המצויים בלמידה משותפת בקהילות בשל הקטגוריות החברתיות, למשל לעודד השתתפות יזומה של מורות צעירות ולהכיר במורכבות שעימה מתמודדת מורה ותיקה, הנובעת מהציפייה להיות מורה ידענית ומקצוענית ובה בעת לומדת תמידית.
- לקדם שיח שוויוני שבו כל מורה יכולה גם ללמד וגם ללמוד – לשאול שאלות, להציע דרכי התמודדות, לתת עצות, להגיב אחת לדברי חברתה.
- לזהות מתי מורות "פורצות" את גבולות הקטגוריה, כלומר פועלות בניגוד למצופה מהן, לאפשר ולעודד את הפעולות האלה.
- לאפשר למורות ותיקות לתרום מניסיוןן ללמידה ולשינוי חינוכי, ולהכיר בכך שחלק מהתנגדויותיהן לשינויים נובעות מניסיוןן העשיר בתוכניות ורפורמות שהתחלפו משום חוסר הצלחתן.

תוכלי לצפות בשיחה עם החוקרת ליבת אשחר-נץ על הקטגוריות החברתיות "מורה ותיקה" ו"מורה צעירה", ועל השלכותיהן על למידה בצוות, באתר "מורות מובילות בשטח":

<https://vimeo.com/618919076/9d03a265fe>



## לקריאה נוספת



- Eshchar-Netz, L. (2021). *Implications of the social categories "Veteran" and "Novice" for teacher status, collaborative inquiry and learning* [Doctoral dissertation]. Ben-Gurion university of the Negev.
- Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103524>
- Mehan, H. (1996). The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. *Natural Histories of Discourse*, 253–276.
- Plotkin-Amrami, G. (2018). How is a new category "born"? On mechanisms of formation, cycles of recognition, and the looping effect of "national trauma." *Health*, 22(5), 413–431. <https://doi.org/10.1177/1363459317695631>

## פרק 13: המנהלת מצטרפת היום לישיבה: השתתפות מנהלות במפגשי צוות והשפעתה על פוריות השיח<sup>1</sup>

מירית ישראלי<sup>2</sup>



אחת המטרות של מהלך השקפה היא לטפח מנהיגות ביניים בבית הספר באמצעות מינוי מורות מובילות. המורות המובילות מופקדות על הובלת צוותים מקצועיים, לדוגמה צוות שפה או צוות מוטיבציה. אף שבסמכות ובאחריות המורות המובילות לקדם שיח פדגוגי פורה בצוותים, מנהלות רבות מעורבות בתהליכים שנעשים בצוותים. נשאלת השאלה באיזה אופן מנהלות מעורבות במפגשי הצוות? מהם היתרונות והחסרונות בהשתתפותן בשיח?

### מטרת המחקר

המחקר עסק באופן שבו מנהלות בית הספר מעורבות במפגשי הצוות – מרחב שעליו מופקדות המורות המובילות. הוא מתמקד בדרכי ההשתתפות של המנהלות במפגשי הצוות ובהשלכותיהן על השתתפות המורה המובילה במפגש הצוות, על השיח בצוות ועל התנהלותה של המנהלת עצמה במפגש הצוות.

### מהיכן הנתונים?

המחקר נערך במסגרת מהלך השקפה. במהלכו תועדו 170 מפגשי צוות ב-24 בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים מהחינוך הממלכתי-כללי, ממלכתי-ערבי וממלכתי-דתי. כמו כן תועדו מפגשי למידה למנהלות שהתקיימו כחלק מהפיתוח המקצועי שלהן, ובהם השתקפו תפיסותיהן של המנהלות לגבי תפקידן במפגשי צוות.

1 המאמר המוצג בחוברת מבוסס על המחקר: ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

2 חוקרת במרכז דיאלוגוס באוניברסיטה העברית בירושלים ומרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. במחקרה היא מתמקדת בעשייה החינוכית של מורות ומנהלות בתי ספר. הייתה שותפה בצוות המחקר במעבדה לחקר הפדגוגיה, וכחלק ממהלך השקפה עסקה בליווי מובילות המהלך במחוז דרום.

## למה מנהלות בוחרות להצטרף למפגשי הצוות?

מנהלות השתתפו במפגשי למידה כחלק מהפיתוח המקצועי למנהלות במהלך השקפה בשנתיים הראשונות למהלך. מתוך השיח במפגשים אלה זוהו שיקולים שונים בהחלטתן של מנהלות להצטרף ולהשתתף במפגשי הצוות בבתי הספר.

○ **להעצים את המורה המובילה.** אחד השיקולים המנחים בנוכחות ובהשתתפות המנהלות במפגשי צוות אשר זוהו בשיח הוא התרומה להעצמת המורות המובילות. כך עולה למשל מדבריו של אחד המנהלים: "ההשתתפות של המנהל [במפגשי הצוות], זה בא על מנת להעצים את הרכז עצמו [...] אני משתתף כאחד מהצוות ואני אפנה לרכז כי הוא המוביל, המומחה, וזה ייתן עוצמה לרכז מול הצוות שלו". מנגד, מעט מהמנהלות טענו כי דווקא הימנעות מהגעה למפגשי צוות תסייע בהעצמת המורות המובילות. כפי שניכר מדבריו של אחד המנהלים: "אם אני סומך על הצוותים שלי אז אני נותן להם עצמאות בעבודה."

המנהלות הציגו גם שיקולים הקשורים בלמידה בצוות. מדבריהן עלה כי מנהלות בוחרות להשתתף במפגשי הצוות כדי ללמוד את המורות, כדי ללמוד עם המורות או כדי ללמוד על המורות.

○ **ללמוד את המורות.** המנהלות הניחו כי האופן שבו הן משתתפות בישיבות הצוות משמש מודל לחיקוי לאופן שבו כדאי ורצוי לדבר בדיונים. המנהלות אף תפסו את השתתפותן כתורמת להעשרת הידע הפדגוגי של המורות בנוגע לדרכי הוראה ולתוכנית הלימודים. כמו כן, מדבריהן נראה כי הצטרפות מנהלת למפגש מדגישה את חשיבות השמירה על המבנה של מפגש הצוות ועל המנגנונים שהוקמו לקידום ההתפתחות המקצועית של המורות, למשל קיום מפגש צוות באופן קבוע.

○ **ללמוד עם המורות.** לצד העמדה שרווחה בשיח, שלפיה נוכחות המנהלות עשויה לתרום ללמידה של המורות בצוות, המנהלות התייחסו גם לשאיפתן ללמוד יחד עם המורות במפגשי הצוות, כדי להבין את מה שעובר על המורות ולהרגיש חלק מצוות המורות או כדי ללמוד על הדיסציפלינה שלהן.

○ **ללמוד על המורות.** המנהלות סיפרו שהן נכחו במפגשים כדי להישאר בשליטה וללמוד מתוך ההתנסות שלהן על מה שקורה בצוותים. מנגד, המנהלות חששו להיתפס כגורם מפקח, כמי ש"מרגלות" אחר חברות הצוות או בוחנות אותן. אחד הפתרונות שהוצע בקבוצת המנהלות כדי לא להיתפס כגורם מפקח היה להצטרף רק לחלק מהמפגשים ולא באופן קבוע.

## כיצד נוכחות המנהלות השפיעה על השיח ועל המורות בצוות?

○ מנהלות הצטרפו ל-21% ממפגשי הצוות שתועדו, כך שברוב הישיבות הן לא נכחו.

○ מספר המורות שנכחו במפגשי צוות היה גבוה יותר באופן מובהק כשמנהלות נכחו במפגשים – בממוצע מורה אחת יותר – מאשר במפגשים שבהם מנהלות לא נכחו.

○ נמצאו הבדלים מובהקים בהשתתפות בשיח במפגשי הצוות מצד המורות ומצד המורה המובילה – כל אחת מהן דיברה פחות במפגשים שבהם המנהלת נכחה. לעומת זאת לא נמצאו הבדלים מובהקים במשך הדיבור של מדריכות בין מפגשים שבהם מנהלות נכחו ובין מפגשים שבהם מנהלות לא נכחו. כלומר בשונה מהמדריכה, שהיא חיצונית לצוות בית הספר ולא כפופה למנהלת, משך הדיבור של המורה המובילה ושל המורות בצוות, אשר כפופות למנהלת, הושפעו מנוכחותה.

כשמנהלת בית הספר נכחה במפגשי הצוות השיח היה מובנה, מוסדר לפי רשות דיבור וכלל הנחיות מפורשות יותר מאשר במפגשים שבהם המנהלת לא נכחה. כמו כן, כשמנהלת בית הספר נכחה במפגש צוות, פחת משך הזמן שבו עסקו בתכנים שלא קשורים לתחום החינוך (נושאים אדמיניסטרטיביים) לעומת מפגשים שבהם המנהלת לא השתתפה. ניתן לומר כי נוכחות המנהלת תרמה במיקוד השיח לנושאים רלוונטיים להוראה.

### כיצד מנהלות משתתפות במפגשי הצוות? אבות טיפוס של השתתפות

מנהלות בית הספר השתתפו במפגשי צוות בחמש דרכים מרכזיות, אשר אופיינו כחמישה אבות טיפוס של השתתפות. לכל מנהלת יש אב טיפוס שעל פיו היא פועלת רוב הזמן במפגשים. אולם במקרים מסוימים מנהלות שינו את אופי השתתפותן כדי לקדם מטרה מסוימת. לכל השתתפות על פי אחד מאבות הטיפוס יש יתרונות וחסרונות בהשפעתם על השיח בצוות ועל מעורבותה של המורה המובילה. להלן פירוט של חמשת אבות הטיפוס ושל יתרונותיהם וחסרונותיהם:

**1) משתתפות כבעלות סמכות** – מנהלות שהשתתפו במפגשי הצוות כדי לקדם החלטות בנושאי מדיניות בית הספר. המנהלות לא התייחסו להוראה עצמה או לדיסציפלינה, אלא לנושאים ברמת המערכת הבית ספרית או המחוזית או אפילו ברמת המדינה, כמו הנחיות ממשרד החינוך, מהעירייה וחוזרי מנכ"ל.

לדוגמה גילה,<sup>3</sup> אחת המנהלות, הצטרפה למפגש צוות שבו דנו במיפויים שהמורות נדרשו לערוך. בשלב מסוים המורות התלוננו על העומס שנוצר בשל ביצוע המיפויים והוסיפו שהן לא רואות את הערך שבמילוי הטפסים. גילה קטעה את שטף התלונות והסבירה את הרציונל של משרד החינוך: "משרד החינוך דורש את זה וכולנו עומדים בדרישות של משרד החינוך [...] אם יש פה צורך לדבר על הדברים אפשר להזמין את המדריכה המחוזית לאחת משיבות הצוות, לא בטוח שזה יעשה שינוי, אבל לפחות אפשר [...] לפחות תוכלו לדעת ששמעו את דבריכם [...] גם אני כמנהלת עומדת בכל הדרישות לגבי כל הטפסים [...]". גילה התייחסה לשיקולים מערכתיים, למשל, הטענה ש"זאת החלטה שהיא לא שלנו" והשימוש בניסיון שלה כמנהלת כשאמרה "גם אני כמנהלת עומדת בכל הדרישות". כמו כן, בדבריה משתקפת תפיסה ביורוקרטית שלפיה כל אחד מציית למי שמעליו בהיררכיה המערכתית.

השתתפות מנהלת על פי אב טיפוס זה עלולה לפגוע ביכולתה של המורה המובילה לפתח את המנהיגות והאסרטיביות שלה כלפי חברות הצוות, כיוון שהמנהלת היא שנתפסת בקרב המורות כדמות הסמכותית בישיבה ועל פיה מתקבלות ההחלטות. אולם השתתפות כזו יכולה גם לסייע למורה המובילה, כיוון שהיא לא צריכה להתמודד עם הצוות בכל הזירות אלא לבחור את המצבים שבהם היא רוצה לפעול ולהוביל את הצוות בעצמה ואת המצבים שבהם היא זקוקה להתערבות המנהלת. כשיש תיאום בין המנהלת ובין המורה המובילה, השתתפות המנהלת כבעלת סמכות עשויה להעצים את המורה המובילה, אך במצבים שבהם יש מאבקי כוח בין בעלות התפקידים, השתתפות המנהלת עלולה לפגוע ביכולת המנהיגות של המורה המובילה.

**2) משתתפות כעורכות השיח** – מנהלות שהשתתפו במפגשי צוות בדומה לאופן שבו השתתפו מנהלות כבעלות סמכות (קיבלו החלטות הקשורות במדיניות בית הספר והציגו תפיסה מערכתית), ונוסף על כך קבעו את הנושאים לדיון ואת סדר הדיון בהם, הנחו את הדיון בפועל וחתרו לקבלת החלטה בנושא הנדון. מנהלות אלה השתמשו באסטרטגיות הנחיה שונות, כמו חלוקת רשות דיבור ושאלת שאלות.

3 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.

לדוגמה ברק, אחד המנהלים, הצטרף למפגש צוות כ-20 דקות לאחר תחילתו, ומייד עם הגעתו ביקש לערוך דיון בנושא הערכת תלמידים. הוא שאל שאלות מנחות שנועדו ליצור לעורר את הדיון: "שאלה, יש לכם תובנה קונקרטית שאתם יכולים להציג? מהי?"; "אני שואל – מה לדעתכם נכון לעשות מבחינת כמות המבחנים, שנכון לאפשר להם לגשת אליהם למועדי ב'?"

השתתפות של מנהלות על פי אב טיפוס זה נתפסת במידה רבה כהשתלטות של המנהלת על הזירה שעליה אמונה המורה המובילה, ועלולה לגרום למאבקי כוח ביניהן ולפגוע באופן ניכר בסמכות המורה המובילה כלפי הצוות. ואולם יש מצבים שבהם השתתפות מנהלת כעורכת השיח הכרחית וחיונית לצוות. למשל כשהמורה המובילה נבחרה על סמך הכישורים הפדגוגיים שלה ולא דווקא על סמך הכישורים הניהוליים שלה, והמנהלת ממלאה את התפקיד כחלק מתהליך החניכה של המורה המובילה.

**(3) משתתפות כלומדות** – מנהלות שהשתתפו במפגשי הצוות כחלק מהפיתוח המקצועי שלהן בדומה ליתר המורות. מנהלות אלה שיתפו מתוך ניסיון בהוראת המקצוע ושיתפו בעצות ובקשיים בהוראה, לרוב מתוך עמדה חקרנית.

כך לדוגמה באחד ממפגשי הצוות שבהם מורות צפו בשיעור מצולם של מורה מהצוות, המנהלת מירב שיתפה בקשיים בהוראה בכיתה שהיא עצמה מלמדת: "הדבר שאני הכי נלחצת ממנו זה אם יהיה לי בלגן, כי אם לי יש בלגן בראש סימן שאני לא באתי מאורגנת ואז גם להם יש בלגן והכי כיף [...] עשיתי כאילו טעות ש... וזאת התנסות, את לומדת". דוגמה זו מראה שמירב שיתפה את המורות מתוך נקודת המבט האישית שלה ולא התייחסה לכללים או למדיניות כוללת שצריכים להתאים לכלל המורות. היא שיתפה בתהליך שעברה בלי להשליך מהמקרה הזה על מה שראוי להיעשות בבית הספר בכללותו ובלי לבקש מהמורות ללמוד גם הן מהמקרה הזה. כשמירב תיארה את התהליך כהתנסות וציינה שהיא לומדת ממנו היא מיצבה את עצמה כלומדת כיתר המורות ולא כמומחית, והדגישה את חשיבות הלמידה כחלק מהפיתוח המקצועי שלה.

המבנה ההיררכי הקיים בבית הספר מייצר הבחנה בין תפקיד המנהלת לתפקיד המורות, כך שהמנהלת היא הגורם האחראי לכל הנעשה בבית הספר, כולל העסקת המורות. ההיררכיה הזאת מקשה על המנהלות לצמצם את השפעתן הנובעת מתוקף תפקידן ולמצב את עצמן בשיח כשאר חברות הצוות. עם זאת כאשר המנהלת מצליחה להשתתף כלומדת והמורות תופסות אותה ככזאת, המנהלת מצידה יכולה לסייע בלמידה מתוך ניסיונה המקצועי ובו בזמן ללמוד משאר המורות, מתוך שיח משותף על סוגיות הקשורות בהוראה ולמידה.

**(4) משתתפות כמתצפתות** – מנהלות שנכחו במפגשי צוות, אך לא השתתפו בשיח כמעט בכלל. הן הצטרפו למפגש בעיקר כדי לאסוף מידע על המורות שבצוות ועל המורה המובילה למטרות שונות. המנהלות השתתפו בדיון מעט מתוך נימוס או במצבים שבהם הדיון עסק בסוגיה "בוערת". השתתפות מסוג זה עלולה להיתפס ככלי לפיקוח ובקרה על נוכחות בשיחה. עלולה לפגוע בשיח. השתתפות מסוג זה עלולה ליצור אי-שוויון בצוות. שכן בשל ההשתתפות המועטה של מנהלת מתצפתת, דבריה עלולים להיתפס כחשובים ביותר, ייתכן שיותר מכפי שהיו מתקבלים אילו היו נאמרים מפי מנהלת שהשתתפה באופן שוטף בשיח. מנגד, ההקשבה של המנהלות לדברי המורות מבלי להתערב יכולה לחזק את תחושת הביטחון של המורות בצוות ושל המורה המובילה: הן יכולות לקבל החלטות שנוגעות



להן באופן עצמאי, והמנהלת סומכת על שיקול הדעת שלהן ולא מתערבת בהחלטותיהן. בה בעת המנהלת נוכחת שם למקרה שיצטרכו להסתייע בה.

**(5) הימנעות מהשתתפות** – מנהלות שבחרו במודע שלא להצטרף למפגשי הצוות. הן עשו זאת במטרה לסייע למורות ולמורה המובילה לעבוד באופן עצמאי ולהתגבש כצוות ללא התערבות של גורמים חיצוניים שעלולים להפריע.

כשהמנהלת לא נוכחת במפגשים היא מאפשרת חופש פעולה למורות ומצמצמת את עמדתה כאמונה על קבלת ההחלטות. כך עשויה להתפתח יכולת המנהיגות של המורה המובילה, שמבססת את מעמדה כבעלת הסמכות והאחריות על הנעשה בצוות. אולם עצם הבחירה לא להשתתף בישיבות לא תמיד מבטלת את רצונה של המנהלת לדעת על הנעשה במפגשי הצוות, מה שמצריך מהמורה המובילה לדווח על הנעשה במפגשים למנהלת בית הספר. זאת ועוד, אומנם בחלק מהמקרים האחריות עוברת אל המורה המובילה, אך היא לא בהכרח מקבלת את הסמכות הנדרשת לביצוע המשימות, ועל כן תהליכי קבלת ההחלטות בצוות עלולים להתעכב. לעיתים ההימנעות מהשתתפות עלולה להיתפס בקרב חברות הצוות כחוסר אכפתיות וחוסר עניין בנעשה בצוות.

## תובנות מהמחקר

### האם יש אב טיפוס אידיאלי להשתתפות המנהלות בישיבות צוות?

אין אב טיפוס שהוא טוב יותר מהאחר, ואין רק דרך אחת אפשרית להשתתף במפגשי הצוות. נמצאו הבדלים באופן ההשתתפות של המנהלת ובתגובת של חברות הצוות להשתתפותה בין בתי ספר. אולם בצוותים מאותו בית ספר נמצאו קווי דמיון בפעילותה של המנהלת ובתגובת חברות הצוות לאופן שבו היא השתתפה בישיבה. לרוב מנהלות נשארו עקביות בהתאם לאב הטיפוס המאפיין אותן, וחברות הצוות השתתפו במפגשים בהתאם לאב הטיפוס המאפיין את המנהלת. עם זאת השתתפות מנהלות על פי אב טיפוס דומה ואפילו פעולה זהה של מנהלות עלולות ליצור הבדלים גדולים בשיח בצוות ובתפקיד שהמורה המובילה ממלאת בישיבה. ניתן להסביר את ההבדלים במידה רבה בהתבסס על התרבות הבית ספרית ועל האופן שבו המורות בצוות מכירות ומבינות את דרכי השתתפותה של המנהלת.

לדוגמה בשני בתי ספר שונים נראה היה שגם כשמנהלות השתתפו במהלך מפגש על פי אבות טיפוס שונים, השפעתן על השיח ועל המורה המובילה הייתה תלויה באב הטיפוס המאפיין את השתתפות המנהלת באופן קבוע ובהתאם באופן שבו חברות הצוות תפסו את השתתפותה. מנהלת א' נהגה להשתתף כבעלת סמכות בישיבות הצוות ואילו מנהלת ב' נהגה להשתתף כלומדת. כששתיהן השתתפו כבעלות הסמכות, בישיבת הצוות שבה השתתפה מנהלת א' המורות דנו בבטיות ההוראה באופן פורה והשיח התקדם עד לשלב ההכרעה על ידי המנהלת. לעומת זאת, כשמנהלת ב' השתתפה באופן נחרץ, המתאים להשתתפות כבעלת הסמכות, המורות בצוות הופתעו, והשתתפותה פגעה בשיח וקטעה את הדיון. לעומת זאת, הניסיון של מנהלת א' להשתתף באופן חד-פעמי כלומדת התקבל בפליאה רבה בקרב חברות הצוות והיה נראה שהמנהלת תרמה לשיח דווקא בחלקים שבהם המורות לא עסקו בהוראה ולמידה, כך שהשתתפותה לא תרמה לשיח פדגוגי, ואילו כשמנהלת ב' השתתפה כלומדת היא תרמה לקידום שיח פדגוגי.

## אז מה כדאי לעשות?

- לפני ישיבת הצוות שבה המנהלת משתתפת, כדאי לתאם ציפיות ביחס למטרות ולדרכי השתתפותה של המנהלת.
- חשוב לבחון מי המורות בצוות, מהן מערכות היחסים בין המורות, מהם הצרכים של הצוות, של המורה המובילה ושל המנהלת ומהן נורמות השיח הנהוגות בצוות. בהתאם לכך, כדאי לקיים שיחה פתוחה וכנה בין המורה המובילה למנהלת ולחשוב מה יהיה דפוס ההשתתפות המתאים ביותר שעל פיו כדאי לפעול.
- ההקשר של הצוות ושל בית הספר משפיע על האופן שבו השתתפות המנהלת תורמת לשיח. על כן חשוב שהמנהלת תפעל באופן טבעי ומוכר לה ולצוות המורות, ולא תפעל כמו משהי אחרת כי היא שמעה שהצליחה. כך, אם מנהלת בבית ספר מסוים נוהגת להשתתף בישיבות הצוות כבעלת הסמכות, וחברות הצוות מורגלות לכך, שינוי פתאומי באופי השתתפותה – למשל השתתפותה כלומדת – עלול להפתיע את המורות ואף לעכב את פוריות השיח.
- אפשר לשנות את דפוסי ההשתתפות בהתאם להקשרים שונים – למטרת הפעילות במפגש, למטרה שאליה המנהלת הוזמנה למפגש או לסיבה שבחרה להגיע ללא התראה מוקדמת. אם נעשה שינוי בדרכי ההשתתפות, כדאי להתייחס לכך באופן מפורש טרם המפגש או בדיעבד. למשל, אם מנהלת בוחרת להצטרף לישיבה שבה עורכים ניתוח שיעור מצולם של אחת ממורות הצוות, ולרוב המנהלת משתתפת כבעלת סמכות, כדאי שתשתף את הצוות בשישיבה זו היא רוצה ללמוד עם כולן, כי זה כלי חדש או כי יש לה מה ללמוד מהמורה המצולמת. כך המורות שבצוות לא יפתעו מדפוס השתתפות שעלול להתפרש בעיניהן כחוסר החלטיות, דפוס השונה מהאופן שבו נוהגת המנהלת להשתתף.

## לקריאה נוספת

- ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרחי, ט', וטובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 14-13, 80-101.
- קליין, י' (2008). **בית הספר בניהול מבוזר: האצלת סמכויות – מתיאוריה ומחקר למעשה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- Birky, V. D., Shelton, M., & Headley, S. (2006). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin*, 90(2), 87–101. <https://doi.org/10.1177/0192636506290155>
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Oplatka, I. (2016). Israel: Research on school principals in Israel, varied topics and limited scope. *In a Decade of Research on School Principals* (pp. 403–420). Springer, Cham.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

# שם המשחק הוא מעורבות מאוזנת מותאמת למטרה: מהלך הנחיה למפגש למידה למנהלות בתי ספר במהלך השקפה

צופיה כהן<sup>4</sup> ומירית ישראלי<sup>5</sup>

## מטרת המפגש

שיתוף בנעשה בקהילות הלמידה בבתי הספר; העמקת השיח על תפקיד המנהלת במהלך לקידום הקהילות ועל מעורבותה במפגשי הקהילות.

**למנחה:** במהלך ההנחיה מוצעות פעילויות העוסקות במאמר קצר ובניתוח ייצוגי. אם זמן המפגש קצר, כדאי לבחור פעילות אחת משתיים או לפצל את מהלך ההנחיה לשני מפגשים.

## פעילות פתיחה: שיתוף במה שקורה בבית הספר

המנהלות משתפות בנעשה בקהילות בבתי הספר על פי שאלות מנחות המוצגות בערכת קלפי השיח (ראי קלפי שיח באתר "מורות מובילות בשטח" (<https://tinyurl.com/xhhaz45p>)).

**אפשרות 1:** כל מנהלת לוקחת קלף אחד, מסתובבת בחדר ומשוחחת עם מנהלת אחרת על שתי השאלות. לאחר מספר דקות הן מחליפות את השאלות ביניהן וממשיכות להסתובב בחדר עד למפגש עם המנהלת הבאה (וחוזר חלילה).

**אפשרות 2:** הפעילות מתקיימת בזוגות או בשלוש. המנחה מקריאה שאלה משותפת שדנים בה בכל צוות כשלוש דקות. ניתן להחליף את הרכב השלוש או הזוגות בין שאלה לשאלה, ובכך לאפשר למשתתפות להכיר זו את זו.

**אפשרות 3:** המנחה מסדרת מראש שני מעגלי ישיבה – מעגל פנימי של כיסאות הפונים למעגל חיצוני של כיסאות (מה שמאפשר שיח בזוגות במעגל). על כל כיסא חיצוני מודבק קלף שאלה, וכל זוג עוסק בו במשך כשלוש דקות. לאחר מכן כל משתתפת במעגל הפנימי זזה כיסא אחד שמאלה, וכל משתתפת במעגל החיצוני זזה כיסא אחד ימינה, כך שהשאלות והזוגות מתחלפים.

**למנחה:** כדאי לבחור את מספר השאלות בהתאם למספר המשתתפות כדי לא ליצור עומס במהלך הפעילות.

## שאלות:

- מה המשפט שאת אומרת הכי הרבה למורות המובילות?
- מה הקושי הכי בולט בבית הספר במהלך השקפה – מורות מובילות?
- מה הדבר הכי מוצלח בכניסת מהלך השקפה – מורות מובילות לבית הספר?
- מה חסר לך כדי לקדם בבית ספרך את מהלך השקפה – מורות מובילות?
- שתפי בתובנה שעלתה בעקבות עבודת מהלך השקפה – מורות מובילות בבית הספר.
- מה תרומת המהלך לבית ספר? תני דוגמה לכך.

4 רכזת מהלך השקפה במחוז דרום מיום הקמתו עד 2021. במסגרת זו הנחתה את מנחות המהלך, מנהלות/י בתי הספר, ומנהלות/י מרכזי הפסגה. הייתה שותפה מלאה בפיתוח הרציונל, הכלים והמבנה המערכתי של השקפה – מחוז דרום.

5 חוקרת במרכז דיאלוגוס באוניברסיטה העברית בירושלים ומרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. במחקרה היא מתמקדת בעשייה החינוכית של מורות ומנהלות בתי ספר. הייתה שותפה בצוות המחקר במעבדה לחקר הפדגוגיה, וכחלק ממהלך השקפה עסקה בליווי מובילות המהלך במחוז דרום.

- מה הערך של המהלך למורה המובילה?
- איזו הזדמנות מפגשי הקהילה מזמנים למורות המשתתפות בה? תני דוגמה לכך.
- מה האתגר הכי מורכב שנתקלת בו עם כניסת המהלך לבית ספרך?
- עד כמה את מבינה את מהלך השקפה – מורות מובילות? הסבירי למה.
- שתפי באתגר שמצאת דרך להתמודד עימו בבית הספר.
- איך השיח בתוך הקהילות משתקף בעבודת המורה בכיתה?
- מהי לדעתך מעורבות מיטבית של מנהלת במהלך?
- שתפי בתובנות חדשות שלך על הקהילה שעלו בעקבות המהלך.

### **שאלות למנהלות בשנה הראשונה במהלך:**

- מה הדבר המעניין שבעקבותיו בחרת להצטרף למהלך השקפה – מורות מובילות?
- תארי את התגובות של המורות המובילות כשהצעת להן לקבל את התפקיד.
- במה היית רוצה שמהלך השקפה – מורות מובילות יתרום לבית הספר שלך?
- איזה ליווי היית רוצה לקבל כדי להטמיע את מהלך השקפה – מורות מובילות בבית הספר?

## **שיח על ממצאי מחקר על השתתפות מנהלות במפגשי קהילה**

### **דיון טרם הקריאה**

המנהלות דנות באופנים שבהם הן מעורבות בנעשה בקהילה. אפשר לערוך דיון במליאה או בקבוצות של שלוש-ארבע מנהלות.

### **שאלות לדוגמה:**

- מהם ההרגלים שלכן בכניסה למפגשי הקהילות, אם בכלל?
- מדוע אתן מצטרפות למפגשים?

### **קריאת מאמר המציג ממצאי מחקר על אודות השתתפות מנהלות במפגשי קהילה**

המנהלות קוראות את המאמר "המנהלת מצטרפת היום לשיבה: השתתפות מנהלות בשיחות צוות והשפעתה על פוריות השיח"<sup>6</sup> (פרק 13, עמ' 111-116). אפשר לקרוא את המאמר בקבוצות קטנות ולנהל שיח קצר בקבוצה לפני הכינוס במליאה או לקרוא באופן עצמאי ולערוך דיון במליאה.

### **דיון בעקבות הקריאה:** המנהלות עורכות דיון לאור קריאת המאמר והעשייה שלהן בקהילות.

**למנחה:** חשוב שהמנהלות ייחשפו למטרות שונות בהשתתפות במפגשי הקהילה (מטרות שיעלו מתוך ההבדלים בין המנהלות), ושתינתן לגיטימציה למטרות אלה. אין מטרה אחת בלבד בהשתתפות במפגשי הקהילה.

### **שאלות לדיון:**

- מהן המטרות שלך בהשתתפות במפגש קהילה?
- איזה מבין אבות הטיפוס מאפיין אותך? תני דוגמה לפעולות שמעידות על כך.
- איזה אב טיפוס תרצי לאמץ לקראת שנה הקרובה? מדוע?
- מה לדעתך הציפיות של המורות המובילות בנוגע להשתתפות שלך במפגשי הצוות?

6 מאמר זה מבוסס על המחקר: ישראלי, מ' (2019). מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בשיחות צוות של מורות כמקרה בוחן [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"], אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## שיח בעקבות ייצוג וכלי: איך מנהלת יכולה לתרום לשיח בקהילות?

### הצגת כלי לאפיון אבות טיפוס של השתתפות מנהלות במפגשי קהילה

המנהלות נחשפות למניפה: "השתתפות מנהלות בישיבת צוות – אפיון טיפוסים" (פרק 13, עמ' 120). במניפה מוצגים אבות טיפוס של השתתפות מנהלות במפגשי קהילה ומאפייניהם. מטרת המניפה היא לעורר את המודעות לדרכי ההשתתפות השונות, ובאמצעותה המנהלות יכולות להתבונן על דפוסי ההשתתפות שלהן עצמן ולאפיין אותם. כמו כן, המניפה יכולה לסייע בבחינה מודעת של דרכים חלופיות להשתתפות במפגשים. המניפה יכולה לשמש כלי לשיח ולתיאום ציפיות עם המורה המובילה, שבאמצעותו המורה המובילה והמנהלת יכולות לחשוב מראש על דרכי ההשתתפות של המנהלת שמתאימות לכל מפגש.

### שיח מבוסס ייצוג

המנהלות מאזינות להקלטה של מפגש קהילה שבו השתתפה אחת מהן או קוראות תמלול של השיח מהמפגש. המנהלות דנות באופן שבו המנהלת משתתפת במפגש הקהילה המתואר בייצוג, בהשפעת ההשתתפות על השיח, על התנהגות המורות, על המורה המובילה ועל המנהלת עצמה.

### הצעות לשאלות על הייצוג:

- מה מאפיין את ההשתתפות של המנהלת? כיצד ניתן לאפיין את ההשתתפות (על פי אבות הטיפוס)?
- מהם השיקולים שעומדים לדעתכן מאחורי האופן שבו המנהלת השתתפה לאורך המפגש?
- איזו התערבות של המנהלת מעכבת השתתפות או תהליכים נוספים במהלך הישיבה? איזו התערבות מקדמת תהליכים אלה?
- מהן החלופות לדרכי ההתערבות של המנהלת? מהם היתרונות והחסרונות שלהן?
- מהו מקומה של המנהלת ביחס לקהילה?

### הצעה לפעילות על הכלי

המנהלות דנות בקבוצות באבות הטיפוס השונים המוצגים במניפה וביתרונות ובחסרונות של אופני ההשתתפות במפגשי קהילה.

**למנחה:** יש להדגיש שאין דרך אחת נכונה למעורבות המנהלת במפגשי קהילה. ברצוננו להכיר את ההרגלים הקיימים, לנסח את מטרות ההשתתפות של המנהלת בכל מפגש קהילה בפני עצמו, ולאפשר לה לבחור בחירה מודעת באופן ההתערבות המתאים ביותר.

## סיכום: איסוף תובנות במליאה

המנהלות משתפות תכנים מתוך הדיונים השונים ומתייחסות: לדרכים שבהן ניתן להשפיע על הקהילות בבית הספר; לדרכים שבהן מנהלת יכולה להיות מעורבת בעשייה של הקהילות בתוך ומחוץ למפגשים; ליתרונות ולחסרונות של כל אחת מהדרכים האלה.

## השתתפות מנהלות בישיבת צוות – אפיון טיפוסים<sup>7</sup>

### פותח בידי צופיה כהן ומירית ישראלי

במניפה מוצגים אבות טיפוס של השתתפות מנהלות במפגשי קהילה ומאפייניהם. מטרת המניפה היא לעזור את המודעות לדרכי ההשתתפות השונות, ובאמצעותה המנהלות יכולות להתבונן על דפוסי ההשתתפות שלהן עצמן ולאפיין אותם. כמו כן המניפה יכולה לסייע בבחינה מודעת של דרכים חלופיות להשתתפות במפגשים. המניפה יכולה לשמש גם כלי לשיח ולתיאום ציפיות עם המורה המובילה, שבאמצעותו המורה המובילה והמנהלת יכולות לחשוב מראש על דרכי ההשתתפות של המנהלת שמתאימות לכל מפגש.

<p>השקפה מורית מובילות מחוז דרום</p> <div><div>השתתפות מנהלות בישיבות צוות</div><div>אפיון טיפוסים</div><div>מירית ישראלי המעבדה לחקר הפדגוגיה אוניברסיטת בן גוריון</div><div>מבוסס על מיפוי שיטתי של- 44 ישיבות בהן השתתפו מנהלות, משמונה בתי ספר</div></div>	<div><div>משתתפת כבעלת סמכות</div><div>השתתפות שמכוונת לנושאי מדיניות ולהצגת תפיסה מערכתית. המנהלות משתמשות בנימוקים שנשענים על נסיוןן ועל הבנתן את המערכת החינוכית ושיקולים פוליטיים מול הורים, פיקוח או רשות; נוסף על כך הן מדברות בעיקר בגוף ראשון-רבים ("אנחנו") כדי להציג עמדה בית-ספרית מול עמדת המורות.</div></div>	<div><div>משתתפת כלומדת</div><div>מנהלות אלו משתתפות כאחת המורות הלומדות בקבוצה ולפיכך הן משתפות מניסיוןן כמורות, חושפות קשיים בהוראה ומציעות טיפים לעבודת המורה. השתתפות כזאת מאופיינת בעמדה חקרנית יותר שמעלה שאלות או הצעות ומנסה לקדם חשיבה משותפת עם המורות בצוות ללא תפיסה מגובשת שנקבעה מראש או כבעלת הידע.</div></div>
<div><div>המנעות מהשתתפות</div><div>מנהלות אלו בוחרות באופן עקרוני ואידיאולוגי לא להצטרף לישיבות הצוות. לטענתן, כדי לפתח ולטפח את מנהיגות רכזות הצוות יש לאפשר להן עצמאות בפעולותיהן ובעיקר בניהול ישיבות הצוות.</div></div>	<div><div>משתתפת כמנחה</div><div>המנהלות מציגות התייחסות מערכתית לנושאי הדיון ולכך נוסף ניסיוןן ברור לנהל את הדיון, להנחות את הישיבה (לחלק את תורות הדיבור, להציג שאלות) ולקבוע את הנושאים וסדר הדיון ואת ההחלטות שמתקבלות בסיכום.</div></div>	<div><div>משתתפת כצופה</div><div>מנהלות אלו נוכחות בישיבה, אך אינן משתתפות באופן פעיל בדיון ובעיקר מנהלות רישום ביחס למתרחש בצוות או לאופן שבו פועלת המובילה כדי להשתמש במידע למטרות משוב או בקרה. במידה ומנהלות אלו בוחרות להשתתף הן פועלות בדומה למנהלות מאב הטיפוס 'השתתפות כבעלת הסמכות'.</div></div>

7 המניפה פותחה בהשראת ממצאי המחקר: ישראלי, מ' (2019). **מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. לקריאה על מחקר זה ראי: פרק 13: "המנהלת מצטרפת היום לישיבה: השתתפות מנהלות בישיבות צוות והשפעתה על פוריות השיח", עמ' 111-116.

## פרק 14: העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה<sup>1</sup>

אדם לפסטיין,<sup>2</sup> דנה ודר-וייס<sup>3</sup> ועליזה סיגל<sup>4</sup>

תרגום ועיבוד: עוזי ברמי וחנה לוי



**תקציר:** רוב המחקר והפרקטיקה הנוגעים ללמידה של מורות מתמקדים בפעילויות פיתוח מקצועי פורמלי. מאמר זה קורא להפנות את תשומת הלב שלנו מפיתוח מקצועי פורמלי לשיחות בלתי פורמליות המתרחשות בעבודה היומיומית של מורות. משיחות אלה מורות לומדות האחת מרעותה מהו מקצוע ההוראה וכיצד לבצע תפקידים שונים הכרוכים בו. אנו מסתמכים על תאוריה ומחקר על שיח ולמידה בקהילות של מורות כדי: (א) לטעון כי אנו, חוקרות וחוקרי התחום והעוסקות והעוסקים בפיתוח מקצועי של מורות, צריכים להקדיש תשומת לב ממוקדת ושיטתית לשיח בין מורות בקהילות למידה; (ב) להציע מסגרת רעיונית קוהרנטית עבור "שיח פדגוגי פורה" של מורות; (ג) להציע כיווני מחקר עתידיים ואתגרים בחקר התופעה הזאת ותופעות נוספות הקשורות אליה.

חרף הביקורת הנרחבת עליו, המודל הדומיננטי ללמידה מקצועית של מורות – בפרקטיקה ובמחקר – ממשיך להיות מסגרת הפיתוח המקצועי (השתלמות) המנוהלת בידי מומחיות שאינן חלק מבית הספר וזאת במטרה לעמוד בסדר היום שקובעים מנהלות או מקבלי החלטות (ולא המורות עצמן). יש סיבות טובות לכך שמודל זה ממשיך להתקיים. ראשית, מורות בדרך כלל עובדות באופן עצמאי, מאחורי דלתות

1 תורגם ועובד בהתבסס על: Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher* 49(5), 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>

2 חוקר שיח ויחסי גומלין בכיתות ובצוותי מורים במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

3 מרצה וחוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ראש היחידה לקידום המקצועיות בחינוך וראש הקבוצה לחקר הלמידה בסביבות בלתי פורמליות.

4 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות וזהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.

סגורות, כך שההזדמנויות ללמידה משותפת מצומצמות. לכן מי שרוצה לקדם למידה שיתופית של מורות לעיתים קרובות צריכה ליצור הזדמנויות לכך. שנית, מאחר שרוב הפיתוח המקצועי של מורות מתוכנן במטרה להקנות ידע או מיומנויות הנתפסים כחסרים למורות, סביר שאת המשימה הזאת יובילו מומחיות חיצוניות, לאור סדר היום שהן מנתיבות. שלישית, המודל זוכה למיסוד במדיניות בתי הספר והמחוזות וכן במבנים הארגוניים שלהם. לבסוף, המודל שולט במחקר בין השאר בשל מגבלות לוגיסטיות: האינטראקציות המתרחשות באופן טבעי, שהן בלב הלמידה המתמשכת של מורות, חולפות מהר ואינן מתוכננות ולכן קשה יותר ואורך זמן רב יותר לחקור למידה זו מאשר לחקור השתלמויות, בייחוד השתלמויות אשר מנוהלות בידי החוקרות עצמן.

עם זאת, במובן מסוים, מאמצינו בתחום זה דומים לאלה של השיכור שמחפש את המפתחות מתחת לפנס הרחוב ולא במקום שבו איבד אותם; אף שניתן בקלות להבחין בפעילויות פיתוח מקצועי – בעיקר בהשתלמויות – ולחקור אותן, הראיות הקיימות לגבי היעילות שלהן אינן מעודדות (ראי למשל Hill et al., 2013). במאמר זה אנו מבקשים להפנות את תשומת הלב למוקד אחר: לשיחות המשולבות בעבודה היום-יומית של מורות, אשר באמצעותן הן לומדות אלה מאלה מהו מקצוע ההוראה וכיצד לבצע תפקידים שונים הכרוכים בו. אנו מסתמכים על תאוריה ומחקר על שיח ולמידה בקהילות של מורות כדי: א) לטעון כי אנו, חוקרות וחוקרי התחום והעוסקות והעוסקים בפיתוח מקצועי של מורות, צריכים להקדיש תשומת לב ממוקדת ושיטתית לשיח בין מורות בקהילות למידה; ב) להציע מסגרת רעיונית קוהרנטית עבור "שיח פדגוגי פורה" של מורות; ג) להציע כיווני מחקר עתידיים ואתגרים בחקר התופעה הזאת ותופעות נוספות הקשורות אליה. בראשית הדברים עלינו להבהיר כי מטרתנו במאמר זה היא לאפיין ולהצדיק סדר יום מחקרי ולא לערוך סקירה מפורטת של המחקר על שיח בין מורות. אכן, הראיות המחקריות הקיימות מקשות לטעון טענות לגבי היעילות של שיח פדגוגי פורה ומכאן נובע הצורך במחקר שאנו מבקשים להעלות על סדר היום. לכן, אף שהטיעון שלנו מבוסס על תאוריה ועל המחקר הקיים, אנו משתמשים בראיות באופן בררני כדי לעורר מחשבה, ולא באופן מקיף וממצה המאפשר הסקת מסקנות חד-משמעיות.

## מדוע שיח בין מורות בעבודה חשוב?

בראש ובראשונה, שיח הוא חשוב משום שהוא מעצב את האופן שבו אנו חושבים על העולם ואת האופן שבו אנו רואים את העולם (Foucault, 1994; Sfard, 2008). הקטגוריות שבהן אנו משתמשים עושים שימוש כדי לשוחח על אובייקטים ועל אירועים הן גם אותן הקטגוריות שבהן אנו משתמשים כדי לחשוב על אובייקטים ואירועים. לכן האופן שבו מורות מדברות על מטרות חינוכיות, על למידה, על ידע ועל המשמעות של "להיות מורה" משפיעות על האופן שבו הן חושבות על עבודתן ועל עצמן. סצנה מתוך סרטו של לורן קנטט "בין הקירות" (Entre les murs, 2008), מדגימה יפה את הרעיון הזה. בסרט מתואר כי בראשית שנת הלימודים מורה ותיק ומורה צעיר עוברים על רשימת התלמידים של המורה הצעיר. הוותיק עובר על השמות ומאפיין כל תלמיד: "נחמד, נחמד, לא נחמד בכלל. הוא נחמד, הוא לא נחמד, תשגיח עליו, לא נחמדה בכלל". מורות שרגילות לדבר על תלמידיהן ותלמידותיהן במונחים של "נחמד / לא נחמד" יראו אותם ויחשבו עליהם באופן שונה ממורות אשר משתמשות במגוון רחב של מילות תואר שיש בהן התייחסות להרגלי הלמידה של התלמידות והתלמידים, לידע הקודם שלהם, לתחומי העניין שלהם, למוטיבציה שלהם, למערכות יחסים שרקמו ועוד. הקטגוריות שאנו מפתחים כמקצוע והשימוש שמורות עושות בהן מתווים את אופן ההסתכלות שלנו על עבודת ההוראה, את האופן שבו אנו מפרשים אותה ומפעילים לגביה שיקול דעת. אף שכוחות רבים משפיעים על תהליך החיברות (socialization) של מורות – למשל, החוויות המעצבות שלהן כתלמידות; ההכשרה הפורמלית שלהן לפני הכניסה למקצוע והפיתוח המקצועי תוך כדי העבודה; האינטראקציות שלהן עם תלמידים והורים; מדיניות חינוכית ותוכניות לימודים שהן פועלות לאורך; מבנה



בית הספר; ואופני הפיקוח וההערכה (Smagorinsky et al., 2013; ראי גם Zeichner, 2018; Bausell & Glazier, 1990) – במאמר זה אנו מבקשים להדגיש את התפקיד החיוני של שיח ואינטראקציה עם עמיתות במקום העבודה (Staton, 2008). שיקלו את הניסוי המחשבתי הזה: דמיינו לכם כי המורות והמורים בסרטו של קנטט השתתפו גם בהשתלמות, שבה מעודדים אותם לזהות את החוזקות האישיות של כל תלמיד. בהשתלמות זו, כצפוי, צוות ההוראה מתייחס בהרחבה ליתרונות הרבים של התלמידים. איזה שיח ישפיע יותר על עיצוב הציפיות של צוות המורות והפרקטיקה שלהן – שיחות בלתי פורמליות בחדר המורות בבית הספר שלהן, שבהן מסווגים תלמידים לקטגוריות של "נחמד", "לא נחמד", ו"לא נחמד בכלל", או השיח הרשמי בהשתלמות?

טענתנו היא ששיח בין מורות בזמן העבודה עשוי להשפיע יותר. הטיעון שלנו מבוסס על מחקר ותאוריה לגבי למידה במקום העבודה אשר מדגימים שידע ומיומנויות מקצועיים נלמדים תוך כדי העבודה, ושחלק גדול מהלמידה היא מובלעת ומתרחשת דרך הפרקטיקה במקום עבודה ודרך אינטראקציות בלתי פורמליות עם עמיתות ועמיתים (כגון Webster- Brown & Duguid, 1991; Fuller et al., 2005; Lave & Wenger, 1991; Wright, 2009). ידע קשור קשר הדוק בפרקטיקות שבמסגרתן הוא מובנה ובמקום שבו מיישמים אותו. בהתחשב במאפיין ההקשרי הזה של ידע, סביר יותר כי רעיונות שמובנים עם עמיתות בבית הספר (כלומר למידה בתוך מקום העבודה) ייושמו בבית הספר, כשם שרעיונות המובנים במסגרת השתלמויות עשויים להיות מיושמים בהקשר של ההשתלמות.

