



משרד החינוך
מינהל עובדי הוראה



מכון מופ"ת
בית ספר למוחקי ולמייצגי המנחה
בראשות אנשי חינוך ונוראה בסמליות

השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה



נושא כלים*



השקפה מחקרית

גיליון מס' 4 | ינואר 2018 | שבט תשע"ח

* כינוי לפרשנים שדבריהם נדפסים לצד החיבורים הקאנוניים, בעיקר פרשני השולחן ערוך והרמב"ם.



הגיליון נכתב ועובד בידי צוות מו"פ השקפה במכון מופ"ת
גל חירות - מנהלת צוות מו"פ השקפה
טל כרמי - עורך

חפשו אותנו (השקפה) ב  f
hashkafa@education.gov.il 

ערכת לשון: נירית איטינגון ועפרה פרי

עיצוב: מרב גוטליב

דפוס: אופסט טל בע"מ

תמונה בעמודים 2-3: Thinkstock / אימג'בנק

תוכן העניינים

פתח דבר	4
מחוזות מובילי פדגוגיה	7
"הרוצה שיחכים - ידרים" מחוז דרום משתף בכלי חקר עקרונות הוראה - מתווה שיחה	10
הנחיה מורת דרך מחוז חיפה משתף בכלי בניית מפגש קהילה	17
בין פרט וקהילה מחוז ירושלים משתף בכלי צירי תנועה למוביל הקהילה	21
הסוגיה במוקד מחוז מנח"י משתף בכלי מנושא לסוגיה, מסוגיה לייצוג	26
מדברים פדגוגיה במרכז מחוז מרכז משתף בכלי היוועצות - מתווה שיחה	30
חינוך למשמעות ככוכב הצפון מחוז צפון משתף בכלי משולחן הקהילה אל הכיתה	36
תשתית רפלקטיבית מחוז תל-אביב משתף בכלי תלקיט רפלקציה דיגיטלי	42

”לא היד אף לא השכל לבדם ישיגו רבות ללא עזרים וכלים שישלימו אותם”*



ואכן, כבר בשלב מוקדם זה מחקרי הערכה המלווים את המהלך מצביעים על השפעות חיוביות: שביעות רצון רבה של כל שותפי המהלך; תחושות העצמה, עלייה במוטיבציה וירידה בשחיקה של מורים מובילים וחברי קהילות; יישום פרקטיקות אפקטיביות של פיתוח מקצועי, ובהן שימוש רב בעדויות ובייצוגים מהכיתות ובכלים ועקרונות של המהלך; והשפעה על פרקטיקות ההוראה ועל תרבות הלמידה של מורים בבתי הספר. בגיליונות הבאים של השקפה מחקרית נעמיק בממצאים העולים מהערכת המהלך ובהשלכותיהם עליו.

שינוי העומק המורכב שהמהלך מבקש לחולל והיקפי הפעילות ההולכים וגדלים מצביים בפנינו אתגרים של מיסוד - מעבר מניהול תהליך מצומצם וחלוצי לניהול של מהלך גדול, מבוזר ומורכב, תוך כדי שמירה על האיכות ועל המקצועיות המאפיינות אותו מראשיתו. אתגרים של מיסוד ניצבים בפני כל ארגון ובפני כל פעילות הנמצאים בתהליך של צמיחה מואצת, והם מועצמים במהלך השקפה לנוכח השונות הרבה באופני יישומו בין קהילות, בתי ספר ומחוזות.

מהלך **השקפה - מורים מובילים** צובר תאוצה. בשנת הלימודים הנוכחית (תשע"ח) הוא פועל בשמונה מחוזות של משרד החינוך וכולל כ-800 מורים מובילים וכ-5,000 מורים חברי קהילות בכ-350 בתי ספר ברחבי הארץ.

המהלך מבקש לחולל תמורה באופני הלמידה, בפיתוח המקצועי ובתרבות הפרופסיונלית של מורי מערכת החינוך הישראלית באמצעות פיתוח וביסוס פעילותן של קהילות למידה בית-ספריות של מורים עמיתים. בגיליונות הקודמים של **השקפה מחקרית** הבאנו מודלים לפיתוח מקצועי בקהילות מורים (**השקפה מחקרית 2**) וסיפורים של תשע קהילות מורים בית-ספריות המובילות תהליכים בית-ספריים של פיתוח מקצועי המכוונים לשיפור ההוראה והלמידה בכיתות (**השקפה מחקרית 3**). בגיליון זה אנו מפנים את הזרקור אל המחוזות. אמנם תהליכי הפיתוח המקצועי ושינוי ההוראה מתחוללים בבתי הספר, אך הם אינם יכולים להתקיים ללא תפקיד המפתח שהמחוזות ממלאים בהובלת המהלך וביצירת תנאים להצלחתו.

Bacon, F. (1623). *Novum organum*. Oxford: The Calderon Press. Quoted in A. L. Brown (1994). *The advancement of learning*. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12

הקדשת הגיליון לכלים ולפרקטיקות המשמשים את המורים המובילים ואת המחוזות במסגרת מהלך השקפה משקפת ומקדמת עקרונות של המהלך, ובהם מקצועיות, שיתוף ותנועה הלך ושוב בין מהלך ארצי בעל ליבה משותפת לבין אוטונומיה מחוזית

אתגרים אלה ניצבים בפני המחוזות ומשקפים מגמה של שינוי והתפתחות בתפיסת תפקידם. התפתחות זו, המבטאת מגמה בולטת בעולם החינוך של היום, מתוארת בדוח המחקר המוצג בהמשך גיליון זה. הדוח מבוסס על מחקר שנערך בשלושה מחוזות חינוך בארצות הברית. שלושתם ביצעו טרנספורמציה מוצלחת שבמסגרתה הם מיקדו את תפיסת תפקידם, את המבנה הארגוני שלהם ואת המשימות שהם מובילים בשיפור תהליכי הוראה ולמידה. שינויים אלה כללו חיזוק של ערוץ הקשר מול בתי הספר ושל השיח עם מפתחים מנהיגות פדגוגית, ארגון כלל פעילות המחוז לתמיכה בשיפור ההוראה ופיתוח של כלים מקצועיים תומכים. כלים אלה תורמים ליצירת סטנדרטים, לפיתוח שפה משותפת, לשיפור כישורים ומיומנויות ולמיסוד של תפיסות ופרקטיקות חדשות ושיפורן לאורך זמן.

מהלך השקפה מעורר את המחוזות להתמקד בעדיפויות ובסוגיות הדומות לאלה המתוארות במאמר. הוא מבנה תפקיד משמעותי למחוז בהובלה של מהלך לפיתוח מנהיגות פדגוגית ונותן לו את התמיכה הארגונית והמקצועית הנדרשת למימושו. המחוז מצידו מצופה לספק מסגרת מארגנת, כלים והנחיה מקצועית למורים המובילים ולבתי הספר, לפתח שדרה איכותית של מנחי מורים מובילים שירחיבו את המהלך תוך כדי שמירה על איכותו, ולמסד ידע וכלים לשימוש שותפי המהלך ובראשם המורים המובילים.

הידע והכלים שפותחו או אומצו במסגרת המהלך במחוזות הם במוקד גיליון זה. כלים אלה משמשים להכשרת המורים המובילים ולהנחיית הקהילות הבית-ספריות. הם מסייעים בתכנון ובבנייה של מפגשי קהילה, מבנים תהליכי חקר, ותומכים בפיתוח משותף של חומרי הוראה. הנכונות לחלוק את הכלים מאפשרת חשיפה למגוון אופני יישום של המהלך והרחבה של הרפרטואר העומד לרשות המורים המובילים. יתר על כן, הכלים שנבחרו מעידים על המהלכים המחוזיים וסיפוריהם המובאים בגיליון. בכך משקף ומקדם גיליון זה כמה עקרונות של מהלך השקפה. האחד, מקצועיות, הבאה

בהדדמנות זו אני מעוניינים להביע את הערכתנו לשותפיו במחוזות ובגופים המלווים שהקדישו לגיליון מזמנם, חלקו את הידע שלהם והעמידו לרשות כל השותפים למהלך השקפה את הכלים שפיתחו:

מחוז דרום

עמירה חיים, מנהלת מחוז דרום
זאב אלדר, המפקח על הפיתוח המקצועי
צופיה כהן, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
אילנית שורץ, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

מחוז חיפה

סער הראל, מנהל מחוז חיפה
יעל סלומון, המפקחת על הפיתוח המקצועי
ענת לנקרי, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
מכון ברנקו וייס

מחוז ירושלים

מאיר שמעוני, מנהל מחוז ירושלים
ברנית גולן-יוסובש, המפקחת על הפיתוח המקצועי
איה פריצקי-שנהר, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
מכללת לוינסקי לחינוך ומכון מיטיב של המרכז הבינתחומי הרצליה

מחוז מנח"י (מינהלת מחוז ירושלים)

מאיר שמעוני, מנהל מחוז מנח"י
ברנית גולן-יוסובש, המפקחת על הפיתוח המקצועי
יעל שושנה כהן, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
כרם – מכון לחינוך הומניסטי-יהודי

מחוז מרכז

עמליה חיימוביץ', מנהלת מחוז מרכז
חנה חרוסט, המפקחת על הפיתוח המקצועי
גילה חראזי, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

מחוז צפון

ד"ר אורנה שמחון, מנהלת מחוז צפון
ענת כהן, המפקחת על הפיתוח המקצועי
רונית מורן, רפרנטית מהלך השקפה – מורים מובילים
קרן גירון, רכזת מהלך השקפה – מורים מובילים
המכללה האקדמית בית ברל

מחוז תל-אביב

חיה שיטאי, מנהלת מחוז תל-אביב
עינת רום, המפקחת על הפיתוח המקצועי
יניב גת, רכז מהלך השקפה – מורים מובילים
מכון ברנקו וייס והמכון לחינוך דמוקרטי

וכמקימי תשתיות לקיימות. אנו מודים להם על העשייה, על השותפות האמיצה ועל הפתיחות ללמידה משותפת. בפרט, אנו מודים למובילי מהלך השקפה במחוזות, ובראשם המפקחות על הפיתוח המקצועי ורכזי השקפה, ולגופים המקצועיים המלווים שנרתמו להכנת הגיליון ותרמו מזמנם, מניסיונם ומחומרים שהם פיתחו מתוך הכרה בחשיבות השיתוף כאמצעי להרחבת מעגלי הלמידה וכתרבות שאנו שואפים לבסס במערכת החינוך.

אנו מקווים שקריאה בגיליון תתרום למורים המובילים בעשייתם היום-יומית ולמובילי המהלך בחשיבה על אתגרי מיסוד והתרחבות. אנו רואים בו המשך של תהליך השיתוף ואף עליית מדרגה בו, ומייחלים להתרחבותו של תהליך פורה זה ולהתבססותו במעגלים שונים ומתרחבים של פיתוח מקצועי ועשייה חינוכית. ■

לידי ביטוי, בין השאר, בהתבססות על ידע ועל כלים. אלה מפותחים הן ברמה המחוזית בידי הגורמים המקצועיים במחוזות והגופים המקצועיים המלווים אותם, והן ברמה הארצית בידי מו"פ השקפה במכון מופ"ת. השני, שיתוף והפצה של כלים שפותחו בכל מחוז, כך שהם נתונים לרשות כל שותפי המהלך. השלישי הוא התנועה הלך ושוב בין מהלך ארצי בעל ליבה משותפת ועקרונות מוסכמים לבין אוטונומיה מחוזית, המתאימה למהלך והמעצבת אותו לפי צרכים וסדרי עדיפויות מחוזיים.

העשייה במחוזות עשירה ומגוונת. היא כוללת תהליכים משותפים, כגון בחירה והכשרה של מורים מובילים וכן מאפיינים ייחודיים, כגון מודל הלמידה בקהילות. מתוך עשייה ענפה זו בחרנו להרחיב בנקודה שהיא משמעותית לעשיית המחוז ובה בעת רלוונטית למחוזות אחרים ועשויה לתרום למהלכיהם.

הקדשת הגיליון למחוזות היא הזדמנות חשובה להכיר בתפקיד המרכזי שהם ממלאים במהלך השקפה כמובילים, כמעצבים



עם כניסת מהלך השקפה לשנתו השלישית קיים מנכ"ל משרד החינוך, שמואל אבואב, שיחה פתוחה עם מורים מובילים, מנהלים, מפקחים ושותפים נוספים למהלך מכל רחבי הארץ. בפגישה סיפרו המשתתפים על המהלך ועל האפשרויות הייחודיות שהוא מזמן למורים המובילים ולחברי הקהילות בבתי הספר. המנכ"ל הביע עניין רב באופן שבו המורים המובילים מנחים את קהילותיהם, הנחיה המאפשרת למורים לקיים שיח פדגוגי מעמיק ולחוות למידה רלוונטית לעשייה היומיומית, וחש בשביעות הרצון הרבה שהם מביעים ממעורבותם במהלך. אבואב סיכם את התובנות שעלו מהפגישה ואמר: "מהלך השקפה הוא ערוץ דומיננטי שצריך לפתח. הוא מעצים את המורים ויוצר מרחבי התבוננות שהשגרה לא מאפשרת אותם. זו חממה שתנביט עתודות מקצועיות וניהוליות. יישר כוח!". ברצוננו להודות מקרב לב לכל השותפים שהגיעו למפגש החשוב, שיקפו את תמונת מהלך השקפה מהשטח וביטאו אמונה ומחויבות לשינוי שהוא יוצר במערכת.

מחוזות מובילי פדגוגיה

טל כרמי

3. **יצירת תרבות ארגונית חדשה, הממוקדת בתמיכה בבתי הספר.** דפוסי העבודה החדשים התבססו על שני עקרונות שהופעלו בהתאם לנסיבות:

- מתן מענה ה"תפור" לצורכי בתי הספר – התמקצעות עובדי המחוז בהכרת המטרות, האופי, הצרכים, החוזקות והאתגרים של כל אחד מבתי הספר המשויכים אליהם, כדי לספק להם מענה ברמה הגבוהה ביותר;
- מתן מענה "מקצה לקצה" – קבלת אחריות למתן פתרונות מלאים לבתי הספר כדי שיתפנו לקידום תהליכי הוראה ולמידה. קבלת האחריות מחייבת יצירת שיתופי פעולה בין יחידות במחוז וכוללת תהליכי רוחב שאינם באחריות ישירה של בעל התפקיד.

4. **קידום ותקשור תהליך השינוי המחוזי.** הנהלת המחוז עסקה בפיתוח מתמיד של תאוריית הפעולה שבבסיס השינוי ובתקשורה, בדגש על הקשר שבינה לבין שיפור תהליכי הוראה והלמידה בבתי הספר. הנהלה נעזרה גם במקורות חיצוניים לקידום השינוי; היא פעלה לטפח קשרים עם שותפים ולזהות מקורות מימון חיצוניים, אך גם לדחות מקורות ויזמות שלא תרמו לכיוון האסטרטגי שנקבע.

5. **שימוש בנתונים ובעדויות לבחינה עצמית ולשיפור קבלת החלטות בכל הרמות.** קבלת החלטות התבססה לא רק על מבחנים סטנדרטיים ועל מחקר מדעי, כפי שקורה לעיתים, אלא גם על מנגנונים לאיסוף ולבחינה של ייצוגים עשירים מתוך ההתנסות בפרקטיקה, ששימשו מקור ללמידה. הנהלת המחוז גם אספה בעצמה עדויות מתוך התנסותה בתהליך השינוי ובחנה בעזרתן את תפקידה בתהליך.

אחד הנושאים הנדונים במחקר הוא השימוש בכלים כאמצעי לשפר את תהליכי ההנחיה ואת מיקוד העשייה בשיפור ההוראה והלמידה. דוח המחקר מראה כיצד המנחים בכל שלושת המחוזות שהצליחו בתהליך השינוי השתמשו במגוון כלים שנועדו לעודד חשיבה ופעולה בדרכים חדשות, המייצגות מנהיגות חינוכית טובה. אף שכל המנחים שילבו כלים בעבודתם הפרטנית עם המנהיגים הבית-ספריים, לא כולם השתמשו בהם כדי לאתגר את המנהיגים הבית-ספריים ולעודד אותם לדון בדרכים לחזק את המנהיגות החינוכית

כיצד יכול מחוז, שמטבעו מרוחק מהעשייה בבתי הספר, להשפיע על ההוראה ועל הלמידה בכיתות? דוח מחקר של המרכז לחקר ההוראה והמדיניות באוניברסיטת וושינגטון¹ זיהה שלושה מחוזות חינוך בארצות הברית שבהם חל שיפור בהישגי התלמידים הקשור בטרנספורמציה בתפיסת המחוזות ובפרקטיקות המקצועיות שלהם.

הטרנספורמציה שהדוח מתייחס אליה היא המעבר מניהול מנגנוני-פיקוחי לפיתוח של מנהיגות חינוכית בבתי הספר. המחקר בחן את השינויים שחלו בדפוסי העבודה במחוזות ואת השפעתם על תהליכי הוראה ולמידה. נמצא ששלושת המחוזות שהתחולל בהם השינוי הציבו במרכז עשייתם את פיתוח המנהיגות הפדגוגית בבתי הספר, וסביבה עיצבו מחדש מבנה, חלוקת תפקידים ותרבות ארגונית תומכת. המחוזות אימצו והטמיעו דפוסי עבודה חדשים ששיקפו את השינוי התפיסתי:

1. **הצבת הליווי האישי וטיפול מיומנויות המנהיגות החינוכית הבית-ספרית במוקד העשייה המחוזית.** בשלושת המחוזות פעלו "מנחי מנהיגות חינוכית" שהנחו את המנהיגות הבית-ספרית הן בקבוצה והן באופן פרטני.

2. **רתימת כל המחוז לתמיכה ולשיפור הליווי הבית-ספרי.** פעילות המחוזות אורגנה מחדש כך שתספק את התמיכה המרבית עבור המנחים בשיתופי הפעולה שלהם עם המנהיגות הבית-ספרית באמצעות:

- פיתוח מקצועי למנחים שכלל דיונים סביב התמודדות עם האתגרים שבעבודתם;
- פינוי זמנם של המנחים ממשומות שהסיטו אותם מליווי המנהיגות הבית-ספרית;
- ריכוז מרב פעילות המחוז אל מול בתי הספר באמצעות המנחה.

1. Honig, M. I., Copland, M. A., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington

שהשימוש בכלי שיפר את יכולתם של המנחים ושל המנהלים להעניק למורים משוב איכותי על הוראתם.

