



משרד החינוך
מינהל עובדי הוראה



מכון מופ"ת
מרכז למחקר ולפיתוח חינוכי
במסגרת משרד החינוך

השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה



ראי ראי



מבעד לעדשת המחקר וההערכה

השקפה מחקרית

גיליון מס' 5 | מאי 2018 | סיוון תשע"ח



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

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

עריכת לשון: עפרה פרי

עיצוב: מרב גוטליב

דפוס: אופסט טל בע"מ

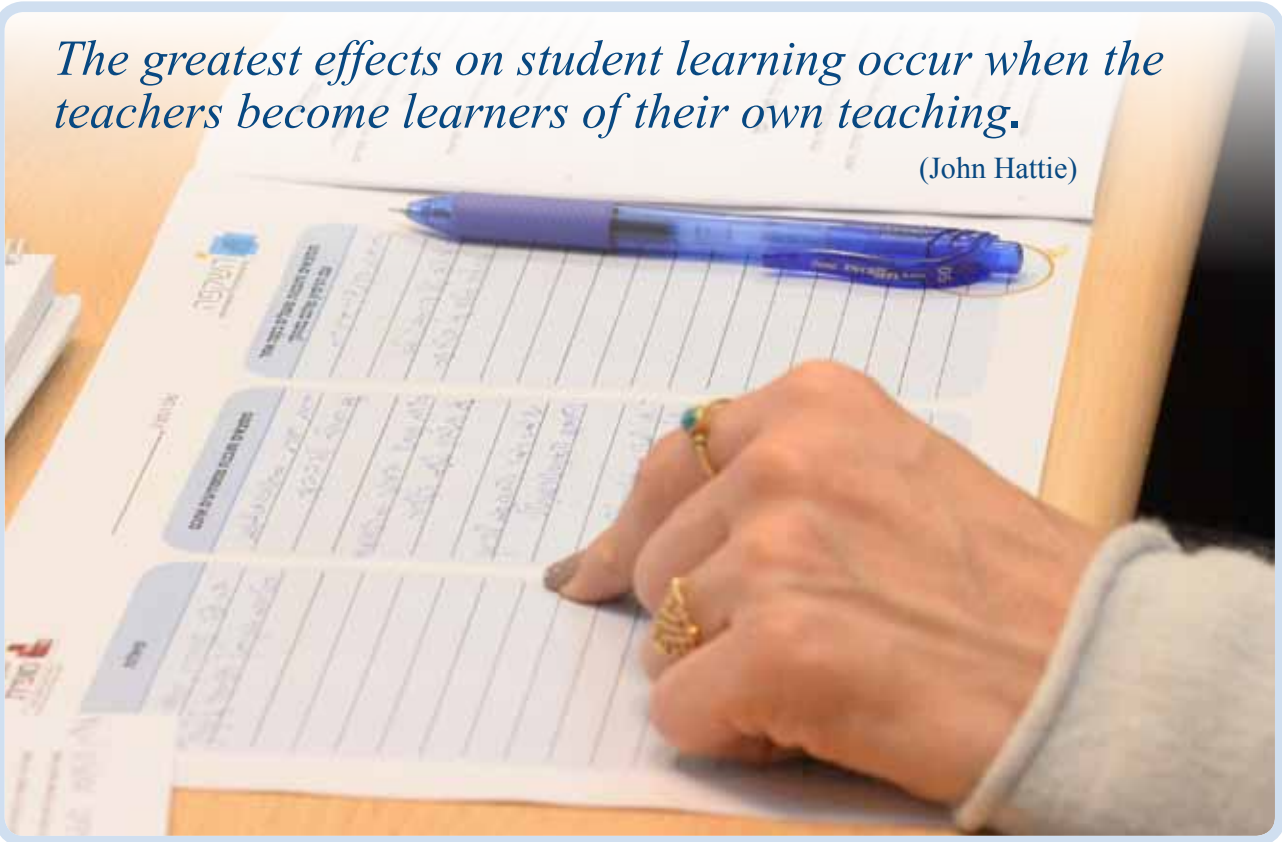
תמונה בעמודים 2-3: Thinkstock / אימג'בנק

תוכן העניינים

פתח דבר	4
שותפות מחקר-מעשה בחינוך - הילכו השניים יחדיו?	7
"שמתי לי פודרה" תהליכי שיח ותהליכים בין-אישיים בקהילות	10
"יש תחושה של מטרה משותפת" בעקבות ההתנסות בשותפות מחקר-מעשה	13
מורים לומדים - מורים חוקרים תהליכי למידה בקהילות	14
נקודת מפגש בעקבות ההתנסות בשותפות מחקר-מעשה	18
"הם מתפתחים, וגם אני מתפתחת" התפתחות אישית ומקצועית של מורים מובילים וחברי קהילות	20
שזרות במארג קהילות השקפה בהקשר הבית-ספרי	24
מי למעלה מי למטה? מקומם של המנהלים במהלך השקפה	27
מבעיה ללמידה איך מסגור יכול להפוך בעיה בהוראה להזדמנות ללמידה?	31
מה את אומרת שנכתוב על זה מאמר? סיפור עם סוף טוב מאחורי הקלעים של בניית קשר פורה בין מורים לחוקרים	36
ריכוז המחקרים וההערכות שהוצגו במפגש "מהלך השקפה בראי המחקר וההערכה"	39

The greatest effects on student learning occur when the teachers become learners of their own teaching.

(John Hattie)



כבר עם היציאה לדרך הוחלט ללוות את מהלך השקפה בתהליכי מחקר והערכה. החלטה זו התבססה על המחויבות ללמידה ולשיפור מתמשך, על הצורך לבסס ולהרחיב את הידע על האפקטיביות של מודלים שונים של יישום המהלך, ועל הרצון לתרום לידיע הקיים בארץ ובעולם בתחום הפיתוח המקצועי באמצעות קהילות למידה של מורים. ואכן, המהלך מלווה במחקרים ובמחקרי הערכה ברמה הארצית (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, ראמ"ה, ורשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת) וברמה המחוזית (הגופים המקצועיים המלווים).

מקומם המרכזי של תהליכי מחקר והערכה במהלך מבטא מגמה, ההולכת ומתרחבת בעולם, של פיתוח שותפויות מחקר-מעשה (research-practice partnerships). שותפויות אלה משקפות ומקדמות את המחויבות של חוקרים ואנשי מעשה גם יחד לשיפור איכות ההוראה והחינוך. המאמר הפותח את הגיליון מתאר את הרציונל לשותפויות, את הערך הגלום בהן ואת האתגרים הכרוכים במימושן. ההרחבה והעמקה של השותפות בין עולם המחקר לעולם המעשה החינוכי והפעילות ההדדית שלהם מבטאות את האמונה שהדבר הוא בעל ערך רב לשני העולמות. שותפויות מחקר-

מהלך **השקפה - מורים מובילים** צובר תאוצה. מה שהחל בתשע"ה בניסיונות מקומיים, הפך בתשע"ח למהלך מבוסס הפועל בכל המחוזות ומקיף 800 קהילות למידה של כ-5,000 מורים מכל רחבי הארץ. המהלך פועל ליצירת תשתיות ארגוניות ומקצועיות ולמתן תמיכה רחבה לפעילות פורה של קהילות למידה בית-ספריות של מורים עמיתים בהנחיית מורים מובילים. קהילות המורים הבית-ספריות לומדות במשותף ובאופן מקצועי טווח רחב של נושאים, הנבחרים על ידי המורים המובילים בשיתוף הנהלות בתי הספר. הלמידה בקהילות מעמיקה את הידע המקצועי של המורים, מפתחת ומשכללת את כישוריהם, ומחלחלת בהדרגה לכיתות ולחדרי המורים.

בגיליונות הקודמים של השקפה מחקרית הבאנו הדים ועדויות מתוך המהלך - סיפורים של תשע קהילות מורים בית-ספריות (**מובילים מהשטח, 3**), ואוסף כלי תכנון והנחיה שפיתחו המחוזות והגופים המקצועיים המלווים לשימוש המורים המובילים (**נושא כלים, 4**). היום, כשאנו מתקרבים לסיומה של שנת הפעילות השלישית (ובמחוזות החלוציים אפילו רביעית), נצבר בידינו גוף ידע משמעותי על המהלך, המבוסס על מחקרים ועל מחקרי הערכה.

בקהילות עצמן, בכיתות ובחדרי המורים. בה בעת, הממצאים מסמנים את האתגרים שלפנינו, ובראשם העמקת השיח המקצועי בקהילות והשתלבותן של אלו במארג הבית-ספרי. למותר לציין, שחשיבותם של הממצאים טמונה בראש ובראשונה במידה שבה הם חוזרים למקבלי ההחלטות ולאנשי המעשה ומשפיעים על פעולתם. אנו מעודדים אתכם להעמיק בממצאים, לדון בהם בפורומים שונים, לבחון את עשייתכם מולם ולאורם, להרהר במשמעותם, ובמידת הצורך גם לערער על הנעשה ולשנותו.

■ שותפויות מחקר-מעשה מזינות את עולם המעשה בידע תאורטי, במסגרות חשיבה, בכלים מבוססי-מחקר ובמצאים ותובנות בעלי השלכה על המעשה החינוכי; לעולם המחקר הן מזמנות שאלות מן הפרקטיקה, שדה מחקר עשיר ויכולת השפעה רחבה

מעשה מזינות את עולם המעשה בידע תאורטי, במסגרות חשיבה, בכלים מבוססי-מחקר ובמצאים ותובנות בעלי השלכה על המעשה החינוכי; לעולם המחקר הן מזמנות שאלות מן הפרקטיקה, שדה מחקר עשיר ויכולת השפעה רחבה. בה בעת, מימושן כרוך באתגרים לא מבוטלים, בהם גישור על פערים תרבותיים, התמודדות עם דפוסי פעולה שונים ובניית אמון. במהלך השקפה, חלק משמעותי מפעילות המחקר וההערכה נעשה על ידי הגופים המקצועיים המלווים. כפילות תפקיד זו של הגופים מבטאת את מחויבותם לא רק למחקר אלא גם לשיפור המעשה החינוכי. ההתבוננות בקשרי מחקר-מעשה במהלך חושפת אופנים ודרגות שונות של שותפות ואתגרים הדומים לאלה המתוארים במאמר. בעבור החוקרים ואנשי ההערכה, ואף בעבור אנשי המעשה, המאמר משרטט מודלים של שותפות שראוי לחתור אליהם.

המשך הגיליון מוקדש לממצאי המחקרים ומחקרי ההערכה. בגיליון חמש כתבות המביאות ממצאים הקשורים להיבטים מרכזיים של מהלך השקפה: תהליכי שיח ותהליכים בין-אישיים בקהילות, תהליכי למידה וחקר בקהילות, התפתחות אישית ומקצועית של המורים המובילים, קהילות השקפה בהקשר הבית-ספרי ותפקיד מנהלי בתי הספר במהלך השקפה. הכתבות מבוססות על הצגת ממצאים ודיונים במסגרת שולחנות עגולים בכנס "מהלך השקפה בראי ההערכה והמחקר" (ראו מסגרת בעמוד 6). "תעודות הזהות", המתארות את המטרות ואת המתודולוגיה שבהן נקטו המחקרים שעליהם מבוססות הכתבות, מופיעות בסוף הגיליון. מלבד זאת כולל הגיליון שלושה טורים שכתבו במשותף חוקרים ומורות מובילות. טורים אלה מבטאים הלכה למעשה את שותפויות המחקר-מעשה שנבנו במסגרת המהלך, ומתארים אותן גם מהפן האישי של המעורבים בשותפות. לבסוף, מובא בגיליון עיבוד של מאמר שנכתב במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב על בסיס המחקר המלווה את מהלך השקפה במחוז מרכז ובמחוז דרום – על השפעת הדימוי הציבורי של מורות על השיח בקהילות.

תקצר היריעה מלתאר בטור זה את עושר הממצאים והתובנות העולים מפעילות המחקר וההערכה. נסתפק ונאמר, שאנו יכולים לחוש גאווה על המחויבות הרבה והעשייה המקצועית ועל ההשפעות הראשונות המסתמנות

בהזמנות זו אנו מבקשים להביע את הערכתנו לשותפינו בגופים המלווים ובגופי המחקר המקדישים מזמנם ומהידע שברשותם, ומסייעים בפיתוח מתמיד של מהלך השקפה:

לצוות המחקר ברשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

ד"ר דוד רטנר, סיגל גבעולי, נעמה בר-און, ירון מרום וייס, ליאורה שחם סורני, ויויאן דיזנדרוק, יוליה גומוש, ד"ר תמי ליכט, ד"ר בת-עמי ארצי

לצוות המחקר ברשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת

פרופ' אילנה מרגולין, ד"ר לירון דושניק, ד"ר סמדר מושל, נאדרה יונס וד"ר ניר רסיסי

לצוות המחקר במעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

פרופ' אדם לפסטיין, ד"ר דנה ודר-וייס, ד"ר איילת בכר, איסלאם אבו-אסעד, ד"ר איתי פולק, ד"ר בנצי סלקמון, פרופ' גיא חוט, דנה משולם, חן לאופר, ד"ר טלי אדרת-גרמן, יעל משעלי, ד"ר יריב פניגר, ליבת אשחר-נץ, לין בן שושן, מיכל רם, מירית ישראלי, מרים בבוצנקו, מתן ברק, נוי סבג, עדי מנדלר, ד"ר עינב אייזיקוביץ, ד"ר עליזה סיגל, ד"ר קריסטה אסטרן, רותם טרכטנברג-מסלון, ד"ר רינת כהן סבג, שירה פרנצ'סי, שירלי עופר, ד"ר תמרה בוזקאשווילי

לצוות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך וממרכז מיטיב במרכז הבינתחומי הרצליה

ד"ר נורית חמו, פרופ' ענת שושני, נועה בן-יוסף, ד"ר אורית ברוזה ואור דביר

לצוות המחקר במכון כרם

יעל פולברמכר, ד"ר הלה כ"ץ-ברגר, ד"ר דועא ג'בר, מירב לוין, רחלי דייזיס ושלי וייסמן

למחקר ההערכה המלווה את מחוז מנח"י (מינהלת חינוך ירושלים)

יאיר שרלו

לצוות המחקר במכון ברנקו וייס ומחוז חיפה

ד"ר הדס ברודי שרודר, חגית חלפון וענת לנקרי

לצוות המחקר במרכז קשת המרכז למחקר חינוכי-חברתי במכללה האקדמית בית ברל

ד"ר גלעדה אבישר, ד"ר נטע רבהון-דמתי, ד"ר נירית קרני, נהאיה עוידה חג' יחיא ושלי נתן

הקדשת הגיליון לממצאי מחקר והערכה היא הזדמנות חשובה להודות הן לצוותי המחקר וההערכה – על השותפות ועל התרומה החשובה שלהם למהלך, הן למחוזות, למנחים ולמורים המובילים – על הנכונות לפתוח את דלתות המהלך לפעילות ענפה של מחקר והערכה, התורמת לתהליכי למידה ומביאה לשיפור בכל הרמות.

אנו מקווים שקריאה בגיליון תספק חומר למחשבה ובסיס ידע להמשך עשייה לכל העוסקים במלאכה. ■

התהליך המתמשך – מחקר והערכה של המהלך, למידת הממצאים ונקיטת פעולה – משקף את מחויבותו של מהלך השקפה לגישה החקרנית. ביטויים נוספים לגישה זו מיושמים בקהילות המורים, וצריכים להתקיים במעגלי עשייה נוספים ברמה הארצית וברמה המחוזית, בשיתוף הגופים המלווים. בכך השימוש בממצאי המחקר וההערכה להנעת תהליכי למידה ושיפור מתמשכים משקף עיקרון יסודי במהלך ומקדם קוהרנטיות במודל הפעולה שלו לאורכו ולרחבו.



מהלך השקפה בראי המחקר וההערכה

ב-2018.1.24 התקיים במכון מופ"ת יום למידה תחת הכותרת **מהלך השקפה בראי המחקר וההערכה**. ביום הלמידה השתתפו כמאה נציגי המהלך מהמחוזות ומהמטה ואנשי הגופים המקצועיים המלווים. היום הוקדש ללימוד ולליבון משותף של ממצאי מחקר והערכה, ולחשיבה ראשונית על משמעותם עבור המהלך. בראשית היום הוצגו ממצאי מחקר הערכה של ראמ"ה, מחקר ששילב בין הערכה איכותנית במדגם בתי ספר לבין סקר מקיף שכלל את מרבית המורים המובילים וחברי הקהילות. ממצאי מחקר ראמ"ה מספקים תמונה רחבה ומקיפה של המהלך, והחיתוך שלהם לרמת המחוזות מאפשר לכל מחוז להתבונן במהלך שלו בהשוואה לממוצע הארצי ולקיים שיח פורה עם מחוזות אחרים.

