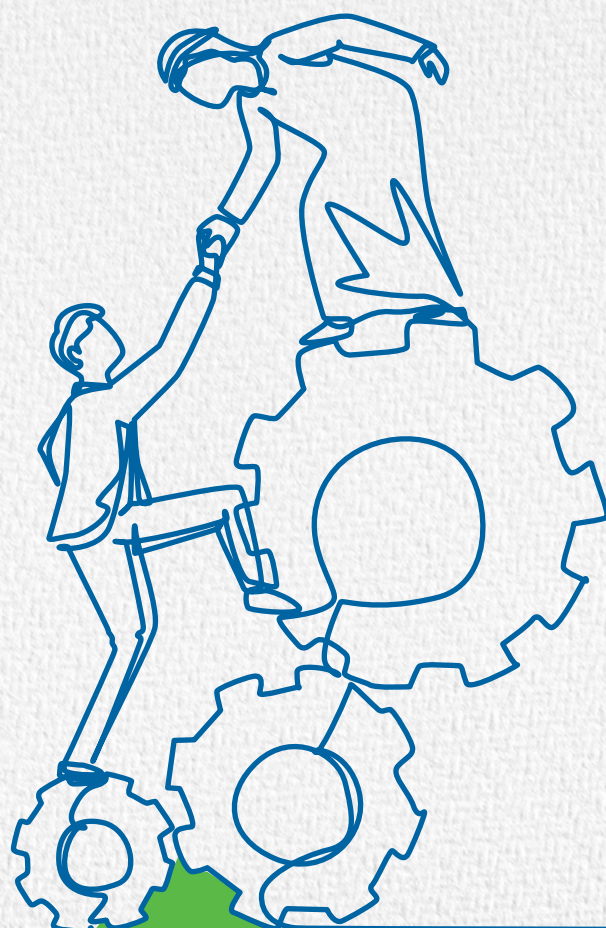




חקרי מקרה למאמנות אוריינות מתווי הנחיה ולימוד



תוצר משותף של מיזם מישרים והמרכז לחקר
הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון
תשפ"ה | 2025

חקרי המקרה פותחו ונכתבו במסגרת מחקר שערך המרכז לחקר הפדגוגיה שותפויות אקדמיה-שדה מטעם אוניברסיטת בן-גוריון בבתי ספר שמיזם משרים מלווה. מטרת מיזם משרים היא להוביל את בתי הספר לשיפור חד ומואץ בהישגיהם החינוכיים, ולחלץ ידע מבוסס הקשר על תהליכי השיפור שאפשר להשתמש בו באופן נרחב במערכת החינוך.

השותפות אקדמיה-שדה נועדה לבחון את אופן המימוש של תפקיד מאמנות האוריינות בבתי הספר במיזם, וללמוד על יישום תפקיד חדש זה בהקשר של מערכת החינוך בישראל. את עבודת החוקרות בפיתוח ובכתיבת חקרי המקרה המצורפים ליוו ד"ר עליזה סיגל וד"ר ליבת אשחר-נץ מאוניברסיטת בן-גוריון, וד"ר יעל פובלרמכר ממיזם משרים.

חקרי המקרה עומדים לרשותכן.

טבת תשפ"ה | ינואר 2025

פיתוח וכתיבה: ד"ר ליבת אשחר-נץ, ד"ר מרים בביצ'נקו, ד"ר איסלאם אבו אסעד, ד"ר עליזה סיגל, נטע לה גנק ונגה קנולר

עריכת תוכן:	מיכל גידניאן
עריכת לשון:	ענת הרש-גרס
עימוד:	אודיה לזין סוסנה
עיצוב גרפי:	אמונה כרמל

תוכן עניינים

מבוא	5
חקר מקרה 1 הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית	7
חקר מקרה 2 הדגמה ככלי ללמידה - איך ממקדים את נקודת המבט של הצופה?	23
חקר מקרה 3 הדגמה (מודלינג) לא רק בכיתה - תהליכי למידה לפני שיעור הדגמה, במהלכו ולאחריו	39
חקר מקרה 4 רגע אחד שמבחינתן הצליח לתלמיד הזדמנויות ואתגרים בשיח ממוקד בהצלחות של תלמידים בבתי ספר תת־משיגים	56
נספח דפי עזר לשימוש בשיעור	69

חוברת זו מכילה ארבעה חקרי מקרה המיועדים למפגשי הכשרה מקצועיים של מאמנות אוריינות/ מדריכות שפה/ רכזות שפה או למנחות שלהן מטעם ארגונים המלווים את בתי הספר או מטעם משרד החינוך. אפשר להשתמש בחלק מן המשאבים גם לפעילות בצוות מורות בהובלת רכזת/ מאמנת.

חקרי המקרה מבוססים כולם על תמלול של פגישה מקצועית - הנחיה לצוות, הנחיה פרטנית או הוראה - ומטרתם לאפשר למידה המבוססת על חקר הפרקטיקה - התבוננות בדברים כפי שהם נתפסו בעדשת המחקר בעת התרחשותם.

חקר המקרה הראשון עוסק בהוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית: הנחות ותפיסות של מאמנות, הרחבת חשיבתן ואפשרויות הפעולה שלהן.

חקר המקרה השני עוסק בפרקטיקת ההדגמה בעבודת המאמנת ובאופנים שאפשר למקד בהם את נקודת מבטה של המורה ולתמוך בתהליך הלמידה שלה.

חקר המקרה השלישי עוסק בשיח המתקיים בין המורות למאמנת לאחר שיעור ההדגמה ומאפשר העמקה בתהליכי הלמידה שמתרחשים לפני שיעור המודלינג עצמו ולאחריו.

חקר המקרה הרביעי עוסק בשיח ממוקד הצלחות - זיהוי חוזקות של תלמידים והאתגר שבהבחנת חסר. השיח מאפשר למידה על החשיבות שבזיהוי החוזקות, וכן פיתוח מודעות לנטייה להבחין בחסר אצל תלמידים.

בכל חקרי המקרה יש רקע תאורטי-מחקרי על הנושא, הצעה למבנה מפגש, תיאור מפורט של חקר המקרה, תמלול והצעות לדיון ולפעילות בעקבות קריאת החומרים. לחלק מחקרי המקרה נלווים נספחים ועזרים למנחה כדי שתהיה אפשרות לבחור הצעות שונות לדיון או לפעילות אם לדעתכן הם יתאימו יותר לקבוצה המיועדת.

אין לחוברת סדר "נכון". אנחנו ממליצות לקרוא את חקרי המקרה ולבחון מי מהם יוכל לשרת אתכן בתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי לפי האתגרים המוכרים לכן בשדה שלכן.



חומרים המיועדים
להדפסה
מסומנים במסגרת
ירוקה עם סמליל זה



חומרים המיועדים
למנחה בלבד
מסומנים במסגרת
ברקע כחול

אנו מקוות שהחוברת תהיה לכן לעזר במאמץ לשפר תהליכי הנחיה והדרכה של צוותי הוראה.

בהצלחה

* החוברת כתובה בלשון נקבה, אך פונה לשני המינים.

הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר | חקר מקרה ראשון

פתיחה:

חקר המקרה שלהלן מספק הצצה לשיח בין מורה למאמנת שבמרכזו התאמה ותכנון של משימות לימודיות לתלמידי הקבוצה שהן הגדירו כחזקה בשיעור דיפרנציאלי בכיתה א'. פעולות ההתאמה והתכנון מתבססות על מערך שיעור נתון שפותח בשנה הקודמת עבור כיתה אחרת. מטרות חקר המקרה הן: זיהוי הנחות ותפיסות בנוגע להוראה דיפרנציאלית, הרחבת החשיבה על תכנון הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית והרחבת אפשרויות הפעולה של מאמנות אשר יכולות לתמוך בתכנון הוראה דיפרנציאלית.

מתמלול השיח עולה שההתאמה לקבוצה נובעת מהערכת המורה והמאמנת את הפעילויות במערך השיעור בעיקר על הציר קל-קשה, ואולם לא ברור כיצד נקבע מה קל ומה קשה, וכיצד כל פעילות עשויה לתרום להתפתחותם הלימודית של התלמידים בקבוצה.

כדי להבין מהי ההתאמה אנחנו מציעות להיעזר בתאוריה של טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD - Zone of Proximal Development). התאוריה מאפשרת לבחון את ההתאמה על בסיס התייחסות לציר של התפתחות שבעזרתו בוחנים את נקודות המוצא והסיום של הלמידה ואת הפיגומים שמסייעים לתלמידים להתפתח ביניהן.

חקר המקרה עשוי לשמש עבור המאמנות הזדמנות כפולה ללמידה; הוא מספק הן הזדמנות לבחון מהי משמעותה של התאמת פעילות לתלמידים וכיצד אפשר להרחיב את החשיבה עליה, והן הזדמנות לבחון כיצד שיח של מאמנת ומורה תומך בתכנון משותף של הוראה דיפרנציאלית או מעכב אותו.

חקר המקרה כולל:

- **רקע תאורטי בנושא הוראה דיפרנציאלית וטווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)**
- **תיאור מקרה מפורט כולל תמלול השיחה בין המורה למאמנת**
- **הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה - ניתוח האירוע מתוך נקודת מבט תאורטית**
- **הצעות לדין ולעבודה קבוצתית בעקבות הקריאה של חקר המקרה**

זמן	פעילות	מטרה	משימה	עזרים
3 דק'	הצגת נושא המפגש	לאפשר למשתתפות לקבל רקע כללי על המפגש	מתארות את המקרה ומספרות מה יהיה במפגש בקווים כלליים	-----
20 דק'	קריאה ולימוד של הרקע התאורטי	ללמוד את התאוריה שעומדת מאחורי העבודה בשיטה של הוראה דיפרנציאלית ולהעמיק בה	קוראות במשותף את הרקע התאורטי ודנות בו. מומלץ לשלוח את הרקע לקריאה מוקדמת כדי להקדיש את המפגש לדיון	דפים עם טקסט לחלוקה למשתתפות
15 דק'	קריאה משותפת של תיאור המקרה והתמלול	לחשוף את המשתתפות לתיאור המקרה כדי ללמוד ממנו	קוראות את התיאור והתמלול, עוצרות אם יש צורך בהבהרות	דפים עם טקסט לחלוקה למשתתפות
30 דק'	הוראה דיפרנציאלית בשיעורי שפה מנקודת מבט התפתחותית	לדון בתכנון של הוראה דיפרנציאלית אפקטיבית	דנות בקבוצות ומסכמות במליאה	חלל שיש בו אפשרות נוחה לחלוקה לקבוצות ולדיונים בהן
30 דק'	ניתוח שיטתי של הפיגומים	לדון ביתרונות ובחסרונות של ההתאמות (פיגומים) המוצעות במערך	דיון ועבודה עם טבלה	טבלאות מודפסות מראש
10 דק'	סיכום	לאסוף את התובנות של משתתפות המפגש ולסכם	מקיימות דיון במליאה	-----

חלק א | הצגת נושא המפגש

במפגש היום נבחן כיצד מורה ומאמנת דנות בהתאמה של משימות במסגרת תכנון הוראה דיפרנציאלית. בהתחלה נזהה את ההצעות של המורה ושל המאמנת בדבר התאמת המשימות לשיעור, ננסה לסמן מה הם שיקולי הדעת שלהן ונעמוד על המטרות האפשריות של כל אחת מהן. אחר כך נאפיין את שיח התכנון ונשער באילו הנחות יסוד המאמנת והמורה מחזיקות בנוגע להוראה דיפרנציאלית. לאחר מכן נתבונן בתיאור מקרה זה דרך עדשה תאורטית - התאוריה של ויגוצקי בדבר טווח ההתפתחות המקורבת סקס - 2 ונבחן כיצד התאוריה באה לידי ביטוי בתיאור המקרה הפרטי, וכשאנו מתכננות הוראה דיפרנציאלית ככלל. לבסוף נבחן כיצד מאמנות יכולות לתמוך בתכנון הוראה דיפרנציאלית.



חלק ב | רקע תאורטי - הוראה דיפרנציאלית וטווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)

הוראה דיפרנציאלית מניחה כי יש להתאים את הלמידה ללומד ולא כי על הלומד להתאים את עצמו ללמידה. הנחה זו נשענת על התפיסה שלפיה יכולתו של לומד להבנות ידע ולהשתמש בו נשענת על חוויות ועל ידע קודמים שברשותו. כך אפשר להתאים את ההוראה ללומד על פי מידת המוכנות שלו ללמידה, תחומי העניין שמאפיינים אותו ושליטתו בידע הרלוונטי (Robinson et al., 2014). בהתאם לכך, התאמה לשונות בין התלמידים עשויה לכלול חלוקה לקבוצות, דירוג התוכן לפי מידת קושי, ארגון משימות שונות לפי תחומי עניין של תלמידים, תוספת של משימות למתקדמים ועוד. צורתה השכיחה של הוראה דיפרנציאלית היא בחלוקה לקבוצות הומוגניות בין-כיתתיות או תוך-כיתתיות.

הוראה דיפרנציאלית נחשבת הכרחית בייחוד על רקע האחריות שמוטלת על מורים למצות את פוטנציאל ההצלחה של התלמידים (Parsons et al., 2018). מאחר שלכל תלמיד מאפיינים שונים, הרי שכדי לערוב להצלחת תהליך הלימוד, יש להתאים לכל אחד תהליך משלו. תפיסה רווחת היא שמורה שמלמדת באופן דיפרנציאלי נחשבת למורה טובה, שכן הוראה דיפרנציאלית נחשבת להוראה מורכבת הדורשת מומחיות בתחום התוכן, ביכולת לאבחן את צורכיהם של התלמידים ובעיבוד התוכן למטרות שעונות על הצרכים המאובחנים (van Geel et al., 2019).

למרות הנטייה לראות בהוראה הדיפרנציאלית הוראה טובה, במטא אנליזה (Deunk et al., 2018) שבדקה את ההשפעה של הוראה דיפרנציאלית נמצא שתרומתה החיובית מועטה ומתקיימת רק כשההוראה הדיפרנציאלית היא חלק מרפורמה כללית בתוך בית הספר או חלק מתהליך לימודי ממוחשב. ייתכן שבהקשרים הללו ההוראה הדיפרנציאלית לוותה במסגרת של פיתוח מקצועי של מורים. מן המחקר עולה כי החלוקה לקבוצות הומוגניות לבדה ככלי להוראה אינה ערובה לשיפור תהליכי הלמידה, ולכן יש חשיבות להבין מהן דרכי ההוראה בתוך אותן קבוצות וכיצד אילו תורמות לשיפור הלמידה.

הדיסוננס שבין התפיסה הרווחת והמיטיבה של ההוראה הדיפרנציאלית ובין הממצאים שמעידים על תרומה נמוכה שלה מצדיק עצירה והתבוננות על אופני הפעלתה. חקר המקרה הנדון עשוי לשמש זירה טובה לשם כך.

כחלק מן הניתוח של חקר המקרה נציע להתבונן על התכנון של ההוראה הדיפרנציאלית דרך העדשה של התאוריה של **ויגוצקי** בדבר **טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)**. לפי התאוריה, נקודת המוצא לתהליך הלמידה היא יכולתו של הלומד לפעול בסיועו של אחר, וסופו ביכולתו של הלומד לפעול עצמאית. בתווך של טווח ההתפתחות המקורבת, הידע והמיומנויות כבר נמצאים ברשותו של הלומד במצב ראשוני, אך הוא טרם השיג שליטה בהם. כדי להשיג שליטה הלומד זקוק לפיגומים, המאפשרים לו תהליך למידה מדורג ובר-קיימה. הפיגומים פוחתים והולכים ככל שתהליך הלמידה מתקדם. כך למשל מורה למתמטיקה תפתור עם התלמידים מספר תרגילים יחד במליאה ואחר כך תאפשר להם להתנסות בפתרון עצמאי של תרגילים דומים עד להשגת שליטה. הפתרון המשותף הוא פיגום. התלמידים צפויים להיעזר בו בתרגול, ואם תלמיד עדיין מתקשה, אפשר לייצר עבורו פיגום נוסף כמו הצעה לחלוקת הפתרון למקטעים קטנים יותר, ברירה בין מספר פתרונות מוגמרים ועוד. ה-ZPD מתאר את הלמידה כהתפתחות על פני רצף, ולכן תכנון הלמידה מחייב שקילה של התהליך כולו - החל מזיהוי נקודות המוצא והסיום והגדרתן וכלה בזיהוי האמצעים שיובילו את הלומד בין שתי הנקודות. לפיכך המסגרת התאורטית של ה-ZPD מאפשרת לבחון את שיקולי הדעת של המורה בכל נקודה ברצף הלימוד מתוך התבוננות על התהליך השלם.

1 המונח פיגומים שאוב מהתאוריה של ג'רום ברנר (Bruner, J. S. (2009). The process of education. Harvard university press



<< למנחה: אפשר לקרוא את הרקע התאורטי עם המשתתפות או לשלוח אותו לפני הפגישה ולדון בו יחד.

מומלץ לדון בחלק מן השאלות הבאות:

- מה התחדש לכן מקריאת הרקע התאורטי?
- מה בתיאוריה נראה לכן מאתגר?
- כיצד התאוריה מתבטאת במציאות הבית־ספרית שלכן?

חלק ג | תיאור מקרה ותמלול - תכנון הוראה דיפרנציאלית

הצגת ההקשר:

אנו קוראות את תמלול האירוע ומתבוננות בתיאורו כדי ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. בדיון נשתמש בשמות בדויים.

הצגת כללי האתיקה: נקרין שקופית ובה יוצגו כללי האתיקה: אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא; אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר; אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתן נעשה מאמץ נוסף להבינן; איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת; כל הנאמר בינינו בנוגע לשיעור נשאר במפגש הלמידה [מתוך כללי האתיקה של מתווי ההנחיה בהשקפה].

הקראת תיאור המקרה: נמנה מתנדבות להקראה במליאה. תוך כדי הקריאה נבקש מן המשתתפות לסמן את הפיגומים ואת ההתאמות שהמאמנת והמורה מציעות. לאחר הקריאה נקדיש זמן לשאלות הבהרה - שאלות שהמשתתפות יכולות להפנות לשם הבנת האירוע.

דגשים: ייתכן שישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות או שיועלו הצעות להתמודדות עם האתגר. כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב כיצד כדאי שישאלו שאלות. נוסף על כך, מומלץ להשהות את ההצעות שיועלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.



תיאור המקרה והתמלול:

יפעת, המאמנת, וטל, מורה בכיתה א', תכננו יחד שיעור הכולל הוראה דיפרנציאלית. התכנון הסתמך על שיעור שפיתחה שנה לפני כן אותה המאמנת עם מורה אחרת. במוקד השיעור - הוראת התנועה חיריק. השיעור שתוכנן נפתח בהקניית החיריק לכיתה כולה, והחלוקה לקבוצות נעשתה על בסיס מיפוי ההיכרות של התלמידים עם התנועות. המיפוי בדק את יכולתם של תלמידים לזהות צירופים שונים של תנועות ועיצורים, ולפיו יצרו המאמנת והמורה ארבע קבוצות הומוגניות ברמתן.

התכנון שתועד במפגש הזה עסק בפרק ההוראה הדיפרנציאלית של השיעור שמתחיל אחרי הקניית החיריק לכיתה במליאה. העבודה בקבוצות תוכננה על בסיס טקסט משותף לכולן "ילדה אחת ומטריה אחת", ועל בסיס פעילויות לימודיות דומות.

המפגש כולו ארך כ-90 דקות, וממנו תומללו עשר דקות שעסקו בהתאמות של הפעילויות לקבוצה שהמורה והמאמנת אפיינו כקבוצה החזקה.

השיח של המאמנת והמורה התמקד בהתאמתם של שני דפי עבודה: (1) דף קלוז הכולל השלמת ארבע מילים בשיר; (2) כתיבה/ התאמה של אותן ארבע מילים לארבע תמונות. ארבע המילים המשותפות לשני דפי העבודה הן: מטריה, גשם, שביל ומעיל. שני דפי העבודה האלה נמצאים בלב התכנון של השיעור הדיפרנציאלי בשלוש מתוך ארבע הקבוצות בכיתה.

בתום השיח בנוגע לקבוצה החזקה, דנו המאמנת והמורה בקבוצה השנייה בחוזקה, לתפיסתן, ואחר כך בשלישית וברביעית. השיחות הללו לא מובאות כחלק מן התמלול שלהלן.



תמלול

1	יפעת (מאמנת)	אז בואי נראה ככה, קבוצה חזקה. תראי, תיקחי פה דפים, תקראי, תכתבי לך את השמות שלהם, נשים ונראה כמה אנחנו משכפלים.
2	טל (מורה)	(קוראת מן המערך) חסרים בו בתים ומילים ודף עם הבתים והמילים החסרות, שזה הדף הבא. זה הדף שהם מקבלים, זה הדף של השיר, אבל חסרים בתים וחסרים מילים. פה חסר, פה אה וגם פה.
3	יפעת	עכשיו הם צריכים את זה לגזור ואת זה לגזור ואת זה לגזור, אלה המילים שחסרות, והם צריכים לדעת איפה כל בית נכנס פה ברצף ואיזה מילה הם משלימים. אלה ארבעת המילים האלה.
4	טל	זה לחזקים?
5	יפעת	זה לחזקים.
6	טל	אי אפשר לנסות בלי המילים? יש להם את השיר מול העיניים, יהיו להם המילים של השיר.
7	יפעת	נכון, זה יהיה קצת קשה, זה יהיה קצת קשה. את זה אני יכולה לתת, נניח, לנטע ולילדים ברמה הזאת. אין בעיה, הם לא צריכים את המילים האלה, אבל אצלך הגבוהים עדיין יצטרכו את זה.
8	טל	טוב.
9	יפעת	אז בואי נראה מי יכול להתאים לו הדף הזה.
10	יפעת	אוקיי, (קראה מתוך המערך) אחרי שמסיימים, מקבלים דף משימה ובו פריטים של חורף, מעתיקים ליד כל פריט את המילה המתאימה. בואי נראה איזה דף זה.
		(יפעת וטל מחפשות את הדף)
11	יפעת	הנה מטריה, שביל.
12	טל	אבל זו קבוצה שיכולה לכתוב את זה.
13	יפעת	נכון, אז זה השינוי שאנחנו נעשה, בסדר? הם כותבים את המילים, בסדר? (חוזרות לחפש את הדף, המאמנת חוזרת על המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל).
14	טל	אז בואי באמת ננסה לתת להם את זה בלי ה [...]
15	יפעת	כן, בלי זה [...] עכשיו את חושבת שהם יצליחו אצלך, הקבוצה הזאת?
16	טל	כן.
		(טל ויפעת על אופן ההדפסה)
17	יפעת	אם אנחנו מניילנות, הם יכולים לכתוב את זה בטוש, ואז אחר כך [...]
18	טל	ואז אחר כך מה?
19	יפעת	להעתיק את זה למחברת.
20	טל	גם אפשר להוסיף להם, אבל רק המשימה הזאת תיקח המון זמן.
21	יפעת	כן, אבל תמיד עדיף שתהיה עוד משימה, ש... "המורה, סיימתי, סיימתי". אין דבר כזה סיימתי. צריך שיהיה לו.
22	טל	אולי לכתוב משפט?
23	יפעת	רגע, מה אנחנו עושים? הם כותבים את המילה פה.
24	טל	אבל בדף, לא בלוח מחיק.
25	יפעת	אוקיי, אז לשכפל כשחור־לבן.