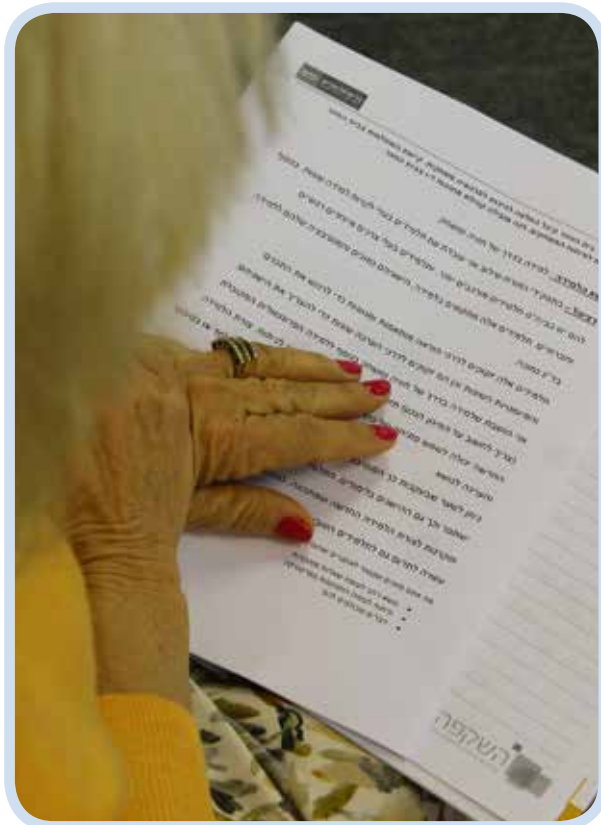
לעומת זאת, באחד המחוזות האחרים, שבו לא שימש כלי מסוג זה, נפגעה יכולתם של המנחים לתמוך במנהיגות החינוכית הבית-ספרית. למשל, הדיונים על איכות ההוראה לרוב נותרו שטחיים, ולא עסקו בקשר בין תפקידה של המנהיגות הבית-ספרית לבין תפקוד המורים בכיתות.

כלים להתבוננות בתהליכי הוראה ולמידה

כלים שהם פרוטוקולים המגדירים תהליך צפייה בעבודת המורים בכיתות כדי לאסוף עדויות שימשו בשיחות עם המורים הנוגעות לדרכים לשיפור ההוראה שלהם. בכל שלושת המחוזות השתמשו בפרוטוקולים מסוג זה, אך אופן השימוש השתנה ממנחה למנחה. עבור חלק מהמנחים הפרוטוקולים היו בסיס לשיחה על אופי המנהיגות החינוכית הבית-ספרית, ובמקרים אחרים מנחים שהשתתפו בצפיית הסתפקו במתן הערות שליליות בלי לדון בדרכים שיובילו לשיפור.

כלים לתמיכה במעגלי חקר

השימוש במילה "חקר" עלול להיות מתעתע. המחקר מצא שלעיתים מתייחסים לכל תהליך של הצבת שאלות כאל תהליך חקרני, אבל כשמדובר במעגל חקר הכוונה היא לפרוטוקולים המסייעים לשפר את העבודה בעוררם את המנהיגות הבית-ספרית לזהות בעיות ספציפיות בפרקטיקה,



שלהם. המנחים שעשו זאת הם אלו שהצליחו יותר מאחרים בהובלת השינוי. כלומר, אפקטיביות הכלים תלויה לא רק בכלים עצמם, אלא באופן השימוש – בנכונות להיעזר בהם לשיפור תהליכי ההוראה-למידה, ובאומץ להתמודד עם האתגרים הכרוכים בכך.

המחקר מבחין בין שני סוגים עקרוניים של כלים:

כלים קונסטרואליים – מכילים תפיסות, עקרונות ומסגרות עבודה (frameworks). כלים אלה נועדו להשפיע על אופן חשיבתם של אנשים ומכאן גם על אופן פעולתם. כלומר, הנחת העבודה הגלומה בכלים אלו היא שהשפעה על החשיבה תוביל לשינוי באופני הפעולה.

כלים פרקטיים – מנחים את המשתמשים בהם באמצעות דוגמאות ספציפיות של אסטרטגיות, פרקטיקות ומשאבי ידע שהשימוש בהם הוא קונקרטי ומידי. אם כן, כלים אלו מגלמים הנחת עבודה הפוכה, ולפיה שינוי דפוסי הפעולה יוביל לשינוי תפיסות.

בעוד הכלים הקונסטרואליים נועדו להשפיע על החלטות המתקבלות במספר רב של סביבות ומסגרות פעילות, כלים פרקטיים נבנים בדרך כלל סביב מסגרת פעילות אחת. למרות ההבחנה בין כלים קונסטרואליים לכלים פרקטיים, הרי במציאות רוב הכלים נמצאים על הרצף בין שני הקצוות ויש בהם מאפיינים קונסטרואליים ופרקטיים.

האפקטיביות של הכלים השונים תלויה לא רק באיכותם, כי אם גם בנכונות של המשתמשים בהם להתמודד עם האתגר הכרוך בדיון מעמיק, כך שהרעיונות המוטמעים בכלי ישפיעו על הפרקטיקה.

הכלים שהשתמשו בהם במחוזות הנחקרים סווגו לארבע קטגוריות:

- כלים הממשיגים הוראה איכותית;
- כלים להתבוננות בתהליכי הוראה ולמידה;
- כלים לתמיכה במעגלי חקר;
- כלים לקבלת החלטות מבוססות נתונים.

כלים הממשיגים הוראה איכותית

כלים אלה מסייעים בהגדרת איכות ההוראה והלמידה. דוגמה לכלי מסוג זה, שפותח באטלנטה, היא "26 הפרקטיקות המיטביות". הכלי מבוסס על מחקר ועל התנסות בהוראה לשם הבנה, והוא מגדיר פרקטיקות המסייעות למורים לשאול תלמידים שאלות הבנה הדורשות לא רק שליפה של החומר הנלמד, אלא הפעלת מיומנויות חשיבה גבוהות כגון סינתזה, הערכה וסיכום. הכלי גם מקנה שפה משותפת להתבוננות בהוראה ולבחינת אופן ביצועה. כך הוא הפך לאמצעי מרכזי בעבודתם של מורים, מנהלים ומפקחים. אכן, המחקר מצא

תפיסת תפקיד המחוז המשתקפת בדוח תואמת במידה רבה את תפקיד המחוזות במהלך השקפה. המבנים, התהליכים, הפרקטיקות והכלים שהם מפתחים במסגרת המהלך נועדו כולם לפיתוח המנהיגות החינוכית בבתי הספר לצורך שיפור ההוראה והלמידה. עם זאת, יישום מוצלח של המהלך מחייב גם שינוי במחוזות עצמם - במיקוד, בתהליכים ובתרבות הארגונית בכיוונים שהדוח מצביע עליהם. התמקדות הדוח בתפקיד המחוז בפיתוח המנהיגות החינוכית של מנהלים מציבה בפני המהלך את השאלה מהו תפקיד המחוז בפיתוח מנהיגות המורים בבתי הספר, וכיצד תפקיד זה מתחלק בינם לבין המנהלים.

נוסף להצגת סוגיות רחבות בתפקיד המחוז בהובלת שינוי פדגוגי, הדוח מניח תשתית לארגון החשיבה על כלים ועל תפקידם במימוש מהלכי שינוי. הוא עשוי לסייע הן בחשיבה על

הכלים המוצגים בהמשך הגיליון, והן בנייתו רפרטואר הכלים ששימשו בכל מחוז ובאופן כללי במהלך. כך לדוגמה, הכלי של מחוז חיפה לבניית מפגש קהילה מגדיר מהן הנחיה והוראה איכותיות, בעוד שני הכלים של מחוז מנח" - מנושא לסוגיה ומסוגיה לייצוג - תומכים במעגלי חקר. סיווג הכלים מאפשר לבחון אילו היבטים של המהלך נתמכים באופן מספק על ידי כלים ולמפות אזורים הדורשים פיתוח נוסף. ■

■ אפקטיביות הכלים תלויה לא רק בכלים עצמם, אלא באופן השימוש - בנכונות להיעזר בהם לשיפור תהליכי ההוראה-למידה, ובאומץ להתמודד עם האתגרים הכרוכים בכך



הקשורות לניסיונות לקדם את ההוראה והלמידה: לאסוף עדויות שיעזרו להבין טוב יותר את הגורמים לבעיות העולות מן הפרקטיקה, לפתח אסטרטגיות המבוססות על עדויות המגדירות דרך פעולה להתמודדות עם הבעיות, ולבסוף להמשיך ולאסוף עדויות כדי להעריך את ההתקדמות לקראת מציאת פתרון לבעיות בפרקטיקה.

באוקלנד (Oakland Unified School District, CA), לדוגמה, השתמשו מנחים בפרוטוקולים של מעגלי חקירה כדי לסייע למנהלי בתי ספר להשתתף באופן פורה בשיחות מאתגרות הנוגעות למנהיגות החינוכית שלהם. הדבר התאפשר בזכות הגעה להסכמה משותפת בין המנחים והמנהלים לגבי שלבי הפעולה שיבצעו המנהלים כחלק ממעגלי חקירה ספציפיים, ולגבי תוצרים שהמנהלים צריכים לבחון בישיבותיהם עם המנחים כעדויות לעבודתם.

כלים לקבלת החלטות מבו-ססות נתונים

שלושת הכלים שלעיל נועדו לעודד את המנהיגות הבית-ספרית לבחון מגוון סוגי נתונים הקשורים לאיכות ההוראה והלמידה בכיתות כבסיס לתהליך שיפור מנהיגותם החינוכית. חלק מהמנחים במחוזות השונים לא הסתפקו בהצגת הנתונים הגולמיים, אלא עודדו את המנהיגות הבית-ספרית להשתמש בפרוטוקולים מבוססי נתונים - כלים המציגים נתונים ספציפיים ומציבים שאלות באשר להשלכות שיש לנתונים אלו על המנהיגות החינוכית. פרוטוקולים אלו עזרו לחדד את ההבנה כיצד להשתמש בנתונים על תפקודי הלומדים ובנתונים מתוך תצפיות בכיתות כדי ללמוד על עבודת המנהיגות הבית-ספרית.

באחת הדוגמאות במחקר מתואר מנהל שהערכה התפקודית שנתן לכל מוריו הייתה 100%, בעוד רק 57% מהתלמידים עמדו ברף הדרישות מהם. במקרה זה, המנחה שלו השתמש בפרוטוקול כדי לעמת אותו עם הנתונים ולבחון אם הערכותיו את המורים תואמות את המציאות, ובתוך כך אף לגלות את מקור הבעיות ולמצוא דרכים לשיפור. כך שימשו הפרוטוקולים מבוססי-הנתונים כאמצעי לקשור בין עדויות שנדמו כסותרות את עבודת המנהיגות הבית-ספרית, במטרה לשפר את ההוראה בכיתות.

לעומת זאת, חלק מהמנחים עימתו את המנהלים עם נתונים אבל לא כחלק מפרוטוקול שעוזר להתחבט בדבר משמעות הנתונים והשלכותיהם על פרקטיקת מנהיגותם הפדגוגית. מנחים אלה השתמשו בנתונים לצורכי ביקורת על המנהלים - כדי להראות להם מדוע היה עליהם לפעול לפי ההנחיות שנתנו להם מנחיהם. שימוש פיקוחי מסוג זה לא תרם לקידום המנהיגות החינוכית בבתי הספר.

"הרוצה שיחכים – ידרים"*

מחוז דרום

משתף בכלי חקר עקרונות הוראה – מתווה שיחה

הגוף המלווה: המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ז

מספר המורים המובילים: 110

סייעו בהכנת הכתבה: זאב אלדר, שירלי עופר, ד"ר איתי פולק ואילנית שוורץ

מהו הכלי חקר עקרונות הוראה - מתווה שיחה ולמה הוא משמש?

חקר עקרונות הוראה הוא מתווה לניהול שיחה בקהילת מורות העוסקת בחיבור בין התאורטי לפרקטי, בין הרעיוני והמופשט למציאות היום-יומית. המטרה של חקר עקרונות הוראה היא ליישם עקרונות פדגוגיים כאמצעי לשיפור הפרקטיקה, ולהמשיג את הפרקטיקה לכדי עקרונות, באמצעות התבוננות בייצוגים שלהם ובאופן שבו הם באים לידי ביטוי בכיתות. הבחינה הכפולה מחייבת תכנון מקדים, שבמסגרתו בוחרים הן את העקרונות שהקהילה תדון בהם, והן צילום שיעור מתאים המאפשר דיון בהם.

בדומה למתווי השיחה האחרים, חקר עקרונות הוראה מכוון את המורות לקיום שיח פורה על בסיס כמה עקרונות, ובהם הפרדה בין תיאור לבין פרשנות, כלומר בין סקירת העדויות העולות מתוך ייצוג הוראה, כגון צילום שיעור או עבודות תלמידים, לבין ניתוח העדויות והסקת המסקנות.

למה כדאי להשתמש בחקר עקרונות הוראה?

מתווה חקר עקרונות הוראה מחבר בין פרקטיקה לבין המשגה וכך מאפשר למורות להשיג שלוש מטרות: (1) לשתף בידע ולהפוך את המיומנות האישית של כל מורה לנכס עבור מורות אחרות; (2) לבסס ולקשר החלטות חינוכיות לעקרונות פדגוגיים באופן מודע ומושכל; (3) להכיר תאוריות, גישות ועקרונות חינוכיים, להעמיק בלימודם ולבחון אותם באופן ביקורתי לנוכח הניסיון והידע של המורות בצוות.

לאורך הקריירה מורות מפתחות הרגלים, תפיסות ואינטואיציות המסייעים להן להכיר את הכיתות שהן מלמדות בהן ואת תלמידיהן. הם מאפשרים להן לזהות אתגרים ולהגיב עליהם בזמן אמת, החל בבעיות משמעת וכלה בקשיי הבנה. עם זאת, מיומנויות אלו נשענות על ידע סמוי ולכן קשות להעברה בין סיטואציות, ומורה אחת לא יכול ללמוד אותן ממורה אחרת. חקר עקרונות הוראה מאפשר להמשיג את התפיסות

שהאינטואיציה נשענת עליהן, להפוך אותן לפומביות ולבחון יחד את יתרונותיהן וחסרונותיהן. כך המורות יכולות ללמוד יחד, ולתרום האחת לפיתוח האחרת.

זאת ועוד. גם האינטואיציה החזקה ביותר לא מובילה תמיד להחלטות נכונות. לכן יש להרחיב ולעגן אותה בעקרונות ובהמשגות שסייעו בקבלת החלטות. המתווה מאפשר להעלות את המודעות להחלטות ולפעולות הנעשות בפרקטיקה הוראה ולבחון אותן לאור עקרונות ועל בסיס עדויות. תוך כדי ההתנסות במתווה המורות מסגלות לעצמן את אופן החשיבה הזה, המוטמע בו, ובמרוצת הזמן עושות אותו לטבע שני. כלומר, השימוש במתווה ותרגול עקרונותיו מאפשרים למורות להיות מודעות להחלטותיהן בעת תכנון וניהול מצבי הוראה-למידה בכיתה.

לבסוף, העבודה לאור המתווה מקנה למורות זמן להיחשף לתאוריות ולגישות חינוכיות חדשות, ללמוד אותן ולהעמיק בהן. השגרה העמוסה של המורות לא תמיד מאפשרת להן למצוא פנאי ולהקדיש את תשומת הלב הנדרשת ללמידה חדשה. הפיכת הלימוד לעניין משותף בקהילה מקלה במידה מסוימת את התהליך, הן מבחינת הסדירות המוקדשת למטרה זו, והן מבחינת העזרה ההדדית בפענוח של רעיונות חדשים.

מה אפשר ללמוד מחקר עקרונות הוראה על מהלך השקפה במחוז דרום?

לשינוי שיוצר מהלך השקפה באופיו של הפיתוח המקצועי ובהפיכתו לרלוונטי יותר למורות מוסיף מחוז דרום נדבך: הוא מאתגר את המורות לבסס את עבודתן על ידע מומשג בעזרת הבניית השימוש בידע חיצוני. המפגש בין הידע המצטבר של המורות לבין מושגים ורעיונות חדשים יוצר הזדמנות להתפתחות מקצועית שתהיה רלוונטית למציאות של המורות ולאופן שבו הן מקדמות את מטרותיהן בהוראה. הוא מאפשר למורות לבסס את עבודתן היום-יומית על ידע רב, ואת הבחירות שלהן (למשל, אופן הפעולה אל מול אתגר

* בבלי בבא בתרא כה עמ' ב.

עקרון זה – מחויבות לקהילה, מחויבות לסטנדרט של חשיבה והיגיון, ומחויבות לידע – ופיתחו כרטיסיות היגדים שיסייעו לתלמידים לפתח שיח כיתתי המבוסס על עיקרון זה.

את ההצלחה האמיתית שואפים במחוז דרום לראות בהשפעת החיבור בין התאוריה לפרקטיקה על קידום ההוראה והלמידה בכיתות. במחוז מדברים על האמון שמהלך השקפה נותן במורות, בידע שלהן וביכולתן להוביל לשינוי ולשיפור ההוראה; בזכותו ניתנים למורות משאבי זמן ותמיכה מקצועית המאפשרים להן לעסוק בפיתוח מקצועי ובשיפור ההוראה. לצד זאת, חובת ההוכחה היא עליהן. הציפייה היא שהתרומה של הקהילות תבוא לידי ביטוי לא רק בשיפור השיח בין המורות, אלא בתורגם לשיפור הלמידה בכיתות. ■

על התפיסות או על העקרונות הרלוונטיים לסיטואציה הספציפית.

מתווה חקר עקרונות הוראה מאפשר למורות לפתח יכולת זו. מטרתו היא, מחד גיסא, לאפשר להן לדון בעקרונות תאורטיים של ההוראה, לפרוט אותם לכדי פעולות שניתן ליישם בכיתה, ואף לבחון את מידת מימושן בפועל. מאידך גיסא, המתווה מכיר בהכרח להתאים את העקרונות התאורטיים להקשר ספציפי של כיתה, תלמידים, דיסציפלינה ומורה. בכך הוא מהווה מעין תמונת מראה לאופן היישום של מהלך השקפה במחוז הדרום, המנסה ליצור חיבור בין רעיונות ותאוריה חינוכית לבין צורכיהם היום-יומיים של מורות ותלמידים. כך למשל, באחת הקהילות של המחוז לקחו את עקרון השיח האחראי-המתחשב, בחנו תמלול שיעור על פי שלושת המושגים העיקריים המרכיבים





משרד החינוך
מחוז מרכז



משרד החינוך
מחוז דרום



אוניברסיטת
בן-גוריון בנגב
המחלקה לחינוך
המעבדה לחקר הפדגוגיה



אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספר
المعهد الإسرائيلي للمנהיגة المدرسية



ברנקווייס
חינוך. חשיבה. יוזמה

חקר עקרונות הוראה

מתווה שיחה

המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

3. צפייה באירוע הוראה מצולם

(10 דקות)

הקבוצה צופה בקטע מתוך שיעור מצולם במטרה לבחון את התאמתם ויישומם של עקרונות ההוראה.

4. תיאור (10 דקות)

המשתתפות מתארות את האופנים שבהם באו לידי ביטוי העיקרון או העקרונות שנבחנו.

5. ניתוח ודין ביקורתי בעקרונות

(20 דקות)

הקבוצה דנה ביתרונות ובחסרונות של העקרונות לאור מה שנצפה. על סמך האירועים שזוהו בשלב התיאור ניתן לשאול:

- איך הביטויים המעשיים של העיקרון, כפי שהם נראים בקטע המצולם, קידמו את השיעור?
- אילו קשיים, בעיות ואתגרים נוצרו בשל האופן שבו מומשו העקרונות?
- מה הייתן מציעות כדי לשפר את העיקרון ולהתאימו לצורכיהן?

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?
- אילו שאלות יש לנו להמשך חקר עקרונות ההוראה? כיצד נרצה להמשיך לדון בהן?

המטרה של חקר עקרונות ההוראה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות פדגוגיים (למשל: "משוב מחולל למידה" או "תפקודי לומד") באמצעות התבוננות ביישומם של עקרונות אלה בפעילות ממשית בכיתות לימוד. זוהי בחינה כפולה: של העקרונות והתאמתם לצורכי המורות המשתתפות, ושל הפעילות בכיתה. תכלית נוספת של שיח מסוג זה היא פיתוח של שפה פדגוגית משותפת ומוסכמת בקרב צוות המורות.