בהמשך היום עסקו חמישה מושבים מקבילים בהיבטים שונים של המהלך: שולחן עגול אחד דן בהתפתחות האישית והמקצועית של המורים המובילים, שני שולחנות העלו את עניין השיח בקהילות השקפה, ושניים נוספים דנו בקשר שבין קהילות השקפה למנהלי בתי הספר ולשאר המורים. במושבים האלה הוצגו ממצאי מחקרים רלוונטיים והתקיימו דיונים בשאלות שהם מעלים.

בחלקו האחרון של היום התקיים שיח אינטראקטיבי בנושא קידום שותפויות המחקר-מעשה במהלך השקפה. בעקבות היום ציינו יותר מחצי מן המשתתפים שהערך שהם רואים בשותפויות מחקר-מעשה עלה, והרוב המכריע של המשתתפים ציינו שהמוטיבציה שלהם לפעול במסגרת המהלך גברה. בין השאר נאמר: "עשייה מלווה בנתונים חשובה כתרבות וקריטית להמשך המהלך"; ו"המפגש חייד את חשיבות הקשר בין המחקר לשדה להמשך צמיחה ושיפור בשדה". אנו מודים לחוקרים ולמציגים שעמלו לא רק על עריכת המחקרים, אלא גם על הצגתם הרלוונטית והנגישה, ולכלל המשתתפים על המעורבות הגבוהה ועל המחויבות להשתמש בממצאים באופן פורה.

שותפות מחקר-מעשה בחינוך – הילכו השניים יחדיו?¹

טל כרמי

שותפות מחקר-מעשה שונה ממחקר רגיל בחינוך בכמה היבטים. שותפות כזאת היא:

1. **ארוכת טווח** – הנהלת המחוז ואנשי המחקר מתחייבים לשיתוף פעולה מתמשך, ולרוב ללא זמן מוגבל מראש, והם מתאימים את העבודה המשותפת לצרכים המשתנים עם הזמן. טווח הזמן מאפשר בניית אמון הדדי, בחינה מעמיקה של שאלות רחבות היקף, ושימור הידע והזיכרון הארגוני.

2. **ממוקדת בבעיות הוראה** – סדרי העדיפויות של המחקר נקבעים מתוך כוונה לתת מענה לצרכים של המחוז ולא כדי להשלים פערים תאורטיים ומחקריים. לכן השותפויות ממוקדת בבעיות, באתגרים ובשאלות שהמחוז מזהה כבעלי חשיבות גבוהה או כדורשים מענה דחוף. התמקדות זו מסייעת לשותפויות לספק ניתוחים ייחודיים המותאמים במיוחד לצורכי המחוז. למשל, בחלק מהשותפויות נאספים נתונים במטרה לבחון תוכניות, תהליכי התערבות ורפורמות שהוא מוביל.

3. **מבטאת מחויבות להדדיות** – שותפויות מתאפיינות בפעילות שכל חבריה נהנים ממנה, והיא מבוססת על מטרות, אמצעים, ערכים וסמכות משותפים. כשחוקרים ואנשי חינוך עובדים יחד, קורה לא אחת שלקבוצה אחת יש הסמכות הבלעדית לקבוע את סדר היום המחקרי. לעומת זאת, רעיון השותפות מבוסס על משא ומתן ועל אחריות משותפת. ההדדיות מחייבת בעלות (ownership) משותפת על הידע ועל תוצרי הלמידה והמחקר, ובזכותה יכולים השותפים ללמוד זה מזה: הנהלת המחוז יכולה לחדד את מטרותיה ולזכות בתובנות בנוגע להטמעת מדיניותה ותוכניותיה, והחוקרים מצידם עשויים לזכות בהיכרות קרובה עם המתרחש בכיתות, בבתי ספר ובמחוז, ולהעמיק את הבנתם בדבר מה נדרש לשם הובלת שינוי.

4. **נוקטת אסטרטגיות תומכות שיתופיות** – כפי שיתואר בהמשך, בניית שותפות איננה עניין של מה בכך, ולכן שותפויות נדרשות לארגן ולמסד את שיתוף הפעולה בין הצדדים. הן יוצרות סדירותיות ותהליכים שמאפשרים לתמוך בהדדיות לאורך זמן, כגון דיונים קבועים לקביעת סדר היום ושיתוף בממצאים.

במציאות החינוכית העכשווית הולכת וגוברת הדרישה לבסס את הפרקטיקה – מרמת המטה ועד להוראה בכיתות – על נתונים ועל ניתוח שיטתי. אך דרישה זו נתקלת באתגרים לא מבוטלים: מצד אחד, לאנשי חינוך לא תמיד יש המיומנויות או הזמן הדרושים כדי לאסוף ולנתח בעצמם נתונים; מצד שני, תוצרי המחקר של חוקרי חינוך לא תמיד רלוונטיים לצרכים של אנשי המעשה, ולעיתים קרובות אף אינם נגישים להם. כדי להיענות הן לאנשי המחקר, הן לאנשי השדה ולקדם יחד את איכות החינוך, מוקמות שותפויות מחקר-מעשה.

שותפויות מחקר-מעשה הן שיתופי פעולה ארוכי טווח, שמטרתם לחקור בעיות בשדה החינוך ולפתח פתרונות עבורם. שותפויות כאלה מאפשרות לאנשי החינוך להשתתף בפיתוח המחקר, להתאימו לצורכיהם, וכך להבין טוב יותר את משמעויותיו ואת השלכותיו. בה בעת, הן מסייעות לחוקרים למקד את מחקריהם בשאלות מעשיות חשובות, לרכוש גישה לשדה מחקר עשיר ולתרום לשיפור הפרקטיקה. בכך מגדילות השותפויות את המעשיות ואת פוטנציאל ההשפעה של ידע מחקרי על עבודת החינוך, ובד בבד מובילות את פעילות המחקר והפיתוח כדי שתהיה רלוונטית עבור המורים ותתרום לשיפור עבודתם. משום כך, במסגרת שותפויות אלו גובר הסיכוי שתוצריהם יאומצו ויוטמעו על ידי אנשי החינוך. במילים אחרות: שותפות של מחקר-מעשה בחינוך יכולה להוביל לשינוי ולשיפור ממשיים בפרקטיקה החינוכית.

מאמר זה מבוסס על מחקר שבחן שותפויות ברמת המחוז בכמה מחוזות במדינות שונות בארצות הברית, והוא מציע מסגרת מושגית לשותפויות, מזהה את תרומתן, ומציין את האתגרים הכרוכים במימושן.

מהי שותפות מחקר-מעשה?

שותפות, במובן המשמש במאמר זה, היא שיתוף פעולה הדדי, ארוך טווח, בין אנשי השדה לחוקרים, שמטרתו לבחון בעיות הוראה (problems of practice), לפתח פתרונות לשיפור איכות ההוראה והחינוך ולהעריכם.

1. מעובד מתוך דו"ח המחקר:

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). Practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts. New York: William T. Grant Foundation.

שלושה סוגי שותפויות

במסגרת המחקר זוהו שלושה סוגים של שותפות מחקר-מעשה: בריתות מחקר (research alliances), מחקר מעצב (design research) ורשת קהילות שיפור (networked improvement communities). במסגרת בריתות מחקר מקיימים החוקרים ואנשי החינוך את כל דרישות השותפות מתוך שמירה על תפקידיהם המסורתיים – כחוקרים וכאנשי שדה – על מנת לאפשר מידה רבה של חופש פעולה ופגיעה מינימלית באובייקטיביות המחקרית. השיתוף במסגרת בריתות מעין אלו הוא ממוקד; הוא מתקיים בשלב תכנון המחקר ובשלב הצגת הממצאים, אך בין שלבים אלו כמעט שאינו נוכח.

במחקר מעצב, לעומת זאת, מתקיים שיתוף פעולה רציף: אנשי החינוך מעורבים במידה רבה בתהליך המחקרי, ואנשי המחקר – בפיתוח כלים מעשיים. כך נמהלים התפקידים המסורתיים זה בזה ומסייעים להדק את הקשר שבין ההתבוננות המחקרית לפרקטיקה החינוכית. במחקר מסוג זה, קידום התאוריה ושיפור הפרקטיקה נתפסות כמטרות בעלות חשיבות דומה. התאוריה מציעה פתרונות אפשריים לבעיות פרקטיות, ואלו נבחנים בזמן אמת כדי שיוכלו להמשיך ולשפר בה בעת הן את הפתרונות המוצעים הן את התאוריה.

ברשת קהילות שיפור פועלת יחד קבוצת בתי ספר, קבוצת מחוזות ו/או קבוצת אוניברסיטאות. על פי רוב, השותפים ברשת מקיימים סבבים קצרים של תכנון, ביצוע, הערכה ויישום המסקנות, כך שאנשי החינוך לוקחים חלק פעיל בתהליכים המחקריים, ואילו אנשי המחקר משמשים מנחים המלווים את תהליך הבחינה והשיפור. מילוי תפקידים שאינם מסורתיים מצריך זמן, כדי לאפשר הסתגלות לתפקיד החדש.

עם זאת, הטמעה של תפקידים חדשים אלו עשויה לעורר שינוי בתרבות הלמידה, כלומר, להפוך את התפיסה של בחינה עצמית ושינוי מתמיד לחלק מהעבודה היומיומית.

אתגרים בפיתוח וקיומן של שותפויות מחקר-מעשה

העבודה חוצת הגבולות המוסדיים הכרוכה בשותפות מחקר-מעשה אינה דבר פשוט. המאמר מתאר אתגרים אופייניים ודרכים שבהן שותפויות שונות מתמודדות עימם. היכרות עם האתגרים יכולה לסייע הן בהתמודדות הן בהבטחת המשך השותפויות.

גישור על פערים תרבותיים

חוקרים ואנשי חינוך מורגלים בתרבויות ארגוניות השונות אחת מהשנייה, בשיטות עבודה מגוונות ובסוגי תמריצים נבדלים. כך, למשל, מנהיגות המחוז מעוניינת בדרך כלל בפיתוח מהיר של פתרונות שיוכלו לתת מענה לצורכי התלמידים. אלא שמחקר הוא על פי רוב תהליך איטי, וחוקרים לרוב מעדיפים להימנע מהמלצות שאינן מגובות בממצאים מחקריים מבוססים. לחוקרים ולאנשי השדה גם יכולים להיות סדרי עדיפויות המובילים לפרספקטיבות שונות ביחס לאופני הפעולה המשתמעים ממסקנות המחקרים. אנשי מחקר שאינם מתמודדים עם בעיות ההוראה יום-יום יכולים להעדיף פתרונות אידאליים, אבל אנשי החינוך יבכרו לרוב פתרונות ריאליים.

חלק מהשותפויות פיתחו אסטרטגיות למציאת מכנה משותף כדי להתמודד עם בעיות אלו. הן מיסדו תהליכים של שיח והיוועצות מתמידים, המבטיחים שקולות כל השותפים יישמעו ויובאו בחשבון.



יצירת אמון ושמירה עליו

אמון הוא אתגר תמידי בשותפויות. אנשי החינוך עשויים לראות במחקר אמצעי להערכת עבודתם, דבר העלול להוביל להתנגדויות מצידם, ואילו חוקרים לעיתים אינם מספקים את הערך שהבטיחו, ובמקרים מסוימים אף אינם משתפים בממצאיהם. השותפות מחייבת להתמיד בבנייה ובטיפוח של אמון, שיאפשר פתיחות, נכונות לפשרות במסגרת הרצון לפעול יחד, ויצירת הרגשה בטוחה בקרב אנשי החינוך לחשוף אתגרים ואף כישלונות.

מחויבות ממושכת היא האמצעי המשמעותי ביותר ביצירת האמון. היא מאפשרת בנייה הדרגתית – ממחויבות לנושאים טעונים פחות למחויבות לנושאים טעונים יותר – ופיתוח נורמות מוסכמות, לדוגמה, מחויבות של החוקרים לכך שהמחוז יהיה הראשון להיוודע לממצאי המחקר.

שמירה על הדדיות

הבדלי סטטוס בין בעלי התפקידים בשותפויות מחקר-מעשה עלולים להקשות על שימור ההדדיות. בעטיים קורה לא אחת שלמשתתפים שונים יש השפעה שונה על השיח, וכך למשל לעיתים מורים משתתקים בנוכחותם של חוקרים, ואילו ההנהגה המחוזית יכולה לשמור על סמכותה הבלעדית לקבל החלטות במסגרת קשריה עם אנשי המחקר. גם מימון השותפות יכול להשפיע על עקרון ההדדיות. לרוב, לצד בשותפות הזוכה למימון יש השפעה רבה יותר על העבודה המשותפת, ולעיתים אף תפקיד מוביל באופן כללי.

שותפויות פיתחו כמה אסטרטגיות לשמירה על ההדדיות. אחת החשובות בהן היא קביעת זמנים מסודרים לפגישות פנים אל פנים. אלו מאפשרות לדון בפערים שבין הצדדים, להציע רעיונות ולחדד אותם. חלק מהשותפויות הקימו ועדות ניהול שהורכבו מבעלי תפקידים שונים שתפקידן לאזן ולתווך בין הגופים המשתתפים פעולה.

תיאום קצב העבודה

פעמים רבות לוח הזמנים של החוקרים אינו תואם את זה של אנשי החינוך. מחקר מעמיק דורש זמן רב, ואילו המורים ואנשי המחוז חייבים לקבל החלטות כל הזמן. לכן, גם כשהמחקר רלוונטי לצרכים ולבעיות של המחוז, תוצאותיו לא תמיד מגיעות מהר דיין כדי שאנשי המחוז יוכלו לבסס עליהן את החלטותיהם.

השותפויות השונות פותרות בעיה זו בדרכים שונות. בחלקן המחקר הוא ארוך טווח, ואז החוקרים מספקים לאנשי החינוך דוחות ביניים, מידע ומסקנות בתדירות גבוהה יחסית. בשותפויות אחרות המחקר בנוי שכבות-שכבות, שחלקן נועדו להוביל לתוצאות בזמן קצר יחסית, וקצתן מכוונות להעמיק יותר או להרחיב את היריעה בטווחי זמן ארוכים יותר.

התמודדות עם אילוצי מערכת החינוך

לעיתים שותפות יכולה להכביד על בתי הספר ועל המחוז. הם יכולים לחוש שאין להם די זמן להשקיע בה, או שחסרות להם התשתית הארגונית והמומחיות הנדרשות כדי לפרש את ממצאי המחקר וליישם פתרונות המשתמעים ממנו. כמו כן, שינויי כוח אדם תכופים במחוז עלולים להקשות על שיתוף הפעולה. אלו מצריכים בכל פעם בנייה מחודשת של היחסים האישיים והאמון, כדי שיהיה אפשר לעבוד יחד ולהוביל שינוי.

מחשבות לסיכום

בדרך כלל תהליכי מחקר ותהליכי ניהול בעולם החינוך מתרחשים בקווים מקבילים או במסלולים בלתי תלויים שנקודות ממשק מועטות ביניהם. בשותפות מחקר-מעשה יש משום היפרדות מהדרך ה"רגילה" להוביל מחקרים ולניהול המעשה החינוכי. שותפות כזאת דורשת פיתוח דרך חדשה, משותפת, שבמסגרתה מטשטשים גבולות ארגוניים והגדרות תפקידים מקובלות, ונבנים מנגנונים ייעודיים לשיתוף פעולה. זוהי אסטרטגיה הטומנת בחובה הזדמנות לשיפור ממשי של העשייה החינוכית, מתוך מחויבות ופעולה משותפת. ומכיוון שהיא איננה מובנת מאליה, דיאלוג מתמיד בין השותפים הוא הבסיס לקיומה ולהצלחתה. ■



"שמתי לי פודרה"

תהליכי שיח ותהליכים בין-אישיים בקהילות

חן טננבאום-דומנוביץ

"מול הפנים של האחר השתיקה בלתי אפשרית; אתה לא יכול אלא להיענות"

(לוינס)

ממצבים שעשויים לאיים על הדימוי הציבורי, בהתעלמות מאיומים כאלה או בניסיונות לתקנם (ודר-וייס, סיגל ולפסטיין, 2016). חשוב להדגיש כי הדימוי הציבורי והשמירה עליו הם חלק בלתי נפרד ואף חשוב מההתנהלות האנושית החברתית, והם משפיעים על ההתנהלות ועל היחסים הבין-אישיים של כולנו בחיי היום-יום.