26	טל	ואז הם מקבלים משימה נוספת: כתיבת משפט בתוך המחברת.
27	יפעת	אוקיי, הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?
28	טל	זה קשה להם.
29	יפעת	מילים מבולבלות.
30	טל	נצטרך לעבוד איתם.
31	יפעת	אוקיי, אז השאלה האם הם ידעו לבד לכתוב מילה?
32	טל	גם מילים מבולבלות לא.
33	יפעת	אז תחשבי.
34	טל	גם מילים מבולבלות יהיה קשה להם לבד. את מתכוונת לסדר משפט או מילים מבולבלות שהסדר והצליל [...] לא, לא מילה. סדר משפט.
35	יפעת	זה גם יכול להיות קשה. צריך להקנות להם את המיומנות.
36	טל	זה גם יכול להיות קשה. מה זה אומר?
37	יפעת	שבשתי האפשרויות אני צריכה לשבת איתם בקבוצה. ז"א אם אנחנו לוקחים את זה כמשימה, חייב שאחת המורות תנחה.
38	טל	אוקיי, אז בואי נראה. משימה ראשונה.
39	יפעת	משימה ראשונה יכולה להיות עצמאית.
40	טל	את רק מסבירה להם את המשימה וגם לכתוב את המילים עצמאית.
41	יפעת	כן, עד שאני מגיעה להקניה, וזאת היא ההקניה שלי ללמד אותם את המיומנות של כתיבת משפט.
42	טל	בסדר, אז תכתבי לך את זה פה ואנחנו נשנה במערך.
43	יפעת	



הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה | רקע למנחה

ניתוח האירוע מנקודת מבט תאורטית - אזור ההתפתחות המקורב (ZPD)

החלוקה לקבוצות הומוגניות נעשתה על בסיס ציוני התלמידים במבדק שבחן את מספר הזיהויים הנכונים של צירופי עיצור ותנועה. בקבוצה זו נמצאו הילדים שהראו שליטה בתנועות שנלמדו: קמץ, פתח, חטף-פתח ושווא, וכן בתנועה חיריק, שנמצאת במוקד הלמידה בכיתה. כלומר האבחון הראשון שלהם בתור קבוצה חזקה מסתמך על יכולת אוריינית לזהות צירופי אותיות.

נקודת המוצא הזאת מאפשרת לבחון באמצעות ה-ZPD איך המאמנת והמורה תופסות את מובניה של התפתחות הלמידה בקרב תלמידי הקבוצה, וכן את הפיגומים שהן מעריכות שהתלמידים יזדקקו להם במהלכה. נוסף על הבחינה הזאת, התמלול מזמן התבוננות גם על מאפייניו של שיח האימון בין המורה למאמנת. השיח היה ער ושיתופי. המאמנת והמורה עבדו יחד כדי להתאים את פעילויות הלמידה לקבוצה, ואפשר להתרשם שעבודתן הייתה במידה רבה שיתופית (אף על פי שנראה לעיתים כי המאמנת היא שמכריעה). לצד זאת, מאפיין נוסף של השיח הוא מיעוט ההנמקות. המאמנת והמורה הציעו פעילויות, אך ההכרעה אם ועד כמה הן מתאימות או לא לתלמידים נעשתה בעיקר על הציר קל-קשה, מבלי לברר באיזה אופן כל פעילות היא קשה/ קלה ומבלי לברר האם אפשר להעריך את הפעילות בדרכים נוספות.

השיח משמש אפוא הזדמנות לחשוב כיצד המאמנת והמורה תכננו והתאימו את הפעילות הלימודית לקבוצה, לשער מהם ההגיונות שהנחו אותן ולהעמיק באופן שבו התנהל השיח ביניהן.

להלן קטעים מתוך התמלול המדגימים איך המורה והמאמנת הכריעו כיצד להתאים את הפעילויות השונות לקבוצה. בחלק זה מוצעים כיוונים להרחבת הפרשנות מתחום האוריינות.

דוגמה 1: עם/ בלי מחסן מילים?

4	טל	זה לחזקים?
5	יפעת	זה לחזקים.
6	טל	אי אפשר לנסות בלי המילים? יש להם את השיר מול העיניים, יהיו להם המילים של השיר.
7	יפעת	נכון, זה יהיה קצת קשה, זה יהיה קצת קשה. את זה אני יכולה לתת, נניח, לנטע ולילדים ברמה הזאת. אין בעיה, הם לא צריכים את המילים האלה, אבל אצלך הגבוהים עדיין יצטרכו את זה.
8	טל	טוב.

אחרי שהמורה קראה ממערך השיעור הקיים את שתי הפעילויות הראשונות, היא שאלה בנוגע לפעילות השנייה שבמרכזה קלוז, ובו נדרשים התלמידים לשבץ ארבע מילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל. המורה שאלה האם אפשר לנסות את הפעילות בלי המילים (מחסן המילים). בשאלתה העריכה המורה שמשימת הקלוז עם הפיגום של מחסן המילים עשויה להיות קלה, ולפיכך הציעה את אותה המשימה ללא הפיגום הזה, אבל עם פיגום אחר לצידה - השיר השלם. בתגובה ענתה לה המאמנת שהקבוצה תתקשה ללא מחסן מילים, ואף הרחיבה ואמרה שתלמידים אחרים היו יכולים להתמודד עם משימה כזו, אבל אצלה ה"גבוהים" יתקשו. כלומר הן המורה והן המאמנת סברו שיש בהצעה של המורה אפשרות להעלות רמת הקושי של המשימה, ושהמשימה עשויה להתאים



לקבוצה שמאפייניה חזקים עוד יותר, אך לא לקבוצה שלה הן מתכננות את הפעילות.

השיח בין המורה למאמנת אומנם נסוב סביב הציר קל-קשה, אך לא ברור למה קל יותר להשתמש במחסן מילים, במה קשה יותר לבצע את המשימה בלעדיו וכיצד הפיגום שהציעה המורה (כל מילות השיר) עשוי להקל על המשימה בהיעדר מחסן המילים. שיקולים אלה לא נחשפים בשיח בין המאמנת למורה.

ההנחה שלנו היא שכדי להעריך מהי התפתחות הלמידה האפשרית בכל פעילות, יש לבחון אילו מיומנויות דרושות לה. כך למשל אפשרות אחת לדיון במשמעותו של הקלוז היא באמצעות המודל של רפאל (Raphael, 1986) Question-Answer Relationship (QAR) לשאלות הבנת הנקרא, בד בבד עם בחינת התאמתו לרמות שונות (Buettner, 2011). המודל מקטלג סוגים של שאלות לשתי קטגוריות - שאלות מבוססות טקסט (text-based) ושאלות מבוססות חשיבה (head-based). כל קטגוריה כוללת שני סוגים של שאלות הנבדלים בדרגת הקושי (בסדר עולה): שאלות מבוססות טקסט כוללות שאלות "ממש כאן" (right there) ושאלות "חשוב וחפש" (think and search). שאלות מבוססות חשיבה כוללות שאלות "הכותב ואני" (author and me) ושאלות "בעצמי" (my own on).

לפי המודל נראה כי **ביטולו של מחסן המילים** כפיגום מציב את הקלוז ברמת פעילות הדורשת מיומנויות אורייניות גבוהות, זו שמכוונת לשאלות "מבוססות ראש" - הראש של הלומד - או במילים אחרות מבוססות חשיבה. מילוי של קלוז ברמה הזאת מחייב את הלומד לחשוב על כוונת המחבר או על הפרשנות שלו אליה. כדי להבין את הטקסט הנדון הלומד נדרש להסיק שיש גשם ואולי אף לשקול שיקולי חריזה בבחירת המילים שביל ומעיל. מכאן שהלומד הצעיר נדרש להבין את ההקשר הרחב של המילים החסרות בקלוז וכן להבין את עיצובן האומנותי כדי להיות מסוגל לצלוח את המשימה.

עתה להצעתה של המורה **לתת לתלמידים דף עם מילות השיר** כפיגום שמאפשר להם לאתר בטקסט את המילים החסרות ולהעתיקן לקלוז - בהתבסס על מודל ה-QAR, אפשר לטעון כי הפיגום הזה משנה את הפעילות ודורש מענה על שאלות ברמה הבסיסית יותר במודל - רמת השאלות מבוססות הטקסט מן הסוג "ממש כאן". הפתרון לקלוז עם דף השיר לצידו נעוץ באיתור המשפט שמשוּבצת בו המילה הרלוונטית בשיר ובהעתקתה לקלוז, ולא מעבר לכך. המורה אפוא כיוונה בהצעתה לבטל את מחסן המילים לפעילות של הבנת הנקרא שבראשה סדר חשיבה גבוה ומיומנות אוריינית ברמה גבוהה, ולהחליפו בפיגום שמאפשר לתלמידים להתמודד עם הבנת הנקרא ברמה הנמוכה ביותר.

כדי להבין את דחייתה של המאמנת את ההצעה יש לבחון גם את מובנה של משימת הקלוז עם מחסן מילים. ייתכן שהמוקד שלה איננו בטקסט השלם ובהבנתו, אם יבוטל מחסן המילים, או בסקירתו, אם יינתן לצידו דף עם מילות השיר. המוקד שלה הוא המילים עצמן. המשימה תדרוש מן התלמידים לבחון את ארבע המילים בתוך ההקשר המיידי שלהן בטקסט, לפי רמזים שנוגעים לזיהוי של זכר/ נקבה, לזיהוי ההיגיון הסמנטי וכן לזיהוי אורתוגרפיה-פונולוגי של התאמתן לחריזה. זהו תרגול שמחזק אצל התלמידים את ההבנה בדבר השיקולים במעשה ההרכבה של מילה בתוך משפט, וקיים בו במידה קטנה הרבה יותר ההיבט של הבנת הטקסט בכללותו.

פירוט המובנים השונים של ההצעות לפעילויות מציע שהציר קל-קשה מצמצם את האפשרויות לבחון התפתחות מורכבת של התלמידים מבחינת אוריינות. על פי הניתוח להלן, ההצעות השונות



של המורה והמאמנת אינן נבדלות זו מזו רק ברמת הקושי, אלא גם ביכולות האחרות שנדרשות בהן. לפיכך תכנון של הוראה דיפרנציאלית במקרה הזה עשוי להיתרם מן השאלה אילו מיומנויות המורה והמאמנת מבקשות לשים במוקד ההתפתחות של התלמידים, וכיצד הפיגומים השונים - עם או בלי מחסן מילים אבל עם דף עם מילות השיר - יכול לשרת את התקדמותם.

דוגמה 2: העתקה או כתיבה של מילים לצד תמונות?

10	יפעת	אוקיי, (קראה מתוך המערך) אחרי שמסיימים, מקבלים דף משימה ובו פריטים של חורף, מעתיקים ליד כל פריט את המילה המתאימה. בואי נראה איזה דף זה.
		(יפעת וטל מחפשות את הדף)
11	יפעת	הנה מטריה, שביל.
12	טל	אבל זו קבוצה שיכולה לכתוב את זה.
13	יפעת	נכון, אז זה השינוי שאנחנו נעשה, בסדר? הם כותבים את המילים, בסדר? (חוזרות לחפש את הדף, המאמנת חוזרת על המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל).
14	טל	אז בואי באמת ננסה לתת להם את זה בלי ה [...]
15	יפעת	כן, בלי זה [...] עכשיו את חושבת שהם יצליחו אצלך, הקבוצה הזאת?
16	טל	כן.

בשלב הבא קראה המורה את המשכו של המערך ובו הפעילות השנייה (11) - העתקה של המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל מתוך מחסן מילים שליד התמונה הרלוונטית לה. גם בנוגע לפעילות הזאת הציעה המורה לוותר על הפיגום של מחסן המילים ולהעלות את רמת הקושי, כשההנחיה הייתה לכתוב את המילים מבלי שהן יופיעו לנגד עיניהם. לדבריה, התלמידים יכולים לעשות זאת. לעומתה, המאמנת חזרה ווידאה עם המורה אם היא אכן סבורה שהם יצליחו. השיח התמקד במונחים "העתקה" מול "כתיבה" וכן דן בשאלה האם התלמידים "יכולים" או האם הם "יצליחו". שוב ההתאמה של הפעילות מתבססת על הערכת יכולתם של התלמידים על הציר קל-קשה, ולא ברור מהי אותה היכולת ומה קשה/ קל בה לתלמידי הקבוצה.

גם בנוגע לקטע השני בשיח נראה כי הרחבה של השיח מעבר לציר שעלה בו במפורש עשויה להעשיר את ההבנה בדבר המיומנויות השונות הדרושות לפעילות וכך להבליט צירים אפשריים נוספים של התפתחות.

לפי הפעילות המקורית במערך, על התלמידים לקרוא את המילים. מאחר שהן התמונות והן הדף עם מחסן המילים נמצאים לנגד עיניהם, הרי שאפשר לטעון שלמלאכת הקריאה, קרי פיענוח של הסמלים הגרפיים, עומד פיגום משמעותי בצורה של תמונות, שמספק לה רמזים ותוחם את אפשרויותיה. אם כן, הקריאה של המילים מצטמצמת מלכתחילה לכדי טווח האפשרויות המופיע בתמונות. לפעילות זו פיגום שני - העובדה שאותן המילים שימשו את התלמידים במשימה הראשונה כששיבצו אותן בקלוז. מכאן שמלאכת הפיענוח הדרושה לקריאה מצטמצמת עוד יותר, וכל שנותר, לפי הניתוח הזה, הוא תרגול מיומנות גרפומוטורית בעצם העתקת המילים לצד התמונות. בניגוד לכך, בהצעת המורה לכתוב את המילים אין צורך בקריאה כלל, שכן המילים לא נמצאות לנגד עיני התלמידים. ואולם אפשר לטעון שהתלמידים נדרשים להמרה "גרפמית-פונמית", הכרוכה במאמץ קוגניטיבי גדול יותר. בהמרה מעין זו טווח האפשרויות גדול ועל התלמידים לברור מתוכן



את הצירופים הפונמים הנכונים ואת המייצג הגרפי שלהם. גם בהצעה הזאת ההיכרות עם המילים במשימה הראשונה עשויה לשמש פיגום עבור התלמידים, אך עדיין נדרש מהם לשחזר את המידע ולתרגל אגב כך כתיבה.

דוגמה 3: כתיבה או סידור של משפט?

26	טל	ואז הם מקבלים משימה נוספת: כתיבת משפט בתוך המחברת.
27	יפעת	אוקיי, הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?
28	טל	זה קשה להם.
29	יפעת	מילים מבולבלות.
....		
36	טל	זה גם יכול להיות קשה. צריך להקנות להם את המיומנות.
37	יפעת	זה גם יכול להיות קשה. מה זה אומר?
38	טל	שבשתי האפשרויות אני צריכה לשבת איתם בקבוצה. ז"א אם אנחנו לוקחים את זה כמשימה, חייב שאחת המורות תנחה.
39	יפעת	אוקיי, אז בואי נראה. משימה ראשונה.
40	טל	משימה ראשונה יכולה להיות עצמאית.
41	יפעת	את רק מסבירה להם את המשימה וגם לכתוב את המילים עצמאית.
42	טל	כן, עד שאני מגיעה להקניה, וזאת היא ההקניה שלי ללמד אותם את המיומנות של כתיבת משפט.
43	יפעת	בסדר, אז תכתבי לך את זה פה ואנחנו נשנה במערך.

המשך השיח בין המורה למאמנת מוביל לפעילות האחרונה לקבוצה - ההקניה. היא איננה חלק מן המערך הכתוב, ולכן חשוב להבין כיצד השיח "נדד" אליה. המאמנת הציעה לחלק את הפעילות לשני חלקים: כתיבה על לוח ולאחר מכן העתקת המילים למחברת. לשילוב הפיגום הזה תיתכן הנמקה כפולה, ואולם רק אחת מפורשת בשלב זה: "לשתיים תהיה צורך משימה: ש"המורה סיימת, סיימת" אין דבר כזה (לא מופיע בתמלול שלעיל, אך מופיע בתמלול המלא). אמירת ההנמקה המפורשת לכתיבה במחברת הובילה את המורה להעלות הצעה חלופית להעתקת המילים למחברת, והיא לכתוב משפט: "אבל רק המשימה הזאת תיקח המון זמן, אז לי לכתוב משפט?". ואולם, כמענה לשאלתה של המאמנת "הם יצאו לכתוב משפט אז שניתן להם?" הודתה המורה שיהיה להם קשה. בתגובה לכך הציעה המאמנת לתת לתלמידים מילים מבולבלות (הצעה שמתבהרת אחר כך למילים מבולבלות במשפט). כלומר התלמידים יקבלו מילים מבולבלות ויתבקשו לסדר אותן במשפט. לדברי המורה הפעילות מצריכה הקניה של מורה. בהתאם לכך המאמנת והמורה מסכמות ששתי הפעילויות הקודמות (קלוז וכתיבת מילים לתמונה) יינתנו עם פיגום בדמות הסבר קצר של המורה והעבודה עליהן תהיה עצמאית, ואילו שאת החלק העוסק בסידור מילים במשפט תקנה המורה.

גם בפעילות הזאת הציעה המורה להעלות את רמת הקושי של המשימה, ואילו המאמנת, כמו במשימה הראשונה, הטילה ספק בהתאמתה של רמת הקושי לקבוצה, ולכן הציעה הצעה חלופית שאמורה להיות קלה יותר. הציר קל-קשה שוב עלה במפורש בשיח. גם במקרה הזה נציע לבחון את הפעילויות שהוצעו, ולהרחיב כך את האפשרויות לצירים של התפתחות לימודית.



כך למשל כתיבת משפט היא פעולה מורכבת שדרושה לה הפעלה של מיומנויות רבות: קוגניטיביות, מטא קוגניטיביות ואורייניות (Saddler, 2018). בכתיבת משפט המחשבה בדבר המשפט השלם קודמת, דורשת שקילה של מילים והתאמתן מבחינת תוכן ולשון, מצריכה קוהרנטיות ועוד. כלומר המעבר מכתיבה של מילה לכתיבה של משפט איננו מעבר של כמות - כמה מילים לעומת מילה בודדת, אלא יש בו קפיצה מחשבתית שמחייבת בחינה של היחסים בין המילים כך שתיווצר מסמיכותן משמעות משותפת. אף על פי שהמורה הציעה את הפעילות, היא הסכימה שהפעילות קשה לתלמידים, והסיכום היה שבשיעור הזה יתמקדו התלמידים בסידור מילים מבולבלות לכדי משפט. הצעתה של המאמנת נתפסת הצעה שמקלה על התלמידים. ואכן, אפשר לטעון כי התלמידים אינם נדרשים להגות משפט מראש או לבחור את המילים המתאימות ואף אינם נדרשים להמרה הגרפמית-פונמית. הם נדרשים לבחון את התאמת התחביר והלשון של המילים אלו לאלו. שוב ישנה התמקדות במילה הבודדת ובהרכבתה בתוך משפט, והיא נבחרת על פני אפשרות אחרת שמצריכה מיומנויות חשיבה ואוריינות מורכבות יותר.

חלק ד | הוראה דיפרנציאלית בשיעורי שפה מנקודת מבט התפתחותית - הצעות לדיון ולעבודה קבוצתית

כיצד המורה והמאמנת מתכננות הוראה דיפרנציאלית?

דיון במליאה:



המשימות המקוריות שתוכננו לשיעור היו:

1. קלוז עם מחסן מילים
2. התאמה של מילה לתמונה
3. סידור מילים במשפט

נבהיר אילו פיגומים אפשר לזהות מקריאת התמלול. נשאל: אילו פיגומים זיהיתן בטקסט? אילו פיגומים הוחלט ליישם?



<< למנחה: מקריאת התמלול נראה שהמורה והמאמנת התלבטו באשר להתאמות

של כל משימה לקבוצה ובאשר לפיגומים שעשויים לתמוך בתלמידים בביצוע המשימה. בין השאלות שהציפו היו: (1) האם התלמידים צריכים את מחסן המילים להשלמת הקלוז, או שמא עדיף שהמשימה תהיה ללא מחסן מילים כיוון שהשיר שיש בידם מספיק להשלמת הקלוז; (2) כאשר התלמידים נדרשים להתאים מילה למה שרואים בתמונה - האם יש צורך שהמילים יופיעו מולם והם רק יעתיקו את המילה המתאימה, או שמא מוטב שהם יכתבו את המילה המתאימה מבלי שהמילים מולם; (3) האם על התלמידים לכתוב במחברת משפט מראשם הכולל מילים מסוימות, או האם עליהם לסדר מילים מבולבלות לכדי משפט?

דיון בקבוצות:



מתוך השיחה בין המאמנת למורה, אילו הצעות לפעילות נחשבות מחוץ לאזור ההתפתחות המקורית בעיני המורה או המאמנת? מדוע לדעתכן? ננסה להביא דוגמאות מן התמלול.

מהם הנימוקים המרכזיים (אם קיימים) של המורה ושל המאמנת בנוגע להעדפה של פעילות מסוימת על אחרת?

סיכום במליאה:

נשער מדוע המורה/ המאמנת תופסות משימות מסוימות בתור "קשות" לתלמידים ואחרות בתור "קלות"? אפשר לדון בהיבטים שונים: מיומנויות אורייניות, רמות חשיבה שונות, היבטים רגשיים-חברתיים, ידע דיסציפלינרי ועוד.