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מסבירה מדוע נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל המהלך, ומזכירה את הקוד האתי.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

- אנו צופות בשיעור המצולם כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה המצולמת נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

2. היכרות ראשונית עם העקרונות

(10 דקות)

הקבוצה מעיינת בעיקרון או בעקרונות שנבחרו. המטרה היא להכיר את העקרונות, לבחון אותם בצורה ביקורתית ולהעלות שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות שהעקרונות מבוססים עליהן ואת יתרונותיהם של העקרונות, ודנה בקשיים הצפויים ביישומם בכיתות.

הנחיות למנחה

המטרה של חקר עקרונות ההוראה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות פדגוגיים באמצעות התבוננות ביישומם בפעילות ממשית בכיתות לימוד. זוהי בחינה כפולה: של העקרונות והתאמתם לצורכי המורות המשתתפות, ושל הפעילות בכיתה. תכלית נוספת של שיח מסוג זה היא פיתוח של שפה פדגוגית משותפת ומוסכמת בקרב צוות המורות.

5 דק'	הקדמה:
10 דק'	הכרת העקרונות:
10 דק'	צפייה בסרט:
20 דק'	תיאור:
5 דק'	ניתוח ודיון בעקרונות:
10 דק'	רפלקציה:
כשעה	סה"כ:

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

- רצוי לחבר את המפגש ואת העיקרון או העקרונות הנחקרים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בפעילויות פיתוח מקצועי רבות נהוג להציג עקרונות הוראה בצורה סמכותית, ברוח של "כזה ראה וקדש". אם שוררת אווירה כזאת בצוות אפשר להדגיש את העמדה הביקורתית של המתווה: אנחנו בוחנים את העקרונות ואת מידת ההתאמה והרלוונטיות שלהם למצבנו, לאור השיעור המצולם (ולא בוחנים את השיעור המצולם לאור העקרונות).
- בשלב זה אפשר גם לעשות תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות: מה הן רוצות להשיג במפגש? כיצד הן מציעות להתאים את המפגש (והמתווה) לצורכיהן?

2. היכרות ראשונית עם העקרונות (10 דקות)

הקבוצה מעיינת בעיקרון או בעקרונות שנבחרו. המטרה היא להכיר את העקרונות ולבחון אותם בצורה ביקורתית, ולהעלות שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות שעומדות בבסיס העקרונות ואת יתרונותיהם של עקרונות אלה, ודנות בקשיים הצפויים במימושם בכיתותיהן.



דגשים למנחה

- המטרה בשלב זה היא להכיר את העקרונות היכרות ראשונית, לעורר סקרנות ולהציב שאלות להמשך. אין ציפייה להבין את העקרונות לעומק בעשר דקות. הדיון בעקרונות אינו מסתיים בשלב זה אלא נמשך לאחר הצפייה באירוע המצולם.
- העיון בעקרונות יכול להיעשות בזוגות, ולאחר מכן יתבקש כל זוג לשתף בתובנה או בשאלה.

- בחירה מושכלת של עיקרון או של עקרונות שישמשו בסיס לדיון. ממקורות רבים ניתן לשאוב השראה ורעיונות לעקרונות שראויים לבחינה על ידי הצוות: כתבות על עקרונות, גישות ואסטרטגיות הוראה בכתבי עת כמו הד החינוך, הנחיות והצעות לפעילות¹ ומאמרים אקדמיים. בחירת העיקרון או העקרונות תתבסס על מה שמעניין או מטריד את הצוות, ועל הערכת המנחה בדבר עקרונות העשויים לקדם את ההוראה של החברות בצוות זה. עם בחירת העקרונות חשוב לעבד את הטקסט שמציג אותם כדי שיתאים לחלוקה לחברות הצוות ולדיון במפגש (מבחינת אורך, פירוט, שפה, רלוונטיות וכדומה).
- בחירה של אירוע פדגוגי מתאים לחקר העיקרון או העקרונות שנבחרו והכנתו לדיון (פרטי הרקע, עריכת סרט או תיאור מקרה, תמליל, וכדומה).
- אם המורה המצולמת היא חברת הצוות, חובה להכין אותה למפגש, הכנה הכוללת תיאום ציפיות לגבי מטרות המפגש ומהלכו, הסבר מה מצופה ממנה (למשל, הצגת הרקע לאירוע המצולם, מענה על שאלות הבהרה), וקבלת הסכמתה לשימוש בסרט לצורך הפעילות הזאת.

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש ומסבירה מדוע וכיצד נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל הדיון.



דגשים למנחה

- בפתחת המפגש לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של חקר עקרונות ההוראה, כדי שהמשתתפות ידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.

1. למשל, נתיבים להוראה משמעותית בהוצאת המינהל הפדגוגי של משרד החינוך; תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית מאת שמעון אזולאי בהוצאת מכון ברנקו וייס.



דגשים למנחה

- חשוב להזכיר למשתתפות את הקוד האתי לצפייה בשיעורים מצולמים לפני הקרנת הסרט. אפשר גם לחלק אותו למשתתפות (למשל, בצידו השני של דף המתווה).
- חשוב להציג רקע קצר לפני ההקרנה כדי לסייע למשתתפות להבין את המתרחש (למשל, באיזו כיתה ובאיזה מקצוע צולם השיעור, מה קרה לפני האירוע המצולם וכיצד משתלב האירוע במהלך השיעור השלם, מה "בגדול" הולך לקרות בסרט). רצוי לחלק תמליל של הסרט.
- לאחר הצפייה יוכלו המשתתפות לשאול שאלות הבהרה קצרות.
- אחר שאלות ההבהרה, ואם יש די זמן, רצוי להקרין את הסרט שוב.

4. תיאור (10 דקות)

המשתתפות מתארות את האופנים שבהם באו לידי ביטוי העיקרון או העקרונות שנבחנו.



דגשים למנחה

- התיאור קודם לניתוח, והניתוח קודם להערכה. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות לשלב הבא פרשנויות והערכה של מה שקורה.
- כדי לחסוך זמן אפשר בשלב זה לקיים סבב שכל אחת אומרת בו משפט מתאר אחד ("אני ראיתי ש...").

5. ניתוח ודין ביקורתי בעקרונות

(20 דקות)

הקבוצה דנה ביתרונות ובחסרונות של העקרונות לאור מה שנצפה. על סמך האירועים שזוהו בשלב התיאור ניתן לשאול:

- באיזה אופן הביטויים המעשיים של העיקרון שנבחו בקטע המצולם קידמו את השיעור?
- אילו קשיים, בעיות ואתגרים חולל האופן שבו מומשו העקרונות?
- מהן הצעותיכן לשיפור העיקרון ולהתאמתו לצורכיכן?

- רצוי לסיים את השלב הזה בסיכום ביניים שסוקר כמה שאלות, תהיות או השערות שייבדקו בהמשך, על בסיס הדיון בסרט. למשל, אם המורות המשתתפות העלו השערה שהתלמידים יגיבו לעיקרון מסוים בצורה חיובית, הסיכום יהיה: "מעניין לראות אם אתן צודקות שהעיקרון הזה יתקבל בברכה על ידי התלמידים. בואו נראה אם אלה הם פני הדברים בסרט".



שאלות מכוונות לשלב זה

- מה מניחים מחברי העיקרון או העקרונות לגבי למידה, הוראה, תלמידים ומטרות החינוך?
- כיצד אמורים להיראות העיקרון או העקרונות בכיתה – הלכה למעשה?
- מה מוצא חן בעיניכן בעקרונות? אילו קשיים או אתגרים הם מציבים?
- אילו שאלות יש לכן ביחס לעקרונות ולהתאמתם לצורכיכן? האם חסר משהו בעקרונות?

3. צפייה באירוע הוראה מצולם

(10 דקות)

הקבוצה צופה בקטע מתוך שיעור מצולם במטרה לבחון את התאמתם ויישומם של עקרונות ההוראה.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

- אנו צופות בשיעור המצולם כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה המצולמת נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

דגשים למנחה

- שלב זה, שהוא למעשה ליבת המהלך, נועד לסייע למשתתפות להתחיל לגבש את עמדותיהן כלפי עקרון ההוראה, מתוך התבססות על יישומו בשיעור. המטרה היא להעלות ביקורת בונה: באמצעות התמקדות בבעיות או בקשיים ניתן לשפר את העיקרון ולהתאימו לצורכי הקבוצה.
- רצוי להסתמך על נושאים או על אירועים שזוהו בשלב התיאור. מומלץ להתמקד בנושא אחד או בשני נושאים שהעסיקו את המשתתפות. המנחה יכולה להזכיר למשתתפות את הנושאים ולהציב שאלות שבוחנות אותם לעומק. למשל: מדוע זה קרה, להערכתך? כיצד מנסחי העיקרון היו ממליצים להתמודד עם האירוע? האם הייתה דרך אחרת להתמודד עמו?
- אפשר להעלות כמה נושאים ולתת למשתתפות לדון בהם בזוגות או בשלשות.

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?
- אילו שאלות יש לנו להמשך החקר של עקרונות ההוראה? כיצד נרצה להמשיך לעסוק בהן?

דגשים למנחה

- על פי רוב, חקר קבוצתי של עיקרון או של עקרונות של הוראה אינו מסתיים במפגש אחד. מומלץ לחזור לאותם עקרונות באמצעות שימוש באירועים מצולמים אחרים, במטרה להעמיק את הדיון ולבחון את העקרונות מזוויות ראייה נוספות. לשם כך כדאי לסכם עם המשתתפות אילו שאלות, נושאים או אירועים הן רוצות לבחון במפגשי ההמשך.
- אם המורה המצולמת נמצאת בחדר חשוב לתת לה הזדמנות לשתף בתחושותיה ולאפשר לה לתת לקבוצה משוב על האופן שבו דנו בשיעור שלה (אם היא רוצה בכך).



סרקו לגרסת הדפסה



נקודה להשקפה

● בין הדיסציפלינרי לגנרי

אחת הסוגיות הכרוכות בפיתוח מקצועי בקהילת מורות היא תחום העיסוק של הקהילה והקשר בינו לבין הרכב החברים בה. בקהילות השקפה ניתן למצוא גישות רבות ומגוונות לסוגיה זו, החל בקהילות המורכבות ממורות המלמדות את אותו תחום דעת ועוסקות בדיסציפלינה ספציפית, וכלה בקהילות הטרונגניות העוסקות בפדגוגיה גנרית. במרבית המחוזות ההחלטה היא של הקהילה.

במחוז דרום הגישה שונה. שם החליטו למקד את קהילות השקפה בחמישה תחומים: מתמטיקה, שפה, הערכה, מוטיבציה והוראה דיאלוגית. תחומים אלה נבחרו בעקבות בירור הצרכים והעדיפויות במחוז. בכל אחד מהתחומים פועלת קהילה מחוזית של מורות מובילות, המונחית על ידי צמד מומחיות: מומחית לתחום התוכן של הקהילה (כגון מדריכת מתמטיקה או אשת הערכה) ומומחית לעקרונות גנריים של למידה בקהילה. ההנחיה בצמד מאפשרת בניית הידע והמיומנויות של המורות המובילות בשני התחומים בד בבד ובמשולב, ומניחה תשתית להנחיה דומה שלהן בקהילות הבית-ספריות.



תחומי העיסוק של הקהילות במחוז כוללים תחומים דיסציפלינריים (מתמטיקה ושפה) ותחומים גנריים. כך מנסים במחוז לתת מענה מגוון לצרכי הפיתוח המקצועי השונים של המורות ולדגשים או לסדרי העדיפויות השונים של בתי הספר. המיקוד בדיסציפלינות מאפשר קידום יעדים מחוזיים, ורתימה של בעלי תפקידים במחוז האמונים על דיסציפלינות אלו לטובת קידום מהלך השקפה.

סוגיית תחומי העיסוק של הקהילות ממשיכה להעסיק את מהלך השקפה. ברור לגמרי כי מורות נדרשות הן לידע דיסציפלינרי והן לידע פדגוגי גנרי. ברי כי ללא ידע ומיומנות פדגוגית המאפשרים למורות ליצור אקלים כיתתי חיובי ומוטיבציה אי אפשר לקיים תהליכי למידה משמעותיים. לא פחות חשובה ההבנה המעמיקה והמורכבת של הידע הדיסציפלינרי ושל ידע הוראת הדיסציפלינה. עם זאת, יצירת שילוב פורה ביניהם, גם בפיתוח המקצועי וגם בכיתות, אינה משימה פשוטה. ייתכן כי בעוד שנים מספר, בזכות המהלך של מחוז דרום, נדע יותר על ההשפעות הייחודיות של סוג הידע הנדון בקהילה על איכות הפיתוח המקצועי ועל ההוראה.



הנחיה מורת דרך

מחוז חיפה משתף בכלי בניית מפגש קהילה

הגוף המלווה: ברנקו וייס

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ו

מספר המורים המובילים: 129

סייעו בהכנת הכתבה: ד"ר הדס ברודי שרודר, ענת לנקרי ויעל סלומון

את תהליכי החשיבה המשותפים, ולא כמי שמכתיבים את המסקנות המתבקשות מגוף הידע הנדון.

מה אפשר ללמוד מהכלי לבניית מפגש קהילה על מהלך השקפה במחוז חיפה?

מהלך השקפה במחוז חיפה מייחס חשיבות רבה לאופיין של קהילות הלמידה. הקהילות ומאפייניהן מבטאים את השינוי הרצוי בתהליכי הפיתוח המקצועי ובאופני ההוראה. הקהילות מאפשרות למורים לחוות תהליכי פיתוח מקצועי רלוונטיים המבוססים על תכנים ועל צרכים שצומחים מלמטה ועל ידע שמפתחים חברי הקהילה. כחלק מתפיסה זו, בהנחייתם של המורים המובילים נעשה ניסיון להימנע ככל האפשר מהכתבה של תכנים. כך לא רק התוכן של הקהילות צומח מלמטה, אלא גם הדינמיקה של הקהילה ואופי ההנחיה שלה משמשים מודל לשינוי המיוחל.

כדי להבין את המודל יש לראות בו לא רק מודל לפיתוח מקצועי של מורים, אלא גם מודל להוראה בכיתות. קהילות מורים הלומדת באופן אוטונומי ורלוונטי משמשת דוגמה לאופן שבו מובילי המהלך במחוז מבקשים שהלמידה בכיתות תיראה. כשהמורים מתנסים בקהילה כדגם לפיתוח מקצועי הם עצמם חווים את השינוי באופני הלמידה ומתנסים בו, ובהדרגה מפתחים יכולת לחולל אותו בכיתותיהם. כך המורים משנים את תפיסת התפקיד שלהם והופכים ממורים למנחים, ממי שאחראים באופן כמעט בלעדי להוראה למי שאחראים ליצירת מוטיבציה ולליווי תהליכי למידה בקרב תלמידיהם.

הכלי לבניית מפגש מייצג בדיוק את התפיסה הזו. הוא כלי קונסטרואלי שנועד לכוון את תהליך החשיבה לקראת תכנון המפגש באמצעות שאלות פתוחות, ולא להכתיב את מטרות המפגש, תכנון ומהלכו. הוא מכוון את המורים המובילים לתכנן מפגשים פתוחים, שבהם חברי הקהילות לומדים ומתפתחים ביחד. אבל מלבד זאת, כשם שאפשר להשתמש בו לתכנון מפגש כך אפשר לנצל לתכנון שיעור, ולשוות להוראה אופי של הנחיה. ■

מהו הכלי לבניית מפגש קהילה ולמה הוא משמש?

הכלי לבניית מפגש קהילה הוא תבנית קונסטרואלית המיועדת להנחות את המורים המובילים בתהליך החשיבה והתכנון לקראת מפגש של הקהילה. תהליך התכנון המוטמע בכלי מוביל מהרעיון הגדול המגולם בו אל הפרטים המרכיבים אותו.

השימוש בכלי מנחה את המורים המובילים בתהליך בניית מפגש הכולל שלושה שלבים: (1) הגדרת הידע או נושא המפגש; (2) הגדרת משימות המאפשרות חשיבה על הידע; (3) תכנון המפגש עצמו. השלב השלישי מבוסס על השניים הראשונים, המבססים את בניית תוכנית המפגש על חשיבה מקדימה. זאת ועוד, השלב השלישי מורכב מהנחיות הממקדות את המורים המובילים בבניית מפגשים שיאפשרו למורים לפתח את חשיבתם לאור הידע שהוגדר בשלב הראשון ובשלב השני.

למה כדאי להשתמש בכלי לבניית מפגש קהילה?

תכנון הוא תחום מרכזי בכל פעילות ולא רק בחינוך, ואין עוררין על כך שאיכות התכנון משפיעה על איכות היישום. אבל בחינוך נודעת לתכנון השפעה מיוחדת, גם מכיוון שחשיבה היא רכיב מרכזי בתהליכים חינוכיים, ולא זו של המורה בלבד אלא גם של תלמידיו. כשמורים חושבים על שיעור ומתכננים אותו מראש, הם מגיעים אליו כשתהליכי החשיבה שלהם לגביו מובנים בראשיהם יותר מאשר בקרב תלמידיהם. לכן בתהליך הלמידה יש לדעותיו של המורה, לרעיונותיו ולעמדותיו יתרון בולט על פני אלו של תלמידיו. תהליכי החשיבה שלהם פחות מובנים בתחילת השיעור, והם מבנים אותם לאורכו בהנחיית המורה.

במידה רבה, כך הם פני הדברים גם בקהילות השקפה ביחסים שבין המורים המובילים לבין חברי הקהילות. לכן אחד האתגרים העומדים בפני המורים המובילים בקהילות הוא להבנות את המפגשים, ועם זאת להשתדל שלא להגיע אליהם עם מסקנות מוחלטות. הכלי לבניית מפגש קהילה מסייע בכך. הוא מבנה עבור המורים המובילים את תהליך החשיבה על המפגשים באופן הממצב אותם כמי שמובילים



משרד החינוך
מחוז חיפה



ברנקו וייס
חינוך חשיבה יוזמה

קווי יסוד לסדנאות מונחות

כלי לבניית מפגש קהילה

ברנקו וייס

3. מבנה מפגש קהילה

המנחה מתכנן את מפגש הקהילה על פי חמשת הרכיבים הבסיסיים:

- I. פתיחה
- II. התנסות
- III. רפלקציה
- IV. העברה ויישום
- V. סיכום

חמישה שלבים אלה נועדו לאפשר תהליך הדרגתי הקושר בין ידע, התנסות, חשיבה והסקת מסקנות, והם יישמשו את חברי הקהילה בעבודתם.

פרק ראשון: פתיחה

מטרת פרק הפתיחה היא ליצור תיאום ציפיות עם המשתתפים בנוגע למטרות, לנהלים ולתוצרים. שלב הפתיחה אמור ליצור אקלים שיאפשר למידה, באמצעות פעילויות של היכרות ושבירת קרח. במהלך הפתיחה אפשר ליצור קישורים מסוגים שונים: בין המשתתפים לנושא, בין הציפיות למטרות, בין הקבוצה למנחה ובין האנשים לבין עצמם. כשהמפגש מתקיים כחלק מרצף של מפגשים יש להקפיד על יצירת קישור למפגשים קודמים. שלב הפתיחה מאפשר הצפת ידע קודם וניסוח תפיסות שגויות.