ההצגה הראשונה, הצגתה של ד"ר דנה ודר-וייס את מחקרה המשותף עם ד"ר עליזה סיגל ופרופ' אדם ולפסטיין, עסקה בדימוי הציבורי במהלך דיון מבוסס וידאו. המחקר התמקד בעבודה הנעשית כדי לשמר את הדימוי הציבורי של מורה בדיון בעקבות סרטון וידאו המדגים את עבודתה בכיתה. באחד הקטעים, שצולמו במסגרת המחקר ושנודו בשולחן, התמודדה המורה עם התנהגות מפריעה של אחת התלמידות בכיתה. בדיון שלאחר הצפייה היה אפשר לשמוע כיצד חלק מהחברות הקהילה מנסות לשמור על הדימוי הציבורי של המורה המצולמת. למשל, אחת המורות אומרת: "אני רואה מורה אנרגטית, שהילדים מקשיבים ומשתפים פעולה". לעומת אמירות מסוג זה, מופיעות בדיון אמירות שהן בגדר איום על הדימוי הציבורי של המורה: "אבל אני לא צוחקת, באמת היה לי קשה להתרכז, הילדה הזאת ממש הסיחה את דעתי". אמירה כזאת עלולה להיתפס כאיום, מכיוון שיש בה נימה של ביקורת על ניהול ההתנהגות המפריעה של התלמידה. לכל אורך הדיון המורה שהוראתה נדונה משקיעה זמן עבודה רב בשימור הדימוי הציבורי שלה.

מסקנות המחקר הן שבדיון בקהילה על הוראת המורה גלום איום בלתי נמנע על הדימוי הציבורי של המורה שעבודתה נדונה. אלא שבה בעת איום כזה חיוני ללמידה. שימור הדימוי הציבורי עשוי לקדם את הלמידה, מכיוון שהוא מחייב את המשתתפות בדיון למצוא הנמקות פדגוגיות להתרחשויות שבהן צפו ומאפשר נקודות מבט מגוונות ומנוגדות.³ מנגד, במקרים מסוימים השמירה על הדימוי הציבורי מעכבת את הלמידה, משום שהיא משתיקה קולות ביקורתיים שעלולים להתפרש כאיום על הדימוי הציבורי, וכדי להימנע ממנו היא מסיטה את תשומת הלב ממעשה ההוראה.

ההשלכה המרכזית שהוצגה בעבודה זו היא הצורך לקבל את האיום על הדימוי הציבורי כחלק מתהליך הלמידה. כדי שהאיום יקדם את הלמידה, על חברות הצוות להכיר באיום

הדיון בשולחן שעסק בתהליכי שיח ותהליכים בין-אישיים בקהילות נסב סביב "פנים" – הדימוי הציבורי של המורה המובילה ושל חברות הקהילה, איך שומרים על ה"פנים" ועם זאת ממשיכים לקדם את הלמידה באמצעות שיח פדגוגי פורה.¹ על פי מחקר הערכה של ראמ"ה, רוב ניכר ממורי הקהילות (91% בקרב דוברי העברית ו-85% בקרב דוברי הערבית) חשים שבקהילות מתקיימים דיונים פוריים שיש בהם ביקורת עניינית או מחלוקות מקצועיות. ממצאי המחקרים שנודו סביב שולחן זה והתבססו בין השאר על המושג "פנים" הציגו תמונה מורכבת יותר, והצביעו על כך שלעיתים ניתן לראות בקהילות גם ניסיונות להימנע ממחלוקות. ניסיונות אלו עלולים לפגוע בקיומו של שיח פדגוגי פורה.

למה אנחנו מתכוונים כשאנחנו מדברים על "פנים"? בפתח הדיון הוצגו למשתתפים בשולחן העגול שלושה מושגים שליוו את הצגת המחקרים ואת מהלך הדיון. המושגים הם "פנים" (face) כלומר "הדימוי הציבורי", "קו" (line) ו"שימור הדימוי הציבורי" (face-work).² דימוי ציבורי הוא האופן שבו אחרים תופסים אותנו. הוא מושפע מהאופן שאנו רוצים שיתפסו אותנו, ומזה שבו אנו מציגים את עצמנו בכל אינטראקציה ובכל רגע ורגע. הדימוי הציבורי נבנה לאורך זמן, ולכן הוא קשור באופן הדוק לקו שאנחנו מאמצים, קרי לאופן שבו אנחנו מציגים עצמנו לפני אחרים. כשם ששחקן התאטרון מקפיד לשמור על מאפייני הדמות שהוא מגלם לאורך ההצגה כדי שהקהל "יאמין" למשחק שלו, כך כל אדם בתוך קבוצה צריך לשמור על רציפות הדימוי הציבורי שהוא מציג כדי שחברי הקבוצה "יאמינו" לו – זהו הקו. בקבוצה מקצועית, לדוגמה, יבחרו אנשים רבים להציג דמות, כלומר לאמץ קו של מומחה במקצוע. לעיתים עלול הקו להתערער – כשנוצר פער בין הדימוי הציבורי של אדם לבין דבריו, התנהגותו או האופן שבו אחרים מתייחסים אליו. בעקבות זאת, לאורך זמן גם הדימוי הציבורי שלו עלול להשתנות. על כן, השמירה על הדימוי הציבורי לאורך זמן אגב היצמדות לקו מצריכה השקעת מאמץ. מאמץ זה יכול לבוא לידי ביטוי בהימנעות

1. התפיסה של מהלך השקפה היא שהלמידה המקצועית של מורות בצוותים מתרחשת באמצעות שיח פדגוגי פורה. שיח פדגוגי פורה הוא שיח שאינו פוגעני או תחרותי, ועם זאת אינו נמנע מלגעת במה שמטריד באמת את השותפות בו. להרחבה בנושא שיח פדגוגי פורה ראו: ודר-וייס ולפסטיין (2017).

2. כל המושגים מתוך Goffman (1955) מובאים אצל ודר-וייס, סיגל ולפסטיין (2016).

3. יש לציין שגם המורה שעבודתה הוצגה בסרטון הוידאו וגם המורות האחרות בצוות עסקו בשימור הדימוי הציבורי.

שיעור של המורה המובילה. המורה בחרה קטע מהשיעור שבו התקשו התלמידים לבצע את המשימה שהוטלה עליהם, ולמעשה, צוות המורות קיים למידה שיתופית מתוך בעיה זו. למידה שיתופית בצוות היא אתגר, בין היתר מכיוון שהיא מערערת את הדימוי הציבורי של המשתתפים. הערעור מתעצם כשהעיסוק הוא בבעיה, בקושי, או בכישלון של אחת מחברות הצוות, ועוד יותר מכך כשהוא מייצג בעיה קולקטיבית שגם אחרות מתמודדות איתה. אחת המסקנות של המחקר היא שאף על פי שחשיפת קשיים היא בגדר איום על הדימוי הציבורי הן של המציגה והן של המשתתפות האחרות, היא יכולה להיות הזדמנות ללמידה, בתנאי שמסגור הבעיות – כלומר האופן שבו אנו מתארים ומפרשים את הבעיות המוצגות – יהיה פורה.

מהו מסגור פורה? על פי עבודה זו, מסגור פורה ממוקד בראש ובראשונה בלמידה של התלמידים ובקשר בינה לבין ההוראה והידע הדיסציפלינרי המתפתח. פולק הדגים זאת באמצעות מסגור פורה שהציגה המורה המובילה במפגש הקהילה: "רציתי שתראו איך עשיתי את זה, איך אני עושה את זה, ואז נדבר על אם יש דרכים אחרות". המסגור שהיא עושה מזמין חקירה וחיפוש של פתרונות אחרים, בהתייחס למקרה שבו שיטת ההוראה שלה לא הצליחה לקדם את הלמידה של התלמידים. המחקר מראה גם כי כשהצוות מתמקד במסגורים שאינם פוריים, הלמידה מעוכבת. מסגור לא פורה הוא כזה שמסיר אחריות מהמורה ("זה עניין של בשלות של התלמידים"), מסגור שמחפש סיבות או פתרונות טכניים לבעיה, מסגור שמתמקד בפתרונות פורמליים מבחוץ ("מה אומר משרד החינוך?") ומסגור שמנרמל את המצב והופך את הסוגיה ללא-בעייתית ("אנחנו שנים [מתמודדים] עם זה [...] זה תהליך. בגלל זה אני מאוד רגועה ומאוד שלמה"). מסגורים כאלה אינם פוריים, מכיוון שהם מגבילים את ערך החקירה ומצמצמים את יכולת ההשפעה של המורה. יש נטייה "לברוח" לסוגי מסגור כאלה, משום שהם מקילים על האיום שבערעור על פרקטיקות מקובלות ועל החשיפה של הכישלון, וכך הדיון בהם אינו מסכן את תחושת הוודאות המקצועית ואת הדימוי הציבורי, את הפנים.

המסקנה החשובה העולה ממחקר זה היא, שיצירת ההזדמנות ללמידה היא אחריות משותפת. על מנת ליצור למידה משותפת משמעותית אין די בהבאת סוגיה מעניינת שיש לה ייצוג עשיר. האופן שבו תמוסגר הסוגיה ישפיע השפעה ניכרת על הלמידה שתתרחש. המסגור תלוי הן במנחה והן במשתתפות, משום שלאורך הדיון כולו הבעיה עוברת מסגור ומסגור מחדש.

בדיון שנערך לאחר הצגת המחקרים דנו המשתתפים בהשלכות הפרקטיות של הממצאים על תפקיד המורות המובילות, בהיותן מובילות השיח בקהילות לאור ההשפעות לידי ביטוי תפקידן בניהול השיח בקהילות לאור ההשפעות

ולהכילו, ולא לנסות להימנע ממנו. כמו כן, יש לקדם שימור פורה של הדימוי הציבורי – כלומר, לשמור על הדימוי הציבורי מתוך הסתכלות מנקודות מבט מגוונות ומתוך מתן הצדקות פדגוגיות ולא מתוך הימנעות מביקורת. רכיב נוסף בקבלת האיום כמקדם למידה הוא אימוץ קווים פוריים ותנועה גמישה בין קווים שונים. קו המורה המומחית, למשל, עלול לפגוע בלמידה מכיוון שהוא מצריך עבודה שתסתור כל ספק בנוגע לשיטות העבודה או הידע הקיים של המורה. לעומתו, קו המורה המתמיעצת יכול להיות פורה בהרבה, מכיוון שהוא מאיים פחות מהטלת ספק ומחוסר ודאות.

המחקר השני, שהציגה ד"ר עליזה סיגל, עסק בנרטיבים בישיבות צוות מורים, בסיפורים "קטנים" שסיפרו מורות בישיבות צוות. ההגדרה של "סיפור" בעבודה זו היא נרטיב של אירוע מן העבר או אירוע היפותטי הכולל אלמנט של ספציפיות (זמן, מקום, שחקנים, ציטוטים). המחקר בדק כמה סיפורים סיפרו מורות בישיבות צוות, מה תפקידם, ואם ובאיזה אופן הם מקדמים את הלמידה.

במחקר זה נמצא יחס בין סוג הסיפור ובין מידת התייחסות אליו בשיח. סיפורי הצלחה וסיפורים שמסופרים ללא סיבה ברורה – שהם 47% מן הסיפורים – אינם זוכים לדיון, ולכן הפוטנציאל שלהם למנף למידה הוא מוגבל. לעומת זאת, נרטיבים שבאים לספר על בעיה – שהם 18% בלבד מתוך הסיפורים – זוכים למידה רבה של התייחסות. המחקר גם מלמד שהסיפורים שסופרו בישיבת הצוות (לדוגמה, חמישה סיפורים בתשע דקות באחד המפגשים שנחקרו) שירתו שתי פונקציות עיקריות. האחת – מיצוב המעמד של המורות המספרות ושמידה על הדימוי הציבורי שלהן. כך למשל סיפרה מורה לאמנות: "פחד, זה מחזיר אותי קצת ליוון העתיקה, למשל, שהם כל כך פחדו מריק ושייכנסו שם הרוחות וה...", אז הם יצרו איזה פטרן כאילו, שלא יקרה מצב ככה של ריק, אז יצרו מסגרת". כשמורה לאמנות מביאה לדיון סיפור מיוון העתיקה, היא ממצבת את עצמה כמומחית בתחום התוכן שלה. הפונקציה השנייה שלשמה השתמשו המורות בסיפורים היא הצגת טענות, ובייחוד טענות שנוגדות את הדעה המקובלת בקבוצה או שמאיימות על הדימוי הציבורי של אחת המורות האחרות. סוגת הסיפור איפשרה למורות לבטא דעה ביקורתית, המנוגדת לדעות אחרות, דעות שנשמעו בדיון בדרך "רכה" יותר, שמפחיתה את עוצמת האיום על הדימוי הציבורי של המורה המציגה, ואת הסיכון עבור המורה הטוענת. המחקר שהוצג אפשר למשתתפים להבין כי לסיפורים שמסופרים במפגשי הקהילה יש תפקיד בקידום הלמידה או לחלופין בעיכובה. כשמורה מובילה יודעת לזהות לשם מה סופר הסיפור, היא תוכל להשתמש בו לקידום הדיון.

המחקר השלישי, שהציג ד"ר איתי פולק, עסק בשאלה איך מסגור של בעיות מקדם ומעכב למידה מכישלון בהוראה⁴. המחקר מבוסס על ישיבת צוות מתמטיקה שבה דנו בצילום

4. המחקר נערך בשיתוף עם דנה ודר-וייס, נדב ארנפלד ומיכל רם, ומוצג במאמר בעמוד 31.

גם גופים. כך עולה השאלה בנוגע למהלך – האם קהילות שומרות על הפנים שלהן אל מול קהילות אחרות? האם עבודת השמירה הזאת מתבצעת בין קהילה למחוז? בין מחוז למחוז? מתוך המחקר יכולנו ללמוד ששמירה על הדימוי הציבורי עשויה לקדם את הלמידה, אך גם לעכב אותה. כיצד יכול מהלך השקפה לוודא ששמירת הדימוי בין הגופים תהיה גורם מקדם ולא גורם מעכב? מובן שלא ניתנה תשובה לשאלה זו, אך מן הראוי להקדיש לה תשומת לב.

הדיון פתח צוהר למשתתפים להסתכלות חדשה ומאתגרת על הדיונים המתקיימים בקהילות – באילו נסיבות הם באמת מקדמים את הלמידה? עד כמה העיסוק בדימוי הציבורי מאפשר למשתתפות שיח פדגוגי משמעותי ומתי הוא מעכב אותו? הסתכלות מחודשת זו עוררה ברבים מהמשתתפים חשיבה על תפקידה של המורה המובילה ועל השאלה עד כמה הכלים שהיא נושאת באמתחתה מאפשרים לה לקיים דיון פורה. ■

מקורות

ברקן, ע' (2016). שלושה תנאים למנהיגות מבוזרת. בתוך מנדל-לוי נ' ובזו-שוורץ מ' (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (עמ' 88-97). ירושלים: אבני ראשה.

דר-וייס ד', ולפסטיין א' (עורכים) (2017). **טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה**. מהדורה שנייה. תל-אביב: מכון מופ"ת. ראו באתר: <http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>

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

שנר, מ' (2010). "המורה הטוב", "התלמיד הטוב" ו"בית הספר הטוב" במציאות תרבותית גלובלית. **מענוף ומעשה**, 13, 17-44.

Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.

של הדימויים הציבוריים והקווים של כל המורות החברות בהן? מהן ההשלכות הנגזרות מכך על תהליך בחירת המורות המובילות? מהן ההשלכות על מערך ההכשרה שלהן? מהו מהלך ההתפתחות הרצוי עבורן? כך, למשל, אמרה אחת המשתתפות: "ככל שהמורה המוביל מתנסה ומייצר תהליכים רפלקטיביים [כך] הוא יכול להגביר את המודעות ולשפר את הפרקטיקה. אי אפשר לנהל את זה בשנה אחת. זה רצף התפתחותי [...]". זה דבר אחד להחזיק בידע דיסציפלינרי ודבר אחר להחזיק בכישורי הנחיה". אכן, התפיסה שלמורה נדרשים כישורי הנחיה אינה תפיסה חדשה. כך כתב שנר: "המורה הטוב" הוא דמות בעלת יכולות תקשורתיות-דיאלוגיות ומומחיות בהובלת שיח חברתי ובעיקר בהבניה של הלימוד כתהליך חברתי. הכיתה היא קהילת לומדים, והמורה הוא סוג של מנהיג חברתי ושל מוביל תהליכי למידה בין-אישיים" (שנר, 2010, עמ' 26).