חלק ה | ניתוח שיטתי של הפיגומים



דיון בקבוצות:

- מהם לדעתכן השיקולים המנחים את המורה ואת המאמנת לחלק את התלמידים לקבוצות? איזה מידע על התלמידים בקבוצה אנחנו יכולות לאתר בשיחה? אילו פרמטרים הן מביאות בחשבון? מה אנחנו לא יודעות ועשוי להיות רלוונטי כשמחלקים לקבוצות במסגרת הוראה דיפרנציאלית כפי שמתוכננת בתיאור המקרה?
- מהן המטרות של המורה/ המאמנת בנוגע לשיעור כולו ובנוגע לכל התאמה לדעתכן?
- נבחר את אחת ההתאמות (הפיגומים) שהמורה/ המאמנת הציעו ונבחן: מה הן מטרות ההתאמה? מה התלמידים נדרשים לדעת/ אילו מיומנויות הם נדרשים ליישם בהתאמה הנבחרת? (בהתבסס על תיאור המקרה ומעבר לו); במה יכולה ההתאמה לסייע לתלמידים ועל מה היא לא נותנת מענה? אפשר להיעזר בטבלה:

מטרות/ שיקולים	ידע ומיומנויות נדרשים	יתרונות	חסרונות



סיכום במליאה:

- אילו סוגים של פיגומים עלו בשיחת התכנון? אילו סוגים נוספים של פיגומים עלו בדיון בקבוצות? מה מאפיין אותם? (למשל מעורבות של מורה/ של עמיתים, עזרים כתובים ועוד).
- הפיגומים נגזרים מן היעדים הנקבעים בעקבות נקודת המוצא של התלמיד. כיצד הפיגומים משרתים את היעד, ואילו פיגומים נוספים עשויים לסייע ולהתאים במקרים האלה? מה הם היתרונות והחסרונות שלהם?

סיכום המפגש

- איך אנחנו יכולות להיעזר בעדשה התאורטית של ZPD בחשיבה על תכנון משותף עם המורות של הוראה דיפרנציאלית?
- אילו אתגרים אנחנו מזהות בעבודת תכנון משותפת על הוראה דיפרנציאלית ואיך אפשר להתמודד איתם?

הצעה לפעילויות נוספות בעקבות הדיון

1 | עבודת האימון בשיח מקצועי על הוראה דיפרנציאלית

- נתמקד בשאלות המאמנת ובתשובות המורה - מהו סוג השאלות? מה אפשר ללמוד מן השאלות ומן התשובות ומה קשה ללמוד מהן על תכנון ההוראה הדיפרנציאלית ועל ההחלטות שהתקבלו בשיחה?
- בשיח התכנון עולים מושגים המתארים דיכוטומיה ביחס למשימות או ליכולתם של התלמידים לבצע משימות מסוימות, למשל "חלש-חזק"/ "יכולים" או "לא יכולים". מדוע לדעתכן? מה הגדרות אלה מאפשרות? מה הן מעכבות?
- אילו חלופות לשאלות יכולות לתמוך בשיחה על תכנון הוראה דיפרנציאלית?
אפשר להתמקד למשל ב: 1. מהלכי שיחה התומכים בחשיפת שיקולי דעת בקבלת ההחלטות. 2. מהלכי שיחה התומכים בחשיבה על היבטים שונים בהוראה דיפרנציאלית תוך כדי חשיבה על אזור ההתפתחות המקורבת (ZPD) ועל פיגומים.
אפשר להציע שאלות קונקרטיות ולבחון יתרונות וחסרונות שלהן. כדאי לכתוב את ההצעות השונות לשם תיעוד וכדי שישמשו להמשך.

2 | תכנון מתווה שיחה - איך לומדים ביחד על הוראה דיפרנציאלית?

- נתכנן מתווה לפיתוח שיעור דיפרנציאלי שיכול לתמוך בחשיבה משותפת של מורות ומאמנות על הוראה דיפרנציאלית התואמת את ציר התפתחות הלמידה של התלמידים ועל פיגומים רלוונטיים.
- שלב א':** נבחן באילו נושאים חשוב לגעת כשאנו מתכננות מהלך שיעור דיפרנציאלי ומדוע. היבטים רלוונטיים לדיון מעין זה עשויים להיות למשל - הפעילויות עצמן, התאמות לפעילות, מסגרת הפעילות - בקבוצות/ בזוגות/ במליאה, הרכבי הקבוצות/ למי מיועדות ההתאמות, תכנים ורמות התכנים ועוד. נוסף על כך, ננסה לזהות מראש הסכמות/ אי-הסכמות הקשורות לתכנון ההוראה הדיפרנציאלית, ונציע שאלות שיכולות לחשוף את השיקולים העומדים מאחורי אלה. נבחן כיצד העדשה התאורטית ZPD יכולה לתמוך בחשיבה על הוראה דיפרנציאלית וכיצד היא יכולה להתבטא בתוך מתווה השיחה. נגבש רשימת שאלות/ מבנה שיחה שיכול לתמוך בסוגיות אלה.
- שלב ב':** סבב תיקונים - כל קבוצה מציגה את המתווה שחשבה עליו. לאחר מכן כל קבוצה עובדת על מתווה שיחה כתוב של קבוצה אחרת ושואלת שאלות מאתגרות בנוגע אליו. אחרי כן הקבוצה מתמקדת במספר סוגיות שכדאי לתת עליהן את הדעת, ועובדת על אותו המתווה לשם שכלולו.
- שלב ג':** התנסות - כל אחת מן המאמנות מתכננת מהלך תכנון הוראה דיפרנציאלית בעזרת אחד ממתווי השיחה. אפשר גם לשאול את המורות שהמאמנת מנחה במה סייע להן המתווה ובמה הקשה. לאחר שהשתמשה במתווה השיחה עם המורות, היא מנסה למפות הזדמנויות ואתגרים שעלו מן השיחה וייתכן שקשורים למתווה.
- שלב ד':** תיקון המתווים בעקבות ההתנסויות.

- Buettner, E. G. (2011). Instructional Cloze. Online Submission.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive teaching in literacy instruction: Case studies of two teachers. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 149-170.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of educational research*, 88(2), 205-242.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The reading teacher*, 39(6), 516-522.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Online Submission*.
- Saddler, B. (2018). Writing a true sentence: Developing syntactical sophistication through sentence-level writing instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 44(2), 23-28.
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22(1), 1-22.

הדגמה ככלי ללמידה - איך ממקדים את נקודת המבט של הצופה?

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר | חקר מקרה שני

פתיחה:

חקר המקרה שלפניך עוסק בפרקטיקת ההדגמה (מודלינג) בעבודת המאמנת - המאמנת מציגה פרקטיקות הוראה מסוימות כדי לתמוך בלמידה המקצועית של המורות. מטרת המפגש הן לעורר חשיבה מורכבת סביב פרקטיקת ההדגמה (מודלינג) בתור כלי ללמידה, ולבחון את השיקולים שעומדים מאחורי פעולות המאמנת ומטרותיה ואת הקשיים הכרוכים בלמידה מהדגמה; לבחון כיצד היכולת של המדגימה והצופה להבחין (notice) ולהדגיש (highlight) פרקטיקות מסוימות יכולה לתרום ללמידה משיעור הדגמה, ולהרחיב את הדרכים שבהן מאמנות יכולות לתמוך בלמידה של מורות משיעור הדגמה, דרכים שממקדות את המבט של המורה הצופה.

חקר המקרה כולל:

- רקע תאורטי בנושא פרקטיקת ההדגמה (מודלינג).
- תיאור מקרה מפורט הכולל תיעוד של שיעור הדגמה בכיתה.
- הצעות לדין ולעבודה קבוצתית בעקבות הקריאה של חקר המקרה.

הצעה למבנה מפגש:

זמן	פעילות	מטרה	משימה	מה נחוץ
7 דק	פתיחה, הצגת נושא המפגש	לתת רקע כללי על נושא המפגש		-----
20 דק	רקע תאורטי - הזדמנויות ואתגרים בשיעור הדגמה	להכיר את התאוריה שעומדת מאחורי הפרקטיקה	קוראות את התאוריה, שואלות שאלות הבנה ומקיימות דיון קצר לסיכום	-----
15 דק	פעילות פתיחה - תרגיל בצפייה והתנסות	להמחיש את הקושי הרב שיש בהתמקדות בהדגמה בתור צופה	צופות בסרטון עם הנחיה מראש + מקיימות דיון	מקרון, קישור לצפייה
10 דק	הקראת תיאור המקרה	ללמוד על פרקטיקת ההדגמה מתיאור המקרה	קוראות קריאה משותפת, עונות על שאלות הבנה אם יש	-----

30 דק	פעולות המאמנת בשיעור ההדגמה	לבחון את פעולות המאמנת ובאמצעות הדיון לעורר מחשבה איך ליישם הדגמה יעילה בכיתה	מקיימות דיון בקבוצות קטנות ולאחר מכן במליאה -----
20 דק	הצעת חלופות	לבחון חלופות לשיטת ההדגמה, אפשרויות נוספות שאפשר ליישם - דיון ביתרונות ובחסרונות השיטה	מקיימות דיון בקבוצות -----
20 דק	דיון מסכם ורפלקציה	לשמוע את קבוצות העבודה השונות, לסכם את המפגש ולערוך רפלקציה	מקיימות שיחה ודיון עם כל משתתפות המפגש -----

חלק א | הצגת נושא המפגש וכללי האתיקה

המפגש יעסוק בפרקטיקת ההדגמה (מודלינג) בעבודת המאמנת. באמצעות עבודה עם נתונים מחקריים מבית הספר נדון בפרקטיקה, בהזדמנויות שהיא מזמנת ובאתגרים העולים מן השימוש בה, וביניהם באתגר מרכזי אחד - מיקוד נקודת המבט של מורה הצופה בשיעור הדגמה.



חלק ב | רקע תאורטי - הזדמנויות ואתגרים בשיעור הדגמה (מודלינג)

מאמנות מביאות עימן לבית הספר ידע וניסיון מקצועי, פרקטיקות ורעיונות, ולעיתים הם שונים מן הנהוג בבית הספר. יישום פרקטיקות ורעיונות אלה דורש שינוי בידע, באמונות ובתפיסות של המורות (Putnam & Borko, 1997). אחת מן האסטרטגיות שמשמשות עבור מאמנות כלי לעידוד שינוי בהוראה הוא הדגמה (מודלינג). הדגמה בתחום החינוך היא הצגה של פרקטיקות הוראה מסוימות שעושה מדגים מנוסה כדי לתמוך בלמידה המקצועית של המורות (Lunenberg et al., 2007). זהו כלי שביכולתו להשפיע על תהליך הלמידה ועל ההתפתחות המקצועית של המורות (Bashan & Holsblat, 2012). להדגמה יכולה להיות השפעה ניכרת על התפיסה של הצופות את ההוראה ואת הלמידה בכיתה, וכן על אימוץ דרכי הוראה ועל יישומן. אולם בפועל הדגמה היא פעולה מורכבת, והיא לא תמיד תומכת בלמידה של המורה הצופה.



בעת ההדגמה המורה הצופה חשופה לאירועים רבים שמתרחשים במקביל. תוך כדי ההדגמה לא תמיד ניתנת הגדרה מפורשת באשר למה היא נועדה להדגים (זוהי הדגמה לא מפורשת). כאשר המורה הצופה אינה יודעת את מטרת ההדגמה ונדרשת להכריע על מה להסתכל ומה הרעיון העומד מאחורי הפעולה שהמאמנת עושה, נקודת המבט שלה לא יכולה להיות ממוקדת מספיק. לכן כדי ללמוד את הפרקטיקות המודגמות, היא נדרשת למקד את המבט באותה העת במשתנים מסוימים ולא באחרים. מלבד מיקוד המבט, מורה הצופה בהדגמה נדרשת גם להתמודד עם אתגרים ביישום הפרקטיקות לאחר הצפייה, ביניהם יישום הפרקטיקות בהקשר אחר והבנת העקרונות שעומדים בבסיס הפרקטיקות (שהמדגימה ניסתה לקדם).

יש מגוון פרקטיקות שיכולות לתרום ללמידה של המורה הצופה בהדגמה, ביניהן: מיקוד המבט והגדרה מפורשת של מטרת ההדגמה, וכן תמיכה במורה הצופה לפני ההדגמה, במהלכה ולאחריה. תמיכה זו כוללת שיחות, הבהרות, משוב ותהליכי פרשנות רפלקטיביים בנוגע להוראה שהודגמה בכיתה (Lunenberg et al., 2007; Zilberstein, 1998). שימוש בהדגמה יכול לתמוך בפיתוח של השקפה מקצועית של מורות מפני שבאמצעותו מטפחים מיומנויות כמו זיהוי, פרשנות והדגשה.

השקפה מקצועית מתארת כיצד חברי קבוצה מקצועית תופסים, מפרשים, מנתחים, מתכננים ומעריכים תופעות בתחום המקצוע. השקפה מקצועית של מורה מאפשרת לה להבחין, לפרש ולהבין תופעות באינטראקציות בכיתה (Sherin, 2001). היא מעצבת את יכולותיה לזהות אירועים רלוונטיים, לזהות את טווח אפשרויות התגובה לאירועים אלו ולפרש את השיקולים שהם מציעים לדרכי הפעולה שבחרו, ומשפיעה על יכולות אלו. כך למשל מורה הצופה באירוע בכיתה במסגרת הדגמה יכולה לזהות את דפוסי החשיבה של התלמידים (לעיתים הם מרומזים בתגובותיהם בעל פה ובכתב) ולנמק את דרכי הפעולה של המאמנת שמנסה לאתגר חשיבה זו.



אחת מפרקטיקות השיח שבאמצעותן מתעצבת השקפה מקצועית היא הדגשה (highlighting) (Goodwin, 1994) - חשיפה, סימון והבלטה של מרכיבים ופעולות בתוך הקשר מורכב. ההדגשה מסייעת להבנה של תופעה, בעוד רכיבים הקשורים לתופעה נשארים ברקע. סימון זה יכול להיעשות במגוון דרכים; כשמדובר באימון אוריינות למשל, מאמנת יכולה לסמן למורה הצופה לפני השיעור או במהלכו פרקטיקות שיעזרו לה לקדם דיון המעודד השתתפות, ולהפנות את מבטה של המורה לדרכים השונות שבהן התלמידים משתתפים בדיון. ההדגשה יכולה למקד את המבט של המורה לתופעה זו ולצמצם העמקה בסוגיות אחרות כמו איך נבנה מהלך השיעור.

נשאלת השאלה: כיצד אפשר לסייע את המבט בהדגמה ולהדגיש בה פעולות מסוימות כך שיתמכו באמידה מניחה?

בתיאור המקרה מוצג אירוע משיעור שפה ערבית שהתקיים בכיתה א', ובו מאמנת אוריינות השתמשה בהדגמה כדי לעודד הקניית קריאה בתוך הקשר באמצעות קריאת סיפור. נבקש לזהות את הפרקטיקות שהמאמנת השתמשה בהן בהדגמה, ונבחן את השיקולים העומדים מאחורי בחירתה להשתמש בפרקטיקות אלה. נדון בדרכים השונות שמאפשרות לכונן תהליך הדגמה שיתמוך בהזדמנויות הלמידה ממנו, ונבחן את האופנים למיקוד המבט ולהדגשת פרקטיקות הוראה מסוימות בהדגמה. כך למשל נדון בשאלות כמו מה נדרש לעשות לפני ההדגמה ואחריה כך שהיא תתבצע במיטבה, וניגע ביתרונות ובחסרונות של דרכי פעולה אלה. הדיון על הייצוג יאפשר לנו לאמץ עמדה מתבוננת על הדגמה, כמו זו שהמורות שאנו מאמנות נדרשות לאמץ.



<< למנחה: אפשר לקרוא את הרקע התאורטי עם המשתתפות או לשלוח אותו לפני הפגישה ולדון בו יחד.

מומלץ לדון בחלק מן השאלות הבאות:

- מה התחדש לכן מקריאת הרקע התאורטי?
- מה בתיאוריה נראה לכן מאתגר?
- מה הן המחשבות שעולות לכן בעקבות הטקסט?

חלק ג | פעילות פתיחה - תרגיל בצפייה בהדגמה והתנסות

הצעה לפעילות פתיחה:

תרגיל בצפייה בהדגמה (מודלינג) והתנסות בעקבותיה - מטרת התרגיל היא להמחיש את הקושי הרב של הצופה להתמקד בהדגמה ובעקבותיה להצליח ליישם את מה שהודגם.

אפשרות 1: צפייה בסרטון מעולם תוכן אחר, למשל סרטון צום של יצירה/ מתכון בישול. נבקש מן המורות לצפות בסרטון וללמוד איך ליישם את מה שנעשה בו. לאחר הצפייה נבקש מן המורות ליישם את הנלמד.

אפשרות 2: צפייה בסרטון מאויר שמבוסס על אירוע שהתקיים בשיעור שפה (או בסרטונים מאוירים אחרים מן הכיתה שמבוססים על אירועים אמיתיים - כאן). בסרטון מדריכה מדגימה כיצד אפשר לעבוד בקבוצה כדי לשבור מסגרות כתיבה, כלומר לשבור הרגלים שנתפסים מעט טכניים בהוראת כתיבה. טרם הצפייה נבקש מן המורות לצפות בנעשה כי לאחר הצפייה הן יתבקשו לתאר מה קרה בחלק הזה בשיעור. לאחר הצפייה אפשר לבקש מן המאמנות לכתוב או לחזור בעל פה על המהלך שנעשה בשיעור ועל התפתחות הדיון בקבוצה.

דגלים: ההנחיה שניתן טרם הצפייה בסרטונים היא כללית בכוונה ויכולה לכוון את הדיון לקושי לתפוס את הכול בבת אחת בזמן שאנו צופות ומנסות ללמוד. אפשר לכוון את הפעילות כך שננחה חלק מן המשתתפות לצפות בסרטון תוך כדי התמקדות בשאלה מרכזית אחת/ בסוגיה ממוקדת, וננחה אחרות לצפות צפייה רחבה יותר. כך נוכל לאחר הצפייה לתת משימות אחרות ביישום, ולדון בהשלכות של ההנחיות האלה ובתרומתן ליישומים השונים.

שאלות לאחר הצפייה בסרטון

- איך הייתה חוויית הצפייה שלכן בהדגמה?
- מה הצפייה אפשרה?
- מה היה קשה בצפייה? מה הן הסיבות לכך? (אפשר להתייחס לסיבות חיצוניות - למשל היעדר מיקוד/ הנחיה ברורה לצפייה או היכרות עם מערך השיעור, ולסיבות פנימיות - היבטים הקשורים בכל אחת, למשל זיכרון, תפיסות חינוכיות ביחס למה שנעשה בהדגמה ועוד).
- מה יאתגר את היישום?

נחשוב על אופני הביטוי שיכולים להיות לקשיים אלה בכיתות שהמאמנות מדגימות בהן.

חלק ד | קריאה משותפת של תיאור המקרה

■ הצגת כללי האתיקה:

אפשר לחלק כרטיסיות עם הכללים וכל אחת תקרא בתורה את אחד הכללים או לעבור יחד על הכללים:

אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא;
אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר;
אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתן נעשה מאמץ נוסף להבין;
איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת;
כל הנאמר בינינו בנוגע לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

- נמנה מתנדבות להקראה במליאה.
- נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע.



דגשים:

ייתכן שיישאלו שאלות הבהרה שיש בהן שיפוטיות/ הצעות להתמודדות עם האתגר. כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב כיצד כדאי שיישאלו שאלות. יתרה מזאת, מומלץ להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.

תיאור המקרה

בתיאור המקרה מוצג אירוע משיעור שפה ערבית שהתקיים בכיתה א', ובו מאמנת אוריינות השתמשה בהדגמה כדי לעודד את המורה הצופה להשתמש בפרקטיקה של הקניית קריאה בתוך הקשר באמצעות קריאת סיפור. הייצוג מאפשר לנו לזהות את הפרקטיקות שהמאמנת השתמשה בהן בהדגמה, לבחון את השיקולים העומדים מאחורי בחירתה להשתמש בהן ולדון בהזדמנויות שנוצרו בהדגמה שהתקיימה ובאתגרים שעלו ממנה.

ההקשר שהמאמנת פעלה בו

את שיעור ההדגמה העבירה שירין המאמנת בכיתה של סוהילה, מורה ותיקה בבית הספר. שירין פעלה להקנות קריאה וללמד אוצר מילים בתוך הקשר - הסיפור הנקרא בכיתה - כדי לקדם את ההבנה ואת הפרשנות של התלמידים את הסיפור. באמצעות ההדגמה ניסתה שירין לאתגר פרקטיקות שגורות בבית הספר התומכות בהקניית קריאה, שכן לעיתים הן מביאות לקריאה טכנית שאינה קשורה להבנה ולהקשר. טרם השיעור סיכמה שירין המאמנת עם המורה סוהילה שהיא תקצה רבע שעה מן השיעור להקריא בעצמה לתלמידים סיפור על האות 'דאד' חז' כחלק מסדרת ספרים על אותיות בערבית שהיא מעודדת מורות להשתמש בהם. השיעור כלל שני חלקים: את החלק הראשון הובילה שירין בעוד סוהילה צפתה, ואת החלק השני הובילה המורה סוהילה בעוד שירין הייתה הצופה. בדיון שלנו נתמקד רק בחלק הראשון.

הדגשת ההקשר: כדאי להדגיש את המטרה הכללית הנרחבת שגרמה למאמנת להשתמש בהדגמה: הקניית קריאה והוראת אוצר מילים בתוך הקשר, באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים. אפשר להוסיף כי המאמנת ניסתה להדגים פרקטיקות המערערות על פרקטיקות מסורתיות יותר בהוראת קריאה ואוצר מילים, ולשם כך היא השתמשה בספר שנמצא מחוץ לתוכנית הלימודים.

שירין מאמנת אוריינות בבית ספר יסודי זה שלוש שנים. ככלל, היא רואה אתגר גדול יותר בעבודתה בבית הספר עם מורות שמחזיקות בתפיסות שמרניות יותר כלפי פדגוגיה בכלל וכלפי הוראת האוריינות בפרט. כך למשל המורות תמיד עובדות בכיתות במליאה ולא בקבוצות, והן מלמדות בכיתה בעיקר במסגרת הוראה פרונטלית. שירין רואה בעצמה מי שמנסה לקדם תפיסות פרוגרסיביות בנוגע להוראת אוריינות. בין פעולותיה היא מנסה לפתח את הספריות הכיתתיות, והיא מעורבת לבקשת המנהלת בבחירת ספרי הקריאה והמשחקים לספריות ואף ברכישתם. השימוש בספרי איכות שמתאימים לתלמידים הוא מרכזי גם בתוך ההקשר של מיזם מישורים. קריאת סיפורים ורכישת אוצר מילים הם קריטיים לשם שיפור האוריינות וההישגים בבתי ספר תת-משיגים.