קהילות בית ספריות ושיתוף פעולה מקצועי בבית ספר עשויים לשפר את ההוראה ואת ההישגים של תלמידות ותלמידים (כגון Kraft & Papay, 2014; Louis & Marks, 1998; Ronfeldt et al., 2015; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008). שיח הוא מרכיב חשוב של שיתוף פעולה וקהילה. זהו המדיום אשר דרכו חברות בקהילת עשייה פועלות יחד, יוצרות משמעות ומנהלות משא ומתן על תפקידים וזהויות (Barton & Tusting, 2005). אולם אף ש"דיאלוג רפלקטיבי" בדרך כלל נכלל כמרכיב עיקרי בקהילות למידה מקצועיות (ראי למשל, Louis et al., 1996), המאפיינים המדויקים של דיאלוג זה טרם תוארו די הצורך וטרם נחקרו באופן שיטתי.

לבסוף, הקריאה שלנו לעסוק בשיח בין מורות עולה גם בהשראת הידע המתגבש על תצורת למידה זו בקרב תלמידים. יש ממצאים רבים שמצביעים על היתרונות של השתתפות בשיח מובנה-היטב (well-structured discourse) לשם למידה והתפתחות קוגניטיבית של תלמידים (Resnik et al., 2015). באמצעות השתתפות ב"שיח אקדמי פורה" – כלומר שיח כיתתי שבו מבנים ידע במשותף, מפעילים שיקול דעת ופותרים בעיות יחד בסביבה תומכת (אם כי מאתגרת) – התלמידים מורגלים למושגים אקדמיים ולדרכי חשיבה אקדמיות. בשיח כזה משולבים תהליכים חברתיים וקוגניטיביים והיחסים הבין-אישיים הנרקמים בין התלמידים מתפקדים כמניע חשוב לפיתוח רעיונות וטיעונים. כאנלוגיה לשיח אקדמי פורה, אנו מציעים את המושג **שיח פדגוגי פורה**: שיח שהוא עשיר במונחים ונימוקים פדגוגיים ושיש לו היכולת לטפח שיקול דעת מקצועי של המורות המשתתפות בו. נסביר את המאפיינים של שיח פדגוגי פורה לאחר שנערוך דיון קצר על המחקר והנורמות הרווחות לגבי שיח בין מורות במקום העבודה.

## מה אנו יודעים כעת על שיח בין מורות במקום העבודה?

אף שחסר מחקר מקיף ושיטתי לגבי דפוסי שיח רווחים בין מורות במקום העבודה, חוקרות וחוקרים אחדים ערכו חקרי מקרה משכנעים ואינפורמטיביים על הנושא, תוך התבססות בעיקר על עבודתם פורצת הדרך של ליטל והורן (Little, 2002, 2003; Horn & Little, 2010; Horn, 2007; Lefstein et al., 2020). להלן נציין את הנושאים העיקריים אשר עלו בחקרי מקרה אלו. אף שלא ניתן להכליל מהם, הם מעלים היבטים שמעצבים למידה של מורות כתוצאה מהשתתפות בשיח במקום העבודה.

הנחת היסוד בניתוח אינטראקציה של מורות בבית הספר היא כי לעיתים קרובות הנורמות השולטות בבתי הספר מעודדות את פרטיות המורה ואי-התערבות בעבודתה (Little, 1990; Lortie, 1975). הכלל הוא אינדיבידואליזם ולא שיתוף פעולה (Johnson, 1990). ליטל (Little, 1990) מציינת כי "שיתופי פעולה עשויים לעלות באופן טבעי מתוך הבעיות והנסיבות המשותפות למורות, אולם לעיתים קרובות שיתופי פעולה אלה נראים מאולצים, לא אותנטיים, מחוברים בצורה רופפת (ולעיתים קרובות זמנית) בשוליים של העבודה האמיתית" (שם, עמ' 510). בתרבות כזאת, מורות נמנעות משיתוף בבעיות בהוראה, ובמקום זאת מתמקדות בתכנון ובלוגיסטיקה (Little, 2002; Nelson et al., 2010). באחד המחקרים המעטים על שיח בין מורות שהם גם רחבים ושיטתיים מצאו הורן ושותפותיה (Horn et al., 2017) כי רק 32% מן הפגישות שנצפו – מתוך דגימה מכוונת של 24 קבוצות עבודה מוערכות של מורות ומורים – עסקו בניתוח שיתופי של הפרקטיקה בכיתה. רוב הפגישות התמקדו בקצב הלמידה, בלוגיסטיקה ובמתן עצות.

חוקרות וחוקרים סבורים כי השיתוף בבעיות בפרקטיקות ההוראה והרפלקציה עליהן חיוניים ללמידה של מורות ולשיפור ההוראה (כגון, Ball & Cohen, 1999; Horn & Little, 2010; Lieberman & Pointer Mace, 2010). אולם כאשר מורות משתפות בבעיות בפרקטיקה, השיח של הצוות לא תמיד מוביל לרפלקציה על הפרקטיקה ונוטה לעיתים להתפתח בדרכים לא פוריות. למשל סיגל ואחרים (Segal et al., 2018) מצאו כי מורות בצוות מתמטיקה בבית ספר יסודי בישראל השתמשו בהצגת בעיות כהזדמנות "לשחרר קיטור" במקום לנצל כניסיון להציע פתרונות לבעיות שהועלו. כמו כן, המורות במחקר של הורן וליטל (Horn & Little, 2010) לעיתים קרובות "נירמלו" בעיות; כלומר התייחסו לבעיה כנורמלית וצפויה, ובכך "הרגיעו" את המורה שנתקלה בבעיה, ולפעמים הרחיקו את הדיון מעיסוק בבעיה (ראי גם Vedder-Weiss et al., 2018). תגובה נוספת לבעיות הנוגעות לפרקטיקות ההוראה, המתועדת רבות, היא מתן עצות למורה הנועצת, או, מה שמכונה, "טיפים וטריקים" (Horn et al., 2017). אף שעצות כאלה עשויות להעלות פתרונות לבעיה המוצגת הן גם בדרך כלל מוציאות מכלל אפשרות חקירה מעמיקה של הבעיה.

אתגר חשוב בחקר של בעיות בהוראה הוא כיצד לייצג את ההוראה באופן אשר הופך את ההקשר והפרטים שלה נגישים לחקירה. שלא כמו מקצועות אחרים, כגון רפואה או ארכיאולוגיה, שבהם האובייקט של העבודה זמין לעובדים כאשר הם מתלבטים (חשבו על רופאות, למשל, המתייעצות אלה עם אלה ליד מיטתה של חולה במהלך סבב קליני במחלקה, או ארכיאולוגים המתבוננים יחד בשרידים שנתגלו בחפירה) (Goodwin, 1994), שיח על הוראה אינו סינכרוני, כלומר הוא לא מתקיים בזמן ההוראה בפועל. לכן מורות בדרך כלל מסתמכות על משאבי ייצוג חלקיים, כגון תיאור, נרטיב או מערך שיעור (Ball & Cohen, 1999; Horn, 2010; Little, 2003). משאבים אלה כרוכים בנקודת המבט של המתארת או המספרת והם מוגבלים משום שבמקצוע ההוראה אין שפה טכנית מדויקת (ראי למשל Jackson, 1990). יתרה מכך, לעיתים קרובות הנרטיבים מובילים לסיפורים נוספים, במקום לחקירה של הסיפורים ששיתפו בהם מלכתחילה או לטיעונים מפורשים הנוגעים להם (Segal, 2019). כדרך להתגבר על בעיות אלה, חוקרות וחוקרים מצדדים יותר ויותר בשיעורים מצולמים (ראי למשל, Gaudin & Chalies, 2015), וזאת על אף שאיסוף ועריכה של שיעורים מצולמים דורשים משאבים רבים. אולם מורות רבות לא רוצות לחשוף את הפרקטיקה שלהן באופן כל כך ישיר ומפורט (Grossman et al., 2001), וכאשר הן עושות זאת, עמיתותיהן לעיתים קרובות מתקשות לעבור משיח מנומס אל שיח חקרני לגבי ההוראה שנצפתה בסרטון (van Es et al., 2014; Vedder-Weiss et al., 2019). אולי, מסיבות אלה, נדמה כי שיעורים מצולמים הם כלי מתאים יותר בעיני חוקרות וחוקרים ומורים מאשר בעיני מורות בבתי הספר.

הדרכים שבהן מורות ממסגרות בעיות בהוראה משליכות על אופן התגובה כלפיהן. כך למשל הראתה לואי (Louie, 2016) כיצד צוות מורות למתמטיקה בתיכון התמודד עם הבנות מרחיבות והבנות מגבילות של תחום הדעת (כלומר הבנה קונספטואלית או הגעה לתשובה הנכונה, בהתאמה) ושל התלמידים (כגון בעלי יכולות או לוקים בחסר) (ראי גם Bannister, 2015; Horn, 2007; Vedder-Weiss et al., 2018). כאשר המסגור

של תלמידות ותלמידים הוא שהם מסוגלים ללמוד והמסגור של המורות הוא שהן אחראיות לתהליך הלמידה, השיח עשוי להיות פורה יותר מאשר מצב שבו המורות ממסגרות את היכולת של התלמידות והתלמידים כקבועה ואת עצמן כחסרות אונים. אולם מנגד מסגור המייחס למורה אחריות עשוי להיתפס כמאיים (Vedder-Weiss et al, 2018). ואכן, נראה כי שיח חקרני ומאתגר שנתפס כפורה בהתמודדות עם הבעיות ובהבנתן הוא גם שיח אשר מפר נורמות של חוסר התערבות ומאיים על סולידריות הצוות.

## לקראת שיח פדגוגי פורה

להלן נציע מודל של שיח פדגוגי פורה. הצעתנו בחלקה היא תגובה לנושאים בולטים במחקר על שיח של צוותי הוראה ובחלקה מבוססת על ניתוח של הדרישות מהעוסקות והעוסקים בהוראה. ראשית, עלינו להבהיר את המטרות שהמודל מבקש לשרת. למורות מומחיות טווח רחב של יכולות ותכונות, בהן: מחויבויות אפיסטמולוגיות ומוסריות (למשל כלפי ידע, לתלמידות ולתלמידים ולמטרות חינוכיות), זהות (כלומר מה זה אומר להיות מורה), ידע והבנה (למשל ידע פדגוגי וידע על תוכנית לימודים מסוימת), מיומנויות וטכניקות שגרתיות, מומחיות אדפטיבית (adaptive expertise) ושיקול דעת (McDiarmid & Cleverger-Bright, 2008). אין שום פעילות או תכנית אחת של שיח אשר יכולות להתאים לטיפול כל המיומנויות הללו באותה המידה. אנו משתמשים במונח **שיח פדגוגי פורה** כדי לתאר שיח שהוא פורה לשם התפתחות מומחיות אדפטיבית של מורות ושל שיקול הדעת המקצועי שלהן. הוראה היא פרקטיקה מורכבת ובלתי ודאית; היא מורכבת משום הצורך להתמודד עם מטרות ודרישות סותרות והיא בלתי ודאית כי היא כוללת אינטראקציה עם תלמידות ותלמידים אשר, למרבה המזל, יש להם דעה משלהם (Labaree, 2000). בהוראה שאפתנית, בעלת סטנדרטים אינטלקטואליים גבוהים המערבים את התלמידות והתלמידים באופן פעיל בבניית הידע ובביקורת עליו, המורכבות גדולה יותר וחוסר הוודאות חריף יותר (Cohen, 2011). התמודדות עם מורכבות וחוסר ודאות דורשת מומחיות אדפטיבית (Hatano & Inagaki, 1986): היכולת להגיב בצורה אפקטיבית למצבים בלתי שגורתיים בהוראה ולבעיות בפרקטיקה. מומחיות כזו כוללת **רגישות** המאפשרת לשים לב לכך שאירוע קריטי דורש תשומת לב; פרשנות שמסייעת להבין את האירוע; **רפרטואר** של אסטרטגיות שניתן להסתמך עליהן לשם מתן תגובה גמישה; ו**שיקול דעת** המאפשר לבחור את מהלך הפעולה הטוב ביותר (Lefstein & Snell, 2014). אנו טוענים כי ניתן להגביר רגישות, להעשיר פרשנות, להרחיב רפרטואר ולחדד שיקול דעת באמצעות השתתפות חוזרת ונשנית בדיונים מעמיקים עם עמיתות לגבי בעיות בהוראה. מהם העקרונות המנחים דיונים פוריים כאלה? על סמך הנושאים שעלו במחקרים שנסקרו לעיל על שיח בין מורות, וכן על סמך ניתוח של מומחיות אדפטיבית וניסיונו המעשי, אנו מציעים את המסגרת הבאה.

**שיח פדגוגי פורה** הוא שיח משותף של מורות אשר –

- 1 מתמקד בבעיות בהוראה: מורות דנות בנושאים ובבעיות אשר עלו בתוך הכיתות שלהן.
- 2 מערב חשיבה פדגוגית: שימוש בראיות, בהסברים ובסיבות כדי לפרש אירועים בכיתה ולנתח ולהצדיק דרכי פעולה.
- 3 מעוגן בייצוגים עשירים של פרקטיקה, כגון עבודות של תלמידות ותלמידים והקלטות וידיאו של הוראה ולמידה בכיתה.
- 4 כולל קולות רבים: המשתתפות בשיח מציגות נקודות מבט שונות ומתייחסות אליהן.
- 5 מאופיין בנקיטת עמדות מקדמות פעולה כלפי תלמידות ותלמידים, למידה, הוראה, תוכני לימוד ובעיות בהוראה.
- 6 משלב תמיכה וביקורת: מטפח אמן בין עמיתות מצד אחד, וחקר ביקורתי ומערער מצד שני.

העיקרון הראשון כולל שלושה יסודות: התמקדות בבעיות (במקום ב"טיפים וטריקים" או ב"הוראה מיטבית" לכאורה) אשר קשורות בהוראה (לא בלוגיסטיקה או בניהול) ומתקיימות בפועל בכיתות של המורות עצמן (לא שאלות היפותטיות או מופשטות). חקר בעיות בהוראה הוא חשוב כי הבעיות משקפות את המקרים שבהם השימוש באסטרטגיות הוראה שגרתיות אינו מספק; את המקרים שבהם מטרות וערכים סותרים מציפים דילמות הוראה; או מקרים שבהם מורות לומדות להשתמש בפרקטיקות חדשות (Saunders et al., 1992). בעיות בהוראה נותנות מקום למורכבות ולטבע ההקשרי של ההוראה שעה שגישת "ההוראה המיטבית" מתעלמת מהם (Lefstein & Snell, 2014). התמודדות עם בעיות כאלה דורשת לחקור מה קורה ומדוע, לאילו מטרות יש לשאוף וכיצד ניתן לעשות זאת בצורה הטובה ביותר – אותם תהליכי חשיבה שטמונים בליבת המומחיות האדפטיבית.

העיקרון השני הנוגע לחשיבה פדגוגית מבוסס על הרעיון של ויגוצקי, שלפיו תהליכי חשיבה מסדר גבוה מקורם בשיח בין-אישי. חשיבה פדגוגית טובה בשיח בין מורות – הכוללת, למשל, חקר לגבי גורמים, הערכת ראיות, ביקורת על טיעונים ושקילת חסרונות ותועלות – בסופו של דבר מופנמת כשיקול דעת טוב בהוראה עצמה. דוגמה טובה לשיקול דעת פדגוגי עולה מהניתוח של הורן ושותפותיה (Horn et al., 2017, 48–51) לאופן שבו קבוצת מורות התייחסה לקושי של תלמיד כיתה ו' בחישוב שיעור יחידה (כגון ק"מ לשעה). המורות עברו מאבחון הקשיים של התלמיד להבהרתם, דיוקם, הצגת נקודות מבט חלופיות ובסופו של דבר העלאת הצעות והצדקתן וניסוח של דרך פעולה. וורוויק ואחרים (Warwick et al., 2016) מצאו כי שיח חקרני שבו המורות שאלו שאלות, הציגו ראיות, הפעילו שיקול דעת, פיתחו רעיונות של עמיתותיהן ואף אתגרו אותם, תרם לשיח מקצועי פורה בדיונים במסגרת חקר שיעור (lesson study) בבתי ספר באנגליה.

העיקרון השלישי – מטרתו לתת מענה לסוגיית משאבי הייצוג בחקר ההוראה. באופן אידיאלי, מורות מביאות לשיח ראיות ממקורות מרובים שיכולים להדגים מה אירע בכיתה. מקורות לדוגמה הם צילומי שיעורים, מערכי שיעור, עבודות של תלמידים ונתוני אורך על הישגים לימודיים. ייצוגים המייצגים תהליכי חשיבה של תלמידות ותלמידים ואת נקודות המבט שלהם הם בעלי ערך מיוחד (Horn, 2015; Sherin & Han, 2004). צילומי שיעור הם ייצוג מבטיח במיוחד משום שהם מציעים תיעוד גדוש ועשיר של הנעשה בכיתה וניתן לעצור אותם, לחזור על קטעים מהם ולבחון לפרטים את המתועד בהם (Sherin, 2004). מחקרים על למידת מורות מבוססת שיעורים מצולמים הראו כי יש לצילומים אלה פוטנציאל לעיצוב ההשקפה המקצועית של מורות, ובמידה מסוימת לעיצוב הפרקטיקה בכיתה (Gaudin & Chaliès, 2015). ייצוגים מחייבים פשרה מסוימת בין הזמינות שלהם ובין עומקם משום שהכנה של ייצוגים מרובים ומפורטים דורשת זמן רב. שיח המבוסס על ייצוגים כולל לא רק משאבי ייצוג זמינים, אלא גם עיגון הפרשנויות של המורות בייצוגים אלו. לדוגמה, במחקר של ון אס (van Es, 2012, 189), קבוצה של מורות דנו בסרטון שבו התלמידה מיכאלה מנסה למצוא את הגובה של צורה גיאומטרית על סמך הבסיס והשטח. המורות הרבו לעבור בין השיעור המצולם והתמלול כדי לבחון את שיטת החישוב של מיכאלה. המורה איווט ציטטה שורה מהתמלול שתומכת בפרשנות שלה: "זה נראה לי כמו העברה". המורות האחרות גם התבססו על התמלול כדי לדון בדרכים שבהן החשיבה של מיכאלה מסתמכת על החשיבה של תלמידה אחרת. במהלך השיחה המורות יצרו משאב ייצוג נוסף, כאשר וונדה נעזרה בדף נייר כדי להמחיש דרך שרטוט את אופן החשיבה של התלמידה, לתפיסתה. גם ייצוג זה, לצד השיעורים המצולמים והתמלול, שימש את המורות בהמשך הדיון.

בניתוח של סוג שונה של ייצוג, הורן ואחרים (Horn et al., 2015) השוו בין פרשנויות של שני צוותי מורים בנוגע להישגיו של תלמיד במבחן. בבית ספר "קריקסייד" המשאב הייצוגי היחיד שבו השתמשו המורות היה גיליונות ציוני המבחנים של התלמיד, מחולקים לפי מורה. לעומת זאת בבית ספר "פארק פולד" נוסף על השימוש בגיליונות הציונים, המורות השתמשו גם במחברות הבחינה של התלמידים ושחזרו מצבי

הוראה. אף שהיבטים כמו תרבות מקום העבודה, מבני הפעילות והמשאבים הרעיוניים הזמינים לשני הצוותים עיצבו את אופי השיח שלהם, הייצוג של בית הספר "קריקסייד" הפחית את ההזדמנויות ללמידה משום שהוא היה חסר היבטים קריטיים של הוראה ולמידה" (עמ' 238-239).

העיקרון הרביעי, ריבוי-קולות (multi-voicedness), מבוסס על ההבנה כי נקודת המבט של כל מורה היא מוגבלת מטבעה (Shulman, 1988): "התבוננות בנקודת המבט של הזולת מסייעת לנו להרחיב ולהבין טוב יותר את החשיבה של עצמנו (ולהפך)" (Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2018, p. 81). יתרה מכך, נקודות מבט מרובות, בייחוד כשמתקיים ביניהן מתח, עשויות להוביל להצגת טיעונים וראיות כדי ליישב פרשנויות ועמדות סותרות (Achinstein, 2002). תהליכים כאלה אינם אוטומטיים: נלסון ואחרים (Nelson et al., 2010) מציינים כי בקהילות למידה רבות שהם חקרו, מורות עבדו קשה כדי להימנע מעימות ולשמור שהשיחות תהיינה נעימות, אפילו אם הן היו שטחיות. לכן עיקרון זה מנחה גם לשתף מגוון רחב של קולות בשיח וגם להתייחס לקולות אלה, לחקור אותם ולהתבסס עליהם (Grossman et al., 2001). דובי ואנדרסן (Dobie & Anderson, 2015) דנו בשלושה דפוסי שיח אשר דרכם מורות הביעו רעיונות מנוגדים: בדפוס הראשון, "תורות סדרתיים" (serial turns), המורות לא התייחסו האחת לרעיון רעותה, והדיונים לעיתים קרובות נמשכו זמן קצר בלבד; בדפוס השיח "ביקורת מרומזת", המשתתפות הסתירו לעיתים קרובות את חוסר ההסכמה שלהן "מאחורי הסכמות חלקיות, היסוסים ושפה שנבחרה בקפדנות", ולכן היה קשה יותר לקיים שיח ממוקד; לעומת זאת, השיחות הפוריות ביותר התקיימו בדפוס של "דיון פתוח" שבו המשתתפות היו פתוחות וישירות אלה עם אלה בנוגע לחוסר ההסכמות ביניהן. פופ וגולדמן (Popp & Goldman, 2016) הדגימו את התהליך שבו מורות מפתחות רעיונות של עמיתותיהן, כאשר אחת המורות במחקרן דייקה את הרעיון שלה על מבנה להוראת טקסט אחרי שעמיתותיה אתגרו אותה בשאלה אם הטקסט שבחרה תואם לגיל התלמידות והתלמידים.

העיקרון החמישי – נקיטת עמדות מקדמות פעולה כלפי תלמידות ותלמידים, למידה, הוראה, תוכני לימוד, ובעיות בהוראה – כולל, למשל, עמדה חקרנית כלפי הוראה (Cochran-Smith & Lytle, 1999), עמדה שמדגישה את יכולותיהם של תלמידים במקום להתמקד בליקוייהם (ראי Louie, 2016) ומסגור בעיות באפון שמזמן פעולה מצידן של המורות המעורבות בתהליך (Horn, 2015). לעיתים קרובות, שני הנושאים האחרונים קשורים זה לזה. למשל אם קבוצת מורות מייחסת הישגים נמוכים של תלמידות ותלמידים למגדר שלהם, לשלב ההתפתחותי שלהם או למיומנויות השפתיות שלהם, הן גם מניחות כי הבעיה היא מעבר לשליטתן של המורות. אולם כאשר מורות ממסגרות את הבעיה כעניין של שיטת ההוראה, הן ממצבות את עצמן כמי שיכולות להציע פתרון לבעיה (Gallimore et al., 2009; Vedder-Weiss et al., 2018).

העיקרון האחרון, שילוב בין תמיכה וביקורת, מדגיש בפנינו שחקר ביקורתי עלול להוות איום על סולידריות הצוות ולהיפך: כדי לשמור על יחסים טובים מורות עלולות להימנע מדיון ביקורתי. שיח פדגוגי פורה דורש כי מורות ינווטו את המתח הזה, יאתגרו ויבקרו אלה את אלה מתוך יחסים של קולגיאליזם ואמון (השוו עם Lord, 1994, על "קולגיאליזם ביקורתי"). חקר ביקורתי פירושו הטלת ספק לגבי הנחות יסוד ופרקטיקות שכיחות, ערעור המובן מאליו והפיכתו **לבעייתי**. הורן (Horn, 2007) נתנה דוגמה טובה לתהליך זה. במחקרה מורה למתמטיקה ציינה כי היא מתקשה לאתר פעילויות המתאימות לקבוצת תלמידות ותלמידים שאותם סיווגה כ"לומדים איטיים" (slow learners). אחד ממובילי הצוות, ג'ילרמו, איתגר את האפיון שלה וטען כי האבחנה בין מהיר לאיטי "שבה הורגלנו לחשוב על למידה", היא מזיקה ומונעת ממורות להתייחס כראוי לצרכים הן של לומדות ולומדים "מהירים" והן של "איטיים". ג'ילרמו פתח את הביקורת שלו בתחזית הקודרת שהמורה המשתפת "לא תוכל לעשות שום דבר לגבי הבעיה", אולם הוא גם ריכך את הביקורת שלו כששילב בה תמיכה, באומרו כי "הוא רק מנסה לגרום (לה) להלם", שהוא "לא מנסה להיות מרושע", וכן שהוא כולל את עצמו בתוך קבוצת המורות והמורים המושפעים ממחשבות בעייתיות כאלה. יש חשיבות

לאופן שבו מורות ממצבות את עצמן בהקשר של האיזון הזה. למשל סוטון ושאוס (Sutton & Shouse, 2018) הראו כיצד מורה ותיקה מיצבה שתי מורות חדשות כחברות שוות ערך בצוות המורות, ובכך עודדה את השתתפותן בדיונים ששילבו ביקורת ותמיכה.

ההנחה היא כי השתתפות חוזרת ונשנית בשיח המבוסס על ששת העקרונות הללו תרגיל מורות לשוחח על הפרקטיקה שלהן ולחשוב עליה בדרכים פוריות, להתבונן בפרקטיקה ולפעול לשיפורה, לפתח מחויבות ללמידה של תלמידות ותלמידים ולהוראה מצינת. יתרה מכך, ההנחה היא כי התנסות מתמשכת בשיח כזה מחזקת את היכולת של צוות המורות לשמש משאב חברתי ומקצועי עבור חברות הצוות. המשגה זו יכולה להעמיד בסיס להשערות מחקר לגבי שיח בין מורות או בסיס למודלים לטיפוח של למידת מורות תוך כדי עבודה. בחלק הבא אנו מרחיבים על אפשרויות אלה ועל אפשרויות נוספות.

## מחקר על שיח בין מורות

כיצד מחקר יכול לקדם את ההבנה שלנו לגבי שיח בין מורות במקום העבודה, מבחינת פוריות השיח או מבחינת אחרות? להלן אנו מתווים את הנושאים המרכזיים שקהילת החוקרים והחוקרות יכולה לעסוק בהם ודנים באתגרים מתודולוגיים שהם מציבים.

### שיח טבעי בין מורות תוך כדי עבודה

מהן הפעילויות, הנושאים, התפקידים ודפוסי השיח העיקריים המתקיימים באינטראקציה בלתי פורמלית בין מורות? כתחום, יש לנו מעט מחקרים נטורליסטיים שתיעדו שיח בין מורות ותהליכי למידה מחוץ להקשר של פיתוח מקצועי בהשתלמויות ומסגרות פורמליות נוספות. בהתייחס לששת הממדים של שיח פדגוגי פורה אשר הותוו לעיל, ניתן לשאול: באיזו מידה ובאילו דרכים המורות משתפות בבעיות בהוראה? באילו תהליכי חשיבה פדגוגיים הן עוסקות? באילו ייצוגיים הן משתמשות (וכיצד)? אילו קולות ונקודות מבט נשמעים וכיצד המורות מתייחסות אליהם? כיצד מתמודדות המשתתפות בשיח עם מתחים וחוסר הסכמה? אילו עמדות נוקטות המורות כלפי תלמידות ותלמידים, למידה, תוכני לימוד, הוראה ובעיות בהוראה? וכיצד המשתתפות בשיח מתמודדות עם המתחים בין חקר ביקורתי, אומן וקולגיאיות? איננו מניחים כי התשובות לשאלות האלה תהיינה זהות בכל ההקשרים. אנו צריכים לחקור כיצד שיח של צוותי מורות משתנה לאור התחום הדיסציפלינרי, לאור שלבי החינוך ולאור ההקשר הלאומי והתרבותי. למשל העקרונות שהתווינו משקפים רעיונות "מערביים" יחסית לגבי שיתוף פעולה, שקיפות וביקורת. כיצד מיושמים רעיונות ופרקטיקות אלה בצוותי מורות לא-מערביים? אילו צורות שיח הן פוריות מבחינה פדגוגית, באילו מסגרות, ולשם אילו מטרות?

### השפעות של שיח בין מורות

טענו כאן, בהתבסס על התאוריה, כי סוגים מסוימים של שיח בין מורות הם פוריים; מחקרים עתידיים צריכים לבחון אמפירית את ההשערות התאורטיות הללו. באיזו מידה קשורים המאפיינים השונים של שיח פדגוגי פורה בין מורות עם שיפור במומחיות האדפטיבית שלהן ועם שיפור בלמידה של תלמידות ותלמידים? עד כה חוקרות וחוקרים בחנו שאלות כאלה באמצעות חקרי מקרה של צוותים נבחרים או של אירועים יוצאי דופן, אולם מחקר בתחום זה יפיק תועלת ממדגמים גדולים יותר, מהשוואות מובנות היטב ומאמצעים מהימנים של כימות משתני מפתח. אף שמפתה להתבסס על כלים שיועדו להערכת שיח בכיתה, אנו סבורים כי הבדלים במבנה השיח בין הכיתה לבין שיח מורות דורשים פיתוח של סכמות קידוד חדשות.

## תנאים ומשאבים של שיח

שיח מעוצב על ידי ההקשרים של הפקתו וקבלתו (Duranti & Goodwin, 1992). כיצד מעוצב שיח פדגוגי פורה על ידי הקשרים של התרבות הארגונית בבית ספר, הרכב הצוות, מנהיגות הצוות ומשאבי הייצוג? התנאים ברוב בתי הספר עשויים להיות מאתגרים עבור שיח פדגוגי פורה, כפי שהגדרנו אותו כאן: למשל, נורמות רווחות של פרטיות ואי-התערבות; מבנים ארגוניים אשר מגבילים הזדמנויות לשיתוף פעולה בין מורות ותצפיות של מורות בשיעורים של עמיתותיהן; מדיניות אשר אינה מייחסת ערך למומחיות מקומית; ותמריצים מוסדיים אשר מבכרים השתלמויות חיצוניות ופורמליות. כמו כן, במערכות חינוך רבות, חסרה למורות מערכת של משאבים אפיסטמיים משותפים, כגון תאוריות מוסכמות, שפה משותפת וכלים משותפים, ולכן היכולת שלהן לפתח ידע ולחלוק אותו היא מוגבלת (Glazer & Peurach, 2015). מהם המאפיינים של שיח פדגוגי פורה בתנאים אלה? איך מורות ומנהלות מתמודדות עם מגבלות אלה ואחרות?

## למידת מורים במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות

טענו לעיל כי תהליכי למידה בלתי פורמליים של מורות תוך כדי עבודה הם משמעותיים יותר מאשר פעילויות פורמליות לפיתוח מקצועי. אולם השאלה החשובה אינה איזו תוצאה משמעותית יותר אלא כיצד תהליכים אלה ותהליכים אחרים יכולים לפעול יחדיו (השוו עם Parise & Spillane, 2010). אנו זקוקים למחקרים הוליסטיים אשר מביאים בחשבון את האקולוגיה של שיח ופעילות גומלין בין מורות במסגרות שונות, שיבחנו כיצד נוצרות אינטראקציות בין תהליכי חיברות ממסגרות מרובות, כולל, למשל, השתלמויות, ישיבות של צוותי מורות, השכלה פורמלית, למידה מההתנסות בכיתה והתנסות בחיים של המורות מעבר לבית הספר (Kazemi & Hubbard, 2008). באיזו מידה רעיונות, שיח ופרקטיקות עוברים בין המסגרות הללו? כיצד תהליכי למידה פורמליים ובלתי פורמליים מעצבים זה את זה?

## טיפוח שיח פדגוגי פורה

כיצד הרעיונות שהותוו כאן לגבי החשיבות של שיח בין מורות תוך כדי העבודה ושיח פדגוגי פורה עשויים לתרום לעיצוב של תוכניות ללמידה מקצועית של מורות? אנו כעת בשנה השישית של ניסיון להוציא רעיונות אלה מהכוח אל הפועל ולחקור כיצד הם באים לידי ביטוי במחזות ובבתי הספר המשתתפים במחקרנו. העבודה שלנו כוללת פרויקט מחקר יישומי רחב היקף, שמטרתו טיפוח שיח של צוותי מורות באמצעות פיתוח יכולות מנהיגות של מורות בשני מחזות חינוך בישראל. כחלק מפרויקט זה, שיתפנו פעולה עם מנחות ומורות מובילות ופיתחנו הכשרה, כלים ומנגנוני הדרכה במטרה לתמוך בכך שמורות מובילות יסגלו שיח פדגוגי פורה בצוותים שלהן בהתאם לששת העקרונות שהותוו לעיל. כלי הפרויקט כוללים, למשל, מתווי שיח לרפלקציה ובחינה ביקורתית בבעיות בהוראה, קטעים משיעורים מצולמים ורשת להפצת פרקטיקה ומחקר בין המורות המובילות, המדריכות והמנהלות המשתתפות בפרויקט. כמו כן, אנו עובדים עם מנהלות בתי הספר והנהלת המחזות כדי ליצור ולשמר את התנאים הנחוצים לשיח פורה בין המורות וכדי לטפח יכולת מחזית להפעלת התוכנית באופן עצמאי. אנו משתמשים במגוון כלי מחקר – תצפיות על מפגשים של צוותי מורות ותיעודם, שאלונים וראיונות – כדי לתעד ולנתח שיח בין מורות, תהליכי למידה ותנאים אשר מקדמים או מעכבים אותם. המחקר שלנו מתמקד בשאלות כגון כיצד מורות מנכסות את מתווי השיחה (Segal et al., 2018)? מהן ההשלכות של עיסוק בדימוי ציבורי (face-work) של מורות עבור הלמידה שלהן (Vedder-Weiss et al., 2019)? כיצד ממוסגרות בעיות בדיונים המתבססים על שיעורים מצולמים (Vedder-Weiss et al., 2018)? כיצד הפעילויות של ניתוח שיעורים מצולמים, היועצות ותכנון מעצבים דיפרנציאלית את דפוסי השיח הפדגוגי (Babichenko & Asterhan, 2018)? כיצד מורות מתמודדות עם מחלוקות ביניהן וכיצד זה משפיע על הלמידה שלהן (טרכטנברג-מסלטון, בדפוס)?

כיצד השתתפותן של מנהלות בתי ספר בשיחות של צוותי מורות מעצבת את השיח ואת המנהיגות של מורות (Israeli, 2017)?; כיצד ניתן לתרגם וליישם עקרונות וכלים של התוכנית בבתי ספר ערבים-ישראליים (Abu-Assad, 2019)?; מהם ההבדלים בין צוותי מורות דיסציפלינריים ורב-דיסציפלינריים לגבי הפרקטיקות של הבניית ידע וחשיבה פדגוגית (Mendler & Segal, 2019)?; וכיצד מורות ותיקות וחדשות ממצבות אלה את אלה ומשתתפות בצורה שונה בדיונים צוותיים (Eshchar-Netz et al., 2019)?

אנו מציעים דוגמה זו כדרך אפשרית אחת לקדם את סדר היום המחקרי שהותווה במאמר זה, בתקווה כי היא תעודד דפוסי מחקר והתערבויות אחרים, טובים יותר. אף שאנו מעודדים מהימצאותו של שיח פדגוגי פורה יותר בבתי ספר עם תנאים הולמים – קרי מנהיגות מחויבת, פגישות קבועות וצוותים מלוכדים – אנו מניחים שהעברת מיקוד המחקר על למידת מורות אל המרחבים המבולגנים של שיח בין מורות תוך כדי עבודה אינו פשוט או פשטני כלל. שיח פדגוגי פורה מתקיים במתח עם נורמות תרבותיות – למשל, לא לחשוף בעיות או להודות שיש כאלה, להימנע מאיום על הדימוי הציבורי (face threat), וכן עם ההנחה הרווחת ש"מה שעובד בכיתה שלך לאו דווקא יעבוד בכיתה שלי". כמו כן, העדפת למידה בלתי פורמלית בצוותי מורות נוגדת את המבנה הארגוני הרווח, כמו האופן שבו מוגדר ומתוגמל התפקיד של רכזת הצוות, מבנים ותהליכים מוסדיים של הדרכה, סדרי העבודה של מורות, מערכת גמול ההשתלמות של מורות בישראל והקצאת המשאבים של משרד החינוך לכך. אף על פי כן, אנו מאמינים כי מיקוד בשיח בין מורות תוך כדי עבודה טומן בחובו פוטנציאל גדול להניע את התחום קדימה. כתבנו מאמר זה בתקווה כי אחרות ואחרים יצטרפו אלינו במאמץ זה.

## ביבליוגרפיה

- טרקטנברג-מסלטון, ר' (בדפוס). בואי נסכים שלא להסכים: מחלוקות פדגוגיות של מורות בישראל – שכיחות ומאפיינים. **דפים**. מכון מופת.
- Abbott, A. D. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abu-Assad, I. (2019, April). *Teacher Professional Discourse as Intercultural Encounter*. Paper presented at the 63rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, San Francisco, CA.
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micro-politics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421–455. doi:10.1111/1467-9620.00168
- Babichenko, M., & Asterhan, C. (2018, October). *Collaborative inquiry into practice in teacher teams: The role of group activity type*. Paper presented at the biennial EARLI SIG26 meeting on Argumentation Dialogue and Reasoning, Jerusalem, Israel.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bannister, N. A. (2015). Reframing Practice: Teacher Learning Through Interactions in a Collaborative Group. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 347–372. doi:10.1080/10508406.2014.999196
- Barton, D. & Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice: language, power, and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bausell, S. B. & Glazier, J. A. (2018). New Teacher Socialization and the Testing Apparatus. *Harvard Educational Review*, 88(3), 308–333.
- Blythe, T., Allen, D., & Powell, B. S. (1999). *Looking Together at Student Work*. New York: Teachers College Press.



- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 40-57.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.
- Cohen, D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dobie, T. E. & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230–240.  
[doi:10.1016/j.tate.2015.01.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003)
- Drago-Severson, E. & Blum-DeStefano, J. (2018). *Leading change together: Developing educator capacity within schools and systems*. Alexandria, VA: ASCD.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356.
- Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D. & Lefstein, A. (2019, August). *Veteran and novice teacher participation in collaborative reflective inquiry*. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) Conference, Aachen, Germany.
- Foucault, M. (1994). *The birth of the clinic: an archaeology of medical perception*. New York: Vintage books.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. [doi:10.1080/0141192052000310029](https://doi.org/10.1080/0141192052000310029)
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M., & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *The Elementary School Journal*, 109(5), 537–553.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Glazer, J. L. & Peurach, D. J. (2015). Occupational Control in Education: The Logic and Leverage of Epistemic Communities. *Harvard Educational Review*, 85(2), 172.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. W. Stevenson & H. Azuma (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: W. H. Freeman.
- Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Framing the mismatch problem in mathematics teachers' conversations. *Journal of the Learning Sciences*, 16(1), 37–79.
- Horn, I. S. (2010). Teaching Replays, Teaching Rehearsals, and Re-Visions of Practice: Learning From Colleagues in a Mathematics Teacher Community. *Teachers College Record*, 112(1), 225–259.
- Horn, I. S. (2015). Growing our own practice: How Math Teachers Can Use Social Media to Support Ongoing Improvement. #TMC15 Keynote, 23.7.2015.
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54.

- Horn, I. S., Kane, B. D., & Wilson, J. (2015). Making Sense of Student Performance Data: Data Use Logics and Mathematics Teachers' Learning Opportunities. *American Educational Research Journal*, 52(2), 208-242. doi:10.3102/0002831215573773
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Israeli, M. (2017, April). *Principal Participation in Teacher Team Meetings: Empowering or Impeding Teacher Leadership?* Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Antonio, TX.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: achieving success in our schools*. New York: Basic Books.
- Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New Directions for the Design and Study of Professional Development: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation Across Contexts. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 428-441.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17.
- Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education – Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge England: Cambridge University Press.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better Than Best Practice: Developing Teaching and Learning Through Dialogue*. Abingdon: Routledge.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (in press). Taking Stock of Research on Teacher Collaborative Discourse: Theory and Method in a Nascent Field. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215-226.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88. doi:10.1177/0022487109347319
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105, 913-945.
- Lord, B. (1994). Teachers' professional development: Critical colleagueship and the role of professional communities. In N. Cobb (Ed.), *The Future of Education: Perspectives on National Standards in America* (pp. 175-204). New York: College Entrance Examination Board.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (Vol. 3, pp. 134-156). New York, NY: Routledge.

- McDonald, J. P. (2003). *The power of protocols: an educator's guide to better practice*. New York: Teachers College Press.
- Mendler, A. & Segal, A. (2019, August). *Disciplinary and Multidisciplinary Teacher Learning Communities: Equal Opportunities to Learn?* Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) Conference, Aachen, Germany.
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House*, 83(5), 175–179.
- Parise, L. M. & Spillane, J. P. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323–346.
- Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. N. (Eds.) (2015), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. Washington, DC: AERA.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.  
[doi:10.3102/0002831215585562](https://doi.org/10.3102/0002831215585562)
- Saunders, W., Goldenberg, C., & Hamann, J. (1992). Instructional conversations beget instructional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 199–218. [doi:10.1016/0742-051x\(92\)90009-r](https://doi.org/10.1016/0742-051x(92)90009-r)
- Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215–226.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018>
- Segal, A. (2019). Story Exchange in Teacher Professional Discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (Vol. 10, pp. 1–27). Bingley, UK: Elsevier.
- Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163–183.
- Shulman, L. S. (1988). “Teaching alone, learning together: Needed agenda for the new reforms.” In T.J. Sergiovanni & J.H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smagorinsky, P., Rhym, D., & Moore, C. P. (2013). Competing centers of gravity: A beginning English teacher's socialization process within conflictual settings. *English Education*, 45(2), 147–183.
- Staton, A. Q. (2008). Teacher socialization. In Donsbach, W. (Ed.) *The International Encyclopedia of Communication* (pp. 4990–4994). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Sutton, P. S. & Shouse, A. W. (2018) Investigating the Role of Social Status in Teacher Collaborative Groups. *Journal of Teacher Education*. [doi:10.1177/0022487117751125](https://doi.org/10.1177/0022487117751125)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vedder-Weiss D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M. and Pollak, I. (2018), Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 31–41.

- Vedder-Weiss, D., Segal, A., & Lefstein, A. (2019). Teacher Face-Work in Discussions of Video-Recorded Classroom Practice: Constraining or Catalyzing Opportunities to Learn? *Journal of Teacher Education*, 70(5), 538–551.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N., & van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *Zdm-Mathematics Education*, 48(4), 555–569. doi:10.1007/s11858-015-0750-z
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.

שער רביעי

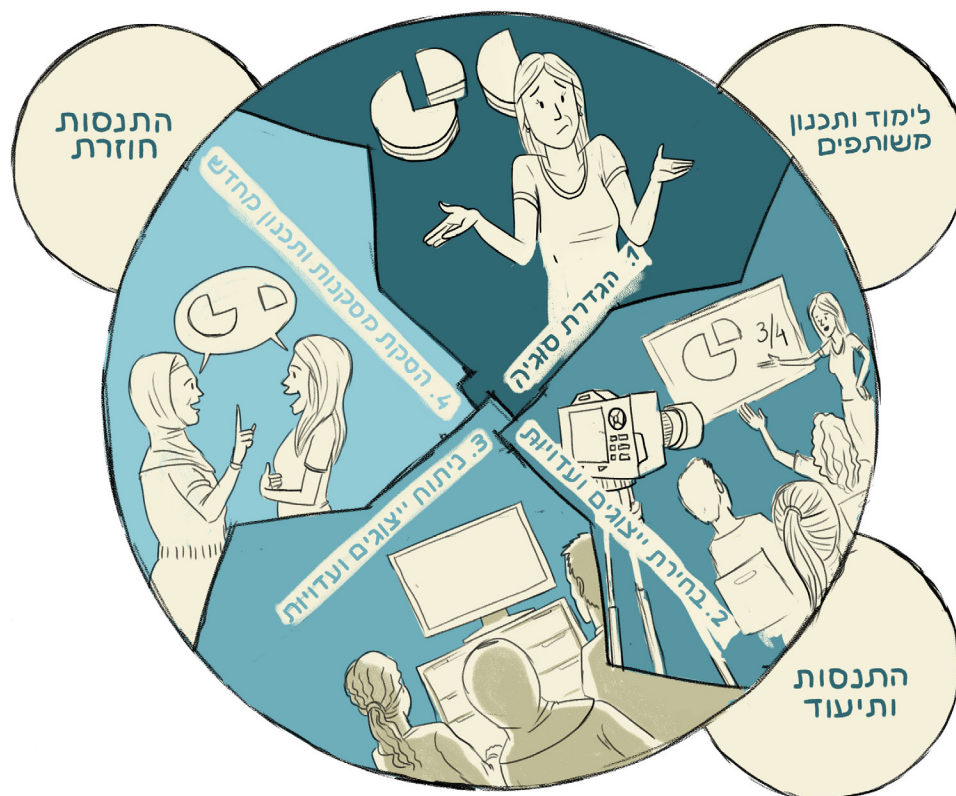
מחזורי למידה – הזדמנויות ואתגרים



## פרק 15: על קצה המזלג: ארבעה מחזורי למידה בקהילות מורות

ליבת אשחר-נץ,<sup>1</sup> עדי מנדלר,<sup>2</sup> עליזה סיגל<sup>3</sup> וקארין צרפתי-שאולוב<sup>4</sup>

מחזור למידה הוא מהלך מאתגר בארגז הכלים של חקר הפרקטיקה. הוא מאגד מגוון נקודות מבט ודרכי פעולה עבור קהילת מורות שמבקשת להעמיק בנושא פדגוגי מסוים. על כן בשנה האחרונה שבה ליוותה המעבדה לחקר הפדגוגיה את מחוז דרום הוחלט להתבונן מקרוב במחזורי למידה. מחזור למידה<sup>5</sup> הוא "תהליך המאפשר למורות להעמיק בחקירה של נושא אחד לאורך כמה מפגשים ולבחון אותו מהיבטים שונים, לתרגם ביחד את התובנות מהלימוד בצוות לפעולות הוראה ולבחון את השפעתן על התלמידים בכיתה".<sup>6</sup>



- 1 חוקרת במחלקה לחינוך ומרצה ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסק בלמידה בקהילות מורות בדגש על דינמיקה רגשית-חברתית שמשפיעה על שיח חקרני ולמידה. מלווה מנחות במהלך השקפה.
- 2 חוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסק בהיבטים חברתיים-רגשיים בשיח מורות.
- 3 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות זהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.
- 4 חוקרת רגשות במסגרת שיח מקצועי של מורות, דוקטורנטית במעבדה לחקר הפדגוגיה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במסגרת מהלך השקפה ליוותה מורות מובילות והנחתה קהילות מקצועיות.
- 5 להרחבה על מחזורי למידה ראי: "נספח ב': מחזורי למידה", עמ' 242-220; אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה**. [https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning\\_cycle\\_tool/](https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/)
- 6 מתוך: פולק, א', וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). **מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה** (עמ' 2). <https://tinyurl.com/bssteub2>

לאורך השנה התלוונו לארבע קהילות השקפה במחוז דרום כדי לתעד ולנתח מהלך של מחזור למידה אצל כל אחת מהן. ארבע המורות המובילות שהתנדבו למהלך מחקרי זה יחד עם קהילותיהן, זכו להמלצה מצד מדריכות השקפה כמורות מובילות שמבצעות מהלכים משמעותיים בקהילותיהן ובבתי הספר שלהן. כל אחת מהמורות המובילות התוודעה למחזורי הלמידה באחת מהשתלמויות השקפה והחליטה להתנסות בהם בבית ספרה כדי לקדם מטרות פדגוגיות שונות, כגון פיתוח קוראים מיומנים או פיתוח חשיבה מתמטית מסדר גבוה. כמאמר הידוע – "שני יהודים – שלוש דעות", כל אחת מארבע המורות המובילות תרגמה את הרעיון של מחזור למידה באופן שונה, ולכן הקריאה של חקרי המקרה המתארים ארבעה מחזורים מאפשרת חשיפה לאפשרויות שונות הגלומות בכלי, ונקודות מבט שונות על השימוש בו. בסיכום זה נעמוד על מגוון פרשנויות שונות למושג **מחזור למידה**, על אתגרים והזדמנויות שבו, וכן על מתחים אפשריים הגלומים ביישומו הלכה למעשה.