נושא נוסף שעלה בדיון הוא החשיבות של חשיפת המנהלות למחקרים ולהמשגות שהוצגו: "זו נקודה מאוד מעניינת בהקשר הבית-ספרי. מה קורה כשמנהלת תיחשף לדיון על ה-face? האם היא תדע להשתמש בזה בסיטואציות אחרות?", שאלה אחת המשתתפות, ואחרת הוסיפה: "אחת החוליות המאוד קריטיות היא המנהלים. אם המנהלים יכירו את ההמשגה הזו ואת סוג השיח שהמורה המוביל מקיים, זה יוריד חלק מההתנגדויות". דיון זה יכול להוביל לשני כיווני חקירה מעניינים הקשורים זה בזה: האחד, באיזה דימוי ציבורי מחזיקות מנהלות? האם חשיפתן לחומרי המחקר עשויה לסייע בהתפתחות הקו שלהם אל מול המורות המובילות? אל מול צוות בית הספר כולו? השני הוא ההתמודדות של מנהלות בתי הספר אל מול המנהיגות המבוזרת שמציע מהלך השקפה. לפי עקרונות המנהיגות המבוזרת, המנהלת אינה המוקד הבלעדי של המנהיגות מתוקף תפקידה, אלא המנהיגות בבית הספר צומחת בין שחקנים נוספים בארגון (ספילין אצל ברקן, 2016). מן הדברים שנאמרו ניתן להבין שבבתי ספר מסוימים מנהיגותם של המורים

המובילים נתפסת כאיום על המנהלות ועל ה"דימוי הציבורי" שלהן. חשיפתן למחקרים ולתפקידן של המורות המובילות גם כמנהלות שיח חברתי עשויה לאפשר להן לאמץ קו שיאפשר להן להיות מאוימות פחות מביזור המנהיגות.

בדיון עלה העניין שלא רק אנשים כפרטים מבצעים עבודה כדי לשמור על דימויים הציבורי, אלא



"יש תחושה של מטרה משותפת"

בעקבות ההתנסות בשותפות מחקר-מעשה

ליאת לימור (מובילה) וניר רסיסי (חוקר)

המתודולוגיה שמשמשת אותנו להערכת ההשפעה של פעילות הקהילה על למידת התלמידים. גם קורה שתוך כדי השיח אתה מעלה שאלות מעוררות מחשבה, שמאפשרות לנו להגיע לכיוונים חדשים ומעניינים.

ניר: בדברים אלה את "מסגירה" את גישתי הדיאלוגית והשנויה במחלוקת למחקרי הערכה. בעוד שיש הרואים את הגישה הזאת כפוגעת במהימנות המחקר, אני בין אלו שרואים דווקא את תועלתה מבחינת מיצוי המחקר. לדעתי ראוי לתת יותר משקל לקולה של הפרקטיקה.

ליאת: האמת היא שהשיח בצוות שלנו לא השתנה בעקבות ההצטרפות שלך. אין בצוות תחושה שהדברים שמתרחשים ושנאמרים מושפעים מכך. בכל אופן, מאחר שהנוכחות שלך במפגשים היא רצופה, הייתי רוצה מדי פעם לקבל ממך איזשהו משוב על הדברים שעולים, בהתאם למטרות המחקר, גם אם לא מדובר בממצאים רשמיים. חשוב לי ללמוד ולהתקדם בעזרת ההזדמנות והזו שניתנה לנו.

ניר: ההערה הזאת נראית לי מוצדקת לחלוטין, ואנמק זאת בציטוט: "דיאלוג מתמשך בין המעריכים לבין קהל היעד שלהם יסייע בפיתוח עמדות חיוביות כלפי ההערכה ופתיחות גדולה יותר לממצאיה" (נבו, 2001, עמ' 190). במהלך המחקר הבנתי בעזרתך שמהלך השקפה משמש, לפחות בבית הספר שלך, גם מעין מעבדה ייחודית לשאלת הזיקה הראויה שבין המחקר לבין השדה, ותשובתי לשאלה זאת דומה במהותה לזו שלך.

שנינו מברכים על ההזדמנות שנפלה בחלקנו להשתתף במחקר הזה, ומקווים שהתחושה בדבר קיום מטרה משותפת תהפוך לנחלת הרבים.

מקורות

נבו, ד' (2001). הערכה בית-ספרית: דיאלוג לשיפור בית-הספר. אבן יהודה: רכס.

Franke, R. H., & Kaul, J. D. (1978). The Hawthorne experiments: First statistical interpretation. *American Sociological Review*, 43, 623-643.

השותפות בין רשת המחקר של מכון מופ"ת לבין בית הספר מרחבים שבכפר יהושע (מחוז הצפון), והלכה למעשה השותפות בינינו, ניר וליאת, התחילה במחצית השנייה של שנת הלימודים תשע"ז ונמשכה לתוך שנת הלימודים הנוכחית. אנו שמחים לשתף כאן במחשבותינו על המפגש בין הפרקטיקה לבין המחקר, כפי שעלו בשיחות שונות בינינו.

ליאת: לפני כשנה, כשהתבקשתי לקחת חלק במחקר, הסכמנו בצוות פה אחד שמחקר כזה יכול לקדם גם אותנו כצוות לומד ומתפתח. כשהצעת לי שנכתוב יחד את הטור הנוכחי, חשבתי שראוי לשקף את התהליך שמתרחש אצלנו, כפי ששותפתי ואני חוות אותו.

ניר: כשפניתי אלייך לכתובה משותפת שמחתי שהשבת מיד שזה "נראה כיוון מעניין", אך לא הופתעתי, כי כבר הספקתי להתוודע ל"ראש הגדול" שלך, שאותו את עצמך מייחסת במידה לא מבוטלת להתנסותך הממושכת עד כה במהלך השקפה.

ליאת: הצוות בחדר המורים בכללותו כבר מכיר אותך ומתייחס אליך כאל חבר בצוות. אני חושבת שאולי עצם הגעתך באופן סדיר למפגשים גייסה במידה מסוימת את כל מי שנוגעות למהלך בבית הספר. במשך שנותיי כמורה מובילה למדתי, בין השאר, להעריך את חשיבותה של ההתגייסות לפתיחת דלתות וללמידה מעמיתים.

ניר: נראה לי שדבריך אלו, מעבר למשוב האישי, גם מאירים באופן עקרוני את האפקט שניתן לייחס לתפקיד של החוקר בשדה המחקר האיכותני החברתי בכלל, ובזה החינוכי בפרט: כשמשתתפי המחקר מודעים לעצם השתתפותם, התנהגותם עשויה להשתנות גם אם הם אינם מודעים למטרתו של המחקר (Franke & Kaul, 1973).

ליאת: הנוכחות שלך כגורם חיצוני במפגשי צוות השקפה מתקבלת על ידי כולנו בהבנה ובשמחה. אין לנו תחושה שמישהו בוחן ובודק אותנו, יש תחושה של מטרה משותפת. אנחנו צוות שמוכן ומחויב לתהליך המחקר, כולל ראיונות על פי הצורך.

ניר: להבנתי, שתי ההערות שלך מבטאות במהותן בעיקר את כמיהתן כחברות הצוות לתשומת לב, לאוזן קשבת, להבנה ולאמפתיה. נדמה לי שהן מבליטות צורך רווח של עובדות חינוך באשר הן, במסגרת קבועה ויציבה של תמיכה ושל אימון (קואוצ'ינג), על בסיס אישי וקבוצתי כאחד.

ליאת: במהלך המפגשים לעיתים עולה רצון של הקבוצה להתייעץ איתך בעניינים נקודתיים, כאילו אתה חלק בלתי נפרד מאיתנו. לדוגמה, תרמת לנו ממומחיותך כחוקר בדיוק

מורים לומדים – מורים חוקרים

תהליכי למידה בקהילות

טל כרמי

נתח הזמן הזה גבוה בהרבה מהזמן המוקדש לרוב לנושאי הוראה-למידה במפגשי מורים, ומעיד על התכוונות הקהילות ללמידה ועל ההתמקדות שלהן בהוראה-למידה בכיתות.

מחקר ההערכה של ראמ"ה בחן אילו סוגי פעילות משמשים ללמידה בקהילות (טבלה 1). תשובות המורים המובילים מעידות אף הן על התמקדות בנושאי הוראה-למידה ועל שימוש בפרקטיקות אפקטיביות של פיתוח מקצועי. במפגשי הקהילות מרבים בהיוועצות – אם סביב דילמה של מורה ספציפית (82.5%) ואם סביב קשיים של תלמידים (59%) – ובפיתוח משותף של רעיונות (76%), או של מערכי שיעור (49%). למידה מתוך התבוננות בתהליכי ההוראה והלמידה – דיון בעקבות צפייה בשיעור (48%), או ניתוח משותף של תוצרי תלמידים (42%) – קיימת אף היא, אך רווחת פחות.

ללמידה מתוך התבוננות בתהליכי הוראה ובתוצרי למידה חשיבות מיוחדת בשיח הקהילה: היא מאפשרת הנכחה של הנעשה בכיתה, התבוננות בלתי אמצעית בייצוג מוחשי (המאפשרת מגוון נקודות מבט, להבדיל מדיווח על אירוע, שנעשה מנקודת מבטו של המספר) ועיגון השיח בייצוג המשותף. אם כך, מדוע פרקטיקות אלו רווחות פחות מהיוועצות או מפיתוח משותף?

איך מעגל מסתובב לו...

לשאלה הזאת אפשר להשיב כמה תשובות. תשובה אפשרית אחת ניתן למצוא במסגרת המחקר של רשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת שהתבונן בתהליכי הלמידה בקהילות בהתייחס למעגל החקר. פרופ' אילנה מרגולין, העומדת בראש צוות המחקר, הסבירה כי מעגל החקר הוא תהליך מחזורי, שבמסגרתו מזהים ומנתחים סוגיה או בעיה, מתכננים תוכנית פעולה, מוציאים אותה לפועל, בוחנים ומעריכים את הביצוע ומתאימים ומשפרים את התוכנית בהתאם לתובנות, וחוזר חלילה (תרשים 1) (מבוסס על McNiff, 2002).

ואכן, בחלק מקהילות השקפה שהשתתפו במחקר נעשה ניסיון לפעול בהתאם למעגל החקר. פרופ' מרגולין הדגימה זאת בעזרת קהילה שעסקה במשוב מקדם למידה. הקהילה תכננה במשך שלושה מפגשים שיעור שבמרכזו יעמוד המשוב. התכנון כלל, בין השאר, קריאת מאמר בנושא ועבודה עם מחוון לצפייה במשוב מקדם למידה. אחרי התכנון לימדה אחת המורות את השיעור, בעוד חברות הקהילה צופות בה ומשתמשות במחוון. לבסוף, נערך בקהילה דיון בעקבות

למידה מקצועית של מורים בקהילות ועמדה חקרנית ביחס להוראה הן שני מושגים ההולכים יד ביד. החיבור ביניהם משקף תפיסה שלפיה השימוש בתהליכי חקר ופיתוח עמדה חקרנית ביחס לפרקטיקה תורמים רבות ליכולתם של מורים ללמוד. מרילין קוכרן-סמית וסוזן לייטל (Cochran-Smith & Lytle, 2009) רואות בעמדה החקרנית תפיסת עולם ביקורתית ביחס להוראה ולחינוך, שביכולתה להעצים את המורים ולאפשר להם לשפר את איכות החינוך. אחד האתגרים העומד לפתחו של מהלך השקפה הוא פיתוח עמדה חקרנית ושיח חקרני בקהילות השקפה.

טיבם של תהליכי הלמידה והחקר בקהילות גם הוא אחת הסוגיות המעסיקות את המחקרים ואת מחקרי ההערכה המלווים את המהלך. בטור זה נדון בשלושה מקורות ידע על תהליכי הלמידה בקהילות: מחקר ההערכה של ראמ"ה מיפה את הפרקטיקות המשמשות את הקהילות בתהליכי הלמידה והחקר, ואת עמדות המורים המובילים וחברי הקהילות כלפי הלמידה המתרחשת בהן; מחקר רשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת התמקד בשני היבטים מרכזיים של תהליכי הלמידה בקהילות: השימוש במתודולוגיה של מעגל חקר והשימוש בידע חיצוני; המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן גוריון חוקרת היבטים מגוונים של תהליכי הלמידה בקהילות, ובהם נושאי השיח וסוגי הפעולות המתקיימים במפגשי הקהילות, מאפייני השיח והשפעת השימוש במתווי שיחה.

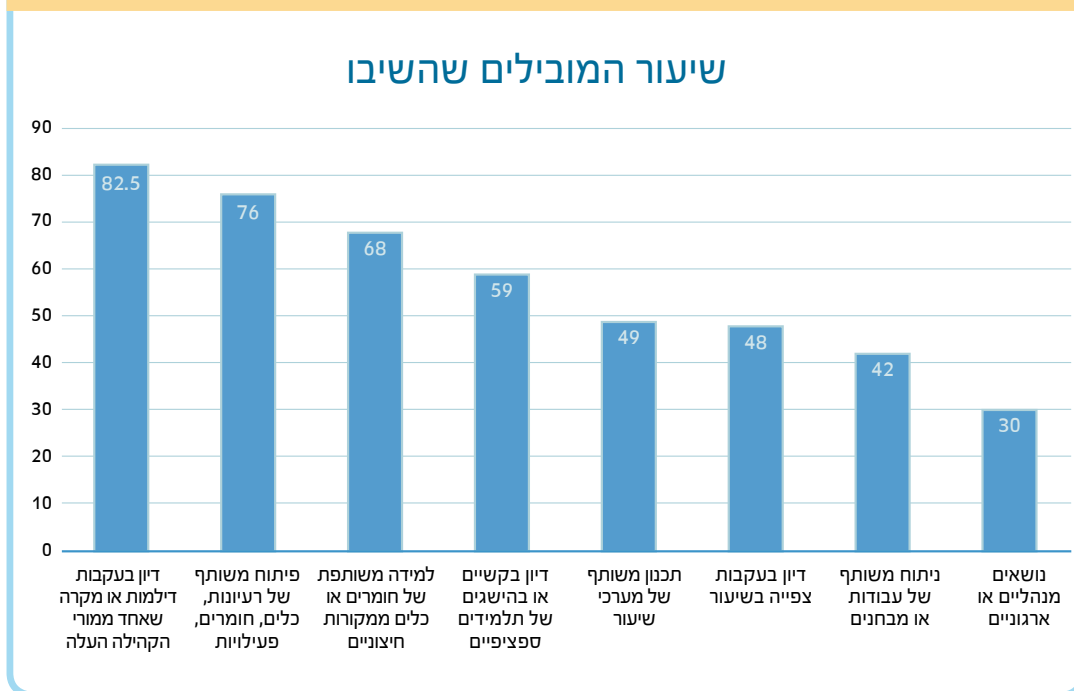
והערה אחרונה לפני הצלילה לממצאים – מטרת מהלך השקפה היא לקדם את הלמידה המקצועית של מורים לשם שיפור ההוראה והלמידה בכיתות. אולם, למידה היא מושג חמקמק. חוקרים שונים טוענים כי למידה מקצועית של מורים אינה ניתנת למדידה או לכימות במונחים של תהליך אל מול תוצר (למשל, Opfer & Pedder, 2011).¹ מחקרים העוסקים בלמידה בקהילות מתבוננים באינדיקטורים, כגון נושאי השיח ופרקטיקות החקר, ומנסים ללמוד באמצעותם על פוטנציאל הלמידה הגלום בקהילות.

מה ניתן ללמוד בקהילות?

מיפוי נושאי השיח בקהילות שנעשה במעבדה לחקר הפדגוגיה במחוזות מרכז ודרום מלמד שכ-60% מזמן השיח מוקדש לנושאי הוראה-למידה (נושאים דיסציפלינריים, תלמידים, הערכה ועוד), 10% נוספים לעבודה מחוץ לכיתה וכ-30% לשיח ארגוני. פרופ' אדם לפסטיין, המנהל יחד עם ד"ר דנה ודר-וייס את המעבדה לחקר הפדגוגיה, מציין כי

1. כגון, 30 שעות השתלמות מובילות לידע כיצד ללמד אנגלית לכיתות ה' באופן דיפרנציאלי, או 30 שעות קהילת שפה מובילות לשיפור בהישיגי התלמידים בהבעה בכתב.