תמלול

1	השיעור הוא שיעור שפה בכיתה א'. שירין, מאמנת האוריינות, נכנסה לכיתה עם ספר בידה, חייכה אל התלמידים
2	ואל סוהילה המורה ואמרה: "בוקר טוב". סוהילה אמרה לתלמידים: "שירין רוצה להקריא לכם סיפור על האות
3	'דאד'". שירין עמדה ליד הלוח, חייכה אל התלמידים ואמרה להם בנועם ובהתלהבות בשפה הספרותית: "היום אני
4	אקרא לכם סיפור ועליכם להקשיב טוב, כי הסיפור כולל מילים באות 'דאד'". אחר כך אמרה בשפה מדוברת כי
5	בסוף השיעור יוצגו מילים הכוללות את האות 'דאד'. כך היא מסגרה את נושא השיעור מול התלמידים. על הלוח
6	היו כתובות הצורות השונות שבהן נכתבת האות 'דאד': בתחילת המילה, באמצע המילה ושתי צורות של האות בסוף
7	המילה, כשהיא קשורה לאות אחרת וכשהיא נפרדת:
8	ضد ضد ضد
9	ضفدع (צפרדע) رضيع (תינוק) مريض (חולה)
10	במהלך השיעור ישבה המורה סוהילה ליד השולחן שלה בפינת החדר וצפתה בשירין. שירין החלה להקריא את כותרת
11	הסיפור בקול רם: "התרנגולת של ראדי", ושאלה את התלמידים על פירוש המילה ראדי. היא חייכה והרימה
12	כדי להזכיר לתלמידים להצביע, השתתתה ואז המשיכה וביקשה מן התלמידים להשלים: "ראדי הוא שם של...". חלק מן
13	התלמידים הצביעו בתגובה, ותוך כדי ענו יחד כמקהלה: "ילד". שירין חייכה אל התלמידים והחלה להקריא את הסיפור
14	בחלקים, ומדי פעם בפעם עצרה ושאלה שאלות קצרות ובהן ביקשה להשלים את המשפט שהקריאה בסיפור, וכן
15	שאלה שאלות פתוחות יותר בשלבים שונים בסיפור. שירין הקריאה: "התרנגולת של ראדי הטילה שלוש ביצים", וחזרה
16	על המשפט. היא התחילה את המשפט: "התרנגולת של ראדי הטילה שלוש...", וחיכתה להשלמת התלמידים, והם ענו
17	יחדיו במקהלה: "ביצים".
18	שירין: "והתרנגולת מקרקרת קור קור". התלמידים בתגובה צחקו למשמע הקולות שעשתה.
19	שירין הקריאה: "ראדי הביא את הביצים לאימא שלו והוא צחק ואמר 'קור קור'". לאחר מכן, היא שאלה בשפה
20	ספרותית: "מה עשה ראדי, זיאד?". זיאד בתגובה ענה בשפה מדוברת: "ראדי הביא את הביצות לאימא שלו". שירין
21	אישרה את תשובתו ודייקה באמצעות ניסוחה מחדש בשפה ספרותית: "ראדי הביא את הביצים לאימא שלו"
22	היא שאלה את הכיתה: "מאיפה הוא לקח את הביצים האלה?" התלמידים ענו יחד: "מהתרנגולת".
23	שירין המשיכה לשאול שאלות על המשפט שהקריאה, והתלמידים ענו עליהן יחדיו ובהתלהבות. שירין חיזקה את
24	תשובותיהם בקריאות כמו "יופי!" וחזרה על תשובותיהם.
25	שירין חייכה והמשיכה בקריאת הסיפור: "נפלה ביצה אחת על הרצפה ואימא של ראדי כעסה. אמר לה ראדי: 'אל
26	תכעסי, אימא. איזהר בפעם הבאה'".
27	שירין שאלה את התלמידים: "מה קרה לביצים כשראדי נתן את הביצים לאימא שלו?" היא הצביעה וסימנה לתלמידים
28	שיצביעו. התלמידים הצביעו ושירין נתנה לוורדה, אחת מן התלמידות, לענות. ורדה ענתה: "ביצה אחת נפלה". בתגובה
29	חזרה שירין על דבריה של התלמידה.
30	שירין המשיכה ושאלה: "למה האימא כעסה לפי דעתכם?" אחד מן התלמידים ענה: "כי הביצה נפלה". שירין לא
31	הסתפקה בתשובה זו והמשיכה לשאול: "אם הספר נפל, אנחנו כועסים?", התלמידים ענו יחדיו: "לא", והיא המשיכה
32	וחידדה: "אז למה לדעתכם היא כעסה?" תלמידים ענו מספר תשובות שונות:
33	תלמידה: "כי היא ניקתה את הבית ועבדה קשה".
34	תלמיד אחר ענה: "כי האימא ניקתה את הרצפה והתעייפה, וכשהביצה נפלה על הרצפה לכלכה את כל הרצפה".



35	שירין שאלה שאלה נוספת: "מה אמר ראדי לאימא שלו כשהיא כעסה?"
36	אחמד: "אל תכעסי, אימא, איזהר בפעם הבאה".
37	שירין דייקה את תשובתו של אחמד כך שתנוסח בשפה הספרותית: "אהיה זהיר יותר בפעם הבאה", ואז שאלה בשפה
38	ספרותית: "אילו הייתם במקומו של ראדי, מה הייתם עושים?" היא ניסחה שוב את השאלה קצת אחרת, בשפה מדוברת
39	"אם הייתם במצב דומה וקרה לכם אותו דבר ואימא שלכם צעקה עליכם?"
40	התלמידים צחקו וענו מספר תשובות:
41	תלמיד ענה בשפה הספרותית: "אני הייתי מנקה את הרצפה ואומר לה 'תירגעי, אני אנקה את הכול'".
42	שירין חזרה על דברי התלמיד ונתנה את רשות הדיבור לתלמידה מרים.
43	מרים: "אני אנקה במקומך".
44	שירין: "היית אומרת לאימא 'אני אנקה במקומך'. יופי! סיימנו את הסיפור. נחזור לנושא שלנו, שהוא האות...?"
45	התלמידים ענו במקלה: "דאד".



<< למנחה - פעולות המאמנת בזמן הדגמה בשיעור - רעיונות העולים מקריאת התמלול וניתוחו

המאמנת שירין הדגימה מהלך הוראה שמטרתו לקדם הקניית קריאה באופן שיעודד את התלמידים להיות פעילים וללמוד מתוך הקשר. כדי לקדם זאת היא השתמשה במספר פרקטיקות, וביניהן:

1 | שימוש בספר שאינו נמצא בתוכנית הלימודים והוא מחובר לתרבות של התלמידים ולחיי היומיום שלהם - שירין הקריאה את הספר "התרנגולת של ראדי" בחלקים, עודדה להשתמש בו כיוון שבעיניה הוא רלוונטי לתלמידים והכניסה אותו לכיתה אף על פי שהוא מחוץ לתוכנית הלימודים.

2 | שאילת שאלות סגורות ופתוחות ברמות חשיבה שונות, אשר חלקן דורשות הבנה של הטקסט. באמצעות השאלות עודדה שירין את התלמידים להשתתף השתתפות פעילה בשיעור. נוסף על השאלות הסגורות שמטרתן הייתה לחלץ מידע ספציפי, שירין גם הפנתה שאלות פתוחות (32, 39). השאלות עודדו את התלמידים להעמיק את החשיבה ולתת תשובות שונות. השאלה הראשונה: "למה האימא כעסה לדעתכם?" עוררה את החשיבה של התלמידים והציפה הסברים מעט שונים למה שקרה בסיפור. שירין המשיכה לשאול שאלות שתמכו במענה על השאלה הרחבה יותר, והתלמידים ענו בהתבסס על הסיפור. את השאלה הפתוחה השנייה: "אילו הייתם במקומו של ראדי, מה הייתם עושים?" היא ניסחה גם בשפה המדוברת כדי לאפשר הבנה של כל התלמידים וכדי לעודד את התלמידים לענות. בשאלה זו יצרה שירין חיבור בין הסיפור לעולמם האישי של התלמידים, ואפשרה לתלמידים להשתתף ולענות תשובות מגוונות שמתבססות על עולמם האישי ועדיין דורשות קרבה להקשר של הסיפור.

3 | חיבור התכנים לעולמם האישי של התלמידים באמצעות הבחירה בספר המספר על אפיזודה מחיי היום-יום של התלמידים ובאמצעות שאילת שאלות הנוגעות לחייהם. החיבור לעולמם האישי עשוי לתרום להבנה של הטקסט ואף למוטיבציה ללמוד אותו ולהשתתף בשיעור.

4 | שילוב בין שפה ספרותית לשפה מדוברת - לאחר שתלמידים ענו על שאלותיה בשפה מדוברת, חזרה שירין על דבריהם ושילבה בין היתר ניסוחים בשפה ספרותית. התיקונים שעשתה שירין לא היו מאיימים. היא קיבלה את התשובות וחזרה עליהן תוך כדי שניסחה אותן מחדש. בכך היא יצרה סביבה תומכת שבה יכלו התלמידים להרגיש בנוח לענות בשפה המדוברת ולתרגל את כישורי הניסוח שלהם בערבית ספרותית. יתרה מזאת, באמצעות ניסוחיה המחודשים היא פעלה **לשם העלאת משלב הלשון**. הדיבור במשלב הספרותי תוך כדי השיעור חושף את התלמידים לדקדוק, לאוצר המילים ולמבני המשפט הנכונים שנמצאים בערבית הספרותית, וכשהתלמידים שומעים הגייה נכונה, הם עשויים לפתח את כישורי ההגייה שלהם ולהבין טוב יותר את הצלילים ואת דפוסי האינטונציה של השפה.

חלק ה | פעולות המאמנת בשיעור ההדגמה



דיון בזוגות/ בקבוצות: זיהוי פעולות המאמנת ופרשנות:

- מה הן הפעולות שהמאמנת עושה בשיעור ההדגמה?
- באילו סוגי מטרות אפשריות פעולות אלה תומכות?
- שאלות נוספות: מה אתן מזהות שהמורה יכולה ללמוד מן ההדגמה? על סמך מה? מה עלול לאתגר את הלמידה של המורה? ממה האתגרים נובעים? כיצד אפשר לתמוך בלמידת המורה מן ההדגמה? העלו חלופות לשני העקרונות החשובים ביותר עבור פרקטיקות ההדגמה?
- מה הייתן מצפות מן המורה שתדע לעשות אחרי שתצפה בהדגמה מסוג זה?

דגשים והצעות

- יש חשיבות לכך שהזיהוי והפרשנות יהיו צמודים לתיאור המקרה, כולל התייחסות להקשר המתואר. אפשר לבקש מן המאמנות לכתוב/ להדגיש תימוכין/ ראיות מתוך התיאור הכתוב כאשר הן דנות ביניהן בשאלות השונות.
- מיקוד המבט של המורה הצופה בפעולות המקדמות הקניית קריאה בתוך הקשר (להרחבה ראי נספח 1)
- מתוך התבוננות על תיאור המקרה, איזו פעולה/שתי פעולות מרכזיות מקדמות הקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים?
- מהי ההשפעה שלהן על המתרחש בכיתה?



שיתוף ועיבוד (מליאה) - כל זוג מציג תובנות מרכזיות מן העבודה. לאחר מכן נדון ונסכם:

- אילו פעולות מרכזיות זיהיתן שתומכות בהקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים?
- מה התרחש כאשר נדרשתן למקד את המבט שלכן בפעולות מסוימות? בעצם מיקוד המבט אנו מדגישות פעולות מסוימות על פני אחרות ומנסות להעמיק בהבנתן. מה הן התרומות האפשריות של מיקוד מסוג זה במהלך שיעור הדגמה מצד המורה הצופה ומצד המאמנת? מה הם החסרונות במיקוד?
- בראייה רחבה יותר, מה הן ההזדמנויות ללמידה מההדגמה בהקשר זה? מה הם האתגרים בלמידה? ממה הם נובעים לדעתכן?

*כדאי למפות את ההתייחסויות על גבי הלוח כדי שישמש כלי עזר להמשך הדיון.

- **לתשומת הלב:** כשאנו דנות בקשיים בלמידה מההדגמה אנו רוצות להתייחס להיבטים שקשורים בזיהוי, בפרשנות ובעיבוד המידע שנאסף במהלך שיעור ההדגמה. ייתכן שהדיון יגלוש להיבטים שקשורים בהתנגדויות של מורות למאמנת, ליחסי כוח ועוד.

חלק ו | הצעת חלופות (בקבוצות)



1 | דיון בקבוצות

- שוחחנו על כך שקשה לתפוס פעולות רבות כל כך במהלך שיעור הדגמה, ובחנו כיצד מיקוד של פעולות מסוימות והדגשתן יכול לסייע. אילו גורמים נוספים יכולים להקשות על למידה מהדגמה כפי שאנו בתור מאמנות מעצבות/ מתכננות אותה?
- באילו דרכים אפשר למקד את נקודת המבט של המורה הצופה בשיעור הדגמה ולהדגיש רכיבים שונים בהדגמה? מה הם היתרונות והחסרונות של דרכים אלו?
- באילו פרקטיקות נוספות נוכל להשתמש בתור מאמנות לפני שיעור ההדגמה, במהלכו ולאחריו כדי לתמוך בתהליכי הלמידה של המורה הצופה? מה הם האתגרים וההזדמנויות של כל פרקטיקה? כלומר מה הפרקטיקות מקדמות ובמה הן עלולות לפגוע?

דגשים והצעות:

- חשוב לייצר אמפתיה כלפי המתח והמורכבות.
- אנחנו לא רוצות להכריע אם ההדגמה או הבחירה בהדגמה הייתה טובה או לא טובה. במקום זאת, אנחנו רוצות לבחון מה הם היתרונות והחסרונות של פרקטיקת ההדגמה בהקשר הנוכחי ומעבר לו ואת האפשרויות לשינויים בתהליך ההדגמה, או לבחור פרקטיקות תומכות הדגמה נוספות מלבדה. יתר על כן, אנו רוצות לבחון את יתרונותיהן ואת חסרונותיהן של פרקטיקות אלה. **כדאי למנות נציגות שיתעדו את הנאמר בכל קבוצה. אפשר לתעד בטבלה הכוללת קטגוריות שונות, למשל פרקטיקה; השלב שנשתמש בה - לפני, תוך כדי, אחרי; מטרת השימוש/ הצורך שהיא עונה עליו; יתרונות; חסרונות.**



חלק ז | דיון מסכם (מליאה)

- שיתוף הסוגיה המרכזית מכל קבוצה.
- דיון בסוגיה ובהתלבטויות העוסקות בהדגמה והפיכתה למעין תהליך הכולל שלבים: (1) טרם ההדגמה; (2) ההדגמה בכיתה; (3) העיבוד הנעשה לאחר ההדגמה. נדון בפרקטיקות המרכזיות שהוצעו, ביתרונותיהן ובחסרונותיהן.

דגשים והצעות לעבודה משותפת עם המאמנות:

- אפשר להדגים ולהתייחס להדגמה שעושים במסגרת ההכשרה או להדגמה שעושים בהקשרים אחרים בכיתה, ולהאיר את המורכבויות הייחודיות להקשר המסוים שמאמנת נכנסת לכיתה ומבצעת הדגמה מול המורה בכיתה.
- אפשר להתמקד בפרקטיקה אחת שהוצעה, להעמיק את הדיון בה או לפתח אותה.
- מיפוי חלופות ותיעודן - אפשר למפות את דרכי הפעולה החלופיות, את יתרונותיהן ואת חסרונותיהן במעין טבלה/ "בנק" חלופות, ולהקדיש זמן (או מפגש נוסף) לבחינת יתרונותיהן וחסרונותיהן. "בנק" מסוג זה יכול להיות מפותח לכדי כלי עזר למאמנת כאשר היא מכינה את עצמה להדגמה בכיתה/ לעבודה עם המורה הצופה.

מיקוד בשיחה מקדימה לשיעור הדגמה - בחשיבה על דרכי הפעולה נרצה להתייחס לשיחה מקדימה להדגמה, גם אם המשתתפות אינן מעלות את הנושא. בתוך המקרה המתואר, האם שיחה מקדימה להדגמה הייתה מיטיבה עם ההדגמה או דווקא מקשה? מדוע? איך תיראה שיחה כזו במקרה המתואר?

רפלקציה² - מליאה

- אילו מתחים נוספים מעסיקים אותן בשיעור הדגמה? (זו הזדמנות לאתר אירועים רלוונטיים למאמנות ולנסות להביא את הסיפורים לשיח בהכשרה, גם כמקרי בוחן מפורטים).
- איך היה להן הדיון? מה היה חסר בו?
- האם הן מזהות סוגיות מעניינות שאפשר להמשיך לדון בהן במפגש הבא? אם כן, אפשר להזמין אותן להביא ייצוגים בנושא/ לזהות פעילות רלוונטית.

2 מהלך הדיון מבוסס במידה רבה על מתווי שיחה שפותחו במסגרת מהלך השקפה. להרחבה על מתווי שיחה אלה, ראו ודר־וייס, ד., ולפסטיין, א. (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה (עמ' 17-36). <https://tinyurl.com/bz6ucc4n>

רקע נוסף ב: לפסטיין, א., ודר־וייס, ד., סיגל, ע' (2021). העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה. בתוך נ' קנולר (עורכת), **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה** (עמ' 121-131) המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב. <https://tinyurl.com/2icf6md2>

הצעה לפעילויות נוספות בעקבות הדיון

1 | מיפוי חלופות להדגמה בכיתה ותיעודן - יתרונות וחסרונות

תוך כדי הדיון במפגש (המוצע מעלה) אפשר לתעד את החלופות שעולות לשימוש בהדגמה ותומכות בלמידה של המורה הצופה. לצורך המשך הדיון נקיים מפגש נוסף ובו נפרט מה הם היתרונות ומה הם החסרונות של כל חלופה. נחدد על אילו מטרות יכולה כל פרקטיקה לתת מענה, ועבור אילו מטרות היא רלוונטית פחות. מיפוי היתרונות והחסרונות לצד החלופות מחדד את המסר שאין מדובר בשיטה אחת מיטבית. אפשר לרכז את כלל הרעיונות בטבלה, וזו תסייע בבחירת הפרקטיקה המתאימה לכל מאמנת בהקשרים שונים. אפשר לבחון לאורך השנה אם השתמשו בטבלה, ואף לעדכן אותה. לחלופין, אפשר לעודד מאמנות להביא ייצוגים מתוך הכיתות שבהן השתמשו בפרקטיקות שהוצעו בדיון במפגש, ולבדוק איך הפרקטיקות תומכות בהדגמה המקדמת למידה.

2 | גיבוש מתווה לשיחה מקדימה להדגמה בכיתה

אפשרות 1: במסגרת עבודה משותפת של המאמנות אפשר לגבש מתווה של שיחה מקדימה שתתמוך בשיעור הדגמה ותעזור למאמנת ולמורה להתמודד עם אתגרים בלמידה מהדגמה. לאחר פיתוח המתווה בגרסתו הראשונה, אפשר לעודד את המאמנות להשתמש בו ולבחון את התרומה שלו לעבודה היומיומית שלהן. בעקבות התנסות זו אפשר לבקש להביא ייצוגים המדגימים כיצד השתמשו המאמנות במתווה, ולערוך דיון משותף על ההתנסות בו ועל יתרונותיו וחסרונותיו כפי שעלו מן ההתנסות.

אפשרות 2: כל מאמנת יכולה לפתח מתווה שיחה מקדימה עם המורות בבית הספר שלה. לאחר פיתוח המתווה המאמנת יכולה להתנסות בו, ולאחר ההתנסות לשאול את המורות כיצד השיחה המקדימה סייעה/ עיכבה.

תוך כדי פיתוח מתווה השיחה אפשר לדון בסוגיות הבאות:

- **אילו עקרונות הם קריטיים לשיחה מקדימה לשיעור הדגמה?** למשל מיקוד בסוגיה; רלוונטיות של הסוגיה למורה הצופה; צפייה מתוך מיקוד בהיבטים מסוימים של הסוגיה; יצירת הסכמה על הסוגיה הפדגוגית, מענה לצורכי המורה ועוד. כדאי לשקול מה הם היתרונות ומה הם החסרונות של כל עיקרון, ורק לאחר מכן להכריע מה הם העקרונות המנחים.
- **מבנה:** איך הייתן מתכננות את השיחה המקדימה כך שתתמוך בלמידה מההדגמה ותיתן מענה לקידום העקרונות שדנתן בהם?
- **שאלות והנחיות:** אילו סוגי שאלות תרצו לשאול מנקודת מבט של מורה ושל מאמנת? מה תפקידן של השאלות?
- **גמישות:** עד כמה מתווה השיחה מאפשר גמישות לניהול השיחה ומתן מענה לצרכים שונים של המאמנת ושל המורה?
- **הצעות לכתיבה תוך כדי הצפייה:** למשל סימון אתגרים והזדמנויות/ תיעוד נקודות שמשכו את תשומת הלב באשר להיבטים שונים מוסכמים מראש.

הצעה למבנה שיחה:

מתווה שיחה כזה יכול לכלול את המרכיבים הבאים: **(1) הכנה של המאמנת** - המתווה יכול לכלול שאלות שינחו את המאמנת ויהיו קשורות למטרות שלה בנוגע להדגמה, לתכנון ראשוני של מהלך ההדגמה ולבחירת היתרונות והחסרונות בביצוע השיחה; **(2) תכנון וחיבה עם המורה** - מטרת השיחה, זיהוי בעיה שמעסיקה את המורה/ המאמנת, חידוד משותף של הסוגיה שיתמקדו בה בשיעור ההדגמה, חיבור לבסיס ידע תאורטי מקצועי (למשל אם המאמנת רוצה להדגים איך עושים שיח דיאלוגי, כדאי לחבר למאפיינים של שיח דיאלוגי ולמה שידוע על ההשלכות שלו), אפשרות לתכנון משותף של מהלך השיעור, לחשיבה האם יש צורך בכלי עזר מסוים לצפייה בהדגמה ועוד.

3 | דיון בהזדמנויות ובאתגרים המלווים הדגמה מרומזת והדגמה מפורשת - בהקשרים רחבים

קריאה משותפת של מושגים מספרות המחקר העוסקת בהדגמה - במרומז או במפורש.

הדגמה מרומזת (מודלינג מרומז) - המדגימה מלמדת בכיתה ומדגימה פרקטיקות מסוימות, ללא תיאום עם המורה או ללא הסבר מפורש על פרקטיקות אלה. ספרות המחקר מעידה על תרומה מוגבלת של ההדגמה המרומזת בשיעור, כיוון שמורות אינן מודעות לרוב לעקרונות ולבחירות הפדגוגיות שהמדגימה מנסה לקדם, מה שמקשה על שינוי התפיסות הפדגוגיות שלהן ועל הפרקטיקות שלהן (Lunenberg et al., 2007; Wubbels et al., 1997).