## **אז מה היה לנו? ארבעה מחזורי למידה שונים**

### **איפשרויות (affordances) ואתגרים בשיח על אודות קריאה והבנת הנקרא: מחזור למידה בקהילת שפה (פרק 16, עמ' 142-150)**

מחזור הלמידה בקהילה של לימור,<sup>7</sup> קהילת שפה ובה חברות שמונה מורות לכיתות ג'-ד', התפרס על שישה מפגשים. לימור היא מורה ותיקה והקהילה שלה מורכבת ממורות חדשות, חלקן מורות למתמטיקה. נושא מחזור הלמידה כפי שהוצג במפגש הראשון היה "בניית תוכנית התערבות לפיתוח קוראת/מיומנת" תוך עידוד חשיבה מטא-קוגניטיבית. במהלך מחזור הלמידה בלטה ההיצמדות לשלבים השונים של מתווה המחזור וכן היישום הקפדני שלהם כפי שהם מוצגים בכלי: המורות דנו בנושא באופן כללי והגדירו את הסוגיה מתוך התבוננות בנתונים מהכיתות (בעיקר מיפויים); הובאו שני ייצוגים מצולמים בשלבים שונים, אחד בתחילת לימוד הנושא ואחד בשלב ההתנסות; המורה המובילה הציגה ידע ומונחים ששירתו את תכנון ההוראה; והמורות תכננו יחד מהלך של תיהלוך טקסט, התנסו ודנו בו.

### **מחזור למידה – תוצר או תהליך? מחזור למידה בקהילת מוטיבציה בשנתה הראשונה (פרק 17, עמ' 151-155)**

מחזור הלמידה בקהילה של חמדה, קהילת מוטיבציה ובה חברות תשע מורות המלמדות תחומי לימוד שונים, התפרס על פני שלושה מפגשים. זוהי שנתה הראשונה של הקהילה במהלך השקפה. במפגש הראשון המורות התוודעו לתאוריות מוטיבציה והתבקשו לחשוב על סוגיות הקשורות בנושא. במפגש השני נבחרה הסוגיה: "כיצד הלמידה מרחוק משפיעה על המוטיבציה של המורה?" המורות ניתחו את המוטיבציה של אחת ממורות הקהילה שלימדה בזום לאור הייצוג שהביאה למפגש. במפגש השלישי המורות הרחיבו את הסוגיה מעבר למוטיבציית המורה: "כיצד לעודד מוטיבציה ללמידה מרחוק מההיבט של מורה ותלמיד?" הן דנו בחלופות השונות, כפי שהגדירה חמדה ב"כלים טכנולוגיים להעלאת המוטיבציה של המורה והתלמיד", והחלו לתכנן תוצר לשימוש בית ספרי משותף, כדי "להעביר את זה הלאה".

### **"להעריך מאמץ ולחגוג הצלחות": מחזור למידה של קהילת מוטיבציה (פרק 18, עמ' 156-163)**

מחזור הלמידה בקהילה של עמליה וליה, קהילת מוטיבציה המונה שבע מורות, התפרס על פני שלושה מפגשים ועסק בבניית כלי לתלמידים<sup>8</sup> מתקשים שיסייע לחיזוק תחושת המסוגלות שלהם. המטרה הייתה

7 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים במאמר הם שמות בדויים.

8 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.



לבנות יחד כלי שימש את התלמידים כמפת דרכים לסימון הצלחות וכישלונות בדרך להשגת מטרות שהם עצמם ייקבעו. מחזור זה מבוסס על מחזור למידה קודם, שבו המורות הגדירו לעצמן מטרה (חיזוק מסוגלות עצמית של תלמידים). הן התבקשו לקרוא מאמרים בנושא ולאורם כל אחת מהמורות העלתה סוגיה בנוגע לתלמיד שהיא חושבת שצריך לסייע לו בהגברת המסוגלות העצמית. כל מורה התבקשה לחשוב על כלי בעקבות המאמר והסוגיה ולהציגו, ומכלל הכלים שהוצעו המורות בחרו בכלי להתנסות.

## נחו של מחוון: מחזור למידה בקהילת עבודת דעת אותנטית (AIW) במתמטיקה (פרק 19, עמ' 164-170)

מחזור הלמידה בקהילה של מיטל, קהילת מתמטיקה הפועלת לאור עקרונות עבודת דעת אותנטית<sup>9</sup> (Authentic Intellectual Work; AIW) ומונה ארבע מורות, התפרס על פני שנת לימודים שלמה וכלל 15 מפגשים. המטרה הראשונית הייתה לפתח תוצר – תלקיט משימות למורות שיטפחו חשיבה מסדר גבוה. נושא מרכזי שהעסיק את המורה המובילה ואת המנחה שלה היה החיבור האפשרי בין מחזורי למידה ובין מושגי AIW. הסוגיה שנבחרה למחזור הלמידה הייתה התמקדות באחת מאמות המידה של AIW: "איך ניתן לפתח חשיבה מסדר גבוה במתמטיקה?" במהלך מחזור הלמידה המורה המובילה והמנחה כיוונו את המורות לעבודה על תוצר – מחוון תצפית בשיעור עבור מורות בית הספר שמטרתו לסייע בתכנון שיעור שמעודד חשיבה מסדר גבוה. לצורך כך הוקדשו שלושה מפגשים ללימוד מעמיק של מאמרים ומסמכי משרד החינוך שמתוכם המורות זיקקו תובנות לפיתוח המחוון. לאורך מחזור הלמידה מיטל הובילה דיוני AIW במגוון ייצוגים: משימה מספר לימוד, משימה שניתנה על ידי אחת המורות לכיתה, תשובת תלמיד, שיעור מצולם של השקפה, וצפייה בשיעור מצולם של אחת ממורות הצוות. לימוד המאמרים וניתוח הייצוגים השונים השתרגו בד בבד עם עיצוב המחוון, התנסות בו בזירות שונות והמשך עבודה על שכלולו.

עיון מעמיק בארבעת חקרי המקרה המפורטים בהמשך עשוי לאתגר את החשיבה על מחזורי למידה. כעת נציג מספר דילמות ושאלות פתוחות בנוגע למחזורי למידה בקהילות שעלו בקרב הכותבות. אין ספק שלא מדובר במהלך ממצה. אנחנו מזמינות אותך להעמיק בחקרי המקרה ובוודאי לגלות תובנות, שאלות ודילמות נוספות.

## מה אפשר ללמוד מתוך התבוננות בארבעת חקרי המקרה?

### מה התפקיד של התוצר במחזור הלמידה?

המורות בקהילות השונות תופסות את השתייכותן לקהילת הלמידה כחלק בלתי נפרד מן הפיתוח המקצועי שלהן. על כן המורות תופסות את מהלכי הלמידה בקהילה כחלק מעבודתן בבית הספר ומכוונות לתרומה משמעותית לשיפור פרקטיקות ההוראה שלהן עצמן ושל הקהילה הבית ספרית הרחבה. כל ארבעת מחזורי הלמידה נערכו לאור תוצר סופי שנקבע מראש בשיתוף הנהלת בית הספר, המורה המובילה והמנחה המלווה אותה. ניכר כי הצבת מטרה בדמות תוצר קונקרטי הניצבת לנגד הקהילה לאורך מחזור הלמידה תורמת למוטיבציה לפעול בקהילה ולמעורבות במהלכי הלמידה הנערכים בה. התוצר הסופי מקנה משמעות למאמצי המורות להתמיד בהשתתפותן ומעמיד ציר מארגן שאליו מתנקזות התובנות ממהלכי הלמידה – אם ניתוח ייצוגי הוראה, ואם תכנון מהלכי הוראה או העמקה בידע חיצוני (ידע שמבוסס על מקורות חיצוניים לניסיון המקצועי של המורות בקהילה, למשל מאמר, ספר, סדנה עם מרצה חיצוני).

9 לקריאה נוספת על עבודת דעת אותנטית ראי: <https://hashkafa.macam.ac.il/aiw-bwdth-dth-wthntyth/>

עם זאת, אנו תוהות, האם חקר פרקטיקה שמונחה על ידי תוצר אינו מעכב "למידה לשמה", כלומר מצמצם את מגוון המושגים והפרקטיקות שניתן לחקור במשותף? כמו כן, אנו חוששות מזהות גדולה מדי בין התוצר לתהליך החקר עצמו – אם לא הצלחנו לקדם תוצר, האם זה אומר שלא למדנו?

### עד כמה להתאמץ לקדם שיח פדגוגי פורה המבוסס על חקר הפרקטיקה?

כל ארבעת מחזורי הלמידה העידו על מאמץ מודע של המורות המובילות לעודד שיח חקרני בקרב מורות הקהילה. המורות המובילות עודדו את חברות הצוות לדבר על קשיים ולא רק על הצלחות, לערער על מוסכמות, לנמק, להרחיב או לשתף בחשיבה פדגוגית מפורשת. ואולם ניסיונות אלה לא תמיד הניבו את הפירות המצופים. במקרים רבים אף אם התעוררו מחלוקות הן לא התפתחו לכדי דיונים מעמיקים. בהמשך ישיר לסעיף הקודם, מאחר שהמורות התמקדו ביצירת תוצר, ייתכן ששיח חקרני על אודות פרקטיקות ההוראה והלמידה, שפירותיו אינם בעלי השלכה ישירה למשימה הקונקרטית, קיבלו עדיפות משנית בדיונים רבים.

### כמה זמן נערך מחזור למידה?

כאמור, ארבע הקהילות הציגו ארבעה דגמים שונים מאוד של מחזורי למידה. מחזור למידה נע בין שלושה מפגשים לשנה שלמה. ניכר כי המורות המובילות השונות התלבטו בנוגע לתחיתת מחזורי הלמידה. מחזורי הלמידה הקצרים (שלושה מפגשים) היו חלק ממהלך רחב יותר שעוסק באותו נושא פדגוגי. מחזור הלמידה הארוך (שנה שלמה) למעשה כלל מספר מהלכים שונים ("מיני" מחזורי למידה) של ניתוחי ייצוגים ושימוש בתובנות משותפות לשם שכלול התוצר. הבחירות השונות מעידות על הגמישות שמחזור הלמידה עשוי לאפשר עבור מורות מובילות הבוחרות להשתמש בכלי הזה.

### מהם האתגרים וההזדמנויות בביסוס חקר הפרקטיקה על ייצוגים מהכיתה?

בכל מחזורי הלמידה המורות המובילות חוו קושי מסוים ברתימת המורות שבקהילה להביא ייצוגי הוראה שלהן עצמן ושל תלמידיהן מתוך הכיתות (בייחוד שיעורים מצולמים). לעיתים זוהה גם חוסר נחת מצד המורות המובילות מדיונים לאור הייצוגים האלה בקהילות, שכן השיח התמקד במחמאות למורה המצולמת ורק לעיתים כלל דיון ביקורתי בדרכי ההוראה של אותה מורה. עם זאת ניכר כי דיונים ביקורתיים אלה, המעוגנים בייצוגים מהכיתה, זימנו התבוננות עשירה ועמוקה בפרקטיקות ההוראה והלמידה בתוך הכיתות. יש לציין כי התפתח בקהילות שיח פדגוגי מעמיק גם על אודות ייצוגים אחרים כגון שאלות מספרי לימוד וניתוח ייצוגי תלמידים (ראי למשל פרק 16, עמ' 142-150), אשר מאיימים פחות על הדימוי הציבורי המקצועי של המורות.

### ידע חיצוני וידע מקומי

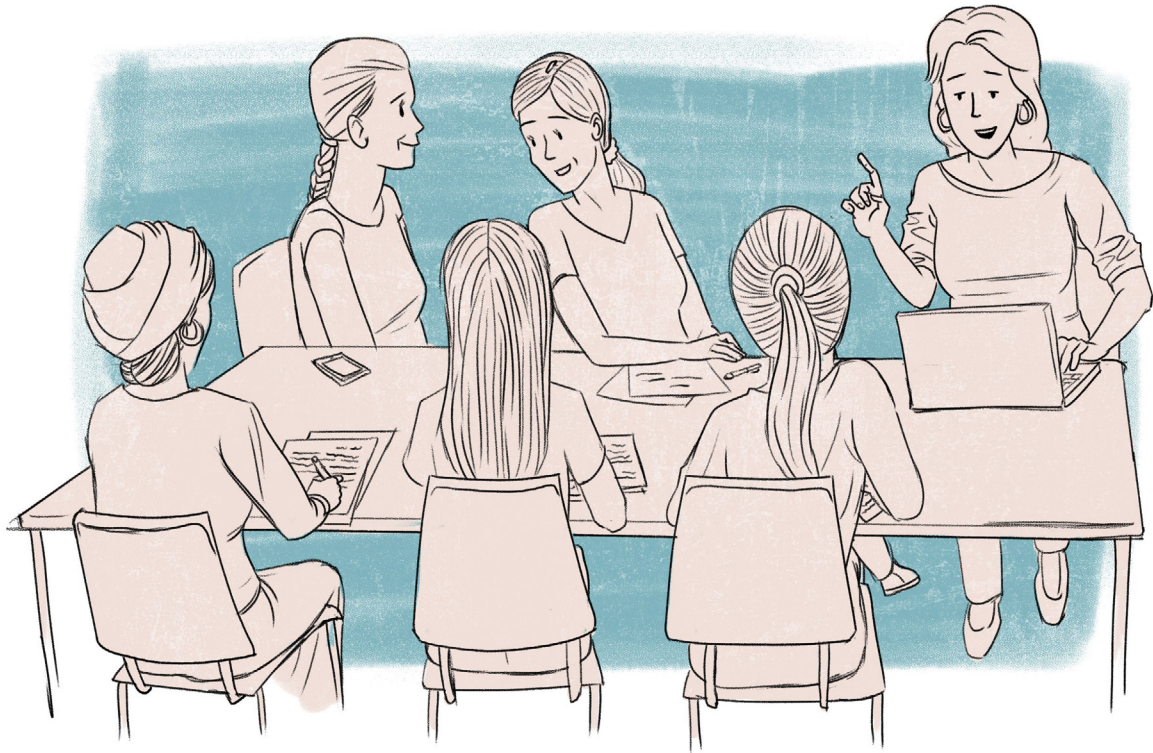
בכל ארבעת מחזורי הלמידה המורות המובילות שילבו ידע חיצוני על אודות סוגיות ההוראה שבהן כל קהילה התעמקה, יחד עם ידע מקומי הנובע מתוך ניסיון העשיר של חברות הקהילה. מורות צעירות יותר נטו לאמץ גופי ידע חיצוניים שהמורה המובילה שילבה במפגשים, מתוך תפיסת עצמן כחסרות ידע בשל ניסיון המועט. על אף העניין הרב שהיה למורות הצעירות בידע חיצוני, לרוב מי שקיבלה על עצמה את האחריות לבחירת גופי הידע ולאופני השימוש בו הייתה המורה המובילה. בכך מורות הקהילה מוצבו בדיונים כתלמידות.

## כיווני חשיבה להמשך ??

- לאור טווח האפשרויות הרחב, אנו ממליצות למורה המובילה להוסיף למניין שיקולי הדעת שלה חשיבה מפורשת על משכי הזמן ואופני תחימת מחזורי הלמידה. חשיבה זו כוללת הסתכלות רחבה על מטרות מחזור הלמידה ועל המהלכים האופטימליים שכדאי לשלב בו כדי להשיג מטרות אלה.
- בשל הרגישות הרבה שמעוררים שיעורים מצולמים של מורות בכיתותיהן – הרתיעה של המורות לחשוף ייצוגים אלה לדיון משותף והקושי שלהן לשלב בין תמיכה וביקורת – יש לשקול את הרווח וההפסד של הלחץ המופעל עליהן לשלב ייצוגים אלה בקהילות. ראשית, יש לגלות רגישות לנושא ולקבל בהבנה רתיעה של מורות משיתוף בשיעורים מצולמים. שנית, כדאי לשקול להנחיל את חקר הפרקטיקה בקהילה באמצעות שימוש בייצוגים שפחות מאיימים, כגון עבודות תלמידים או שאלות שתלמידים התקשו בהן. ייצוגים אלה עשויים לעורר דיון פדגוגי עשיר על אודות פרקטיקות ההוראה וההשקפה הפדגוגית של המורות. עם הזמן ועם חיזוק יחסי האמון בקהילה, וכמובן תוך מתן דוגמה אישית של המורה המובילה, כדאי לשקול לשלב גם ייצוגים מאתגרים יותר כגון הקלטות ושיעורים מצולמים.
- כאשר מורות הקהילה והמורה המובילה חשות צורך ללמוד מידע חיצוני, אפשר להציע מהלכים שיתופיים, שבהם המורות חולקות יחד את האחריות לבחירת החומרים, הבאתם והצגתם בקהילה. כדאי להשקיע מחשבה על הדרכים שבהן המורה המובילה יכולה להבנות את זהותה גם כמנחה, ובד בבד להבנות את זהותן של המורות המשתתפות בקהילה לא רק כתלמידות אלא כשותפות יוזמות ובעלות אחריות משותפת למהלכי הלמידה בקהילה.
- פעמים רבות למורה המובילה יש השפעה מוגבלת על הייצוגים הנמסרים אליה ממורות הקהילה (למשל מידת ההתאמה בין הייצוג שאחת המורות בוחרת לשתף בו למטרה הפדגוגית שהמורה המובילה מציבה במפגש). יש לתת את הדעת לטיב הייצוג ולמטרה שהוא משרת כדי לבחור בייצוג המתאים ביותר לחקר פרקטיקה מבוסס ייצוגים. יש לציין שכאשר קהילה שוקדת על פיתוח תוצר, החזרת ההתנסות בתוצר בשלבי התכנון השונים לדיוני המשך בקהילה עשויה לשמש כייצוג הוראה עשיר ביותר.

## פרק 16: איפשרוים ואתגרים בשיח על אודות קריאה והבנת הנקרא: מחזור למידה בקהילת שפה

עליזה סיגל<sup>1</sup> ואילנית שוורץ<sup>2</sup>



לפניכן מקרה בוחן עשיר שדרכו נוכל לחקור את האיפשרוים של העבודה עם מחזורי למידה, וכן את האתגרים והקשיים שעשויים לעלות בעבודה מסוג זה. מחזור הלמידה בקהילה של לימור<sup>3</sup> נפרס על פני שישה מפגשים, שכולם לוו בתצפיות. נושא המחזור כפי שהוצג במפגש הראשון היה "בניית תוכנית התערבות לפיתוח קוראת/מיומנת". במהלך מחזור הלמידה בלטה ההיצמדות לשלבים השונים בכלי כפי שהם מוצגים בו<sup>4</sup>: המורות דנו בנושא באופן כללי ומתוך התבוננות בנתונים מתוך הכיתות (בעיקר מיפויים) הגדירו את הסוגיה; הובאו שני ייצוגים מצולמים בשלבים שונים, אחד בתחילת לימוד הנושא ואחד בשלב ההתנסות; המורה המובילה הציגה ידע ומונחים ששירתו את תכנון ההוראה; והמורות תכננו יחד מהלך של תהליך טקסט, התנסו ודנו בו.

לימור היא מורה מובילה בקהילת שפה של מורות לכיתות ג'-ד' בשנה השלישית לתפקידה. בקהילה שמונה מורות, חלקן בשנתן הראשונה או השנייה במערכת החינוך, וחלקן מורות ותיקות יותר אך חדשות בבית

1 חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות זהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.

2 רכזת מהלך "השקפה" במחוז דרום, מנחת מורות והשתלמויות בתחום הוראת השפה והובלת קהילות למידה מקצועיות.

3 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, שם זה ושאר השמות המופיעים במאמר הם שמות בדויים.

4 להרחבה על הכלי ראי: אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה.**

[https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning\\_cycle\\_tool/](https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/)

הספר. כלומר לימור היא מורה מובילה ותיקה, וקהילתה היא למעשה קהילה חדשה. לימור תיארה אתגרים מסוימים בעבודה בקהילה, כגון העובדה שזהותן המקצועית העיקרית של חלק מן המשתתפות היא מורה למתמטיקה ולא מורה לשפה; הקושי לעבוד בזום מול קבצים וייצוגים רבים בו זמנית; וכן ההטרוגניות בשכבות הגיל השונות שאותן מלמדות המורות, שלדבריה של לימור מקשה על בנייה של תוכנית משותפת. כעת נתאר את מהלך מחזור הלמידה בסיכום קצר של כל מפגש. התיאור כולל ציטוטים רלוונטיים ועולות ממנו סוגיות מרכזיות הקשורות במחזור הלמידה. לאחר התיאור העשיר, נדון בקצרה בסוגיות המרכזיות באופן ממוקד.

## הגדרת הסוגיה: "מה מעניין, מעסיק או מטריד אותנו ביחס לנושא?" (מפגש 1)

המורה המובילה הציגה את הנושא הכללי של מחזור הלמידה החדש: "בניית תוכנית התערבות לפיתוח קוראת/ת מיומנות". המורות בחנו בקבוצות קטנות שני מיפויים: קריאה קולית והבנת הנקרא. המטרה המוצהרת הייתה: "נצליב את ההלימה בין הקריאה שלהם [התלמידים] ובין הכנת הנקרא". הדיון במליאה התמקד בתופעה של תלמידים<sup>5</sup> שהם חזקים בשטף הקריאה אך חלשים בהבנת הנקרא. לימור התמקדה בשאלות שמובילות להגדרת סוגיה (כגון "מה חשוב לנו ללמוד?", "מה מעניין, מעסיק או מטריד אותנו ביחס לנושא?") וכן במאפיינים של סוגיה פורייה (כגון נושא "שישלח אותנו לפעולה"). המשתתפות הציעו שורשים כלליים לבעיה (כגון ממד רגשי, אוצר מילים, ידע עולם) והחלו להציע פתרונות (כגון להביא "טקסטים יותר מעולמים" של התלמידים). לימור מצידה עשתה מאמצים רבים להשתתפות בדיון בשלב הגדרת הסוגיה. לאחר הגדרת הסוגיה, לימור שאלה שאלות הקשורות במקורות הידע: "מהיכן הידע הנחוץ לנו לשם עיסוק בסוגיה?", "מי אחראי להבאת הידע?" בתגובה לשאלות, הדגישו המורות את הידע המקומי שיש להן מתוך היכרות עם התלמידים והכיתות שלהן, וכן מתוך מיפויים ומבחנים למיניהם.

## לימוד ותכנון משותפים: לומדות יחד על מטא-קוגניציה (מפגש 2)

לאחר פעילות פתיחה שעסקה במטפורות לקורא המיומן, לימור הציגה שאלה: "האם אנחנו כמורות עושות מספיק כדי לעזור בתלמידים שלנו תהליכים ניהוליים בזמן שהם קוראים?" המורות דנו באסטרטגיות שונות כמו שימוש במילון, תרגול והוראה מפורשת. לימור שיתפה עם המשתתפות מאמר קצר בנושא מטא-קוגניציה וביקשה שכל אחת תענה בפדלט (לוח שיתופי מקוון) על השאלות: "מהי חשיבה מטא-קוגניטיבית? מדוע חשוב להשתמש בה בשיעורי שפה? וכיצד היא מקדמת תהליכי הכנת הנקרא?" לאחר מכן המורות התחלקו לקבוצות כדי לבחון את המרכיבים המטא-קוגניטיביים במצגת שהכינה אחת המשתתפות עבור הכיתה שלה. לימור מסגרה את הפעילות: "אני נותנת לכם בעצם לנתח תהליך של תהליך טקסט". במקום לעסוק בהיבטים מטא-קוגניטיביים, המורות עסקו בנושאים אחרים: ברלוונטיות של השיעור לחיי התלמידים ולתחום המדעים ובמיומנויות לימודיות, כגון הסקת מסקנות. לאחר הדיון בקבוצות, הדיון במליאה התמקד בהוראה המפורשת בכיתה מתוך מטרה להכניס את הפרמטר המטא-קוגניטיבי בשיעורים.

במפגש הזה המשתתפות מוצבו כלומדות ולימור כמורה, שנתנה להן חומר קריאה ומטלות. בתור לומדות המורות שיתפו פעולה עם מה שנעשה ומילאו את המטלות, אולם נראה שהרציונל של המטלות האלה והקשר בינן ובין הנושא הכללי לא היה ברור להן, שכן הן דנו בכל פרט במנותק מהמכלול.

5 הכותב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

## ניתוח ייצוגים ועדויות: כיצד המורות ניתחו שיעור מצולם? (מפגש 3)

לימור פתחה את המפגש: "בשבוע שעבר התחלנו לדבר על המושג מטא-קוגניציה והיום אני רוצה דווקא להרחיב על זה". בפעילות הפתיחה התבקשו המורות להגיב בכתב למשפט: "מטרתה הראשית של ההוראה היא ללמד איך לחשוב ולא מה לחשוב". לימור הקריאה למורות מתוך מצגת בנושא המטא-קוגניציה. לאחר מכן צפתה הקבוצה בשיעור מצולם של אחת המשתתפות, ולימור ביקשה מהמשתתפות להתמקד בשאלה: "כיצד בא לידי ביטוי עקרון השפה המדוברת של החשיבה המטא-קוגניטיבית במהלך השיעור?" או "איך היא [המורה המצולמת] דורשת מהילדים להמליץ את החשיבה שלהם?"

השיעור הנצפה היה שיעור בזום שבו המורה שאלה את התלמידים מה הם עושים כשהם ניגשים לטקסט חדש. כמה תלמידים אמרו שהם לא מבינים את השאלה, ואחרים ענו תשובות שונות כמו "קורא את הכותרת" ו"מסמן שורות". המורה הקרינה על הלוח רשימה של אסטרטגיות שניתנו, לדבריה, על ידי תלמידים מכיתה אחרת, וביקשה מתלמידיה לבחור אחת מהן ולומר אם כל מהלך "מוצדק, אם הוא חשוב, אם אתם משתמשים בו".

לימור הקפידה להנחות את הדיון בייצוג לפי השלבים המוצעים במתווי שיחה<sup>6</sup>: שאלות הבהרה, תיאור, ניתוח ודיון. כשלימור שאלה על אתגרים וחלופות, המשתתפות בשיח התרחקו מכל מה שהיה קשור לשיעור המסוים שנצפה, והתמקדו בקשיים בהוראה בזום באופן כללי. הן החמיאו על המשוב החיובי שנתנה המורה המצולמת לתלמידיה, אך היססו למתוח ביקורת גם כאשר לימור ניסתה למזער את הפגיעה האפשרית בדימוי הציבורי של המורה המצולמת, וגם כאשר אותה מורה הצהירה שהיא תשמח לקבל הערות על אתגרים וקשיים. בחלק זה במפגש היו רגעים ארוכים של שקט ודיבור הססני. לבסוף המורה המצולמת הביעה בעצמה ביקורת: "אני חושבת שהייתי צריכה לחזור כל הזמן למשפטים ולחבר אותם לטקסט". אולם ביקורת זו לא נדונה. בהמשך עברו המורות לשלב הרפלקציה, ובו הן אמרו שהן למדו "לדבר את זה כל הזמן", "לבדוק את עצמי כל הזמן אם זה קיים בשיעור שבניתי", ו"לשתף אותם ביחד כל הזמן". נראה כי למורות היה קשה לקיים שיח חקרני-ביקורתי כלפי המורה המצולמת, ייתכן שמחוסר יכולת (לא היה להן מה להגיד) וייתכן שמתוך אי-נוחות חברתית.

## מפגש בין המורה המובילה, המדריכה והחוקרת: השיח בקהילה "לא התרומם"

לימור יצאה מהמפגש השלישי מתוסכלת, השיח לדבריה היה "דל" והדיון "לא התרומם". בפגישה עם החוקרת ועם המדריכה היא התייחסה לקושי שהמשתתפות הביעו בפניה אחרי המפגש: בעיניהן היה הרבה מה להעיר על השיעור המצולם, אך הן לא הרגישו בנוח לעשות זאת לאור המורכבות החברתית-מקצועית שבקבוצה ההטרוגנית. צפינו יחד בצילום של ישיבת הצוות, והתמקדנו בנקודה שבה המשתתפות לא הסכימו לדבר על האתגרים, והקושי שהעלתה המורה המצולמת לא נדון. דיברנו על **אפשרויות ההתערבות שעמדו בפני המורה המובילה**, ועל כך שהרגישה שהיא כבר לא יכלה כאותו השלב לדון בבעיות באופן ממוקד וענייני. לימור הביעה חשש שלאור מה שהתרחש במפגש השלישי מורות יימנעו מלהביא ייצוגים למפגשי הצוות ותהתה כיצד בשלב הבא במחזור הלמידה, הכולל תכנון שיעור והתנסות בו בכיתה, אפשר יהיה למזער את האיום על הדימוי הציבורי של המורה המצולמת ולהגיע לדיון ענייני וחקרני. הצענו שהמורות **יתכננו יחד שיעור משותף לכולן**, כך שהאחריות והבעלות תהינה משותפות לכולן, והמורה המצולמת בעצם רק תביא דוגמה להוראה של אותו השיעור המשותף. בשיחה עלה גם חשש שמא יקרה מצב שבשל ההתמקדות בכל מפגש במהלך למידה ספציפי מובחן, ההקשר הגדול יותר של מחזור הלמידה השלם יתפספס.

6 במהלך השקפה הוצעו מתווי שיחה שמטרתם לתמוך בקידום שיח פדגוגי מבוסס חקר הפרקטיקה (ראי: "נספח א: עקרונות וכלים במהלך השקפה", עמ' 185-211).

## לימוד ותכנון משותפים (מפגש 4)

לימוד אימצה את שני הרעיונות שהוצעו בפגישת הביניים, ופתחה את המפגש (וכן את יתר המפגשים) בחזרה על מבנה מחזור הלמידה – במה כבר עסקו ומה עמד על הפרק לאותו היום. לימוד הקריאה ממצגת על ידע מטא-אסטרטגי. המורות השתתפו: "הילדים החכמים אצלו יודעים [...] והוראה מפורשת עוזרת לילדים החלשים"; מדובר ב"ידע מופשט, חייבים לתת לילדים להתנסות". לימוד הקריאה סרטון הוראה וביקשה מהמורות: "במהלך הצפייה בסרטון כתבו מהם השלבים של ההוראה המפורשת של אסטרטגיית חשיבה".

הסרטון למעשה היה סרטון מבנים של משרד החינוך, שבו מורה מלמד ללא תלמידים ויש מנחה שמפרקת את השיעור לשלבים של הוראה מפורשת של אסטרטגיית חשיבה, ואכן כאשר לימוד שאלה את המורות אם הבחינו בשלבים, אחת אמרה, "היא בעצם סיכמה אותם".

המשך המפגש עסק בתכנון משותף של תהליך טקסט שיילמד בקרוב בכיתה ג', בדגש מוצהר על קידום שטף הקריאה ותהליכים מטא-קוגניטיביים. המורות מילאו יחד טבלה עם יסודות כגון "מבנה וארגון", "תוכן", ו"לשון". נדמה היה כי אלה יסודות שאיתם המורות רגילות לעבוד, והן השתתפו ותרמו למילוי הטבלה. כשהגיעו לחלק של תהליכים מטא-קוגניטיביים, לימוד היא שעשתה את רוב העבודה; חלק מהמורות ניהלו שיחות צד, ולאור הירידה ברמת ההשתתפות, לימוד שאלה את המשתתפות אם הן עייפות. היא ניסתה לקדם את השיח, הזכירה למורות שמדובר ברצף של שיעורים ולא בשיעור בודד, ועודדה אותן, "בואו נחשוב כמו הילדים". לבסוף, המורות חזרו להשתתף כאשר עלה נושא המסר של הסיפור. לימוד ניסתה לקדם את הרעיון שהתלמידים צריכים ללמוד כיצד מזהים את המסר בסיפור, על מנת שגם בעתיד יוכלו לזהות מסרים בסיפורים אחרים. המורות, לעומת זאת, היו עסוקות במסר עצמו – מהו המסר, כיצד לנסח אותו, ולאיזה פתגם או ביטוי מוכר הוא מתחבר.

## לימוד ותכנון משותפים של יחידת הוראה (מפגש 5)

התברר שמורות שכבת ג' לא יכלו ללמוד ולתעד את המהלך שתכננו במפגש הקודם, ולכן במפגש זה הן היו אמורות לתכנן תהליך טקסט אחר שהן ילמדו. קודם לכן לימדה לימוד את המורות באמצעות מצגת על "אמצעים לזימון התנסויות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות", כולל המללת חשיבה של המורה – מודלינג, הקצאת זמן לחשיבה ותרגול בשגרה. המצגת התייחסה לסדרת שאלות והיגדים מומלצים תחת הכותרת "השיח האחראי", וכן רשימת מרכיבים שראוי שיופיעו בכל שיעור. בעבודה על תהליך הטקסט, המורות התבססו על אותה הטבלה שבה השתמשו במפגש הקודם (טבלה שכללה את הקטגוריות: מבנה וארגון, תוכן ולשון וכן, מהלך השיעור, פרקטיקות לקידום הקריאה, תהליכים מטא-קוגניטיביים). הדיון התמקד בתהליך של אפיון של גיבורת הסיפור. לימוד הסבירה שבכיתה ג' בדרך כלל לא מבקשים מהתלמידים לאפיין דמות, אלא "זה בדרך כלל בא בשאלות דעה". המורות תכננו יחד את המהלך, וגם ערערו על חלק מהנחות היסוד (האם זה לא קשה מדי לתלמידי כיתה ג' האם זה רעיון טוב לנסות להסיק מפעולותיה של גיבורת הסיפור את תכונות האופי שלה, לאור זאת שלמעשה בסיפור מתוארות מעט מאוד פעולות שלה?). במהלך הדיון לימוד שאלה מספר פעמים, "בנות, אתן איתן?" – ככל הנראה מתוך תחושה שהן לא היו כמה צמתים שבהם ניסו המורות להכניס כאלמנט מוביל בתכנון את הרלוונטיות של הסיפור לחייהם של התלמידים, אך לימוד משכה בחזרה לסיפור עצמו, ולבסוף גם למרכיבים של השיח האחראי. תהליך התכנון הסתיים כשעלו שתי הצעות לסיכום השיעור: "מה עזר לנו לאפיין את דמותה של גיבורת הסיפור?" ו"כיצד נסביר לחבר שלא נכח בשיעור כיצד מאפיינים דמות מתוך הסיפור?". לימוד אמרה: "בעצם סיימנו את התהליך" ושאלה "איך נעריך את התוצאות?". כשלא היו מתנדבות להביא תיעוד של שיעור, אמרה לימוד: "טוב, אני אפנה אחר כך באופן פרטי". ברפלקציה על המפגש אמרה אחת המורות שהמפגש אפשר לה לחשוב על



הדברים אחרת, ושהפירוק של אפיון הדמות הוא משהו שניתן להעביר גם להקשרים אחרים. לימור חתמה את המפגש כשביקשה מכל צוות המורות של שכבה ג' לתעד את הוראת היחידה שתכננו, ולהחליט אחר כך אם הן רוצות לשתף.

## ניתוח ייצוגים ועדויות: ייצוג ממוקד בתלמיד מסוים (מפגש 6)

במפגש האחרון של מחזור הלמידה ביקשה לימור ממורות שכבה ג' לשתף "מה היה בכיתה". אחת המורות סיפרה שבהתחלה היא התקשתה למנף את העבודה סביב הקשר בין מעשים לתכונות אופי, אבל "אחרי, זה היה מקסים, נהדר". מורה אחרת סיפרה שכל הזמן היא החזירה את התלמידים לטקסט כדי לחלץ את תכונות האופי, וכינתה זאת "הוראה מפורשת". מורה שלישית סיפרה: "סימנו את המשפטים והגיעו לתכונות אופי והם ידעו לעשות את זה יפה". לימור מיקדה את השיח באמצעות שאלות כגון "מה עשית כמורה על מנת לקדם מטא-קוגניציה?" והזמינה מורות שמלמדות בשכבה ד' לספר כיצד הן יישמו את העקרונות של המטא-קוגניציה בכיתות שלהן. היא גם עודדה את המורות לחשוב כיצד הדברים יכולים להיות רלוונטיים במקצועות אחרים מלבד שפה. מורה אחת שיתפה: "ביקשתי מהם להסביר למה קל להם יותר למצוא את התשובה במקום שציינו", והוסיפה שאותה הפרקטיקה שירתה את הוראתה בשיעור מדעים. לאורך כל הדיון על הפרקטיקות לקידום המטא-קוגניציה, המורות דיברו שוב ושוב על "המללה", ובשלב מסוים לימור הזכירה להן שמטא-קוגניציה זה לא רק המללה.

אחרי סבב השיתוף והדיון צפו המורות בקטע משיעור מצולם. הקטע היה מחלקו האחרון של השיעור, שבו התבקש תלמיד להמליץ את התהליך ולענות על השאלה "כיצד נסביר לחבר שלא נכח בשיעור כיצד מאפיינים דמות מתוך הסיפור?" בצילום הופיע רק התלמיד המדבר. הוא הסביר, פירט ונימק את כל התהליך שעברו במהלך קריאת הסיפור. הוא דיבר באופן רהוט וברור, וככל הנראה יוצא דופן עבור תלמיד בכיתה ג' באותו בית הספר. המורות התפלאו ממנו: "אמאלה, מה זה הילד הזה?", "חמוד, מקסים". כשלימור ביקשה להרחיב על הנעשה בקטע המצולם, אחת המורות ציינה ש"הוא [התלמיד] עשה את זה והמליץ את זה בדיוק כמו שהמורה המלילה את זה לפני כן [...] התהליך עובד יפה, יש למידה, יש הבנה, יש יישום". כשלימור שאלה אותה מה היא הייתה מוסיפה או משנה, המורה ענתה: "הייתי מיישמת את זה בכל המקצועות, שילד יסביר לילד אחר שלא היה. מקסים!" לימור המשיכה וניסתה לאתגר את המורות: "שאלתן את הילדים למה אנחנו בכלל עושים את זה, למה עוסקים בזה, מה זה נותן לנו, למה חשוב שנאפיין דמות?" אך נראה כי המורות נצמדו לתסריט השיעור שבנו ולא ניהלו עם התלמידים שיח פתוח יותר על הלמידה. אחת המורות, תמר, ערערה על הצלחת התהליך (ובעקיפין על ההדגמה עם הילד הייחודי שבייצוג המצולם): "הבינוניים פלוס יסתדרו, החלשים צריכים חזרה על הדברים, וכל פעם ממקום אחר [...] הם לא מצליחים להסביר את התהליך שהם עוברים". לימור שאלה את שאר המורות אם הן מזדהות עם האמירה הזאת, ונענתה בשקט. לימור שאלה את תמר אם היא מתכוונת לכך ששיטת ההוראה הנדונה לא מתאימה לכלל התלמידים. אף שהשתמע שזה מה שתמר אמרה, תמר התעקשה שהשיטה אכן מתאימה לכולם. המורות סיפרו שהן משתמשות בפרקטיקות שנדונו מקצועות אחרים. כשלימור ביקשה מהן, בתור "סיכום מחזור למידה", לרשום בפדלט תשובות לשאלה "איך התהליך שעברנו תורם להתפתחות המקצועית שלנו – או שלא, ולמה, מה חסר אולי, איזה ידע חסר לכם?" כולן כתבו דברים חיוביים בלבד.





**שיח חקרני.** לאורך כל מחזור הלמידה היה שימוש בביטויים רבים לעקרונות של שיח חקרני. לימור עודדה את המורות לדבר על קשיים ולא רק על הצלחות, לערער על מוסכמות, לנמק, להרחיב ולדבר באופן ברור. כפי שניתן לראות בדוגמאות שפירטנו למעלה, הניסיונות של לימור לא תמיד הניבו פירות, בייחוד שאלות קשות לא תמיד זכו לתשובות (כגון מה המורה המצולמת הייתה יכולה לעשות אחרת? האם את אומרת שזה לא מתאים לכלל התלמידים?). במשימות שניתנו למורות במפגשים היו רגעים של אי-הסכמה ורב-קוליות, אך אלה לא הובילו למחלוקות על יסודות ההוראה והלמידה. בשיח הועלו סוגיות שלא זכו לבחינה באמצעות השיח החקרני, כמו רלוונטיות לחיי התלמידים או התכנים הנלמדים. כמו כן, אשר לאיזון שבין ביקורת לתמיכה, המשתתפות נטו לתמיכה, ככל הנראה בשל המרקם החברתי המורכב של הקבוצה. במקרה הזה מצאנו מורה מובילה ותיקה שמאוד מזדהה עם עקרונות השיח החקרני ונוקטת מהלכים רבים כדי לקדם אותם, אך התרשמו, כמו המורה המובילה, לאורך כל הדרך ובייחוד לאחר המפגש השלישי, שעל אף כל הניסיונות השיח לא תמיד התרומם. אנחנו תוהות אם הצגה ישירה של עקרונות השיח החקרני הייתה מקדמת אותו. ייתכן שהיו גם חסמים נוספים למימוש מלא יותר של הפוטנציאל של שיח זה, כפי שנראה בסעיף הבא.

**ידע חיצוני וידע מקומי.** כשהמורות נשאלו לגבי הידע הנדרש בשביל לקדם את שיפור ההוראה, הן טענו שהן כבר רכשו את הידע הזה – מתוך ההיכרות שלהן עם כיתותיהן ומתוך נתונים מדידים שיש ברשותן (זהו ידע מקומי). ידע זה בהחלט בא לידי ביטוי לאורך מחזור הלמידה. עם זאת חלק מן המורות, שהן חדשות או מתמחות במקצוע אחר, הביעו הסתייגות באשר להחזקתן בידע מספק בתחום. לימור הביאה למפגשים ידע על מטא-קוגניציה באמצעות קריאה ממצגות, כך שפחות היה ניתן לערער עליו או ליצור הבנייה משותפת, ולימור בעצם ביקשה מהמורות לבצע בעקבות קריאתן ביצועי הבנה. לימור נעה בין תפקידים: בין מנחה ששואלת שאלות ומאתגרת את המשתתפות בקבוצת הלמידה ובין מורה שמלמדת חומר שעל התלמידים להפנים וליישם, וכך העידה אחת המורות: "אני חדשה, כל מה שאני לומדת פה אני אוחדת בשתי ידיים". גם בסוף המפגש, כשלימור שאלה כיצד המורות רוצות להמשיך "ולהעמיק בזה", אחת המורות ענתה: "השיעורים שלך מעניינים, נראה מה תביא". אפשר לדמיין מהלכים שיתופיים יותר, שבהם המורות חולקות יחד את האחריות להבאת החומרים ולהצגתם.

**חקר פרקטיקה מבוסס ייצוגים.** במחזור הלמידה מצאנו שהשיח התבסס על ייצוגים מגוונים: מיפויים, מצגת של שיעור מתוכנן, שיעור מצולם מבזווית של משרד החינוך וקטעים מתוך שני שיעורים מצולמים של מורות בקהילה. היה ניכר כי לימור כיוונה לשימושים שונים בייצוגים, על פי השלב במחזור הלמידה שבו הובא הייצוג, והשאלות ששאלה על הייצוגים תאמו את השימושים השונים: לדוגמה, המיפויים הובאו כדי להמחיש את הצורך בעבודה על הבנת הנקרא לאחר שעבדו כקהילה על שטף הקריאה, ובהתאם לימור שאלה: "מה הפתיע אתכם במיפויים?" הסרטון של משרד החינוך הובא כדי ללמד על הוראת אסטרטגיות חשיבה, ובהתאם לימור שאלה: "כתבו מהם השלבים של ההוראה המפורשת של אסטרטגיית חשיבה"; הצילום של הילד שהמליל את תהליך אפיון הדמות הובא בשביל לבחון את ההתנסות בכיתה בשיעור שהמורות תכננו יחד, ובהתאם לימור שאלה: "מה היית מוסיפה או משנה?" מגוון עשיר זה מעיד על עשייה על פי עקרון של שיח מבוסס ייצוגים, ואף משקף שימוש מיומן בו. אולם, כפי שראינו בדוגמה של השיעור המצולם הראשון (במפגש השלישי), לא תמיד מומש הפוטנציאל של העבודה עם הייצוג.

מתוך התבוננות במפגש השישי עולה גם מורכבות בבחירת הייצוג. נזכיר שבייצוג (סרטון) שהובא למפגש לא הייתה אינטראקציה בין תלמידים או בין תלמידים (למורה, אלא צולם תלמיד אחד בלבד, כך שניתן היה לראות את הביצוע של התלמיד אבל לא את מהלך ההוראה והלמידה שהוביל לכך. כמו

כן, נבחר תלמיד ורבלי במיוחד שלדברי המורות ביצע ביצוע מושלם שלא ניתן לצפות לו מתלמידים אחרים. למעשה הסרטון היה הדגמה של הצלחה והשיח עליו לא אפשר חקר משותף של הפרקטיקה. גם לשאלתה של לימור "מה היית מוסיפה או משנה?" אין כל כך תשובה, שהרי לא נראתה שום פעולה של מורה שניתן להציע לשנות או להוסיף עליה, והרי כולן הסכימו שהביצוע של התלמיד בעצם היה מושלם. אנחנו מודעות לכך שבמקרים רבים למורה המובילה אין שליטה על טיב הייצוגים, וממילא האתגר לעודד מורות להביא ייצוג מצולם מתוך שיעור הוא גדול. במקרה של הקהילה של לימור היה זה עוד יותר מורכב, כי ייצוג זה הובא לאחר שבמפגש השלישי המורות דנו בייצוג הוראה אחר שכלפיו הייתה הרבה ביקורת שלא נאמרה. ייתכן שזו הסיבה לכך שלימור ראתה לנכון להביא דווקא ייצוג שאינו מאיים על הדימוי הציבורי של המורה. מקרה זה מראה כי גם במחזור למידה עתיר ייצוגים מגוונים, כפי שהתקיים בקהילה של לימור, יש לתת את הדעת לטיב הייצוג ולמטרה שהוא משרת כדי לבחור בייצוג המתאים ביותר ולמקסם את הפוטנציאל של חקר הפרקטיקה על בסיס ייצוגים.