טבלה 1 - מתודות, ייצוגים וכלים בשימוש בקהילה - דיווחי המובילים דוברי עברית



הציבורי של המורות. יתר על כן, השלמתו של מעגל חקר שלם מצריכה זמן רב, ולדידו התמקדות בחקר הפרקטיקה שכבר נעשתה - כלומר, ללא התכנון המשותף - היא ניצול טוב יותר של הזמן.

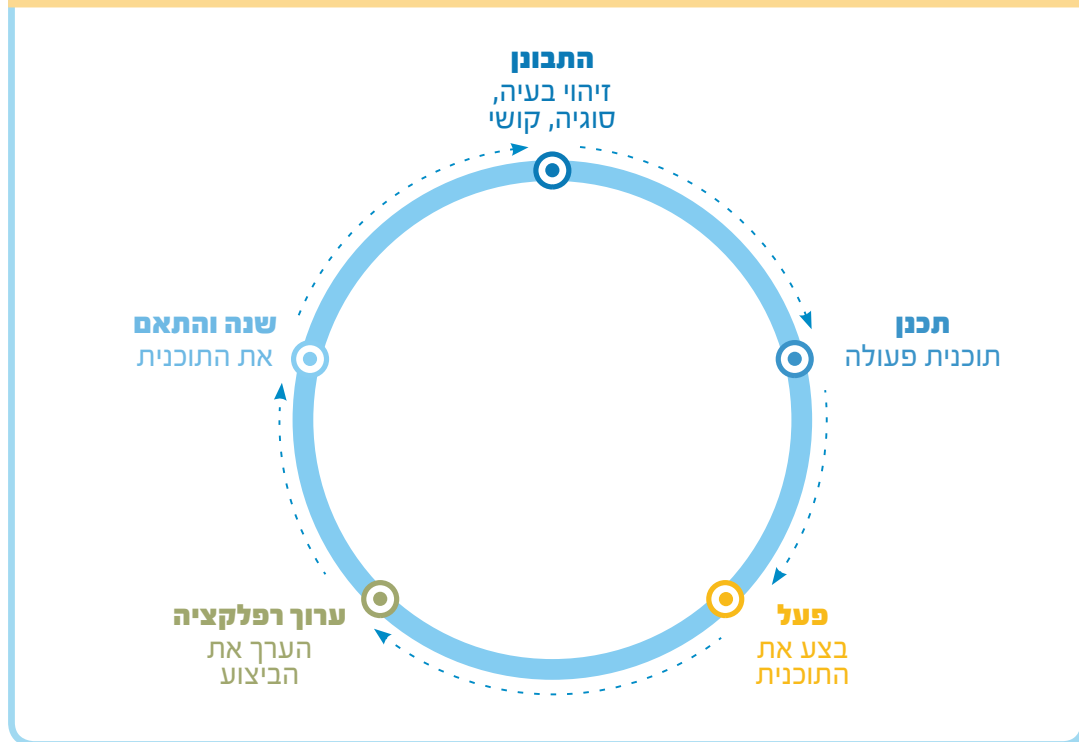
ניתוח תחילה

תהליך למידה בקהילה נוספת שהשתתפה במחקר של רשת המחקר מדגים את עקרון הניתוח תחילה. אחת המורות התייעצה עם חברי הקהילה בנוגע לקושי של תלמיד מסוים ברכישת כישורי קריאה וכתובה. המורה הנועצת פתחה והציגה את הבעיה ("הוא לא מצליח לקרוא, הביטחון העצמי שלו [ירוד]"), והביאה ייצוגים שיאפשרו לבחון אותה יחד ("מה שהבאתי פה זה גם שלוש הכתבות שהוא עשה ושלושה טקסטים שגם הוא עשה. אה, סליחה, ויש גם הקלטה של קריאה שלו"). לאחר מכן המורה המובילה הנחתה את הדיון, החל בשלב ההתבוננות בייצוגים ("כל אחת תכתוב לעצמה ממש בצורה נטולת כל פרשנות, מה אתן רואות במשימות שלו"), ותיאור שלהם ("עכשיו בואו תגידו מה העובדות שראיתן, רק עובדות שראיתן"), דרך מענה על שאלות הבהרה ("קחי דף, וכל מי שישאל רשמי נא ואנא עני לנו אחר כך"), ועד דיון פתוח יותר באפשרויות לפתרון הבעיה. שילוב בין שתי הדוגמאות שהובאו משקף מעגל חקר שלם, וממחיש את העובדה שאפשר להתחיל את תהליך הלמידה בקהילה בשלבים שונים של המעגל, אם כי רצוי להתייחס לכל שלביו.

הצפייה. בתהליך זה באו לידי ביטוי רוב השלבים של מעגל החקר, וכך גם האוטונומיה של המורים בניווט תהליך הלמידה שלהם והגישה הפעלתית. עם זאת, יש לציין שהשיעור שלמידה המורה המובילה לא התקיים בכיתתה (כלומר, לא היה חלק מההוראה השגורה), ושלב הניתוח הוקדש זמן מועט בלבד.

דפוס זה הופיע בקהילות נוספות. לפיכך, אחת התובנות שעלו מהמחקר הייתה שתהליכי ניתוח ההוראה והשלכותיהם על הפרקטיקה של המורים אינם זוכים לתשומת הלב הראויה בתהליך הלמידה בקהילה, ובכך מוחמץ חלק משמעותי מפוטנציאל הלמידה הגלום במעגל החקר. התובנות האלה נתמכות בנתוני ראמ"ה, המצביעים על שכיחות גבוהה יותר של תהליכי היוועצות ופיתוח (המייצגים את השלבים הראשונים במעגל), לעומת שכיחות נמוכה יותר של תהליכי ניתוח ההוראה-למידה (המייצגים את השלבים האחרונים במעגל). בניסיון להסביר את הממצא הזה מציינת פרופ' מרגולין כי ייתכן שניתוח של תהליכי הוראה-למידה והפקת תובנות אינם מוכרים דיים למורה המובילה ולחברות הקהילה, והמטרה שלהם עמומה עבורן. במצב כזה הם עשויים להידחק או להיות מוכפפים למטרה ברורה ומוכרת יותר של תכנון ופיתוח תוצרים המשמשים את תהליכי ההוראה-למידה ובאים לשנות ולשפר את התהליכים הקיימים. לפסטיין מסביר שבצוותי מורות ניכרת לעיתים העדפה לתכנון משותף על פני ניתוח ייצוגי הוראה, אחרון מכיוון שהאחרון עשוי להיות כרוך בחוסר נוחות ובהעלאת ביקורת, ולאיים על הדימוי

תרשים 1 - מעגל החקר



זה ל-64.4%. יתר על כן, נראה שמתווים שונים משפיעים על השיח בדרכים אחרות. לדוגמה, מתווה ניתוח שיעור באמצעות צפייה בוידאו האריך מאוד את זמן השיח על הוראה (מ-18.6% ל-32.5%), אך השפעתו על השיח סביב למידת התלמידים הייתה פחותה (מ-17.4% ל-27.1%); ואילו מתווה ניתוח עבודות תלמידים האריך באופן ניכר את השיח על למידת התלמידים (מ-17.4% ל-30.9%), והשפעתו על השיח סביב הוראה הייתה פחותה (מ-18.6% ל-22.7%). ממצאים נוספים של המעבדה לחקר הפדגוגיה במחוזות מרכז ודרום, השמים דגש רב על שימוש בייצוגי הוראה-למידה, מלמדים כי כ-25% מהזמן במפגשי הקהילה הוקדש לדיון בייצוג של פרקטיקה, ומצביעים על שיפור בשימוש בניתוח משותף של ייצוגי הוראה ולמידה.

מה בין תהליכי חקר לדינמיקת השיח בקהילות?

עד כה התמקדנו בפרקטיקות הלמידה בקהילה, אך אלו מתקיימות בהקשר הכולל של הקהילה ומושפעות מתהליכי שיח ומתהליכים בין-אישיים בה. שורה של מחקרים הנערכים במעבדה לחקר הפדגוגיה עוסקים בניתוח היבטים מגוונים של השיח בקהילות, ובהשפעתם על תהליכי הלמידה המתקיימים בהן. אחד המחקרים שתיאר לפסטיין, מחקר שעורכת רותם טרכטנברג-מסלטון, עוסק במחלוקות ובהזדמנויות ללמידה שהן מביאות עימן. ברגע הראשון החיבור בין מחלוקות לבין למידה עשוי להישמע מפתיע, אפילו בלתי סביר - דווקא כשמורים חולקים זה על זה הם

כדי לתמוך ביישום תהליכי למידה בקהילות ובהנחה של ההוראה-למידה בשיח פותחו במעבדה לחקר הפדגוגיה מתווי שיחה, כלומר כלים המבנים את הדיון כהליך חקרני סביב סוגיות פדגוגיות הנתמכת בייצוג, ומתפתח מתיאור לפרשנות ולחלופות לפעולה (פולק וודר-וייס, 2018). ואמנם, כפי שעולה ממחקר שערכה מירית ישראלי במעבדה לחקר הפדגוגיה, מתווי השיחה הגבירו את ההתמקדות בנושאי הוראה-למידה (טבלה 2). בעוד שבישיבות צוות שלא היה בהן שימוש במתווי שיחה הוקדשו לעיסוק בהוראה-למידה רק 57.3% מהזמן, התברר שהשימוש במתווים העלה נתון



המודעות למורכבות הזאת מחדדת את ההבנה שלמידה אפקטיבית בקהילות דורשת תהליך של למידה שניתן לקדמו, כפי שהודגם בממצאים, באמצעות פיגומים בדמות כלי הנחיה³ האתגר בהשלמת מעגל החקר, כפי שהוצג כאן, משקף אולי צורך בכלים שיתמכו בתהליכי חקר מתמשכים. ואכן, המעבדה לחקר הפדגוגיה פיתחה כלים התומכים במחזורי למידה ארוכים יותר, המתמשכים על פני מפגשים אחדים וכוללים את כל שלבי המעגל (פולק וודר-וייס, 2018). כלים אלו ואחרים, שעדיין צריכים לעבור דרך לא פשוטה של הסמעה, עשויים להביא לעליית מדרגה בתהליך הלמידה של המורים בקהילות.

שאלות נוספות שעלו בדיון נגעו בסוגיית מקומו של הידע החיצוני בלמידת הקהילות: כיצד להפרות את הלמידה בקהילה במומחיות ובידע? מהם סוגי הידע הדרושים לקהילה? האם די בהסתמכות על חברי הקהילה בלבד כמקור ידע? מהלך השקפה שם דגש על הידע הרב של המורים, שלרוב נשאר סמוי מהעין, אך ברי כי גם קהילה של מורים ידענים שרמת המומחיות שלהם גבוהה במיוחד אינה יכולה להכיל את כל מגוון המומחיות הדרושות להוראה. במסגרת הדיון תהו המשתתפים, כיצד יכולים המורים המובילים וחברי הקהילות לאתר ידע חיצוני ולהיעזר בו, וציינו מאמרים, מדריכים ומומחים חיצוניים ואת משאבי הליווי האישי של המורים המובילים. עם זאת, נראה כי בשלב זה נשענות רוב הקהילות בעיקר על הידע של חבריהן, והשימוש בידע חיצוני הוא סוגיה שעדיין עומדת לפתחם של כל העוסקים במלאכה. ■

לומדים? והרי אנחנו רוצים ליצור אווירה חיובית בתוך קהילות השקפה. אולם מתברר כי עצם המחלוקת מאפשר למורים לחשוף את המניעים ואת התפיסות הפדגוגיות שלהם, ובכך יוצר את התנאים להתבונן ולדון בהם באופן ביקורתי. לפסטיין מדגים זאת בעזרת דיון שהתקיים בצוות מורות לאנגלית בנושא ההערכה החלופית, דרך מחלוקת שהתגלעה במסגרתו, אם להעריך כל תלמיד ביחס לעצמו (הערכה דיפרנציאלית), או להעריך את כולם על פי קריטריונים סטנדרטיים. בעקבות המחלוקת בין המורות נדונו לא רק השיטות השונות המשמשות אותן לצורך הערכה חלופית, אלא בעיקר תפיסותיהן בנוגע לאופן ההערכה – אם להעריך את כל התלמידים הערכה אחידה, או להעריך כל אחד ביחס לעצמו. בניתוח כמותי של מידת הווכחנות של שיח הקהילות בנושאים שונים נמצא כי נושא ההערכה מעורר רמה גבוהה יחסית של ווכחנות. ניתן לשער שמחלוקת בנושא דרכי הערכה הן לרוב בסיכון גבוה לווכחנות רבה כיוון שהן מצריכות קבלת החלטות מתוך הסכמות משותפות, ולא להשפעה ניכרת על התלמידים ועל המורים. לא אחת חושפות מחלוקות אלו תפיסות עמוקות של המורים בנוגע למהות החינוך, ולפיכך יכול נושא ההערכה לשמש כר פורה לדיון פדגוגי מעמיק.

דוגמה זו, וכן מחקרים נוספים המתוארים בגיליון זה,² מלמדים שתהליכי הלמידה בקהילה אינם מושפעים רק מהיכולת לפעול באופן חקרני, אלא גם מהדינמיקה של השיח בין חבריה, ושהתהליכים האלה שלובים זה בזה.

אז מה למדנו ומה עוד לפנינו?

התבוננות במכלול הממצאים העולים מן המחקרים וההערכות מלמדת כי קהילות השקפה ממוקדות בתהליכי הוראה-למידה משתמשות בפרקטיקות הפותחות בפני המורים הזדמנויות ללמידה מקצועית, ומפתחות בהדרגה מיומנויות חקר.

השיח שהתקיים סביב השולחן בעקבות הצגת הממצאים התייחס לפרשנות; למרות הפערים שהוצגו במימוש מעגל הלמידה, רבים ציינו דווקא את החידוש המשתקף בתהליכי הלמידה ובפרקטיקות המשמשות את הקהילות, והביעו הערכה על כך. לפיהם, גם אם חלק מהממצאים משקפים פערים מסוימים ביישום של תהליכי החקר, הרי בראש ובראשונה הם מעידים על קיומם, ועל המאמץ הניכר של הקהילות לבצע תהליכים אלו באופן שיטתי. היטיב לסכם זאת אחד ממשתתפי השולחן העגול: "להיות מורה חוקר זה אחד הדברים הכי מורכבים שיש. אבל אנחנו מבינים שמורה מוביל צריך לשאוף לרמות הללו. ללא שיפור מתמיד דרך תיעוד וניתוח של מה שהוא עושה, אנחנו לא נראה התקדמות".

מקורות

פולק, א' וודר-וייס, ד' (עורכים) (2018). מחזורי למידה: שיפור פדגוגי באמצעות מהלכים מתפתחים של חקר הפרקטיקה. נדלה מתוך [HTTP://IN.BGU.AC.IL/HUMSOS/PEDAGOGY/DOCLIB/%D7%9E%D7%97%D7%96%D7%95%D7%A8%D7%99%20%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%94-%D7%A2%D7%A7%D7%A8%D7%95%D7%A0%D7%95%D7%AA%20%D7%A4%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%94%20%D7%95%D7%93%D7%95%D7%92%D7%9E%D7%90%D7%95%D7%AA.PDF](http://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/doelib/%D7%9E%D7%97%D7%96%D7%95%D7%A8%D7%99%20%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%94-%D7%A2%D7%A7%D7%A8%D7%95%D7%A0%D7%95%D7%AA%20%D7%A4%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%94%20%D7%95%D7%93%D7%95%D7%92%D7%9E%D7%90%D7%95%D7%AA.PDF)

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

McNiff, J. (2002). Action research for professional development: Concise advice for new action researchers. Retrieved from <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.

2. לכתבה על מחקרים של המעבדה לחקר הפדגוגיה בנושא השיח בקהילות ראו עמוד 10. למאמר העוסק במסגור בעיות הוראה התומך במידה מקצועית ראו עמוד 31.

3. להרחבה בנושא ולמאגר כלים למורים מובילים שפותחו במחוזות השונים של מהלך השקפה, ראו השקפה מחקרית 4.

נקודת מפגש

בעקבות ההתנסות בשותפות מחקר-מעשה

בבתי הספר המשתתפים במהלך השקפה במחוז צפון התחיל בשנת הלימודים תשע"ז מחקר הערכה מלווה. אמירה עאמר חמרא היא מורה מובילה בבית הספר היסודי אלחכמה שבפקיעין, ונהאיה עוידה חאגל-יחיא היא החוקרת המלווה החל משנת הלימודים תשע"ז.