הדגמה מפורשת (מודלינג מפורש) של פרקטיקת הוראה חדשה - נפוצה פחות בתור פרקטיקת אימון. למרות זאת, היא נחשבת יעילה יותר ללמידה של המורות. דוגמאות להדגמה מפורשת: מורה ומאמנת מתכננות במשותף את השיעור. המדגימה מעלה סוגיות ודילמות העומדות לפניה במהלך שיעור ההדגמה ואז היא מפנה את תשומת ליבה ומסבירה למורה בכיתה כיצד תפתור את הבעיה (כאן ועכשיו במהלך ההדגמה). הדגמה מפורשת עשויה לתרום לשינוי פרקטיקות המורות בכיתה, מאחר שהמאמנת מבהירה את שיקולי הדעת שהיא עושה בבחירות שלה בזמן ההוראה (Loughran, 1996). עם זאת, הדגמה מסוג זה עלולה להנכיח היבטים היררכיים באינטראקציה בין מורות למאמנות ולהעצים התנגדויות.

שאלות אפשריות לדיון מסוג זה:

- האם הדגמה מפורשת מתאימה לכל מצב?
- מה הן ההזדמנויות שעולות בהדגמה מפורשת ומה הם האתגרים הנלווים לה? באילו מצבים תעדיפו להדגים במרומז דווקא? מה הן הסיבות לכך? **דיון זה יכול לשמש פתח לדיון מעמיק סביב סוגיה הנוגעת לשאלות אלה.**

4 | התנסות בהדגמה והבאת ייצוג חדש של שיעור הדגמה העוסק בדילמות ספציפיות שקשורות בהדגמה.

אפשר להתמקד בסוגיה שמעסיקה את אחת המאמנות ומומחשת בייצוג שהיא תביא לדיון (למשל הקלטה מן השיעור/ משיחה עם המורה הצופה/ מתיאור של תכנון מהלך ההדגמה/ מתיאור כתוב של הבעיה עם פרטים נלווים ועוד). אפשר לדון בפעולות שהמאמנת עושה, בשיקולים שלה לבחור לפעול כך, בהשפעות של הפעולות שלה על הנעשה בכיתה, ביתרונות ובחסרונות של פעולותיה, בחלופות להן וביתרונות ובחסרונות של החלופות.

רעיונות לסוגיות שאפשר לכוון אליהן ולהביא ייצוג העוסק בהן:

- יחסי כוחות בשיעור הדגמה
- מה הם האתגרים ומה הן ההזדמנויות בשיחה מקדימה לשיעור הדגמה?
- איך אפשר לעצב את ההדגמה כך שתקדם מטרות של המאמנת לצד מטרות/ צרכים של המורה הצופה?
- השוואה בין שיעור צפייה ובין שיעור הדגמה - יתרונות וחסרונות
- התבוננות בדף תצפית על שיעור הדגמה ולמידה ממנו על מיקוד נקודת המבט של המאמנת והמורה ועוד.

5 | תכנון כלי עזר/ דף שאלות לצפייה בשיעור הדגמה שמעודד תיעוד של "ראיות" מן השיעור, דוגמאות, התלבטויות, סימני שאלה, תובנות ועוד

אפשר לנסות לפתח את הכלי הזה על פי פרמטרים שונים שחשובים למאמנות ולמורות, כגון מיומנויות אוריינות; תוכן; סביבה כיתתית, תלמידים; מורה. אפשר לפתח דף שאלות ראשוני בשיתוף פעולה עם המאמנות, ולאחר מכן לחשוב ולהרחיב את השאלות בכל צוות מורות. יתר על כן, כדאי לחשוב מה הם המרכיבים השונים שייכללו בכלי העזר - למשל רציונל לתיעוד בזמן צפייה ותיאור התרומה שלו מנקודת מבט של מורה ושל מאמנת, שאלות מנחות לתיעוד, טבלה ובה הממדים השונים לתיעוד ועוד.

- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.
- Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Vol. 2. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London/Washington, DC: Falmer Press.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B.S. Nelson, & J. Warfield (Eds.) *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wubbels, T., Korthagen, F., & Broekman, H. (1997). Preparing teachers for realistic mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 1-28.
- Zilberstein, M. (1998). *Teaching as a reflective practical engagement: Guidelines to an alternative training program and in-service workshop*, Discussion Paper Number 1, Tel Aviv, Israel: Mofet Institute, Ministry of Education, Culture and Sport, Department of Training Teaching Workers.

הדגמה (מודלינג) לא רק בכיתה - תהליכי למידה לפני שיעור הדגמה, במהלכו ולאחריו

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר | חקר מקרה שלישי

פתיחה:

חקר המקרה שלפנייך עוסק בשיח בין מורות למאמנת המתקיים לאחר שיעור הדגמה של המאמנת בכיתה. בשגרת היום-יום לא תמיד מתקיים סוג כזה של שיח לאחר שיעור הדגמה. מטרת חקר המקרה היא לבחון את האתגרים ואת ההזדמנויות שיש בתהליך אימון ממוקד הדגמה (מודלינג) - תהליך הכולל שיח או עבודה לפני שיעור הדגמה, במהלכו ולאחריו - להעמיק בתהליכי למידה שמתאפשרים בעקבות שיח מקצועי לאחר שיעור הדגמה, לבחון את הגורמים המאפשרים תהליכי למידה אלה ולהרחיב את החשיבה בנוגע לפעולות של מאמנת שיכולות לתמוך בלמידה משיעור הדגמה ומשיחה בעקבות הדגמה.

חקר המקרה כולל:

- א. רקע תאורטי בנושא הדגמה (מודלינג)
- ב. תיאור מקרה מפורט כולל תמלול השיחה בין המורות למאמנת
- ג. הצעות לדיון ולפעילויות המשך

הצעה למבנה מפגש:

זמן	פעילות	מטרה	משימה	מה נחוץ
7 דק'	הצגת נושא המפגש וכללי האתיקה	לאפשר למשתתפות לקבל רקע כללי על המפגש ולהגדיר כללים מנחים לדיון	מתארות בכלליות את נושא המפגש ועוברות על כללי האתיקה, אפשר עם כרטיסיות מוכנות מראש	כרטיסים עם כללי האתיקה לדיון או שקופית מוקרנת על מסך
20 דק'	תהליך אימון סביב שיעור הדגמה מתוך הניסיון האישי	לחבר את המשתתפות למפגש באמצעות תהליך שעברו בעצמן, ולעורר דיון קבוצתי	כל אחת משתפת בתהליך שעברה, לאחר מכן הקבוצה בוחרת תהליך אחד וכולן מנתחות אותו יחד	---
15 דק'	קריאה אישית/ בזוגות של הרקע התאורטי, תיאור המקרה והתמלול	להכיר את החומרים כדי לעבוד עימם בקבוצות עבודה לאחר מכן	קוראות קריאה דמומה/ קריאה שקטה בזוגות	דפים עם טקסטים, כלי כתיבה

25 דק'	ניתוח תהליך האימון סביב שיעור הדגמה שהובילה המאמנת	לנתח את תהליך האימון באמצעות החומרים התאורטיים והניסיון של המאמנות בשטח	מקיימות דיון בקבוצות על פי שאלות מנחות, ועורכות מיפוי משותף במליאה	דפים עם שאלות מנחות וטבלאות מצולמים מראש
40 דק'	ניתוח שיח מקצועי בצוות - שיחה משותפת לאחר שיעור הדגמה	לחשוב במשותף על התרומה האפשרית שיש לשיח מאמנת-מורות על הלמידה של המורות, ולדון בדרכים נוספות שיתמכו במורות ויתרמו להן.	1. מקיימות דיון בקבוצות 2. חוזרות לקריאת התמלול ומסמנות נקודות מפנה בחשיבה של המורות	דפי תמלול (חולקו בשלב הקודם)
10 דק'	דיון מסכם - גורמים תומכים בהזדמנות ללמידה	דיון בגורמים תומכים שיסייעו למאמנות לקדם למידה של המורות	מקיימות דיון במליאה	-----

חלק א | הצגת נושא המפגש וכללי האתיקה

המפגש יעסוק בשיח בין מורות למאמנת המתקיים לאחר שיעור הדגמה של המאמנת בכיתה. בשגרת היום־יום סוג כזה של שיח אינו תמיד מתקיים לאחר שיעור הדגמה. אנו נתבונן בתמלול האירוע ובתיאורו כדי ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. בשלב הראשון של הדיון נדון באתגרים שיש בשיעור הדגמה ובהזדמנויות ללמידה ממנו, באפשרות הבחירה בכלים ובמהלכים שונים בכיתה ובשיקולי הדעת המנחים את הבחירות השונות. במפגש נעמיק בשאלות הבאות: מה מאפיין שיח בעקבות שיעור הדגמה? מה הוא כולל? מה אפשר ללמוד משיח כזה? אילו גורמים תומכים בשיח מסוג זה? אילו דרכי פעולה אפשריות של המאמנות יכולות לתמוך בלמידה של מורות בקידום שיח מסוג זה? בשלב השני של הדיון נדון באתגרים שיש בשיעור הדגמה ובהזדמנויות ללמידה ממנו, נעורר מודעות לבחירה בכלים ובמהלכים שונים בשיעור הדגמה, נמפה את מבחר הכלים העומדים לרשותנו ונחשוף את שיקולי הדעת שיכולים לעמוד מאחורי הבחירות השונות.

כללי האתיקה:

אפשר לחלק כרטיסיות עם הכללים וכל אחת תקרא בתורה את אחד מהם או לעבור יחד על הכללים:

- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא;
- אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר;
- אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתן נעשה מאמץ נוסף להבין;
- איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת;
- כל הנאמר בינינו בנוגע לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

חלק ב | אתגרים בתהליך אימון של שיעור הדגמה והזדמנויות ללמידה ממנו



תהליך אימון סביב שיעור הדגמה מתוך הניסיון האישי (בזוגות/ בקבוצות):

1. כל אחת מן המשתתפות כותבת ומתארת בקצרה תהליך אימון סביב שיעור הדגמה שהתנסתה בו. אפשר לחלק את הסיפור לשלושה חלקים: לפני ההדגמה, במהלכה ולאחריה.

כל אחת משתפת בתהליך האימון שהתנסתה בו. המשתתפות בוחרות יחד תהליך אחד ומנתחות אותו בהתייחס ל: (1) מבנה התהליך - מה הוא כלל? מה היה לפני השיעור, במהלכו ולאחריו? (2) אילו מטרות שירתו המהלכים השונים שהמאמנת בחרה ועם אילו אתגרים הם אפשרו להתמודד? (3) מה היו האתגרים והאילוצים בקידום המטרות והתהליך?

2. קריאה אישית/ בזוגות של הרקע התאורטי, חקר המקרה והתמלול



רקע תאורטי - מודלינג (הדגמה)

מה היא הדגמה (מודלינג)?

הדגמה (מודלינג) היא פרקטיקת אימון שנחשבת יעילה ללמידה (Gibbons & Cobb, 2017). מיישמות אותה בדרך כלל מורות מנוסות או מדריכות במסגרות הכשרת מורים, וגם מאמנות מיישמים מיישמות אותה ומשתמשות בה רבות. בשיעור הדגמה לוקחת המאמנת את תפקיד המורה ומלמדת בכיתה כדי להדגים יישום של פרקטיקת הוראה מסוימת שהמורה יכולה ללמוד ממנה (Saclarides & Munson, 2021). בדרך כלל מאמנות מדגימות פרקטיקות הוראה שנחשבות חדשניות, אך אינן מוכרות בהכרח למורות או שהן אינן מיישמות אותן. לדוגמה עבודה עם קבוצה קטנה בזמן ששאר הקבוצות עובדות עצמאית, שילוב משחק בהוראה ועוד.

למה מאמנות משתמשות בהדגמה?

להדגמה מטרות ויתרונות רבים: היא מאפשרת להדגים הלכה למעשה איך מיישמים פרקטיקת הוראה שיכולה להישמע למורות מורכבת, אינה מובנת וקשה ליישום; היא עשויה להפחית את החשש של מורות כי הפרקטיקה ("יפה" ככל שתהיה על הנייר) איננה ישימה או איננה מתאימה לכיתה שלהן ולהשרות עליהן ביטחון בכך שיישום הפרקטיקה אפשרי, גם בכיתה שלהן; ההדגמה ממחישה את היתרונות הייחודיים של הפרקטיקה, למשל המורה יכולה לראות את ההנאה של התלמידים מן הפעילות, את המוטיבציה שהיא מייצרת או את העובדה שהיא מאפשרת לתלמידים שאינם משתתפים בדרך כלל להשתתף (Casey, 2011).

מלבד למידה של כלים מעשיים ליישום הפרקטיקה וליצירת מוטיבציה בקרב המורה, שיעורי ההדגמה יכולים לשרת מטרות נוספות. הם יכולים למשל לתרום להעמקת הקשר בין המאמנת למורה ולכיתה שלה, שכן כאשר המאמנת משתתפת בהוראה בכיתה, מתאפשר לה לראות ולהרגיש מה מתרחש בכיתה. נוסף על כך, היא מראה למורה שהיא שותפה שלה לעשייה בכיתה, יודעת איך להשתתף בהוראה ורוצה להתמודד עם המורכבות שבה. שותפות זו יכולה לחזק את תחושת האמון בין המורה למאמנת. יתרה מזאת, האינטראקציה הישירה של המאמנת עם תלמידי הכיתה מאפשרת לה להכיר מקרוב כל תלמיד ותלמידה, ולהבין טוב יותר את האתגרים הייחודיים שהמורה מתמודדת איתם.



למה קשה ללמוד מהדגמה?

לשאפה של המאמנות שהמורות יוכלו ללמוד ליישם פרקטיקה ולהבין את היתרונות שלה רק מעצם ההתבוננות בדרך שהמאמנות עושות זאת בכיתה, אין בסיס איתן על פי הידע הקיים בספרות המחקר.

ראשית, קשה ללמוד מהדגמה בגלל מגבלות המערכת הקוגניטיבית שלנו (van Es & Sherin, 2008). כלומר באינטראקציה כיתתית - הקשר עשיר ועמוס כל כך בגירויים - תבחין המורה (או כל צופה אחר) רק בחלק קטן מן המתרחש, ומהלכים והתרחשויות רבות יישארו מחוץ לטווח "ההבחנה" שלה. יתר על כן, רק חלק קטן ממה שהמורה תבחין בו בזמן הצפייה בשיעור יאוחסן בזיכרון באופן שניתן לשליפה, והיא תוכל "להיזכר" בו במצבים אחרים, למשל כשהיא מתכננת או מיישמת בפועל את הפרקטיקה בכיתה שלה. לבסוף, הפקת משמעות מן ההדגמה אינה דורשת רק לזכור את מה שהתרחש, אלא גם לפרש, לנתח ולהבין אותו, תוך כדי התייחסות לשאלות כמו: מה בדיוק המאמנת עושה? איך אפשר לשיים את זה? מה הן המטרות שהיא מנסה להשיג במהלכי ההוראה שהיא בוחרת בהם? מה הם שיקולי הדעת שהיא מפעילה? מה הן ההשלכות של המהלכים שלה על התלמידים? קצב ההתרחשויות במהלך השיעור והיקפן מקשה במידה רבה על המורה הצופה לנתח את מה שמתרחש בכיתה בזמן הצפייה, ולכן קשה להפיק משמעות מן האירוע.

נוסף על המגבלות הקוגניטיביות, גם היבטים חברתיים-רגשיים עשויים להקשות על למידה מן ההדגמה. כך לדוגמה המורה עשויה להרגיש חוסר חיבור והזדהות עם מהלכי ההוראה שמיישמת או מקדמת המאמנת (בטענה: "זה לא מתאים לי ללמד ככה") או להרגיש שאין לה עצמה מומחיות וכישורים מספיקים כדי ליישם את הפרקטיקה כמו שהמאמנת מדגימה (בטענה: "אני לא אצליח לעשות את זה ככה").

איך אפשר לתמוך בלמידה של מורות מהדגמה?

כדי לאפשר למידה משמעותית משיעורי ההדגמה אי אפשר להסתפק רק בצפייה של המורה בשיעור, וחשוב לתמוך בלמידה באמצעות אינטראקציה מפורשת בין המאמנת למורה (Casey, 2011). אינטראקציות שתומכות בלמידת המורה יכולות להתרחש לפני שיעור ההדגמה, במהלכו ולאחריו (Saclarides & Munson, 2021). כך למשל במסגרת שיחה מקדימה למודלינג יכולה המאמנת לכוון את המבט של המורה להיבט מסוים בהדגמה. במהלך שיעור ההדגמה עצמו יכולה המאמנת למשל לתאר בעל פה ובמפורש מהו שיקול הדעת שהיא מפעילה או לבקש מן המורה לתעד (בכתב) את מה שהיא שמה לב אליו. אך אחד מן המרחבים החשובים לתמיכה בלמידה של המורות מן ההדגמה היא מתן הזדמנות לאחר ההדגמה לנתח, להבין ולהעניק משמעות למה שהמורה (או המורות) שמו לב אליו תוך כדי הצפייה בהדגמה.

יש דרכים שונות להנחות שיחת רפלקציה על שיעור הדגמה כך שתתמוך בלמידה של מורות ממנה. חקר המקרה הנוכחי מתמקד בשיחה אחת מן הסוג הזה. במסגרת חקר המקרה ננסה להתמקד בתהליכי הלמידה של המורות המשתתפות בשיחה. ננסה להבין מה למדו המורות, אילו תהליכי למידה אפשרה שיחת הרפלקציה, מה בדיוק עשתה המאמנת כדי לתמוך בתהליכי הלמידה האלה ומה עשויים להיות היתרונות והחסרונות של שיחה מסוג זה.



חלק ג | תיאור המקרה והתמלול

תיאור המקרה

המאמנת הילה בחרה להתמקד השנה במיוחד בלמידה של המורות על קידום תהליכי כתיבה של תלמידים. בתהליכי האימון שהיא מובילה היא מנסה להדגיש דרכים שבהן מורות יכולות לתמוך תמיכה מתמשכת בפיתוח יכולת הכתיבה של התלמידים ועל דרכים שבהן הן יכולות לתת לתלמידים כלים להעשרת הכתיבה. מפגש ההדגמה הוא חלק מתהליך מתמשך של עבודה על תוצר כתיבה שמלווה הילה בכיתות ב'. העבודה על תוצר הכתיבה החלה בבחירה של התלמידים בנושא שירצו לכתוב עליו. התלמידים יכלו לבחור מבין מספר אפשרויות: "חיית המחמד שלי" ו"התחביב שלי". בשיעור ההדגמה הנוכחי רצתה הילה להדגים למורות פעילות טרום כתיבה שמזמנת שיח חופשי על נושא הכתיבה - במקרה הנוכחי "חיית המחמד שלי" - כך שהשיח הדבור ישמש לאחר מכן בסיס לכתיבת התלמידים. תהליך האימון סביב שיעור ההדגמה כלל מפגש הדרכה לפני שיעור ההדגמה, את שיעור ההדגמה עצמו וכן שיחה של הצוות לאחר שיעור ההדגמה. נתאר כאן בקצרה את פעולות האימון בכל אחד מן השלבים.

לפני שיעור ההדגמה:

הילה תכננה את מהלך שיעור ההדגמה עם שרית ופאני, שתי מחנכות כיתה ב', בהדרכת הצוות השבועית שלהן, שהתקיימה מספר ימים לפני שיעור ההדגמה.

הילה הביאה להדרכת הצוות את הרעיון לקיים פעילות טרום כתיבה שבה ינהלו התלמידים שיח בקבוצות קטנות סביב הנושא שיבחרו המורות - "חיית המחמד שלי" או "התחביב שלי".

בשיעור ההדגמה:

שיעור ההדגמה נעשה עם קבוצה קטנה והטרונגית של תלמידים מכיתתה של שרית, שבחרו את נושא "חיית המחמד שלי". השיעור התקיים במרחב בית הספר, מחוץ לכיתה. במהלך שיעור ההדגמה התבוננו התלמידים יחד על תמונות של חיות מחמד שונות, שוחחו על התמונות ובאמצעות שאלות מנחות של המאמנת סיפרו בעל פה על חיות המחמד שלהם.

שתי מחנכות כיתה ב' (פאני ושרית) צפו בשיעור ההדגמה של הילה. הילה לא נתנה למורות הנחיה מסוימת למיקוד הצפייה ולא ביקשה מהן לתעד את המתרחש בכתב.

אחרי שיעור ההדגמה:

הילה, שרית ופאני ערכו שיחת רפלקציה על שיעור ההדגמה מספר שעות לאחריו. בתחילת המפגש ביקשה הילה, המאמנת, מן המורות לציין "רגע אחד שהצליח" בשיעור ההדגמה ולתאר מה קרה בו. בהמשך המפגש הזמינה הילה את המורות לתכנן איך ליישם ולהתאים את הפעילות שהודגמה לקבוצת תלמידים אחרת. השיחה נמשכה כ-13 דקות. בתמלול מוצג הדיון של צוות המורות והמאמנת מתחילת המפגש.



תמלול

1	הילה (מאמנת):	אני אומרת בואו, אפילו תחזרו רגע למה שראיתם בהקדמה ותחפשו רגע אחד מבחינתכן שהצליח. עכשיו אני לא מגדירה מה זה הצלחה. אתם תגדירו מה זה הצלחה. הצליח לתלמיד, הצליח מבחינת השיח, הצליח בכתיבה, הצליח למורה שהוא [...] שהתלמידים נענו לבקשה שלו. רגע אחד שהצליח. אני אשמח גם אם זה יהיו רגעים אחרים. מה מה היה בו? מה גרם לזה להצליח? בואו נלמד אותו.
2	שרית	מה שאמרנו על נתן.
3	פאני	גם אני חשבתי על נתן, ממש.
4	שרית	שהוא ילד שילוב, שהוא לא מרבה לדבר בכיתה ולהשתתף, ופתאום בקבוצה הקטנה ראינו שהוא נפתח והוא סיפר מאיפה החיית מחמד ומה הוא עשה והוא הביא לו חלב, ופתאום אני ישבתי ככה (מסמנת שהיא הייתה מופתעת), פתאום נפתחו השמיים והוא דיבר ושיתף בלי להתבייש, פשוט היה עם ביטחון, כאילו ילד אחר.
5	פאני	אהה.
6	מאמנת	זה תפס את שלושתנו בהפתעה כי אנחנו מכירות [...] פאני, מה יש לך להוסיף על הסיטואציה?
7	פאני	אני חושבת שזה גם בגלל האווירה שהייתה חמימה כזאת, שהיינו בקבוצה קטנה, זה לא כמו כל הכיתה. וגם ששאלת את השאלות המכוונות זה ממש [...]
8	שרית	כן, זה ממש טוב.
9	פאני	זה ממש כאילו הוא ידע איך [...] כאילו שאלת אותו "מה אתה חושב למשל איזה צבע חיית המחמד שלך? איפה מצאת אותה?" ואז הוא התחיל לתאר לנו את החיית מחמד וממש לפי השאלות, ואז זה יותר מיקד אותו למה שהוא צריך להגיד.
10	שרית	השאלות מאוד מוצלחות.
11	פאני	כן, מאוד.
12	שרית	כי גם אני אם היית אומרת "תכתבי על חיית המחמד שלי", לא הייתי יודעת איפה להתחיל.
13	פאני	קשה.
14	שרית	אבל אם יש שאלות את יותר [...]
15	פאני	ממוקדת.
16	שרית	אהה (נזכרת), עשינו את זה, עשינו את זה באיזו ישיבה בשנה שעברה גם עם שאלות. כן, ואני נעזרתי בזה. כי תגידי לי לכתוב, אני לא אדע מאיפה להתחיל.
17	פאני	כן, נכון.
18	מאמנת	מה זה מלמד אותנו? מה אנחנו לומדים מזה? כמורות? מה עכשיו אנחנו למדות? ברור [...]
19	שרית	שחשוב היחס האישי בקבוצה קטנה.
20	מאמנת	אוקיי. יופי. בואו נרשום את זה.
21	שרית	שחשוב לעבוד בקבוצות קטנות.
22	פאני	נכון.
23	מאמנת	בואו נרשום לעצמנו דברים שאנחנו לומדים (מוציאה מדבקיות ועט). אושרית, מה אמרת? (המאמנת חוזרת ושואלת את המורות וממשיגה את שהן אומרות תוך כדי שהיא כותבת על הפתקיות: אקלים, יחס אישי, למידה בקבוצה קטנה, שאלות הטרמה שעוזרות לשיח).
24	מאמנת	איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?