○ **מעבר מתמיד בין הספציפי לכללי – אחיזה ב"תמונה הגדולה".** מחזור הלמידה בהנחייתה של לימור היה עשיר, קוהרנטי, מתוכנן היטב, וכל החלקים (השלבים, הייצוגים, המשימות) השתלבו כדי ליצור שלם אחד. חשוב לציין שכאשר הארנו את תשומת ליבה של לימור לכך שאולי המהלך השלם פחות נראה לעיני המשתתפות, היא הסבירה במפורש את החיבורים בין הפעילות הספציפית במפגש הקהילה ובין כל התהליך של מחזור הלמידה. עם זאת, המסגור הרחב יותר לא תמיד תמך בפועל בפעילות עצמה. לדוגמה, לא נראה שהמסגור של המטא-קוגניציה תרם לתכנון תהליך הטקסט במפגש הרביעי, כאשר ההתייחסות למטא-קוגניציה התווספה בסוף המפגש, אלא מה שהעסיק את המורות היו קריטריונים אחרים לבניית שיעור (רלוונטיות לחייהם של התלמידים או חיבור לחומר הנלמד). לימור הייתה עסוקה במעבר המתמיד בין הספציפי לכללי (לדוגמה, חשוב שהתלמיד ידע כיצד לזהות את המסר גם מול טקסט אחר), אך המורות דנו בהרבה מקרים בהקשר המסוים (לדוגמה, מהו המסר של הסיפור הזה). האם זה אומר שלא למדו, או שלא שינו את הפרקטיקה? ודאי שלא. אולם זה מצביע על פערים בין מורה מובילה ותיקה ובין קהילה של מורות שהרבה מהן חדשות לא רק בחקר הפרקטיקה, אלא גם בהוראה בכלל או בהוראת מקצוע השפה. אנחנו נוטות לחשוב ולקוות שאם המורות ימשיכו לאמץ ולתרגל בכיתות את הפרקטיקות המסוימות שעליהן דיברו, וימשיכו גם לחשוב על הדברים ב"דרך אחרת", כפי שציינה אחת המורות, תבוא גם היכולת לעשות את החיבורים שלימור עושה.

אנחנו תוהות באיזו מידה בחירתה של לימור להתמקד אך ורק במטא-קוגניציה (ולא לעבוד על הבנת הנקרא מזוויות נוספות) הובילה לצמצום זווית הראייה שלעיתים באה לידי ביטוי בדיונים, ובאיזו מידה היא תמכה בהעמקה ומנעה פיזור לשלל כיוונים. לאור ההבנה שלימור גילתה, נראה לנו כי חשוב לעבוד עם מורות מובילות על הנחיה המתמקדת בין "הספציפי לכללי", כדי שחקר הפרקטיקה בקהילה ישפיע לא רק על פרקטיקה מסוימת, אלא על תהליכי הוראה ולמידה בכיתות באופן מעמיק ולאורך זמן.

## מנקודת המבט של המדריכה

מידת האפקטיביות של למידה בקהילת מורים תוך אינטראקציה עם מורות עמיתות תלויה במרכיבים רבים. יש הטוענים כי צריך להגדיר הצלחה של קהילה לא רק במונחים של שליטת המורה בדרכי הוראה חדשות, אלא במונחי ההשפעה שיש לשינוי דרכי ההוראה על הלמידה ועל מידת ההבנה וההצלחה של התלמידים. למידה משמעותית של מורה כשלעצמה אינה מבטיחה כי המורה תוכל לזמן למידה משמעותית לתלמידיה. מחזור הלמידה בנושא מטא-קוגניציה בלמידה, כפי שתואר כאן, מעלה תהייה לגבי ההשפעה המעמיקה וארוכת הטווח על ההוראה והלמידה בנושא הנדון. לימור, המורה המובילה, הטילה ספק ביישום העקרונות

שנלמדו לאורך זמן ובהזדמנויות למידה מגוונות. היא ייחסה זאת לדיפרנציאליות הרבה שבצוות המורות בקהילה, למידת ההבנה של הנושא, למחויבויות אחרות, דחופות יותר, המוטלות על המורות וגם לחוסר "החיבור" של המורות לנושא עצמו.

האם בראייה רפלקטיבית נוכל לזהות מהלכים שיכלו לסייע ללמידת המורות בקהילה להיות "למידה שנשארת" שתיושם באופן מעמיק לאורך זמן.

אין ספק שמורות צריכות ללמוד לזהות את הצרכים של תלמידיהן וגם את צורכי הלמידה המקצועיים שלהן עצמן. במחזור הלמידה הנדון, בחירת הנושא "תהליכים מטא-קוגניטיביים בלמידה" הובא אל המורות בקהילה כצורך שזיהתה בעיקר המורה המובילה לימור, שכן היא האמינה שזהו נושא שישדרג את הידע המקצועי של המורות בקהילה ויוביל ללמידה משמעותית ולפיתוח קורא מיומן.

האם היה כדאי לוותר על מהלך שלא סיפק צורך ממשי של המורות בקהילה (אולי מחוסר ידיעה או הכרה) אך מנגד נחשב לנושא חשוב מאוד בכל תהליך למידה?

ייתכן כי יצירת תשתית טובה יותר, לפני תחילת התהליך, הייתה רותמת את המורות בקהילה לנושא ומביאה להבנת הצורך בו וכך הייתה מגייסת את המורות ויוצרת מעורבות ומחויבות גדולה יותר לתהליך. כך, למשל, אם הייתה העמקה במאפייניו של הקורא המיומן יכלו המורות לבחון מה התלמידים שלהן יודעים ויכולים לעשות ביחס לתוצאות המצופות מהם ובמה הן עצמן צריכות להעמיק ולהשתכלל כדי שיוכלו לסייע ללמידה של תלמידיהן.

נחזור להגדרת הסוגיה הנחקרת: "כיצד לעורר בקרב תלמידינו תהליכים ניהוליים בזמן הקריאה?" ונשאל האם הוגדרה מטרה ברורה ללמידה בקהילה, האם ברור היה לכל המעורבות בתהליך מה תהיה התוצאה המיטבית של הלמידה?

מחזור הלמידה שם לו למטרה לחשוף את המורות לנושא החשוב של שילוב מהלכים מטא-קוגניטיביים במהלך הקריאה. המטרה חשובה לכשעצמה אך חסרה את היעד הסופי שאליו מכוון העיסוק בנושא, אם המיקוד הוא בתחום הקריאה, על המורה לשאוף לכך שהתלמיד ידע לנטר את הבנתו בכל אחד משלבי הקריאה, יבחן בינו לבין עצמו מה הבין ומה פחות, ידע לשאול שאלות, יקשר בין הידע שלו לידע החדש מהטקסט, ידע לאתר מסרים ולגבש דעה על הדמויות והרעיונות המתוארים, כל זה תוך גיוס אסטרטגיות לשיפור הבנתו.

התהליכים המטא-קוגניטיביים נעשים, בסופו של דבר, בין הקורא לבין עצמו. אי לכך, ייתכן כי הגדרת מטרת הלמידה בקהילה באופן ברור, תוך יצירת קשר מובהק לשינוי או לתוצאה שאנו מעוניינים להגיע אליהם בקרב התלמידים עצמם תיצור משמעות רבה יותר לתהליך שחוזה המורה ולהשפעה על תלמידיה.

יש צורך בהבנה מעמיקה כדי לשנות פרקטיקות הוראה. לכן מורות זקוקות להזדמנויות שונות ומגוונות שבהן הן מיישמות את הידע החדש שלמדו. במסגרת מחזור הלמידה הנדון נבחן מספר התנסויות מצומצם מאוד. ההתנסות המועטה מנעה מהמורות לנטר את האפקטיביות של המהלכים שהן יישמו בכיתה. בשל הזדמנויות היישום המועטות הקשר בין התאוריה שנלמדה בקהילה לבין דרך ההוראה נותר שטחי למדי, ולשינויים שהמורות ערכו לא הייתה השפעה רבה על הבנת התלמידים. כדי ששינוי דרכי ההוראה יהיה **אמצעי** שמסייע לתלמידים להפעיל מהלכים מטא-קוגניטיביים במהלך הקריאה ולא יהפוך **למטרה** העיקרית, מורות צריכות להתנסות, להיחשף לאתגרים, וגם לקבל תמיכה בזמן שהם יוצרים את השינוי. פרק זמן של מחזור למידה בן שישה מפגשים לא יוכל לאפשר תהליך הטמעה מעמיק מעין זה.

בהקבלה ללמידת מיומנות בכיתה, גם למורות, ככל הנראה, נחוצים מספר שלבים עד להטמעה מיטבית של הלמידה. הוראה מודגמת, תיווך מבוקר ולמידת עמיתים הם מקצת המהלכים שיוכלו לסייע בכך. כמו כן, ייתכן כי בעיסוק בסוגיות מהותיות, המשמעותיות לקידום ידע והבנת התלמידים, נדרשת מעורבות מערכתית יותר. למנהלת בית הספר יש אפשרות ליצור הזדמנויות מתמשכות ליישום הפרקטיקות הנלמדות – באמצעות חיבור הלמידה בקהילה לחזון פדגוגי משותף.

## ?? כיווני חשיבה להמשך

בחקר מקרה זה מצאנו מורה מובילה ותיקה ומיומנת, קהילה שבה המורות מגויסות ללמידה ויישום קפדני של מתווה מחזור הלמידה על שלביו. במהלך המפגשים השיח התמקד בהוראה ולמידה על בסיס ידע וייצוגים, בתנועה מתמדת בין עקרונות כלליים ובין מקרים מסוימים. התנאים האלה נראים קרובים למיטביים ביכולתם לתמוך בלמידה מעמיקה דרך חקר הפרקטיקה, באמצעות הכלי "מחזור הלמידה".

אכן, בחקר מקרה זה ניתן להבחין במימוש הפוטנציאל של עבודה לפי מחזור למידה בהיבטים רבים, כגון התמקדות בנושא אחד על פני זמן תוך כדי למידה והתנסות; מוכוונות ללמידה ויישום בכיתות; ומסגור השיח כעוסק בבעיות ולא רק בהצלחות. לצד האפשרויות הרבים הכרוכים בעבודה במחזור למידה, ממקרה בוחן זה עלו כמה סוגיות שכדאי לתת עליהן את הדעת. בסוגיות המרכזיות שהעלינו איתרנו מוטיב מרכזי המראה כי לצד הציר התהליכי-מבני שבלט מאוד בדיוקו, יש ציר תוכני שכדאי לפתח יותר בעבודה עם מחזורי למידה. ציר זה עוסק בכמה סוגיות: (1) סוגיות של ידע: מי מביא אותו? באיזה אופן? מהו היקף הידע ומה רמת ההיכרות עם של מי שמציג אותו?; (2) סוגיות של ייצוגים: איזה סוגים של ייצוגים ישרתו את הלמידה? האם די בהתנסות אחת ובייצוג אחד? כיצד ניתן, עם כל הקושי, לקדם שיח חקרני יותר סביב הייצוגים?; (3) סוגיות של פרקטיקות הוראה: כיצד ניתן לכוון לשינויים עמוקים וארוכי טווח? העלאת הסוגיות האלה מתאפשרת לאור תהליכי הלמידה בקהילות כמו זו שמובילה לימור, ויש בה משום קריאת כיוון להמשך העבודה עם מורות מובילות.

## פרק 17: מחזור למידה – תוצר או תהליך? מחזור למידה בקהילת מוטיבציה בשנתה הראשונה

### עדי מנדלר<sup>1</sup>

בחקר מקרה זה מתוארים מפגשי קהילת מוטיבציה שפעלה בבית ספר בשנתה הראשונה במהלך השקפה. בקהילה היו שותפות תשע מורות מדיסציפלינות שונות (למשל אומנות ומדעים) חלקן ותיקות (מעל 20 שנה במערכת החינוך) וחלקן צעירות (זוהי שנתן הראשונה במערכת). כדי ליצור שפה אחידה בין המורות בקהילה, במהלך המפגשים הראשונים חזרה המורה המובילה על שלבי המתווה ועל המושגים המרכזיים את תאוריית ההכונה העצמית. המורה המובילה נפגשה מדי שבוע עם מנחה מחוזית של מהלך השקפה. אחת ההנחיות שניתנה למורה המובילה הייתה לערוך מחזורי למידה. המורות בקהילה: חמדה<sup>2</sup> (המורה המובילה), נעמה, יפית, יסמין, ורד, רחלי, דבי, חגית ורותי. מפגשי הקהילה נערכו בזום. ליוויתי את הקהילה כחוקרת מדי שבוע. בחרתי להתמקד בסדרה של **שלושה מפגשים, שאותם חמדה הגדירה כמחזור למידה**.

### לימוד ותכנון משותפים – מהי מוטיבציה? (מפגש 1)

במפגש הקודם, כל מורה הביאה צילום של שולחן העבודה שלה במטרה לתרגל שיח לאור ייצוג ולדון בייצוגים השונים. בתחילת המפגש הנוכחי חמדה חזרה על ההסבר של מהם ייצוגים ומהן סוגיות, הציגה את התרשים של מחזור הלמידה<sup>3</sup> וחזרה על כללי האתיקה<sup>4</sup> בקיום שיח פדגוגי על בעיות בהוראה. נעמה, שריכזה את המפגש הקודם, הראתה את הייצוגים וסיכמה מה אפשר היה ללמוד מכל צילום.

חמדה אמרה: "אנחנו קהילה, אנחנו מורות מכל מיני נושאים. נעמה היא מורה לאומנות, בזכות נעמה צפינו ביותר פרטים – שזה מאוד חשוב כשאנחנו צופות בייצוגים. אנחנו קהילה מיוחדת, לא שאנחנו מורות לשפה, יש פה מגוון רחב של מורות וכל אחת רואה אחרת. יש לנו אתגרים ועכשיו אנחנו צריכות לחשוב על סוגיות". המורות הציגו סוגיות שונות שעלו בעקבות התמונות מהמפגש הקודם. חמדה עודדה אותן להתייחס לייצוגים. רותי מצידה הציעה סוגיה: כיצד מורה מתמודדת עם התפקיד שלה כאשר משפחה וכאימא? דבי לא הסכימה עם רותי על הסוגיה, כיוון שלטענתה הסוגיה היא הכללה שלא תקפה לכל התמונות שהמורות הביאו. חמדה קטעה את המחלוקת שהתעוררה, אולם דבי המשיכה את דבריה וניסתה להבין מה המטרה בהעלאת הסוגיות בשיח.

בחלק הבא של המפגש חמדה לימדה את המורות מהי מוטיבציה. המפגש היה מלווה במצגת. תחילה הציגה חמדה את ההגדרה למושג מוטיבציה ובהמשך היא הבחינה בין מוטיבציה פנימית למוטיבציה חיצונית. המורות נזכרו בהשתלמות בית ספרית שעסקה במוטיבציה חיצונית. לאחר מכן הביאה חמדה דוגמאות למוטיבציה חיצונית ופנימית, וביקשה מהמורות למיין היגדים לפי מוטיבציה פנימית וחיצונית. ההיגדים שחמדה הציגה לא היו קשורים לפרקטיקות ההוראה, אלא למוטיבציה ללמידה של תלמידים.<sup>5</sup> בהמשך חמדה הראתה שקף

- 1 חוקרת במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסק בהיבטים חברתיים-רגשיים בשיח מורות.
- 2 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, השמות האלה ושאר השמות המופיעים במאמר הם שמות בדויים.
- 3 התרשים שהציגה חמדה מובא מתוך: אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה**. [https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning\\_cycle\\_tool/](https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/)
- 4 במהלך השקפה הוצעו מתווי שיחה לניהול שיח פדגוגי מבוסס חקר הפרקטיקה. במתווי השיחה מוצגים כללי אתיקה לדיון בבעיות בהוראה, למשל, "אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבמקרה"; "כל הנאמר בינינו ביחס המקרה ולמשתתפים בו נשאר במפגש הלמידה ולא יהווה בסיס לשיחה עימן" (ראי: "נספח א: עקרונות וכלים במהלך השקפה", עמ' 185-211).
- 5 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ותלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

עם טקסט העוסק בגורמים רגשיים שמשפיעים על המוטיבציה, וביקשה מהמורות לקרוא ולכתוב במנטימטר (כלי דיגיטלי ליצירת סקרים ושאלות) "מה תלמיד רוצה מהמורה – גורמים רגשיים". התגובה של המורות הייתה: "יירדה לי המוטיבציה". מייד לאחר מכן הציגה חמדה טקסט שעוסק בעקרונות המוטיבציה וביקשה לכתוב במנטימטר "מה המורה רוצה מהתלמיד – גורמים פדגוגיים". המורות סיימו לכתוב את תגובותיהן במנטימטר וחמדה הציגה את שלושת מרכיבי המוטיבציה. היא אמרה: "בנות, שלושת הגורמים האלה הם האורים והתומים שלנו כל השנה. כל פעם שנביא ייצוג נחשוב כיצד הם באים לידי ביטוי. אלו דברים מאוד חשובים שיצאו ממה שקראנו". היא הקריאה מהמצגת במהירות את ההגדרות של שלושת הצרכים. כ-6 דקות לקראת סיום המפגש סיכמה חמדה: "במפגש הבא תחשבו על סוגיות שקשורות למוטיבציה, אילו ייצוגים יכולים להתאים. היום, כשאנחנו יודעים שמרכיבי המוטיבציה זה תחושת מסוגלות, שייכות וביטחון ואוטונומיה". חמדה התייחסה לצילומים שנעמה הראתה בתחילת המפגש ושאלה איזה מרכיב מוטיבציוני עולה בהם.

לסיכום המפגש עברה חמדה בין כמה נושאים מרכזיים: הסבר על סוגיות; דיון בייצוגים; מחזור למידה; הגדרה של מוטיבציה פנימית וחיצונית; ושלושת מרכיבי המוטיבציה. חמדה נעזרה במצגת לאורך כל המפגש (וכך גם בשאר המפגשים במחזור הלמידה). המצגות שלה היו עשירות בתוכן, היא ציטטה תכנים ממקורות שונים, שילבה תמונות וניכר היה שהיא השקיעה במצגת מחשבה רבה. חמדה נעזרה במגוון של אמצעי לימוד, לדוגמה, מנטימטר ופדלט (לוח שיתופי מקוון). אולם ברוב המפגש חמדה הייתה מקור הידע והשימוש באמצעי הלימוד לא הוביל לדיון. לדוגמה כשהמורות התבקשו להגיב בפדלט על עקרונות המוטיבציה והקשר בין מורות לתלמידים, חמדה התייחסה בקצרה ובאופן כללי לתוכן ועברה הלאה כדי "להספיק את החומר". גם כאשר התפתחה מחלוקת לגבי אחת הסוגיות חמדה מיהרה להמשיך הלאה.

## ניתוח ייצוגים ועדויות: צפייה בשיעור מצולם (מפגש 2)

חמדה פתחה את המפגש בהצהרה: "היום נעבוד על מחזור למידה שלם". לאחר שהציגה את מתווה המפגש, חמדה הציגה מבין ובתוכו הסתתרו שלוש סוגיות שהמורות התבקשו למצוא. במהלך הפעילות, הסבירה חמדה מה ההבדל בין סוגיות לפתרונות: "אנחנו מתבלבלים בין ייצוגים לפתרונות. אנחנו נופלות לחלופות. ייצוגים זה מה שאנחנו מביאות לקהילה".

הסוגיה של המפגש הייתה: "כיצד הלמידה מרחוק משפיעה על המוטיבציה של המורה?" יסמין שיתפה את המורות בצוות בשיעור מצולם מכיתתה. נראה היה שבהתחלה היא הייתה נבוכה. היא שיתפה שהיה לה מאוד קשה לצלם את השיעור ולשמוע את עצמה מדברת. השיעור שבו היא בחרה לשתף היה שיעור לדוגמה למורות מתחילות – שיעור שמטרתו הייתה להדגים כיצד לשלב אמצעים דיגיטליים בשיעור מקוון (בזום). יסמין שיתפה את המורות שהתלמידים היו מאוד עייפים והוסיפה כי השיעור היה כבר השיעור השלישי או הרביעי בזום שנערך באותו היום. יפית החמיאה ליסמין: "אני עם 20 שנים של ותק לא מעיזה. יישר כוח!" ומחאה לה כפיים. יסמין ציינה שמה שהן יראו בקטע המצולם הוא רק חלק מהכלים שמשמשים אותה בדרך כלל.

לפני הצפייה בקטע משיעור מצולם, חמדה הקריאה את כללי האתיקה. מייד לאחר מכן היא הציגה את מתווה השיחה לאור שיעור מצולם והוסיפה: "נבדוק אם אנחנו רואות את המוטיבציה של יסמין בזמן שהיא מעבירה שיעור". חמדה ביקשה מהמורות לשים לב בזמן הצפייה למקומות שבהם הן מזהות שייכות, אוטונומיה ותחושת מסוגלות. הקטע שבו המורות צפו היה שיעור אנגלית שבו יסמין השתמשה בכלים טכנולוגיים שונים. התלמידים נראו פעילים ומשתתפים. בסוף הקטע המצולם יסמין צחקה בהקלה.

6 במהלך השקפה הוצעו מתווי שיחה שמטרתם לתמוך בקידום שיח פדגוגי מבוסס חקר הפרקטיקה (ראי: "נספח א: עקרונות וכלים במהלך השקפה", עמ' 185-211).

חמדה חזרה על בקשתה מהמורות לכתוב היכן בקטע המצולם הן ראו דברים שקשורים ללמידה מרחוק ולמוטיבציה. המורות החמיאו ליסמין על השיעור במסווה של תיאור: "[היא] השתמשה בבחירה מדוקדקת של הכלים הדיגיטליים"; "השיעור שילב הבנה, כיף ושליטה באמצעים הדיגיטליים. יש לה ביטחון ומוטיבציה לנהל שיעור מיטבי"; "התלמידים בהתרגשות שיאו"; "רואים שכיף לה, שטוב לה, את רואה שיש התלהבות"; "שיעור מיטבי, זוהי המיומנות שאנחנו נדרשות במקצוע שלנו". כאשר אחת המורות סיפרה על כמה תלמידים שהתקשו בשיעור, המורות האחרות מיהרו לומר שאלו תלמידים שמתקשים בכל שיעור. חמדה הרגיעה את הרוחות והבהירה שהמורות התבקשו להסתכל על המוטיבציה של המורה, ולא של התלמידים. בשלב הבא בדיון, ביקשה חמדה מהמורות להציג חלופות לדרכי ההוראה של יסמין, אולם המורות לא הבינו את כוונתה. אחת המורות העירה: "אני לא מבינה איזו בעיה הייתה פה?" על כן ייתכן שהקושי בהצגת החלופות נבע מכך שלא הועלתה בדיון סוגיה.

כשחמדה סיכמה את המפגש היא שאלה: "איך אנחנו כצוות מוביל מוטיבציה [...] איך אנחנו יכולות להפיץ את הבשורה בתור צוות מוביל מוטיבציה, מה אנחנו יכולות לעשות עם המידע הזה שאספנו? הרי אנחנו לומדות פה למטרה מסוימת, להפיץ את הבשורה. אנחנו מציעות למורות להשתמש בכלים". היא ציינה שהמטרה היא ללמד את המורות בבית הספר להשתמש בכלים האלה כדי להעלות את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות שלהן ושל תלמידיהן. בסוף המפגש, המורות גיבשו המלצות למורות אחרות לשלב דיון בכלים טכנולוגיים בזום.

לסיכום: בתחילת המפגש הכריזה חמדה שהן יעבדו על מחזור למידה. במהלך המפגש הן חזרו על הסוגיות שהעלו במפגש הקודם כדי לחדד את ההבדל בין סוגיה לפתרון. בחלק הבא של המפגש יסמין שיתפה בקטע משיעור מצולם מהכיתה. הצגת השיעור המצולם לא לוותה בשיתוף בסוגיה או בבעיה, אלא ניתן היה לזהות בו "פרקטיקה מיטיבית" בהוראה. המורות החמיאו למורה המצולמת בשיח, וכשאחת המורות ציינה שחלק מהתלמידים התקשו, המורות נירמלו את הבעיה בטענה שאלו תלמידים שמתקשים בכל שיעור. לאחר התיאור חמדה ביקשה מהמורות להציע חלופות, אולם הן לא הבינו את כוונתה, כנראה כיוון שלא עלתה בעיה או קושי בקטע שבו הן צפו. בסיום המפגש חמדה הצהירה על מטרת הקהילה: "ללמד את המורות [בבית הספר] להשתמש בכלים דיגיטליים כדי להעלות את המוטיבציה ותחושת המסוגלות שלהן ושל התלמידים".

## **הסקת מסקנות ותכנון מחדש: "אנחנו רוצות לעשות תוצר... המטרה שלנו להעביר את זה הלאה" (מפגש 3)**

לאחר פעילות צ'ק-אין חמדה הקריאה את נושא המפגש: "כלים טכנולוגיים להעלאת המוטיבציה של המורה והתלמיד". היא הציגה את תוכנית המפגש: "חגית תלמד כלים טכנולוגיים שונים בחלק הראשון של המפגש ואז נתחלק. כל אחת תיקח מישהי מצוות בית הספר, אנחנו נעביר את זה למורות והמורות תעברנה לתלמידים. אנחנו רוצות לעשות תוצר. המטרה שלנו להעביר את זה הלאה". חמדה חזרה על ההגדרה של מוטיבציה, וציינה שמורה יכולה להעלות מוטיבציה ללמידה בעזרת משחקים. הסוגיה שהמורות בחרו לדון בה הייתה: "כיצד לעודד מוטיבציה ללמידה מרחוק מההיבט של מורה ותלמיד".

חמדה הציגה שוב את התרשים של מחזור הלמידה וחזרה על השלבים שמרכיבים אותו. היא הציגה את המפגש הקודם כמחזור למידה. לאחר מכן, היא חזרה על מרכיבי המוטיבציה וסיכמה: "אנחנו בודקים כל הזמן איפה אנחנו רואים את מרכיבי המוטיבציה". חמדה ביקשה מהמורות להתמקד בכלים טכנולוגיים. המורות חלקו על בקשתה, בעיקר ורד ונעמה (מורות למקצועות שונים). טענתן המרכזית הייתה שלא צריך להתמקד רק בכלים דיגיטליים, כיוון שהם לא רלוונטיים לכל המורות. למרות הסתייגותן, חמדה קבעה שהן בכל זאת יתרכזו עכשיו בלימוד של כלים טכנולוגיים וציינה שבהמשך הן ילמדו כלים נוספים.

חגית הציגה את האזור הייעודי למורות באתר בית הספר. היא הכינה סרטון הדרכה של עצמה על יצירת סקרים ושאלונים באמצעות גוגל, והמורות יצרו יחד שאלון. לקראת סוף המפגש הן קבעו להיפגש בחדר המחשבים של בית הספר כדי להמשיך ללמוד על כלים טכנולוגיים נוספים. חמדה הזכירה למורות להשתבץ לעבודה עם המורות בבית הספר ולהביא למפגש לפחות שני מבחנים שיצרו בגוגל.

לסיכום: חמדה הציגה את המפגש הקודם כמחזור למידה. במפגש הקודם המורות ניתחו קטע משיעור מצולם מהכיתה לפי מתווה חקר מקרה מצולם מהכיתה, והצגת המפגש כמחזור למידה עשויה להעיד על כך שחמדה לא הבחינה בין חקר מקרה לבין מחזור למידה. המפגש הנוכחי הוגדר כהכנה לקראת עיצוב "התוצר של הקהילה". חמדה הצהירה שהמטרה של הקהילה היא ללמד את מורות בית הספר להשתמש בכלים טכנולוגיים, מכיוון שלאור המסקנות מהמפגש הקודם, הכלים הטכנולוגיים יכולים להיות אמצעים להעלאת המוטיבציה. אף שחלק מהמורות שהתנגדו למסקנה הזאת וטענו שהכלים לא רלוונטיים לכל הדיסציפלינות, לא התפתח דיון סביב טענתן.

## מחשבות ותובנות בעקבות מחזור הלמידה

### מהלך המפגשים – הקנייה פרונטלית, פעילות, תוצר

המורה המובילה עסקה בשני נושאים מרכזיים: בכלי המהלך (סוגיות, מחזור למידה, חקר מבוסס ייצוגים) ומוטיבציה (מוטיבציה חיצונית ופנימית, שלושת מרכיבי המוטיבציה). הלמידה במפגשים הייתה דומה במאפייניה ללמידה הנהוגה בכיתה: המפגש התחיל בהקנייה פרונטלית שלווה במצגת ולאחריה התקיימה פעילות תוך שימוש במצגת ובאמצעי הוראה מהכיתה (כמו פאזלים, תפזורות, חידונים). המפגשים מוסגרו כמחזור למידה, אולם נדמה שהמורה המובילה לא תמיד הבחינה בין מחזור למידה ובין מתווי שיח אחרים. מחזור הלמידה נתפס כמהלך שבסופו המורות יציגו "תוצר" בפני שאר מורות בית הספר, ולא כהליך חקרני שמטרתו בחינה רפלקטיבית של ההוראה.

### תפיסת מטרות הקהילה – ללמוד בקהילה או ללמד את כלל המורות בבית הספר?

המורה המובילה הצהירה שמטרת הקהילה היא ללמד את המורות בבית הספר כלים טכנולוגיים, כיוון שכלים אלו תורמים למוטיבציה של התלמידים. בכך המורות יכולות לחשוף את העשייה שלהן בקהילה עם כלל מורות בית הספר, אך ייתכן שהמיקוד מחוץ לקהילה עלול להסיט את העיסוק בתהליכי למידה בתוך הקהילה.

### שיח מבוסס ייצוגים

הייצוג שליווה את מחזור הלמידה הובא כדוגמה להוראה מיטבית. מהייצוג לא עלתה בעיה או קושי. גם בשלב התיאור שבמתווה השיחה, המורות התייחסו רק להיבטים החיוביים של ההוראה ולמעשה החמיאו למורה המציגה ב"מסווה" של תיאור. כאשר המורה המובילה ביקשה מהמורות להציע חלופות הן לא ירדו לסוף דעתה, מכיוון שבקשתה לא נבעה מבעיה. יש לציין כי בשלב הזה של תחילת השנה, המורות בקהילה התקשו לשתף בייצוגים מהכיתה ובבעיות בהוראה.

### שיח פדגוגי פורה

בישיבות שניתחת הקהילה הייתה עסוקה בבנייה של יחסי אמון בין המורות למורה המובילה ובין לבין עצמן. הדבר בא לידי ביטוי, בין השאר, בקושי של המורות לנהל שיח מבוסס על סוגיות או קושי מהכיתה. המורות בכלל והמורה המובילה בפרט ניסו להתמודד עם מחלוקות שהתפתחו בדיון באמצעות טשטושן, נירמול הבעיה הנדונה (טענה שזה קורה אצל כולם) וטענה שהנושא שבמחלוקת הוא לא נושא הדיון. גם כאשר המורות שיתפו בייצוגים השיח אופיין בריבוי מחמאות; השיעור שהובא כייצוג הוצג כשיעור לדוגמה ולא הוצגה בו סוגיה או קושי בהוראה.



## ○ ריבוי מושגים

בקהילת מוטיבציה צריך לבסס את הידע של המורות בתחום. מורות נוטות להשתמש במושג מוטיבציה באופן אינטואיטיבי, אולם החיבור של המושג להוראה וללמידה אינו מובן מאליו. יתרה מכך, במהלך השקפה, הלמידה בקהילות מוטיבציה מבוססת במידה רבה על תאוריית ההכוונה העצמית (SDT), אך זו תאוריה שאינה בהכרח מוכרת למורות, שלומדות יחד את המושגים התאורטיים. יתר על כן, המורה המובילה צריכה לבסס את עקרונות המהלך וכלי השיח: שיח שעוסק בסוגיות בהוראה לאור ייצוגים מהכיתה. במפגשי הקהילה שניתחתי המורה המובילה עברה מעיסוק בתחום המוטיבציה לעיסוק בכלים המוצעים במהלך ועקרונותיו, מה שיצר עומס ובלבול מושגי. לאור זאת נשאלת השאלה האם בשנה הראשונה של הקהילה נכון לעבוד על מחזור למידה או שאולי כדאי בשנה זו להתמקד בעקרונות המהלך ולבססם בשיח?

## ?? כיווני חשיבה להמשך

לצד עבודה עקבית ומתמשכת לאורך השנה בקהילת המוטיבציה, יש לבחון מספר סוגיות בביסוס תהליכי למידה בקהילות בתחילת דרכן. בשנה הראשונה של קהילה ריבוי המושגים הקשורים לחקר הפרקטיקה מבוסס ייצוגים, למחזור למידה ולמוטיבציה עלול להעמיס וליצור חוסר בהירות. על כן חשוב לבחון באיזו מידה ובאיזה שלב בתהליך כדאי לשלב מושגים הקשורים במהלך השקפה לצד מושגים בתאוריית מוטיבציה ובמחזור למידה? למורה המובילה ולקהילה יש צרכים ומטרות משלהן ובה בעת הן נדרשות לפעול בהתאם לעקרונות המהלך, לעיתים יש מתחים בין צרכיהן ובין מטרות המהלך. כדאי לבחון: (1) כיצד אפשר להציב מטרות המתאימות לצורכי הקהילה ולשלב שבו היא נמצאת, ובה בעת לקדם מטרות המבוססות על עקרונות המהלך? (2) מה יכול לסייע לקהילה להשתמש בייצוג ככלי לדיון מעמיק בבעיות הוראה? באיזה ייצוג כדאי לבחור לשם כך?

מורה מובילה מנחה קהילת מורות ונדרשות ממנה מיומנויות אחרות מהוראה בכיתה. על כן אחת השאלות העולה מחקר המקרה היא מה יכול לתמוך במורה המובילה בהבניית הזהות שלה כמנחה בקהילה?

7 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*. 55(1): 68–78.

## פרק 18: "להעריך מאמץ ולחגוג הצלחות": מחזור למידה של קהילת מוטיבציה

### קארין צרפתי-שאלוב<sup>1</sup>

בחקר מקרה זה מתואר מחזור למידה של קהילת מוטיבציה שבה שותפות שבע מורות – עמליה, ליה (המורות המובילות), רותי, מיכל, חנה, עירית ואפרת.<sup>2</sup> מחזור הלמידה עסק בבניית כלי לתלמידים מתקשים, שמטרתו לסייע בחיזוק תחושת המסוגלות שלהם, ולשמש מפת דרכים לסימון הצלחות וכישלונות בדרך להשגת מטרות שיקבעו התלמידים.<sup>3</sup>

מחזור הלמידה המתואר מבוסס על מחזור למידה קודם, שבו המורות הגדירו כמטרה את חיזוק המסוגלות העצמית של התלמידים. המורות התבקשו לקרוא מאמרים בנושא שהמורות המובילות הפנו אליהם, צפו במצגת שהכינו המורות המובילות והתבקשו לבחור מאמר שהן הכי מתחברות אליו. בהמשך התבקשו המורות להציע סוגיה הנוגעת לתלמיד שהן חושבות שצריך לסייע לו בהגברת המסוגלות העצמית. כל אחת מהמורות התבקשה לחשוב על כלי בעקבות המאמר והסוגיה שהציעה. במחזור הלמידה הנוכחי, המורות חשפו את הכלים שתכננו ובחרו את הכלי המתאים ביותר להתנסות בכיתות. הן פיתחו את הכלי הנבחר בהתאם להתנסויות שלהן בכיתות.

### הצגת הסוגיה: "אנחנו רוצות שנחשוב יחד על איזשהו כלי שנוכל מחר לקחת אותו לכיתות" (מפגש 1)

במפגש הראשון פתחה עמליה את המפגש ואמרה: "היום אנחנו ניגשות לעבודה כדי להתחיל לעבוד על הכלי במפגש שלנו". המפגש נפתח בצ'ק-אין לרגל חג פורים בתקופת קורונה. המורות המובילות שאלו: "איזו מסכה היית רוצה לשים או להסיר ממך?" והמורות בקהילה ענו תשובות שמתקשרות לרוח התקופה, למשל: "אני רוצה להסיר מכולנו את המסכה של הקורונה", "אני רוצה במקומן מסכות שמחות, צבעוניות", "אני רוצה מסכה של חזרה לשגרה".

ליה אמרה: "היום חנה תפתח לנו את מחזור הלמידה, שהמטרה שלו היא חשיבה על בנייה של כלי, להתחיל להגיע למצב של עבודה ויישום על תחושת המסוגלות שבה עסקנו במחזור הלמידה הקודם. אחרי שהצגנו במחזור הקודם ארבעה חקרי מקרה של ילדים שהם פחות או יותר דומים ובעצם חשבנו איך [...] מוציאים אותם ממצב של הימנעות ואיך אנחנו מחזקים את תחושת המסוגלות שלהם. אנחנו רוצות שנחשוב יחד על איזשהו כלי שנוכל מחר לקחת אותו לכיתות, לחדר המורים, ולהשתמש בו מול תלמיד, מול כיתה, מול קבוצה [...] אנחנו רוצות לשמוע מכן מה לדעתכן הדבר שהכי יעזור לכן במשימה".

1 חוקרת רגשות במסגרת שיח מקצועי של מורות, דוקטורנטית במעבדה לחקר הפדגוגיה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במסגרת מהלך השקפה ליוותה מורות מובילות והנחתה קהילות מקצועיות.  
2 כדי לשמור על פרטיות המורות שהשתתפו במחקר, השמות האלה ושאר השמות המופיעים בפרק הם שמות בדויים.  
3 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול, הכתיבה היא בלשון זכר.

בשלב זה בדיון הציגו עמליה וליה על המסך נקודות למחשבה על בניית הכלי. להלן תוכן השקופית שהוצגה:

### **פרקטיקות, כלים וחומרים נוספים לחיזוק תחושת המסוגלות**

הצבת אתגרים אופטימליים, תמיכה בתחושת יכולת ומסוגלות.

מפת דרכים: יעדי ביניים, וסיוע (תכנית יעדים).

משוב ספציפי, לא השוואתי, מייד.

סיוע בהתמודדות עם אי הצלחה: ולמידת אסטרטגיות התמודדות ותכנון.

העברת תיאוריית הצלחה בונה (גורמי הצלחה פנימיים ניתנים לפיתוח).

מסרים לגבי יכולת ומאמץ.

המורות דנו בכלים שונים שבהם השתמשו בעבר עם תלמידיהן. לדוגמה הכלי "סרגל ההצלחות שלי", שבעזרתו המורה והתלמיד מציבים מטרה יומית, ובסוף היום המורה נותנת משוב ביחס למטרה; הכלי "מפת הדרכים", שבו המורה מציבה יעד מסוים ונקודות ציון בדרך למימוש היעד. לבסוף המורות הציעו לשוחח על שלושה כלים: שיח אישי, סרגל הצלחות ומפת דרכים.

ליה פנתה אל המורות ומיקדה את הדיון בבניית הכלי: "אז פה זאת המטלה שלכן עכשיו. כולכן מורות שמתמודדות בכיתה וכולכן הצגתן לנו במחזור הקודם חקר מקרה שקשור בחוסר מסוגלות שהתבסס על מאמר שקראתן בנושא. עכשיו בואו תחשבו: איזה שאלון כדאי לבנות? איך אפשר להתחיל לבנות שאלון כזה? אולי למשל, שאלון שיתחיל בשיח אישי כללי, ואחר כך ימקד אותנו לתחושת המסוגלות?" בתגובה, המורות שאלו שאלות הבהרה על המשימה שניתנה להן, כגון מה סוג השאלות שצריך לנסח? האם מדובר בשאלות רב-ברירה? רותי שאלה גם שאלה הקשורה באופן השימוש בשאלון: "אני צריכה גם לחשוב האם אני מקריאה להם (לתלמידים) את השאלות? [...] זה הרי תלוי ילד". בשאלה זו השתקף הקשר של המורה לעשייה בכיתה. אולם עמליה, המורה המובילה, השהתה את העיסוק בשאלה זו וביקשה קודם כול לתכנן את השאלון.

בתום המפגש ביקשו עמליה וליה מהמורות לחשוב לקראת המפגש הבא על כלי פרקטי שהן רוצות להתנסות בו עם תלמיד הזקוק לדעתן להגברת תחושת המסוגלות. במהלך המפגש נראה היה שהמורות המובילות הגדירו את מטרת מחזור הלמידה, מיקדו את הדיון במטרה זו ולא אפשרו להסיט את הדיון לכיוונים אחרים.

### **ניתוח ייצוגים ועדויות: המורות מציגות את הכלים והפרקטיקות שהתנסו בהם (מפגש 2)**

עמליה פתחה את המפגש: "כמו שאתן זוכרות ביקשנו מכן במפגש הקודם לבחור את אחת הפרקטיקות ולעשות איזשהו תהליך ראשוני עם הילדים. אז היום כל אחת מכן תציג בקצרה את הכלי שבו היא התנסתה ומשם נדבר על הכלי שאנחנו רוצות לבנות יחד".

חנה בחרה פרקטיקה של מסלול אישי להגדרת יעדים: "בניתי מסלול אישי עם תלמיד שראיתי שרמת המוטיבציה שלו מאוד מאוד נמוכה ולכן בחרתי אותו. היו לי קצת התלבטויות אם התלמיד הזה מתאים מבחינה ורבולית, אם הוא יצליח לשתף פעולה, אבל בסוף החלטתי שזה הוא. הייתה לי שיחה מקדימה איתו על החזקות שלו, על הדברים שבהם הוא טוב ומשם יצאתי לקשיים שיש לו. שאלתי אותו מה קשה לו".

חנה סיפרה על כך שעמליה נכחה בכיתה בזמן השימוש בכלי. היא הוסיפה שעמליה סיפרה שגם בשיעורים שלה התלמיד לא משתתף. לכן הן הגדירו יעד משותף לשיעוריהן עם התלמיד. חנה סיפרה על החוויה של השימוש בכלי ועל התהליך שנעשה עם התלמיד. היא סיפרה שהיא החליטה להתמקד ביעד של הבאת ציוד נדרש כדי להעניק לתלמיד חוויית הצלחה. היא אף תיארה מה נעשה בשיחות עם התלמיד: "הקדשנו ליעד שבוע שלם, דיברנו על היעדים, על הקשיים שלו כי הוא אמר לי שהוא מכין את המערכת בבוקר והוא לא מספיק להגיע להסעה. דיברנו על דרכים להשגת היעד, למשל על להכין מערכת בערב כדי להספיק להתארגן בבוקר [...] בשיחה הבאה דיברנו על המסלול להשגת היעד. יחד איתו בנינו מסלול, איך הוא משיג את היעד, למשל, לבדוק האם הכנסתי את כל הציוד?"

בנקודה זו של הדיון עמליה הזכירה את מטרת-העל של שלב זה במחזור הלמידה – לבחור כלי אחד שהכי "מדבר" אליהן. ליה מיקדה את הדיון ושאלה את חנה: "איך היה לך להשתמש בכלי הזה? מה את יכולה לספר על החוויה שלך? על התחושה שלך?" חנה ענתה: "נראה לי שבחרתי את הילד הלא נכון כדי לבדוק את הכלי זה, כי היה לי מאוד קשה איתו". בכך היא הציפה אתגר שעיו התמודדה בתהליך העבודה עם הכלי. רותי מצידה אתגרה את דבריה של חנה: "אבל את לא סתם בחרת אותו, כי מן הסתם רצית לעשות איתו איזשהי עבודה ותהליך". חנה מיהרה להדגיש שהיא מתכננת לדון עם התלמיד ביתרונות ובחסרונות של הכלי, במה שעבד ולא עבד בתהליך העבודה, ועדיין הדגישה את תחושת האכזבה שלה מההתנסות עם הכלי. ליה ועמליה סיכמו שכנראה שהכלי לא מתאים לאותו תלמיד שעיו חנה עבדה, וחנה הסכימה עימן. הדיון בנושא נעצר ולא עסק בשאלות העוסקות בגורמים לאכזבה של חנה או בגורמים נוספים לקושי בעבודה עם הכלי והתלמיד. המורות המובילות מיקדו שוב את מטרת המפגש: "אחרי שנשמע את כל הכלים בעצם, אנחנו נבחר כלי אחד או שניים שאותם אנחנו נרצה לדייק ולשכלל ובאמת לפתח לידי כלי שהוא קצת יותר רחב, זאת אומרת, לחשוב יחד: מה אנחנו עושים במידה וזה לא מתאים, או כן מתאים? מה מתאים למחנכת ומה למורה מקצועית? ולאיזה גיל? זאת אומרת אנחנו בהחלט רוצות לצאת מפה עם איזשהו כלי שמחר אני יכולה להיכנס לכיתה וליישם אותו. והמטרה היא כמובן קודם כולל למוד מההתנסות שלכן בכלים שיצרתן".

בדומה לחנה, יתר המורות הציגו את הכלים שבנו ואת ההתנסות בהם עם תלמידיהן. אפרת למשל הציגה את הפרקטיקה שכינתה "לקחת את עצמי בידיים" והסבירה: "בעצם הילד שבחרתי הוא אותו ילד שדיברנו עליו בתקופת הסגר. הוא לא עושה יותר מדי בשיעורים, כזכור לכן, והוא לא ילד שמרגיש שהוא מסוגל". בשלב זה אפרת הציגה את השאלון שהתלמיד מילא וסימנה על גביו את מה שהיא זיהתה כחוזקות וכחולשות שלו. היא שיתפה שלדעתה השאלון שיקף את יכולותיו של התלמיד בצורה "די נכונה". היא ציינה שבעקבות מילוי השאלון והדגש על "האינטליגנציה הגופנית והחברתית" שבלטו אצל התלמיד, היא ביקשה ממנו להנחות משחק בחצר, אך אמרה שזה "לא כל כך עבד". אפרת שיתפה שההצעה שלה למינוף החוזקות של התלמיד לא נשאה פרי. היא הסבירה מדוע לדעתה זה קרה וייחסה את חוסר ההצלחה לגורמים אחרים, כמו חוסר שיתוף הפעולה של התלמידים בכיתה.

מיכל בתורה סיפרה על הכלי "הדרך להצלחה". בדרך זו התלמידה בוחרת במטרה שבועית והמורה והתלמידה עוקבות אחר יישומה יחד. היא סיפרה שהתנסותה בכלי עם תלמידה בעלת קושי לימודי. המורות התלהבו מהכלי שמיכל הציגה והחמיאו לה.

המציגה האחרונה במפגש הייתה רותי. היא שיתפה את המורות בבחירתה לעבוד עם תלמידים שלטענתה הם "היותר מאתגרים, ששם אנחנו באמת לא מצליחים לעשות איתם את התהליך". רותי הציגה כלי שכינתה "מפת דרכים עם יעדי ביניים". היא סיפרה על ההתנסות שלה בכלי עם אחד מתלמידיה, שמתקשה להשתלב במסגרת של בית הספר: "בשלב הראשון עשיתי איתו את הטבלה והוא מאוד שמח, כי תמיד הוא חושב שהוא לא טוב בכלום. ואז שאלתי אותו במה אתה כן טוב? והוא ענה בכדורגל. ואז יחד איתו, ישבתי והוא

כתב לבד את כל מה שהוא אמר. הוא כל כך נהנה לעשות את זה. הוא הקליד בעצמו את כל נקודות החוזק שלו. וראינו יחד כמה נקודות חוזק יש לו בכדורגל וכמה הוא טוב בזה, לעומת כמה שקשה לו בבית ספר, ששם הייתי ממש צריכה לדלות ממנו נקודת חוזק אחת [...] בשיחה בינינו ניתחנו כל יעד ויעד, באיזו דרך הוא יעשה את זה ואת זה. ולצד, זה החזיק אולי שני שיעורים ולא יותר. לא עובד עם הילד הזה כלום. אף כלי לא עובד איתו". רותי הוסיפה שהיא צריכה את עזרת עמיתותיה: "אולי יש עוד איזה כלי שאני יכולה לנסות איתו?"