פרק שני: התנסות

התנסות משמעותה למידה פעילה של המשתתפים, הרלוונטית לצורכיהם ומעוררת למעורבות רגשית וקוגניטיבית. ההתנסות נבנית מרצף פעילויות מקושרות הנובעות זו מזו ומובילות למימוש מטרות המפגש. היא מזמנת ללומדים תהליכי חשיבה על הידע שהם חווים בדרכים שונות (באופן רבלי, כמיוצג על ידי שרטוטים או ציורים, כתהליך יצירה שהם לוקחים בו חלק וכו'). בהתנסות חשוב לשמור על הלימה בין דרכי ההפעלה (הצורה) לבין המסרים והידע שעוסקים בהם (תוכן), ועל למידה על דרך הגילוי, מתוך יצירת עניין ושימוש בידע הקיים אצל המשתתפים. הגיוון בדרכי ההנחיה מהותי

הכלי לבניית מפגש קהילה נועד לסייע לכל מנחה קהילה באשר הוא (מורה מוביל, מנחה מורים מובילים וכו') לתכנן מפגשים. בכלי שלושה רכיבים המנחים את המנחה בתהליך החשיבה והתכנון של המפגש באופן מתפתח: (1) חשיבה של המנחה על הידע או על התוכן שהמפגש יעסוק בהם; (2) חשיבה על אמצעי התיווך המתאימים כדי לתווך את התוכן של המפגש לקהילה; (3) תכנון של מפגש קהילה על פי חמשת השלבים המפורטים מטה.

1. מהו הידע שהמפגש יעסוק בו?

המנחה מייצג לעצמו את הידע בשני שלבים:

- I. חשיבה בלתי מובנית על הידע שהמפגש יעסוק בו:
 - מהו הנושא? ממה הוא מורכב? מהי המערכת המושגית הנדרשת? למה מתקשר הנושא? אילו תפיסות שגויות שכוחות בנושא זה?
- II. תהליך חשיבה מובנה על ההחלטה להתמקד בנושא מסוים:
 - מה חשוב להבין בנושא?
 - מדוע זה חשוב?
 - מהו הרעיון הגדול של המפגש?
 - מהם השלבים המחשבתיים שתהליך הלמידה מורכב מהם?
 - כיצד שלבים אלו יכולים להוביל זה לזה?

2. מייצוג לתיווך

המנחה חושב על תהליכי החשיבה שהמשתתפים בקהילה יידרשו להם, תהליכים שייסיעו להם בהבנת הידע שהמפגש יעסוק בו, בניתוחו ובשימוש בו:

- אילו סוגי חשיבה יובילו להבנה של יעדים אלה?
- אילו משימות חשיבה או מתודות יסייעו למורים להבין את הידע שהמפגש יעסוק בו?
- אילו משימות חשיבה או מתודות יסייעו למורים להפעיל על הידע תהליכי חשיבה מסדר גבוה?

לשלב זה, מכיוון שהוא מתחשב בשונות שבין המשתתפים ובהעדפותיהם. ההתנסות מזמנת למידה במסגרות מגוונות – החל בלמידה אישית (גירוי), דרך למידת עמיתים (עיבוד) וכלה בדיונים במליאה (המשגה ומסקנות) – ולכן חשוב לשמור בה על דיאלוג המאפשר למשתתפים להניע את הדיון.

פרק שלישי: רפלקציה

הרפלקציה מתקיימת למעשה במשך כל המפגש. היא כוללת שיתוף ברמה הקוגניטיבית והרגשית, במחשבות ובחוויות, ומכוונת את המשתתפים להתייחס אל העמדות שלהם ואל התהליכים המתחוללים בקרבם כלומדים. את השאלות המנחות את הרפלקציה יש לנסח כשאלות פוריות, פתוחות ולא שיפוטיות, המאפשרות מגוון רחב של תשובות. בעזרתן יתייחסו חברי הקהילה הן לתכנים הנלמדים במפגש והן לתהליכי החשיבה שהתרחשו בו. הרפלקציה גם תסייע למשתתפים לחשוף את היתרונות והחסרונות של תוכני המפגש ושל תהליכי החשיבה, ותכוון אותם להציע שיפורים לקראת שלב היישום.

פרק רביעי: העברה ויישום

חשוב לכוון את המשתתפים לחשיבה ולפיתוח של דרכי העברה ויישום של התכנים שנלמדו במפגש אל תחומי עיסוקיהם השונים. הכוונה זו תיעשה באמצעים שונים:

- העלאת הצעות ליישום במסגרות המקצועיות.
- תכנון יחידות הוראה/הנחיה לקראת היישום בשטח.
- תיעוד תהליך היישום והצגתו בקהילה, למשוב ולרפלקציה.
- למידה משותפת מן הניסיון המוצג והתייחסויות להצלחות ולקשיים.
- הצעות לשינוי ולשיפור לקראת ההתנסות הבאה בשטח.

פרק חמישי: סיכום

בשלב זה ייערך במפגש הקהילה סיכום של ההתנסות ושל התובנות השונות שעלו במהלך הלמידה והרפלקציה. הסיכום ייערך בזיקה לתהליך הלמידה המתוכנן, ויתן ביטוי לשינוי שחל בחשיבה ובהבנה של המשתתפים בנושא. במהלך שלב הסיכום תינתן למשתתפים הזדמנות לתת משוב על המפגש, תכניו ודרכי ההפעלה שנקטו בו. בסיכום ייבדקו ציפיות לעתיד וייעשה קישור למפגשים הבאים.



סרקו לגרסת הדפסה

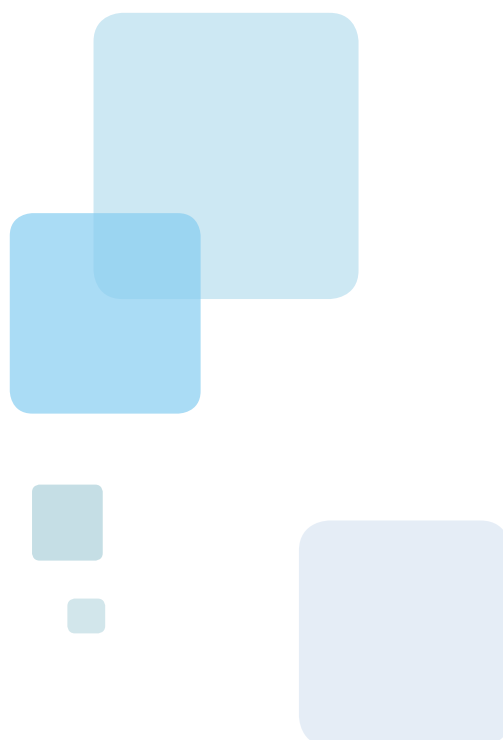


נקודה להשקפה ● ה-DNA של ההנחיה

מהלך השקפה מצמיח מנהיגות ביניים חדשה בבתי הספר, ובה בעת הוא מצמיח מנהיגות שמובילה את המהלך עצמו. במחוז חיפה מדובר לא רק בתהליך שקורה באופן "טבעי", אלא במטרה בפני עצמה – כל שדרת ההובלה של המהלך במחוז מבוססת על מורים שצמחו במהלך, החל במנחי המורים המובילים וכלה ברכזת השקפה במחוז, ענת לנקרי. כל אחד מבעלי התפקידים האלו התחיל כמורה מוביל והתנסה הן בחברות בקהילת מורים והן בהובלת קהילת מורים.

כך הקהילות לא רק משמשות מודל ללמידה בכיתות, אלא גם מייצגות כיצד צריכה להיראות הנחיה טובה בכל הרמות. המורים המובילים עוברים שינוי והופכים למנחים, ומדובר באותה תפיסה של הנחיה: בכיתה, בהנחיה של מורים מובילים ובהנחיה של מנחי מורים מובילים. זהו ה-DNA של המהלך במחוז חיפה, והוא משתכפל ומופץ הלאה עם כל קהילה חדשה שנפתחת, ועם כל מורה מוביל נוסף שמצטרף למעגל. כך יכול להיווצר במרוצת הזמן שינוי תרבותי בתפיסת הלמידה במחוז כולו.

לצמיחה זו של המורים המובילים בתוך המהלך יש יתרון נוסף. היא יוצרת אופק חדש להתפתחות מקצועית של מורים. זהו אופק המאפשר למורים שהם פדגוגים מעולים, אך אינם בעלי יכולות או שאיפות ניהוליות, להתפתח, להתקדם וליצור משמעות באפיק הפדגוגי, ובתוך כך לשכלל את כישורי המנהיגות וההנחיה שלהם.



בין פרט וקהילה

מחוז ירושלים משתף בכלי צירי תנועה למוביל הקהילה

הגופים המלווים: מכללת לוינסקי לחינוך ומכון מיטיב של המרכז הבינתחומי הרצליה

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ז

מספר המורים המובילים: 70

סייעו בהכנת הכתבה: ד"ר אמירה ארליך, ד"ר אורית ברזזה, ברנית גולן-יוסובש, אלכס גליקסברג, אינה זלצמן, ד"ר נורית חמו, אפרת מרכוס, איה פריצקי-שנהר, ד"ר תמי ראובני וד"ר ענת שושני

הרצפים, אלא הוא יכול לאורך הזמן לראות את התהליך על פני הרצפים המייצגים התפתחות, ולשמור על האיזון בעזרת הכוונת תנועה מחזורית על פני הרצפים המייצגים מתחים.

מה אפשר ללמוד מצירי התנועה על מהלך השקפה במחוז ירושלים?

מחוז ירושלים שם דגש על ארבעה מרכיבים המשפיעים על הקהילה ועל המורים בה:

1. הוא מעודד את ההתמקדות בזהות האישית של המורים המובילים ושל חברי הקהילות תוך איתור חוזקותיהם האישיות.
2. הוא מכוון את המורים בקהילה לאתר מכנים משותפים להם כבעלי מקצוע - פדגוגיה מיטבית.
3. הוא מנחה את הקהילות לקחת חלק בהובלת מטרות בית-ספריות ולהשפיע על בית הספר כמכלול.
4. הוא שואף לטפח בקרב המורים גישה חקרנית להוראה בתהליך של מחקר פעולה.

ארבעת הכיוונים הללו משקפים את התפיסה ההוליסטית של מחוז ירושלים, המחפשת ליצור את החיבור בין הכיוונים השונים. ששת הרצפים והתנועה לאורכם, הן זו המשקפת התפתחות הן זו המשקפת דיאלקטיקה, מייצגים תפיסה זו של המחוז, ובה בעת מאפשרים לתמוך בה. השימוש בכלי מעודד את המורים לזהות ולגבש מאפיינים זהותיים, פדגוגיים, בית-ספריים וחקרניים של כל אחד בנפרד ושל הקהילה יחד. הכלי מסייע בחשיבה ובניווט בין הרכיבים השונים, תוך כדי שמירה על איזונים, שינוי מידת הדומיננטיות של כל רכיב ורכיב בנקודות זמן שונות, ומתח פורה ביניהם. ■

מהו הכלי צירי תנועה למוביל הקהילה ולמה הוא משמש?

צירי תנועה למוביל הקהילה הוא כלי המשמש את המורה המוביל לבחינת העשייה במסגרת מהלך השקפה. הכלי מורכב משישה רצפים קונסטרוואליים, המגדירים ממדים של הוויה או עשייה בקהילה. אף שהכלי מיועד בעיקר למורים המובילים, הוא יכול לסייע גם לבעלי תפקידים נוספים במהלך. הוא משמש להתבוננות בכל פעילות, החל משיעור בכיתה וכלה בתהליכים רחבי היקף ברמה בית-ספרית ואף מחוזית.

הרצפים כוללים שני סוגים - תהליכי התפתחות ומתחים. שניים מתוך הרצפים - קבוצה-קהילה ואקראי-סדור - מייצגים היבטים של התפתחות הקהילה. ארבעת הרצפים האחרים - אישי-מקצועי, ביזור-מרכז, מחקר-פעולה ואנשים-תוצר - מייצגים מתחים בין קצוות. הקהילה יכולה לנוע הלך וחזור בין הקצוות באופן המאפשר לשמור על המתח, ולא לוותר על אף אחד מהצדדים.

למה כדאי להשתמש בצירי התנועה?

צירי התנועה יוצרים עבור המורים המובילים מעין מפה לבחינת פעילות קהילתית. בעזרת ששת הרצפים הם מאפשרים למורה המוביל לזהות את הנקודה שבה נמצאת הקהילה בתוך הרצף ההתפתחותי שלה, תוך שמירה על המורכבות הנובעת מהניגודים בין ערכים שונים. כך הם מכוונים את המורה המוביל להבנות תהליך מורכב, ולהימנע מפשטנות או מחד-ממדיות שעלולות להיווצר כתוצאה מבחירות מסוימות לאורך הדרך.

כמו כן, הצירים מאפשרים למורה המוביל לקשר בין הנקודות והמקומי לבין ההקשר הרחב. הם מאפשרים לתכנן ולבחון מפגש קהילה בודד על פי אותם הפרמטרים שבעזרתם נבחן התהליך הקהילתי כולו. כך לא רק שהמורה המוביל יכול, בכל פעם שהוא עושה שימוש בכלי, למקם את הקהילה על



משרד החינוך
מחוז ירושלים



צירי תנועה למוביל הקהילה

כלי לתכנון ולרפלקציה של המורה המוביל בעבודתו עם קהילת העמיתים

מכללת לוינסקי לחינוך ומכון מיטיב של המרכז הבינתחומי הרצליה

על המתח ביניהם. התנועה כאן היא רב-כיוונית, מכילה ומוכלת בשני הקטבים, והדגש הוא על היכולת להכיל מורכבויות. כך, למשל הכלי מציע התבוננות באופי התנועה בציר שבין מחקר לפעולה, ומתאר כמה מאפיינים: אחד מהם הוא התנועה שבין האינטואיטיבי לתאורטי – המורה המוביל מכוון את הקהילה להבניית תאוריה אינטואיטיבית, ולחלופין מעודד במודע את התפתחותה של אינטואיציה תאורטית. התנועה על גבי הציר "פעולה-מחקר" מבטאת את האחריות שמקבל על עצמו המורה לכך שלמידת הקהילה לא תהיה בבחינת מגדלים פורחים באוויר, כי אם תחתור לתרגם את המעשים ואת האינטואיציות לרמת מודעות והפשטה שתאפשר פיתוח ידע חדש מבוסס על התנסות ועדויות. בתהליך כזה כל קהילה תוכל להפוך עשייה מזדמנת לשיטתית יותר, כלומר ללמוד מתוך רגעים קטנים של הצלחה ומשמעות ולהפכם לכדי מודלים פדגוגיים שמקדמים מציאות חינוכית רצויה עבור המורים והתלמידים כאחד. מתוך מודלים אלו יוכלו לחזור לעשייה, ולהמשיך לקיים את התנועה על גבי הציר.

בציר נוסף המוצע בכלי, התנועה מתייחסת לאופי ההתנהלות של המורה המוביל, והיא נעה בין מרכז לביזור. ציר זה מתייחס למורה המוביל ולסגנון המנהיגות שלו. מחד גיסא הוא אינו סמכות הידע הבלעדית, ומאידך גיסא הוא מקבל על עצמו אחריות מוגברת בהשוואה למורים האחרים השותפים לקהילה. אחריות זו מתבטאת בהובלת התהליך השיתופי של יצירת ידע חדש. במונחי האוקסימורונים של כספי, בעזרת הצירים אפשר לבחון את היווצרותה של סמכות משתפת.

הוא הדין באשר לציר שמתקיימת בו תנועה המתייחסת לשיח זהות, בין זהות אישית למקצועית. הזהות האישית מתייחסת לחד-פעמי ולמיוחד ומדגישה מאפיינים אישיים, ואילו הזהות המקצועית מתמקדת במכנים המשותפים הנוצרים מתוך מענה לשאלה מיהו המורה הטוב. מכאן שזהות מקצועית היא גם זהות קבוצתית. בציר זה ירצה המורה המוביל לבסס את השיח בקהילה על עקרונות של אותנטיות ושל נראות שיעודדו את כל חברי הקבוצה להיפתח ולשתף מעולמם האישי. בו בזמן, מצד הפיתוח הקבוצתי, המורה המוביל יהיה האחראי לגיבוש קו ברור של זהות קבוצתית לקהילה, זהות הנשענת על הקשרי המשמעות של זהות מקצועית. הדגש כאן הוא על פרקטיקות פדגוגיות כתחום משותף לכל המורים, הגם שלכל מורה עשויה להיות פרקטיקה מיטבית נבחנת ושונה. התנועה המתמדת על ציר זה תעזור למורה למקד את קבוצתו ולגבש את זהות הקהילה.

צירי התנועה המוצעים כאן מזמנים למוביל הקהילה כלי לבחינת הדרך שבה הוא מוביל את קהילת העמיתים ולעיצובה. הם מצייגים מערכת של רצפים ותנועה על גביהם. אלו עוסקים בתודעת הזהות של המורים המובילים בהיבט האישי והקבוצתי, וכן בזהותו של המורה המוביל. התנועה על גבי הרצפים מבטאת הנחת יסוד כי אין מדובר בעמדה היררכית מכתובה, השוללת את מקומו האישי של כל אחד מחברי הקהילה, אלא ב"ריקוד" עדין המבקש ליצור מכנה משותף ואג'נדה קבוצתית.

התבחינים השונים המוצעים בצירי התנועה הם פרי שילוב בין כמה מקורות ואריגתם יחד: (1) דגשים בתוכנית המתווה שבנו מכללת לוינסקי ומכון מיטיב; (2) ממצאים שעלו מאיסוף נתונים במהלך שנת הלימודים תשע"ז באמצעות כלים פתוחים במתודולוגיה איכותנית – תצפיות על קהילות הלמידה, ראיונות עם מורים מובילים וניתוח תוצרי למידה; (3) עוגנים תיאורטיים.

המקור הראשון הגדיר את מושא ההערכה – קהילת הלומדים בהובלת מורה עמית; השני – את אופי ההתבוננות בשדה – המתודולוגיה האיכותנית, המאפשרת לבחון מורכבויות בקשרים בין-אישיים, ובשילוב המקור השלישי מדגישה את חשיבות ההקשר והדינמיות של מיצוב זה או אחר, גם בזיקה לידיע עיוני והגותי. מתוך כך, הצגת התבוננות באמצעות תנועה על גבי רצף משתנה עולה בקנה אחד עם התפיסות המתאימות להקשר החינוכי ולשימוש המתודולוגי.

תנועה על גבי רצפים עשויה לבטא שתי תפיסות מרכזיות: לפי האחת, מדובר בתנועה ליניארית ואיכותית המבקשת להצביע על התפתחות שכיוונה מהמצוי לרצוי, ממקום נמוך לגבוה יותר. כך למשל, בציר העוסק בקבוצה ובקהילה התנועה הרצויה היא להפוך קבוצת מורים שקבוצה יחדיו מכוח סמכות חיצונית לקהילה לומדת המרגישה שייכות ויוצקת לתוכה משמעות. המעבר הוא מהתקהלות לקהילה וליצירת קהילה מתקלהת יחד. ציר נוסף הנתפס כתנועה מתפתחת ממצוי לרצוי קשור לממד הארגוני של הלמידה – אופי הסדירויות. סדירות מתייחסת לממדים של זמן, מקום ורצף. וכך ההתפתחות היא ממפגשים אקסטנסיביים, אקראיים ומשתנים למפגשים אינטנסיביים, סדורים וקבועים.