החוקרת:

בעיני החוקר, כל מה שהמנהל/ת או המורה המוביל/ה מציגה ומספרת ולו על בית הספר יהיה בגדר סיפור – עד שיוכיח אחרת. אכן, כשהתחלתי בביקורים בבתי הספר, תמיד הסתכלתי על כל דבר שנאמר לי בריאיון בעיניים של חוקר אובייקטיבי. יש לבדוק, לחקור ולוודא מה באמת מתרחש. ועם זאת, להיות זהירה ולא למהר ולשפוט. היה לי ברור שעלי להשתהות וללמוד את ההקשר – בית הספר, המנהל/ת המורה המוביל/ה.

בשנה הראשונה לביקוריי בבית הספר בפקיעין פגשתי את אמירה. אמירה היא מורה ותיקה שנבחרה לשמש כמורה מובילה בבית הספר שבו צמחה. אלא שלאחר שנת ההכשרה נאלצה אמירה לעבור לבית ספר אחר, וכך קרה, שקהילת הלמידה שהיא הקימה ושבמסגרתה החלה לפעול לראשונה כמובילה התקיימה בסביבת עבודה חדשה. בנקודת זמן זו נפגשנו. מתוך הבנת המורכבות של המצב שבו היא נכנסה לתפקיד, ומתוך רצון לבסס את האמון בינינו, הצגתי לפניה כבר בשלב ההיכרות את מטרת מחקר ההערכה, והדגשתי כי אין הכוונה לשפוט או לבקר את העשייה שלה, אלא לערוך מחקר למען שיפור וקידום התוכנית בכלל, ולמען קידום עבודת המורה המוביל בפרט – כשהמטרה המרכזית והכוללת היא קידום התלמידים במערכת החינוך הישראלית.

השיתוף במטרות מחקר ההערכה ובדרך הביצוע תרם להפחתת החששות והדאגה וביסס מערכת יחסים המושתתת על כנות, גילוי לב ושיתוף פעולה עם מנהלת בית הספר, המורה המובילה, ומורות "קהילת הלמידה".

בראיונות שערכנו לא ניסתה אמירה לייפות או להסתיר את המבוכה שלה בסיטואציה שאליה נקלעה כמורה חדשה בבית הספר, כשהתבקשה לשמש כמורה מובילה בקרב מורות שלא הכירה. היא שיתפה אותי בדילמה ובהתלבטות שלה – אם להמשיך להיות מורה מובילה. בעיניי, זו הוכחה להבנה

מעמיקה של משמעות התפקיד והאחריות שהיא מקבלת על עצמה – להוביל שינוי מערכתי בתהליכי הוראה-למידה בבית הספר. לצד זאת, ההכרעה שקיבלה מצביעה על הרצון שלה להמשיך להיות מעורבת ומחויבת להוביל בתוכנית שתביא לשינוי בבית הספר.

כחוקרת חיצונית שזו לה ההיכרות הראשונית עם הדמויות ועם הארגון, חששתי בתחילה שאמירה תבחר לנשור. אולם ככל שהעמיקה ההיכרות שלי וככל שבמהלך הביקורים, התצפיות והראיונות האישיים נחשפתי יותר לאישיותה ולמקצועיותה, גיליתי אישה בעלת ביטחון עצמי ומלאת אמונה ביכולתה לחולל שינוי ושיפור בבית הספר. תכונות אלה והתמיכה ממנהלת בית הספר ומהצוות סייעו לה לקבל החלטה להמשיך בתפקידה.

המחקר המלווה מתקיים בבית הספר זו השנה השנייה. אם בשנה הראשונה היה לי ספק בנוגע לאפשרות שאמירה תמשיך בתפקידה ותצליח להשפיע על שינוי בדפוסי ההוראה למידה בבית הספר, הרי שבשנה הנוכחית נוכחתי שמעמדה כמורה מובילה בבית הספר התבסס, ושהידע והניסיון שלה זוכים להערכה הן בקרב צוות בית הספר והן בקרב ההנהלה.



המורה המובילה:

החוקרת נהאיה עוואידה הגיעה לתצפית ראשונה, ובמהלכה שמרה על גישה ניטרלית ולא התערבה כלל בשיח. המורות בקהילה ציינו שנוכחותה לא הפריעה להן, ומכאן ואילך התקדם התהליך באותה הרוח.

המחקר כלל תצפית בי, המורה המובילה את קהילת הלמידה, תצפית בקהילת הלמידה, תצפית בשיעור בכיתה, ריאיון אישי של מורות הקהילה, ריאיון קבוצתי פעם בנוכחות המורה המובילה ופעם בלעדיה, וריאיון ושיחות מתמידות עם המנהלת. לאורך כל הדרך כל הגורמים שיתפו פעולה באופן מלא, מתוך אמונה שאנו צועדים יחד לכיוון הרצוי.

ההזדמנות להשתתף במחקר כמורה מובילה הייתה עבורי מעצימה מאוד, הן לי כשלעצמי והן לי מול המנהלת ומורות הקהילה. השתדלתי עוד ועוד כדי לתת את הטוב ביותר שבי, וזה רק השביח את עבודתי. עבור בית הספר הייתה זו הזדמנות להציג את התשתית הטובה שנבנתה ליישום מהלך השקפה, וכן את ההירתמות של המנהלת וההתלהבות של הצוות (בייחוד של קהילת הלמידה) להיות חלק ממהלך שמוביל שינוי פדגוגי – שינוי שבאמצעותו ניתן לפעול באופן המיטבי למען התלמידים.

חשוב לציין שהעובדה שהחוקרת הייתה דוברת ערבית ומעורבת במערכת החינוך הערבית הקלה על המורות להתחבר למחקר, להתבטא בחופשיות ולהביע את מחשבותיהן ודעותיהן בדרך האמיתית ביותר. כל אלו גרמו להן להרגיש שותפות למהלך ולהצלחתו.

אני סקרנית לראות את תוצאות המחקר. אשמח מאוד אם אדע שהשערות החוקרים אוששו, ושמחתי תהיה כפולה, אם יוודע לי שאכן היינו מקום טוב ללמוד ממנו כדי להעשיר ולקדם את המהלך. ■

בהיותי בשנה ב' במהלך השקפה עברתי ללמד בבית ספר חדש. בד בבד התחלתי את דרכי בהובלת קהילת למידה. המעבר עורר בי תחושות מעורבות. ציפייה להתחלה חדשה מול חשש מהכניסה שלי לצוות מורים שעובדים יחד שנים רבות ושיש ביניהם מערכות קשרים מבוססות. האתגר שלי היה להשתלב לא רק כמורה בצוות, אלא גם כמורה המובילה קהילת למידה. על כל אלו נוספה הבקשה, בשלב מאוחר יותר של השנה, לפתוח את הדלת של קהילת הלמידה שתשמש שדה למחקר מטעם הגוף האקדמי המלווה את מהלך השקפה – מכללת בית ברל.

רעיון הליווי המחקרי עורר בי שאלות רבות בנוגע לציפיות של המחקר – בראש וראשונה ממני, אך גם מבית הספר ומקהילת הלמידה. גם חשתי מהאופן שרעיון המחקר עלול להיתפס בקרב המורות בקהילת הלמידה ומתגובתן לנוכח המעורבות של אדם זר. בני לבין עצמי תהיתי כיצד אתחיל את תפקידי כמורה מובילה במהלך השקפה וכבר אהיה מושא למחקר; מה יקרה אם העניינים לא יתקדמו כמצופה או אם אכשל. עוד תהיתי: האם המורות בקהילה לא יירטעו מהחשיפה? האם השיח בקהילה יישאר שיח פתוח ומשתף? האם הן ימשיכו להציג את עבודתן ולשתף בייצוגי הוראה כשהחוקרת צופה בנו או מראיינת? אלא שכבר במפגש הראשון עם החוקרת בהשתתפות מנהלת בית הספר ובהשתתפותי התבהרו הדברים: הוסברו מטרות המחקר והתרומה הצפויה לנו, לקהילת הלמידה ולי המורה המובילה, מהתוודעות לתוצאותיו ומהפקת תובנות לשיפור.

האתגר הראשון שלי היה להביא את רוח הדברים שעלו במפגש עם החוקרת לקהילה מתוך כוונה להפחית חששות ולאפשר למורות להמשיך להשתתף ולשתף בפתחות בסוגיות המעסיקות אותן. נושא המחקר הוצג לפני מורות הקהילה. שוחחנו באופן חופשי והעלינו את כל אשר על ליבנו.



"הם מתפתחים, וגם אני מתפתחת"

התפתחות אישית ומקצועית של מורים מובילים וחברי קהילות

יעל אוברגוט-מעוז וגל חירות

להם יכולת להניע מורים אחרים ולהוות עבורם מודל השראה, תחושות שהתחזקו בקרבם לאורך השנה.

מהי חשיבותם של תהליכי ההכשרה והליווי במסגרת המהלך?

להיות מורה מוביל זה מחייב. אמנם המורים המובילים זכאים לתגמול על פועלם, אך האתגר העומד בפניהם מחייב אותם לא רק להשקיע זמן ומאמץ, אלא גם לצאת מאזור הנוחות שלהם. אם זה המעבר מהוראה להנחיה, הצורך להתבונן בהוראה באופן ביקורתי, המעמד של ראשון בין שווים אל מול חברי הקהילה ואם אלה היבטים נוספים, המורים המובילים נדרשים לאתגרים ולהתמודדויות שאינם חלק מהיום-יום שלהם. תהליכי המיון של המהלך נועדו לזהות את המורים שגלום בהם פוטנציאל להצליח כמורים מובילים, אך בצידם נדרשים, כמובן, תהליכי פיתוח מקצועי. במהלך השקפה מושקע הרבה בפיתוח המקצועי של המורים המובילים, הן במסגרת קבוצתית עם מורים מובילים נוספים, והן בליווי אישי בבתי הספר.

מחקר ההערכה של ראמ"ה מלמד כי כ-90% מהמורים השתתפו בתהליכי פיתוח מקצועי במסגרת המהלך, וכי כ-55% קיבלו ליווי אישי סדיר. ל-30% נוספים ניתן ליווי נקודתי על פי הצורך. אלו הם היקפי השתתפות גבוהים ביותר, והם מעידים על מערכי ההכשרה הרחבים שפותחו במסגרת המהלך, על מחויבות המורים המובילים ועל הצורך שלהם בלמידה הקשורה בתפקידם החדש.

אולם השאלה המעניינת היא, כמובן, תרומת ההכשרות למורים המובילים. מחקר ראמ"ה מעלה כי כ-80% מהמורים המובילים סבורים שזמן מפגשי ההכשרה מנוצל היטב, וכי יותר מ-85% מהם מעידים שקבוצת המורים המובילים העמיתים היא בעבורם מקור למידה חשוב, ושהם חשים נוח לשתף את עמיתיהם בדילמות הקשורות בעבודתם כמורים מובילים.

לעומת זאת, שיעור נמוך יותר של מורים, כ-70%, חשים שהידע והכלים שהם מקבלים בעת ההכשרה מסייעים להם בעבודתם כמנחים. ייתכן שהדבר מלמד שיש מקום לחדד את ההבנה בדבר הכלים הדרושים למורים המובילים, או לשפר את האיזון בין התבססות על הידע של המורים המובילים לבין הקניית ידע וכלים חדשים.

כאמור, ההכשרה הקבוצתית היא רק מרכיב אחד בפיתוח המקצועי של מורים מובילים. מרכיב חשוב לא פחות הוא

מחקרים מהעולם מלמדים שפיתוח מקצועי של מורים בקהילות בית-ספריות תורם לשיפור ההוראה, מכיוון שבמסגרתו מתמקדים בליבת מעשה ההוראה, ועוסקים בתוכן ובהקשר קונקרטיים. פיתוח מקצועי הולם את צורכי המורים ומאפשר להם להרגיש בעלות (ownership) על התהליך ועל הידע השזור בו באמצעות בחירת הנושאים הנלמדים ועל ידי בחינה וניסוח מחדש של מושגים ורעיונות הקשורים לעבודתם. למידה בקהילות תורמת לטיפוח ערכים של מחויבות, אוטונומיה, קולגיאליזם וחוללות (efficacy), ומאפשרת למורים לחשוב מחדש על הפרקטיקות שלהם, למסד תפקידים חדשים בכיתה וללמד אחרת מהדרך שבה לימדו בעבר.

מודל השינוי של מהלך השקפה מבוסס על התובנות האלה: על יצירת קשר בין פיתוח מקצועי מיטבי המתרחש בקהילות לבין שיפור ההוראה בכיתות, ובינה לבין שיפור בלמידת התלמידים. במודל זה למורים המובילים תפקיד מרכזי: הם סוכני השינוי המחוללים את התנאים ללמידה ואת תהליכי הלמידה בקהילות.

מרכזיותם של המורים המובילים במהלך, בד בבד עם היותם בעלי תפקיד חדש וייחודי, מעוררת שאלות. היא מדגישה את הצורך בהעמקת ההכרה וההבנה של תפיסת התפקיד של המורים המובילים במסגרת המהלך והשפעותיו עליהם. רבים מהמחקרים ומההערכות המלווים את המהלך עוסקים בשאלות האלה.

מהם המורים המובילים, ומדוע הם מצטרפים למהלך?

אופן הצטרפותם של המורים המובילים למהלך שונה ממחוז למחוז, אך ברוב המחוזות ההצטרפות כרוכה בקבלת המלצת מנהל בית הספר ובתהליך מיון מחוזי. הדבר מעלה את השאלה: במה מתייחדים המורים המובילים הנכנסים למהלך? המחקר שהובילו במחוז ירושלים ד"ר נורית חמו ממכללת לוינסקי לחינוך ופרופ' ענת שושני ממרכז מיטיב במרכז הבינתחומי בהרצליה, העלה כי כבר עם הצטרפותם למהלך המורים המובילים בולטים במרכיבי זהות של המורה כמחנך (מחויבות למערכת של ערכים ומידות השזורים בעבודת ההוראה) ושל המורה כמומחה תוכן (הזהות המקצועית של המורה בזיקה לתחום הידע שהוא מלמד, המידה שבה הוא מפתח את הידע, מבנה אותו, מרחיב אותו ואף מפיץ אותו), בהשוואה למורים אחרים באותם בתי ספר. מלבד זאת הם בלטו בתחושת המשמעות והשליחות בעבודתם ובתפיסתם העצמית כמנהיגים. הם חשו כי יש

ואני מרגיש בה מאוד משמעותי [...] עם הרבה השפעה [...] זה שמשמשים בכוחות פנימיים בתוך בית הספר ונותנים להם מקום – זה נכון". וגם "זה לימד אותי על עצמי, על היכולות שלי [...] בבית הספר הפכתי להיות איזשהו גורם [...] מישהי שאפשר לפנות אליה", "כשאתה בא בצורה מקצועית ויודע בדיוק את הדרך [...] כולם יוצאים נשכרים [...] ברמה האישית נותן לי תחושה טובה, שיש משהו שאני מצליחה להוביל בצורה מקצועית, שאני מצליחה לסייע למורים, והם מתפתחים, וגם אני מתפתחת." (מתוך מחקר ההערכה של ראמ"ה).

במחקר ההערכה של ראמ"ה השיבו 90% מהמורות המובילות שתפקידן מרחיב את האופק המקצועי שלהן. ממצאי המחקר של המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן גוריון בנגב, שבחן שינויים שחלו בקרב המורות המובילות בשנה הראשונה להצטרפותן למהלך תומכים בתחושות שמבטאות המורות. על פי הממצאים האלה, בסוף השנה הראשונה מורות מובילות מדווחות על עלייה בנטייה לבחון בעיות לעומקן, בתחושת המסוגלות בהוראה ובמוטיבציה פנימית, ועל ירידה במוטיבציה חיצונית, וגם בשחיקה (ירידה קרובה למובהקות). ממצא מעניין של מחקר זה מוביל ליכולת לקשר בין השינוי במשתנים האלה לבין האופן שבו המורות המובילות תופסות את ההכשרה. נמצא בו כי תמיכת המנחים בצרכים של המורות המובילות (קשר ושייכות, יכולת ואוטונומיה) מנבאת תמיכה של חברי הקהילה בצרכים האלה, והתמיכה מנבאת שיפור לאורך זמן במשתנים שנבדקו. בכך מדגיש המחקר את החשיבות של עיצוב ההכשרה בהתאם למאפיינים של קהילת למידה – יישום הלכה למעשה של מאפייני קהילת הלמידה במסגרת ההכשרה תורם לאפקטיביות שלה.