בסיום דבריה של רותי, המורות דנו בתחושת ייאוש כללית שהן חשות בעקבות השימוש בכלים עם התלמידים המתקשים: "שום כלי לא תופס לאורך זמן"; "זה ממש מחזיק רק לטווח הקצר ולא לטווח הארוך"; "עם הילדים המורכבים באמת זה לא עובד". לאחר כמה דקות, ליה עודדה את המורות והזכירה שכדאי לחשוב על מקרים שאינם מקרי קיצון ולחשוב בהקשר הזה על הפרקטיקה: "תראו, אני חושבת שיש פה הרבה מעבר. אני לא חושבת שאפשר באמת להשתמש באיזושהי פרקטיקה שבאורח קסם תחולל איזשהו שינוי מידי. יש פה משהו הרבה יותר נרחב, זה גם ההורים, זה גם טיפול תרופתי שנכנס לפעמים. אבל במקרים הבינוניים מבחינת המורכבות, כלומר ילדים שגם איתם יש איזשהו קושי מסוים, אני חושבת ששם הפרקטיקות האלה יותר מתאימות ויכול להיות שלילדים המורכבים יותר אנחנו צריכות לבנות ממש איזושהי תוכנית עבודה ולא רק פרקטיקה אחת שהיא נקודתית. או שהפרקטיקה צריכה להיות במסגרת הרבה יותר ארוכה, לא ניכנס עכשיו לתלמיד הספציפי הזה, אבל יכול להיות שלמשל אם משתפים את כל הצוות שעובד עם הכיתה מול אותו תלמיד, או אם עושים תהליך מקביל בבית, אם כולם משתמשים באותה פרקטיקה, זה יכול לעבוד".

עמליה חזרה על כל הפרקטיקות שהציגו המורות, וביקשה מהמורות לבחור את הכלי שבו הן תתנסנה עם תלמידיהן עד למפגש הבא. המורות החליטו פה אחד להתנסות בפרקטיקה שהציגה מיכל והזכירו שאהבו את הוויזואליות של המצגת שבאמצעותה היא הציגה את הדברים. הן אף ציינו שהתחברו למשפטי המפתח הכתובים בה.

בסיום המפגש ליה סיכמה: "במהלך השבוע הבא נשלח לכן קצת חומרים לגבי הפרקטיקה הספציפית הזאת כדי שנוכל להתחיל לעבוד עליה ולנתח אותה". היא הזמינה את מיכל לאסוף חומרים הקשורים בשימוש של מיכל בשאלון עם התלמידה שלה, שאותם תוכל להביא למפגש הבא. המפגש הסתיים ועמליה וליה ביקשו ממני (החוקרת) להישאר איתן לשיחה.

בשיחתנו עמליה וליה שיתפו בניסיון לעודד את המורות שלא לחשוש מלהביא ייצוגים מוחשיים מהכיתה. יחד הסקנו שאולי כדאי בשלב זה לדרבן את מיכל להביא למפגש הבא ייצוג מוחשי (תמלול, הקלטה, שיעור מצולם). ליה ועמליה שיקפו תחושות קשות אשר לחוסר ההצלחה בהבאת ייצוגים לאורך מחזור הלמידה.

## **ניתוח ייצוגים ועדויות והסקת מסקנות - מעלות הילוך ומשתפות בעדויות מהשטח (מפגש 3)**

המורות שוחחו באופן ספונטני על ועדות ההשמה שהתקיימו היום בבית הספר שלהן. הן שאלו זו את זו על חוויית ההשתתפות בוועדות ושיתפו בקושי לקבל החלטות שנוגעות לגורל תלמידיהן בבית הספר. לאחר מכן דנו המורות בקשיים שהן חוות מהתלמידים עקב החזרה הפתאומית לשגרת הלמידה בבית הספר (שלב היציאה מהזום), וקישרו את הדברים גם לקשיים שהן עצמן חוות עם החזרה לשגרה.

המפגש התחיל באופן רשמי כשעמליה פנתה למורות וביקשה מהן להעלות הילוך ולהביא למפגשים הבאים "ייצוגיים ועדויות חיות מהשטח". היא הסבירה למה חשוב לשתף בייצוגים מהשטח: "הסקנו שהכלי שאנחנו רוצות לייצר במחזור הלמידה שלנו הוא בעצם לא העיקר. אלא מה שחשוב הוא שנפתח את המפגשים שלנו לרמת שיחה מוקלטת עם תלמיד, אפילו ארבע דקות מחוויה של תלמיד, משיעור, כדי שנוכל לנתח את

ההתנהגות שלו. תבינו פה אף אחת לא באה לנתח אתכן, לא את התפקוד של המורה בכיתה. לא את מה שהמורה עושה. לא. זה לא בא להיות כלפיכן. אנחנו רק רוצים לבדוק את תחושת המסוגלות של הילד דרך השיחה, דרך הצילום, ואז לראות איך אנחנו עוזרות יחד כקהילה, איך אנחנו עוזרות לאותה מורה לראות מה היו האתגרים, באותו מצב, באותה סיטואציה. מה איתגר את המורה, מה איתגר את התלמיד, מה הפריע לתלמיד, כדי לראות איך אנחנו יכולים, יחד כמובן, לעזור ולתעל את הפרקטיקה [...] ברגע שאנחנו שומעים מה שהילד אמר, או שאנחנו מצלמים את זה, אנחנו יכולות לקבל הרבה יותר מידע".

עמליה פנתה למיכל והודתה לה על כך שהביאה ייצוג מהכיתה בהתראה קצרה. מיכל הקליטה שיחה עם אחד התלמידים שעומו היא עבדה, ושהיא חושבת שאפשר לקדם אותו בעזרת הכלי. כשמיכל התחילה לספר על התלמיד, עמיתותיה שיתפו שהן מכירות אותו וגם הן מלמדות אותו, מה שהדגיש את עולם העשייה המשותף שלהן. מיכל הציגה את הכלי שלה על המסך ולצידו את תמלול השיחה שערכה עם התלמיד בזמן הצגת הכלי. זאת הפעם הראשונה בשנה שהמורות קראו יחד תמלול שאחת המורות מציגה. המורות התעכבו לכמה רגעים על כותרת המצגת: "להעריך מאמץ ולחגוג הצלחות". הן החמיאו למיכל: "אהבתי מיכל", "זה כל כך נכון", "זאת הדרך האמיתית, להסתכל גם על המאמץ ולחגוג כל הצלחה". מיכל הודתה למורות ושיתפה אותן בקווי דמותו של התלמיד שעומו עבדה: "הוא תלמיד שקט, לא מפריע, לפעמים קצת מפטפט". היא פנתה לאפרת, מחנכת הכיתה של אותו התלמיד: "את רוצה להגיד משהו נוסף על התלמיד?" אפרת בתגובה הסכימה עם דבריה של מיכל: "את מתארת אותו בצורה מדויקת מאוד מיכל. הוא רוב הזמן בניתוק כמו שאת אומרת [...] והבעיה היא כנראה באמת חוסר מוטיבציה". מיכל הקריאה את התמלול משיחתה עם התלמיד, מהרגע שבו היא הראתה לו לראשונה את הכלי. במהלך קריאת התמלול היא עצרה וסימנה מספר משפטים מתוכו:

**תלמיד:** "יש עוד ילדים [שעושים את הטבלה]?"

**מיכל:** "כרגע התחלתי בשיחה איתך, אתמול בכיתה בשעה האחרונה עבדת מאוד יפה, ואני מאמינה שאתה יכול להתמיד במטרה שתציב. ואני מאמינה שאשוחח עם מספר תלמידים."

**תלמיד:** "ויהיו עוד ילדים?"

**מיכל:** "כרגע שוחחתי בכיתה איתך ואני מניחה שכן. ואני מאחלת לנו שיהיה לנו בהצלחה ובשיעור הבא ביום ראשון אביא את הדף, יש עוד משהו שתצפה לדעת?"

**תלמיד:** "לא."

מיכל הסבירה את דברי התלמיד: "אני רואה כאן שמאוד היה חשוב לו העניין של ה'עוד ילדים', שהוא לא יהיה לבדו. זה נראה לי שזה היה מאוד חשוב לו בשיחה, הוא שאל אותי את זה פעמיים, אתן רואות?" עם זאת, עמליה מיקדה את הדיון בשאלה: "מה הייתה הפעילות של מיכל פה?" חנה ציינה ש"התלמיד פחות אקטיבי, פחות מתלהב". בהמשך הציעו המורות רעיונות להרחבה ולשדרוג הכלי, בהם חלופות שונות: "אולי צריך היה לעשות שיחת פתיחה. ככה אני רואה את זה. אולי הקדמה שתסביר לו את המטרות ואז להציג לו את הטבלה ולשאול אותו מה דעתו. והייתי מוסיפה את המטרה של המסלול האישי, איך אני רוצה לשלב את המטרה". מיכל בתגובה שיתפה בקושי ליישם הצעה מסוג זה, מכיוון שהיא לא יכולה לעזוב

את הכיתה כולה לשם עבודה פרטנית עם התלמיד. עמליה חיזקה את דבריה של מיכל והדגישה שאין לה מספיק זמן כמורה מקצועית בכיתה. בשלב זה המורות הציעו חלופות נוספות: לנהל עם התלמיד שיחה מקדימה, להסביר לו את המטרה ולמקד אותו למטרה ספציפית אחת.

אפרת הציעה למיכל רעיון נוסף: "וגם אולי כדאי שתושיבי אותו יחד עם עוד ילד וביחד לעשות את זה איתו, אפילו אם התלמיד האחר לא באמת צריך את זה, זה יכול לתת דרייב לתלמיד הזה לשתף פעולה". בכך היא הציעה הצעה שקשורה לאופן שבו מיכל הסבירה את הקושי של התלמיד. מיכל מצידה הסכימה עם אפרת ואמרה: "כי ראית שהוא שאל אותי פעמיים אם יש עוד ילדים?"

בהמשך ניהלו המורות שיחה ערה ובה הן הביעו את עמדתן בנוגע להתנסות של מיכל עם התלמיד: אפרת שיתפה מניסיונה האישי עם התלמיד המדובר; רותי שאלה שאלות הבהרה, למשל למה הוא נמנע לדעתך? האם יש לו קושי בכתיבה? חנה התייחסה לכלי שמיכל השתמשה בו והציעה שכדאי להוסיף בו שאלות שיאפשרו לתלמידים להרחיב את תשובותיהם: מה זה אומר "ניסיתי קצת"? מה זה "ממש התאמצתי"? גם רותי הציעה שאלות: "מה הייתה תגובת המורות למאמץ שלו?"; עמליה המשיכה: "ואם התלמיד בוחר ב'לא ניסיתי', אז מעניין לשאול אותו: למה לא ניסית? מה עיכב אותך?"

מתוך ההתנסות של מיכל עם התלמיד הסיקו המורות כי יש טעם להוסיף עמודה נוספת בטבלה (הכלי) שבה התלמיד יוכל לכתוב התייחסויות אישיות, כמו הסברים, נימוקים ובקשות מיוחדות, למשל צירוף תלמידים נוספים למשימה.

בסיום המפגש הזמינה עמליה את המורות לקחת את הכלי של מיכל, בתוספת העמודה החדשה, ולהתנסות בו עם אחד מתלמידיהן. היא הוסיפה שהיא מצפה שהמורות יביאו למפגשים הבאים ייצוגים, כפי שהביאה מיכל. נראה היה כי המורות נעתרו לבקשתה וקבעו ביניהן תאריכים להבאת הייצוגים. בתום המפגש עמליה הודיעה לי (החוקרת) בחיוך שמבחינתה מחזור הלמידה הנוכחי הסתיים והודתה לי על ההשתתפות בו.

## מחשבות ותובנות בעקבות מחזור הלמידה

○ **שותפות בין המורות בעשייה היום-יומית.** מתוך השיח עולה שהעשייה משותפת לכלל המורות – הן מלמדות את אותם התלמידים, מכירות אותם ומשתפות בחוויות דומות מהעשייה היום-יומית. לאורך הדיונים היו רגעים שבהם ניכרו החיבורים ביניהן, המשותף, היכרותן המעמיקה זו עם זו. ברגעים אלו ניתן היה להבחין בקהילה תומכת ונתמכת, קהילה שעצם ההשתתפות בה מסייעת למורות להתמודד עם העבודה היום-יומית. לדוגמה כשמיכל התייחסה לתלמיד שהיא מלמדת כמורה מקצועית, היא פנתה גם לאפרת, מחנכת הכיתה שלו. אפרת בתגובה חיזקה את דבריה של מיכל והרחיבה אותם. חשוב לציין שתיעוד מפגשי הקהילה התבצע בזמן חירום שבו מגפת הקורונה הובילה לסגרים ולתקופה ארוכה שבה מערכת החינוך כולה חוותה כאוס ובלבול. לאורך מחזור הלמידה שיתפו המורות בתרומה של הקהילה בימים אלה של חוסר ודאות. המורות הקפידו להגיע לכלל המפגשים והייתה אווירה נינוחה בצוות.

○ **הגדרת מטרות ברורה למחזור הלמידה ומיקוד השיח בהן.** המורות המובילות שמרו על מסלול ברור ורציף בהנחיית הקהילה. הן עשו זאת באמצעות הגדרת מטרות ברורות וממוקדות למחזור הלמידה הנוכחי. בשלושת המפגשים המורות המובילות הגדירו מטרה ממוקדת והנחו תהליך בעל התחלה, אמצע וסוף, תהליך שבסופו המורות בחרו כלי ופיתחו אותו. גם ברגעים שבהם מורות החלו לדון בנושאים אחרים, המורות המובילות מיקדו את חברות הצוות וניתבו את הדיון לפי מטרת המפגש. בכך יש יתרון, שכן המורות הספיקו לעבוד על כלי בהתאם למטרות מחזור הלמידה, ובכך עמדו במטרה שהגדירו. עם זאת היו רגעים שבהם עשוי היה להתפתח שיח חקרני בנוגע לסוגיות שונות שעלו במפגשים ולא דווקא קשורות למטרת מחזור הלמידה באופן מובהק. כך למשל כשחנה שיתפה

בתחושת האכזבה מהכלי שנבעה לטענתה מכך שבחירה בתלמיד "לא נכון" לעבודה עם הכלי, רותי ניסתה לאתגר את דבריה. אולם המורות המובילות עצרו את הדיון, הסכימו עם חנה וכיוונו את הדיון על פי מטרת המפגש. כשרותי אתגרה את דבריה של חנה הייתה זו נקודה שבה אפשר היה לדון בגורמים לאכזבה ולבחון באופן חקרני את הטענה של חנה. ואולם ייתכן שמטרת מחזור הלמידה הייתה בתיעדוף גבוה יותר ועל כן המורות המובילות נקטו גישה זו.

○ **חקר פרקטיקה מבוסס ייצוגים.** הייצוגים שהובאו אל מחזור הלמידה היו בעיקר תיאורים בעל פה של מורות על תלמידים ועל ההתנסות שלהן בכלי שפיתחו. המורות אף הציגו כלים שהן פיתחו. אומנם נראה שהמורות שיתפו באופן עקבי בעשייה שלהן בבית הספר, אך ייתכן שאם הן היו משתמשות בייצוגים עשירים יותר היה מתקבל מידע נרחב יותר על אודות נקודת המבט של התלמיד, והיה אפשר לנתח לעומק את הסיבות לקשיים בהתאמת הכלי אליו. שיח מבוסס ייצוג עשוי לתרום גם לחשיבה על דרכי פעולה שבהן מורות יכולות לפעול. למשל כשמיכל הביאה למפגש הקהילה תמלול שיחה עם תלמיד, היא הצליחה לזהות גורמים שעשויים להשפיע על התלמיד ועל תחושת המסוגלות שלו, מה שתרום לשיח על דרכי פעולה אפשריות לקידום התלמיד. לעומת זאת במפגש השני נראה היה שכאשר המורות תיארו בעל פה מצבים שבהם הכלי לא מתאים לתלמיד ולא עוזר להם, הן לא דנו בדרכי פעולה חלופיות.

המורות המובילות היו ערות לקושי של המורות בצוות להביא ייצוג מכיתתן, וניסו לאורך כל מחזור הלמידה לעודד את המורות לשתף בייצוגים עשירים. בסופו של דבר במפגש השלישי מיכל שיתפה בייצוג, ומייד בסופו המורות המובילות הצליחו לתאם עם שאר חברות הצוות מפגשים שבהם הן ישתפו בייצוגים. שיתוף בייצוגים במפגשים הוא אתגר עבור מורות, אך ליווי ועידוד מצד המורות המובילות והמדריכה עשוי לתרום בהתמודדות עימו.

○ **עבודה עם מתווי שיחה.**<sup>4</sup> במפגש השלישי נוצרה הזדמנות לעבוד עם ייצוג באופן שיטתי. המורות התייחסו לסוגיה הקשורה בייצוג, הסבירו מה יכול היה לסייע לתלמיד ודנו בחלופות ובאפשרויות לפיתוח הכלי שבו המורה המציגה נעזרה. עם זאת המורות לא דנו בייצוג באופן שיטתי: כבר בתחילת הדיון, בשלב שבו מיכל הציגה קטע מהשיחה, היא פירשה את השיחה ואת מה שמעסיק את התלמיד. שאר המורות לא העלו פרשנויות אחרות; המורות הציעו במהירות פתרונות ודרכי התמודדות ושאלו שאלות הבהרה בשלב מאוחר יותר, לאחר שהוצעו חלופות. ייתכן ששימוש במתווה השיחה היה מסייע למורות המובילות להנחות את הדיון באופן שיטתי. כמו כן, ייתכן שתוך כדי השימוש במתווה היו נוצרות הזדמנויות לחשוב על הסברים אחרים מעבר להסבר של מיכל. זאת ועוד, עמליה עודדה והאריכה בדבריה על חשיבות השיתוף בייצוגים וניסתה להרגיע את המורות שאין ממה לחשוש בשיתוף בייצוג מביקורת אישית, אלא שהייצוג מיועד ללמידה משותפת. ייתכן שקריאת כללי האתיקה המופיעים במתווי השיחה ושימוש תדיר בהם גם היה מסייע למורות להפיג את החשש משיתוף בייצוגים.

○ **רצף בין המפגשים.** המורות שיקפו את הקשר בין הנעשה במפגשים הקודמים ובין הנעשה באותו המפגש, מה שמרמז על תהליך המשכי. המורות גם התייחסו למחזורי הלמידה הקודמים, למשל כשאמרו: "אחרי שהצגנו במחזור הקודם ארבעה חקרי מקרה של ילדים [...] אנחנו רוצות שנחשוב יחד על איזשהו כלי שנוכל מחר לקחת אותו לכיתות, לחדר המורים, ולהשתמש בו מול תלמיד, מול כיתה, מול קבוצה".

4 במהלך השקפה הוצעו מתווי שיחה שמטרתם לתמוך בקידום שיח פדגוגי מבוסס חקר הפרקטיקה (ראי: "נספח א: עקרונות וכלים במהלך השקפה", עמ' 185-211).



○ **מחזור למידה.** המורות המובילות התייחסו לשני מחזורי למידה. המחזור הקודם למחזור הלמידה המתואר עסק בתאוריה הקשורה במסוגלות עצמית של תלמידים, ובמהלכו מורות הציגו תיאורי מקרה על תלמידים מכיתותיהן. במחזור זה המורות הגדירו את הסוגיה "איך לטפח מסוגלות עצמית?", למדו על הסוגיה והביאו תיאורי מקרה כייצוגים. המורות המובילות התייחסו לקשר בין מחזורי הלמידה והגדירו את מחזור הלמידה הנוכחי כעוסק בפיתוח כלי לטיפול מסוגלות עצמית של תלמידים. במהלך מחזור הלמידה הנוכחי, המורות המובילות הגדירו שוב את הסוגיה והציעו כלים להתמודדות עימה. כמו כן הוגדרה משימת תכנון של כלים המתאימים להתמודדות עם הבעיה. המורות **התנסו** עם תלמידיהן בכלים שבחרו, ושבנו לקהילה כדי לספר מה נעשה עם הכלי. סיפורי מקרה אלה היו עדויות מהשטח להתנסויות. המורות המובילות **ניתחו** את הסיפורים, ובמפגש השלישי המורות העמיקו בייצוג מסוים שהביאה אחת המורות ובחנו אותו. באותו המפגש המורות **הסיקו מסקנות** לגבי הכלי של מיכל והציעו הצעות מעשיות לתכנונו מחדש. המורות הוזמנו להשתמש בכלי ולהביא ייצוגים דומים לזה שהוצג אך עם זאת המורה המובילה ציינה שמחזור הלמידה הסתיים.

## ?? **כיווני חשיבה להמשך**

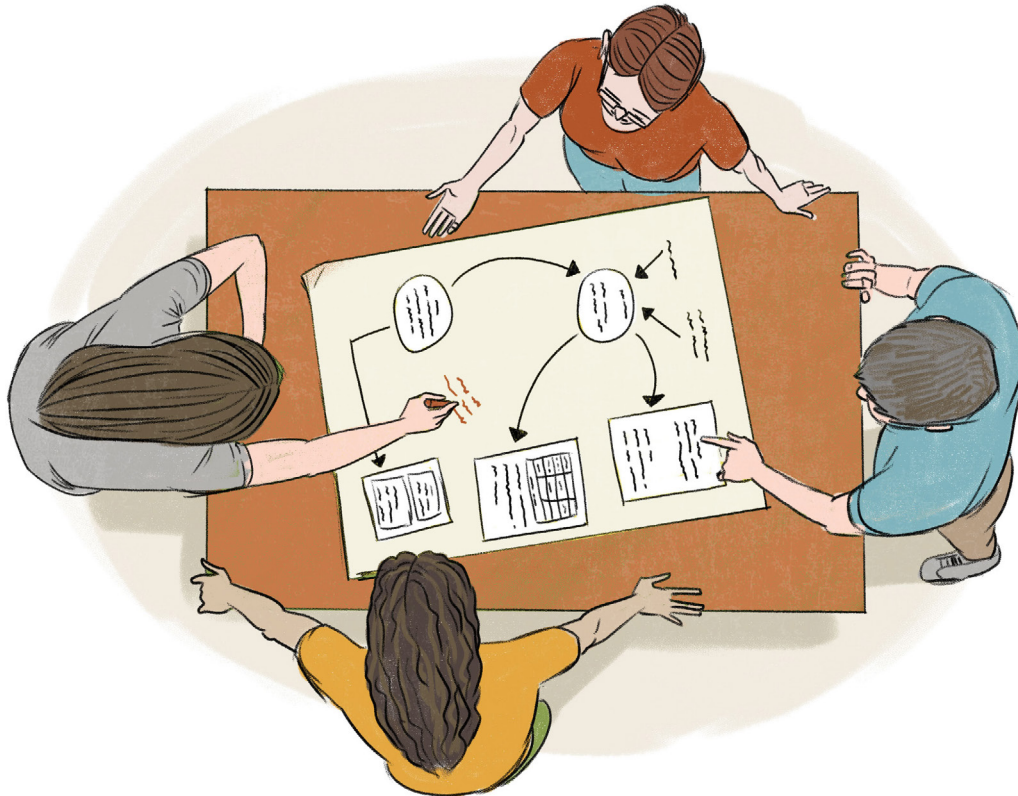
במהלך מחזור הלמידה הקהילה נפגשה באופן עקבי, הייתה שותפה, מעורבת, שיתפה בתיאורי מקרה מהעשייה החינוכית וביצעה מטלות והתנסויות משבוע לשבוע. לצד העבודה הממושכת והמסורה היו גם אתגרים שבעקבותיהם כדאי לבחון מספר כיווני חשיבה להמשך. מה כדאי לעשות במצבים שבהם השיח מתפתח לכיוונים אחרים המסיטים את הדיון מעיסוק במטרות שהוגדרו למחזור הלמידה? עד כמה כדאי להיצמד למטרות האלה? כיצד היצמדות זו משפיעה על השיח? ובאיזו מידה היא תורמת להשגת המטרה ומנגד מעכבת כיווני חשיבה נוספים, ולעיתים חקרניים?

מחזור הלמידה התפרש לאורך שלושה מפגשים, אך היה קשור במידה רבה גם למפגשים הקודמים והעתידים לבוא. האם יש ערך בהגדרת תחילתו וסופו של מחזור למידה? על פי אילו עקרונות קוטעים את מחזור הלמידה או מכריזים על מחזור למידה חדש ומה הערך של החלוקה הזאת? איך מחזור הלמידה נמדד בהתייחס לזמנים שלו?

במהלך השקפה הוצעו כלים שמטרתם לסייע בקידום שיח פדגוגי פורה, בהם חקר פרקטיקה באמצעות מחזור למידה, מתווי שיחה ושימוש בייצוגים. כדאי לבחון מהם האתגרים וההזדמנויות בשימוש בכלים אלה. באיזה אופן אפשר להתאים אותם לצורכי הקהילה, ובה בעת להשתמש בהם לקידום שיח פדגוגי פורה? למשל איך אפשר להרחיב את ההתבוננות של מורות מובילות על תהליכי מחזור הלמידה מעבר לבחינת השאלה – האם הצליחו להביא ייצוג? מאילו סיבות הקהילה לא משתמשת במתווים? איך אפשר לעודד שימוש בכלים ובמתווי השיחה באופן שמתאים לצורכי הקהילה?

## פרק 19: כוחו של מחוון: מחזור למידה בקהילת עבודת דעת אותנטית (AIW) מתמטיקה

### ליבת אשחר-נץ<sup>1</sup>



הקהילה שעומדת במרכז חקר מקרה זה היא קהילת מתמטיקה שפועלת בבית הספר בשנתה השלישית. בשנה שעברה הקהילה החלה לאמץ פרקטיקות דיון של עבודת דעת אותנטית (Authentic Intellectual Work; AIW) מתוך רצון להעמיק את תהליכי הלמידה שמתרחשים בקהילה. עבודת דעת אותנטית היא מסגרת להתבוננות בתהליכי הוראה ולמידה. כדי לבחון תהליכים אלה אפשר להתבונן על סוגי ייצוגים שונים – הוראה (השיעור עצמו), משימות מורות (למשל שאלה מספר לימוד) וביצועי תלמידים<sup>2</sup> (למשל תשובות התלמידים לשאלה) – ולבחון אותם על פי אמות מידה (למשל הבניית ידע) ותבחינים (למשל פיתוח חשיבה מסדר גבוה היא דרך לבחון אם בשיעור המורות קידמו הבניית ידע). במהלך הדיונים המורות מדרגות באופן אישי את הייצוג לאור אמות המידה של AIW, ולאחר מכן הן דנות באופן מובנה בדירוגים<sup>3</sup>. הדיון בפערים שבין הדירוגים עשוי לעודד מחלוקות פוריות שיעמיקו את ההבנה וישפרו את הפרקטיקה הנדונה.

1 חוקרת במחלקה לחינוך ומרצה ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסק בלמידה בקהילות מורות בדגש על דינמיקה רגשית-חברתית שמשפיעה על שיח חקרני ולמידה. מלווה מנחות במהלך השקפה.

2 הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

3 מבוסס על: רמיאל, ח', לפסטיין, א', פולברמכר, י', בן נתן, ש', וחירות, ג' (עורכים) (2019). **עבודת דעת אותנטית**. השקפה.

<https://tinyurl.com/44t76k89>

במחזור הלמידה השתתפו מיטל – מורה מובילה, והמורות אנה – מורה ותיקה ורכזת מתמטיקה בית ספרית, שלי, טלי ורינת – מורות צעירות יחסית. הקהילה נהגה להיפגש באופן קבוע, ורווחה בה אווירה טובה של פתיחות ושיתוף בין המורות, למרות פערי ותק וסטטוס. רוב מפגשי הקהילה נערכו בשעות הערב המאוחרות, מלבד שלושת המפגשים האחרונים שנערכו בבית הספר בשעות הצהריים פנים אל פנים. השנה מנחת הקהילה והמורה המובילה ביקשו לקדם את הקהילה צעד נוסף ולייצר תוצר משמעותי שישקף את עבודת הקהילה באופן מוחשי ושיתרום לקהילת בית הספר. לקראת היציאה לדרך, העסיקה את המנחה והמורה המובילה השאלה כיצד אפשר לחבר בין פרקטיקות AIW ובין מחזור הלמידה. הנחת המוצא הייתה שמוקד החיבור עשוי להיות ניסוח הסוגיה, כפי שאמרה המנחה: "אם הסוגיה תעסוק באחת או יותר מאמות המידה של AIW אפשר יהיה לעשות מחזור למידה שלם סביב זה". ואכן הוחלט שמחזור הלמידה הנוכחי יעסוק באמת המידה פיתוח חשיבה מסדר גבוה במתמטיקה.

## הגדרת הסוגיה: "איך ניתן לפתח חשיבה מסדר גבוה במתמטיקה?" (מפגש 1)

מיטל, המורה המובילה, סיפרה למורות שהן נכנסות לתהליך של מחזור למידה. הסוגיה שנבחרה למחזור הלמידה הייתה: "איך ניתן לפתח חשיבה מסדר גבוה במתמטיקה?" מיטל תיארה גם את התוצר שהוא היעד המצופה ממחזור הלמידה: תלקיט משימות שמפתחות חשיבה מסדר גבוה, המיועד למורות. היא הוסיפה: "אנחנו רוצות קודם כל לשפר את ההוראה שלנו. אם נצליח לייצר כלי ולשתף את חדר המורים – עשינו את שלנו". מיטל הציגה משימה מספר הלימוד לניתוח באמצעות פרקטיקות הדירוג של AIW. בתחילה המורות התבקשו לפתור את המשימה בעצמן ולאחר מכן לדרג אותה. לאחר ניתוח מעמיק המבוסס על שימוש בתבחינים של AIW, הן גילו להפתעתן שמשימה שנראתה להן תחילה כדירוג 3, התגלתה למעשה כדירוג 1. המורות דנו באופן ניהול הדיונים ב-AIW. רינת סיפרה שהיא חוששת שהעובדה שכולן מסכימות חוטאת למטרה, אך מיטל הרגיעה אותה ואמרה: "אין נכון ולא נכון", והוסיפה שהדיונים הבאים יזמנו יותר מחלוקות. בשלב החלופות, שנועד לשדרוג המשימה, התפתח דיון סוער שבו המורות הציעו חלופות רבות והעלו תהיות בנוגע למשימה, למשל "אבל האם התלמיד אכן יוצר ידע חדש?" או "יש הבדל בין כיתות נמוכות לגבוהות?"

## לימוד ותכנון משותפים: מהן הפעולות הנדרשות מהמורה ומהתלמידים כדי לקדם חשיבה מסדר גבוה? (מפגשים 2-4)

מיטל תכננה שהמורות יקראו מסמך של משרד החינוך וחילקה אותו לתאיהן בחדר מורות. כמו כן היא יצרה מצגת שיתופית כדי שכל מורה תבחר נושא אחד, תלמד אותו ותלמד את עמיתותיה במפגשי הקהילה. שלב הלימוד ארך כשלושה מפגשים ובמהלכו:

- התפתח שיח רציני ומעמיק על שאלות מהותיות על אודות "מהות הידע ומהות הידיעה" או "האם התלמיד הוא מקור הידע?" בעקבות השיח כל מורה התבקשה לכתוב מה תאמץ להוראה שלה בכיתה.
- התפתח בירור מושגי על מונחים כמו "אסטרטגיה" ו"השוואה" כמשימה מתמטית שמורות תירגלו במפגש.
- התקיים שיח על חשיבות ההנמקה המתמטית ועל דרכים לקדם הנמקות של תלמידים, לדוגמה באמצעות שאלות מאתגרות, כמו "למה?"

- המורות חשבו על התאמת המשימה למגוון תלמידים באמצעות הוראה דיפרנציאלית, לפחות לשלוש רמות שונות.
- בעקבות קריאת מאמר של אבני ראשה, המורות חשבו במשותף על "הפעולות שנדרשות מהמורה" ו"הפעולות שנדרשות מהתלמידים כדי לקיים חשיבה מסדר גבוה". המורות שיתפו בדוגמאות ומיטל סיכמה: "כמה קל להעלות את רמת החשיבה של התלמידים!"

## ניתוח ייצוגים ועדויות: משימה מתוך מבחן מנהלת (מפגש 5)

במפגש זה נכחו גם אלה, המנחה, ושרית, מנהלת בית הספר. שלי, אחת המורות הצעירות בקהילה, שיתפה במשימה מתוך מבחני מנהלת, אשר תלמידיה התקשו לבצעה. בעקבות זאת שאלו המורות שאלות הבהרה, כמו "האם הילדים משתמשים בכיתה במושגים מתמטיים?", ולאחר מכן הקדישו את הזמן לדירוג אישי. כאשר המורות חשפו את הדירוגים האישיים, מיטל שאלה שאלות מאתגרות ומעוררות חשיבה. כך היא הנחתה דיון שבמהלכו המורות חשפו את שיקולי הדעת שלהן, נימקו את תשובותיהן וחידדו מושגים מתמטיים, כגון המללה, תובנה וחשיבה מסדר גבוה. מיטל עודדה פתיחות וגמישות בשיח ואמרה: "מתוך סימני השאלה אנחנו צומחות". לאחר מכן חשבו המורות על חלופות שעשויות, לדבריה של אלה, למצות את "הפוטנציאל המקסימלי של המשימה הזו מבחינת הבניית ידע".

## לימוד ותכנון משותפים: לומדות יחד על ניתוח תוצרי תלמידים (מפגש 6)

המפגש התחיל בחשיבה משותפת ובהתכתבות (בצ'אט בזום) על השאלה: "אילו היינו זכוכ על הקיר בכיתה, איך היינו יודעות שמתרחשת חשיבה מסדר גבוה מבחינת התלמידים?" מיטל הנחתה את המורות כיצד לנתח תוצרי תלמידים, והדגישה: "כשאנחנו מתייחסים לתוצרי תלמידים, אנחנו מעבירות את הדגש מפעולות המורה לפעולות שמצופה מהתלמיד לעשות". מיטל ריכזה במצגת את השיקולים בניתוח עבודת התלמידים – הכיתה, בחירת העבודות לדירוג, התמקדות בתבחינים מעבודתו של התלמיד ו"לקחת גם תשובות טובות וגם שגיאות".

## ניתוח ייצוגים ועדויות: ניתוח תשובות תלמידים (מפגש 7)

במפגש זה נכחה גם אלה המנחה. מיטל הזכירה: "במפגש האחרון שדרגנו משימה, וביקשנו משלי להביא תוצרי תלמידים". היא ביקשה משלי להוסיף מידע על התלמידים. שלי הציגה לקהילה תשובות תלמידים למשימה שהם שדרגו מכיתתה לניתוח משותף. מיטל בחרה לנתח את התשובה של ארנון כי יש בה ההסבר המילולי המפורט ביותר, "ולפי התבחינים" ביקשה לדרג אותה. מתוך ניתוח תשובות התלמידים, המורות דנו בדרכים שבהן ניתן לעודד תלמידים להרחיב את ההסברים המתמטיים. למשל אנה הציעה: "לבקש מהילד להסביר לחבר שלא מבין. להפוך את הילד לאקטיבי". המפגש הסתיים בחשיבה רפלקטיבית על התרומה של המפגש לשיפור הוראת המורות, תוך מענה על השאלה "מה היינו לוקחות מהמפגש הזה לכיתה שלנו?" רינת, למשל, סיפרה שתאמץ דרכים לטפח הנמקה מתמטית: "להשתדל לבדוק ולנסות לראות דווקא את אלה שממהרים ומגישים ראשונים. אפשר להוציא מהם יותר. לעבור, לכוון, לבקש להרחיב". היא הוסיפה: "ואני לוקחת את הניסוח של אנה – אם חבר לא היה בשיעור, איך היית מסביר לו?"

## מהקהילה לכל בית הספר (מפגשים 8-9)

במפגש השמיני המורות המשיכו לעבוד על טבלה ששקדו עליה לאור תובנות מהמפגשים הקודמים, שכללה פעולות שנדרשות מהמורה ופעולות שנדרשות מהתלמידים כדי לטפח חשיבה מסדר גבוה בשיעור. המורות נימקו את עמדותיהן בשיחה בעזרת דוגמאות מהכיתה. לאחר מכן, במליאת המורות, צוות בית הספר נחלק לשניים – חדר אחד בזום הוקדש להצגה של המורה המובילה לשפה וחדר אחר הוקדש למיטל ולתובנות של קהילת מתמטיקה. מיטל חשפה את הכלי שפיתחו המורות בקהילה והציגה את מטרת החשיפה: "מה אנחנו לוקחות ליישם בכיתה. איך אנחנו כל הזמן משפרות את ההוראה שלנו לאורך הדרך. גם אתן מוזמנות לכתוב משהו אחד או יותר שאתן נחשפות אליו, כדי שבסוף המליאה נקיים סבב קשיח בו כל אחת תשתף בתובנה או בכלי שהיה משמעותי עבורה". מיטל הציגה את ששת השלבים של מחזור הלמידה, את הדירוג ואת התבחינים של כל אמת מידה בעבודת דעת אותנטית והסבירה: "כל מורה מדרגת את המשימה. זהו קרש הקפיצה לדיון". כל המורות בחדר התנסו בנינוח השאלה מספר הלימוד שעמדה במוקד המפגש הראשון של מחזור הלמידה. הדיון בין המורות עסק במשימה עצמה, וגם במטא-דיון על מהות הניתוח ומטרותיו. התנהל דיון עשיר במחלוקות ובנימוקים, לדוגמה:

מיטל: "מזכירה שאנחנו כאן כדי לפתח חשיבה מסדר גבוה."

רשל: "אבל אין כאן!"

מיכל: "לא מסכימה."

רשל: "זה דבר בסיסי ביותר, הוצאת נתונים מטבלה."

רינת: "משתפת שבהתחלה דירגתי 2 ועכשיו דירגתי 1 כי מה שמאוד בולט כאן זה שלילת ידע, להתבונן בדיאגרמה ולכתוב נתונים זה לא חשיבה מסדר גבוה. אלה תרגילי חיבור עם שכרים. אפילו לא מעורבים."

בעקבות הדיון במליאה, רינת העידה שאף שכבר השתתפה בדיון בקהילת מתמטיקה, השתתפותה בדיון בקהילת כלל המורות המשיכה להעשיר את החשיבה שלה ואף לשנות את דעתה בעקבות תובנה מתמטית מחודשת. מיטל סיכמה: "שימו לב להבדל בין מורות שמלמדות ולא מלמדות מתמטיקה. מה שיפה זה שאין פה נכון ולא נכון, כל המטרה זה להביא את הנימוקים, לבסס כל אחת את הראייה שלה. איך יש הבדל בין מורה לשפה שמבחינתה יש פה הבניית ידע, למורה למתמטיקה שמפרקת את המשימה וטוענת שאין כאן. וגם התנודות הטבעיות שרינת תיארה בין הסתכלות ראשונה לשנייה". בשלב זה הדיון נעצר, ומיטל הנחתה את המשתתפות בו לדון בחלופות: "אז איך נזמן לתלמידים חשיבה מסדר גבוה?" לאחר דיון בחדרים, חזרו המורות למליאה ושיתפו בתובנות, מיכל למשל שיתפה: "לי היה מאוד מעניין לעשות חשיבה ביקורתית במתמטיקה. כל הזמן אני בשפה. לראות ניתוח מתמטי. היה לי בדיוק ברור מאליו שזו חשיבה מסדר גבוה אבל החברות לחדר ערערו אותי".

## ניתוח ייצוגים ועדויות: צפייה בשיעור מצולם "ישרים מקבילים" (מפגש 10)

המורות צפו יחד בשיעור מצולם "ישרים מקבילים"<sup>5</sup>, מתוך מאגר הסרטונים באתר המעבדה לחקר הפדגוגיה ובאתר "מורות מובילות בשטח". בסרטון המורה הנחתה את התלמידים לגבש יחד הגדרה של ישרים מקבילים.

5 השיעור המצולם הוא חלק ממאגר שיעורים מצולמים המוצג באתר המעבדה לחקר הפדגוגיה. שיעורים אלה משמשים כייצוגים בחקר הפרקטיקה. תוכלו לצפות בגרסת אנימציה של השיעור המצולם שבו צפו המורות: <https://vimeo.com/638374004/a9053de2df>; לצפייה בשיעורים נוספים: <https://tinyurl.com/x4vw5pd3>

במפגש נכחו גם אלה, המנחה, ושרית, המנהלת. מיטל ואלה הציגו את העוגנים של AIW לניתוח שיעור מצולם: "שכבת הגיל, תמלול והערכת השתתפות תלמידים". הן אף הציגו את אמות המידה והתמקדו בחשיבה מסדר גבוה. אלה הדגישה את ממד חוסר הוודאות של המורה. המורות דירגו נמוך את השיעור המצולם ביחס לאמת המידה חשיבה מסדר גבוה. הן הסבירו גם מדוע. רינת טענה שבשיעור המצולם יש "מספר מועט של ילדים משתתפים. די פסיביים". אנה הוסיפה: "זה שיעור שרק המורה מסבירה". לאחר מכן, המורות דנו בחלופות, ביתרונותיהן ובחסרונותיהן. אלה אתגרה את הנאמר באמצעות שאלות, לדוגמה: "ומה ייתן לנו שהם יבדקו (אם בבניין יש קווים מקבילים)? אם מצאתי קווים מקבילים, מה זה ייתן?" הדיון סייע למורות בתכנון מחוון – התוצר הסופי של הקהילה. בהמשך הדיון, אלה הסבירה שהפקת התוצר צריכה להיות מחוברת לפרקטיקה של המורות בקהילה ולתהליכי שיפור הפרקטיקה שהן עברו לאורך השנה: "העניין הוא ההתנסות שלך בכיתה. כי דוגמאות אפשר למצוא באינטרנט לא מעט. אבל מה שצריך זה שתתנסו ותגידו בעצמכן מה יישמתן, מה האתגרים ומה ההצלחות ומה ההמלצות שלכן, איך להתאמן בזה יותר. התוצר זה ההתנסות שלכן".

## פיתוח מחוון (מפגשים 11-12)

שני המפגשים יועדו לפיתוח מחוון. המורות צפו שוב בשיעור המצולם "ישרים מקבילים", והפעם הן דנו בו לאור מחוון ראשוני שהן התחילו לפתח. המורות בחנו אם כל תבחין במחוון בא לידי ביטוי בשיעור, ונתנו דוגמה מהסרטון. אף שבמפגש הקודם הן דירגו את אמת המידה חשיבה מסדר גבוה בדירוג נמוך, רוב תבחיני המחוון באו לידי ביטוי בשיעור המצולם. המורות שוחחו על הכוח של המחוון. המורות קיימו שיח קבוצתי עשיר על תכנון תבחיני המחוון. הן איגדו כמה תבחינים, קיצרו והידקו את הכתוב במחוון בגרסתו הראשונה. מיטל ציינה: "תראו איך מעשרים תבחינים ירדנו לעשרה" והתייחסה להמשך העבודה של המורות בכיתה ובקהילה: "חשוב שכל אחת תתנסה במחוון שהוא שלה. בשבוע הבא כל אחת תתאר את השיעור ואת השימוש במחוון. נרגיש אותו בשטח. אחרי שנתנסה בו בשטח, שוב נחזור ואז נסיים אותו לגמרי. זה יהיה הרפלקציה שלנו על המחוון שבנינו". בסיום הישיבה היא אף עודדה את המורות: "מה שעשינו זה ממש לא מובן מאליו. אנחנו מסתכלות על משהו שבנינו תוך תהליך הלמידה שלנו. לרוב אנחנו מקבלות את הדברים מוכנים ועכשיו בנינו משהו שהוא הבייבי הקטן שלנו".

## רפלקציה על ההתנסות האישית במחוון (מפגש 13)

במפגש נכחו גם שרית ואלה. המורות התלבטו בנוגע לאופן הדירוג במחוון. רינת סיפרה: "היה לי קשה להגיד אם [הוא] מתקיים במלואו. אז עשיתי חלקי. חצי וי". אלה ניסתה לדייק יחד עם המורות את אופן השימוש במחוון עבור שתי זירות – תכנון (לפני השיעור) ורפלקציה (אחרי השיעור). אלה גם הזכירה למורות שעליהן לפשט את המחוון עבור קהילת מורות בית הספר ש"לא עברו את התהליך שאתן עברתן בקהילה". מיטל ציינה אף שהן ניסו "לא להיכנס רק לנישה של מתמטיקה". בהמשך הדיון העידו המורות שהעבודה על המחוון קידמה את הפרקטיקה שלהן. טלי אמרה: "אני רוצה להגיד שהיום לפני השיעור [...] היה לי שיעור על כפל וחילוק, והמחוון מאוד העשיר את השיעור כשעברתי לפני, זה אילץ אותי להשתמש בכול. וזה שיעור אחרי לגמרי". וגם שלי שיתפה בתורה: "כשהסתכלתי על המחוון זה כיוון אותי למקומות, במיוחד 'מכתב לחבר', במיוחד אצל הקטנים שהם אוהבים את הדיבור ולספר. זה נתן לי הארה, כמו שטלי אמרה, אתה פתאום פתוח למגוון רחב של אפשרויות". המורות הציעו להשתמש במחוון בהוראתן דווקא למורות מחוץ לסגל בית הספר שאמונות על פיתוח חשיבה מסדר גבוה, כדי לבחון עד כמה המחוון אכן עשוי לשפר את ההוראה.

בסוף המפגש שאלה אלה את המורות שאלות כמו "מה תרצו לשאול את מי שהשתמשה במחווה?", "מה התוצאה הסופית של המחווה שאתן מגדירות כהצלחה?", "באיזו דרך הקהילה, או אנחנו, נדע, או שרית, שהמורות באמת משתמשות במחווה?" המורות החלו לדון בשאלה כיצד להמשיך מכאן. מיטל הציעה לחזור למערכי השיעור ולשדרג אותם. אבל אלה בתגובה הציעה: "אני חושבת שאתן כבר יכולות להגיע לחלק השלישי של ניתוח ייצוגי הוראה. בזום או פנים אל פנים. ולבחון לפי אמת המידה השלישית של ייצוגי הוראה. זה ישלים לכן את כל התמונה. ואז לא תישארו ברמה שלא רואים את הדברים. זה עדיין בתוך אותו מחזור למידה". היא הדגישה: "בניתן מחווה להוראה בכיתה, אז בואו נראה הוראה בכיתה".

## תכנון ולימוד משותפים: תכנון שיעור (מפגש 14)

מפגש זה היה המפגש הראשון שהתקיים השנה פנים מול פנים בבית הספר. במפגש נכחה גם אלה. טלי התנדבה להעביר שיעור שמעודד חשיבה מסדר גבוה שהמורות יתכננו יחד. המורות החליטו שהשיעור שטלי תעביר יתמקד במשימה לתרגול מתוך מבחני המנהלת (שנדונה גם במפגש 5, עמ' 166) ולתכנן שיעור בנושא. המורות התלבטו בין שתי שאלות. הן בחרו את אחת השאלות והתחילו לשדרג את המשימה. כדי לחשוף את החשיבה של התלמידים, המורות הציעו שבמהלך השיעור המורה תקרא לארבעה תלמידים להציג את דרך הפתרון שלהם על הלוח. עוד הן הציעו שבסוף השיעור תלמיד יספר לחבר מה הוא למד, וכל אחד יסביר מה החבר שלו אמר. זוהי הצעה שעלתה בדיונים אחרים במפגשי הקהילה.