התפיסה האחרת, המתבטאת יפה בתאוריית ההתבוננות של משה כספי (אפשטיין-ינאי, 2010; כספי, 1985; ענבר, 2010), היא זו המבוססת על מיזוג בין ניגודים – אוקסימורונים – ולא

מושאי הלמידה



קהילה ←

קבוצת למידה בעלת צורך להשתייך ולהעניק משמעות לשייכות באמצעות למידה משותפת

קבוצה

התקבצות של כמה מורים בעקבות זמינות וצורך חיצוני לקבצם יחד

סביבת הלמידה



סדורה ←

אקראית

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	זמן
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	מקום
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	רצף

שיח זהות



שיח מקצועי ←

שגור, משותף, דגש על פרקטיקות פדגוגיות

שיח אישי

חד-פעמי, ייחודי, דגש על כישורים אישיים

אופי הלמידה



פעולה ←

אוריינטציה של עשייה ואמירה, מיומנויות של תכנון לימודים והפעלתן - פרקטיקות פדגוגיות

מחקר

אוריינטציה מתבוננת, הקשבה, מיומנויות מחקר של איסוף נתונים, קריאת נתונים, ניתוח והפקת תובנות

מכוונות



תוצר

בהירות, מובנות, שיטתיות, מטרת מנוסחות מראש

אנשים

עמימות, פיזור, אקלקטיות, מורכבות, אלתור, מטרת צומחות

התנהלות



ביזור

מבנה של מרחב; כל מורה מוביל, איתור מוקדי מנהיגות מרובים

מרכז

מיקום המורה במבנה משולש; "מורה מוביל" בראש הפירמידה, יחיד, הגמוני

מקורות

אפשטיין-ינאי, מ' (2010). הכשרת מורים - האומנם משימה אפשרית? בתוך חמי בן נון (עורך), **התבנות: הילד, המבוגר ותרבות מתחדשת - מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי** (חלק א', עמ' 200-209). הוד השרון: מכללת שערי משפט.

כספי, מ"ד (1985). **גישת המעבר להתחנכות יוצרנית - מה"י**. ירושלים: אקדמון.

ענבר, ע' (2010). "כל עתר": משמעויות, השתמעויות ושמיעות. בתוך ח' בן נון (עורך), **התבנות: הילד, המבוגר ותרבות מתחדשת - מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי** (חלק א, עמ' 320-326). הוד השרון: מכללת שערי משפט.



סרקו לגרסת הדפסה

נקודה להשקפה ● מחוזקה לחוזקה

בעצמם חוזקה אישית, וההתמקדות בה משפיעה לחיוב על תחומים נוספים. הדגש הוא כמובן על שיפור ההוראה, והמורים מחפשים דרכים לנצל את חוזקותיהם האישיות בתפקידם המקצועי, וכך להפכן לחוזקות פדגוגיות.

יתר על כן, איתור החוזקות מאפשר הערכת מצב בראשיתו של תהליך הפיתוח המקצועי. הוא מאפשר להכיר ולהבין בצורה טובה יותר את כישוריהם האישיים של המורים השותפים בקהילה, וכיצד אלו משפיעים על סגנון הוראתם. בעזרת הערכה זו ניתן להחליט אילו כישורים על המורים לפתח, מתוך הנחה שההתמקדות בנקודות החוזק תתמוך בפיתוח מכלול הכישורים הדרושים למורה. וכך הזיהוי הראשוני של מאפייניו האישיים של כל מורה, לא כביקורת על חסרונותיו אלא דווקא כניסיון להכיר את מעלותיו המאפשרות לו לשפר את הוראתו, הוא בסיס איתן לכל התהליך המורכב של פיתוח מקצועי בהוראה.

איתור חוזקות והכרה בתרומתן לזהות המורה ולעבודתו הם מאפיינים ייחודיים של מהלך השקפה במחוז ירושלים. עמדת מוצא זו תופסת את המורים המובילים "לא מוכנים". מובילות המהלך במחוז מספרות שלא אחת המורים המובילים מופתעים כששואלים אותם מהי החוזקה שלהם, ועוד יותר מכך כשמגיעים אליהם מנחים שאינם ממוקדים באיתור בעיות ההוראה, אלא בחיפוש אחר מעלותיהם והצלחותיהם. עד כדי כך המורים מופתעים משאלה מסוג זה, שברוב המקרים כשהתבקשו לתאר את רגע השיא שלהם בהוראה הם לא ציינו רגעים בתוך הכיתה, אלא סיפור דווקא על אירועים כגון טיול שנתי או יום שיא כלשהו בבית הספר, אף שלא לכך הכוונה. הפתעתם של המורים מעידה על המסר הברור שאיתור החוזקות מעביר למורים – תהליך הפיתוח המקצועי נעשה לטובתם, הוא הזדמנות לצמיחה ולא נעשה לשם ביקורת. שלב זה חיוני לתהליך כולו, לא רק משום שהוא מסייע לרתום את המורים המובילים, אלא מכיוון שהוא מאפשר למורים אלה לזהות



הסוגיה במוקד

מחוז מנח"י (מינהל חינוך ירושלים) משתתף בכלים מנושא לסוגיה, מסוגיה לייצוג

הגוף המלווה: כרם - מכון לחינוך הומניסטי-יהודי

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ז

מספר המורים המובילים: 70

סייעו בהכנת הכתבה: ברנית גולן-יוסובש, יעל שושנה כהן, יעל פולברמכר ויאיר שרלו

צוות פיתוח הכלי: נעמה אבודלו, חנה אורבך, ד"ר דועא ג'עבר, רחלי דייזיס, ד"ר הלה כץ-ברגר, מירב לוין ויעל פולברמכר

החקירה כולו כך שיאפשר להגיע למסקנות ברורות ומבוססות. בנייה זו, גם אם אינה מביאה לכדי הגדרה שלמה של המתודולוגיה, מבהירה במידה רבה את הדרכים האפשריות לאיסוף העדויות.

מה אפשר ללמוד מהכלים על מהלך השקפה במחוז מנח"י?

שני הכלים מתאפיינים, ולא בכדי, במידה רבה של הקפדה על הפרטים ועל התהליך, ועם זאת מאפשרים מידה רבה של פתיחות. כלומר הם אינם מכתיבים את הנושא או את אופי העבודה בקהילה, אך מכוונים את המורים לדייק את תהליך החקירה שלהם בעזרת הגדרות ברורות של שאלות וייצוגים מתאימים, דיון ובחינת חלופות, עד למציאת ההגדרות המתאימות ביותר עבורם.

הקפדה היא ללא ספק אחד המאפיינים הבולטים של המחוז ושל האופן שבו הוא מיישם את מהלך השקפה. ההקפדה מובילה את המורים בבתי הספר לבחון את הנחות היסוד שלהם בנוגע להוראה ולערער עליהן; לא להסתפק בשימור הרוטיות הקבועות של ההוראה אלא להיות במצב מתמיד של בחינה עצמית וחיפוש אחרי שינוי ושיפור. למשל, באחד מבתי הספר בחנו את עצמם המחנכים המלמדים את שיעורי הקודש והגיעו למסקנה הנוגדת את האינטואיציה - שיעוריהם אינם עוסקים בערכים באופן מספק. כך נכנסו חברי אותה הקהילה לתהליך בירור משותף שמטרתו לחקור ולהבין מה המשמעות של לימוד ערכים, וכיצד הם יכולים לעשות זאת בשיעוריהם. ■

מהם הכלים מנושא לסוגיה ומסוגיה לייצוג ולמה הם משמשים?

שני כלים אלה הם השלב הראשון בתוך מעגל חקירה. תפקידם לסייע למורים לתרגם בעיות ורעיונות חינוכיים הרלוונטיים לעבודתם לכדי המשגה ברורה וממוקדת, שתאפשר התייחסות חקרנית מבוססת-עדויות בשלבים הבאים של המעגל.

במסגרת הכלי מנושא לסוגיה המורים עובדים בסיוע שאלות חשיבה כדי לזקק סוגיה חינוכית שהקהילה תעסוק בה. במסגרת הכלי מסוגיה לייצוג הם מציעים ייצוגים אפשריים לבחינת הסוגיה ומסווגים אותם לפי מה שניתן ללמוד מכל ייצוג. כך הם מכינים את הקרקע לתהליך החקירה עצמו, שבו הם יאספו ייצוגים באופן מתוכנן שיאפשר להפיק מידע ונתונים רלוונטיים לפיתוח הידע סביב הסוגיה שנבחרה.

למה כדאי להשתמש בכלים מנושא לסוגיה ומסוגיה לייצוג?

שני הכלים מסייעים בהתייחסות לשני רכיבים שהם הכרחיים בכל תהליך מחקרי בנוי היטב - הגדרה של שאלות מחקר ותכנון של מתודולוגיה שתאפשר לענות עליהן. כלים אלה גם משמשים לקהילה בסיס לקבלת אחריות משותפת למעגל החקירה.

החשיבה בשלב הראשון מאפשרת לתכנן יחד מה יעמוד במוקד המעגל. היא מכוונת את המורים לשיים את מחשבותיהם סביב נושא חינוכי מסוים, והשיום מאפשר להם להגדיר באופן ברור את השאלה שמעגל החקירה יעסוק בה. ככל שהשאלה מוגדרת באופן בהיר ומדויק יותר, כך ניתן להגיע לתשובות ברורות יותר, ובכך מסייע חלק זה בבנייה של הרכיב הראשון בתהליך המחקרי.

בחינת הייצוגים האפשריים, הנעשית בשלב השני, מאפשרת בנייה משותפת של הבסיס לשיטת המחקר שבה ישתמשו. הבחירה בייצוגים המתאימים גם היא נועדה לכוון את מעגל



סרקו לגרסת הדפסה של הכלים



מנושא לסוגיה מן המושגים אליו

תכנון הלמידה: מהי הסוגיה? תخطيط التعلم: ما هي القضية؟

איילו הנחות יסוד יש לנו על הנושא?
ما هي الافتراضات الأساسية لدينا
حول الموضوع؟

מה הרציונל לעיסוק בנושא?
מה המוטיבציה?
ما هي مبررات الانشغال بالموضوع؟
ما هو الدافع؟

נושא מושג

איך הלימוד של הנושא ישפיע
על הלמידה וההוראה בכיתות?
كيف يؤثر تعلم الموضوع على التعليم
والتعلم في الصفوف؟

איילו שאלות פדגוגיות אפשר לשאול על הנושא?
ماهي الأسئلة البيداغوجية (التربوية)
التي يمكن أن نسألها حول الموضوع؟

האם הנושא נשאר בעינו? | מהן הסוגיות האפשריות? | מהי הסוגיה הנבחרת?
هل لا زال الموضوع كما هو؟ | ما هي القضايا المحتملة؟ | ما هي القضية التي تم اختيارها؟

מסוגיה לייצוג מן القضية إلى التمثيل

תכנון הלמידה: מהו הייצוג המתאים?

תخطيط التعلم: ما هو التمثيل الملائم؟

מה לא נוכל ללמוד בעזרתו? ماذا لا نستطيع التعلم بواسطة التمثيل؟	מה נוכל ללמוד בעזרתו? ماذا نستطيع التعلم بواسطة التمثيل؟	ייצוג אפשרי تمثيل محتمل
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

נקודה להשקפה • על הפיגומים

מנהלים, מדריכים מחוזיים ומדריכי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה), וכמובן המורים המובילים עצמם; (2) על ההתנסות והתרגול בכלים לאפשר דיוק בשימוש בהם בהתאם לצורכי השותפים, כך שעקרונותיהם יאומצו אך הביצוע יותאם לצרכים ולמאפיינים מקומיים. לשם כך הלימוד והתרגול של הכלים מתבססים על שימוש בנתונים מעבודתם של השותפים, ומלווים כל הזמן בשאלות: כיצד הכלי הזה משרת אותי (ויכול לשרת אותי) בעבודתי עם הקהילה שלי? מה אני צריך לעשות כדי ליצור התאמה הדוקה יותר לצרכיי?

מחוז מנח"י בחר להציב את מודל מחזור הלמידה כפיגום לעבודת המורים המובילים והלמידה בקהילות, ובד בבד לאפשר אוטונומיה בהיבטים נוספים של עשיית הקהילה, כגון ההחלטה אם המורה המוביל הוא בעל תפקיד בבית הספר, אם הקהילה עוסקת בנושאים דיסציפלינריים או גנריים, ומהו הרכב המורים שבה. לתפיסת המחוז, בחירה זו משקפת את האיזון הרצוי בין אוטונומיה וחופש פעולה לבין תמיכה בתהליך והבנייתו.

לפי המחוז ומכון כרם, השאיפה לחולל שינוי בקנה מידה גדול גוזרת עיסוק תמידי בשאלה זו: אילו פיגומים יש לפתח במהלך כך שמצד אחד ניתן יהיה לתמוך בהרחבתו, ומצד אחר לזמן ולעודד חופש בחירה ואחריות אישית שיגדילו את הסיכוי לכך שהשותפים השונים במחוז ינכסו את המהלך ויפתחו כלפיו תחושות של בעלות, שותפות ואחריות?

הסכנות בפיתוח ובהובלה של מהלך בסדר גודל כזה מוכרות: מחד גיסא פיתוח כלים ששפתם זרה לשדה או שאינם עונים על צרכים מקומיים; מאידך גיסא פיתוח כלים הנתועים עמוק בהקשר ספציפי, באופן שמצריך תיווך רב ועבודה פרטנית אינטנסיבית כדי להתאימם להקשרים משתנים. כיצד אפוא אפשר לקדם את המהלך כך שעקרונות הליכה שלו יישמרו, ובד בבד ייטענו תפקידו של המורה המוביל והסדירויות במשמעויות אישיות בית-ספריות?

המחוז מניח שתי הנחות: (1) נדרשים כלים שישימו פיגומים לעבודה של כל השותפים במהלך - מפקחים,



מדברים פדגוגיה במרכז

מחוז מרכז משתף בכלי היועצות – מתווה שיחה

הגוף המלווה: המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ז

מספר המורים המובילים: 174

סייעו בהכנת הכתבה: גילה חראזי וחנה חרוסט

מה אפשר ללמוד ממתווה היועצות על מהלך הש- קפה של מחוז מרכז?

המהלך של מחוז מרכז מבוסס על ההבנה שהוראה היא עבודה קשה מאוד שנראית קלה. כל פעולה של מורה בכיתה קשורה למטרות, לנסיבות ולאינצידנטים מורכבים שהמורה נדרשת לקבל החלטה ביחס אליהם בזמן אמת. מכיוון שכך אין בהוראה "מתכונים", ופיתוח מקצועי אינו לימוד הדרך המיטבית. נהפוך הוא. בתפיסה זו, פיתוח מקצועי הוא תהליך מתמשך של פיתוח רגישות לבעיות ולהזדמנויות, יכולת ניתוח של גורמים והשלכות, רפרטואר של טכניקות ואסטרטגיות הוראה ושיקול דעת המסייע למורה לדעת מתי ואיך לנקוט דרך זו או אחרת.

בתפיסה של מחוז מרכז, פיתוח כישורים מורכבים אלה מתרחש במסגרת של שיח עמיתים פורה: שיח הממוקד בהוראה ובלמידה בכיתה, מעוגן בייצוגים עשירים, דן באופן ביקורתי בגורמים, בהשלכות ובדרכי פעולה, נוקט עמדה חקרנית וכולל נקודות מבט מרובות ומתח פורה ביניהן.

המתווים ששימשו במהלך הם הפיגומים התומכים ביצירת שיח פורה. שימוש בהם לאורך זמן יסייע למורים להפנים את העקרונות של שיח פדגוגי פורה ולהפוך אותם לדרך חיים של למידה והתפתחות מקצועית מתמשכת. ■



מהו מתווה היועצות ולמה הוא משמש?

מתווה היועצות הוא כלי לתכנון ולניהול שיח פדגוגי בקהילת מורות לומדת. זהו שלד הכולל רצף פעילויות, חלוקת זמנים, שאלות מנחות ודגשים להנחיה.

מתווה היועצות נועד לאפשר למורות לקיים דיון חקרני ממוקד באופן שמגייס את התבונה, הידע והניסיון של חברות הקהילה ומסייע להן להרחיב ולהעמיק את חשיבתן על בעיה הקשורה לעבודתן, לפתח רפרטואר של דרכים להתמודד עמה ולחדד את שיקול הדעת שלהן בבחירת אופן ההתמודדות.

במתווה היועצות ניכרת הפרדה מתודית בין ארבעה שלבים בשיחה: (1) התמקדות בסוגיה; (2) תיאור עשיר ומגובה בייצוגים; (3) פרשנות; (4) חלופות. החלוקה לשלבים מאפשרת לקדם את השיח מבעיה לפתרון, תוך כדי יצירת מרחב בטוח שבו המסקנות אינן נובעות מביקורת אישית אלא מפרשנות עניינית ומבוססת. נוסף על כך, המתווה מחייב התבססות על ייצוגים המעגנים את השיח בנתונים העוליים מתוך הפרקטיקה, כגון האופן שבו תלמידים מנסחים תשובות במבחנים. ולבסוף, הוא מכון להעלאת ולבחינה של אסטרטגיות פעולה שיינתנו מענה ישיר לבעיות קונקרטיות, ואינו מסתפק בהצעות כלליות.

למה כדאי להשתמש במתווה היועצות?

הזמן המשותף של מורים הוא מוגבל מאוד, ופעמים רבות הוא אינו מנוצל בצורה מיטבית. מתווה היועצות נותן למורים פיגומים לניהול שיח ממוקד ופורה. הוא מכון אותם לעסוק בסוגיות של הפרקטיקה לא רק באופן אינטואיטיבי, אלא באופן שיטתי, ולא רק כשיח כללי אלא כדיון המתקדם מבעיה לפתרונות.

המחקר המלווה את המהלך של מחוז מרכז מלמד כי כאשר נעשה שימוש במתווה שיחה, זמן הקהילה המוקדש לנושאי הוראה למידה רב באופן ניכר מהזמן המוקדש לכך בדרך כלל בישיבות מורים, ואף מהזמן המוקדש לכך במפגשי קהילה שאינם משתמשים במתווים.

היועצות – מתווה שיחה

המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

3. ניתוח הבעיה (10-15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים הנוגעים לגורמים לבעיה ולהשלכותיהם והצעות לניסוח מחדש של הבעיה על פי הבנתן, במידת הצורך. בדרך כלל רצוי שהנועצת עצמה תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה לדברים ששמעה וממקדת מחדש את הבעיה לאור הניתוח.

4. הצעות להתמודדות עם הבעיה (20 דקות)

- המשתתפות מעלות הצעות לפעולה או להתמודדות של המורה עם הבעיה שהציגה, ושוקלות את היתרונות והחסרונות בדרכי הפעולה השונות. בדרך כלל רצוי שהנועצת תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה להצעות שעלו.

5. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המורה הנועצת מסכמת את התהליך שעברה במהלך ההיועצות: איך הרגישה? באיזו מידה התהליך עזר לה? המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?

המטרה המרכזית של היועצות היא לאפשר למורה בצוות (המורה הנועצת) להציג לפני עמיתותיה בעיה או דילמה שהיא מתמודדת איתה ולחשוב יחד על דרכים לפתרונה. היועצות מסוג זה עשויה לסייע לכל המשתתפות להעמיק את הבנת הבעיה הנדונה ולהיחשף למגוון רעיונות פדגוגיים.