25	פאני	כן, ברגע ש [...]
26	שרית	אוי כן [...]
27	פאני	הם אהבו גם להחמיא אחד לשני.
28	שרית	גלן, מה היה לה? (מנסות יחד להיזכר מה בדיוק אמרה הילדה גלן).
29	פאני	כאילו [...] "זה נפלא", משהו כזה.
30	מאמנת	"זה מופלא", "זה מופלא".
31	פאני	כן, לא הבנתי מאיפה היא הביאה את זה (צוחקת), כי לא יוצא לנו בשיעורים ממש לשמוע.
32	מאמנת	נכון (מסבירה לחוקרת), פאני, את נתת את המשימה מול כל הכיתה ואני אמרתי "פאני, בואי נתחיל ואת תצטרפי", ורק נתנו להם להתבונן בתמונות של החיות מחמד, ועצרתי ואמרתי לפאני בשקט.
33	פאני	"את רואה איך הם מדברים ביניהם?"
34	מאמנת	הם פשוט התחילו לדבר ביניהם.
35	שרית	איזה חמודים!
36	מאמנת	היה דיבור ביניהם.
37	פאני	ושרה (שם של תלמידה) אומרת לו "תסתכל אהה [...] איזה חיה אתה הכי אהבת?"
38	מאמנת (יחד עם פאני)	"איזה חיה אתה הכי אהבת?" התחילה לשאול אותו שאלות!
39	מאמנת	(אל החוקרת) מורן, הם ראו רק כמה תמונות! כן. זה משהו שהשתמשנו בו גם בשנה שעברה והיה מאוד מוצלח. זה אותם תמונות. זה בדיוק זה. לא אמרנו כלום! רק שמתי והם התחילו לשוחח ביניהם! היה זוג שהיא שאלה אותו "איזה חיה אהבת?"
40	שרית	איזה חמוד!
41	מאמנת	כן. היא אמרה לו.
42	פאני	"ידעת [...]"
43	מאמנת	"ידעת שלתוכי יש נוצות כחולות?"
44	שרית	זה. זה שווה הכול!
45	מאמנת	ממש!
46	פאני	והם לא היו מדברים ככה בין עצמם.
47	שרית	כן, כי אין להם מתי. אין להם מתי.
48	מאמנת	נכון.
49	שרית	צריך ליצור, צריך ליצור [...] (לא מוצאת את המילה).
50	מאמנת	צריך ליצור הזדמנויות כאלה?
51	שרית	ליצור הזדמנויות, כן!
52	מאמנת	יופי.
53	שרית	אפילו תראו, לא חשבתי אפילו שהם ישאלו אחד את השני. ליצור הזדמנויות [...] ליצור הזדמנויות כאלה [...] בעינינו זה סתם כזה, אבל זה הרבה!
54	פאני	זה המון בשבילם, כן.



55	מאמנת	וזה דורש, זה לא דורש כמעט כלום. מה? הבאת תמונה, הבאת איזשהו פתגם.
56	פאני	גירוי קטן וזה יכול לעשות [...].
57	מאמנת	בדיוק! זה יכול לעשות [...] מורן, באמת לא עשינו כלום! שמנו את זה והם התחילו לדבר ביניהם.
58	פאני	גם זה מכניס גם לאווירה הצבעונית הזאת [...] השונות של כל החיות, שאין פה משהו אחד ספציפי.
59	מאמנת	יופי. אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו. לקחנו חלק מה [...] דיברנו על השיעור, תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד אחר.
60	שרית	נכון.
61	מאמנת	לא דומה לתפקוד שלו במליאה. כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת, בכל מיני סיטואציות.
62	שרית	כי במליאה הוא נבלע, הוא לא מוצא את עצמו.
63	פאני	וגם כשלקחנו את הקבוצה זה לא לפי רמה, זה לא לפי רמות.
64	שרית	ואני אמרתי לך, מה אני אמרתי לך? שאמרתי לך "נתן [...]" את זוכרת מה אמרתי לך? אני אמרתי לה לפני "וואי, נתן [...] אני לא יודעת איך הוא יכתוב, איך הוא [...] והיא אמרה לי "אין, אין, אין מה לעשות. תביאי אותו!" והראה לי (צוחקת).
65	פאני	הראה לנו הכי מכולם.
66	מאמנת	אז יופי, אז הייתה לנו פה קבוצה הטרוגנית מאוד. לרוב בקבוצות הקטנות אנחנו עובדות בקבוצות הומוגניות, אבל שיש לה עניין משותף.
67	פאני	כן, נכון.
68	מאמנת	וראינו איך העניין המשותף יצר קהילה.
69	שרית	קשר כזה.
70	מאמנת	קשר וחיבור. ואחד סיפר אז השני רצה גם לספר ולהשתתף.
71	פאני	גם יכולת לראות יאניס, שהיא יותר אההה [...] היא זו שבאה לשאול "מה אתה אומר? מה אתה הכי אהבת פה?" ואז הוא שיתף אותה. את יודעת, את מבינה? בקבוצה שהיא [...] למשל [...] היא באותה רמה, את רואה שהם לא מדברים ביניהם. הקבוצה החלשה.
72	שרית	כן, הגבוה מעודד אולי?
73	שרית	כן, בדיוק.
74	מאמנת	אז מה אנחנו לומדים? האם התלמידים צריכים כל הזמן לשבת בקבוצות הומוגניות?
75	פאני	זה לא מחייב.
76	מאמנת	זה לא מחייב, נכון. תלוי מה המטרה שלנו. פה לא רציתי לקדם אההה [...].
77	שרית	אני לא חשבתי על זה ככה כל זה.
78	מאמנת	(צוחקת).
79	שרית	אני חשבתי, טוב, הדגמה של אההה [...] טוב, את יודעת, מטלת כתיבה. מה כבר יכול להיות? אבל כשמסתכלים על זה פתאום, כשמנתחים את זה מבינים כמה זה חשוב.
80	מאמנת	עוד משהו. את אמרת את זה, שרית, אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?



81	פאני	נכון.
82	מאמנת	למשל אני למדתי ש [...] על היכולת ש [...] שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!
83	שרית	נתן ו [...].
84	מאמנת	את יודעת מה זה מלמד על הילד? על היכולת שלו להיות רגיש לסביבה שלו?
85	פאני	נכון.
86	מאמנת	זה לא רק בית ספר. בית ספר ולימודים. פתאום הייתה לו הזדמנות להראות לנו אינטליגנציה אחרת שלו, משהו שהוא יודע. ושירי, כששאלתי אותה אם היא מתגעגעת לכלבה שלה כשהיא בבית הספר, והיא אמרה "היא קופצת עליי".
87	פאני	כן.
88	מאמנת	אז פתאום אתה רואה ילד שמתעניין בבעלי חיים, שאוהב בעלי חיים, שדואג! הם סיפרו על הדאגה. הם הביאו אותו הביתה.
89	שרית	איך ליעד אמרה לה? "את יכולה לזרוק לו כדור והוא יחזיר לך". איזה חמודה!
90	מאמנת	זה היה באמת רגע קסום שאמרת אותו, שרית, שבמליאה [...].
91	פאני	את לא תוכלי לראות את זה.
92	שרית	את תראי את הבולטים יותר במליאה.
93	פאני	את אותם ילדים.
94	שרית	בדיוק.
95	פאני	את אותם ילדים שכל הזמן עונים לך על השאלות.
96	שרית	והם נבלעים כזה.
97	פאני	הם גם מתביישים להגיד טעות או משהו כזה כי יש את הילדים הבומבסטיים בכיתה שהם מייד עונים לך על השאלה וזה. לא נותנים להם בכלל זה.
98	מאמנת	אז נצא רגע מההדגמה שלי, ומחר או בשבוע הבא צריך לשבת עם קבוצות בכיתה של [...] יכול להיות שיש לנו עוד קבוצה של "חיית מחמד" ויהיו לנו גם קבוצות אחרות.
99	שרית	כן.
100	מאמנת	אז איך ניגשים למשימה? איך מכל מה שדיברנו עכשיו, מה אנחנו לוקחות כדי [...] לעשות את מה שצריך עם הקבוצה הבאה? פאני, איפה את? כאילו [...] מה זה נותן לך? איפה את עומדת?



<< למנחה - פעולות המאמנת בשיח שלאחר שיעור הדגמה: רעיונות שעולים מקריאתה וניתוח התמלול

- **שורה מס' 1:** אפשר לחשוב על האפשרויות שהמאמנת נותנת בהנחייתה לציין דווקא "רגע אחד" מתוך כלל השיעור. הנחיה מסוג זה יכולה למשל לעודד את המורות להתמקד ממש בתהליכי המיקרו של הלמידה ושל ההוראה שהתרחשה.
- **שורה מס' 1:** המאמנת בחרה למקד את השיח ב"הצלחות" של השיעור. למה היא עשתה זאת? אילו מטרות זה משרת? מה עשויים להיות החסרונות של זה?
- לאורך כל ההנחיה אפשר לראות איזון מעניין בין מתן במה למורות לשתף במה שהן הבחינו בו והיה חשוב בעיניהן בשיעור (**מבע מס' 1**) ובין הפניית מבטן של המורות להיבטים שהמאמנת סימנה בתור חשובים ומרכזיים. אבל היא עשתה זאת ממקום שנותן להן במה לתאר ולשתף במחשבות שלהן בנוגע להיבטים החשובים בעיניה (**שורה מס' 24**: "איך הייתה האינטראקציה ביניהם?"), ולפרקים הזכירה במפורש נקודות שהיא שמה לב אליהן (**שורה מס' 82**: "למשל אני למדתי ש [...] על היכולת ש [...] שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!").
- לאורך כל השיחה שילבה המאמנת מהלכים מפורשים שמטרתם להנכיח את הלמידה של המורות מן השיח הזה. היא השתמשה בטכניקות שונות, למשל:
- **שורה מס' 18:** "מה זה מלמד אותנו? מה זה מלמד אותנו כמורות?"
- **שורה מס' 23:** "בואו נרשום לעצמנו דברים שאנחנו לומדים" - בקשה לכתוב את התובנות מן השיח.
- **שורות מס' 59-61:** "אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו [...] תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד [...] אחר, לא דומה לתפקוד שלו במליאה" [...] "כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת, בכל מיני סיטואציות" - סיכום רפלקטיבי של השיח, כולל גיבוש של עקרונות פדגוגיים כלליים שהמורות יכולות "לקחת איתן".
- **שורה מס' 23:** "איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?" - שאלה זו היא מרכזית להפניית המבט (או ההבחנה המקצועית) של המורות: אם עד כה, בעקבות ההזמנה לשתף שיתוף פתוח במה ששמו לב אליו, דיברו המורות בעיקר על היבט אחד שראו בו הצלחה - ההשתתפות בשיח של תלמיד שלרוב איננו משתתף בשיח בכיתה - במהלך זה כיוונה המאמנת את המבט של המורות רטרואקטיבית להיבט נוסף של מה שהתרחש בכיתה - האינטראקציה בין התלמידים. באמצעות המהלך שעשתה היא הרחיבה את ההגדרה להצלחה של שיעור. דוגמה דומה יש **בשורה מס' 80**: "אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?" - בשאלה זו הרחיבה המאמנת את ההגדרה למהו שיעור מוצלח, ובעצם העבירה מסר כי הצלחה של שיעור יכולה לבוא לידי ביטוי גם בכך שהשיעור אפשר לנו המורות ללמוד משהו חדש על התלמידים.

חלק ד | אתגרים בתהליך אימון של שיעור הדגמה והזדמנויות ללמידה ממנו

1. ניתוח תהליך האימון סביב שיעור הדגמה שהובילה המאמנת (בזוגות/ בקבוצות)

לאחר שעיינו בתהליך האימון שהובילה המאמנת וברקע התאורטי העוסק בהדגמה:

- כיצד עיצבה המאמנת את תהליך האימון? נזהה איך עיצבה המאמנת את תהליך האימון בכל אחד מן השלבים (כלומר לפני שיעור ההדגמה, במהלכו ולאחריו).
- אילו מטרות יכול כל אחד ממהלכי האימון שזיהינו לשרת? כיצד? באילו מטרות אחרות הוא אינו תומך?
- אפשר להתייחס למטרות המוזכרות ברקע התאורטי, אך כדאי לחשוב גם על מטרות רלוונטיות אחרות.
- עם אילו מן האתגרים שיש בלמידה מהדגמה יכול תהליך האימון שהמאמנת הובילה לסייע להתמודד? עם אילו הוא אינו יכול? מדוע? אפשר לחשוב על אתגרים נוספים מלבד האתגרים העולים ברקע התאורטי.



<< למנחה: אפשר להשתמש בטבלה הבאה בדיון בקבוצות/ בזוגות/ במליאה. אפשר להיעזר בטבלה המופיעה **בנספח 1** וברעיונות המוצעים בה, כמו גם להעלות רעיונות נוספים. בנספח זה מוצגים רעיונות וכיווני חשיבה בלבד, והיא אינה מציגה את התשובה "הנכונה" בהכרח, לכן כדאי לראות בה חומר רקע שיכול לתמוך בהנחיה.

המהלכים שהמאמנת בחרה לעשות כדי לתמוך בלמידה של המורות משיעור ההדגמה

מהלכי המאמנת	מטרות שהמהלך יכול לשרת/ אתגרים שהמהלך עוזר להתמודד איתם
לפני שיעור ההדגמה	
במהלך שיעור ההדגמה	
לאחר שיעור ההדגמה	



2. מיפוי משותף של סוגי תהליכים הכוללים הדגמה (איסוף במליאה)

כל קבוצה משתפת ומספרת על התהליכים שחברותיה דנו בהם - בתחילת המפגש הן משתפות מניסיון האישי ומספרות על התהליך שעולה בתיאור המקרה. יחד נייצר טבלה המסכמת סוגים שונים של תהליכי עבודה שבמוקדם שיעורי הדגמה. לאחר מכן נבחן יתרונות וחסרונות אפשריים של כל אחד מן הסוגים.



<< למנחה:

הצעה למיפוי בטבלה: בחלק זה מוצעים רעיונות שייתכן שיעלו בדיון, אך אין זו טבלה הממצה את כלל הרעיונות ואת כלל כיווני החשיבה, אלא היא משמשת בסיס ראשוני לחשיבה לקראת הדיון

מהלך	מהלכי המאמנת	מטרות	אתגרים
לפני שיעור הדגמה	תכנון משותף של פעילות לשיעור ההדגמה		
	שיחה קצרה מקדימה לשיעור, המכוונת להיבט מסוים בשיעור		
	שיחה מקדימה המכוונת להסתכלות פתוחה על ההדגמה		
	ללא שיחה מקדימה		
במהלך שיעור ההדגמה	הדגמה של פעילות מסוימת		
	הדגמה של שיעור שלם		
	צפייה ממוקדת ותיעוד		
	צפייה ממוקדת ללא תיעוד		
לאחר שיעור ההדגמה	שיחת רפלקציה צוותית		
	ללא שיחה צוותית		
	שיחה קצרה עם המורה והמשך תהליך עבודה משותף באותו נושא		

חלק ה | ניתוח שיח מקצועי בצוות - שיחה משותפת לאחר שיעור הדגמה

בשלב זה נתמקד בחקר מקרה של השיחה שהתקיימה לאחר שיעור ההדגמה. ננסה להבין במה יכולה שיחה כזו לתרום ללמידה של מורות וכיצד יכולות מאמנות לתמוך בלמידה של מורות בשיח מקצועי בעקבות שיעורי הדגמה.

1 | חזרה לקריאת התמלול

אנו מתבוננות יחד בתמלול האירוע ובתיאורו כדי ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה.

■ נזכיר את כללי האתיקה.

■ **הקראת התמלול:** נמנה מתנדבות להקראה במליאה. נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע.

■ **דגשים:** ייתכן שיישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות/ שיעלו הצעות להתמודדות עם האתגר. כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב כיצד כדאי שיישאלו שאלות. נוסף על כך, מומלץ להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.

2 | פעולות הנחיה שתומכות בלמידה מהדגמה (בקבוצות/ בזוגות)

■ מה עשתה המאמנת במהלך השיחה? כל אחת מן המשתתפות מסמנת את כל מה שעשתה המאמנת (פעולות, שאלות, עיסוק בתכנים מסוימים ועוד).

■ מתוך ניסיון להבין את הפעולות של המאמנת נשער אילו מטרות היא ניסתה לקדם בשיחה?

■ כיצד הפעולות של המאמנת בשיחה המשותפת תמכו בלמידה?

3 | תהליכי למידה בעקבות שיחת רפלקציה על שיעור הדגמה

■ נסמן בתמלול נקודות שבהן נראה שהמורות הביעו שינוי בחשיבה שלהן או ציינו משהו חדש/ מפליא שהן גילו בשיעור ההדגמה.

■ **רעיונות לדוגמה:** תשומת לב לחוזקות של תלמידים שלא חשבו עליהן, הסבר לאופן שבו הפעילות עיצבה את האפשרות שתלמידים יבטאו חוזקות, חוויה משותפת, בניית ידע במהלך השיעור, דברים שהפתיעו אותן, למידה זו מזו.

■ מה השיחה אפשרה למורות? מה נראה שהן למדו ממנה? מה התאפשר פחות לדעתכן?

■ **למנחה <<** אפשר להיעזר ב**נספח מס' 2**, המציע ניתוח של תמלול השיחה, כדי לכוון את הדיון ולהעלות רעיונות נוספים.



4 | סיכום (במליאה)

■ אילו גורמים תומכים בהזדמנות ללמידה משיחה כזו? כדאי לדון בהיבטים שעולים מתוך ההנחיה של המאמנת ומתוך השתתפות צוות המורות בשיחה עצמה, לצד היבטים שקשורים בתהליך הקודם לשיחה ולהדגמה.

רציונות לדוגמה: טשטוש התפקידים, שבירת ההיררכיה בין המאמנת למורות באמצעות פעולות המעודדות שיתוף בתכנון ובחשיבה על הנעשה ואף שוויון מסוים בין בעלות התפקידים השונות ("זו לא הדגמה שלי לכן"); תכנון משותף שהתבצע טרם שיעור ההדגמה - לעיתים בצפייה בשיעור הדגמה ייטו מורות להסתכל על מה המאמנת או המדגימה עושה. במקרה המתואר הכירו המורות את הפעילות ואף תכננו אותה יחד - ייתכן שזה אפשר להן להתמקד בדרכי ההשתתפות השונות של התלמידים בפעילות ובמה שהפעילות אפשרה לתלמידים; הנחיה ממוקדת בסוגיה במהלך השיחה - המאמנת מסגרה את השיחה אחרי שיעור ההדגמה במסגרת שמיקדה את הדיון בסוגיה מסוימת (הצלחות ולאחר מכן חוזקות התלמידים).

■ המאמנות מומחיות בתחום האוריינות ומוצבות בתור מומחיות בתוך בית הספר. בהקשר של שיעורי הדגמה ובכלל, פעולות שונות של המאמנת יכולות לשקף עמדות שונות שלה. בבסיס הרעיון של שיעור הדגמה יש תפיסה כי למאמנת יש תחומי מומחיות שמורות יכולות ללמוד ממנה. בשיחה שלאחר ההדגמה המאמנת יכולה לבחור להדגיש את פערי המומחיות או לטשטש אותם. איך המאמנת מיצבה את עצמה ביחס למורות בתהליך הכולל של שיעור ההדגמה? באילו דרכים היא מיצבה את עצמה כך? כדאי להזמין את המשתתפות להביא דוגמאות מתוך התמלול.

רציונות לדוגמה: אפשר לדון בשני צירים: 1. ציר המומחיות - בקצה אחד שלו המאמנת ממצבת עצמה בתור מומחית שמחזיקה בידע וששואפת ללמד אותו באמצעות ההדגמה. בקצה השני של הציר - המאמנת ממצבת עצמה במקום של שווה בין שוות הלומדת יחד עם המורות. 2. ציר ההנחייה - עד כמה המאמנת ממוקדת וסוגרת את השיח/ ההדגמה, ועד כמה היא מאפשרת לרעיונות ולסוגיות לעלות מצידן של המורות?

■ אילו סוגים נוספים של תפקידים ועמדות יכולות לאמץ מאמנות שמובילות תהליכים הכוללים שיעורי הדגמה? מה הם היתרונות והחסרונות של העמדות השונות?