## ניתוח ייצוגים ועדויות: המורות מנתחות את השיעור לאור המחווה (מפגש 15)

לאחר הקדמה קצרה, מיטל מיקדה את הדיון בקטע מסוים מהשיעור המצולם שטלי הביאה לניתוח משותף. היא אפשרה למורות לעבוד בזוגות ולנתח את השיעור לאור המחווה. לאור ניתוח השיעור המורות המשיכו להתלבט באשר לתבחיני המחווה. למשל, לדבריהן, בשיעור של טלי התבחין "יישום הנלמד מתחומי ידע שונים" לא בא לידי ביטוי, והמורות התלבטו אם תבחין זה רלוונטי לכל שיעור. התלבטות נוספת עסקה בשיח בין התלמידים לאחרים שבו הם משווים בין תשובותיהם. המורות טענו שחלק מהילדים רשמו את תשובותיהם על הלוח, ובכך התאפשר לתלמידים להשוות את תשובותיהם לתשובות על הלוח, אולם לא התקיים שיח כיתתי מפורש ויעודי על ההשוואה. המורות התייחסו לאופן שבו הסתיים השיעור – בפעילות "מכתב לחבר", שבה כל תלמיד שיתף את חברו במה שלמד. הן התרשמו כי זו פעילות שעשויה לקדם את החשיבה של התלמידים.

## מחשבות ותובנות בעקבות מחזור הלמידה

○ **חשיבות הצ'ק-אין.** כל מפגש נפתח בצ'ק-אין, שמטרתו הייתה לאפשר למורות מעט אוורור ורוגע לפני שצוללים למפגש הלמידה – "להניח את השקיות", להתרכז בעצמן, לשתף ברגעים של קושי (שלא היו חסרים בשנה הזאת), בתקוות ובאיחולים. כל מפגש הסתיים בכתיבה רפלקטיבית בקובץ בשם "נתרמתיקה". כל מורה כתבה בו במה נתרמה מהמפגש, מה התחדש לה והיא תיקח איתה לשיעורים שלה בעקבותיו.

○ **חקר פרקטיקה מבוסס ייצוגים.** מיטל תכננה מחזור למידה שמעוגן בסוגים שונים של ייצוגים, שאותם המורות ניתחו יחד כחלק מתהליך הלמידה שלהן (מאמרים, עבודות תלמידים, משימות מספר הלימוד ושיעור מצולם).

○ **שיטת הניקוד של AIW.** שיטת הניקוד של AIW יצרה הזדמנויות לדיונים חקרניים. המורות הבינו עד מהרה כי שיטת הניקוד תישא פרי רק אם תשובותיהן תהיינה שונות. אכן, המורות חתרו ליצירת הבדלים בניקוד שהעניקו לייצוגים השונים, והשתמשו בשונות זו כבסיס לקידום דיונים חקרניים, ומתוך כך – לקידום הלמידה שלהן.

○ **עבודה לאור תוצר** מוגדר מראש כיוונה את הקהילה לעשייה כבר מהמפגשים הראשונים (אף שהתוצר עצמו השתנה מיצירת תלקיט משימות שמעודדות חשיבה מסדר גבוה במתמטיקה למחווה שיעור), ואכן המוטיבציה לקיים מפגשים ובהם דיונים מעמיקים נותרה עקבית. עם זאת מעניין לשקול אם עבודה שמקדשת את התוצר עלולה לבוא על חשבון העמקה בתכנים ובנושאים שלא מקדמים את התוצר אבל חיוניים לעבודתן השוטפת של המורות. למשל מיטל החליטה על מעבר מניקוד בשונות לומדים והוראה דיפרנציאלית ("מה נעשה עבור החזקים"; "איך נפשט עבור החלשים?"), שעניינה את המורות מאוד, למיקוד בפרקטיקות הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה, אשר עומדות בבסיס תכנון התוצר.

○ **ניהול שיח חקרני** – מיטל הנחתה דיונים עניינים ורציניים לאורך השנה, בתנאים מאוד לא פשוטים (המורות נפגשו בשמונה בערב, כשכולן עייפות, מרוטות עצבים ולעיתים עדיין מטפלות בילדים שטרם נרדמו). לאורך הדיונים, שיטת הניקוד של AIW, כאמור, עודדה ריבוי קולות ומחלוקות פוריות לצורך שכנוע או הכרעה שחיוניות מאוד ללמידה. עם זאת ניכר שמפעם לפעם מחלוקות איימו או הכבידו על האווירה הטובה בצוות, ומדי פעם מיטל שבה והזכירה – "אין נכון ולא נכון", מתוך מטרה להמשיך לעודד ריבוי קולות, מבלי שאלה יאיימו על קולות אחרים. עם זאת פעמים רבות אחרי אמירה כזו, המחלוקת שככה ולעיתים אף כבתה לחלוטין. באופן מעניין, אמירה מרגיעה כ"אין נכון או לא נכון" עשויה לעיתים להפוך את כל הדיון ללא רלוונטי, שהרי אם כל התשובות נכונות ומתקבלות – מה הטעם להפגיש אותן זו עם זו ולנסות להכריע ביניהן?

○ **פערי ותק וסטטוס בקהילה** – בקהילה שהובילה מיטל היו שותפות מורה אחת ותיקה מאוד, שהיא גם רכזת מתמטיקה ומדריכה בבתי ספר אחרים, ושתי מורות צעירות יחסית (בעלות שנתיים ושבע שנות ותק). נראה כי במרבית המפגשים פערי הוותק והסטטוס תרמו ללמידה משותפת מפרה. הרכזת הוותיקה השתתפה בכל דיון כשווה וחשפה את ההתלבטויות שלה. המורות הצעירות נחשפו לשיקולי הדעת שלה ולמדו ממנה, אך גם לא חששו להביע את דעתן. עם זאת ניכר כי אף שמיטל ביקשה להנכיח את מה שהמורות למדו במפגשים (למשל על ידי סבב "מה קיבלתי מהמפגש?" או מילוי קובץ ה"נתרמתיקה" בסופו), מרבית הפעמים אנה, המורה הוותיקה, לא העידה במפורש על למידה או שינוי בהוראה שלה בעקבות המפגש.

○ **מחזור הלמידה ה"קלאסי"** מורכב מחמישה שלבים<sup>6</sup> – לימוד משותף והגדרת מטרות, תכנון הוראה, התנסות בכיתות ותיעוד, דיון בייצוג, רפלקציה – ואילו מחזור AIW כולל שלבים אחרים – **דיון בשאלה מספר, ניתוח תוצרי תלמידים, ניתוח הוראה פרונטלית.** יש צורך בחשיבה נוספת על דרכים לחבר בין שני המחזורים האלה. הקהילה תכננה מספר מחזורי למידה לשנה. אולם בניגוד לתכנון המקורי, מחזור הלמידה הנוכחי, שכאמור היה עשיר ומקיף והוביל לפיתוח תוצר, ארך שנה שלמה.

6 להרחבה על שלבי מחזור הלמידה ראי: "נספח ב': מחזורי למידה", עמ' 212-220; אדרת גרמן, ט', בר, א', חירות ג', ופולברמכר, י'. **מחזור למידה – מסגרת למידה מהפרקטיקה לקהילות השקפה.** [https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning\\_cycle\\_tool/](https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/learning_cycle_tool/)



שער חמישי

מהלך השקפה במחוז דרום – מניין ולאן?



# פרק 20: תובנות מפעילות מהלך השקפה במחוז דרום: תהליך סיכום והפקת לקחים שנת תשפ"א

## הילה טל,<sup>1</sup> צופיה כהן<sup>2</sup> ואיריס אלבז<sup>3</sup>

לאחר חמש שנות פעילות ולקראת סיום תקופת הליווי והתמיכה של המעבדה לחקר הפדגוגיה בהפעלה משותפת של מהלך השקפה במחוז דרום הוחלט לקיים לאורך השנה האחרונה תהליך של איסוף נתונים בקרב קבוצות מרכזיות המעורבות במהלך השקפה. תהליך איסוף הנתונים נעשה באמצעות קבוצות מיקוד בבנייה ובהובלה משותפת של נציגות המחוז ושל נציגי המעבדה.

בשלב הראשון של התהליך התכנס צוות משותף שביקש לאתר את השאלות המרכזיות שמעסיקות את נשות המחוז לקראת סיום תקופת הליווי והתמיכה של המעבדה לחקר הפדגוגיה. לאחר מכן, ועל בסיס הסכמות משותפות, החלו נציגות המחוז ונציגת המעבדה לתכנן ולבנות כלי לריאיון בקבוצות מיקוד, ונבחרו שלוש קבוצות מיקוד: מורות מובילות, מורות המשתתפות בקהילות ומנהלות בתי ספר. במפגש של קבוצות המיקוד התבקשו המשתתפות להתייחס להיבטים מוצלחים של מהלך השקפה ולהיבטים של המהלך שכדאי לשפר. עוד התבקשו המשתתפות להציע הצעות לשיפור המהלך בעתיד.

מסמך זה מחולק לשלושה חלקים על פי שלוש קבוצות המיקוד. בכל אחד מהחלקים יתוארו התובנות שעלו מקבוצות המיקוד ולבסוף יובא סיכום קצר של הדברים. המסמך מעמיד סיכום של עיקרי הדברים כפי שעלו במפגש תוך הקפדה על שמירת האנונימיות של המשתתפות. לכן התייחסויות שעלו באופן שעשוי לפגוע בחיסיון אינן מוצגות במסמך זה (אם כי הובאו בחשבון בעת קבלת ההחלטות) או שהפרטים של הדוברות טושטשו כדי לשמור על אנונימיות.

## מורות מובילות

במפגש נכחו כעשר מורות מובילות מבתי ספר שונים ברחבי מחוז דרום.

## היבטים מוצלחים במהלך

המורות המובילות שהשתתפו בקבוצת המיקוד ציינו כי עצם מבנה הקהילות באופן המאפשר את פעילותן בסדירות כלשהי הוא היבט מוצלח מאוד של מהלך השקפה במחוז. קיומן של הקהילות מאפשר למורות מרחב ל"אווור סוגיות" שונות לצד מרחב המאפשר חקירה מעמיקה של העבודה. המורות המובילות ציינו לחיוב את הגמישות שמאפשרת צורת פיתוח מקצועי של קהילות השקפה. למעשה המורות המשתתפות יכולות לבחור את הסוגיות שעולות לדיון, ובכך אפשר להחליף נושאים ולהתאים אותם לצרכים של הקבוצה.

1 הייתה חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. במחקרה התמקדה ביישום והטמעת מהלך השקפה. כמו כן ליוותה את מחוז דרום בתהליך איסוף הנתונים וניתוח שלהם כחלק מתהליך הפקת לקחים מיישום המהלך. כיום מנהלת תחום המחקר בלשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

2 רכזת מהלך השקפה במחוז דרום מיום הקמתו עד 2021. במסגרת זו הנחתה את מנחות המהלך, מנהלות בתי הספר, ומנהלות מרכזי הפסגה. הייתה שותפה מלאה בפיתוח הרציונל, הכלים והמבנה המערכתי של השקפה – מחוז דרום.

3 מדריכה מחוזית במחוז דרום, במהלך השקפה, מנחה בבתי הספר ומובילת התחומים מוטיביציה ו-AIW במחוז.

נושא השפה שנוצרה בעקבות ההשתתפות במהלך השקפה עלה בדבריהן של כמה מהמורות המובילות. הן ציינו כי בייחוד בבתי ספר שפועלים במהלך כמה שנים (שלוש שנים ויותר) נוצרה שפה ייחודית של המשתתפות, שפה שמבוססת על העקרונות והכלים של המהלך ומאפשרת למורות לשוחח ביניהן וללמוד על העבודה שלהן.

השפה המשותפת, וכן הפתיחות שמחייבת ההשתתפות בקהילה, הובילו בחלק מבתי הספר לפיתוח של פרקטיקות דוגמת צפייה בשיעורים ועבודה משותפת על פיתוח חומרים. מעבר לכך, המורות המובילות שיתפו בקושי של עבודה בבדידות ולעיתים המורה מוצאת את עצמה זקוקה לעזרה אך לא יודעת ממי לבקשה ואיך ניתן לקבלה. המורות המובילות ציינו כי הבדידות הופרה מתוך ההשתתפות במהלך השקפה. קיום המפגשים באופן סדיר תרם, לדברי המורות המובילות, לאווירה נעימה, מבוססת אמון ופתיחה בקרב הצוות שמאפשרת התייעצות וחשיבה משותפת על סוגיות וקשיים שעולים מעת לעת. המורות המובילות ציינו לטובה בדרך כלל את ההשתלמויות ואת הליווי של המדריכות. התייחסות לנושא זה תחזור גם בנקודות הדורשות שיפור, אולם מקרב המורות המובילות שצינו את הליווי וההכשרה לחיוב, עלה כי המדריכות והמנחות זמינות ומשמשות גורם מקצועי להתייעצות וכי ההשתלמויות (בייחוד בשנים א'-ב') תורמות ומוסיפות לידע של המורות המובילות.

### היבטים שכדאי לשפר

המורות המובילות דיברו על קשיים שנובעים מאי-קיום של הדרכה וליווי באופן סדיר. עולה מדבריהן שבחלק מבתי הספר ההדרכה מתקיימת באופן סדיר אולם בחלק אחר של בתי הספר היא מוגדרת כניתנת על בסיס פנייה וצורך של המורה המובילה. חלק מהמורות העלו את הרצון שגם בבתי ספר שבהם מתקיימת הדרכה על פי דרישה תתקיים הדרכה סדירה, הן גרסו כי הדרכה שניתנת על פי צורך מובילה לכך שהלכה למעשה ההדרכה מצומצמת ולא מותאמת לצורכי המורות המובילות.

עוד בנושא הדרכה עלה קושי בבתי ספר שבהם התחלפו המדריכות תדיר. בבתי ספר שבהם הייתה יציבות בדמות המדריכה נוצרו קשרים טובים ואמון בין המורה המובילה ובין המדריכה, מה שאפשר למורה המובילה להתפתח ולצמוח; בבתי ספר שבהם מדריכות התחלפו מסיבות שונות לא נוצר רצף של ליווי והדבר פגע ביכולת הפיתוח של המורות המובילות.

מדברי המורות המובילות עלה כי בעבר ההשתלמויות בשנים ג' והלאה לא הצליחו לתת מענה הולם לצורכי הפיתוח האישי והמקצועי של המורה המובילה. לא עלה בבירור אם בשנה הנוכחית השתלמויות שנה ג' והלאה הצליחו למלא צורך זה. הייתה הסכמה שכדאי להמשיך וללמוד נושאים מרחיבים כמו AIW, וכי אחרי שנתיים של השתלמות אין צורך להעמיק במתווי השיח.

היו מורות מובילות שהיו מוטרדות מכך שפעולות הקהילה בבית הספר לא הצליחו לפרוץ מעבר לגבולות הקהילה.

במהלך הדיון בקבוצת המיקוד התייחסו המורות המובילות לתדירות הרצויה של מפגשי הקהילות. יש שחשבו שההקפדה על מפגש שבועי מעמיסה על המורות המשתלמות ולא מאפשרת קידום תהליך מיטבי. היו שצינו כי אומנם המהלך חורט על דגלו גמישות בהקפדה על קיום מפגשים שבועיים, אך הוא חותר תחת מטרותיו שלו ומגלה נוקשות, מה שפוגם ביכולת להפיק ממנו את המירב.

עוד העלו המורות המובילות את היעדרם של מנגנונים להפצת ידע במהלך, ובכלל זה העברת ידע בין מורות מובילות וכן חשיפה לממצאי המחקר שנערך לאורך השנים מטעם המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

## המורות המובילות העלו כמה הצעות לשיפור:

- להגמיש את המבנה של מפגשי הקהילה כך שיתקיימו לסירוגין סינכרוני וא-סינכרוני ובכך יאפשרו גמישות בתכנים ובקצב.
- לקיים את מפגשי הקהילות גם באמצעות הזום בשעות הערב ולא בשעות הפעילות בבית הספר.
- לערוך מודלינג של קיום שיחה בקהילה על ידי המדריכה כדי שהיא תוכל להשתלב טוב יותר בקהילה ושלא תיתפס כאורחת ונטע זר שמגיעה לבחון את המורה המובילה או את המשתתפות.
- להנחות את המדריכות שלא לעסוק בכישורי ההדרכה של המורות המובילות אלא להתמקד בתמיכה במחזורי הלמידה או בתכנים שעולים בקהילה.
- ליידד זמן למפגשים סדירים של מורות מובילות בתוך בית הספר ובכך להגביר את שיתוף הפעולה בין המורה המובילה ובין הקהילות ואולי גם להגדיל את ההשפעה של הקהילות בתוך בית הספר.
- ליידד זמנים ללמידה בין קהילות מבתי ספר שונים.
- לעשות שימוש בכלי המהלך פעם בשנה (מתווי השיח) כדי לאפשר למורות לעבד סוגיות אישיות ולא רק סוגיות מקצועיות.
- להסדיר שעות הנחיה קבועות ולא על פי דרישה.
- להנגיש חומרי מחקר שנכתבו לאורך השנים על פעולת המורות המובילות ועל מהלך השקפה.

לסיכום, המשתתפות במפגש של קבוצת המיקוד ציינו כי עצם ההזמנה להשתתפות בקבוצת מיקוד והמפגש היו בעלי משמעות עבורן, אפשרו להן להשמיע את קולן ולשמוע את קולותיהן של מורות מדריכות אחרות, העשירו את הידע שלהן והיו מעניינים. יתר על כן, היוזמה לקיים קבוצת מיקוד משדרת עניין ומקצועיות מצד המחוז ומצד מארגני המהלך. המשתתפות הציעו לשלוח את השאלות מראש כדי שיוכלו להתכונן למפגש.

## מורות פעילות בקהילות

במפגש נכחו כשש מורות פעילות בקהילות מהלך השקפה מבתי ספר שונים ברחבי מחוז דרום.

### היבטים מוצלחים במהלך

כל המורות שהשתתפו בקבוצת המיקוד ציינו כי ההשתתפות בקהילה היטיבה איתן גם אם – כפי שהסכימו כולן – הצריכה למידה של מבנה השיחה, היינו עבודה לפי מתווה שמבקש להשהות את הפתרונות. המורות ציינו את העבודה במחזור למידה כדרך טובה לעסוק באתגרים שמעסיקים אותן. נושא נוסף שעלה כבעל חשיבות הוא ערכה של הקהילה כמרחב שבתוכו אפשר לשתף בקשיים ולזכות לתגובה לא שיפוטית. מדברי המורות נראה כי על רקע משבר הקורונה האפשרות לשתף באתגרים, קשיים וסוגיות שמעסיקות את המורות קיבלה משנה תוקף וסייעה להן להתמודד עם המציאות המורכבת שבה נאלצו לעבוד. המורות ציינו את למידת העמיתות כמרכיב מרכזי ומוצלח במהלך. הן סיפרו כי בקהילות נוצר מפגש חברתי תומך שהתגלה כחשוב בייחוד על רקע משבר הקורונה. המורות ציינו גם כי מפגשי הקהילות הובילו ליצירה של שפה משותפת בקרב חברות הקהילה. מדבריהן עולה כי הן נהנות במיוחד מההעמקה שמזמנת החקירה בקהילה. נראה כי בקהילות שמהן מגיעות המורות המשתתפות חוקרים לאורך זמן סוגיה אחת, המורות שהשתתפו בקבוצת המיקוד ציינו כי הן נהנות מהלמידה ב"מנות קטנות" – למידה תהליכית מתמשכת שמתבוננת בכל פעם בהיבט קטן של פעולת המורה ומעמיקה בה.

## היבטים שכדאי לשפר

המורות המשתתפות בקהילות התקשו למצוא נקודות לשיפור במהלך. כולן הסכימו שלעיתים הן חוו קשיים נקודתיים אולם הללו נפתרו בהתערבותה של המורה המובילה או של מרכז הפסג"ה הרלוונטי. עוד ציינו המורות כי בתחילת התהליך החשיפה הייתה להן קשה, ולעיתים בתוך הקהילה יש נטייה לעסוק בתחומים שלא בהכרח חלים על תחומי העניין של כל המשתתפות. כמעט כולן הסכימו שאחד האתגרים והקשיים המרכזיים בקהילות הוא ההסתגרות וההפרדה בין קהילות. אומנם היו מורות שסיפרו כיצד בבית הספר שבו הן עובדות נערכים מפגשים של חשיפה הדדית בין קהילות ולכלל מליאת חדר המורים, אולם הייתה גם הסכמה שמפגשים אלו אינם תחליף מספק להשתתפות בתהליך חקירה אותנטי המתקיים בקהילה. הנושא של רלוונטיות והתאמה בין נושאי החקירה הקבוצתית ובין תחומי העניין של מורות בקהילה עלה גם בנוגע לסוגיית הגורם הקובע איזו מורה תשתתף במהלך ובאיזו קהילה תשובץ. בבתי ספר שבהם החלוקה היא דיסציפלינרית בעיקרה נוצרו לעיתים מצבים שמורות מצאו את עצמן חלק מקהילות שעסקו בחקירה שלא עניינה אותן מספיק.

**המורות המשתתפות בקהילה התבקשו להעלות הצעות לשיפור, אולם לא הצליחו לנסח הצעות קונקרטיות ולכן חלק זה נותר לא שלם.**

## מנהלות בתי ספר במהלך

במפגש נכחו כשש מנהלות ומנהלים של בתי ספר הפעילים במהלך השקפה במחוז דרום.

### היבטים מוצלחים במהלך

המנהלות והמנהלים שהשתתפו בקבוצת המיקוד ציינו מספר היבטים שהיו מוצלחים בעיניהם במהלך. ראשית, הכול הסכימו כי המהלך הצליח להתבסס כפעילות חיובית שמורות מבקשות להשתתף בה יותר מאשר מהלכים אחרים של פיתוח מקצועי, וכי עבור המורות המובילות בראש ובראשונה, אבל גם עבור חלק מהמורות האחרות, ההשתתפות במהלך השקפה הייתה מנוף להעצמה עד כדי כך שחלקן בחרו לקבל על עצמן תפקידי ריכוז בבית הספר (ואפילו ליזום תפקידים שלא היו לפני כן, לדברי אחד המנהלים). במובן הזה העלו חלק מהמנהלות והמנהלים כי המהלך, לפחות בחלק מבתי הספר, אפשר להם לאתר ולהציף כוחות קיימים בקרב הצוות שאלמלא כן היו נבלעים או מוסתרים. בחלק מבתי הספר הקהילות היו זרז ליצירת כלים ופרקטיקות שמופצים בקרב כלל מורות בית הספר, ובאופן הזה המהלך הצליח לשמש אמצעי לאיגום משאבים עבור תהליכים בית ספריים שהמנהלות מעוניינות לקדם. יתר על כן הוא מיצב את המורות המשתתפות בקהילה ואת המורות המובילות כגורם משפיע בתוך בית הספר. המנהלות והמנהלים סיפרו על שפה ומאפייני שיח שהשתרשו בבתי הספר, מדבריהם ניכר כי תהליך זה אורך זמן והדברים עלו יותר בקרב מנהלות שמפעילות את המהלך לאורך שנים ארוכות.

במפגש הודגש כי באמצעות קהילות השקפה המנהלים והמנהלות מצליחים לגשר על פערים בתוך צוות המורות. דוגמאות לכך עלו כשסיפרו על צוותים שבהם משתתפות מורות שהן בשנת סטאז', מורות בעלות ותק שונה ומורות מדיסציפלינות שונות (בעיקר בקהילות מוטיבציה). אחד הגורמים המרכזיים שאפשר לגשר על הפערים הוא הדרישה שעולה בקהילות לחשיפה של הפרקטיקות בכיתה. חשיפה זו, כך ציינו המנהלים והמנהלות, מאפשרת הפריה ולמידת עמיתים טובה. כמו כן, על רקע משבר הקורונה והמעבר להוראה מרחוק ציינו חלק מהמנהלים והמנהלות את הערך של התרגלות לחשיפה ולצילום של שיעורים מבעוד מועד במסגרת עבודת הקהילות. המנהלות והמנהלים התייחסו גם לאפשרות לבנות קהילות מרובות, כך שיכללו את כל הצוות (למעשה גם מעבר למהלך) ובכך להצליח לעסוק בנושאים שעל סדר היום של בית הספר ולקדם את האג'נדה שלו.

## היבטים שכדאי לשפר

המנהלות והמנהלים ציינו כי הקהילות סגורות מדי בתוך עצמן וכי אחד האתגרים של המהלך הוא פריצת הגבולות כך שקהילות שונות תוכלנה להכיר זו את זו ואת העבודה שנעשית בקהילות אחרות בבית הספר. היבט נוסף שהם הציעו לשפר הוא מחסור בידע שעולה בתוך הקהילות. נראה כי לאורך השנים, בייחוד כשהמורה המובילה לא מתחלפת, נוצר מצב שבו אין התחדשות בידע הדיסציפלינרי של המורה המובילה וכך הקהילה כולה נשארת במחסור בהעמקה. אפשר להוסיף לכך את הטענה כי תחלופת המדריכות גבוהה ולכן הלכה למעשה אין רצף של ליווי ולעיתים המורה המובילה ותיקה ומנוסה יותר מהמדריכה. הועלתה האפשרות כי לא כל המורות המובילות זקוקות להדרכה ויש לאפשר מענה דיפרנציאלי שמותאם לצורך ולפטור מורות מובילות ותיקות מחובת ההשתתפות בהשתלמות. עוד עלה כי חלק מהמורות המובילות רכשו למעשה לאורך השנים מיומנויות הובלה וכי עשוי להיות ערך בשיבוץ בתפקידי ריכוז עשירים יותר בשעות. היבט נוסף שעלה נוגע למסגרת השעות של המהלך, המנהלות והמנהלים התייחסו אליו משתי זוויות: ראשית, המורות המשתתפות בקהילה מתבקשות להשתתף במהלך בשעות העבודה וכימי שגרה שבהם מתקיימים ימי לימודים ארוכים, וכך נוצרות התנגשויות עם תפקידים אחרים ועם משימות אחרות שהמורות נדרשות לבצע. שנית, המורות המובילות משקיעות זמן רב בהכנת המפגשים באופן שלא מתוגמל, לטענת המורות. על רקע זה, בבתי ספר קטנים או בבתי ספר שבהם היצע המורות המובילות האפשרי איננו גדול, מורות מובילות מבצעות כמה תפקידים והעומס המוטל עליהן גדול במיוחד. המנהלים והמנהלות ציינו כי השתלמות של מורות מובילות במסגרת מהלך השקפה מקשה עליהן להשתתף בהשתלמויות דיסציפלינריות, וזהו חיסרון בייחוד על רקע כוונת המחוז להקים קהילות בתחומי ליבה והפניית הזרקור אל מורים שגם ככה עמוסים מאוד. נושא נוסף שעלה הוא השתלמות המנהלות. מצד אחד נראה היה כי המנהלות והמנהלים מרוצים מכך שהם לא מחויבים לעבור השתלמות, ומצד שני נראה היה כי חלק מהם היו שמחים להשתתף בקבוצת עמיתים לומדת וחושבת כדי להצליח לקדם את המהלך ולהפיק ממנו את המרב. אחד הנושאים שבהם מנהלות עסוקות לדוגמה הוא כיצד מייצרים חיבורים בין הקהילות וכיצד מחברים בין קהילות ברמה היישובית או המחוזית.

## המנהלות והמנהלים העלו מספר הצעות לשיפור:

- להוסיף ייעוץ ותמיכה בידע דיסציפלינארי באמצעות מומחים.
- להקים קהילות נוספות לא רק במיומנויות הליבה כדי לפתוח פתח למיזמים, לקידום רעיונות ועוד תחומים בתוך בתי הספר.
- לקדם קהילות אצל הילדים וכן מובילים בקרב הילדים.
- לבנות מודל לרשת קהילות או לקהילות יישוביות או מחוזיות.

**לסיכום**, נראה כי ברמת בתי הספר (מורות מובילות, מורות משתתפות ומנהלות) המהלך נוחל הצלחה. כלל המשתתפים בקבוצות המיקוד הסכימו שהמהלך משמעותי בכך שהוא מזמן למורות סדירות למפגש שבו מתקיים דיון בעשייה שלהן בבית הספר. עצם האפשרות הזאת מובילה ליצירה של מרחב שבו מורות הצליחו למצוא עוגן לתמיכה, ללמידה ולהתפתחות. עם זאת נראה כי במה שקשור לחיבור בין פעילות הקהילות השונות – בתוך בית הספר ובין בתי ספר – יש מקום לבחון מנגנונים שיאפשרו מעבר של ידע ושל התנסויות בין קהילות.

נראה כי נושא ההשתלמויות למורות המובילות ולמנהלות ומנהלי בתי הספר עדיין דורש חשיבה ודיוק כדי להצליח לתת מענה מיטבי לצרכים המגוונים, ואת אותו הדבר ניתן לומר לגבי מנגנון ההדרכה והליווי בבתי הספר. לבסוף, נראה כי המתח שבין התמקצעות של מורות מובילות בתהליכים הייחודיים של חקר הפרקטיקה ובין התמקצעות והעמקה בתחומי הדעת איננו פתור וכי בחלק מבתי הספר ובחלק מהקהילות נוצרת לעיתים תחושה של המורות המובילות או של המנהלות כי האחד בא על חשבון האחר.

# פרק 21: תם ולא נשלם: לקחים והתלבטויות בעקבות השותפות בין השקפה במחוז דרום לבין המעבדה לחקר הפדגוגיה – דברים מכנס סיכום ופרידה

1 יוני 2021

אדם לפסטיין<sup>1</sup>



## מתיקות ומרירות של פרידה

בפתיחת הדברים שלי אני רוצה לציין שהמפגש הזה הוא סוג של פרידה עבורנו, וכואב לי שהפרידה הזאת מתקיימת בזום ולא פנים אל פנים. אני רואה פה בקופסאות הקטנות על המסך כל כך הרבה מורים שפגשתי בבתי ספר ובמרכזי הפסג"ה וחברים שאני עובד איתם הרבה שנים. אני מקווה שעוד יצא לנו להיפרד גם פנים אל פנים, וש אחרי הפרידה נמצא גם דרכים להמשיך להתראות ואף לעבוד יחד. כמו בכל פרידה, גם בפרידה הזו יש מתיקות ומרירות כי אנחנו גוף מלווה וכל גוף מלווה רוצה להרגיש שהוא חיוני: איך יוכלו להסתדר בלעדינו? אבל מצד שני, הוא גם יודע שהצלחתו נמדדת ביכולת של השותפים שלו להמשיך את הפעילות ואף לשפר ולקדם את הפעילות ללא תמיכתו. ואנחנו התברכנו בעבודה שלנו

1 חבר סגל במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. בשנתיים האחרונות שימש כראש צוות המחקר שליווה את מהלך השקפה במחוז דרום.



עם המחוז בשותפים מוכשרים ועצמאיים שכבר היום מסתדרים מצוין בלעדינו. לכן יש בפרידה הזאת, שבה אנחנו עורכים מעין חשבון נפש על חמש שנות שותפות, את המרירות ואת המתיקות של להרגיש מיותר. חשוב לי קודם כול להודות ולהוקיר אתכם: לצוות המוביל של המערך במחוז – איריס (ביטון), צופיה (כהן), אילנית (שוורץ) ואיריס (אלבז), וגם זאב (אלדד) ואילנה (בן זקן); למנהלות ומנהלי מרכזי הפסג"ה; למדריכות ולמנחות; וכמובן לכל המורות המובילות ולמורים המובילים וחברי וחברות הקהילות בבתי הספר. אני גם רוצה להודות לצוות המחקר, שחלקם הגדול פה, ובמיוחד לדנה ודר-וייס, השותפה שלי בניהול המעבדה לחקר הפדגוגיה שהובילה את הפעילות שלנו במחוז הדרום בשנים הראשונות וממשיכה לתרום רבות מאחורי הקלעים. חוקרים רבים שליוו את המחוז נמצאים איתנו פה היום בכנס, גם כאלה שכבר פרשו. כבוד גדול לעבוד עם כולכם.

## מקורות לגאווה

אז איך אנחנו מסכמים חמש שנים של שיתוף פעולה? קודם כול יש הרבה במה להתגאות. אני רוצה להזכיר כמה נקודות משמעותיות במיוחד מבחינתי:

**(1) העברת השרביט של ההנחיה וההדרכה.** כשהתחלנו, רוב מלאכת ההנחיה וההדרכה בוצעה על ידינו, כלומר, על ידי החוקרים. מאז התפתחה בתוך המחוז קבוצה מקצועית ומחויבת של מדריכות ומנחות, ועם הזמן הלך והצטמצם התפקיד שלנו. אפשר לומר שאנחנו מעבירים את שרביט ההנחיה בביטחון רב, כי המחוז כבר לקח אחריות על רוב ההנחיה וההדרכה ומבצע אותה במקצועיות רבה.

**(2) פיתוח ידע מקומי.** יש הרבה פיתוחים. אציין פה את החיבור בין השקפה לבין מקצועות הלימוד, במיוחד העבודה של אילנית (שוורץ) בשפה, ושל איריס (סבג) במתמטיקה; את הפעילות של עבודת דעת אותנטית והרחבתה במחוז על אף הקורונה, בהקשר הזה חשוב להודות לאיריס (אלבז) ולהוקיר אותה על הפעילות הזאת; את הפיתוח והיישום של מודל הפעלה של המערך על ידי מרכזי הפסג"ה שהובילה צופיה (כהן); ואת כל הכלים שפותחו בקהילות בבתי הספר ובמרכזי הפסג"ה – יש עושר מדהים. חלק גדול מהפיתוחים נמצאים באתר "מורות מובילות בשטח"<sup>2</sup> שפיתחו דיקלה (באום-פלדמן) ועדי (הרשקוביץ). אני ממליץ למי שלא מכירה או לא ביקרה באתר לאחרונה להיכנס אליו, להתרשם מהחומרים שנמצאים בו ולהשתמש בהם. בין היתר אני רוצה להסב את תשומת ליבן ללשונית "מערכי הנחיה וכלים" שכוללת הרבה מאוד חומרים שאתן המורות המובילות, המנחות, המדריכות ומנהלות ומנהלי מרכזי הפסג"ה פיתחתם, וללשונית "מחקר ופיתוח" שבה אנחנו מעלים סיכומים ופודקסטים של המחקרים שערכנו – שאת חלקם נציג היום בכנס.

**(3) שיח ולמידה בקהילות.** לבסוף, הכי חשוב לציין את הפעילות המקצועית והמרשימה בקהילות מורים בבתי הספר. לצערי אני מכיר רק מעט מהפעילות הזאת בגלל היקפיה הגדולים, אבל מה שהצלחתי להתוודע אליו בהחלט מרשים ומשאיר טעם של עוד, כלומר רצון עז להכיר עוד. רק חלק קטן מהידע שבנינו והכלים שעיצבנו יחד מופיע באתר "מורות מובילות בשטח"; חשוב לשתף את הדברים כדי שהאחרים ילמדו מהם.

אבל לא באנו רק לחגוג, נכון? אנחנו באנו גם ללמוד ולהתמודד עם השאלה – פנינו לאן? אז אני רוצה לעבור עכשיו מהתודות וחגיגת ההצלחות של המהלך לכמה לקחים והתלבטויות שלי, הן לגבי השקפה והן לגבי המעבדה לחקר הפדגוגיה.

2 אתר "מורות מובילות בשטח": <https://tinyurl.com/fknx6hkh>

## השקפה – התלכטיות ולקחים

אז קודם כול לגבי ההשקפה, אני רוצה לציין ארבע התלכטיות שיש בהן גם היבט של לקחים.

(1) **פיתוח מקצועי או תרבות ארגונית?** לאורך כל הדרך התלכטנו אם מהלך השקפה הוא ערוץ חלופי לפיתוח מקצועי או ניסיון לחולל שינוי תרבותי-ארגוני בתוך בתי הספר. אם מדובר בפיתוח מקצועי, אז מארגנים סילבוס להשתלמות – 30 שעות בהתאם להסכמי השכר – המורים באים, לומדים והולכים. עד שאופנת הפיתוח המקצועי הבאה תגיע ואז זה יתחלף. אם מדובר בתרבות ארגונית אז מפגשי צוות מורים בהנחיית מורה מובילה הופכים להיות חלק משגרת הפעילות בבית הספר. והמורה המובילה הופכת להיות חלק בלתי נפרד מצוות הניהול של בית ספר. ואנחנו לא עושים את הפעילות הזאת כדי לזכות בגמול השתלמות, אלא כי זה מה שמורות ומורים מקצועיים עושים: הם כל הזמן חוקרים את הפרקטיקה של עצמם ומנסים להשתפר. לטעמי השקפה הלכה יותר מדי לכיוון של פיתוח מקצועי ואחד האתגרים שעומד בפנינו הוא איך למסד את השקפה כחלק מהתרבות הארגונית הבית ספרית. זה חתיכת אתגר אבל חייבים להתמודד איתו אם רוצים שהשקפה תמשיך לפעול ואף תשגשג.

(2) **חקר הפרקטיקה פתוח או מונחה על ידי מסגרת פדגוגית?** ההתלכטות השנייה היא האם לקדם חקר פרקטיקה פתוח או מונחה על ידי מסגרת פדגוגית או שינוי פדגוגי מוגדר? אנחנו באנו עם גישה מאוד פתוחה: כל אחת פוגשת את הפרקטיקה שלה מהמקום שבו היא נמצאת, מתוך התפיסות והערכים החינוכיים שלה, ומה שמטריד אותה. בדיעבד אני תוהה אם לא היינו צריכים לבוא עם איזושהי מסגרת פדגוגית ברורה כמו עבודת דעת אותנטית שנכנסה בשנים האחרונות. או אולי היינו צריכים לבוא לבתי הספר עם איזושהי מטרה פדגוגית מוגדרת, למשל קידום אסטרטגיות הבנת הנקרא בהוראת שפה, או הוראה באמצעות דוגמאות מעובדות (worked examples) במתמטיקה או מטרה אחרת בכל תחום דעת אחר. יש כבר ניצנים של כיוונים כאלה במחוז. הסוגיה הזאת קשורה גם לסוגיית הידע החיצוני. אמרנו, בואו נבנה על הידע הפנימי בתוך בית הספר, על כך שהמורות ישתפו במומחיות שלהן. יש הרבה מאוד מומחיות בקרב המורות והמורים בתוך הצוות הבית ספרי שממנה כל הצוות יכול ללמוד. אולם ידע פנימי זה הכרחי אבל לא מספיק. יש גם חשיבות בייבוא ידע חיצוני אל תוך בית הספר. יכול להיות שאם היינו באים לפני חמש שנים בגישה מובנית יותר שמבוססת על ידע חיצוני, היום הייתי אומר שהיינו צריכים לבוא בגישה יותר פתוחה שמכבדת את הידע הפנימי של הצוות. יש פה מעין מטוטלת ואנחנו צריכים ללמוד איך הכי נכון לאזן בין הפתיחות למובנות.

(3) **צילום או ייצוגים אחרים?** ההתלכטות השלישית היא איזה סוג של ייצוגים להדגיש בתהליכי חקר הפרקטיקה. נדמה לי שכולנו מסכימים היום שייצוגי הוראה הם קריטיים לשיח פדגוגי פורה ולתהליכי למידה בקהילות מורים. אבל אולי הדגשנו יותר מדי ייצוג שקשה ליצור ולעבוד איתו, כלומר שיעורים מצולמים? אולי אם היינו מדגישים יותר את הייצוגים האחרים – לדוגמה עבודות של תלמידים, או מטלות ביצוע – היינו מצליחים להגיע לחקר מבוסס ייצוגים ביותר קהילות ולתהליכי למידה טובים יותר? אחד המחקרים שיוצג היום, מחקרה של מרים בביצ'נקו ושותפיה, מראה ממצאים שמצביעים על כך שהייצוג המצולם הוא לאו דווקא הדבר הכי טוב, לפחות לקהילה בתחילת הדרך. צילום שיעורים מחייב השקעה של משאבי זמן בצילום ובעריכה, הוא לעיתים קרובות מאיים על מורות, והוא לפעמים יוצר רגישויות מיותרות בדיון. אני עדיין רואה פוטנציאל אדיר בחקר פרקטיקה מבוסס קטעי שיעור מצולמים, אבל אולי אנחנו צריכים להתייחס אל הייצוג המצולם ככלי שמיועד בעיקר למתקדמים.

**4 על מה מוותרים?** ההתלבטות האחרונה היא על מה מוותרים כשמוסיפים את סדיריות השקפה? לאורך כל התקופה אנחנו נאבקים עם האתגר של יצירת סדיריות של עבודת צוות קבועה, שבה כל המורות והמורים משתתפים כל שבוע בתהליכי חקר הפרקטיקה בתוך קהילה בית ספרית. זה מאבק כי בית ספר הוא מקום עמוס, אני לא צריך לספר לכם כמה אתם עסוקים ואף לחוצים. אז במציאות העמוסה הזאת אי אפשר להוסיף משימות חדשות ללא ויתור על משימות קיימות. אני רוצה להשאיר אתכן עם השאלה הזאת: מה אתן והמורות שלכן מחליטות **לא** לעשות? כלומר, על מה אתן מוותרות על מנת לפנות זמן למפגשי צוות של השקפה?

## המעבדה לחקר הפדגוגיה – לקחים והתלבטויות

יש לי גם לקחים והתלבטויות לגבי המעבדה לחקר הפדגוגיה.

- 1 שותפות אקדמיה-שדה מחייבת שותפות בכל שלבי המחקר.** קודם כול אחד הלקחים הוא ששותפות מהסוג הזה שניסינו לטפח מחייבת שותפות בכל שלבי המחקר. אני חושב שאנחנו הרבה פעמים, בין היתר בגלל כל העומסים והלחצים שהזכרתי, שיתפנו בתוכניות המחקר בשלבים מתקדמים מדי – והכנס הזה במידה רבה משקף את המגמה הזאת. וזה אחד הלקחים.
- 2 למקד את הפעילות שלנו סביב נקודות החוזק.** הלקח השני שלי הוא "לשחק" לנקודות החוזק שלנו, כלומר, להתמקד במה שאנחנו טובים בו, שהוא בעיקר מחקר ובמידה מסוימת פיתוח, ולא לקחת על עצמנו משימות שאין לנו יתרון יחסי בהן, כגון הפעלת מערך גדול של מנחות ומדריכות. זהו לקח שאני כבר מיישם בשלב הבא של המעבדה.
- 3 להיזהר מהתרחבות מהירה.** הלקח השלישי הוא להיזהר מהתרחבות מהירה מדי. ליווי ומחקר בחמישה בתי ספר, ומה שזה דורש מאיתנו, לא דומה למחקר וליווי בתוך 50 בתי ספר. ואולי המעבדה לא צריכה בכלל לעסוק בפעילות חינוכית בקנה מידה רחב? אנחנו נעזור בפיתוח כלים תוך שיתוף פעולה עם מספר קטן של מורות ובתי ספר ואולי עדיף להשאיר את האתגר של הפצת הפיתוחים והרחבת הפעילות לגופים אחרים שמתמחים בנושא? גם התרחבות של מחקר דורשת כלים ומשאבים אחרים מאילו שבהם התמחינו.
- 4 היזון חוזר מהיר יותר.** לקח אחרון להרצאה קצרה זאת הוא היזון חוזר מהיר יותר של ממצאי מחקר ותובנות, הרבה לפני סיום המחקר ופרסומו. מטבע הדברים אנחנו רוצים להעביר לכם את ממצאי המחקרים שלנו רק כשהם ממש מוכנים, מושלמים אפילו. למשל, אחרי שהם עברו תהליך של שיפוט בכתבי עת. כך יוצא שאנחנו עובדים כמה שנים על מחקר ועל פרסומו בכתב עת בין-לאומי ורק אחר כך פונים להנגיש אותו לכן, השותפות שלנו. זה ממש מאוחר כדי שתפיקו תועלת מהמחקר, מאוחר מדי כדי לקבל ממנו היזון חוזר על הפעילות שלכן. אנחנו צריכים ללמוד להיות קצת פחות פרפקציוניסטים ולהפוך את הסדר: קודם להנגיש את המחקר לכן, לשוחח איתכן עליו ואף להרוויח מהביקורות ומהרעיונות שלכן, ורק אחר כך להשלים את התהליך ולהגיש את המחקר לפרסום.

אלה חלק מהלקחים שלי לגבי המעבדה לחקר הפדגוגיה. אנחנו נפרדים אבל אנחנו לא הולכים לשום מקום, אנחנו נשארים בדרום, ממשיכים להיות שכנים שלכם. תהיו בקשר ואני בטוח שעוד יצטלבו דרכינו ונוכל לפצח ביחד את ההתלבטויות וליישם את הלקחים בהמשך עבודה משותפת. תודה רבה לכל מי שמציג בכנס ותודה רבה על כל חמש השנים המדהימות שעברנו ביחד.



נספחים

## יסודות המהלך



## נספח א': עקרונות וכלים במהלך השקפה'

### פיתוח מקצועי באמצעות שיח פדגוגי בהנחיית מורים מובילים: עקרונות והנחות יסוד

מהלך השקפה נועד בראש ובראשונה לקדם למידה מקצועית לא פורמלית של מורות בצוותים שלהן בתוך בית הספר, באמצעות שיח על למידה והוראה (שיח פדגוגי) בהובלת מורות מובילות, במטרה לשפר את ההוראה ואת הלמידה בבתי הספר. החוברת מציגה הסברים להנחות היסוד והעקרונות שמנחים תפיסה זו ומציעה כלים אחדים שיכולים לסייע בתכנון, בהכנת שיח פדגוגי בצוותי מורים ובהנחייתו, בטיפוח נורמות ואקלים מיטביים ובמעקב אחר תהליכים.

#### אז מה הבעיה? למה צריך תוכנית בשביל טיפוח שיח פדגוגי פורה מבוסס חקר הפרקטיקה?

כדי לקיים למידה מקצועית באמצעות שיח פדגוגי פורה בתוך הצוותים, כחלק משגרת העבודה בבית הספר, דרושים:

- **מרחב** – מורות זקוקות לזמן פנוי באותו מועד לשם עבודה משותפת ולמידה הדדית.
- **הפיכת ההוראה לפומבית (פתיחת דלת הכיתה)** – על פי רוב, כל מורה עובדת לבדה מאחורי דלת הכיתה הסגורה. בשונה ממקצועות אחרים (למשל רפואה), בהוראה קשה לעצור את רצף האירועים ולהתייעץ עם עמיתות. לכן, כשמדברים או מתייעצים בנוגע להוראה, בדרך כלל אין אובייקט משותף לבחינה ולדיון. כדי להתגבר על קושי זה דרושים ייצוגים של ההוראה והלמידה המתרחשת בכיתות (למשל, צילומי שיעורים).
- **תרבות צוותית** – בגלל המבנה הארגוני הבית ספרי, מורות רבות נרתעות מלחלוק קשיים וכישלונות ומתקשות לקבל נקודות מבט שונות משלהן. לכן חשוב לבסס נורמות של שיח שתומכות בשיתוף פעולה, בפתיחות ובלמידה הדדית. כך ייווצר מרחב בטוח שבו גם (ואולי בעיקר) קשיים, אתגרים וכישלונות יזמנו למידה.
- **מנהיגות** – בדרך כלל, עבודה ולמידה פורייה בצוות לא מתרחשת מעצמה, אלא מחייבת מנהיגות שתוביל אותה.
- **תמיכה מערכתית** – כדי שלמידה מקצועית באמצעות שיח פדגוגי פורה תהיה נחלתן של מורות רבות ותביא לשיפור בתהליכי הוראה ולמידה בכל בתי הספר, נדרשות התארגנות ותמיכה מערכתיות. הכלים לתמיכה בקנה מידה גדול שונים מאלה הדרושים לתמיכה בקנה מידה קטן. התוכנית שואפת לפתח כלים שניתנים להפצה וקלים לשימוש גם בידי מורות מובילות שאינן בהכרח מיומנות בהנחיה, ולטפח כוחות לתמיכה במורות המובילות בתוך המערכת.