היבט נוסף של השפעה על המורים המובילים, הנוגע לתפיסה המערכתית שלהם, עלה מתהליך ההערכה של מחוז חיפה. ברודי שרודר מסבירה, כי בתחילת ההכשרה המורות ראו בכיתה זירה יחידה לפיתוח מקצועי, ואילו מורות שמשתתפות במהלך לאורך שנתיים ויותר התחילו לחפש דרכים לפתח את הפרקטיקה המקצועית שלהן גם מחוץ לגבולות הכיתה, ואף פיתחו חשיבה מערכתית על תהליכי השינוי בבית הספר. לבסוף, הן החלו לראות בתפקידן בבית הספר אפיק קריירה שהן יכולות להתפתח בו.

ומה עם חברי הקהילות?

לעיתים מביעים באוזנינו תהייה ביחס לשם המהלך – "מורים מובילים"; הרי המהלך מכוון לפיתוח מקצועי של מורים בקהילות למידה, ולפיכך קהל היעד שלו הוא כל חברי הקהילות, לאו דווקא המורים המובילים. במובנים רבים תהייה זו מוצדקת; המהלך נועד להשפיע השפעה רחבה על חברי הקהילות, ואף על כלל המורים בבית הספר. למורים המובילים חשיבות רבה בהיותם סוכני השינוי של המהלך, אך הסוגיה של השפעת המהלך על חברי הקהילות מרכזית לא פחות.

הליווי האישי. מחקר ראמ"ה מלמד שיותר מ-80% מהמורים חשים שיש להם כתובת מקצועית לפנות אליה לתמיכה בהובלת הקהילות, וסבורים שהליווי האישי סייע להם להובלה מיטבית של הקהילות. עם זאת, כ-65% היו רוצים הכשרה או ליווי נוספים. ייתכן שזו עדות לאתגר המורכב העומד בפני המורים המובילים.

מהלך ההערכה במחוז מנח"י בהובלת יאיר שרלו הוא ייחודי בכך שהוא כולל תצפיות שוטפות בכל מפגשי ההכשרה (עוד על תהליך ההכשרה במנח"י ראה במסגרת **הערכה כמתן שירות**). תצפיות אלו מעלות דפוסים ונקודות למחשבה על אודות השיח בהכשרה: מתחים בין התנהלות "פינג-פונג" לבין דיון קבוצתי המערב את כל המשתתפים; בין הנטייה להגיב לשאלה בתשובה לבין החשיבות לתת זמן להשתתפות ולהעלות מגוון תגובות (כגון שאלת המשך או ניסוח מחודש של השאלה), לאו דווקא תשובות; בין משתתף יחיד שמייצג קול קבוצתי לבין יכולת ביטוי כנה של כל המשתתפים ועוד. שרלו מייחס חלק מהמורכבות של השיח בקהילה לריבוי מטרות, ואולי אף לחוסר בהירות שלהן. הוא מציע לחדד את ההבחנה בין שלושה סוגי מטרות: מטרות אישיות של המורות המובילות, מטרות של הקהילות בהקשר של השיח ומטרות של הקהילות בהקשר של התוצר החינוכי שהן רוצות לקדם. התבוננות בדפוסי השיח בהכשרות, המודעות להם והפעולה לשינויים, חיוניות לשם שיפור ההכשרה, והן אף יכולות לשמש כמודלינג לטיב השיח הרצוי בקהילות הבית-ספריות ותרגול של המיומנויות הנדרשות לשם השגתן.

ד"ר הדס ברודי שרודר, המלווה את מחוז חיפה מטעם מכון ברנקו וייס ומובילה את תהליך ההערכה במחוז, רואה בהתפתחות של המורים המובילים תהליך ובו שלושה שלבים. השלב הראשון הוא הכשרה טרום-תפקיד, המתרחשת במשך רוב השנה הראשונה להצטרפות למהלך במחוז חיפה; השלב השני חל בסוף השנה הראשונה ובמשך כל השנה השנייה, ובו המורים המובילים מתנסים בהובלת הקהילות בליווי ובהנחייה צמודים; בשלב השלישי, המתקיים בשנה השלישית, הולך ופוחת הצורך של המורים המובילים בחברות בקהילת מורים מובילים, כפי שזיהו במחוז, והליווי האישי נהפך להיות הערוץ העיקרי של התמיכה בעשייתם.

כיצד מתפתחים המורים המובילים במהלך, ואיך הם מושפעים ממנו?

ראיונות ושיחות עם מורים מובילים מלמדים, שההשתתפות במהלך תורמת להם מבחינות שונות: רכישת ידע, כלים ומיומנויות, העמקת התפיסה העצמית והביטחון העצמי ועוד. הם חשים העצמה הן בזכות המפגש עם הגופים המקצועיים המלווים את המהלך, והן בעקבות התפקיד והמעמד החדש שלהם בבית הספר. ניתן ללמוד זאת מהאמירות האלה: "ניתנה לי במה לעשות משהו שאני מאמין בו בתוך בית הספר [...] נוצרה לי תקשורת מרמה אחרת עם המנהלת,



המחקר של שושני וחמו בחן אף הוא את השפעת הקהילות הבית-ספריות על חבריהן. במחקר זה, רוב המורים בקהילות הביעו רצון לשכלל את מומחיותם הפדגוגית ודיווחו על עיסוק בפרקטיקות מיטביות, שמטרתן לשפר ולגוון את דרכי ההוראה והלמידה בבית הספר. חלק ניכר מהפרקטיקות ניסו לתת מענה לקושי (של המורה ושל התלמידים) בהוראה פרונטלית והציעו דרכים חלופיות להוראה. מורים דיווחו על התרומה הרבה של השיח בקהילה לתחושת מסוגלות, למוטיבציה ולמשמעות בעבודת ההוראה, כפי שמתבטא בדבריה של אחת מהמורות:

זה החזיר אותי להתחלה, לדמות הראשונה שאתה הגעתי, החזיר אותי ללמה בחרתי לעסוק בזה. בבית ספר יש המון משימות ומטלות, טפסים למלא, אתה שוכח למה אתה נמצא פה, והעבודה עבורי זיקקה למה אני הגעתי, בגלל מערכת היחסים בין תלמיד למורה, זו הסיבה האמיתית שבגללה הגעתי להוראה. התמסרתי לתהליך.

מלבד ההשפעה על חברי הקהילות, נמצא במחקר הנדון שיפור מובהק באקלים הלמידה בבית הספר, שבא לידי ביטוי בשיתוף בקשיים ובהצלחות, בשקיפות ובעניין במתרחש בכיתות אחרות, בשיח פדגוגי על מטרות ההוראה ועל שיטות הלימוד ובתחושת קרבה בין המורים.

הסבר לגורמים לשיפור באקלים הלמידה ובזהות המקצועית ניתן אולי למצוא בדגש ששם מחוז ירושלים על הגברת המודעות לנקודות החוזק של המורים, ולהמשגה של פרקטיקות פדגוגיות שלעיתים נעשה בהן שימוש אינטואיטיבי בכיתות.

תהליך הערכה שליווה את מחוז חיפה הוביל לתובנות דומות, ולדבריה של ברודי שרודר, השפה הפדגוגית של המורים ויכולת ההמשגה וההכללה שלהם התפתחו בעקבות ההכשרה.

מחקר ההערכה של ראמ"ה בחן את הסיבות להצטרפות של מורים לקהילות, ומצא ששלוש הסיבות השכיחות ביותר היו הרצון להתפתח מבחינה מקצועית; הרצון להיות שותף ליצירת שינוי בית-ספרי ועניין בנושא הקהילה. סיבות שכיחות פחות היו הצורך בהשתלמות לטובת גמול, ההיבט החברתי ובקשה של הנהלת בית הספר. מיפוי זה מעיד שהקהילות נתפסות כנתיב למידה חשוב, ושהסיבות האופייניות להצטרפות אליהן הן מקצועיות.

באותו מחקר דיווחו יותר מ-80% מחברי הקהילות כי השתתפות בקהילות תורמת לצמיחתם האישית והמקצועית, וכי הדיונים בקהילה הרחיבו את נקודת המבט שלהם על סוגיות הקשורות בעבודתם. דוגמה לכך אפשר למצוא בדברים של מורה החברה בקהילה:

כשאתה יוצא לקורסים בפסג"ות, אתה אחד מ-30 איש שאתה לא מכיר, ואין דינמיקה אישית, וכאן זו קבוצה אינטימית, בתוך בית הספר [...] [המורה מובילה] מכירה את הצוות ואת בית הספר [...]. בתנאים האלה התקשורת קרובה יותר וקל לשתף וליישם דברים בבית הספר [...]. אתה מרשה לעצמך להיפתח ולהגייד ולהעלות דברים ומצבים באמת מהשטח, מה שלא תמיד אפשר לעשות בקבוצה גדולה.

ואכן, חברי הקהילות ייחסו את התרומה של הקהילות לשלושה גורמים מרכזיים: היכרות עם בית הספר, היכולת ליישם מיד את הנושאים הנדונים בקהילה ורציפות התהליך. לעומת זאת, ולהבדיל מהמורים המובילים, שיעור נמוך יותר מחברי הקהילות הרגישו שהפעילות בקהילה תרמה לביטחון העצמי שלהם כמורים.



כי כ-90% מחברי הקהילות מרוצים מהשתתפותם במהלך, ורק מיעוטם חשים שהדבר הוא בגדר מעמסה (שיעורם במגזר דובר הערבית גבוה יותר). בתמונת ראי מעניינת, כ-90% מהמורים המובילים מרוצים מתפקידם, אך כ-70% מהם (ו-90% במגזר דובר הערבית) מרגישים שפעילותם כמורים מובילים דורשת מהם השקעה רבה מדי. נקודה זו מעניינת משני טעמים. האחד, ההשקעה הרבה הנדרשת מן המורים המובילים אינה מעיבה על שביעות הרצון שלהם, דבר העשוי ללמד על משמעות המהלך ועל תרומתו עבורם. השני, הפער הגדול בתחושת העומס בין המובילים לחברי הקהילות מעורר מחשבה. אמנם בקהילה יש מוביל, אך כל חברה חולקים באחריות ללמידה ומצופה מהם להיות פעילים. מכאן, וגם ממחקרים אחרים, אנו יודעים שעוד לא הגענו למצב הזה, אך ברור שזה היעד שיש לשאוף אליו, ואולי אף נושא שיש לעבוד עליו עם המורים המובילים. ■

בתחילת ההכשרה נסב השיח של המורים על ההוראה שלהם בכיתה בעיקר סביב דוגמאות מעבודתם בכיתה מסוימת. בעקבות השתתפותם במהלך הוא הלך והפך למורכב יותר: המורים מתבוננים בהוראתם, ממשיגים ומאפיינים אותה, ואף מזהים כיצד היא באה לידי ביטוי בכיתות שונות ובמקצועות שונים. כך לדוגמה ברודי שרודר מספרת על מורה ששיתפה את הקהילה באירוע שבו נדרשה להתמודד עם בעיות משמעת חמורות. המורה המובילה הנחתה את חברות הקהילה לתת שם לאירוע, להכליל אותו לכדי תופעה, לבחון ממה הוא נובע ולהציע כיוונים אפשריים לפעולה.

חלק ניכר מהמשתתפים במחקרי ההערכה המובאים כאן היו בשנת חברותם הראשונה במהלך, ורובם לא היו חברים בו יותר משנתיים. לכן מרשים להיווכח לא רק בשביעות הרצון הגבוהה שלהם, אלא אף בהשפעות עליהם בהיבטים מגוונים. נקודה למחשבה לסיום: ממחקר ההערכה של ראמ"ה עולה

הערכה צמודה

- ריבוי משובים (גם בעל-פה) והקפדה על סמיכות זמנים בין איסוף הנתונים למשוב;
 - העלאת שאלות ותהיות בצד הממצאים.
- תהליך הערכה זה משקף דגש מעשי. הוא מזין תדיר את מובילי המהלך במחוז במידע מהשטח, ועל מידע זה הם יכולים לבסס את תהליכי קבלת ההחלטות. כלומר, ההערכה מכוונת לצרכים של העוסקים במלאכה מתוך אינטראקציה שוטפת עימם. במילותיו של שרלו: "הערכה = מתן שירות".

במחוז מנח"י מתקיים תהליך הערכה ייחודי. שרלו, המלווה את המהלך על כל היבטיו בתהליכי הערכה שוטפים, אומר: "המטרה הכללית של ההערכה היא ללוות את המהלך בהערכה מעצבת, לבחון תוך כדי ביצוע את מרכיבי המהלך וההכשרה ולהזרים להנהלה המחוזית של המהלך, למובילות ההכשרה מטעם מכון כרם ולמנחים המלווים, תובנות והמלצות". הגדרה זו משקפת את המרכיבים הייחודיים בתהליך הערכה במחוז מנח"י:

- ליווי שוטף של מעגלי העשייה: הדיונים המחוזיים, ההכשרות, הקהילות הבית-ספריות;



שזורות במארג

קהילות השקפה בהקשר הבית-ספרי

אסף שטיין

העולם שמחוץ לקהילת הלמידה: מהלך השקפה בהקשר הבית-ספרי

מהלך השקפה מתמקד במיסוד ובטיפוח של קהילות למידה בית-ספריות. שאיפתו היא שקהילות הלמידה יניעו שינוי כולל של תרבות הלמידה הבית-ספרית ויהפכו למרכיב בלתי נפרד במכלול המורכב ושוקק החיים של בתי הספר. מוטי רוזנר, סגן מנהל מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך, המוביל את מהלך השקפה ברמה הארצית, מדמה את ההתרחשות בקהילת הלמידה להרכב מוזיקלי שחבריו לומדים לנגן יחד¹. בהרחבה של המטפורה הזאת ניתן לתאר את בית הספר כאולם קונצרטים גדול שהרכבים מגוונים, ובהם קהילות השקפה, משתדלים לנגן בו יחד בהרמוניה.

המחקרים שהוצגו בשולחן העגול והדיונים שהתקיימו בעקבותיהם ניסו להעמיק בדינמיקה שבין קהילות השקפה לבין המכלול הבית-ספרי: מהם יחסי הגומלין בין קהילות השקפה לבין מנהלי בתי הספר? מה טיב הקשר בין קהילות לשאר חדר המורים? מהי השפעת הקהילות על הלמידה בבית הספר? וכיצד משתלבות הקהילות עם תוכניות אחרות הפועלות בו?

מנהלי בתי הספר: עמוד תווך להצלחתן של קהילות השקפה

לגורמים שונים בבית הספר, ובראשם למנהל, השפעה רבה על קהילות השקפה. ד"ר גלעדה אבישר מרשות המחקר



במכללה האקדמית בית ברל הצביעה על מרכזיות התפקיד של מנהל בית הספר כמתווך ומחבר בין קהילות השקפה לבין כלל הצוות. לדבריה, בבתי ספר שבהם המנהלים מחויבים למהלך, ניכר שקהילות הלמידה משולבות היטב בתרבות הבית-ספרית. מנהלים בעלי מחויבות גבוהה קידמו באופן פעיל את הקשר בין קהילות לכלל חדר המורים, ולצד קביעת סדירויות למפגשי הקהילה ושחרור המורים המשתתפים ממחויבויות אחרות, הם הנכיחו את תוצרי קהילות הלמידה במרחב הבית-ספרי.

חשיבות התמיכה של המנהלים, על מגוון היבטיה, משתקפת בדבריה של מורה מובילה ממחוז צפון המצוטטת במחקר של אבישר וחברותיה:

אם לא היה לי גיבוי של המנהלת, לא הייתי מצליחה. אצל המנהלת הדלת תמיד פתוחה [...]. עצם זה שזיהתה ושלפה ונתנה לי מקום בכלל במינוי שלי, וגם נתנה מקום לנושא בבית הספר וסידרה שעות במערכת [...], מתי אני מעבירה השתלמות לצוות, כולל מועדים ונושאים. היא מגלה התעניינות ויש לנו דף מידע משלנו שאנחנו מדווחים לכולם [...]. לפני שבוע היה ביקור של מנהלי בתי ספר ואנחנו [קהילת הלמידה] הצגנו [...]. המנהלת נתנה במה ונראות פנימה והחוצה [...] וגם מדגישה [את] חשיבות הנושא בפני הצוות. [היא] מתעניינת, והיא עצמה מגיעה למפגשי קהילת הלמידה, שואלת שאלות ולומדת על הנושא.