נספח 1 | למנחה << רעיונות העולים בנוגע למטרות מהלכי המאמנת לפני שיעור ההדגמה, במהלכו ולאחריו

מטרות שהמהלך יכול לשרת / אתגרים שהמהלך עוזר להתמודד איתם		מהלכי המאמנת
■ המהלך יכול להעניק למורות תחושת בעלות על השיעור ולמנוע תחושת זרות שעשויה להתעורר משיעור הדגמה ("זה לא אני, זה לא שלי"). ■ המהלך יכול לפנות את המורות להתבוננות בתגובות התלמידים ובהשתתפות שלהם, כיוון שהן לא צריכות להשקיע משאבים קוגניטיביים בהבנת הפעילות עצמה. ■ המהלך מצמצם את ההיררכיה המבנית בין המאמנת למורות שעשויה להיווצר מעצם קיומו של שיעור הדגמה (מתוקף כך שבהדגמה במקרים רבים מאמנת מראה למורות משהו שהן מתקשות לעשות). ■ המהלך יכול לאפשר ללמוד את פרקטיקת ההוראה שהמאמנת רוצה להדגים (שימוש בהובלת שיח בקבוצות קטנות לפעילות טרום קריאה) במנותק מן האינטנסיביות של המתרחש בכיתה ותוך כדי דיון בשיקולי הדעת טרם השימוש בפרקטיקה. ■ אתגר בתכנון הפעילות: הפעילות עשויה לקבל אופי שונה במעט ממה שהמאמנת ראתה בעיני רוחה.		המאמנת תכננה את פעילות ההדגמה עם המורות שצפו בהדגמה
■ הימנעות ממתן הנחיות לצפייה מקדמת יחסים שוויוניים בין המאמנת למורות ומטשטשת את ההיררכיה שעשויה להיווצר בעקבות מתן הנחיות מפורשות מצד המאמנת. ■ אתגר: ללא מיקוד ההבחנה של המורות עשויה להיות מפוזרת, ספורדית או להתמקד בהיבטים שוליים או לאו דווקא בהיבטים שהמאמנת רוצה להדגיש. ■ אתגר: סביר להניח שבעקבות הנחיה פתוחה כזו לא תתאפשר התמקדות בחקירה של המיקרו־פרקטיקות, למשל איך המאמנת מעודדת השתתפות של תלמידים - פרקטיקה שיכולה להיות חשובה מאוד ללמידת המורות.		המורות צפו צפייה חופשית, המאמנת לא נתנה הנחיות למיקוד הצפייה וגם לא ביקשה לתעד אותה בכתב
■ המהלך מאפשר להתמודד במידת מה עם העומס הקוגניטיבי, כך שכל אחת מן המורות "שמה לב" להיבטים קצת שונים וזוכרת אותם, והן יכולות להשלים יחד בצורה טובה יותר את התמונה המלאה של ההתרחשות. ■ אתגר: המאמנת צריכה להתמקד בתהליכי למידה שונים של מספר מורות במקביל, ולקדם כל מורה מן המקום שהיא נמצאת בו.		צפייה משותפת של מספר מורות

לפני שיעור ההדגמה

במהלך שיעור ההדגמה



■ המהלך מצמצם את ההיררכיה ומאפשר למורות למקד את השיחה במה שחשוב להן. ■ אתגר: השיח עשוי להתמקד בהיבטים שוליים במקום לגעת בפרקטיקות מרכזיות (מצד המאמנת) שהשתמשו בהן בשיעור ההדגמה.	מתן במה פתוחה יחסית למורות לשתף בהיבטים שנראו להן חשובים	לאחר שיעור ההדגמה
■ המהלך מאפשר לזהות יחד את היתרונות של הפרקטיקה שהמאמנת מדגימה, וליצור כך מוטיבציה ליישם אותה. ■ המהלך מגן על תפיסת המורות את המאמנת מבחינה מקצועית. ■ אתגר: מיקוד השיח בהצלחות מצמצם את האפשרויות של המורות להעלות היבטים אחרים בשיח שאולי חשובים בעיניהן יותר, וכך מצטמצמת האפשרות של המאמנת להבין איך המורות תפסו את שיעור ההדגמה.	מיקוד השיחה בהצלחות	
■ המהלך מחייב את המורות להתנסות בעצמן ביישום הפרקטיקה בכיתות שלהן. ■ המהלך מייצר דיון סביב המרכיבים הספציפיים של הפעילות. הוא מעודד ירידה לפרטים וחשיבה ביקורתית מתוך עמדה המקדמת פעולה ועשייה. ■ המהלך מאפשר לחשוב על דרכים נוספות לסכם את שיעור ההדגמה שעשויות להיות יעילות יותר לדעת המשתתפות.	תכנון משותף של פעילות דומה שהמורות יעבירו בעצמן	



נספח 2 | למנחה << פעולות המאמנת בשיח לאחר שיעור הדגמה - רעיונות העולים מקריאה וניתוח התמלול

- **שורה מס' 1:** אפשר לחשוב על האפשרויות של ההנחיה של המאמנת להתייחס דווקא ל"רגע אחד" מתוך כלל השיעור. הנחיה מסוג זה יכולה למשל לעודד את המורות להתמקד ממש בתהליכי המיקרו של הלמידה וההוראה שהתרחשה.
- **שורה מס' 1:** המאמנת בחרה למקד את השיח ב"הצלחות" של השיעור. למה היא עושה זאת? אלו מטרות זה משרת? מה עשויים להיות החסרונות של זה?
- במהלך ההנחייה כולו ניתן לראות איזון מעניין בין מתן במה למורות לשתף במה שהן הבחינו בו וראו כחשוב בשיעור (מבע מס' 1) לבין הפניית מבטן של המורות להיבטים שהמאמנת סימנה כחשובים ומרכזיים. אבל היא עשתה זאת תוך מתן במה עבורן לתאר ולשתף במחשבות שלהן ביחס להיבטים החשובים (שורה מס' 42: "איך הייתה האינטראקציה ביניהם?"), ולפרקים התייחסה באופן מפורש למה שהיא שמה לב (שורה מס' 28: "למשל אני למדתי ש... על היכולת ש... שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!").
- לאורך כל השיחה המאמנת שילבה מהלכים שמטרתם להנכיח את הלמידה של המורות מהשיח הזה באופן מפורש. היא השתמשה בטכניקות שונות, למשל:
- **שורה מס' 81:** "מה זה מלמד אותנו? מה זה מלמד אותנו כמורות?"
- **שורה מס' 32:** "בואו נרשום לעצמנו דברים שאנחנו לומדים" - בקשה לכתוב את התובנות מהשיח.
- **שורות מס' 16-95:** "אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו...תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד.. אחר לא דומה לתפקוד שלו במליאה..." "כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת בכל מיני סיטואציות" - סיכום רפלקטיבי של השיח הכולל גיבוש של עקרונות פדגוגיים כלליים שהמורות יכולות "לקחת איתן".
- **שורה מס' 32:** "איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?" - שאלה זו היא מרכזית להפניית המבט (או ההבחנה המקצועית) של המורות: אם עד כה בעקבות ההזמנה לשתף באופן פתוח במה ששמו לב אליו, התייחסו המורות בעיקר להיבט אחד שנתפס בעיניהן כהצלחה: ההשתתפות בשיח של תלמיד שלרוב איננו משתתף בשיח בכיתה. במהלך זה המאמנת כיוונה את המבט של המורות רטרואקטיבית להיבט נוסף של מה שהתרחש בכיתה - האינטראקציה בין התלמידים. במהלך הזה היא הרחיבה את ההגדרה להצלחה של שיעור. באופן דומה בשורה מס' 08: "אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?" - המאמנת הרחיבה את ההגדרה למהו שיעור מוצלח, ובעצם העבירה מסר כי הצלחה של שיעור יכולה לבוא לידי ביטוי גם בכך שהשיעור איפשר לנו כמורות ללמוד משהו חדש על התלמידים.

ביבליוגרפיה

- Casey, K. (2011). Modeling lessons. *Educational Leadership*, 69(2), 24-29.
- Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411-425.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. and Swennen, A. (2007), The teacher educator as a role model, *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Saclarides, E.S. and Munson, J. (2021), Exploring the foci and depth of coach-teacher interactions during modeled lessons, *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-13.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276.

רגע אחד שמבחינתכן הצליח לתלמיד - הזדמנויות ואתגרים בשיח ממוקד בהצלחות של תלמידים בבתי ספר תתי־משיגים

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר | חקר מקרה רביעי

פתיחה:

חקר המקרה שלפניך עוסק בשיח בין מורות למאמנת המתמקד בזיהוי חוזקות של תלמידים ולא רק בחסכים שלהם. מטרת חקר המקרה היא ללמוד על החשיבות של הבחנת המורות בחוזקות של התלמידים, לעמוד על התנאים שמאפשרים הבחנה זו ולדון בפרקטיקות שבאמצעותן מאמנות יכולות לקדם הבחנה של מורות ביכולות של כלל התלמידים ובחוזקות החשיבה שלהם.

חקר המקרה כולל:

- א.** רקע תאורטי בנושא זיהוי חוזקות של תלמידים והבחנה בחסר
- ב.** תיאור מקרה מפורט, כולל תמלול השיחה בין המורות למאמנת
- ג.** הצעות לדיון ולעבודה בקבוצות בעקבות הקריאה של חקר המקרה

המפגש מתאים למאמנות אוריינות/ למדריכות שפה/ לרכזות שפה/ למנחות שלהן מטעם הארגונים המלווים או מטעם משרד החינוך. אפשר להשתמש בחלק מן המשאבים לפעילות בצוות מורות בהובלת רכזת/ מאמנת

הצעה למבנה מפגש:

זמן	פעילות	מטרה	משימה	מה נחוץ
7 דק'	הצגת נושא המפגש וכללי האתיקה	לאפשר למשתתפות לקבל רקע כללי על המפגש ולהגדיר כללים מנחים לדיון	מתארות את המקרה ועוברות על כללי האתיקה, אפשר עם כרטיסיות מוכנות מראש	כרטיסים עם כללי האתיקה לדיון או שקופית מוקרנת על מסך
20 דק'	לימוד הרקע התאורטי	למידה של הבסיס התאורטי והבנתו לצורך חשיבות זיהוי החוזקות אצל תלמידים, והבעייתיות שבהבחנה בחסר	קוראות במשותף את הרקע התאורטי ודנות בו. מומלץ לשלוח את הרקע לקריאה מוקדמת כדי להקדיש את המפגש לדיון	דפים עם טקסט לחלוקה למשתתפות
10 דק'	קריאה משותפת של תיאור המקרה והתמלול	לחשוף את המשתתפות לתיאור המקרה כדי ללמוד ממנו	קוראות את התיאור והתמלול ושואלות שאלות הבנה	דפים עם טקסט לחלוקה למשתתפות

טבלה ריקה	מזהות ומסמנות בטבלה נקודות שהמורות/ המאמנת מבחינות בחוזקות של התלמידים, דנות בהתייחסויות ליכולות ולחוזקות של התלמידים ובמושגים התאורטיים	ללמוד זיהוי חוזקות, לתרגל את הזיהוי ולשוחח על החשיבות של החוזקות	ניתוח ההתייחסויות לחוזקות ולהצלחות של תלמידים בשיח המורות	30 דק'
---	מקיימות דיון בזוגות או במליאה בפעולות התומכות	לזהות פעולות ובחירות שתומכות בחוזקות ובהצלחות של תלמידים	ציון הפעולות שעשתה המאמנת כדי לתמוך בשיח הכולל זיהוי יכולות וחוזקות	30 דק'
---	מקיימות דיון בקבוצה	סגירה וסיכום של המפגש	דיון מסכם	10 דק'

חלק א | הצגת נושא המפגש וכללי האתיקה

המפגש היום יתמקד בניתוח שיח בין מורות למאמנת המתמקד בזיהוי חוזקות של תלמידים. באמצעות המקרה נרצה להרחיב את נקודת המבט על תהליכי הבחנה של מורות בחשיבה של תלמידים, ועל החשיבות של הבחנה בחוזקות וביכולות ולא רק בחסר, בייחוד בהקשר של עבודה בבתי ספר תימשיגים; לדון בהזדמנויות ובאתגרים הנלווים לשיח מסוג זה; לחשוב על פרקטיקות של המאמנות אשר יכולות לקדם שיח מסוג זה.

הצגת כללי האתיקה:

אפשר לחלק כרטיסיות עם הכללים וכל אחת תקרא בתורה את אחד הכללים או לעבור עליהם יחד:

- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא;
- אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר;
- אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתן נעשה מאמץ נוסף להבינן;
- איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת;
- כל הנאמר בינינו בנוגע לשיעור נשאר במפגש הלמידה.



חלק ב | רקע תאורטי - זיהוי של חוזקות תלמידים והבחנה בחסר

הבחנה בתהליכי חשיבה של תלמידים

כל פעילות כיתתית, פשוטה ככל שתהיה, עמוסה באירועים המתקיימים בזמן נתון. כשמורה מלמדת או צופה בפעילות כיתתית, היא מפנה את תשומת ליבה להתרחשויות מסוימות (למשל לתלמיד שאינו משתתף בדיון), מפרשת את מה שהיא רואה באופן מסוים (למשל משערת שהוא חושש להשתתף ולדבר מול כל הכיתה) ומקבלת החלטה באשר לפעולה המתאימה שעליה לבצע (למשל להציע לתלמיד לספר סיפור אישי שקשור בשאלה שהנחתה את הדיון). **תהליך זה, שבו מורים שמים לב לאירועים מסוימים, מפרשים אותם ובוחרים דרך פעולה, נקרא "הבחנה מקצועית" (teacher professional noticing) (Jacobs et al., 2010; Konig et al., 2022).**

אחת מן היכולות החשובות לשיפור ההוראה ולקידום הלמידה היא היכולת להבחין בתגובות התלמידים בזמן השיעור. כאשר מורות מבחינות בתגובות המבטאות התנהגות (למשל השתתפות או חוסר השתתפות), רגש (למשל התלהבות או מבוכה בעקבות מטלה מסוימת) ובייחוד בתגובות המבטאות חשיבה של תלמידים (למשל כיצד התלמיד מבין את הרעיון המובא בשיעור), הן יכולות להתאים את ההוראה שלהן טוב יותר לתלמידים ולתמוך בלמידה של התלמידים לאורך זמן. בתהליך ההתמקצעות מורות לומדות לאילו התרחשויות חשוב יותר לשים לב ומאילו התרחשויות אפשר ואפילו כדאי להתעלם. בתחילת הדרך מורות נוטות לשים לב יותר להתנהגויות "מפריעות" של תלמידים, ועם ההתמקצעות הן לומדות להפנות תשומת לב רבה יותר לביטויי חשיבה של תלמידים.

במה אנו בתור מורות מבחינות כשאנו מפנות מבט אל התנהגויות, אל ביטויי חשיבה ואל תגובות רגשיות של תלמידים שונים בכיתה, ואיך ההבחנה והפרשנות של האירועים בכיתה מעצבות בסופו של דבר את הפעולות שלנו?

הבחנה בחסר לעומת הבחנה בחוזקות התלמידים

מורות עשויות להבחין בהתנהגויות וביטויי חשיבה של תלמידים ולפרש אותם בשני אופנים: הבחנה בִּחְסָר (noticing deficit) לעומת הבחנה בִּחְזוּקוֹת (asset noticing) (Louie, 2018). **הבחנה בחסר היא הנטייה של מורים לשים לב תמיד לטעויות, לחוסר ידע או לחוסר הבנה של תלמידים מסוימים ולהתעלם מן ההצלחות של תלמידים אלה, מיכולותיהם ומן הכוחות שיש בהם.** הנטייה להבחין בחסר מלווה בכך שמורות מייחסות את הטעויות ואת חוסר הידע ליכולת נמוכה (קבועה) של התלמידים. לכן דרכי הפעולה של מורות אל מול אותם תלמידים אינן תומכות לרוב בלמידה שלהם (Louie et al., 2021; Louie, 2018).

הנטייה להבחין בחסר (deficit noticing) בנוגע לתלמידים מסוימים היא תולדה של הבנייה חברתית ובייחוד של "שיח של חוסר" (deficit discourse). זהו שיח שרווח מאוד בתרבות הבית-ספרית ומופנה בייחוד כלפי אוכלוסיות מודרות, ביניהן תלמידים הלומדים בבתי ספר תת-משיגים. חוסר היכולת או "הרמה הנמוכה" מיוחסים בדרך כלל למשפחות התלמידים, לתרבות שהם מגיעים ממנה או ללקויות קבועות. תהליך ההבניה החברתית של "שיח של חוסר" מתקיים ומשתמר למשל דרך השימוש הרווח בקטגוריות כגון "תלמידים חלשים" (לעומת "חזקים") או תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (לעומת מעמד סוציו-אקונומי גבוה) - שימושים אלו מקפלים בתוכם הנחות יסוד שעלולות לעכב שינוי וקידום של התלמידים. ההבחנה בין "תלמידים חלשים" ל"תלמידים חזקים" לדוגמה מקפלת בתוכה הנחת יסוד בנוגע ליכולתם הקוגניטיבית של התלמידים, שלכאורה אינה ניתנת לשינוי. **שיח החסר מעצב באופן לא מודע את הפניית המבט של המורים, את תפיסת היכולת שלהם לפעול אל מול אותם תלמידים ואת דרכי הפעולה שלהם. אם למשל תלמיד נתפס "חלש", גם כאשר הוא ישתתף בשיעור, המורה בכיתה עלולה לא להבחין בהשתתפות שלו או לחשוב שהתשובה שלו מוטעית, מבלי לזהות את ההבנה (החלקית) שהתשובה שלו מבטאת או את היכולות ואת ההצלחות שהוא מבטא.**



איך אפשר לאתגר את הנטייה להבחין בחסר?

מחקרים שנעשו בשנים האחרונות מתארים מורים המנסים לאתגר במודע ובמכוון את הנטייה להבחין בחסר של תלמידים מאוכלוסיות מודרות באמצעות תהליך מנוגד שמטרתו לזהות חוזקות, יכולות והצלחות של תלמידים מאוכלוסיות מודרות. יש מספר דרכים להתגבר על הנטייה להבחין בחסר:

א. לזהות בגוף הרעיונות שמבטאים התלמידים את ניצני ההבנה ואת משאבי הידע שהם מתבססים עליהם. כך למשל כחלק מן המחקר במיזם מישרים, באחד השיעורים בכיתות ב' שאלה המורה את התלמידים אילו כישרונות יש להם. אחת מן התלמידות ענתה: "הכישרון שלי זה לעשות שיעורים". דרך פריזמה של הבחנת חסר, ייתכן שתשובה כזאת אינה מתיישבת עם דוגמאות קלאסיות לכישרונות (שבדרך כלל קשורים בתחביבים, במיומנויות יוצאות דופן וביכולות של יצירה), אבל דרך פריזמה של הבחנה בחוזקות, המורה יכולה לזהות בתשובת התלמידה הבנה של המושג "כישרון" בתור יכולת או מיומנות.

ב. להרחיב את ההגדרה "המסורתית" של הצלחה בתחום הדעת (במקרה שלנו אוריינות), ולזהות מגוון רחב של יכולות, כישרונות והתנהגויות שיש בהם ערך ללמידתו של התלמיד. לדוגמה במחקרם של לואי ושותפיה (Louie et al., 2021) הרחיב מורה בתפיסתו את מנעד הכישרונות הרלוונטיים ללמידת מתמטיקה. כישרונות אלה כללו למשל השתתפות בכיתה ("היא תמיד משתפת את כולם ברעיונות שלה"), יצירתיות ("הוא הציג דרך פתרון שאף אחד לא חשב עליה"), התמדה ("הוא הצליח להתמיד ולהתמודד אל מול הבעיה"), יכולות תקשורת ויצירת קשר בתור בסיס ללמידה ועוד.

אף שתחושת ההעצמה היא כלי פדגוגי שאין להקל בו ראש, חשוב להדגיש כי בנוגע לזיהוי של חוזקות תלמידים, אין הכוונה להחמיא לכל תלמיד או תלמידה לשם החיזוק או לשם ההעצמה בלבד, ואין לזהות בכל מעשה, פעוט ככל שיהיה, ביטוי לחשיבה ולהבנה מעמיקה. יתר על כן, אין הכוונה להנמיך את רף הציפיות של המורה מן התלמידים. זיהוי החוזקות הוא מלאכה מורכבת, והוא דורש מן המורה לשים לב לחוזקות ולהגיב בדרך שתקדם את התלמידים ותתרום ללמידה שלהם.

התמיכה ביכולתם של מורים לזהות יכולות, חוזקות והצלחות של תלמידיהם בבתי ספר תת־משיגים יכולה להיות מנוף חשוב לשינוי. במקרה הבוחן המתואר מטה ננתח דוגמה לשיח בין צוות מורות למאמנת אוריינות שאופיין בזיהוי חוזקות (asset noticing). ננסה להבין כיצד נראה שיח כזה ואילו פעולות של המאמנת תמכו בשיח מסוג זה. לאחר מכן נדון בדרכים שבהן מאמנות יכולות לתמוך בשיח מסוג זה.



למנחה << אפשר לקרוא את הרקע התאורטי עם המשתתפות או לשלוח אותו לפני הפגישה ולדון בו יחד.

מומלץ לדון בחלק מן השאלות הבאות:

- מה התחדש לכן מקריאת הרקע התאורטי?
- מה בתיאוריה נראה לכן מאתגר?
- מה הן המחשבות שעולות לכן בעקבות קריאת הרקע התאורטי?

חלק ג | קריאה משותפת של תיאור המקרה והתמלול

קריאה של הצגת האירוע והתמלול:

נמנה מתנדבות להקראה במליאה.
נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן המשתתפות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע.
נזכיר את כללי האתיקה.

דגשים: ייתכן שיישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות/ שיעלו הצעות להתמודדות עם האתגר. כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב כיצד כדאי שיישאלו שאלות. נוסף על כך, מומלץ להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.

תיאור המקרה

הילה המאמנת קיימה בתחילת היום שיעור הדגמה לשרית ולפאני, מחנכות כיתה ב', בכיתה של שרית. את השיעור תכננו יחד המאמנת והמורות בישיבת הצוות מספר ימים קודם לכן. שיעור ההדגמה היה שיעור הטרמה לכתיבה, ועסק בנושא "חיית המחמד שלי". הוא נעשה עם קבוצה קטנה והטרוגנית של תלמידים. במהלך השיעור התבוננו התלמידים יחד על תמונות של חיות מחמד שונות, שוחחו על התמונות ובאמצעות שאלות מנחות של המאמנת סיפרו על חיות המחמד שלהם. לאחר שיעור ההדגמה, בסיום אותו יום, קיימו הילה והמורות שיחת רפלקציה על ההדגמה בישיבת הצוות שלהן. השיחה נמשכה כ־13 דקות.

בשיחה ביקשה הילה המאמנת מן המורות לציין רגעים שהן זיהו בתור הצלחות. המורות והמאמנת התמקדו בדיון בתלמידים ובהצלחותיהם. הן התלהבו מן השיח הדבור של התלמידים וניסו להבין מה בעיצוב הפעילות אפשר את השתתפות התלמידים בשיח הדבור. יתרה מזאת, המורות הצביעו במפורש על הלמידה שלהן: "אני לא חשבתי על זה ככה כל זה! אבל כשמנתחים את זה יחד מבינים כמה זה חשוב".