1 'נספח א': עקרונות וכלים במהלך השקפה' לקוח מתוך: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה** (עמ' 8-35). <https://tinyurl.com/bha2ee9c>

## כיצד מתמודדת התוכנית עם אתגרים האלה?

האתגר	דרכי ההתמודדות
ארגוני	יצירת מרחב לשיח ולמידה הדדית שריון שעתיים שבועיות לישיבת צוות בתוך בתי הספר
תרבותי	טיפוח נורמות של שיח פדגוגי פורה שימוש במתווים לשיחה הכוללים קוד אתי
ייצוג	הנחת המתרחש בכיתות באמצעות ייצוגים ניתוח צילומי שיעורים, עבודות תלמידים <sup>2</sup>
מנהיגות	טיפוח מנהיגות שמובילה את השיח קבוצות למידה של מורות מובילות, מנהלות, מדריכות ומנחות
מערכתי	תמיכה בקנה מידה גדול תמיכה במשאבים פנים-מחוזיים (מדריכות ומנחות מחוזיות); פיתוח חומרים וכלים והפצתם

## אילו כלים וחומרים מציעה התוכנית ולמה?

במטרה לסייע בהנחיית השיח הפדגוגי בצוותים, התוכנית מציעה לשימוש מתווי שיחה, ייצוגים, מערכי הנחיה מפורטים, והכשרה ותמיכה בשימושם.

### השימוש במתווי שיחה

"מתווי שיחה מרסנים את ההתנהגות כדי לשפר את ההתנסות"

<sup>3</sup>*"Protocols constrain behavior in order to enhance experience"*

מתווה שיחה הוא כלי לתכנון ולניהול השיח הפדגוגי היכול לסייע למורות המובילות שמנחות את השיח ואף למורות שמשתתפות בו. זהו שלד של מערך פעילות ודיון, הכולל רצף פעילויות, חלוקת זמנים, שאלות מנחות ודגשים להנחיה. המתווים המומלצים הם אלה שמכוונים לטיפוח הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר ושיקול הדעת של המורות המשתתפות בשיח.

השימוש במתווה שיחה עשוי להיתפס כמאולץ ומגביל, ולכן חשוב לציין את היתרונות הגלומים בו. מתווה שיחה מאפשר לתכנן, לכוון ולווסת את הדיון ויכול לסייע בדברים אלה:

- ליצור מערכת ציפיות משותפת בנוגע למטרת הדיון ולאופן התנהלותו.
- לשמור על נורמות של כבוד ורגישות החיוניות ליצירת אקלים של אמון ופתיחות.
- למקד את הדיון ולצמצם סטיות מהנושא המתוכנן.
- לנהל את הדיון לפי מהלך הגיוני, למשל להקדים תיאור וניתוח להערכה ולהצעת דרכי התמודדות.
- לתכנן את חלוקת הזמנים כך שתשקף את סדרי העדיפויות של הדיון ושל הצוות.
- לבצע את התכנון של מהלך הדיון ושל חלוקת הזמנים, כך שהמהלך המתוכנן יושלם למרות מגבלות הזמן והנטייה של המשוחחות "להתפזר".

<sup>2</sup> הכתוב על תלמידים מיוחס לתלמידות ולתלמידים כאחד. כדי למנוע סרבול הכתיבה היא בלשון זכר.

<sup>3</sup> McDonald, J. P., Mohe, N., Dichter, A., & McDonald, E. C. (2003). *The power of protocols: an educator's guide to better practice* (p. 8). New York: Teachers College Press.



- לשמור על מבנה השתתפות מאוזן, שמאפשר לכל המשתתפות להשהות את תגובתן, לחשוב על מה שהן רוצות לומר, להשמיע את קולן ולהקשיב זו לזו.
- לחלק את האחריות למהלך הדיון בין כל המשתתפות.

אפשר ורצוי לערוך ולהתאים כל מתווה להקשר, לנושא, למשתתפים, לייצוג, למגבלות הזמן וכדומה. **נשמח לשמוע על התאמות ושיפורים שערכתן ולקבל תגובות והצעות בעקבות ההתנסויות שלכן.**

בהתנסויות ראשונות בשימוש במתווים מומלץ להציג את המתווה לפני המשתתפות כדי שהמהלך כולו יהיה ידוע לכולן מראש, ואף לתת לכל אחת מהן העתק של המתווה המקוצר. במשך הזמן יופנמו העקרונות העומדים בבסיס המתווה כנורמות של השיח בצוות המורות ויהיה אפשר להיצמד פחות להנחיות הפורמליות של המתווה.

### ממה מורכב מתווה שיחה – אבני הבניין

בחלק זה נמפה את אבני הבניין שמהן מורכבים מתווי השיחה. נציג את הרציונל העומד מאחוריהן ונציע כמה אפשרויות לפעילויות בכל אבן בניין. המטרה היא להעמיק את הבנת המרכיבים של מתווי השיחה ואת נחיצותם. הבנה עמוקה של המבנה ושל הרציונל העומדים בבסיס המתווה תהפוך את ההנחיה לממוקדת יותר ועם זאת גמישה, ותוביל ליצירת מתווי שיחה ייחודיים המותאמים לצרכים של כל צוות.

אבני הבניין	פירוט	מטפח יכולת של
<b>התמקדות בסוגיה או בבעיה</b>	הצגת מוקד הדיון באופן שמכנס את המשתתפות סביב סוגיה מסוימת והארתה כבעיה, שאלה או דילמה עבורן.	רגישות ופרשנות
<b>ייצוג + תיאור</b>	הצגת המקרה או הנתונים שעליהם יתקיים הדיון, לצורך הנכחת המתרחש בכיתה. ככל שהתיאור מבוסס על ייצוגים עשירים יותר, כגון תוצרי תלמידים או צילום של שיעור, כך הוא עשוי להיות מעמיק יותר.	
<b>ניתוח</b>	התייחסות לגורמים ולהשלכות של התופעה הנדונה כדי לבחון היבטים ונקודות מבט שונים ולהבין לעומק את הנושא.	
<b>חלופות</b>	דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה, לרבות התייחסות ליתרונות ולחסרונות של חלופות נבחרות.	רפרטואר ושיקול דעת
<b>רפלקציה</b>	התבוננות במהלך שנעשה בעת הדיון: מה היה מוצלח ומה לא? מה נרצה לעשות בפעם הבאה? התבוננות במעשה ההוראה של המשתתפות: מה אני לוקחת מזה להוראה שלי?	מודעות לתהליכי למידה של עצמנו

### 1. התמקדות בסוגיה או בבעיה

#### הצגת מוקד הדיון באופן שמכנס את המשתתפות סביב סוגיה מסוימת והארתה כבעיה או כדילמה עבורן

חשוב להבנות את הדיון סביב בעיה או דילמה הרלוונטית לחייהן המקצועיים של המשתתפות. כך הדיון יהיה ממוקד, פורה ומשמעותי יותר עבורן. את הסוגיה שנבחרה אפשר להעלות לפני הצגת המקרה או אחריה. ניתן להציג את הסוגיה או הבעיה בדרכים שונות, למשל, להפנות שאלה אישית למשתתפות בשיח על הדילמה המוצגת, כפי שהיא באה לידי ביטוי אצלן (במקרה של התבוננות בשיח בכיתה, לדוגמה, נפתח את הדיון בהזמנה להיזכר בדיון בכיתה שהיה בעיניהן פורה ולנסות לאפיין מה התרחש בו).

## 2. ייצוג ותיאור

**הצגת המקרה או הנתונים שעליהם יתקיים הדיון, לצורך הנכחת המתרחש בכיתה. ככל שהתיאור מבוסס על ייצוגים עשירים יותר, כגון תוצרי תלמידים או צילום של שיעור, כך הוא עשוי להיות מעמיק יותר.**

שיח פדגוגי פורה ממוקד בליבת מעשה ההוראה בכיתה. אולם, מעשה ההוראה מתרחש מאחורי דלת סגורה, והמורה המלמדת נמצאת לבדה עם כיתתה. אחד העוגנים החשובים ליצירת שיח פדגוגי פורה הוא ייצוג נגיש ועשיר של המתרחש בכיתה, שניתן להניחו לפני המשתתפות בדיון כאובייקט משותף לניתוח ולבחינה. ייצוגים לדוגמה: צילום שיעורים, תמליל של שיעור, הקלטה של שיעור, תיאור מקרה מפורט, עבודת תלמידים, מבחן, מחוון, צילום של לוח.

הייצוגים יכולים להילקח ממעשה ההוראה של המורות בצוות או של מורות ותלמידים מצוותים אחרים ומבתי ספר אחרים. בכל מקרה, כדי להפיק את המרב מהדיון, חשוב להקפיד על כמה כללים אתיים. הקוד האתי מסייע לשמור על אקלים בטוח ופתוח, אקלים שבו ניתן להיחשף, לשאול שאלות ולהעלות השערות ללא פחד (הקוד האתי יפורט בכל אחד מהמתווים).

אחרי ההתבוננות בייצוג חשוב לתאר באופן מפורש היבטים רלוונטיים לסוגיה שבה נדון. בדרך כלל, רצוי שהתיאור יתייחס גם לפעולות המורה וגם לפעולות התלמידים. התיאור המפורש והשיתוף בו מסייעים לחדד, לדייק ולמקד את ההתבוננות, להיחשף למגוון נקודות מבט ולהבנות במשותף תיאור עשיר ורגיש של המתרחש. הם מסייעים בטיפוח הרגישות של המשתתפות למצבים פדגוגיים מורכבים שדורשים הכרעה והפעלה של שיקול דעת.

## 3. ניתוח

**התייחסות לגורמים ולהשלכות של התופעה הנדונה כדי לבחון פרשנויות והיבטים שונים ולהבין לעומק את הנושא**

בשלב זה, חוקרים את המקרה ומנסים יחד להבין את מהות הסוגיה המוצגת, מהם גורמיה, מהן השלכותיה, כיצד התמודדו איתה במקרה זה, ומה היתרונות והחסרונות של התמודדות זו. הניתוח מטפח את יכולת הפרשנות של המשתתפות בשיתוף, באמצעות הסברים שונים לשאלות, כגון: מה היו הגורמים למה שראינו? כיצד תרמו לו פעולותיהם של המורה ושל התלמידים? מה היו יכולים להיות המניעים של אותן פעולות? מה היו ההשלכות של פעולה זו או אחרת? מדוע? הצעות לשאלות נוספות ראי ב"שאלות לקידום שיח פדגוגי פורה"<sup>4</sup>.

תפקידה של המנחה במהלך הדיון הוא לאפשר למשתתפות להתייחס למה שמעניין אותן ועם זאת לשמור על דיון ממוקד ועל התייחסות לייצוג שמונח לפני הצוות. זה אינו שלב של דיון תאורטי עקרוני, אלא דיון קונקרטי במקרה שהובא לישיבת הצוות.

מומלץ למקד את הניתוח בפריזמה מסוימת (כגון השאלות שהמורה שאלה, דמות מסוימת של תלמיד, או אינטראקציה מסוימת), אך ניתן גם להשאירו פתוח לעיני המתבוננות (לדוגמה, בחרו פעולה אחת של המורה שעניינה אתכן וחשבו למה היא גרמה, או עלפי איזה שיקול דעת פעלה המורה).

4 ראי: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה (עמ' 169). <https://tinyurl.com/5e83rdb3>

#### 4. חלופות

##### דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה, לרבות התייחסות ליתרונות ולחסרונות של כל חלופה

בשלב זה בוחנות המשתתפות חלופות שונות העומדות לפני מורה במצב מסוג זה. החיפוש אחר חלופות עשוי להרחיק מהמקרה הקונקרטי הנדון אל עבר דיון במצבים דומים. מומלץ להיצמד למקרה הנדון ועל פיו לבחון את החלופות על ידי השערה של השפעתה של כל חלופה ובחינת היתרונות והחסרונות שלה. דיון כזה עשוי להיות מעמיק ומורכב יותר ככל שהוא ייצמד למקרה הקונקרטי על שלל היבטיו. את החלופות ניתן להעלות בצורות שונות: כתיבה אישית ושיתוף, שיחה בזוגות, סבב, משחק תפקידים (למשל, אחת המשתתפות משחקת את תפקיד המורה ומציגה כיצד ניתן לנהוג במצב הנדון. משתתפות אחרות משחקות את תפקיד התלמידים ומציגות כיצד עשויים התלמידים להגיב להוראה כזאת). ניתן להפריד בין שלב העלאת החלופות לשלב הבחינה שלהן. השלב הראשון הוא סיעור מוחות שמטרתו לעודד חשיבה מסתעפת לשם הצפה של מגוון רחב של אפשרויות. בשלב השני תיווצר חשיבה מתכנסת וביקורתית יותר לבחינת החלופות שהוצעו (או חלק מהן). מומלץ לחשוב על החסרונות כעל אתגרים שיש להתמודד אתם (במקום כסיבות לפסול את הרעיון). אפשר לשאול: כיצד אפשר לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שהוזכרו, או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? איך ניתן לשפר אותה?

#### 5. רפלקציה

##### התבוננות במהלך שנעשה בעת הדיון: מה היה אפקטיבי ומה לא? מה נרצה לעשות בפעם הבאה? התבוננות במעשה ההוראה של המשתתפות: מה אני לוקחת להוראה שלי?

הרפלקציה חשובה לשיפור השיח בצוות בעתיד ולטיפול הרפלקטיביות באופן כללי. לשם כך חשוב לכוון להתבוננות בשיח שהתנהל: מה היה מוצלח בו ומה לא? מדוע? כיצד נוכל לשפר בפעם הבאה? בשלב זה אפשר לחבר בין הדיון של המשתתפות במקרה הנתון לבין עבודתן בכיתה. שלב זה חשוב להמשגה של התובנות שהתגבשו במהלך הניתוח ולהטמעתן בהוראה של המשתתפות. ניתן לשאול ישירות על הדיון שהתנהל. לדוגמה: איזו שאלה הייתה לי מעניינת במיוחד? איזו תובנה אני לוקחת איתי להוראה שלי? איזו סוגיה מתקשרת לדילמה שיש לי בעבודה שלי? באיזה אופן? לסיום כדאי לחשוב ולתכנן פעולות המשך של הצוות כקבוצה ושל המורות כיחידות כל אחת בכיתתה.

בעמודים הבאים מוצגים ארבעה מתווי שיחה. בעמוד הראשון של כל מתווה נמצאת גרסה מקוצרת שלו, אותה תוכלו לצלם ולחלק למשתתפות בדיון. אחריו מופיע מתווה מפורט שכולל מהלכי הנחיה, הסברים ודגשים למנחה וכן הצעות לחלופות להנחיה.



## ארבעה מתווי שיחה



## חקר מקרה מצולם – מתווה שיחה

מטרתו של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו – וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות ביחס לתהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מדוע נבחרו האירוע המצולם והסוגיות לדיון, כיצד יתנהל המהלך וכללי שיח (כולל, קוד אתי).

#### כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

- אנו צופות בשיעור המצולם על מנת ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה המצולמת נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

### 2. הצגת המקרה והגדרת הסוגיה או הבעיה (10-15 דקות)

- א. **הקשר:** המנחה מציגה את הרקע לאירוע – כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני כן וכדומה.
- ב. **הקרנת סרט** וחלוקת תמליל.
- ג. **הבהרת המקרה:** המשתתפות שואלות שאלות הבהרה לגבי פרטי מידע חיוניים להבנת המקרה.
- ד. **הגדרת הסוגיה או הבעיה:** המנחה מציבה שאלה או סוגיה לדיון בעקבות האירוע.

### 3. תיאור (5 דקות)

המשתתפות מתארות את מה שראו ושמעו בסרט.

### 4. ניתוח הסוגיה או הבעיה (15 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לסוגיה או לבעיה שהוגדרה והשערות לגבי השלכות אפשריות שלה. המנחה מסכמת את הניתוח ולעיתים מגדירה מחדש את הסוגיה לאורו.

### 5. הצעות להתמודדות עם הסוגיה או הבעיה (15 דקות)

המשתתפות מעלות הצעות להתמודדות עם הסוגיה או הבעיה ושוקלות יתרונות וחסרונות שלהן.

### 6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?
- אילו שאלות או רעיונות העלה הדיון לגבי ההוראה שלנו? מה היינו רוצים לנסות בכיתות? במה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

## חקר מקרה מצולם – מתווה שיחה – הנחיות למנחה

הקדמה:	5 דק'
הצגת המקרה:	10-15 דק'
תיאור:	5 דק'
ניתוח:	15 דק'
דרכי התמודדות:	15 דק'
רפלקציה:	5 דק'
סה"כ:	כשעה

המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו – וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

אפשר לראות את המתווה "חקר מקרה מצולם" כמעין "היועצות ללא המורה הנועצת" – המבנה הבסיסי של הצגת המקרה, שאלות הבהרה, ניתוח והעלאת דרכי התמודדות זהה בשני המתווים. ההבדל ביניהם נעוץ בנוכחותה של המורה המצולמת, שהיא הבעלים של האירוע ושל הסוגיה הנדונה, ולכן, כשהיא נוכחת, חשוב שהדיון יתמקד בצרכיה.

**מסיבה זו, כשהמורה המצולמת חברה בצוות, מומלץ להשתמש במתווה היועצות המבוסס על סרט הוראה ולא במתווה של חקר מקרה מצולם.** אם בכל זאת עובדים עם המתווה הזה כשהמורה המצולמת נמצאת בדיון, חשוב לקיים עימה תיאום ציפיות לגבי המהלך והסוגיה עוד בטרם מביאים את המקרה לדיון בצוות, ולאפשר לה להתבטא בכל אחד משלבי הדיון.

### הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

- בחירת אירוע מצולם לניתוח. אירוע מוצלח הוא אירוע אשר: (א) מעלה בעיה, דילמה או סוגיה פדגוגית שמעסיקה את המשתתפות (או ראוי שתעסיק אותן); (ב) מתכנס לגבולות יחסית ברורים (התחלה, אמצע וסוף); (ג) אורך ארבע עד שש דקות (או ניתן לערוך אותו כך שיתאים להצגה במסגרת הזמן הנתונה). כמובן, ניתן להיעזר בסרטים שקיימים במאגרי החומרים של המחוזות השונים ושל מ"פ השקפה. למידע נוסף ראו: "צילום, עריכה ועבודה עם וידאו"<sup>5</sup>; "קווים מנחים לשיחת הכנה עם המורה המצולמת"<sup>6</sup>; "משוב דיאלוגי לאחר צפייה בשיעור"<sup>7</sup>.
- הכנת תמליל, כולל פסקה המפרטת את הרקע לאירוע (כיתה, מקצוע, שלב בשיעור).
- הכרת האירוע ונסיבותיו, בין היתר כדי להיות מסוגלת לענות על שאלות הבהרה.
- הגדרת הסוגיה, הדילמה או הבעיה שתעמוד במרכז הדיון. סוגיה טובה היא סוגיה רלוונטית למשתתפות (כלומר, כזאת שהן נתקלות בה או בדומה לה בעבודתן), שנוגעת לשאלות פדגוגיות עקרוניות, שאין לה פתרון אחד פשוט ושיש לה ביטוי בולט בסרט.

5 ראי: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה** (עמ' 158). <https://tinyurl.com/benx3u8>

6 ראי: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה** (עמ' 160-161). <https://tinyurl.com/4yvesckn>

7 ראי: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה** (עמ' 163-164). <https://tinyurl.com/3dsvamyh>



## 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מסבירה מדוע נבחרו האירוע המצולם והסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך, ומציגה את הקוד האתי.

### דגשים למנחה

- בפתיחת המפגש חשוב לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של חקר אירוע מצולם, כדי שהמשתתפות יידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- אם המורות המשתתפות כבר התנסו במתווה כלשהו, אפשר להראות להן שההיגיון הבסיסי של שלבי החקר (צפייה-שאלות הבהרה-תיאור-ניתוח-חלופות) זהה בשני המתווים.
- רצוי לקשר בין המפגש והאירוע או הסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בשלב זה גם ניתן לעשות תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות.

### כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

- אנו צופות בשיעור המצולם על מנת ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבין.
- אם המורה המצולמת נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

## 2. הצגת המקרה והגדרת הסוגיה או הבעיה (10-15 דקות)

- א. הקשר:** המנחה מציגה את הרקע לאירוע – כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני כן וכדומה.
- ב. הקרנת סרט וחלוקת תמליל.**
- ג. הבהרת המקרה:** המשתתפות שואלות שאלות הבהרה לגבי פרטי מידע חיוניים להבנת המקרה.
- ד. הגדרת הסוגיה או הבעיה:** המנחה מציבה שאלה או סוגיה לדיון בעקבות האירוע.

### דגשים למנחה

- אפשר להפוך את הסדר ולהציג את הסוגיה לפני הצפייה בסרט, ואף לדון בה בקצרה כדי לעורר עניין בה.
- חשוב להציג רקע קצר לפני ההקרנה, כדי לסייע למשתתפות להבין את המתרחש (למשל, באיזו כיתה ובאיזה מקצוע צולם השיעור, מה קרה לפני האירוע המצולם וכיצד משתלב האירוע במהלך השיעור השלם, מה "בגדול" הולך לקרות בסרט). רצוי לחלק תמליל של הסרט.
- לאחר הצפייה יינתן למשתתפות זמן לשאול שאלות הבהרה קצרות. בהחלט ייתכן שבהיעדר המורה המצולמת יתעוררו שאלות שלא תדעו לענות עליהן. במקרה כזה, תוכלו להציע תשובה (או להעלות השערות) מתוך מה שאתן רואות בסרט ויודעות על כיתות לימוד. תוכלו גם להציע למשתתפות לדמיין מצב מסוים.
- אם נשאר די זמן לאחר שאלות ההבהרה והגדרת הסוגיה, רצוי להקרין שוב את הסרט.

### 3. תיאור (5 דקות)

המשתתפות מתארות את מה שראו ושמעו בסרט.

#### דגשים למנחה

- התיאור קודם לניתוח, שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות לשלב הבא פרשנויות של מה שקורה והצעות לדרכי פתרון.
- על מנת לחסוך זמן, רצוי לערוך סבב שבו כל אחת אומרת משפט מתאר אחד ("אני ראיתי ש...").
- מומלץ לבקש מהמשתתפות לעגן את הערותיהן בהתרחשויות קונקרטיות בסרט (כולל הצבעה על מספרי שורות בתמליל).

### 4. ניתוח הסוגיה או הבעיה (15 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לסוגיה או לבעיה שהוגדרה והשערות לגבי השלכות אפשריות שלה. המנחה מסכמת את הניתוח ולעיתים מגדירה מחדש את הסוגיה לאורו.

#### דגשים למנחה

- מטרת שלב זה היא להעמיק בקרב הקבוצה את הבנת הסוגיה שנדונה, את גורמיה ואת ההשלכות שלה (מדוע היא בעצם בעיה?). חשוב להבין את הסוגיה בטרם ננסה לפתור אותה, ולכן יש לנסות להשתלט על הדחף (הטבעי) למהר ולהציע פתרונות או לספר "איך אני עושה את זה בכיתתי".
- רצוי לחבר את הניתוח לנושאים שזוהו בשלב התיאור: מדוע זה קרה? מה הניע את התלמיד? מה יכולות היו להיות הסיבות של המורה להגיב כפי שהגיבה?
- אפשר למקד בכמה נושאים ולתת למשתתפות לדון בזוגות או בשלשות.
- לעיתים, ניתוח של סוגיה מוביל את הקבוצה להגדרה חדשה שלה (למשל, דיון שהתחיל בקושי של תלמיד מסוים יכול להפוך לדיון בקושי של המורה לזהות קשיים בהבנה של תלמידים בזמן אמת). במקרה כזה, נכון יהיה בסיכום של שלב הניתוח להגדיר מחדש את הסוגיה ולהסביר מדוע משנים אותה (בין היתר, כדי להדגיש את היכולת של הקבוצה להגיע יחד לתובנה החדשה).

### 5. הצעות להתמודדות עם הסוגיה או הבעיה (15 דקות)

המשתתפות מעלות הצעות להתמודדות עם הסוגיה או הבעיה ושוקלות יתרונות וחסרונות שלהן.

#### דגשים למנחה

- אפשר לקיים סיעור מוחות ולהעלות בו הצעות רבות לדרכי התמודדות, ורק אחריו לדון ביתרונות ובחסרונות של חלק מהן. בכל מקרה, חשוב להקפיד שיישאר זמן גם לשקילת היתרונות והחסרונות.
- המיקוד המומלץ בדיון אינו אם אסטרטגיה אחת טובה יותר מאחרת, אלא השאלה החשובה היא: לנוכח היתרונות והחסרונות, באילו תנאים תבחרו לנקוט דרך התמודדות מסוימת?
- מומלץ לחשוב על החסרונות כעל אתגרים שיש להתמודד אתם (במקום כסיבות לפסול את הרעיון). אפשר לשאול: כיצד אפשר לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שהוזכרו, או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? איך ניתן לשפר אותה?

## 6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?
- אילו שאלות או רעיונות העלה הדיון לגבי ההוראה שלנו? מה היינו רוצים לנסות בכיתות? במה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

### דגשים למנחה

כשם שרצוי לחבר אירוע או סוגיה לנושאים שהטרידו את חברות הקבוצה לפני המפגש, כך חשוב בסיכום המפגש לזהות נושאים שהקבוצה תרצה להמשיך לדון בהם במפגשים הבאים, או רעיונות שהמשתתפות ירצו לנסות בכיתה. אמנם חשוב להתמקד במהלך התיאור והניתוח במקרה קונקרטי, אולם בסופו של דבר חשוב לצאת מהאירוע הספציפי שהתרחש בכיתה של מורה אחרת ולהפיק ממנו לקחים שהולמים מקרים דומים שמתרחשים בכיתות של המשתתפות האחרות. לעיתים, הכללה מסוג זה תדרוש מפגש נוסף, ובמקרה כזה אפשר במהלך הרפלקציה לסמן נושאים וסוגיות לדיון בהמשך. לפעמים נותר די זמן לניהול הדיון המכליל באותו מפגש. במקרה כזה, אפשר לשאול שאלות כגון:

- האם נתקלתי בכיתתי במקרים דומים למקרה המצולם? כיצד נהגתי? מה אני לוקחת מחקר המקרה לכיתתי?
- כיצד הנסיבות בכיתות שלנו שונות מהנסיבות במקרה הנדון או דומות להן? מה ההשלכות המעשיות של ההבדלים בין המצבים עבור ההוראה שלנו?
- אילו תובנות אנחנו מפיקות מהדיון?
- על אילו שאלות היינו רוצות להמשיך לחשוב ולעבוד?

## היועצות – מתווה שיחה

המטרה המרכזית של היועצות היא לאפשר למורה בצוות (המורה הנועצת) להציג לפני עמיתותיה בעיה או דילמה שהיא מתמודדת איתה ולחשוב יחד על דרכים להתמודדות. היועצות מסוג זה עשויה לסייע לכל המשתתפות להעמיק את הבנת הבעיה הנדונה ולהיחשף למגוון רעיונות פדגוגיים.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, את המהלך המתוכנן ואת הקוד האתי בהתאם לאופן הייצוג של המקרה (למשל, אם ההיועצות מבוססת סרט הוראה, נשתמש בקוד האתי של צפייה בשיעור מצולם). באופן כללי, בכל היועצות יכולים להועיל הכללים הבאים:

#### כללי אתיקה להיועצות

- אנו דנות במקרה כדי לסייע למורה הנועצת וללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר את ההוראה שלה.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבמקרה.
- אנו מבינות שהמידע שנקבל על המקרה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- כל הנאמר בינינו ביחס למקרה ולמשתתפים בו נשאר במפגש הלמידה.

### 2. הצגת המקרה והגדרת הבעיה (10-15 דקות)

- המורה הנועצת מציגה את המקרה לקבוצה בעזרת ייצוגים עשירים ותיאור מפורט של מה שאירע ושל פרטים רלוונטיים להבנת הבעיה. ניתן להציג את המקרה באמצעות צילום של שיעור, תיאור מקרה כתוב מפורט, סיפור בעל פה שהוכן מראש, עבודות של תלמידים ועוד. המשתתפות מקשיבות מבלי לקטוע בהערות או בשאלות ביניים.
- עם סיום ההצגה המשתתפות שואלות שאלות **הבהרה** קצרות והמורה משיבה תשובות ענייניות קצרות.

### 3. ניתוח הבעיה (10-15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים בנוגע לגורמים לבעיה ולהשלכותיהם והצעות לניסוח מחדש של הבעיה על פי הבנתן, במידת הצורך. בדרך כלל רצוי שהנועצת עצמה תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה לדברים ששמעה וממקדת מחדש את הבעיה לאור הניתוח.

### 4. בחינת הצעות להתמודדות עם הבעיה (20 דקות)

- המשתתפות מעלות הצעות לפעולה או להתמודדות של המורה עם הבעיה שהציגה, ושוקלות את היתרונות והחסרונות בדרכי הפעולה השונות. בדרך כלל רצוי שהנועצת תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה להצעות שעלו.

### 5. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המורה הנועצת מסכמת את התהליך שעברה: איך הרגישה במהלך ההיועצות? באיזו מידה התהליך עזר לה?
- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?

## היועצות – מתווה שיחה – הנחיות למנחה

הקדמה:	5 דק'
הצגת המקרה:	10-15 דק'
ניתוח:	10-15 דק'
דרכי התמודדות:	20 דק'
רפלקציה:	5 דק'
סה"כ:	כשעה

מטרתו של מתווה שיחה זה היא לאפשר למורה (המורה הנועצת) להציג לפני עמיתותיה בעיה או דילמה שהיא מתמודדת אתה ולחשוב יחד על דרכים לפתרונה.

ההיועצות מאפשרת לקבוצה לסייע למורה הנועצת בהתמודדות עם הבעיה שהציגה, על ידי ניתוח מעמיק של הבעיה ועל ידי הצעת חלופות שונות ובחינתן, וכן לתמוך במורה בהתמודדותה. מסיבה זו חשובה מאוד אווירה פתוחה ותומכת, המשולבת בביקורת בונה.

מטרה נוספת היא לסייע לכל המשתתפות להעמיק את הבנת הסוגיה הנדונה ולהרחיב את מגוון החלופות הזמינות להן להתמודדות עם בעיה זו ודומות לה.

### הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

- הכנת המקרה להיועצות חשובה ביותר, שכן היא תחילתו של תהליך הלמידה עבור המורה הנועצת. חשוב ללוות את הנועצת מראש בהגדרת הבעיה שהיא תעלה ובהכנת ייצוג שיאפשר למשתתפות לבצע ניתוח מעמיק שלה (ראי "קווים מנחים להכנת מקרה להיועצות"<sup>8</sup>). לעיתים קורה שמורות, בייחוד כאלו שאינן מנוסות בתהליך, חוששות לחשוף את חולשותיהן ומבקשות לדון בבעיה שכבר נפתרה, או שהיא לא באמת בגדר בעיה עבורן. לכן חשוב להדגיש בפני המורה שההיועצות נועדה לסייע בהתמודדות עם בעיה אמיתית שמטרידה אותה (ורצוי שתהיה רלוונטית גם למורות אחרות בצוות).
- הכנת הייצוגים להצגת הבעיה ועזרים נלווים, כולל אמצעים טכנולוגיים כמו מקרן ורמקולים.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, את המהלך המתוכנן ואת הקוד האתי בהתאם לאופן הייצוג של המקרה (אם למשל, ההיועצות מבוססת סרט הוראה נשתמש בקוד האתי של צפייה בשיעור מצולם). באופן כללי, בכל היועצות אפשר להיעזר הכללים הבאים:

#### כללי אתיקה להיועצות

- אנו דנות במקרה כדי לסייע למורה הנועצת וללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר את ההוראה שלה.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבמקרה.
- אנו מבינות שהמידע שנקבל על המקרה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- כל הנאמר בינינו ביחס למקרה ולמשתתפים בו נשאר במפגש הלמידה.

8 ראי: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה (עמ' 165). <https://tinyurl.com/26b92dvy>

## דגשים למנחה

- חשוב להדגיש בפני המשתתפות שהמטרה המרכזית של המפגש היא לסייע לחברת צוות להתמודד עם בעיה או דילמה שמטרידה אותה.
- חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שעורכים היוועצות, כדי שהמשתתפות יידעו מה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- ניתן לערוך תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות.
- רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והבעיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות ולנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.

## 2. הצגת המקרה והגדרת הבעיה (10-15 דקות)

- המורה הנועצת מציגה את המקרה לקבוצה, תוך שימוש בייצוגים עשירים ותיאור מפורט של מה שאירע ושל פרטים רלוונטיים להבנת הבעיה.
- המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה משיבה תשובות ענייניות וקצרות.

## דגשים למנחה

- המטרה בשלב ההצגה היא לאפשר למשתתפות להכיר את הבעיה ופרטיה מנקודת מבטה של המורה הנועצת. לכן חשוב להשהות את ההערכה ואת ניתוח הבעיה.
- בשלב הראשון של ההצגה רק המורה הנועצת מדברת, ללא הערות או שאלות ביניים מצד המשתתפות או המנחה. כך תוכל הנועצת להציג את כל המקרה מתחילתו עד סופו מנקודת מבטה והמשתתפות האחרות יוכלו להתרכז בהקשבה.
- שאלות הבהרה הן שאלות קצרות שמכוונות להשלמת מידע חסר להבנת המקרה. כדאי להימנע בשלב זה משאלות הבהרה שלמעשה מציגות כבר ניתוח של הבעיה או חלופה להתמודדות.
- כאשר ההיוועצות מבוססת על אירוע מצולם, חשוב שהמורה הנועצת תתאר את הרקע לאירוע ותגדיר את הבעיה או השאלה שלה לפני הצפייה, על מנת שהצפייה תהיה ממוקדת בבקשה של הנועצת. לאחר הצפייה בסרט, חשוב לאפשר למשתתפות לתאר מה הן ראו בסרט (ללא ניתוח או הערכה) בהתייחס לבעיה שהמורה הגדירה וזאת על מנת להרחיב את נקודות המבט ולייצר הבנה משותפת של ההתרחשויות באירוע המצולם. בשלב התיאור, מומלץ שהמורה הנועצת תקשיב ושהיא תגיב רק לאחר ששלב התיאור יסתיים.
- כאשר ההיוועצות מבוססת על אירוע מצולם, חשוב להזכיר למשתתפות את הקוד האתי לצפייה בשיעורים מצולמים לפני הקרנת הסרט. אפשר גם לחלק אותו למשתתפות.

## 3. ניתוח הבעיה (10-15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים בנוגע לגורמים לבעיה ולהשלכותיהם והצעות לניסוח מחדש של הבעיה על פי הבנתן, במידת הצורך. בדרך כלל רצוי שהנועצת עצמה תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה לדברים ששמעה וממקדת מחדש את הבעיה לאור הניתוח.

## דגשים למנחה

- מטרת שלב זה היא להעמיק את הבנת הבעיה ולאפשר למורה להכירה מנקודות מבט נוספות, ובמידת הצורך להציע ניסוח מחדש של הבעיה לאור התובנות של המשתתפות.

- בשלב הראשון, כשהמשתתפות מנתחות את הבעיה, כדאי להציע לנועצת רק להקשיב ולרשום לעצמה נקודות שהיא תרצה להתייחס אליהן בהמשך. הצעה כזאת יכולה לשחרר את הנועצת מהצורך להגיב מייד (ולעיתים להתגונן), לאפשר לה הקשבה מלאה יותר ושהות לחשוב על הדברים שנאמרים ולבחור למה היא רוצה להתייחס וכיצד. בשלב השני יש לתת לנועצת להתייחס לדברי המשתתפות ללא הפרעה.

### חלופות הנחיה

- ניסוח והסבר של הבעיה: סבב של המורות – כל אחת כותבת על דף לעצמה ואחר כך משתפת.
- בזמן האיסוף: אפשר לכתוב על הלוח את הניתוחים השונים שעולים.
- שיחה בזוגות, בעוד המורה הנועצת עוברת בין הזוגות ומשוחחת כמה דקות עם כל זוג. במקרה כזה המורה המציגה יכולה להציג את ההסברים ששמעה במליאה.

## 4. בחינת הצעות להתמודדות עם הבעיה (20 דקות)

- המשתתפות מעלות הצעות לפעולה או להתמודדות של המורה עם הבעיה שהציגה, ושוקלות את היתרונות והחסרונות בדרכי הפעולה השונות. בדרך כלל רצוי שהנועצת תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה להצעות שעלו.

### דגשים למנחה

- לשלב זה כמה מטרות: המטרה הראשונה היא לסייע למורה הנועצת בהתמודדות עם הבעיה שהציגה, על ידי הצגת חלופות שונות וניתוחן. מטרה נוספת היא העמקת הכלים והיכולות הפדגוגיות של כל המשתתפות בשיחה, על מנת לסייע להן להתמודד עם בעיות דומות בעתיד ולהעמיק את יכולת השיחה הפדגוגית שלהן כפרטים וכזויות.
- חשוב להקפיד שהחלופות המוצעות יהיו חלופות לפעולות שהמורה יכולה לעשות מעתה ולא פעולות שהייתה יכולה לעשות בדיעבד.
- מומלץ לקיים סיעור מוחות רחב בטרם בוחנים, מקבלים או פוסלים חלופה כזו או אחרת.
- בזמן הצעת חלופות על ידי המשתתפות, רצוי שהמורה הנועצת תקשיב ותרשום את הערותיה ללא התערבות בדיון. מומלץ לסכם (בעל פה או על הלוח) בכמה משפטים את ההצעות העיקריות שעלו, כולל סוגיות עקרוניות (או מערכתיות) שעולות ושכדאי לחזור אליהן בסוף המפגש או בפגישה אחרת.

### חלופות הנחיה

- סיעור מוחות במליאה – איסוף של כמה הצעות, בחירה של שתיים-שלוש הצעות מרכזיות ודיון ביתרונותיהן ובחסרונותיהן.
- עבודה עם כרטיסיות בזוגות – המשתתפות מתחלקות לזוגות ועובדות עם כרטיסיות. בכל שלב הכרטיסיות עוברות בסבב – זוג אחד כותב הצעה לפעולה, הזוג הבא כותב את היתרונות הטמונים בהצעה זו, והזוג השלישי כותב את החסרונות בהצעה.
- באופן דומה ניתן לכתוב את ההצעות על כרזות גדולות, וכל משתתפת כותבת את הערותיה על ההצעות האחרות.

## 5. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המורה הנועצת מסכמת את התהליך שעברה במהלך ההיוועצות: איך הרגישה במהלך ההיוועצות? באיזו מידה התהליך עזר לה?
- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?

### דגשים למנחה

- המטרה המרכזית של הרפלקציה היא לבדוק כיצד המשתתפות – ובראשן המורה הנועצת – חוו את התהליך, ולחשוב על דרכים לשפר אותו בפעם הבאה (למשל, על ידי שינויים במתווה, קביעת כללי שיח).
- רצוי גם לזהות נושאים שנרצה לעסוק בהם בפעמים הבאות, ולבדוק אם יש מורה בצוות שרוצה להביא בעיה או דילמה לצוות על מנת להיוועץ.
- לאחר הפסקה או במפגש הבא ניתן לדון בסוגיה עקרונית או מערכתית שעלתה במהלך הדיון. אם עורכים דיון כזה, חשוב להפריד בינו לבין ההיוועצות עצמה. בהיוועצות הדיון מתמקד בהוראה של המורה הנועצת. בדיון המכליל, עוסקים במה שקורה בכיתותיהן של כל המורות בצוות.



## ניתוח תוצרי תלמידים – מתווה שיחה

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להיטיב להבין את החשיבה של התלמידים כדי לשפר את ההוראה שלנו. התכונות זו, בליווי שהות, דיוק, עומק שיתוף והתמקדות בנושא הנדון עשויה להניב תובנות שמורה המתבוננת לבדה בעבודות תלמידיה על פי רוב אינה יכולה להגיע אליהן.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, את האופן שבו יתנהל, וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

#### כללי אתיקה לצפייה בתוצרי תלמידים

- אנו מתבוננות בתוצרי התלמידים כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים.
- אנו מבינות שהתוצרים שלפנינו הם חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות שהמורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם, נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה הנדונה נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה עמנו.
- כל הנאמר בינינו בנוגע לתוצרים נשאר במפגש הלמידה.

### 2. הצגת תוצרי התלמידים (10 דקות)

המורה המציגה מתארת את ההקשר של העבודות, מסבירה מדוע בחרה להציג אותן ומפרטת את ציפיותיה מהדיון. המשתתפות מתבוננות בתוצרים (עבודות, מבחנים, תשובות לשאלה, תרגיל מסוים ועוד), של תלמיד יחיד או של קבוצה של תלמידים.

### 3. שאלות הבהרה (5 דקות)

המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה המציגה משיבה תשובות קצרות וענייניות.

### 4. תיאור (5 דקות)

המשתתפות מתארות מה הן רואות בתוצרים בהתייחס לסוגיה שהעלתה המורה המציגה. המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו, והמורה המציגה שבה ומגדירה את הסוגיה או הבעיה שבה יתמקדו בשלב הניתוח, ואת סוג העזרה שהיא מבקשת (למשל, עזרה בחשיבה על משוב מקדם לתלמיד או בחשיבה על תכנון יחידת ההוראה הבאה).

### 5. ניתוח (15 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים למה שנצפה, ומתארות השלכות אפשריות לכך. המורה המציגה מקשיבה. המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו והמורה המציגה משתפת במחשבותיה ובתובנותיה.

### 6. חשיבה קדימה (15 דקות)

המשתתפות מעלות חלופות שונות להמשך המתמקדות ב**תחום אחד** ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

### 7. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המורה המציגה מתייחסת למה שהפיקה מהדיון, ומעלה שאלות נוספות.
- המשתתפות מתייחסות למה שלמדו מהדיון ואיך היו רוצות להמשיך בפעם הבאה.

## ניתוח תוצרי תלמידים – מתווה שיחה – הנחיות למנחה

הקדמה:	5 דק'
הצגה:	10 דק'
שאלות הבהרה:	5 דק'
תיאור:	5 דק'
ניתוח:	15 דק'
חשיבה קדימה:	15 דק'
רפלקציה:	5 דק'
סה"כ:	כשעה

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להיטיב להבין את החשיבה וההבנה של התלמידים כדי לשפר את ההוראה שלנו (ולא כדי להעריך או להעניק ציון). התכוונות זו, המלווה בשהות, דיוק, עומק שיתוף והתמקדות בנושא הנדון, עשויה להניב תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתכוונת בעבודות תלמידה לבדה. בדומה לסרט, לתמליל או לסיפור, תוצרי תלמידים פותחים צוהר אל הנעשה בכיתה ומספקים עוגן עשיר ואותנטי לדיון בו. מעבר למטרה הכללית, רצוי למקד את הדיון במטרה ספציפית. לדוגמה, "אנחנו כצוות דיברנו רבות השנה על כיצד עוזרים לתלמידים לפתור בעיות מילוליות במתמטיקה. על מנת לקדם את הדיון הזה ולהבין טוב יותר כיצד תלמידים ניגשים לבעיות הללו, הביאה לנו אחת מחברות הצוות דוגמאות נבחרות של תוצרי ההתמודדויות של התלמידים שלה עם בעיות מסוג זה".

### הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

- חשוב מאוד להכין את המהלך עם המורה המציגה כדי לתאם ציפיות, לוודא את הימצאותם של החומרים הנחוצים (למשל, הטקסטים הנלווים והמטלה עצמה), ולמקד בסוגיה שמטרידה את המורה.
- אפשר להביא תוצרים של כמה תלמידים כדי לשקף מגוון של התמודדויות עם אותה מטלה, או סדרת תוצרים של תלמיד אחד, שתשקף תהליך התפתחותי. אם התוצרים קשים לפענוח, למשל, כתב היד לא ברור, רצוי לצרף גם תמליל.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, את האופן שבו יתנהל, וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

#### כללי אתיקה לצפייה בתוצרי תלמידים

- אנו מתכוונות בתוצרי התלמידים כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים.
- אנו מבינות שהתוצרים שלפנינו הם חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות שהמורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם, נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה הנדונה נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה עמנו.
- כל הנאמר בינינו בנוגע לתוצרים נשאר במפגש הלמידה.

## דגשים למנחה

- בפתיחת המפגש חשוב לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של ניתוח תוצרי תלמידים, כדי שהמשתתפות יידעו מה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בשלב זה גם ניתן לקיים תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות: מה הן רוצות להשיג במפגש? כיצד הן מציעות להתאים את המפגש (והמתווה) לצורכיהן?

## 2. הצגת תוצרי התלמידים (10 דקות)

המורה המציגה מתארת את ההקשר של העבודות, מסבירה מדוע בחרה להציג אותן ומפרטת את ציפיותיה מהדיון. המשתתפות מתבוננות בתוצרים (עבודות, מבחנים, תשובות לשאלה, תרגיל מסוים ועוד), של תלמיד יחיד או של קבוצה של תלמידים.

## דגשים למנחה

- בהצגת התוצרים מומלץ להתייחס לנקודות הבאות:
- מיקום התוצרים בתהליך החינוכי: המטרות של יחידת הלימוד שבה הם נוצרו ושלביה המרכזיים (לפחות: מה קדם לתוצרים? מה מתוכנן בשלב הבא?).
- המטלה שניתנה לתלמידים וטקסטים נלווים.
- פרטים חיוניים על הכיתה ועל התלמיד או התלמידים שתוצריהם נבחרו (ומדוע נבחרו).
- ציפיות מהמפגש: התמקדות בסוגיה, בקושי או בדילמה שבגללם בחרה המורה המציגה להביא את התוצרים לצוות, ואיזה סוג של עזרה המורה מבקשת (ראי למשל חלופות בחשיבה קדימה).

## 3. שאלות הבהרה (5 דקות)

המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה המציגה משיבה תשובות קצרות וענייניות.

## דגש למנחה

- שאלות הבהרה הן שאלות קצרות שמכוונות להשלמת מידע חסר להבנת המקרה. כדאי להימנע בשלב זה משאלות הבהרה שלמעשה כבר מציגות ניתוח של הבעיה או חלופה להתמודדות.

## 4. תיאור (5 דקות)

- המשתתפות מתארות מה הן רואות בעבודות בהתייחס לסוגיה שהעלתה המורה המציגה.
- המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו, והמורה המציגה מגדירה מחדש את הסוגיה או הבעיה שבה יתמקדו בשלב הניתוח, ואת סוג העזרה שהיא מבקשת.

## דגשים למנחה

- התיאור קודם לניתוח שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשהות לשלב הבא הערכה של מה שהן רואות והצעות לדרכי התמודדות.
- מומלץ לקיים את שלב התיאור בסבבים מהירים כדי לשמור על קצביות ולאפשר לכולם להשתתף, אך את הדיון המעמיק במה שמתואר לשמור לשלב הניתוח.