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, את המהלך המתוכנן ואת הקוד האתי בהתאם לאופן הייצוג של המקרה (למשל, אם ההיועצות מבוססת סרט הוראה, נשתמש בקוד האתי של צפייה בשיעור מצולם¹). באופן כללי, בכל היועצות יכולים להועיל הכללים הבאים:

כללי אתיקה להיועצות

- אנו דנות במקרה כדי לסייע למורה הנועצת וללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר את ההוראה שלה.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבמקרה.
- אנו מבינות שהמידע שנקבל על המקרה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- כל הנאמר בינינו ביחס למקרה ולמשתתפים בו נשאר במפגש הלמידה.

2. הצגת המקרה והגדרת הבעיה (10-15 דקות)

- המורה הנועצת מציגה את המקרה לקבוצה בעזרת ייצוגים עשירים ותיאור מפורט של מה שאירע ושל פרטים רלוונטיים להבנת הבעיה. ניתן להציג את המקרה באמצעות צילום של שיעור, תיאור מקרה כתוב מפורט, סיפור בעל פה שהוכן מראש, עבודות של תלמידים ועוד. המשתתפות מקשיבות בלי לקטוע בהערות או בשאלות ביניים.
- עם סיום ההצגה המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה משיבה תשובות ענייניות קצרות.

הנחיות למנחה

מטרתו של מתווה שיחה זה היא לאפשר למורה (המורה הנועצת) להציג לפני עמיתותיה בעיה או דילמה שהיא מתמודדת איתה ולחשוב יחד על דרכים לפתרונה.

ההיוועצות מאפשרת לקבוצה לסייע למורה הנועצת להתמודד עם הבעיה שהציגה באמצעות ניתוח מעמיק של הבעיה ובאמצעות הצעת חלופות שונות ובחינתן, וכן לתמוך במורה בהתמודדותה. מסיבה זו חשובה מאוד אווירה פתוחה ותומכת, המשולבת בביקורת בונה.

מטרה נוספת היא לסייע לכל המשתתפות להעמיק את הבנת הסוגיה הנדונה ולהרחיב את מגוון החלופות הזמינות להן להתמודדות עם בעיה זו ודומות לה.

הקדמה:	5 דק'
הצגת המקרה והבעיה:	10-15 דק'
ניתוח:	10-15 דק'
דרכי התמודדות:	20 דק'
רפלקציה:	5 דק'
סה"כ:	כשעה

הכנות מוקדמות (לפני הדין בצוות)

- אנו מבינות שהמידע שנקבל על המקרה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- כל הנאמר בינינו ביחס למקרה ולמשתתפים בו נשאר במפגש הלמידה.

- הכנת המקרה להיוועצות חשובה ביותר, שכן היא תחילתו של תהליך הלמידה עבור המורה הנועצת. חשוב ללוות את הנועצת מראש בהגדרת הבעיה שהיא תעלה ובהכנת ייצוג שיאפשר למשתתפות לבצע ניתוח מעמיק שלה (ראו "קווים מנחים להכנת מקרה להיוועצות", עמ' 43). לעיתים קורה שמורות, בייחוד כאלו שאינן מנוסות בתהליך, חוששות לחשוף את חולשותיהן ומבקשות לדון בבעיה שכבר נפתרה, או שהיא לא באמת בגדר בעיה עבורן. לכן חשוב להדגיש בפני המורה שההיוועצות נועדה לסייע בהתמודדות עם בעיה אמיתית שמטרידה אותה (ורצוי שתהיה רלוונטית גם למורות אחרות בצוות).
- הכנת הייצוגים להצגת הבעיה ועזרים נלווים, כולל אמצעים טכנולוגיים כמו מקרן ורמקולים.

דגשים למנחה

- יש להדגיש בפני המשתתפות שהמטרה המרכזית של המפגש היא לסייע לחברת צוות להתמודד עם בעיה או דילמה שמטרידה אותה.
- בפתיחת המפגש חשוב לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שעורכים היוועצות, כדי שהמשתתפות ידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- ניתן לערוך תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות.
- רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והבעיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות ולנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, את המהלך המתוכנן ואת הקוד האתי בהתאם לאופן הייצוג של המקרה (אם למשל, ההיוועצות מבוססת סרט הוראה נשתמש בקוד האתי של צפייה בשיעור מצולם). באופן כללי, בכל היוועצות אפשר להיעזר בכללים הבאים:

כללי אתיקה להיוועצות

- אנו דנות במקרה כדי לסייע למורה הנועצת וללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר את ההוראה שלה.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבמקרה.

2. הצגת המקרה והגדרת הבעיה

(10-15 דקות)

- המורה הנועצת מציגה את המקרה לקבוצה, תוך שימוש בייצוגים עשירים ותיאור מפורט של מה שאירע ושל פרטים רלוונטיים להבנת הבעיה.
- המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה משיבה תשובות ענייניות וקצרות.

דגשים למנחה

- המטרה בשלב ההצגה היא לאפשר למשתתפות להכיר את הבעיה ופרטיה מנקודת מבטה של המורה הנועצת. לכן חשוב להשהות את ההערכה ואת ניתוח הבעיה.
- בשלב הראשון של ההצגה רק המורה הנועצת מדברת, ללא הערות או שאלות ביניים מצד המשתתפות או המנחה. כך תוכל הנועצת להציג את כל המקרה מתחילתו עד סופו מנקודת מבטה והמשתתפות האחרות יוכלו להתרכז בהקשבה.
- שאלות הבהרה הן שאלות קצרות שמכוונות להשלמת מידע חסר להבנת המקרה. כדאי להימנע בשלב זה משאלות הבהרה שכבר מציגות למעשה ניתוח של הבעיה או חלופה להתמודדות.
- כאשר ההיוועצות מבוססת על אירוע מצולם, חשוב שהמורה הנועצת תתאר את הרקע לאירוע ותגדיר את הבעיה או השאלה שלה לפני הצפייה, כדי שהצפייה תהיה ממוקדת בבקשה של הנועצת. לאחר הצפייה בסרט חשוב לאפשר למשתתפות לתאר מה הן ראו בסרט (ללא ניתוח או הערכה) בהתייחס לבעיה שהמורה הגדירה, כדי להרחיב את נקודות המבט ולייצר הבנה משותפת של ההתרחשות באירוע המצולם. בשלב התיאור מומלץ שהמורה הנועצת תקשיב ושהיא תגיב רק לאחר ששלב התיאור יסתיים.
- כאשר ההיוועצות מבוססת על אירוע מצולם חשוב להזכיר למשתתפות את הקוד האתי לצפייה בשיעורים מצולמים לפני הקרנת הסרט. אפשר גם לחלק אותו למשתתפות (למשל, בצידו השני של דף המתווה).

3. ניתוח הבעיה (10-15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים הנוגעים לגורמים לבעיה ולהשלכותיהם והצעות לניסוח מחדש של הבעיה על פי הבנתן, במידת הצורך. בדרך כלל רצוי שהנועצת עצמה תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה לדברים ששמעה וממקדת מחדש את הבעיה לאור הניתוח.

דגשים למנחה

- מטרת שלב זה היא להעמיק את הבנת הבעיה ולאפשר למורה להכירה מנקודות מבט נוספות, ובמידת הצורך להציע ניסוח מחודש של הבעיה לאור התובנות של המשתתפות.
- בשלב הראשון, כשהמשתתפות מנתחות את הבעיה, כדאי להציע לנועצת רק להקשיב ולרשום לעצמה נקודות שהיא תרצה להתייחס אליהן בהמשך. הצעה כזאת יכולה לשחרר את הנועצת מהצורך להגיב מיד (ולעיתים להתגונן), לאפשר לה הקשבה מלאה יותר ושהות לחשוב על הדברים שנאמרים ולבחור למה היא רוצה להתייחס וכיצד. בשלב השני יש לתת לנועצת להתייחס לדברי המשתתפות ללא הפרעה.

חלופות הנחיה

- ניסוח והסבר של הבעיה: סבב של המורות - כל אחת כותבת על דף לעצמה ואחר כך משתפת.
- בזמן האיסוף: אפשר לכתוב על הלוח את הניתוחים השונים שעולים.
- שיחה בזוגות לפני הסבב, בזמן שהמורה הנועצת עוברת בין הזוגות ומשוחחת כמה דקות עם כל זוג. במקרה כזה המורה המציגה יכולה להציג במליאה את ההסברים ששמעה.

4. הצעות להתמודדות עם הבעיה (20 דקות)

- המשתתפות מעלות הצעות לפעולה או להתמודדות של המורה עם הבעיה שהציגה, ושוקלות את היתרונות והחסרונות בדרכי הפעולה השונות. בדרך כלל רצוי שהנועצת תקשיב ולא תשתתף בדיון.
- המורה הנועצת מגיבה להצעות שעלו.

דגשים למנחה

- לשלב זה כמה מטרות: המטרה הראשונה היא לסייע למורה הנועצת בהתמודדות עם הבעיה שהציגה באמצעות הצגת חלופות שונות וניתוחן. מטרה נוספת היא חיזוק הכלים והיכולות הפדגוגיות של כל המשתתפות בשיחה על מנת לסייע להן להתמודד עם בעיות דומות בעתיד ולהעמיק את יכולת השיחה הפדגוגית שלהן כפרטים וכצוות.
- חשוב להקפיד שהחלופות המוצעות יתייחסו לפעולות שהמורה יכולה לעשות מעתה ולא לפעולות שהייתה יכולה לעשות בדיעבד.

5. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המורה הנועצת מסכמת את התהליך שעברה במהלך ההיוועצות: איך הרגישה במהלך ההיוועצות? באיזו מידה התהליך עזר לה?
- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?



דגשים למנחה

- המטרה המרכזית בשלב זה היא לבדוק כיצד המשתתפות - ובראשן המורה הנועצת - חוו את התהליך, ולחשוב על דרכים לשפר אותו בפעם הבאה (למשל, באמצעות שינויים במתווה, קביעת כללי שיח).
- רצוי גם לזהות נושאים שנרצה לעסוק בהם בפעמים הבאות, ולבדוק אם יש מורה בצוות שרוצה להביא בעיה או דילמה לצוות כדי להיוועץ.
- לאחר הפסקה או במפגש הבא ניתן לדון בסוגיה עקרונית או מערכתית שעלתה במהלך הדיון. אם עורכים דיון כזה חשוב להפריד בינו לבין ההיוועצות עצמה. בהיוועצות הדיון מתמקד בהוראה של המורה הנועצת. בדיון המכליל עוסקים במה שקורה בכיתותיהן של כל המורות בצוות.

- מומלץ לקיים סיעור מוחות רחב בטרם בוחנים, מקבלים או פוסלים חלופה כזו או אחרת.
- בזמן הצעת חלופות על ידי המשתתפות רצוי שהמורה הנועצת תקשיב ותרשום את הערותיה ללא התערבות בדיון. מומלץ לסכם (בעל פה או על הלוח) בכמה משפטים את ההצעות העיקריות שעלו, כולל סוגיות עקרוניות (או מערכתיות) שעולות ושכדאי לחזור אליהן בסוף המפגש או בפגישה אחרת.

חלופות הנחיה

- סיעור מוחות במליאה - איסוף של כמה הצעות, בחירה של שתיים-שלוש הצעות מרכזיות ודיון ביתרונותיהן ובחסרונותיהן.
- עבודה עם כרטיסיות בזוגות: המשתתפות מתחלקות לזוגות ועובדות עם כרטיסיות. בכל שלב הכרטיסיות עוברות בסבב - זוג אחד כותב הצעה לפעולה, הזוג הבא כותב את היתרונות הטמונים בהצעה זו, והזוג השלישי כותב את החסרונות הטמונים בה.
- באופן דומה ניתן לכתוב את ההצעות על כרזות גדולות, וכל משתתפת כותבת את הערותיה על ההצעות האחרות.



סרקו לגרסת הדפסה

נקודה להשקפה

● מפיתוח מקצועי לשינוי מחוזי

פיתוח מקצועי איכותי ורלוונטי בהובלת מורים הוא אחת המטרות העיקריות של מהלך השקפה. אך במחוז מרכז המהלך פורץ את גבולות הגזרה של הפיתוח המקצועי. מתווי השיחה במחוז מרכז אינם עוד נחלתם הבלעדית של המורים בקהילות הלמידה. הם נלמדים על ידי מעגלים רחבים של בעלי תפקידים, ובהם מפקחים, מדריכים ומנהלי בתי ספר. הם משמשים קווים מנחים לדיונים שונים, ובהם דיוני צוותים מובילים בבתי הספר ודיונים בהנהלת המחוז, והשפה שלהם הופכת בהדרגה לשפה מחוזית.

מעניין שדווקא המתווים, שיש התופסים אותם כנוקשים ומגבילים, בנויים בצורה רחבה וגמישה דייה המאפשרת להם להיות רלוונטיים עבור קהלים שונים ובהקשרים שונים. כך לדוגמה, מנהל המעוניין ללמוד את עקרונות השיח הפדגוגי אינו נדרש בהכרח לעסוק בסוגיות הקשורות להוראה בכיתה, אלא יכול להשתמש במתווים לניתוח סוגיות משולחן המנהל. זוהי גם הגישה המנחה את המחוז

בהרחבת מעגלי ההשפעה - קהלים שונים לומדים את השימוש במתווי השיחה ומאמצים אותם לקידום הטיפול בסוגיות הפרקטיקה המעסיקות אותם.

ובכן, כיצד מרחיבים את ההשפעה של המהלך? כיצד הופכים אותו למהלך רחב, שאינו ממוקד בגזרת הפיתוח המקצועי בלבד, ומשפיע על השיח המקצועי ועל תרבות הלמידה של מעגלים הולכים ומתרחבים במחוז? התשובה לכך מורכבת, אבל נציין כמה מהתשובות של מחוז מרכז: מציבים את התפיסה והשפה במקום גבוה בסדר העדיפויות (והמעשים) של הנהגת המחוז; מבססים את העשייה על כלים מוכחים (מתווי שיחה) המסייעים באופן משמעותי לקידום העשייה; חושפים את התפיסה והכלים בפני קהלים רחבים בחשיפה משמעותית, שכוללת רכיבי התנסות; משלבים במהלך באופן פעיל מעגלים רחבים של שותפים, בראשם מפקחים ומדריכים; ולבסוף (ואולי בראש ובראשונה), מעודדים את המעורבים בעשייה להרחיב את מעגלי ההשפעה שלהם: מורים מובילים שהתפתחו למנחי מורים מובילים ומנהלי בתי ספר ותיקים במהלך שמובילים קבוצות מנהלים חדשים הנכנסים אליו.



חינוך למשמעות ככוכב הצפון

מחוז צפון

משתף בכלי מהשולחן אל הכיתה –
מתווה לתכנון משותף של שיעור בקהילה מקצועית

הגוף המלווה: המכללה האקדמית בית ברל

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ז

מספר המורים המובילים: 100

סייעו בהכנת הכתבה: ד"ר אורית בר, קרן גירון, ענת כהן, ד"ר אמנון כרמון ורונית מורן

שיעור קיימים. שנית, הוא הופך את האתגר מאישי לקבוצתי – בעיה שקהילה של מורים מתמודדת עמה. לבסוף, הוא הופך את סדר הדברים – ובמידה רבה גם את סדר החשיבות – לא תכנון המוכתב על ידי דרישות תוכנית הלימודים, אלא כזה הנובע מתובנות שהן רלוונטיות לחיי התלמידים. השלמת תהליך התכנון בהתוויית כיווני הערכה מסמנת למורים את השלב הבא – חשיבה רפלקטיבית על התכנון ועל הביצוע, כבסיס לשיפור מתמשך¹.

מה אפשר ללמוד מהמתווה לתכנון שיעור על מהלך השקפה במחוז צפון?

מהלך השקפה במחוז צפון מבקש לחולל שינוי בדרכי ההוראה בבתי הספר באמצעות שילוב של פדגוגיות חדשות. בלב התפיסה של המחוז עומדת התפיסה של חינוך למשמעות. התפיסה מתבססת על שני מובנים של המושג "משמעות": משמעות כהבנת העולם, ומשמעות כתכלית וטעם לחיים. במובן הראשון מטרת התהליך החינוכי היא לפתח ולהעמיק את הבנת הלומד את המציאות שהוא חי בה ואת עצמו ביחסו אליה. במובן השני המטרה היא לזמן ללומדים התנסויות לימודיות בעלות ערך שעשויות להוות עבורם מקור למשמעות ולטעם לחיים בהמשך הדרך. למידה משמעותית היא אמצעי מרכזי ליישום של חינוך למשמעות, והיא מוגדרת ומעוצבת לאור שני מובני המשמעות שעומדים ביסודו. ד"ר אמנון כרמון מהמכללה האקדמית בית ברל מגדיר אותה כ"תהליך שנחוה ונתפס על ידי המורים והלומדים כתכלית כשלעצמה ומוביל להבנה עמוקה ומורכבת יותר של העולם ושל העצמי". הגדרה זו מובילה לשני כיווני פעולה מרכזיים: תהליך שנתפס כתכלית כשלעצמה מכוון לעירור המוטיבציה הפנימית ללמידה, ותהליך שמוביל להבנה עמוקה ומורכבת של העולם מוליק

מהו מתווה לתכנון שיעור ולמה הוא משמש?

מתווה לתכנון שיעור הוא פרוטוקול עבודה המסייע למורים בתכנון יחידת הוראה: הוא מגדיר שלבים בתהליך תכנון משותף של שיעור או כמה שיעורים, ועוזר למורה המובילה להיערך לקראת מפגש הקהילה שבו יתבצע התכנון ולהנחותו.

המתווה מבוסס על תפיסת החינוך למשמעות – הוא חותר לתכנון מערכי הוראה ולמידה המוכוונים להפקת תובנות משמעותיות ורלוונטיות לחיי התלמידים. הוא משקף גישה של "תכנון לאחור": נקודת המוצא לתכנון היא התובנה שרוצים שהתלמידים יגיעו אליה במסגרת הלמידה, וממנה גוזרים את יחידת ההוראה.

למתווה חמישה שלבים – פתיחה, סיכום ושלושה שלבים שהם לב התהליך: (1) דיון וגיבוש של תובנה שמבקשים להקנות במסגרת יחידת ההוראה; (2) עיבוד ופירוט התובנה למושגי מפתח ולמיומנויות הקשורים בה, ולתהליכי הוראה מתאימים; (3) דיון ובחירת ייצוגים שייאספו בכיתה במהלך ההוראה כדי לבחון את המערך והשימוש בו. שלושת השלבים מאפשרים למקד את התכנון ולחבר בין תכנון להערכה באופן המאפשר תהליך שיפור מתמיד.

למה כדאי להשתמש במתווה לתכנון שיעור?

כיצד מלמדים בתוך מערכת המכתיבה יעדים ותוכניות לימודים ובכל זאת מצליחים לשמור על תוכן משמעותי ורלוונטי לתלמידים ולמורים כאחד? זהו אחד האתגרים המורכבים הניצבים בפני מורים.

תכנון מערך בסיוע המתווה עוזר להתמודד עם סוגיה זו. ראשית, הוא מכוון את המורים לחשוב באופן מתודולוגי על תכנון יחידות הוראה ולא להסתפק בהרגלי הוראה ובמערכי

1. יש לציין שהמתווה עוסק רק בשאלה כיצד לאסוף נתונים לגבי מערך השיעור המתוכנן, ולא באופן של ניתוח הנתונים והסקת המסקנות. בנושאים אלו עוסקים מתווים אחרים שפותחו במחוז צפון.



לתחום של ההוראה לשם הבנה. הכלי המוצג כאן הוא אמצעי מרכזי בתכנון של הוראה לשם הבנה.