תמלול האירוע

1	המאמנת	אני אומרת בואו, אפילו תחזרו רגע למה שראיתם בהקדמה ותחפשו רגע אחד מבחינתכן שהצליח. עכשיו אני לא מגדירה מה זה הצלחה. אתם תגדירו מה זה הצלחה. הצליח לתלמיד, הצליח מבחינת השיח, הצליח בכתיבה, הצליח למורה שהוא [...] שהתלמידים נענו לבקשה שלו. רגע אחד שהצליח. אני אשמח גם אם זה יהיו רגעים אחרים. מה מה היה בו? מה גרם לזה להצליח? בואו נלמד אותו.
2	שרית	מה שאמרנו על נתן.
3	פאני	גם אני חשבתי על נתן, ממש.
4	שרית	שהוא ילד שילוב, שהוא לא מרבה לדבר בכיתה ולהשתתף, ופתאום בקבוצה הקטנה ראינו שהוא נפתח והוא סיפר מאיפה החיית מחמד ומה הוא עשה והוא הביא לו חלב, ופתאום אני ישבתי ככה (מסמנת שהיא הייתה מופתעת), פתאום נפתחו השמיים והוא דיבר ושיתף בלי להתבייש, פשוט היה עם בטחון, כאילו ילד אחר.
5	פאני	אהה.
6	המאמנת	זה תפס את שלושתנו בהפתעה כי אנחנו מכירות [...] פאני, מה יש לך להוסיף על הסיטואציה?
7	פאני	אני חושבת שזה גם בגלל האווירה שהייתה חמימה כזאת, שהיינו בקבוצה קטנה, זה לא כמו כל הכיתה, וגם ששאלת את השאלות המכוונות זה ממש [...]
8	שרית	כן, זה ממש טוב.
9	פאני	זה ממש כאילו הוא ידע איך [...] כאילו שאלת אותו "מה אתה חושב למשל איזה צבע חיית המחמד שלך, איפה מצאת אותה?" ואז הוא התחיל לתאר לנו את החיית מחמד וממש לפי השאלות, ואז זה יותר מיקד אותו למה שהוא צריך להגיד.
10	שרית	השאלות מאוד מוצלחות.
11	פאני	כן, מאוד.
12	שרית	כי גם אני אם היית אומרת "תכתבי על חיית המחמד שלי", לא הייתי יודעת איפה להתחיל.
13	פאני	קשה.
14	שרית	אבל אם יש שאלות, את יותר [...]
15	פאני	ממוקדת.
16	שרית	אהה (נזכרת), עשינו את זה, עשינו את זה באיזו ישיבה בשנה שעברה גם עם שאלות. כן, ואני נעזרתי בזה. כי תגידי לי לכתוב אני לא אדע מאיפה להתחיל.
17	פאני	כן, נכון.
18	המאמנת	מה זה מלמד אותנו? מה אנחנו לומדים מזה? כמורות? מה עכשיו אנחנו למדות? ברור.
19	שרית	שחשוב היחס האישי בקבוצה קטנה.
20	המאמנת	אוקיי. יופי. בואו נרשום את זה.
21	שרית	שחשוב לעבוד בקבוצות קטנות.
22	פאני	נכון.
23	המאמנת	איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?
24	פאני	כן, ברגע ש [...]
25	שרית	אוי, כן [...]
26	פאני	הם אהבו גם להחמיא אחד לשני.



27	שרית	גלן [...] מה היה לה? (מנסות יחד להיזכר מה הילדה גלן אמרה בדיוק)
28	פאני	כאילו [...] "זה נפלא", משהו כזה.
29	המאמנת	"זה מופלא", "זה מופלא".
30	פאני	כן, לא הבנתי מאיפה היא הביאה את זה (צוחקת), כי לא יוצא לנו בשיעורים ממש לשמוע.
31	המאמנת	נכון (מסבירה לחוקרת), פאני, את נתת את המשימה מול כל הכיתה ואני אמרתי "פאני, בואי נתחיל ואת תצטרפי", ורק נתנו להם להתבונן בתמונות של החיות מחמד ועצרתי ואמרתי לפאני בשקט [...]
32	פאני	"את רואה איך הם מדברים ביניהם?"
33	המאמנת	הם פשוט התחילו לדבר ביניהם.
34	שרית	איזה חמודים!
35	המאמנת	היה דיבור ביניהם.
36	פאני	ושרה (שם של תלמידה) אומרת לו "תסתכל אהה [...] איזה חיה אתה הכי אהבת?"
37	המאמנת (יחד עם פאני)	"איזה חיה אתה הכי אהבת?" התחילה לשאול אותו שאלות!
38	המאמנת (אל החוקרת)	הם ראו רק כמה תמונות! כן. זה משהו שהשתמשנו בו גם בשנה שעברה והיה מאוד מוצלח. זה אותם תמונות. זה בדיוק זה. לא אמרנו כלום! רק שמתי והם התחילו לשוחח ביניהם! היה זוג שהיא שאלה אותו "איזה חיה אהבת?"
39	שרית	איזה חמוד!
40	המאמנת	כן. היא אמרה לו [...]
41	פאני	"ידעת [...]"
42	המאמנת	"ידעת שלתוכי יש נוצות כחולות?"
43	שרית	זה. זה שווה הכול!
44	המאמנת	ממש!
45	פאני	והם לא היו מדברים ככה בין עצמם.
46	שרית	כן, כי אין להם מתי. אין להם מתי.
47	המאמנת	נכון.
48	שרית	צריך ליצור, צריך ליצור [...] (לא מוצאת את המילה).
49	המאמנת	צריך ליצור הזדמנויות כאלה?
50	שרית	ליצור הזדמנויות, כן!
51	המאמנת	יופי.
52	שרית	אפילו תראו, לא חשבתי אפילו שהם ישאלו אחד את השני. ליצור הזדמנויות [...] ליצור הזדמנויות כאלה [...] בעינינו זה סתם כזה, אבל זה הרבה!
53	פאני	זה המון בשבילם, כן.
54	המאמנת	וזה דורש, זה לא דורש כמעט כלום. מה? הבאת תמונה, הבאת איזשהו פתגם.
55	פאני	גירוי קטן וזה יכול לעשות [...]



56	המאמנת	בדיוק! זה יכול לעשות [...] מורן (חוקרת), באמת לא עשינו כלום! שמנו את זה והם התחילו לדבר ביניהם.
57	פאני	גם זה מכניס גם לאווירה, הצבעוניות הזאת [...] השונות של כל החיות, שאין פה משהו אחד ספציפי.
58	המאמנת	יופי. אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו. לקחנו חלק מה [...] דיברנו על השיעור, תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד [...] אחר.
59	שרית	נכון.
60	המאמנת	לא דומה לתפקוד שלו במליאה. כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת, בכל מיני סיטואציות.
61	שרית	כי במליאה הוא נבלע, הוא לא מוצא את עצמו.
62	פאני	וגם כשלקחנו את הקבוצה זה לא לפי רמה, זה לא לפי רמות.
63	שרית	ואני אמרתי לך, מה אני אמרתי לך? שאמרתי לך "נתן [...]" את זוכרת מה אמרתי לך? אני אמרתי לה, לפני "וואי, נתן [...]", אני לא יודעת איך הוא יכתוב, איך הוא [...]", והיא אמרה לי "אין, אין, אין מה לעשות. תביאי אותו!" ו [...] הראה לי (צוחקת).
64	פאני	הראה לנו הכי מכולם.
65	המאמנת	אז יופי. אז הייתה לנו פה קבוצה הטרונגית מאוד. לרוב בקבוצות הקטנות אנחנו עובדות בקבוצות הומוגניות, אבל שיש לה עניין משותף.
66	פאני	כן, נכון.
67	המאמנת	וראינו איך העניין המשותף יצר קהילה.
68	שרית	קשר כזה.
69	המאמנת	קשר וחיבור. ו [...] אחד סיפר אז השני רצה גם לספר ולהשתתף.
70	פאני	גם יכולת לראות את יאניס, שהיא יותר אההה [...] היא זו שבאה לשאול "מה אתה אומר? מה אתה הכי אהבת פה?" ואז הוא שיתף אותה, את יודעת, את מבינה? בקבוצה שהיא [...] למשל [...] היא באותה רמה, את רואה שהם לא מדברים ביניהם, הקבוצה החלשה.
71	שרית	כן. הגבוה מעודד אולי?
72	שרית	כן, בדיוק.
73	המאמנת	אז מה אנחנו לומדים? האם התלמידים צריכים כל הזמן לשבת בקבוצות הומוגניות?
74	פאני	זה לא מחייב.
75	המאמנת	זה לא מחייב, נכון. תלוי מה המטרה שלנו. פה לא רציתי לקדם אההה [...]
76	שרית	אני לא חשבתי על זה ככה כל זה.
77		הילה המאמנת צוחקת.
78	שרית	אני חשבתי טוב, הדגמה של אההה [...] טוב, את יודעת, מטלת כתיבה. מה כבר יכול להיות? אבל כשמסתכלים על זה פתאום, כשמנתחים את זה מבינים כמה זה חשוב.
79	המאמנת	עוד משהו. את אמרת את זה, שרית, אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?
80	פאני	נכון.
81	המאמנת	למשל אני למדתי ש [...] על היכולת ש [...] שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!



82	שרית	נתן ו [...]
83	המאמנת	את יודעת מה זה מלמד על הילד? על היכולת שלו להיות רגיש לסביבה שלו?
84	פאני	נכון.
85	המאמנת	זה לא רק בית ספר. בית ספר ולימודים. פתאום הייתה לו הזדמנות להראות לנו אינטליגנציה אחרת שלו, משהו שהוא יודע. ושירי, כששאלתי אותה אם היא מתגעגעת לכלבה שלה כשהיא בבית הספר, והיא אמרה "היא קופצת עליי".
86	פאני	כן.
87	המאמנת	אז פתאום אתה רואה ילד שמתעניין בבעלי חיים, שאוהב בעלי חיים, שדואג! הם סיפרו על הדאגה. הם הביאו אותו הביתה.
88	שרית	איך ליעד אמרה לה? "את יכולה לזרוק לו כדור והוא יחזיר לך". איזה חמודה!
89	המאמנת	זה היה באמת רגע קסום שאמרת אותו, אושרת, שבמליאה [...]
90	פאני	את לא תוכלי לראות את זה.
91	שרית	את תראי את הבולטים יותר במליאה.
92	פאני	את אותם ילדים.
93	שרית	בדיוק.
94	פאני	את אותם ילדים שכל הזמן עונים לך על השאלות.
95	שרית	והם נבלעים כזה.
96	פאני	הם גם מתביישים להגיד טעות או משהו כזה כי יש את הילדים הבומבסטיים בכיתה שהם מייד עונים לך על השאלה וזה. לא נותנים להם בכלל זה [...]
97	המאמנת	אז נצא רגע מההדגמה שלי, ומחר או בשבוע הבא צריך לשבת עם קבוצות בכיתה של [...] יכול להיות שיש לנו עוד קבוצה של "חיית מחמד", ויהיו לנו גם קבוצות אחרות.
98	שרית	כן.
99	המאמנת	אז איך ניגשים למשימה? איך מכל מה שדיברנו עכשיו, מה אנחנו לוקחות כדי [...] לעשות את מה שצריך עם הקבוצה הבאה? פאני, איפה את? כאילו [...] מה זה נותן לך? איפה את עומדת?



דיון בקבוצות/ בזוגות

- נזהה ונסמן בתמלול מקומות שהמורות או המאמנת מבחינות בחוזקות ובהצלחות של תלמידים.

אפשר להיעזר במילוי הטבלה לאורך הפעילות:

חוזקה (ציטוט)	תיאור החוזקה/ סוג החוזקה	במה הזיהוי יכול לסייע להוראה וללמידה בכיתה?
---------------	--------------------------	---

- נתאר את החוזקות השונות ונבחן את ההבדלים ביניהן. אפשר להציע למשתתפות לסווג את החוזקות ואת ההצלחות השונות לפי פרמטרים שונים שהן מציעות.
לדוגמה חוזקות הנוגעות להיבטים שונים - קוגניטיביים, חברתיים-התנהגותיים, רגשיים - או חוזקות הנוגעות למיומנויות אורייניות שונות - שיח דבור, הבנת הנקרא, מיומנויות כתיבה; הסברים שונים לחוזקה - למשל הסברים הקשורים בתלמידים או הסברים הקשורים במאמנת ובשיעור עצמו.
- ציינו כל חוזקה שתזהו בתמלול וחשבו - איך הזיהוי של כל חוזקה יכול לסייע להוראה וללמידה העתידית בכיתה, ובייחוד ללמידה של מיומנויות אורייניות שפה?

איסוף במליאה:



- לאילו יכולות וחוזקות של התלמידים אתן מתייחסות ולאילו היבטים אתן מתייחסות פחות?
- אילו חוזקות ויכולות נוספות אפשר להזכיר ולנתח כאשר דנים בחוזקות של תלמידים?
- מדוע אנו נוטות לשים לב להיבטים מסוימים ולא לאחרים?
- כפי שראינו ברקע התאורטי, אחת מן הדרכים לזהות חוזקות של תלמידים היא הרחבה של ההגדרה "המסורתית" של הצלחה בתחום הדעת (במקרה שלנו אוריינות) בד בבד עם זיהוי מגוון רחב של יכולות, כישורים והתנהגויות וראיית הערך שלהם ללמידת התלמידים. כיצד החוזקות וההצלחות של התלמידים שהבחנו בהן בתמלול מתכתבות עם התפיסה שלנו את האוריינות? באילו מיומנויות החוזקות האלה תומכות?

חלקה | הפעולות שמבצעת המאמנת כדי לתמוך בשיח הכולל זיהוי יכולות וחוזקות - אפשרות להעמקה (30 דק')



דיון בזוגות/ בקבוצות:

- בשלב זה נרצה לבחון איך המאמנת מעצבת את השיח כך שהוא יתמקד בזיהוי החוזקות של התלמידים. לכן כל אחת מן המשתתפות תעיין בתמלול ותסמן פעולות ובחירות של המאמנת שתומכות בשיח הממוקד בחוזקות ובהצלחות התלמידים.
- בקבוצה נדון בשאלה אילו פעולות של המאמנת במהלך השיחה ומעבר לה אפשרו שיח על זיהוי הצלחות וחוזקות של תלמידים (asset noticing)? ואילו גורמים נוספים אפשרו את השיח?



דיון במליאה:

- איסוף מן הקבוצות: מה אפשר את השיח ממוקד החוזקות במקרה הספציפי הזה? אפשר לייצר קטגוריות שקשורות בגורמים המאפשרים, לדוגמה סוג הפעילות עם התלמידים, אינטראקציה בצוות עם המאמנת, מיקוד השיח ופעולות שיח של המאמנת (סביב הצלחות); פעולות המאמנת בשלבים שונים: לפני הפעילות בכיתה, במהלך הפעילות בכיתה ובזמן השיחה עם המורות.
- מה "לוקחות" המורות איתן מן השיח המשותף הזה על חוזקות של תלמידים? אילו עקרונות פעולה נוכל לאמץ ממה שנעשה בדוגמה כאן כדי שישרתו אותנו גם בפעילויות אחרות ובהקשרים אחרים?



אפשרות להעמקה - שאלות נוספות לדיון בפעולות קונקרטיות המקדמות עשייה בעקבות הבחנה משותפת בחוזקות וביכולות (דיון בזוגות/ בקבוצות)

- כיצד הייתה יכולה המאמנת לתמוך בשיח שיניע את המורות לפעולות קונקרטיות? האם יש צורך בכך?
- מהם היתרונות ומהם החסרונות של ההצעות השונות?
- אפשר לנסח משפטים בנקודות שונות בתוך השיח שישמשו תגובה היפותטית של המאמנת ליכולות ולחוזקות שהעלו המורות. אפשר לתעד את ההצעות הקונקרטיות בטבלה המסכמת את ההצעות, את היתרונותיהן ואת חסרונותיהן, כדי שיוכלו להיות כלי עזר עתידי בעבודת המאמנות.

שאלה מסכמת: אילו בעיות וסכנות יש באימוץ שיט המבוסס על זיהוי הולכת?

הצעות לפעילויות בעקבות השאלה המסכמת

1 | למה זה מפליא אותנו?

לאחר שקראנו את התמלול אפשר להפנות את נקודת המבט של המורות למקומות בשיח שבהן המורות בצוות מביעות פליאה.

שאלות מנחות:

- מה לדעתנו מבטאת הפליאה?
- אילו הנחות יסוד עשויות להיות מקופלות בפליאה?
- מה הן ההשלכות של פליאה כזאת על ההוראה?
- הפליאה עשויה לבטא את הקושי להתנתק מהנחות יסוד מוטות כלפי תלמידים הנתפסים בעינינו בעלי הישגים נמוכים ויכולות נמוכות. נרצה לחשוב: על מה הנחות אלה נשענות? כיצד אפשר לאתגר הנחות אלה?

2 | הרחבת ההגדרה "המסורתית" של אוריינות

אחת הדרכים העולות מן הספרות המקצועית לעידוד של זיהוי יכולות וחוזקות היא להרחיב את ההגדרה של יכולות, חוזקות והצלחות בתחום הדעת (במקרה שלנו אוריינות), כיוון שחלק מן היכולות והחוזקות אינן מזהות תמיד ישירות ובמובהק בתור מיומנויות מאותו תחום דעת, גם אם הן כאלה. לכן, בשלב הראשון נמפה את המיומנויות "המסורתיות" הנדרשות ללמידת אוריינות כפי שאנו מכירות אותן ומשתמשות בהן בשגרת היום-יום. נשאל: מה עוד נדרש כדי ללמוד אוריינות שפה? אילו יכולות וחוזקות תומכות בלמידת אוריינות?

לאחר מכן, נתמקד במיומנות אוריינית ספציפית אחרת מזאת שהופיעה במקרה הנוכחי (למשל מיומנות כתיבת סיפור). אפשר להסתכל על פעולות ועל מיומנויות נדרשות בחזר מנכ"ל ונשאל את המאמנות: (א) כיצד המיומנויות הנדרשות תומכות בכתיבת סיפור? (ב) אילו יכולות וחוזקות נוספות תומכות במיומנות הזאת? (ב) אילו מרכיבים בשיעור/ ביחידת ההוראה יכולים לאפשר לתלמידים לחשוף את החוזקות האלה כדי שיהיו עבורם בסיס ללמידה? (למשל זמן עבודה בקבוצות, זמן ניסוח תשובות אישיות על הדף לפני מענה על השאלות בעל פה ועוד).

3 | תכנון משותף של פעילות למורות בנושא הבחנה בחוסר והבחנה בחוזקות של תלמידים

מאמנות מתכננות בקבוצות פעילות הקשורה בנושא שיוכלו להשתמש בה בעבודתן עם הצוות. כדאי לחשוב על המטרה של הפעילות, למשל לעורר מודעות או לחשוב על דרכים לעידוד הבחנה ביכולות ובחוזקות בכיתה (כפי שצוין ברקע: (א) לזהות במכוון בגוף הרעיונות שמבטאים התלמידים את ניצני ההבנה ואת משאבי הידע שהם מתבססים עליהם; (ב) לזהות כיצד מחשבות, יכולות וכישורים שהתלמידים מבטאים רלוונטיים לקידום שלהם בתחום הדעת הנדון). אפשר להיעזר בעמוד הרקע ובמהלך ההנחיה שהוצע למעלה בתור בסיס לחשיבה על הפעילות.

ביבליוגרפיה

- Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for research in mathematics education*, 41(2), 169-202.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 100453.
- Louie, N., Adiredja, A.P. & Jessup, N. Teacher noticing from a sociopolitical perspective: the FAIR framework for anti-deficit noticing. *ZDM Mathematics Education* 53, 95–107 (2021).
- Louie, N. L. (2018). Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 97, 55–69.



נספח | דפי עזר לשימוש בשיעור

ילדים ומטריה | דתיה בן דור

שלושה ילדים ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
פגשו בקצה השביל
ילדה בתוך מעיל,
שלא היתה לה מטריה

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום."

ארבעה ילדים ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
כשעלו על ראש ההר,
הגשם נגמר
והשמש אמרה שלום

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום."

ילדה אחת ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
פגשו בקצה השביל
ילדה בתוך מעיל,
שלא היתה לה מטריה

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום."

שתי ילדות ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
פגשו בקצה השביל
חבר בתוך מעיל,
שלא היתה לו מטריה

אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,
יש אצלנו מקום."



תרגיל קלז

ילדים ומטריה | דתיה בן דור

שלושה ילדים ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
פגשו בקצה ה _____
ילדה בתוך מעיל,
שלא היתה לה מטריה

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום."

ארבעה ילדים ומטריה אחת
יצאו ב _____ לטיול נחמד.
כשעלו על ראש ההר,
הגשם נגמר
והשמש אמרה שלום

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום."

ילדה אחת ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
פגשו בקצה השביל
ילדה בתוך מעיל,
שלא היתה לה _____
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום.
יש!"

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום."

שתי ילדות ומטריה אחת
יצאו בגשם לטיול נחמד.
פגשו בקצה השביל
חבר בתוך _____,
שלא היתה לו מטריה

אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום.
יש!"
אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,
ויש אצלנו מקום."

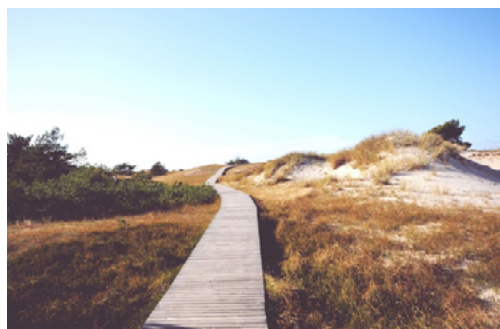
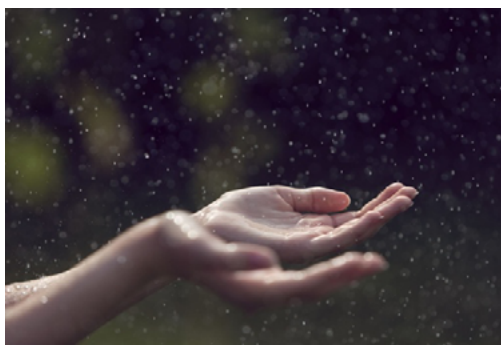
מחסן מילים

מעיל

שביל

גשם

מטריה



מחסן מילים

מעיל

שביל

גשם

מטריה

המרכז לחקר הפדגוגיה
שוחפיות אקדמיה-שדה
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
מרכז אبحاث ودراسات تربوية
شراكات بين الأكاديمية وبين الحقل التربوي
جامعة بن غوريون في النقب



מישרים
להוגנות בחינוך