

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 בִּחסר (noticing deficit) לעומת הבחנה בחוזקות (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.