בהכשרתם, המורים המובילים לומדים גישות חינוכיות חדשות שמבטאות את העקרונות של החינוך למשמעות. בפרקטיקה, הם בוחרים מביניהן את הגישה המתאימה עבורם ועבור בית הספר, ופועלים לשלב אותה בהוראה בכיתות. המורים המובילים זוכים למעטפת תומכת רחבה למדי, ובה בעת מקבלים מרחב לפתח בעצמם את דרכי ההוראה: לבחור מתוך מה שלמדו בהכשרה, בקהילה או מתוך ניסיון וידע קודמים שלהם, ולהתאים שיטות חינוכיות - דוגמת למידת חקר, למידה שיתופית או משחוק - ליעדים חינוכיים.

הפדגוגיות שהקהילה בוחרת והפיתוח שלהן לכדי יחידות הוראה יוצרים באופן הדרגתי שינוי בשיטות ההוראה והלמידה בכיתות. הציפייה של המחוז היא שבתהליך מתמשך, פעילות מצטברת של כמה קהילות בית-ספריות תוביל להשפעה על כלל חדר המורים ועל ההוראה בבית הספר באופן כללי. ■





משרד החינוך
מחוז צפון

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديمية بيت برل
Beit Berl College



מרכז "קשת"
התחממות קבוצתית ודינמית חינוך

משולחן הקהילה אל הכיתה

מתווה לתכנון משותף של שיעור או יחידת הוראה בקהילה המקצועית

המכללה האקדמית בית ברל

המטרה

מטרתו של מתווה שיחה זה היא לתכנן יחד שיעור¹ או יחידת הוראה² סביב תובנה, שהיא מושג מרכזי בחינוך למשמעות, תוך שימוש במתודולוגיות הוראה בהלימה לנתיב ההוראה שנבחר על ידי המורים החברים בקהילה.

תובנה

תובנה היא הרעיון החשוב ביותר שתלמידים יזכרו, יבינו ויפעילו באופן פורה בעקבות תהליך הלמידה.

רציונל

תכנון שיעור סביב תובנה הוא הזדמנות למורים בקהילה לעצב את תהליכי ההוראה והלמידה כך שתלמידים יפיקו תובנות משמעותיות על העולם שבו הם חיים ועל עצמם. תכנון על פי תובנה שונה מן הדרך שבה מרבית המורים רגילים לתכנן. בדפוס התכנון הרווח, המורים מתחילים בתכנון של מהלכי ההוראה תוך הישענות על תוכנית לימודים או על ספר לימוד כנקודת מוצא. תכנון על פי תובנה מתווה דרך חשיבה שתחילתה היא התוצאה המצופה - רעיון חשוב שהתלמידים מבינים - וממנו גזירה לאחור של מהלכי ההוראה של המורים והמשימות שישולטו על התלמידים שיובילו להשגת התוצאה.

שליבים בתהליך

מתווה המפגש

1. מתחברים: הצגת מטרת המפגש והרציונל, חיבור הקהילה לכללי האתיקה והשיח - 15 דקות

2. חילוץ תובנה משותפת סביב תוכן השיעור - 25 דקות

3. ניסוח מושגי מפתח, מיומנויות, מהלכי הוראה וביצועי הבנה - 25 דקות

1. תכנון שיעור, בכל מקום שהמושג מופיע בו, פירושו בחירה בין תכנון שיעור לתכנון יחידת הוראה.

2. הבחירה בין תכנון שיעור לתכנון יחידת הוראה היא בהתאם לשיקולי הדעת של המורה המובילה, ובהתאמה לשלב שהקהילה הלומדת נמצאת בו. כשמחליטים לתכנן יחד יחידת הוראה יש להביא בחשבון שנדרשים מפגשים רבים יותר של הקהילה.

4. בחירת מגוון ייצוגי הוראה ולמידה לשיפור עתידי - 15 דקות

5. סיכום המפגש - 10 דקות

ביצוע הבנה

משימה שניתנת לתלמידים ומזמנת להם חשיבה והבנה של התובנה ושל המושגים הקשורים אליה.

תכנון משותף של שיעור
התנסות בתהליכי הוראה-למידה בכיתות
שיח פדגוגי סביב ייצוגים מן הכיתה



מתווה שיח זה הוא החלק הראשון ביחידה שלמה הכוללת שלושה שלבים: תכנון, התנסות ושיח פדגוגי



דגשים למורה המובילה

- חיוני ליצור אווירה פתוחה להקשבה עמוקה
- חשוב לסקור מראש את המהלך כולו
- יש להסביר היטב את המונח תובנה
- רצוי לעודד הצעת חלופות ורעיונות חדשים
- חשוב לקדם שיתוף בשיקולי דעת
- כדאי לאפשר למורים לסיים בחשיבה רפלקטיבית על מפגש הלמידה

התכנון המשותף מאפשר לחברות הקהילה להעלות רעיונות חדשים ולבחון אותם, להציע חלופות ולשתף בשיקולי דעת. שיח מסוג זה יש ביכולתו להעמיק את פיתוחה של שפה פדגוגית משותפת בקרב חברות הקהילה, וכן לאפשר לכל אחת מהן להרחיב את מגוון דרכי ההוראה הזמינות לה ולחדד את שיקולי הדעת הפדגוגיים שלה.³

Ertle, B. Chokshi, S., & Fernandez, C. (2002). *Lesson study research*. 3 group. Available at: <http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/tools.html>

- המורה המובילה מזכירה מהי טובנה, את חשיבותה לתכנון של למידה היוצרת משמעות, ואת השלבים בתכנון מסוג זה.
- חברות הקהילה מעיינות בתהליך התכנון על פי טובנה, מעלות שאלות, משוחחות ובוחנות יחד את התהליך.
- המורה המובילה מנחה את השיחה עד לניסוח ראשוני של טובנה על ידי הקבוצה.

דוגמאות לאמירות המקדמות שיח סביב ניסוח התובנה:

- מה אנחנו חושבות שהתלמידים כבר יודעים ומבינים בקשר לנושא? על אילו מהתפיסות הקודמות של התלמידים היינו רוצות שהם יחשבו מחדש?
- מה הכי חשוב לנו שהילדים יבינו בקשר לנושא, ושהם אינם מבינים כיום? מדוע דווקא הרעיון הזה?
- בואו ננסח את מה שהכי חשוב לנו כאמירה, כמשפט שיבטא את הרעיון שהיינו רוצות שהתלמידים יבינו.
- בעקבות הניסוח הראשוני המורה המובילה מנחה את הקבוצה לבחינה של הרעיון שנוסח. דוגמאות לשאלות המקדמות שיח סביב בחינת הרעיון:
- באיזו מידה התובנה הזו מתחברת לעולמם של התלמידים שלנו?
- באיזו מידה התובנה הזו מתחברת לעולמי כיום וכמורה?
- עד כמה התובנה תורמת להרחבת ההבנה בהקשרים נוספים?

לשם כך חשוב מאוד ליצור אווירה פתוחה, הקשבה עמוקה ועידוד לרעיונות שמעלות חברות הקהילה.

זאת ועוד. כאמור, תכנון על פי טובנה מציג למורים להתחיל את התהליך מהסוף, מן הרעיון החשוב ביותר לדעתם שטמון בנושא שהם מלמדים, וממנו לגזור את מהלכי ההוראה הנדרשים.

לשם כך חשוב וכדאי לסקור בפתיחת המפגש את המהלך כולו, ולהזכיר את ההסבר למונח "טובנה".

מתווה השיחה

1. מתחברים (15 דקות)

שלב זה מאפשר לחברות הקהילה להתייחס למטרות המפגש ולרציונל שלו ולהדגיש את המעבר מלמידה ליישום.

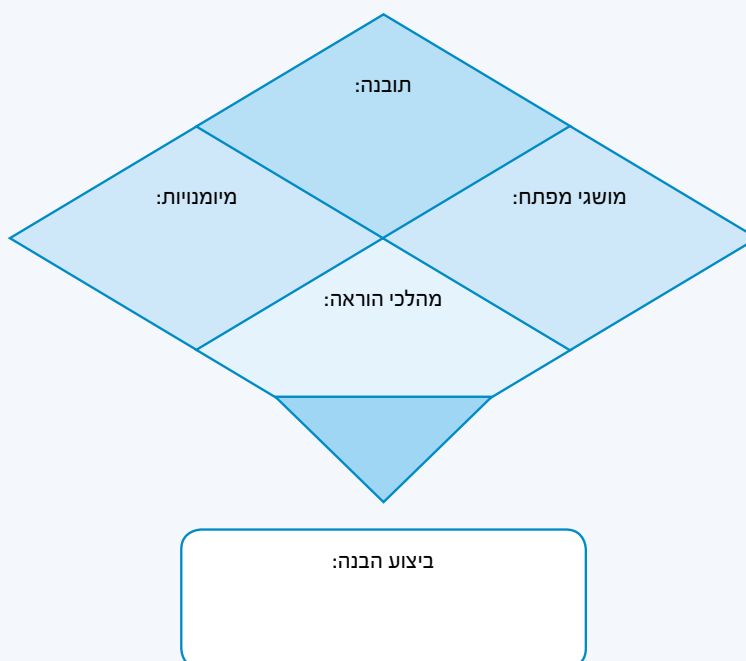
- המורה המובילה מציגה את מטרות המפגש ואת הרציונל שלו, ומזמינה את חברות הקהילה להתייחס אל הדברים.
- חברות הקהילה מתייחסות למטרות המפגש ולרציונל שלו.
- המורה המובילה מזכירה את כללי האתיקה לשיח בקהילה המקצועית.

2. חילוץ טובנה משותפת סביב תוכן השיעור

(25 דקות)

בשלב זה חברות הקהילה מנסחות יחד את התובנה שתהיה נקודת המוצא לתכנון, על פי בחינה של מה שחשוב להן שהתלמידים יבינו.

טובנה כנקודת מוצא לתכנון ההוראה



משוב מחולל הבנה

תגובה לדברי המשתתפות באופן שמעודד אותן להבהיר את דבריהן ולחשוב עליהם מחדש. הדבר נעשה באמצעות שאלות המשך ובקשה לנסח ולהבהיר את הנימוקים – הערכיים, התאורטיים והפדגוגיים – לרעיונות שהן מציגות.

3. בחירת מושגי מפתח, מיומנויות, מהלכי הוראה וביצועי הבנה (25 דקות)

שלב זה ממוקד בתכנון משותף של הרכיבים המרכזיים של השיעור לאור התובנה שניסחה הקהילה.

- המורה המובילה מציגה את הרכיבים המרכזיים שהקהילה תתמקד בהם (ראו באיור לעיל).
- דוגמאות לשאלות המסייעות במיקוד רכיבי השיעור ובהגדרתם:

- מהם שניים או שלושה המושגים המרכזיים החיוניים להבנת התובנה?
- מהי המיומנות שחשוב להפעיל בשיעור זה כדי שהתלמידים יוכלו להיפגש עם התובנה באופן פורה?

- מהם מהלכי ההוראה המרכזיים שיקדמו את הבנת התובנה?
- אילו ביצועי הבנה יש לזמן לתלמידים כדי לאפשר להם לחשוב על התובנה ולבדוק עד כמה הם מבינים אותה?
- הקבוצה עובדת ומתכננת יחד את רכיבי השיעור.

4. בחירת מגוון ייצוגי הוראה ולמידה לשיפור עתידי (15 דקות)

בשלב זה המורים חברי הקהילה חושבים יחד מהם ייצוגי ההוראה והלמידה שניתן להביא מן הכיתות אל השיח הפדגוגי שיתקיים בקהילה אחרי ההתנסות.

- המורה המובילה מציגה את השלבים הבאים: התנסות בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה ושיח פדגוגי בעקבותיה.
- לאחר מכן היא מציגה את השאלה: מה נוכל להביא לפגישתנו הבאה כדי להמחיש את תהליכי ההוראה והלמידה שנקיים בכיתות שלנו? איך נייצג תהליכים אלה בשיח שלנו כאן?
- כל משתתפת מציעה שני ייצוגים אפשריים לתהליכי ההוראה והלמידה שיתקיימו בכיתתה.
- אוספים את כל ההצעות ומקיימים דיון על מידת ההלימה בין כל ייצוג לבין התובנה שהמורים רוצים לקדם בשיעור זה.

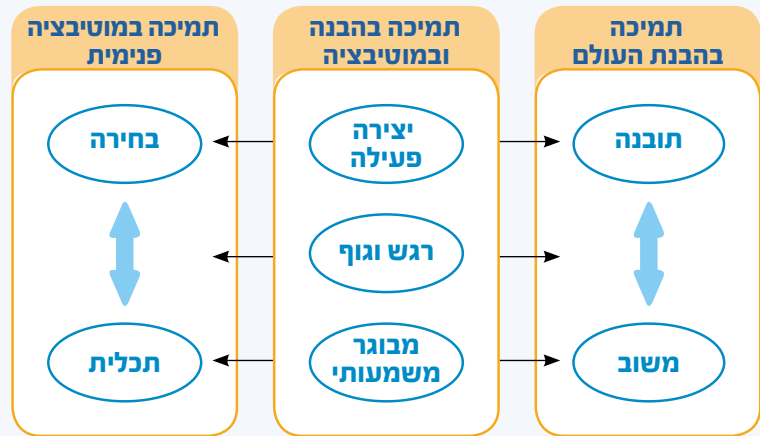
5. סיכום (15 דקות)

בשלב זה הקהילה מסכמת את התהליך ומקבלת החלטות בנוגע ליישום בכיתות.

- המורה המובילה מזמינה את המשתתפות לסכם את התהליך ולהחליט על ההמשך. שאלות אפשריות לסיכום ולדיון על המשך העבודה:

- איך היה התהליך עבורנו?
- מה הוא אפשר לנו?
- מה אָתגר?
- מה מלהיב אותי לקראת היישום בכיתות?

חינוך למשמעות: השתמעויות ללמידה משמעותית תרשים כללי



רשימה לקריאה נוספת

פרקינס, ד' (2016). מה ראוי להבין? הדרך אל ההבנות הגדולות. בתוך "הרפז (עורך), להבין הבנה ללמד להבין (עמ' 97-108). תל-אביב: מכון מופ"ת.

הרפז, י' (2013). הבנה ובנייה: הערות לחינוך להבנה. הד החינוך, פח(1), 99-96.

וינינס, ג' ומקטאי, ג' (2013). הבנה בכוונה. ירושלים: ברנקו וייס.

כרמון, א' (2000). מבנה חשיבה דיסציפלינרי, היבטים תיאורטיים ומעשיים. בתוך י' הרפז (עורך), הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב (עמ' 72-80). ירושלים: ברנקו וייס.

■ צוות הפיתוח: המכללה האקדמית בית ברל

ראש צוות הפיתוח: מלכה קרן; שותפים לכתיבה: מאיה גולן ואוהד יפה; יועץ אקדמי: ד"ר אמנון כרמון

שותפים לחשיבה, קוראים ומגיבים

ד"ר אורית בר, המכללה האקדמית בית ברל; ענת כהן, מפקחת על הפיתוח המקצועי מחוז הצפון; רונית מורן, רפרנטית מהלך השקפה, מחוז צפון; קרן גירון, רכזת מהלך השקפה, מחוז הצפון



סרקו לגרסת הדפסה



נקודה להשקפה

● רתימת ה(מהלך ל)מנהלים

מהלך השקפה עוסק בפיתוח מנהיגות ביניים של מורים. לפיכך, באופן טבעי, הוא מתמקד בקהל יעד של מורים. עם זאת, ההבנה ששינוי העומק המצופה במסגרת המהלך אינו יכול להתרחש ללא שותפות משמעותית של המנהלים מחלחלת ומתבססת. לכן סוגיית הרתימה והשותפות של מנהלי בתי הספר במהלך מעסיקה את כל המחוזות ואת השותפים השונים לו.

מהלך השקפה של מחוז צפון מתייחס אל בית הספר כולו כאל יחידת השינוי. כאשר בית הספר נתפס כיחידת השינוי מטרת המהלך והמבנה שלו קשורים באופן הדוק לצרכים ולשאיפות של בית הספר, ומנהל בית הספר ממלא בו תפקיד מפתח. ההצטרפות למהלך במחוז צפון מחייבת גרעין מוביל של מנהל בית הספר ושני מורים מובילים לפחות. יתר על כן, בד בבד עם הכשרת המורים המובילים מקיימים במחוז צפון הכשרה למנהלי בתי הספר. במסגרתה לומדים המנהלים את התכנים שלומדים המורים המובילים, באופן המאפשר להם להיות מעורבים ואף אחראים להובלת המהלך הבית-ספרי.

פיתוח וביסוס תפקידים של מנהלי בתי הספר במהלך הוא מורכב, ודורש איזון עדין. מנהל מעורב מאוד עלול לצמצם את האוטונומיה של המורים המובילים כמנהיגים פדגוגיים, ולהכתיב תהליכים שלא תמיד תואמים את הצרכים הנובעים "מלמטה", מהמורים עצמם. אולם בה בעת, מעורבותו של המנהל יכולה לתת את הדחיפה הדרושה לתהליכי השינוי כך שלא יישארו כרעיון שמדובר בו בתוך הקהילה בלבד. בכוחו של מנהל לארגן את המנגנון הארגוני הדרוש (כגון שעות למפגשי קהילה ומקום עבודה), לעודד את חברי הקהילה להוציא מן הכוח אל הפועל את השינויים שהם מפתחים, ולתת במה לתהליכי השינוי כך שיראו בקרב כל מורי בית הספר ויהפכו לנחלת הכלל.

כדי שמנהלי בתי הספר יעשו כל זאת עליהם להיות שותפי אמת במהלך. לא להצטרף אליו רק מכיוון שהם רואים בו דבר חיובי, אלא להיות חלק ממנו ולהרגיש בעלות עליו; להרגיש שמהלך השקפה הוא "שלהם" ממש כשם שהוא "של" המורים המובילים.

תשתית רפלקטיבית

מחוז תל-אביב משתף בכלי תלקיט רפלקציה דיגיטלי

הגוף המלווה: מכון ברנקו וייס והמכון לחינוך דמוקרטי

שנת ההצטרפות למהלך: תשע"ז

מספר המורים המובילים: 155

סייעו בהכנת הכתבה: יניב גת, שרית חיימוביץ' ועינת רום

הרפלקציה פועלת בכמה רמות: היא מלווה את תהליך הלמידה של המורות המובילות ומסייעת להן בהמשגתן; היא מהווה בסיס לשיח בין המורות המובילות למנחות האיטיות שלהן; היא מאפשרת למנחה האיטית להעמיק את ההיכרות עם המורה המובילה ועם הקהילה; והיא מאפשרת למנחה האיטית ולמורה לתעד תהליכים שהתחוללו בקהילה ולבחון אותם בדיעבד כדי להסיק מסקנות באשר להמשך העבודה. "הכלי הרפלקטיבי ממשיג למורים המובילים מה הם צריכים, ולנו מה אנחנו צריכים לתת. לכן הוא כל כך עוצמתי", מסכמת עינת.

מה אפשר ללמוד מתלקיט הרפלקציה על מהלך השקפה במחוז תל-אביב?