## 5. ניתוח (15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים למה שנצפה ומתארת השלכות אפשריות לכך. המורה המציגה מקשיבה.
- המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו והמורה המציגה משתפת במחשבותיה ובתובנותיה.

### דגשים למנחה

- המטרה של שלב הניתוח היא להבין את תהליכי הלמידה והחשיבה של התלמידים בטרם ניגשים לשיפור ההוראה. לכן מומלץ לשאול: מה היה יכול "לעבור לתלמיד בראש" בשעה שהפיק את התוצר הזה? (ולא: מה הפער בין התוצר המצוי לתוצר הרצוי על פי המחווה של המורה? כשניצבים לפני תוצר לוקה בחסר, חשוב לפעול על פי עקרון החסד: לשיטתו של התלמיד, מדובר בתוצר ראוי, והאתגר שלנו הוא לפענח את ההיגיון שהנחה את התלמיד.
- התבוננות בעבודות תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. כשמקשיבים היטב אפשר לשמוע דברים שעוזרים להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח כאנשי חינוך. שלושה סוגי הקשבה עשויים לבוא לידי ביטוי כאשר מנתחים עבודות של תלמידים: הקשבה מעריכה (מכוונת לביצוע מסוים ומבקשת להעריך את איכות הביצוע ביחס לאמות מידה נתונות), הקשבה פרשנית (מכוונת להבנת התלמיד עצמו, להלכי החשיבה שלו ולעמדותיו, מעל ומעבר למה שהמורה מנסה להפיק מן ההוראה) והקשבה מערערת (מכוונת להנחות יסוד שבתחום התוכן, בתפיסת ההוראה-למידה ובחינוך בכלל). לקריאה נוספת על סוגי ההקשבה, ראי "סוגי הקשבה בעת התבוננות בעבודות תלמידים".
- רצוי לחבר את הניתוח לנושאים שזוהו בשלב התיאור: מדוע זה קרה? מה הניע את התלמיד?

### שאלות שעשויות לקדם את הניתוח

- מה מפתיע אתכן בתוצרים?
- מה הייתן רוצות לשאול את התלמיד שיצר את התוצר?
- מה מעסיק את התלמיד? עם איזו בעיה הוא מנסה להתמודד? באילו כלים ואסטרטגיות הוא נעזר?
- איך הבין התלמיד את המשימה? למה הוא מגיב?
- איך ננסח את כללי הפעולה המובלעים שלפיהם פעל התלמיד? מה היו השלבים המרכזיים בתהליך עבודתו?
- באיזה הקשר או באילו נסיבות היה התוצר הזה מתקבל כמצוין?

## 6. חשיבה קדימה (15 דקות)

- המשתתפות מעלות חלופות שונות להמשך המתמקדות ב**תחום אחד** ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה, למשל:
- עיצוב מטלה דומה בעתיד
- בנייה של יחידת ההוראה הבאה של המורה עם התלמידים האלה
- מתן משוב לתלמידים (תוכן ואופן; בכתב או בעל פה)

9 ראי: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה (עמ' 168). <https://tinyurl.com/wea79acb>

## דגשים למנחה

- המטרה של שלב זה היא לבחון מעשית כיצד לשפר את ההוראה שלנו לאור התובנות שלנו לגבי תהליכי הלמידה והחשיבה של התלמידים.
- שלב החשיבה קדימה אמור להיפנות על התובנות של השלבים הקודמים, וכך גם הבחירה במה להתמקד. אם, למשל, עולה מהניתוח שניסוח המטלה הטעה את התלמידים, רצוי לנסח מחדש. לעומת זאת, אם רוב הדיון סב סביב אסטרטגיות בעייתיות של התלמידים, רצוי להתמקד במשוב הולם. בכל מקרה, חשוב שגם הניתוח וגם החשיבה קדימה יהלמו את הציפיות של המורה מהדיון ויאפשרו את העזרה שהיא מבקשת.
- אפשר לקיים סיעור מוחות ולהעלות מספר גדול של דרכי התמודדות, לפני שמתחילים לדון ביתרונות ובחסרונות של חלק מהן.
- רצוי שהדיון לא יתמקד בשאלה אם אסטרטגיה אחת טובה מאחרת, אלא בשאלה: לאור היתרונות והחסרונות, באילו תנאים תבחרו לנקוט דרך התמודדות מסוימת?
- מומלץ לחשוב על החסרונות כאתגרים שיש להתמודד אתם (במקום סיבות לוותר על הרעיון), באמצעות שאלה כגון: כיצד הייתן מציעות לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שצינו או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? כיצד ניתן לשפר את ההצעה?

## חלופות הנחיה

- בשלב זה מומלץ לבחור **באחת** מבין שלוש האפשרויות :
- עיצוב מטלה דומה בעתיד: לנוכח התגובה של התלמידים למטלה, כיצד נשפר אותה (או מטלה דומה) בפעם הבאה? למשל, אם התלמידים לא הבינו את ההנחיות, כיצד נבהיר אותן?
  - בניית יחידת ההוראה הבאה של המורה עם התלמידים הספציפיים: לאור האבחון שלנו לגבי מה התלמידים למדו, באילו אי-הבנות הם שרויים או אילו הרגלי חשיבה סיגלו לעצמם, מה צריכות להיות המטרות שלנו ביחידת הלימוד הבאה? כיצד נרצה לעצב אותה?
  - מתן משוב לתלמידים: בעקבות הבנתנו את תהליכי הלמידה והחשיבה של התלמידים, והאבחון שלנו לגבי מה הם למדו והבינו, איזה משוב נרצה לתת להם? אפשר להכין משוב כתוב או לעשות הדמיה של שיחת משוב בעל פה. רצוי לשים לב לתוכן המשוב ולאופן מסירתו.

## 7. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המורה המציגה מתייחסת למה שהפיקה מהדיון, לתהליך, לרעיונות, ובמידת הצורך מעלה שאלות נוספות.
- המשתתפות מתייחסות לשאלות: מה למדנו? איך היה הדיון? כיצד נשפר את הדיון בפעם הבאה? במה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

## דגשים למנחה

- המטרה המרכזית בשלב זה היא לבדוק כיצד חוו את התהליך המשתתפות, ובראשן המורה שהביאה את התוצרים, ולחשוב על דרכים לשפרו בפעם הבאה (למשל, על ידי שינויים במתווה, שיקולים בבחירת תוצרים, קביעת כללי שיח).
- רצוי לחשוב על נושאים לדיונים הבאים, ולבדוק אם יש מורה בצוות שרוצה להביא תוצרים לצוות כדי לנתחם.

## חקר עקרונות הוראה – מתווה שיחה

המטרה של חקר עקרונות ההוראה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות פדגוגיים (למשל: "משוב מחולל למידה" או "תפקודי לומד") באמצעות התבוננות ביישומם של עקרונות אלה בפעילות ממשית בכיתות לימוד. זוהי בחינה כפולה: של העקרונות והתאמתם לצורכי המורות המשתתפות, ושל הפעילות בכיתה. תכלית נוספת של שיח מסוג זה היא פיתוח של שפה פדגוגית משותפת ומוסכמת בקרב צוות המורות.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, מדוע נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל המהלך.

### 2. הכרה ראשונית של העקרונות (10 דקות)

הקבוצה מעיינת בעיקרון או בעקרונות שנבחרו. המטרה היא להכיר את העקרונות, לבחון אותם בצורה ביקורתית ולהעלות שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות שעליהן מבוססים העקרונות ואת יתרונותיהם של העקרונות, ודנה בקשיים הצפויים ביישומם בכיתות.

### 3. צפייה באירוע הוראה מצולם (10 דקות)

המנחה מזכירה את הקוד האתי והקבוצה צופה בקטע מתוך שיעור מצולם במטרה לבחון את התאמתם ויישומם של עקרונות ההוראה.

#### כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

- אנו צופות בשיעור המצולם על מנת ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם, נעשה מאמץ נוסף להביןם.
- אם המורה המצולמת נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

### 4. תיאור (10 דקות)

המשתתפות מתארות את האופנים שבהם באו לידי ביטוי העיקרון או העקרונות שנבחנו.

### 5. ניתוח ודיון ביקורתי בעקרונות (20 דקות)

הקבוצה דנה ביתרונות ובחסרונות של העקרונות לאור מה שנצפה. על סמך האירועים שזוהו בשלב התיאור ניתן לשאול:

- איך קידמו את השיעור הביטויים המעשיים של העיקרון שנראים בקטע המצולם?
- אילו קשיים, בעיות ואתגרים נוצרו על ידי האופן שבו מומשו העקרונות?
- מה הייתן מציעות כדי לשפר את העיקרון ולהתאימו לצורכיכן?

### 6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?
- אילו שאלות יש לנו להמשך חקר עקרונות ההוראה? כיצד נרצה להמשיך לדון בהן?

## חקר עקרונות הוראה – מתווה שיחה – הנחיות למנחה

הקדמה:	5 דק'
הכרת העקרונות:	10 דק'
צפייה בסרט:	10 דק'
תיאור:	10 דק'
ניתוח ודיון בעקרונות:	20 דק'
רפלקציה:	5 דק'
סה"כ:	כשעה

המטרה של חקר עקרונות ההוראה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות פדגוגיים באמצעות התבוננות ביישומם של עקרונות אלו לפעילות ממשית בכיתות לימוד. זוהי בחינה כפולה: של העקרונות והתאמתם לצורכי המורות המשתתפות, ושל הפעילות בכיתה. תכלית נוספת של שיח מסוג זה היא פיתוח של שפה פדגוגית משותפת ומוסכמת בקרב צוות המורות.

### הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

- בחירה מושכלת של עיקרון או של עקרונות שישמשו בסיס לדיון. ממקורות רבים ניתן לשאוב השראה ורעיונות לעקרונות שראויים לבחינה על ידי הצוות: כתבות על עקרונות, גישות ואסטרטגיות הוראה בכתבי עת כמו "הד החינוך", הנחיות והצעות לפעילות<sup>10</sup> ומאמרים אקדמיים. בחירת העיקרון או העקרונות תתבסס על מה שמעניין או מטריד את הצוות, ועל הערכת המנחה בדבר עקרונות העשויים לקדם את ההוראה של החברות בצוות זה. עם בחירת העקרונות חשוב לעבד את הטקסט שמציג אותם כדי שיתאים לחלוקה לחברות הצוות ולדיון במפגש (מבחינת אורך, פירוט, שפה, רלוונטיות וכדומה).
- בחירה של אירוע פדגוגי מתאים לחקר העיקרון או העקרונות שנבחרו והכנתו לדיון (פרטי הרקע, עריכת סרט או תיאור מקרה, תמליל, וכדומה).
- אם המורה המצולמת היא חברת צוות, חובה להכין אותה למפגש, הכנה הכוללת תיאום ציפיות לגבי מטרות המפגש ומהלכו, הסבר מה מצופה ממנה (למשל, הצגת הרקע לאירוע המצולם, מענה על שאלות הבהרה), וקבלת הסכמתה לשימוש בסרט לצורך הפעילות הזאת.

### 1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, מדוע נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל המהלך.

#### דגשים למנחה

- חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של חקר עקרונות ההוראה, כדי שהמשתתפות ידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- רצוי לחבר את המפגש ואת העיקרון או העקרונות הנחקרים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בפעילויות פיתוח מקצועי רבות נהוג להציג עקרונות הוראה בצורה סמכותית, ברוח של "כזה ראה וקדש". אם שוררת אווירה כזאת בצוות, אפשר להדגיש את העמדה הביקורתית של המתווה: אנחנו בוחנים את העקרונות ואת מידת ההתאמה והרלוונטיות שלהם למצבנו, לאור השיעור המצולם (ולא בוחנים את השיעור המצולם לאור העקרונות).
- בשלב זה גם אפשר לעשות תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות: מה הן רוצות להשיג במפגש? כיצד הן מציעות להתאים את המפגש (והמתווה) לצורכיהן?

<sup>10</sup> למשל, "נתיבים להוראה משמעותית" בהוצאת המינהל הפדגוגי של משרד החינוך; "תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית" מאת שמעון אזולאי בהוצאת מכון ברנקו וייס.

## 2. הכרה ראשונית של העקרונות (10 דקות)

הקבוצה מעיינת בעיקרון או העקרונות שנבחרו. המטרה היא להכיר את העקרונות ולבחון אותם בצורה ביקורתית, ולהעלות שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות שעומדות בבסיס העקרונות ואת יתרונותיהם של עקרונות אלה, ודנות בקשיים הצפויים במימושם בכיתותיהן.

### דגשים למנחה

- המטרה בשלב זה היא להכיר את העקרונות היכרות ראשונית, לעורר סקרנות ולהציב שאלות להמשך. אין ציפייה להבין את העקרונות לעומק בעשר דקות. הדיון בעקרונות אינו מסתיים בשלב זה אלא נמשך לאחר הצפייה באירוע המצולם.
- העיון בעקרונות יכול להיעשות בזוגות, ולאחר מכן יתבקש כל זוג לשתף בתובנה או בשאלה.
- רצוי לסיים את השלב הזה בסיכום ביניים שסוקר כמה שאלות, תהיות או השערות שייבדקו בהמשך, על בסיס הדיון בסרט. למשל, אם המורות המשתתפות העלו השערה שהתלמידים יגיבו לעיקרון מסוים בצורה חיובית, הסיכום יהיה: "מעניין לראות אם אתן צודקות שהעיקרון הזה יתקבל בברכה על ידי התלמידים. בואו נראה אם אלה הם פני הדברים בסרט".

### שאלות מכוונות לשלב זה

- מה מניחים מחברי העיקרון או העקרונות לגבי למידה, הוראה, תלמידים ומטרות החינוך?
- כיצד אמורים להיראות בכיתה העיקרון או העקרונות – הלכה למעשה?
- מה מוצא חן בעיניכן בעקרונות? אילו קשיים או אתגרים הם מציבים?
- אילו שאלות יש לכן ביחס לעקרונות והתאמתם לצורכיכן? האם חסר משהו בעקרונות?

## 3. צפייה באירוע הוראה מצולם (10 דקות)

הקבוצה צופה בקטע מתוך שיעור מצולם במטרה לבחון את התאמתם ויישומם של עקרונות ההוראה.

### כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

- אנו צופות בשיעור המצולם על מנת ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה הנדונה נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

### דגשים למנחה

- חשוב להזכיר למשתתפות את הקוד האתי לצפייה בשיעורים מצולמים לפני הקרנת הסרט. אפשר גם לחלק אותו למשתתפות (למשל, בצדו השני של דף המתווה).
- חשוב להציג רקע קצר לפני ההקרנה כדי לסייע למשתתפות להבין את המתרחש (למשל, באיזו כיתה ובאיזה מקצוע צולם השיעור, מה קרה לפני האירוע המצולם וכיצד משתלב האירוע במהלך השיעור השלם, מה "בגדול" הולך לקרות בסרט). רצוי לחלק תמליל של הסרט.
- לאחר הצפייה יוכלו המשתתפות לשאול שאלות הבהרה קצרות.
- אחר שאלות ההבהרה, ואם יש די זמן, רצוי להקרין את הסרט שוב.



#### 4. תיאור (10 דקות)

המשתתפות מתארות את האופנים שבהם באו לידי ביטוי העיקרון או העקרונות שנבחנו.

##### דגשים למנחה

- התיאור קודם לניתוח, שקודם להערכה. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות לשלב הבא פרשנויות והערכה של מה שקורה.
- על מנת לחסוך זמן אפשר בשלב זה לקיים סבב שכל אחת אומרת בו משפט מתאר אחד ("אני ראיתי ש...").

#### 5. ניתוח ודיון ביקורתי בעקרונות (20 דקות)

הקבוצה דנה ביתרונות ובחסרונות של העקרונות לאור מה שנצפה. על סמך האירועים שזוהו בשלב התיאור ניתן לשאול:

- באיזה אופן הביטויים המעשיים של העיקרון שנכחו בקטע המצולם קידמו לדעתכם את השיעור?
- אילו קשיים, בעיות ואתגרים חולל האופן שבו מומשו העקרונות?
- מהן הצעותיך לשיפור העיקרון ולהתאמתו לצורכיך?

##### דגשים למנחה

- שלב זה, שהוא למעשה ליבת המהלך, נועד לסייע למשתתפות להתחיל לגבש את עמדותיהן כלפי עקרון ההוראה, מתוך התבססות על יישומו בשיעור. המטרה היא להעלות ביקורת בונה: על ידי התמקדות בבעיות או בקשיים ניתן לשפר את העיקרון ולהתאימו לצורכי הקבוצה.
- רצוי להסתמך על נושאים או על אירועים שזוהו בשלב התיאור. מומלץ להתמקד בנושא אחד או בשני נושאים שהעסיקו את המשתתפות. המנחה יכולה להזכיר למשתתפות את הנושאים ולהציב שאלות שבוחנות אותם לעומק. למשל: מדוע זה קרה, להערכתך? כיצד מנסחי העיקרון היו ממליצים להתמודד עם האירוע? האם הייתה דרך אחרת להתמודד עם זה?
- אפשר להעלות כמה נושאים ולתת למשתתפות לדון בהם בזוגות או בשלוש.

#### 6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?
- אילו שאלות יש לנו להמשך החקר של עקרונות ההוראה? כיצד נרצה להמשיך לעסוק בהן?

##### דגשים למנחה

- על פי רוב, חקר קבוצתי של עיקרון או של עקרונות של הוראה אינו מסתיים במפגש אחד. מומלץ לחזור לאותם עקרונות, על ידי שימוש באירועים מצולמים אחרים, במטרה להעמיק את הדיון ולבחון את העקרונות מזוויות ראייה נוספות. לשם כך, כדאי לסכם עם המשתתפות אילו שאלות, נושאים או אירועים הן רוצות לבחון במפגשי ההמשך.
- אם המורה המצולמת נמצאת בחדר, חשוב לתת לה הזדמנות לשתף בתחושותיה ולאפשר לה לתת לקבוצה משוב על האופן שבו דנו בשיעור שלה (אם היא רוצה בכך).

## נספח ב': מחזורי למידה<sup>1</sup>

### עקרונות פעולה במחזורי למידה: מתכננים, מתנסים, חוקרים ומשכללים

שיח פדגוגי בצוות המורות יוצר הזדמנויות לפתח את החשיבה הפדגוגית ולהעשיר את מגוון דרכי ההוראה שמשמשות את המורות בכיתות. אחת הדרכים לממש את ההזדמנות שנפתחת ללמידה היא באמצעות קיום של מחזור למידה בישיבות הצוות, שכולל כמה שלבים (ראי תרשים 1):

- לימוד משותף (מתוך הפרקטיקה או התאוריה, של תוכן דיסציפלינרי או פדגוגי)
- תכנון הוראה לאור הבנת הנושא/האתגר/המטרות
- התנסות בכיתות ותיעוד
- חזרה אל הצוות לבחינה של ההתרחשות בכיתה (ניתוח צילום שיעור או עבודות תלמידים)
- שכלול החשיבה, התכנון ודרכי הפעולה בכיתה

תרשים 1: מהלך מחזור הלמידה



1 "נספח ב': מחזורי למידה" לקוח מתוך: פולק, א', וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה. <https://tinyurl.com/bssteub2>

תהליך כזה מאפשר למורות להעמיק בחקירה של נושא אחד לאורך כמה מפגשים ולבחון אותו מהיבטים שונים, לתרגם יחד את התובנות מהלימוד בצוות לפעולות הוראה ולבחון את השפעתן על התלמידים בכיתה. מחזור למידה יכול לענות על צרכים שונים:

- להעמיק את הלימוד המשותף בהיבטים שונים של נושא שבו הם עוסקים (למשל, היבטים שונים של טיפוח תפיסת מסוגלות עצמית בלמידה).
- לתכנן יחד שיעור או מהלך מסוים של הוראה ולבחון את תוצאותיו בכיתה (למשל, פתיחת שיעור באמצעות חידה).
- ליצור רצף בין הלימוד בצוות לעבודה בכיתה כדי לבחון באופן ממוקד את הקשר בין פעולות ההוראה ותהליכי הלמידה – להעמיד לבחינה מעשית את התובנות שמפיקים במפגש (למשל התנסות בכיתה ב"זמן השהייה" אחרי שאילת שאלה).
- אפשר להתחיל מחזור למידה בכל אחד מהשלבים השונים – מתוך התבוננות בייצוגים מהכיתה שמעוררים רצון לשכלל את הידע המשותף ולבחון אותו שוב בכיתה, מתוך התמודדות עם דרישות מערכתיות (למשל יישום תוכנית חדשה שנכנסה לבית הספר), או מתוך לימוד של תאוריה או נושא דיסציפלינרי מסוים שרוצים לתרגם לעשייה כדי לבחון את ההשפעה המושגת בפועל בכיתה.

## משוב בשיח הכיתה: דוגמה למחזור למידה<sup>2</sup>

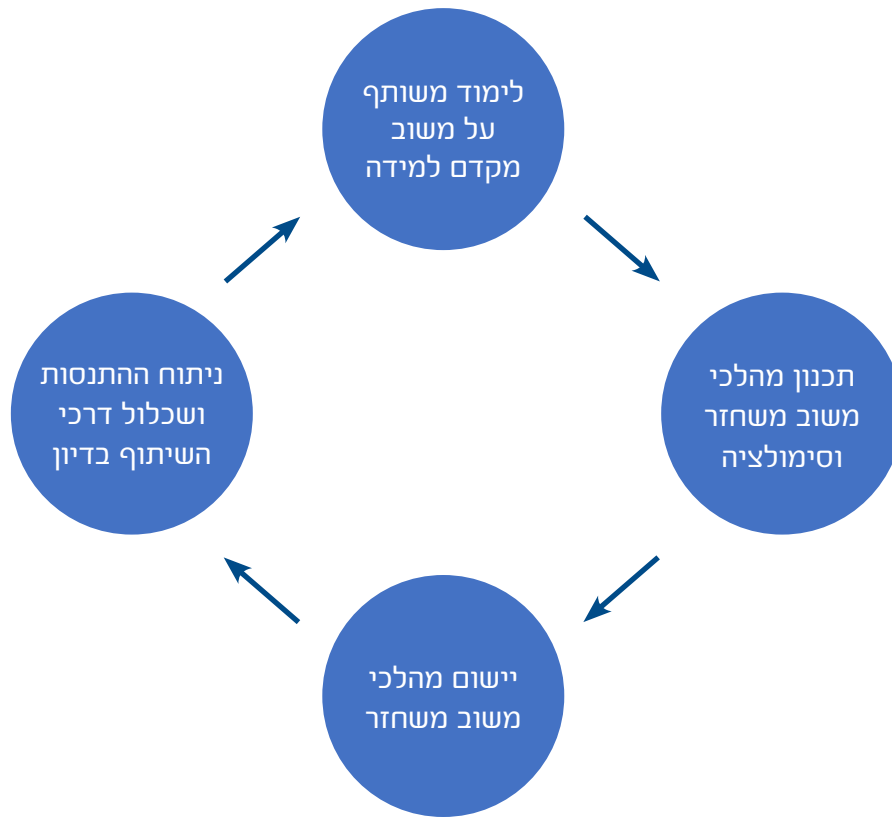
צוות שפה ביקש לקדם את הדיון הכיתתי באמצעות שיפור המשובים שהמורות נותנת במהלך השיעור. הצוות קרא מאמר על משובים מקדמי למידה (למשל, "משוב בשיח הכיתה"<sup>3</sup> מאת מאיה כוז-שוורץ) ורצה לבחון את הטענה שמוטב לצמצם את השימוש במשובים מעריכים קצרים [נכון/לא נכון] ולהשתמש יותר בשאלות המשך או במשובים שמשחזרים את תשובת התלמיד ומבקשים ממנו הבהרה או חידוד. חברות הצוות החליטו שבמקום להגיב באופן מעריך הן ינסו להשתמש בנוסחי שחזור שונים, כגון: "אני רוצה לראות שאני מבינה אותך בדיוק, מה שאת אומרת זה...". הן בחנו נוסחי שחזור שונים, ערכו סימולציות של השימוש בהם והחליטו שבשיעור הקרוב בשפה כולן ינהלו כך את השיחה עם התלמידים. אחת המורות התנדבה לתעד את השיעור שלה בהקלטה ואחרת הזמינה מורה עמיתה להיכנס לשיעור ולצפות בו. בפגישת הצוות הבאה המורות ניתחו את השיעור המתועד ובמיוחד את האופן שבו המורה השתמשה במשוב המשחזר ואת ההשפעה של המשוב הזה על התלמידים ועל הדיון שהתנהל בכיתה. הצוות גילה שלעיתים קרובות, בעת משוב כזה, המורה נכנסת לשיחה ארוכה עם תלמיד אחד בעוד היתר לא מצטרפים. בעקבות חקירה זו המורות החליטו להתנסות בדרך תגובה משתפת אחרת, לפיה מזמינים את הכיתה להתייחס ("מישהו חושב אחרת?"), ולראות כיצד אסטרטגיה זאת עובדת בכיתה.

2 זוהי דוגמה היפותטית להדגמת העקרונות של למידה במחזור.

3 כוז-שוורץ, מ' (2013). **משוב בשיח הכיתה**. מכון אבני ראשה.

<https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/classroomfeedback.pdf>

## משוב בשיח הכיתה: דוגמה למחזור למידה



### כדי לקיים מחזור למידה, מומלץ לחברי הצוות לקבוע:

- (1) במה מבקשים להעמיק או להתקדם? להגדיר את הנושא, המטרה או האתגר בהוראה שאיתו רוצים להתמודד.
- (2) במה ואיך מתנסים? להעלות השערות באשר לדרך שבה ניתן להתמודד עם האתגר ולעצב פעולות הוראה תואמות.
- (3) איזה תיעוד מהכיתה מחזירים לצוות ואיך אוספים אותו? איך התיעוד יאפשר לבחון את הדבר שבו מתנסים? איך התיעוד יעזור לנו ללמוד על ההשפעה של מהלך ההוראה על התלמידים?
- (4) מה יהיה השלב הבא בהתנסות? משכללים את המהלך שניסינו או מרחיבים את החקירה להיבטים אחרים?

## מה נדרש כדי לחקור את הנושא?

לאחר שנבחר הנושא של מחזור הלמידה, ניתן להיעזר בטבלה הבאה על מנת לתכנן אותו:

טבלה 1: תכנון מחזור הלמידה לאחר בחירת מטרה או נושא

	מה נדרש כדי לחקור את הנושא?
	מה נעשה עד המפגש הבא? (איסוף חומרים ונתונים, התנסות ותצפית, קריאה, ראיון וכו')
	מה נעשה במפגש הבא? (לימוד תיאורטי, ניתוח ייצוג, תכנון יחידת הוראה, אחר)
	מהו האובייקט המשותף שנעמיד לחקירה במפגש הבא?
	מה יכול להיות המשך המחזור? איך ננסה להעמיק בנושא?

מהלך לימוד מחזורי מאפשר לצוות לבנות תהליכים מתמשכים ורציפים שבהם יש קשר ברור בין ישיבה אחת לשנייה כך שהידע שנבנה בכל מפגש יכול להעמיק את החשיבה המשותפת ולמקד את המשתתפים בנושא משותף.

בשני החלקים הבאים ננסה להמחיש את עקרונות הפעולה באמצעות דוגמאות היפותטיות ללמידה שיכולות להתקיים בצוות. המקרה הראשון מתאר התנסות אפשרית למחזור למידה בצוות מתמטיקה שעוסק בקידום ההיבטים החווייתיים בלמידה. המקרה השני מציג מערך הנחיה מקוצר בנושא 'גופים ותכונותיהם' שבו ניתן לעסוק במהלך של מספר ישיבות צוות.

## למידה חווייתית: מחזור למידה לדוגמה

להלן תיאור של מחזור למידה אפשרי לצוות מתמטיקה שעוסק בפיתוח דרכי הוראה מגוונות. ניתן לשחזר, לפתח ולהתאים את המהלך כך שיתאים לעיסוק בתכנים אחרים בהוראת מתמטיקה ובתחומי דעת אחרים.

### שלב 1: ממטרה לסוגיה

צוות מתמטיקה בבית ספר יסודי 'אורנים' הציב לעצמו כמטרה קידום הגיוון בדרכי הוראה. כדי לפתוח את מחזור הלמידה, המורה המובילה מביאה לישיבה שיעור מצולם מתוך מאגר הסרטים של מהלך השקפה במחוז מרכז ודרום ("שיקוף"). בסרט נראית מורה בכיתה א' מלמדת את נושא השיקוף, באמצעות מגוון דרכי הוראה: שיר וריקוד, מראות וכרטסות. מתוך הדיון בסרט עולה המתח בין למידה חווייתית לבין קידום הבנה מושגית. המורות חושבות שההתנסות החווייתית מהנה מאוד עבור הילדים אולם לא ברור אם היא מקדמת את ההבנה של המושגים שהמורה רוצה ללמד. המורות טוענות שגם הן חוו לא פעם את המתח בין הניסיון ללמד באופן חווייתי לבין הפיתוח של הבנת המושגים המתמטיים. הן מחליטות לחקור את השאלה: כיצד ניתן ללמד באופן חווייתי שגם מקדם את המטרות בתחום התוכן (למשל הבנת מושגים)?

### שלב 2: קריאה, דיון ותכנון

המורה המובילה מחפשת חומרים בנושא למידה חווייתית, שיכולים להיות רלוונטיים לסוגיה שהמורות ביקשו לחקור. היא מחפשת ברשת, מתייעצת עם המנחה שלה ועם מורות מובילות אחרות. לבסוף מגיעה למאמרה של איריס טבק: "פעילות יש למידה אין" שהתפרסם ב"הד החינוך". המורה המובילה מביאה את המאמר לקריאה משותפת ודיון בישיבת הצוות הבאה.

הדיון במאמר עוזר למורות להמשיג את הקושי בהוראה חווייתית והן מעלות דרכים שונות להתמודד איתו. הצעה אחת שהן מעוניינות ליישם ולבחון היא שילוב הוראה מפורשת בפעילות החווייתית. הן מתכננות ליזום הפסקות ברורות במהלך הפעילות, שבהן המורה תחבר באופן מפורש את הפעילות החווייתית למושגים הנלמדים, תוך שימוש בשפה הדיסציפלינרית המתאימה. המורות מחליטות שעד המפגש הבא כל אחת תיישם בכיתה פעילות למידה חווייתית על פי העיקרון המוצע (שילוב הוראה מפורשת), ותצלם את השיעור. המורות מתחלקות לזוגות לפי שכבות הגיל שהן מלמדות ומתכננות יחד את מהלך ההוראה לשיעור מסוים, כולל הדרך שבה יבחנו את ההבנה של התלמידים. המורות תמי ואיה, שמלמדות בכיתה ד', מתכננות פעילות "פיצה מקפיצה" שבה ישתמשו בפלסטלינה להוראת שברים. בשיעור המתוכנן התלמידים ישחקו אופים צעירים שמכילים פיצות מרובעות מפלסטלינה. את הפיצות יחלקו התלמידים לחלקים לפי השברים שהמורה תציין. מטרת הפעילות היא ללמד את המושגים מונה ומכנה כחלקים מהשלם. אחרי כל התנסות המורה תעצור ותמשיג את הפעולה במונחים מתמטיים. לקראת סוף השיעור היא תבקש מהתלמידים לבצע משימה שתשקף את הבנתם המושגית (למשל, התלמידים יקבלו דף עבודה ובו שלוש צורות שמחולקות לחלקים שווים. בכל צורה ייצבעו חלק מהחלקים בצבע אדום והתלמידים יתבקשו לכתוב שבר שמתאים למספר החלקים הצבועים מתוך השלם ולהסביר במילים מהו שבר פשוט).

### שלב 3: יישום ותיעוד

במהלך השבוע כל המורות מיישמות בכיתותיהן את ההתנסות שתכננו ומצלמות את ההתנסות. תמי, מצליחה ליישם את פעילות "פיצה מקפיצה" כמתוכנן אך מרגישה שההפסקות לצורך הוראה מפורשת פוגעות בחוויה וברצף הפעילות. מצד שני – המשימה שביצעו התלמידים בסוף השיעור (ההצגה המספרית של שבר) הראתה שחלק גדול מהתלמידים אכן הבינו את מה שהיא התכוונה ללמד. איה, לעומת זאת, לא הצליחה ליישם את ההוראה המפורשת במהלך הפעילות כפי שהן תכננו בגלל ההתלהבות הגדולה שהייתה

בכיתה והרעש שנוצר. ביצוע ההכנה של התלמידים בסוף השיעור הראה שלא התקדמו בהבנת מושג השבר.

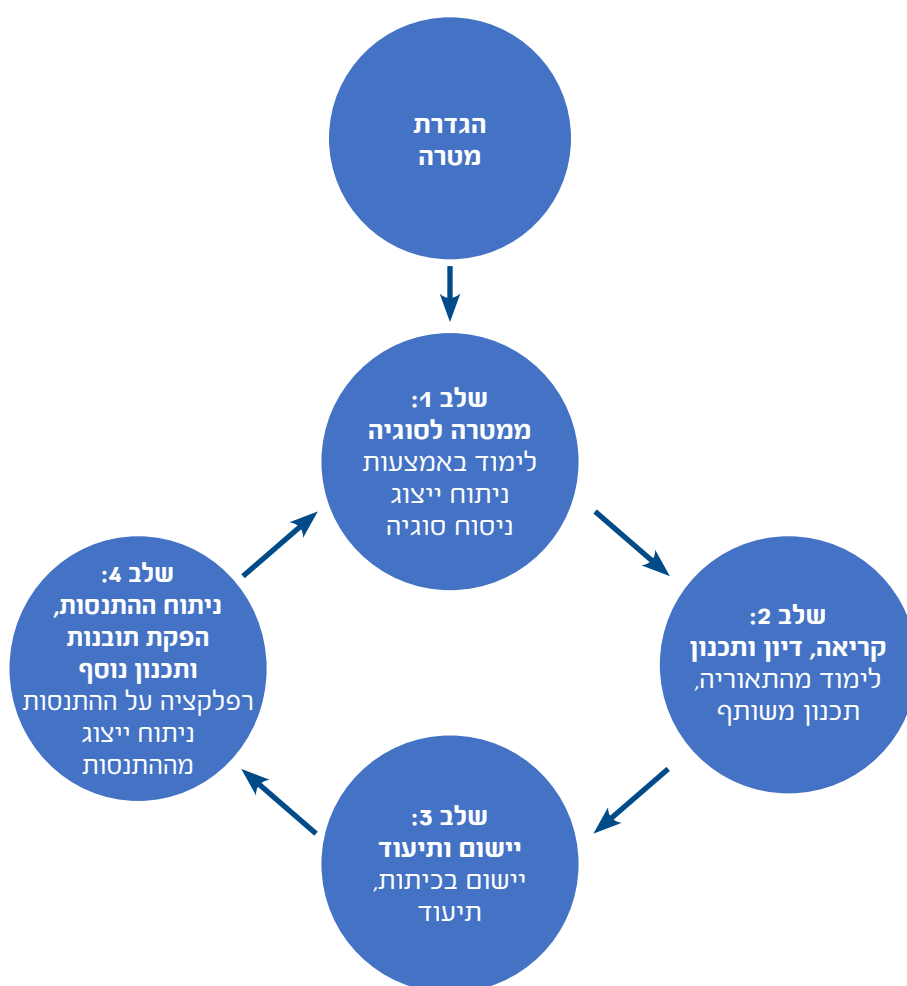
#### שלב 4: ניתוח משותף של ההתנסות, הפקת תובנות ותכנון נוסף

תמי ואיה מביאות כל אחת לישיבת הצוות קטע מצולם מפעילות פיצה מקפיצה שערכו. הן משתפות בקטעים שמייצגים את הקשיים והאתגרים שהן חוו. חברות הצוות צופות יחד בקטעים המצולמים ומנתחות אותם. מתוך הניתוח עולות שתי תובנות עיקריות:

- 1 הפעילות החווייתית הייתה בעבודה עצמית אישית ואילו ההוראה המפורשת הייתה במליאה. השילוב דרש מעברים תכופים בין עבודה עצמית לדין במליאה. כל מעבר כזה הוא שנוי בסטיג שדורש מהמורה "להשתלט" מחדש על הכיתה, ודורש מהתלמידים להירגע, להשתתק להתנתק מפעילותם ולהקשיב להסברי המורה. כדאי לחשוב על דרכים לצמצם את הצורך במעברים כאלה גם משום הזמן שזה גוזל וגם משום שחלק מהתלמידים מתקשים לעבור בין סוגי הפעילויות.
- 2 לא ברור עד כמה העבודה שנערכה עם הפלסטלינה יכולה באמת להבהיר את המושגים המתמטיים מונה ומכנה. כדאי להקדיש חשיבה נוספת למעבר מהדימוי למושג המתמטי.

בהתאם לתובנות אלה, תמי ואיה מתכננות שיעור נוסף בנושא שברים לשבוע הבא. הפעם הפעילות החווייתית (גזירת קרטון צבעוני) תערך בקבוצות קטנות. המורה תעבור בין הקבוצות ותערוך את ההוראה המפורשת לכל קבוצה בנפרד. כך ימנעו המעברים התכופים מעבודה עצמית למליאה. בנוסף, ההוראה המפורשת תכלול דיון מפורש בקשר שבין השפה היומיומית (למשל "חתיכה") לבין השפה המתמטית (חלק/שבר).

#### תרשים 2: מהלך הלמידה במחזור 'למידה חווייתית'



## שימוש באמצעי המחשה להבנת תכונות של גופים: הצעה למערך הנחיה

הראייה המרחבית מוגדרת כאחד הכישורים החשובים והמשפיעים על חיי היום יום של האדם. יכולת זו מאפשרת לנו לזהות חפצים, לנווט בין מקומות, להבין מפות ושרטוטים ולהעריך כמויות. תוכנית הלימודים בגיאומטריה בכיתות ה' ו' נוגעת ביכולת הראייה המרחבית, בין היתר, במסגרת הנושא של גופים במרחב. התלמידים צריכים ללמוד את ההגדרות והתכונות של גופים שונים ולהיות מסוגלים לחשב את שטחם ונפחם. הנושא מעורר לא מעט קשיים בלמידה ובלבול בין המושגים השונים שאינם אינטואיטיביים בהכרח, למשל היחס בין השטח לנפח (האם כשאחד גדל גם השני גדל?), או הקשר בין התכונות לצורות, או חישובים בגופים מיוחדים. מורות משתמשות באמצעי המחשה שונים כדי לפתח את ההבנה של התלמידים בנושא/בתחום זה. לפניכם הצעה למחזור למידה לחקירת השימוש באמצעי המחשה להוראת נושא הגופים ותכונותיהם. מחזור זה מאפשר לחקור את השימוש באמצעי המחשה ולהבין כיצד הם מסייעים בהוראת הנושא ואילו אתגרים הם מעלים. מתוך כך ניתן לחשוב על התאמת אמצעי המחשה למטרות ההוראה, מאפייני הכיתה ודרכי ההוראה. ניתן להתנסות בחלקים מהמחזור או להשתמש בו בשלמותו, אך מומלץ לערוך התאמות ושינויים בהתאם לצורכי הצוות. המחזור המוצע כולל שישה מפגשים, לפי הסדר הבא:

- 1) ניתוח מיפוי מיצ"ב ותשובות תלמידים לצורך בירור האתגר בהוראת נושא הגופים ותכונותיהם והתרומה האפשרית של אמצעי המחשה לקידום הבנת התלמידים.
- 2) התנסות בשימוש באמצעי המחשה שונים לצורך ניתוח תרומתם האפשרית לקידום הבנה, והתאמת למטרות ההוראה, התלמידים ותחום התוכן.
- 3) התנסות בכיתות בהוראת הנושא באמצעות אחד האמצעים שנבחרו ותייעוד ההתנסות.
- 4) ניתוח אתגרים שהתעוררו במהלך השיעור והתרומה של אמצעי המחשה לפיתוח ההבנה המושגית של התלמידים באמצעות ייצוגים מהשיעור. שכלול תוכנית ההוראה באמצעות אמצעי המחשה.
- 5) התנסות בכיתות במהלך המשוכלל/או באמצעי המחשה נוספים ותייעוד ההתנסות.
- 6) ניתוח ייצוגים מהכיתה לשם בירור ההשפעה של אמצעי המחשה על ההוראה והלמידה והמשך שכלול ההוראה.

### פירוט המפגשים

הנושא של גופים ותכונותיהם מעורר קשיים שונים בהוראה ובלמידה. תלמידים מתקשים לעיתים להתגבר על מושגים אינטואיטיביים מוקדמים וכן להתמודד עם פעולות חישוב שטח/נפח בגופים מורכבים.

### מפגש 1: זיהוי הקושי בלמידה

- 1) במפגש הראשון, מביאה המורה המובילה מיפוי של שאלות בנושא גופים ממבחן המיצ"ב, ודוגמאות לתשובות שגויות של תלמידים.
- 2) הצוות חוקר את תשובות התלמידים ומחדד את הבנתו – הן של הדרישות בתחום והן את הקשיים של התלמידים בהבנת התכונות של גופים, חישוב השטח והנפח.
- 3) אחת הדרכים המקובלות לקדם את הבנת התלמידים בנושא מבוססת על אמצעי המחשה שונים, אולם לא כל המורות עושות זאת. חלקן לא משוכנעות שהדבר מועיל ואף חושבות שזו השקעה



מיותרת של זמן שמעבירה את הלמידה לפעילות משחקית שאינה מקדמת הבנה מושגית מופשטת. במקרה כזה הצוות יכול לדון בחסרונות של השימוש באמצעי המחשה, בתרומה האפשרית שלהם לקידום ההבנה המרחבית של מושגים גיאומטריים, ובאופן שבו ניתן לשלב אותם בהוראה.

(4) כדי לפתח את הבנתן את הנושא הן ממפות את אמצעי ההמחשה הזמינים להן בהוראה (כגון: שרטוטים, גופים בנויים מראש, בנייה עצמית של גופים באמצעות קיסמים, ותוכנת מחשב גאוגברה) ומצביעות על האמצעים הרלוונטיים מבחינתן להוראת נושא הגופים.

## מפגש 2: בחינה של אמצעי המחשה שונים לקידום הבנת התלמידים

- (1) המורות מנסות תחילה לשכלל את הבנתן באשר לתכונות שאפשר ללמוד בעזרת אמצעי ההמחשה השונים וחושבות על הבעיות שעלולות להתעורר מתוך השימוש באמצעי המחשה שונים כדי לקדם הבנה של תכונות גופים. המורות משתמשות בשרטוטים, גופים מוכנים, מודלים לבנייה ותוכנת גאוגברה.
- (2) הן מתחלקות לשני צוותים וכל צוות מנתח את התרומה האפשרית של שני אמצעים, תוך התנסות בפועל באמצעים השונים (אפשר לעשות סימולציה קצרה בין חברות הצוות שבה אחת המורות תנסה ללמד תכונה של אחד הגופים תוך שימוש באחד מאמצעי ההמחשה). הצוות נעזר במיפוי האתגרים של התלמידים שנבנה במפגש הראשון. ניתן לארגן את החשיבה והדיון בנושא באמצעות הטבלה הבאה:

### טבלה 2: מיפוי אמצעי המחשה לקידום הבנה מושגית

הנושא (למשל חישוב נפח בגופים מורכבים)	
הקשיים של התלמידים בהבנת הנושא	
אמצעי ההמחשה	
יתרונות לקידום ההבנה	
מעכבים אפשריים	

- (3) המורות עורכות דיון קצר ומחליטות באיזה אמצעים ירצו להשתמש ובאיזה נושא (ניתן לבנות מהלך ליחידת לימוד שכוללת מראש אמצעים שונים בשיעורים שונים): פיתוח יכולת רוטציה שכלית (איתור דגמים זהים במהירות ודיוק), פיתוח יכולת תפיסה מרחבית (יכולת לקבוע יחסים מרחביים), ופיתוח יכולת ויזואליזציה מרחבית (היכולת לבצע מניפולציות מורכבות על מידע מרחבי).
- (4) המורות מתכננות יחד שיעור מבוסס אמצעי המחשה שנבחר. מערך השיעור כולל משימה לתלמידים בכיתה שתאפשר למורות לעקוב אחר החשיבה של התלמידים וללמוד על ההשפעה האפשרית של אמצעי ההמחשה שנבחר.

### התנסות בהוראה

מורה בצוות מלמדת את השיעור שתוכנן יחד. אחת המורות מתעדת את השיעור כצופה (תיעוד מבוסס על הקלטה/צילום ורישום). היא יכולה להתמקד בכמה ילדים שעליהם הוחלט מראש ולראות איך הם משתמשים באמצעי ההמחשה לאורך השיעור.

לאחר ההתנסות הן מחליטות איזה תיעוד להביא להמשך הניתוח בצוות: תוצרים של תלמידים מהמשימה, תיעוד מהאינטראקציה בשיעור, או תיעוד מההסברים שהתבססו על אמצעי ההמחשה.

### מפגש 3: חקירת ההתנסות בכיתה ושכלול השיעור

- (1) המורות מנתחות את הייצוג ובוחנות את האופן שבו המורה שילבה את האמצעים בתהליך ההקנייה או במטלות שנתנה לתלמידים לבצע, ומנסות ללמוד בעזרת המורה מה היה האתגר בשימוש באמצעי ההמחשה. כדאי לבחור סוגיה שקושרת בין הוראת הנושא (גופים), השימוש באמצעי המחשה, והאתגר שחוותה המורה בפיתוח ההבנה של התלמידים במהלך השיעור.
- (2) המורות חוקרות את האופן שבו השתמשו התלמידים באמצעי ההמחשה ואיך הוא תמך/הפריע לפיתוח ההבנה, למהלך השיעור התקין, לקצב ההתקדמות.
- (3) בעקבות זאת המורות מנסות לשכלל גם את היכולת שלהן לתווך לתלמידים את השימוש באמצעים וגם לשלב את אמצעי ההמחשה בשלב ההקנייה וההסבר של המושגים המופשטים.
- (4) המורות מתכננות את השיעור הבא ביחידה, מתאימות לו את אמצעי ההמחשה ומשלכות אותו בהתאם לתובנות שהופקו מהניתוח. הן מתאימות גם הפעם משימת הבנה שתאפשר לבחון את התרומה הפוטנציאלית של ההמחשה.

#### התנסות בהוראה ותיעוד (ראי לעיל):

שוב, ניתן להתמקד בתלמידים ספציפיים או בשלבים שונים של השיעור כדי לאסוף מידע רלוונטי.

### מפגש 4: חקירת ההתנסות בכיתה ושכלול השיעור

הצוות בוחן את העדויות מהכיתה ודן בתובנות העולות מניתוח הקשר בין הפעילות, אמצעי ההמחשה וההבנה של התלמידים. לאחר מכן הצוות מחליט לתכנן יחד שיעור שממוקד בפעולות חישוב עם גופים שונים בעזרת תוכנת גאוגברה (למשל, חישוב שטח פנים של מנסרה ישרה, חישוב נפח, ויכולת זיהוי ופריסה).

#### קריאת הרחבה מומלצת

- Koellner, K., Jacobs, J., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M., Eiteljorg, E., Bunning, K., & Frykholm, J. (2007). The problem-solving cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge, *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 273-303.  
[doi: 10.1080/10986060701360944](https://doi.org/10.1080/10986060701360944)
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Simon and Schuster.