מלבד הכלי והעוצמה הגלומה בו, המאפיינים את מהלך השקפה במחוז תל-אביב, מאפיינות אותו הרפלקציה והשהייה בתוך תהליך של למידה. מובילי המהלך במחוז מתארים תהליך הפוך לזה שמתרחש במקרים רבים. אם בדרך כלל יוצאים לדרך חדשה במידת-מה של חוסר ודאות, הפוחתת עם ההתקדמות, במקרה של מהלך השקפה הייתה במחוז תחושה שיודעים לאן הולכים. ההבנה שמדובר בשינוי פרדיגמה, על כל המורכבות, הראייה המערכתית ואורך הרוח ששינוי כזה דורש ועל מגוון השאלות שהוא מעלה, חלחלה עם הזמן. חלק מההבנה התבטאה בכך שמושגים של פיתוח מקצועי שהיו שגורים בעבר, כגון למידת עמיתים, רפלקציה, פיתוח מונחה צרכים ומשוב, קיבלו ביטוי מעשי, מהיר ואפקטיבי יותר במסגרת מהלך השקפה.

ואכן, בפתח השנה השנייה ליישום המהלך במחוז כבר ניכרים שינויים בתרבות הפיתוח המקצועי: מורים שבאמת מובילים את עמיתיהם מתלבטים יחד על מה שקורה בכיתה וצופים בעמיתים, וגם נראים ניצנים של שינוי דרכי הוראה. בשלב זה

מהו תלקיט רפלקציה דיגיטלי ולמה הוא משמש?

קהילות המורים במחוז תל-אביב עוסקות בחקר פרקטיקות הוראה-למידה במגמה להוביל לשיפור מתמיד. אחת הפעולות העיקריות והחשובות בתהליך זה היא טיפוח הרגלי חשיבה רפלקטיביים של מורים מובילים על עשייתם.

התלקיט משמש לרפלקציה של מורות מובילות על תהליך הלמידה וההתפתחות שלהן לאורך זמן. הוא מגדיר סדרה של שאלות רפלקטיביות העוסקות במפגשי הקהילה בשתי נקודות זמן – בשלב תכנון המפגש ובשלב הניתוח שלאחר מעשה. השאלות מכוונות את המורה להתבוננות שיטתית ותהליכית על הלמידה, כדי לזהות קשרי סיבה-תוצאה תוך כדי חשיבה על התכנון אל מול הביצוע.

במישור האישי, הכלי משמש את המורה המובילה לחשיבה על התפתחותה המקצועית ועל התפתחות הקהילה שהיא מובילה וכן להכוונת פעולתה. במישור הבין-אישי, הכלי מסייע לדיאלוג מקצועי רפלקטיבי בין המורה המובילה למנחה האיטית שלה. דיאלוג זה מתקיים גם ברמת המפגש היחיד וגם במסע ההתפתחות המקצועית המתמשך. הכלי מנוהל באופן מקוון ומאפשר בנייה משותפת של התלקיט על ידי המורה המובילה והמנחה האיטית.

למה כדאי להשתמש בתלקיט?

יניב גת, רכז השקפה במחוז והרוח החיה מאחורי כלי הרפלקציה, מסביר שהשימוש בכלי מסייע למורים ולמנחים להימצא בתהליך מתמיד של למידה. כשמתקיימים על שימוש קבוע בכלי, החשיבה הרפלקטיבית בתכנון ולאחר מעשה הופכת לטבע שני של המורים. עינת רום, המפקחת על הפיתוח המקצועי במחוז, מסבירה: "זו אחת החולשות של המערכת, שמורה רץ משיעור לשיעור, מפעילות לפעילות, ופתאום אומרים לו רגע, עצור, עשה רפלקציה. זה לא טבעי בתרבות שלנו".



השינויים עדיין נקודתיים, מכיוון שכל קהילה חוקרת נושא אחר - חקר עקרונות הוראה ללמידה משמעותית, סביבות למידה, שילוב משחק בתהליכי הוראה-למידה, למידה אינטרדיסציפלינרית, מיומנות של מתן משוב המקדם למידה, ועוד - ובאופן שלא נראה בעבר.

נוסף לקידום ההתפתחות המקצועית של המורות המובילות ושל הקהילות, הרפלקציה משמשת את המחוז כבסיס ללמידה ולקבלת החלטות. כך לדוגמה, לימוד הרפלקציות של המורות המובילות בסוף השנה שעברה חיזק למובילי המהלך במחוז את הדגשים לשנה הנוכחית. הרפלקציות של המורות המובילות העידו על התפתחות בתהליכי החשיבה וההמשגה, על פיתוח יכולות מנהיגות, על התרגשות מעצם יצירת הקהילות ועל בניית אתוס סביב מהלך מורים מובילים. ■





משרד החינוך
מחוז תל-אביב



המכון
לחינוך
דמוקרטי



ברנקו וייס
חינוך. חשיבה. יוזמה

תלקיט רפלקציה

מכון ברנקו וייס והמכון לחינוך דמוקרטי

הרציונל

רפלקציה היא התבוננות עצמית, שימוש בכוח המחשבה של אדם כדי לבחון את עצמו, את מחשבותיו, את ידיעותיו, דעותיו, אמונותיו, רגשותיו ופעולותיו. לא אחת נוטים להשתמש במילה זו כדי לתאר בחינה בדיעבד של אירועים שהתרחשו, אולם השימוש כאן הוא רחב יותר. הכוונה היא לכל בחינה עצמית, בין שהיא נעשית בדיעבד ובין שהיא מתרחשת בתכנון מראש או בזמן אמת.¹ רפלקציה מאפשרת לגלות אתגרים ובעיות, כאלו שלעיתים אין אנו מודעים להם, יוצרת הזדמנות לבחינה מחדשת של תפיסות קיימות, וכך מקנה אפשרות לפתח דרכים חדשות להבנת המציאות ולהתמודדות עמה. מלבד חשיבותה ככלי לפיתוח עצמי רפלקציה היא כלי עוצמתי בידיהם של אנשי מקצוע לבחינת האופן שבו הם מיישמים את הידע ואת המיומנויות האישיות שלהם בפרקטיקה היום-יומית של עבודתם. עבור מורים מובילים, הרפלקציה המוצעת כאן היא בגדר אמצעי לבחון את אופני הנחיית קהילות המורים שהם עובדים עמן.

כלי הרפלקציה נועד לשימוש שיטתי ומתמשך. הוא מכוון את המורה המוביל לבחון את עשייתו ממפגש למפגש באמצעות כתיבה המונחית בעזרת כמה שאלות קבועות ודיאלוג עם מנחה אישי. כך מתאפשר למורה המוביל לאמן את יכולת ההתבוננות העצמית שלו לאורך זמן, כדי לשפר את מיומנותו בהתבוננות בזמן אמת ולא רק בשלב התכנון ובדיעבד. כמו כן, הכתיבה המונחית מצטברת לכדי תיאור מתמשך, שבעזרתו ניתן להתבונן בתהליכים ובשינויים המתחוללים בקרב המורה המוביל ובקהילה במטרה ללמוד עליהם.

מטרות

- עריכת רפלקציה מתמשכת על:
 - תכנון מפגשי הקהילה
 - אופן ההנחיה במהלך מפגשי הקהילה
 - הפערים שבין תכנון מפגש קהילה לבין הביצוע
 - התהליך המתחולל במסגרת הקהילה
- אימון ושיפור היכולת הרפלקטיבית של המורה המוביל, לרבות שיפור מיומנותו בהתבוננות עצמית בזמן אמת.

אתיקה

השימוש בכלי נעשה בתהליך של התכתבות בין המורה המוביל לבין מנחהו האישי, מתוך הבנה והסכמה הדדיות כי ההתכתבות היא אישית וחסייה, ומשמשת לצורך קידום הלמידה המקצועית של המורה המוביל ושל הקהילה. כל חשיפה או פרסום של ציטוטים שלמים או חלקיים מתוך ההתכתבות ייעשו בהסכמה של שני השותפים, מורה מוביל ומנחה.

אופן השימוש בכלי

לכלי שלושה רכיבים: תכנון מפגש קהילה, התבוננות במפגש בדיעבד והנחיה אישית. שני הרכיבים הראשונים נעשים על פי שאלות מנחות המופיעות למטה. השאלות אינן מסודרות בסדר רציף בכוונה תחילה. ההנחה היא שתהליך החשיבה יכול להתחיל מנקודות שונות ולהתקדם בדרכים שונות, ואין טעם ואף לא כדאי להגביל אותו למהלך קבוע. תפקידן של השאלות בשני החלקים הוא לכוון את המורה המוביל לעשות רפלקציה על מפגשי הקהילה בכל הקשור לתכנונם, לביצועם הלכה למעשה ולפערים בין התכנון לביצוע.

תפקידה של ההנחיה האישית הוא לסייע למורה המוביל בתהליך הרפלקציה. המנחה קורא את תכנוני המפגשים ואת ההתבוננות בהם, ותפקידו לשאול שאלות נוספות שיפנו את תשומת ליבו של המורה המוביל אל האופן שבו הוא מתאר את חשיבתו, לפערים באופן התיאור ובפרטי התיאור, לאי-דיוקים ולשימוש מושכל בשפה הפדגוגית המשמשת בקהילת המורים המובילים. המנחה נדרש לקרוא ולהגיב בזמן קצר ככל האפשר, כדי לאפשר למורה המוביל לבחון מחדש את מחשבותיו וליישם את המסקנות הנובעות מהדיון המתפתח בינו לבין המנחה בעת תכנון הפעולות העתידיות שלו. כך נוצרת למעשה התכתבות בין השניים, ובמסגרתה שלושת רכיבי הכלי משלימים זה את זה ומאפשרים למורה המוביל להגיע לתובנות חדשות באשר לאופן הנחייתו בתכנון ובפועל, ועל פיהן לערוך שינויים בתהליך הנחיית הקהילה.

יתר על כן, אפשר ואף רצוי לעצור בנקודות זמן במשך תהליך העבודה כולו ולקרוא מחדש חלק מהרפלקציות שהצטברו, למשל בסוף השנה, לקראת שינוי במבנה או בתוכן הקהילה, אחרי תקופה שיש בה תחושה שהקהילה הופכת לפחות משמעותית. התבוננות מחדשת זו והיזכרות במחשבות ובתחושות ובחינתן המחודשת בדיעבד מאפשרת לראות תהליכים ממבט-על ויכולה לסייע בחשיבה על אתגרים או בניסיון להגיע לתובנות.

1. להרחבה על רפלקציה בהוראה ראו: משה זילברשטיין (1998). **ההוראה**

כניסוק פרקטי רפלקטיבי - קווים לתכניות הכשרה והשתלמויות

חלופיות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

אלו מאפשרות שיתוף נוח ומהיר של החומרים הנאספים עם שותפים נוספים כדי להרחיב את מעגלי הלמידה. שתי הסביבות המקוונות שהשתמשו בהן במחוז תל-אביב הן ה-Onenote וה-Google Drive.

במטרה להפיק את המרב ואת המיטב מהרפלקציה, מומלץ לקיים את השיח ואת ההתכתבות בסביבות מקוונות המאפשרות שיתוף קבצים. סביבות מעין אלו מאפשרות, מלבד תיעוד הכתיבה הרפלקטיבית, שיתוף בין המנחה למורה המוביל בתוצריה הכתובים, וגם איסוף, תיעוד ושיתוף בחומרי מולטימדיה המעשירים את הכתיבה. כמו כן, סביבות

שאלות לתכנון מפגש עתידי

מיהו המטרת שלי?
למה אני חותר/ת, לאילו תוצאות אני רוצה להגיע?

מה יהיו העדויות שלי למימוש המטרות?
למה יהיו עיבורי סימן שהשגתי את המטרות שהצבתי לעצמי? מה אני רוצה לראות, לשמוע, להרגיש?

באילו אסטרטגיות אשתמש?
מה אני צריך/ה לעשות כדי להבטיח את קיומן של העדויות שאני רוצה לראות, לשמוע, להרגיש?

אילו קשיים אני צופה?
אילו גורמים עלולים לעכב את מימוש המטרות שלי?

מה אעשה כדי להתמודד עם הקשיים?
אילו פעולות אנקוט כדי להתגבר על גורמי העיכוב?

שאלות להתבוננות במפגש שהתקיים

אילו מהמטרות שהצבתי לעצמי השגתי בפועל, ואילו לא?

אילו עדויות יש לי לאופן שבו אני תופס/ת את פעולתי בתהליך?
(הרגשה, תגובות הלומדים, תוצרים)

מה דעתי על אופן הפעולה שלי בתהליך?
(בעת התכנון והביצוע)

מהן הסיבות לפער בין המטרות שהצבתי לבין מה שהשגתי בפועל?

כיצד אפשר את פעולתי בהמשך?



סרקו לגרסת הדפסה

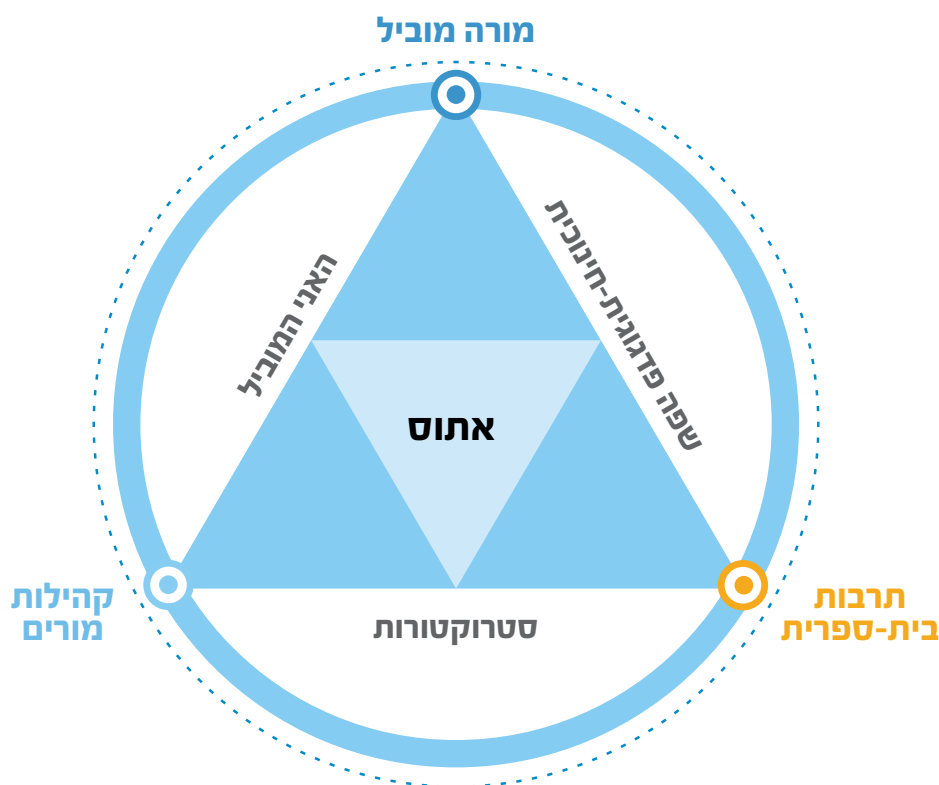
פיתוח הכלי: צוות מחוז תל-אביב

נקודה להשקפה • סטרוקטורות תחילה

הנחת יסוד במחוז תל-אביב היא כי במהלך השקפה תהיה תפיסה מחוזית, אך הוא יופעל באופן אזורי בהובלת מרכזי הפסג"ה (פיתוח סגלי הוראה). תפיסה זו מאפשרת פעולה על פי עקרונות מחוזיים ואזוריים גם יחד. נבחרו שני גופים מלווים: מכון ברנקו וייס והמכון לחינוך דמוקרטי. מכון ברנקו וייס פועל בכל הערים במחוז פרט לחולון ולאזור, שם פועל המכון לחינוך דמוקרטי. עינת רום, המפקחת על הפיתוח המקצועי במחוז, מספרת שהחלטה לבנות את המהלך על בסיס התשתיות הקיימות של מרכזי הפסג"ה והשותפויות עם הרשויות נגזרה מתפיסת העבודה של המחוז, המבוססת על שיתוף פעולה הדוק עם הרשויות. היא מבטיחה שהמהלך יצמח באופן אורגני, בזיקה הדוקה

לתפיסות חינוכיות עירוניות ועל ידי ניכוסו המלא בקרב המובילים בכל רשות ומרכז פסג"ה.

מודל השינוי בבסיס המהלך של מחוז תל-אביב מתואר כמשולש שכל אחת מצלעותיו מכילה מרכיב מרכזי - סטרוקטורות, האני המוביל ושפה פדגוגית-חינוכית. צלע הסטרוקטורות עוסקת בסדירויות ובמבנים ארגוניים או טקסיים המאפשרים את פעילות המורים המובילים והנוצרים בעקבות פעילותם. צלע האני המוביל מתייחסת לפיתוח יכולות, מיומנויות וסגנון ההובלה של המורים המובילים. צלע השפה דנה בעקרונות פדגוגיים להוראה המשמשים הן כרשת מושגית והן כעקרונות פעולה¹. במרכז המשולש נמצא האתוס של המהלך. האתוס צפוי להתפתח באופן מתמשך.



תשתית ארגונית איתנה להתרחבות ולקיימותו. מבנה זה של המהלך המחוזי, המאציל סמכויות לערים ולמרכזי הפסג"ה, מציג תמונת מראה של היחסים בין מטה משרד החינוך למחוזות במהלך השקפה, ולמעשה משכפל את ההיגיון הארגוני של המהלך. כפי שמטה המשרד מתווה מסגרת ארגונית ומקצועית למהלך, ובה בעת מאפשר למחוזות ליצוק לתוכה את התפיסות ואת התהליכים הייחודיים להם, כך מחוז תל-אביב בונה את המסגרות העירוניות ובתוכן מאפשר מידה רבה של חופש בחירה.

כיום מתבצע המהלך בכל מרכזי הפסג"ה במחוז. המרכזים מובילים את העשייה, החל בשלב האיתור והמיון, עבור בכינון ועדות ההיגוי והפורומים של מנהלי בתי הספר וכלה בהכשרה ובליווי האישי. בכל מרכז פועל רפרנט מורים מובילים המנהל את המהלך בעיר, ולצידו מנחה מטעם הגוף המלווה.

עם התקדמות המהלך פיתחו מרכזי הפסג"ה תחושת בעלות ביחס אליו, וכך צמח בכל מרכז אופי ייחודי שלו, בהתאם לצרכים ולדגשים החינוכיים שלו. הובלתו בידי המרכזים יצרה

1. אזולאי, שמעון וצוות הפיתוח (תשע"ה). תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

הערכתנו ותודתנו נתונות לשותפים לעשייה המבורכת של מהלך השקפה
ולכל התורמים להצלחתו:

לשמואל אבואב, מנכ"ל משרד החינוך, על התמיכה במהלך ועל זיהויו
כציר מרכזי לקידום ההוראה בישראל
לגילה נגר, משנה למנכ"ל

לאייל רם, סמנכ"ל ומנהל מינהל עובדי הוראה
למוטי רוזנר, סגן מנהל מינהל עובדי הוראה, **ליעל אוברגוט מעוז**
ולעמיתיהם במינהל

לד"ר מירי גוטליב, מנהלת אגף א', התפתחות מקצועית של עובדי הוראה
לד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת

לחברי הקהילות, למורים המובילים, למנהלי בתי הספר, למנחים,
למפקחים הכוללים, למפמ"רים, למנהלי הפסגות, למנהלי מחלקות
החינוך ברשויות המקומיות, לגופים המקצועיים המלווים מהאקדמיה
ומהמגזר השלישי, לרכזות המהלך, למפקחות על הפיתוח המקצועי
ולמנהלות המחוז.