תפקידים המרכזי של המנהלים – לאפשר את פעילות הקהילות ולקדם אותן – בולט לעיתים דווקא במקרים שבהם תמיכתם אינה מספקת. באחד מבתי הספר שנחקרו, כשמנהלת בית הספר לא תמכה מספיק במהלך, לאותה עבודת המורה המובילה בתחושת עומס ובמאמץ להילחם על מקומה בתוך שאר אירועי בית הספר ואילווציו. מנחת מורות מובילות שרואיינה למחקר ציינה: "התפיסה של המנהלת את תפקידה של המורה המובילה הוא משמעותי לאין ערוך. אם לא מתחזקים את זה, זה פשוט נשאר כעוד פעילות שמתרחשת בבית הספר לצד הרבה פעילויות, לעיתים בעומס שהמורים פשוט כורעים תחתיו".²

1. לסרטון של רוזנר על מהלך השקפה סירקו את הברקוד בסוף הכתבה.
2. להרחבה בנושא תפקיד המנהל במהלך השקפה, ראו עמוד 27.

קהילות השקפה וחדר המורים (1): תרומה לאקלים הלמידה המקצועית

כאמור, מהלך השקפה חותר להרחבת מעגל ההשפעה של הקהילות לכל חדר המורים. בהתאם לכך, חלק מן המחקרים המלווים את המהלך ניסו לבחון כבר בשלב מוקדם זה את יחסי הגומלין בין הקהילות לחדרי המורים. אחד מהמחקרים האלה נערך במכללת לוינסקי לחינוך ומרכז מיטיב במרכז הבינתחומי הרצליה. במסגרתו ניתחו החוקרים שאלוני דיווח עצמי של חברי הקהילות ושל כלל המורים בבתי הספר שבהם פועלות קהילות, לפני הכניסה למהלך ובתום השנה הראשונה. ממצאי המחקר מצביעים על שיפור מובהק באקלים הלמידה המקצועית בבית הספר, המתבטא בחיזוק השיתוף בהצלחות, בשקיפות ובעניין גובר במתרחש בכיתות אחרות, ואף בקיום שיח פדגוגי על מטרות ההוראה ושיטות ההוראה. השיפור ניכר לא רק בקרב חברי הקהילות, אלא גם אצל מורים שאינם חברים בקהילות. גם מחקר שנערך במכללת בית ברל הצביע על חיזוק הקשר בין קהילות השקפה לבית הספר, בעיקר מהשנה השנייה.

ד"ר נורית חמו, שהציגה את המחקר של לוינסקי ומיטיב, סיפרה כי היא ועמיתותיה למחקר זיהו תרומה לזהות המורה ולתרבות המקצועית הבית-ספרית העולה בקנה אחד עם תחושותיהם של מורים מובילים במחוזות נוספים. מחקר ההערכה של הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (ראמ"ה) מצא כי 93% מהמורים המובילים דוברי העברית ו-89% מדוברי הערבית סבורים שקהילות הלמידה שלהם תורמות לצמיחה של תרבות בית-ספרית של למידה ושיתוף.

נוכח העלייה במדדי האקלים והלמידה המקצועית בבתי הספר שנבחנו במחקר בלט ממצא אחד בכיוון ההפוך: במדד "מנהיגות כריזמטית" הייתה ירידה קלה בקרב כלל המשיבים, חברי קהילות ושאר המורים. בניגוד למצופה, המורים דיווחו דווקא על תחושות מסוגלות מסויגות יותר ביחס ליכולתם להנהיג את הכיתה מכוח הכריזמה האישית. חמו סבורה כי ממצא זה עשוי לרמוז על תרומה משמעותית של המהלך להעמקת הזהות המקצועית של המורים:

ניסינו לבחון את תחושת המסוגלות המורית, והתמקדנו בתפיסת המורה את עצמו כמוביל וכמנהיג. מה שראינו הוא שבנקודת המדידה השנייה חלה דווקא ירידה אצל כ-80% מהמשיבים. יש לנו שני

הסברים אפשריים לכך. ייתכן שבעקבות השיח בקהילות הלמידה סביב מושג ההובלה הבינו המורים כי המושג מורכב יותר ממה שחשבו בתחילת התהליך, ודירגו את תחושת המסוגלות שלהם באופן המשקף תובנות אלו. הסבר אפשרי נוסף הוא, שהגדרת מורים מסוימים כ'מורים מובילים' הובילה לירידה בתחושת המסוגלות להנהיג אצל המורים שלא זכו לתפקיד.

אף על פי שכבר בשלב מוקדם זה ניכרת השפעה חיובית על תרבות הלמידה הבית-ספרית, נראה שיש מקום לחזק את החשיפה של כל חדר המורים לפעילות הקהילות. רק כחצי ממספר המורים המובילים שהשתתפו במחקר ההערכה של ראמ"ה ציינו כי חדר המורים כולו נחשף לתהליך העבודה ולתוצרים של הקהילה (46% מהמורים דוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית). תחושות דומות עלו מראיונות שערכו חברי צוותה של אבישר עם מורות שלא השתתפו בקהילות הלמידה. מורות אלו העידו על היכרות מועטה עם תוצרי הפעילות: "כמו שאני מספרת, ואני לא בקהילת הלמידה [...], אני לא יודעת, כל מורה יש לה את המקומות השונים והאחרים קצת, וזה לא חייב להיות קשור לקהילת למידה". מורה אחרת ציינה: "לא מסתדר לנו לשבת איתם יחד בגלל סידורי השיעורים. אנחנו יושבים יחד מעט מאוד פעמים". התחושה המתבטאת בדברים האלה, תחושה של ריחוק בין פעילות הקהילות לשאר מורי בית הספר, באה לידי ביטוי גם במחקר רשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת בהובלת פרופ' אילנה מרגולין וד"ר לירון דושניק. החוקרות ציינו כי הן מזהות בקרב מנהלי בתי ספר רצון "לאפשר נגישות שווה למהלך, אשר נראה כי ככל שהוא צובר מעמד בן הפנים בית-ספרי,



מתגברת הביקורת על כך שהוא חסום בפני חלק מהמורים בבית הספר.

קהילות השקפה וחדר המורים (2): מקור העצמה למורים המובילים

מורים מובילים וחברי קהילות, בפרט ותיקים יותר במהלך, מדווחים על תחושת חיבור עמוקה אל כלל צוות המורים בבית הספר. כמו ציינה כי מרבית המורים המובילים חוו העצמה אישית מכך שניתנה להם במה להשפיע על צוות בית הספר, בהשוואה למצב הקודם, שבו הידע והסמכות לפיתוח מקצועי הגיעו מגורמים חיצוניים. לדוגמה, דברים שאמרה אחת המרואיינות:

יש כאן משהו פורץ דרך: באמת לקחת כוחות מנוסים מבית הספר, לא מרצה מבחוץ, לא השתלמות מבחוץ. הרבה פעמים במפגשים שלנו, בפסגה, חזר העניין הזה שיש פה כמה עשרות של מורים בבית הספר, והאבסורד הזה של [...] שכמעט אין אינטראקציה בין המורים, שהיא אינטראקציה מקצועית מעבר לישיבות צוות, מקצוע, או מחנכים, של למידת עמיתים. זה כמעט לא [היה] קיים. כמעט לא [היה] קיים. במובן הזה, ההשתלמות הזאת [הלמידה במסגרת קהילת השקפה] הייתה פורצת דרך. וגם תחושה, שהידע והניסיון נמצאים כאן, בתוך חדר המורים.

תחושות דומות העלו מרואיינות במחקר של אבישר וחברותיה. הן הביעו סיפוק רב מההזדמנות להשפיע על עמיתותיהן גם מחוץ לקהילת הלמידה. אחת המורות ציינה: "אני מניחה שהמעגלים האלו יתרחבו כאן [...]. אנחנו רוצים לראות באמת את הקידום והשיפור [...]. בעקבות דרישה ממורות שאינן בקהילה התחילו להיווצר קהילות קטנות נוספות".

מהלך השקפה ותוכניות נוספות: תרומה ייחודית בתוך מגוון התוכניות

הדיון בשולחן העגול התרחב מסוגיית היחסים בין קהילות השקפה לכלל חדר המורים, ליחסים בין מהלך השקפה לבין תוכניות נוספות הפועלות באותם בתי ספר. המשתתפים בשולחן העגול את האתגר שבריבוי התוכניות, אך גם שיקפו את התרומה הייחודית של מהלך השקפה. אילנית שוורץ, מנחת מורים מובילים ורכזת השקפה במחוז דרום, אמרה: "הנושא של ריבוי תוכניות בתוך בית הספר, ואיך מאגמים משאבים, מעסיק גם אותנו במחוז דרום. בתחילה התקשינו בגיוס בתי ספר, כי הם עסקו בתוכניות אחרות, אבל בזכות המנחים, בתהליך של חניכה, ואולי קצת בזכות טיפול בנושאים של 'אגו', התחלנו להביא את המוסדות להבנה של חשיבות המורים המובילים לבית הספר". עינת רום, המפקחת על הפיתוח המקצועי במחוז תל אביב, הוסיפה על דבריה של אילנית, וציינה כי גם במחוז "שלה" נדרש זמן כדי להבין מהו

הקול הייחודי של מהלך השקפה: "גם אותנו השאלה של ריבוי תוכניות העסיקה מאוד, אבל רק בשנה הראשונה. בהמשך פחות, מפני שלדעתי זו לא עוד תוכנית, אלא שינוי [של] תפיסת עולם. כשהמנהל מבין שמצמיחים מובילי פיתוח פדגוגי בתוך בית הספר שלו, דברים משתנים". גם ממחקר הערכה של ראמ"ה עולה כי מרבית המורים המובילים סבורים שקהילות השקפה עוסקות בנושאים שטרם טופלו, ורק מייעוטים חשים שפעילות הקהילה שלהם פולשת לתחום העיסוק המקצועי של מורים אחרים בבית הספר באופן לא רצוי (9% בקרב המורים דוברי העברית, אך שיעור גבוה יותר, 37%, בקרב דוברי הערבית).

מהדיון עלה כי גם אם הייחוד של מהלך השקפה ברור, שילוב כל התוכניות לראייה רחבה של למידה מקצועית פנים-בית-ספרית הוא עדיין אתגר. איילת שחרית, מנחת מורים מובילים במחוז חיפה, סיפרה על פוריותם של החיבורים בין מורים מדיסציפלינות שונות שהביאו לשיפור מקצועי של המורות: "אם בית הספר מאמין בזה – בפרקטיקה של למידה תוך כדי הוראה, ומאמין שהקהילות הן מסגרת חשובה שבה אפשר להעלות קשיים – אז אפשר גם להתמודד עם ריבוי תוכניות בבית הספר. כך, בבית הספר שלי פתחנו 'סופמרקט' לימודי, ובקהילות יש הרגשה של למידה הטרופית: מורה לספרות נפגשת עם מורה למתמטיקה, והן מגלות את המכנה המשותף ביניהן".

לקראת סיום נחזור לדימוי שפתחנו בו, הדימוי של מהלך השקפה כהרכב מוזיקלי איכותי אך קטן המנגן במסגרת הרכב תזמורתי גדול יותר – בית הספר כולו. ממצאי מחקרי ההערכה מעידים שקהילות השקפה עדיין נמצאות בתהליך התגבשות, וששני ההרכבים לומדים כיצד לנגן יחד. ההזדמנויות שבהן קהילת הלמידה מסתגרת בחדר חזרות קטן משלה, בונה את תהליכי הלמידה שלה ומוצאת את הקול האישי של כל אחד מחבריה, חשובות מאין כמותן. לצידן חשוב להמשיך ולפתח ממשקים משותפים של נגינה ויצירה, כדי שההתרחשות הבית-ספרית תעצים את מורי הקהילה, ותוצרי הקהילה ישתלבו במנגינת התזמורת הבית-ספרית ויעשירו אותה. הממצאים האלה הולמים את השלב המוקדם יחסית של המהלך. מטבע הדברים, בשלבי היישום הראשונים עיקר המאמץ מכוון להכשרת המורים המובילים ולמיסוד פעילות אפקטיבית של הקהילות. עם הבשלתם של התהליכים האלה יהיה אפשר להשקיע מאמץ רב יותר בשילוב הקהילות בעשייה הבית-ספרית. כמו האתגר הבית-ספרי, האתגר המחקרי הוא לאתר את המקומות שבהם שני ההרכבים הצליחו להצמיח משהו חדש, וללמוד עליהם לטובת קהילות ובתי ספר אחרים במהלך. ■



לסרטון של רוזנר סירקו

מי למעלה מי למטה?

מקומם של המנהלים במהלך השקפה

ליאור אבימון



"מנהיגות מורים איננה מושג חדש, אולם בכל פעם שאנו מתייחסים לרעיון נדמה שגילינו אותו לראשונה"
(האריס)

ניהול שינוי בבתי ספר הוא תהליך מורכב ואתגר מקצועי לכל מנהל, בפרט כשהשינוי המיועד נוגע בלב ליבו של בית הספר – תרבות הלמידה המקצועית ואיכות ההוראה בכיתות, וכשהוא כרוך בהצמחה של מנהיגות ביניים.

בשולחן העגול שעסק בהובלת מהלך השקפה בבתי הספר נדונו מודלים ניהוליים, דפוסים המקדמים (או מעכבים) התפתחות של קהילות למידה ודילמות ביחס להובלה אפקטיבית של המהלך. במסגרת השולחן הציגו שתי חוקרות – ד"ר סמדר מושל מרשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת ועל פולברמכר ממכון כרם – ממצאי ביניים הקשורים בהובלת המהלך בבתי הספר, ודנו בסוגיות הקשורות במקומן ובאופי מעורבותן של המנהלות בהתנתת המהלך, בבחירת המורים המובילים, ובקביעת הרכב הקהילות ונושאי הלימוד שלהן.

נושאים אלו מעוררים שאלות רבות: מהם סגנונות הניהול והמנהיגות המאפשרים צמיחה של קהילות למידה בבתי הספר? מהי מידת האוטונומיה הדרושה לקהילות כדי לפעול והאם היא משפיעה על איכות למידת המורים? וכיצד מנהלים מנכיחים את פעילות הקהילות בבתי הספר ומחברים ביניהן לבין העשייה הבית-ספרית?

מצמיח או מוצנח? דפוסים ניהוליים ביישום מהלך השקפה בבתי הספר

יעל פולברמכר ממכון כרם, המלווה את המהלך במחוז מנח"י, הציגה ממצאי ביניים של מחקר שנערך כחלק מליווי מהלך השקפה במנהל חינוך ירושלים. במוקד מחקרה עומדים הדגמים השונים של מעורבות מנהלים במהלך של הקמה ופיתוח של קהילות למידה בית-ספריות.

מהלך השקפה פועל באמצעות שילוב בין תהליכי שינוי שמקורם במוקדים שונים: במטה המשרד, במחוזות ובבתי הספר, והוא ייחודי בכך שלמרות היותו מהלך ארצי הוא מייצר תנועה של שינוי "מלמטה למעלה" (bottom up), בעקבות פולן (Fullan, 1994) ציינה פולברמכר את חשיבות השילוב בין כיווני תנועה שונים; הובלת שינוי בציר אחד מרכזי – קרי "מלמעלה למטה" (top down, TD) אינה רגישה לדינמיקה המתפתחת בשטח ולעיתים פועלת נגד



האוטונומיה והאחריות של בתי הספר והמורים, ואילו הובלת שינוי מסוג BU נוטה ליישום שטחי ולא יעיל דיו, ובעקבות זאת, לשינויים שאינם בני קיימא.

מחקרה של פולברמכר בחן את דפוסי הניהול של מנהלות בתי ספר בהקשר של יישום מהלך השקפה, והתמקד בבתי ספר שהתקיימה בהם פעילות פורייה של קהילות למידה. בכל בתי הספר שהשתתפו במחקר כללו דפוסי הניהול הן מאפייני BU והן מאפייני TD, ואפשר להניח ששילוב זה תרם לביסוס המהלך ברמה הבית-ספרית. במרבית בתי הספר נמצאה מעורבות של המנהלות בשלבי מיסוד הקהילות. הדברים עולים בקנה אחד עם ממצאי ראמ"ה, שלפיהם כ-80% מהמורות המובילות הצטרפו למהלך בעקבות החלטה או הצעה של מנהלות בתי הספר או של הסגניות.

מתוך המחקר הסתמנו שלושה דפוסי ניהול:

- **TD מגייס** – המהלך משרת את התפיסה ואת החזון של המנהלת. בשלבי ההתנעה המנהלת מעורבת מאוד, מכוונת ומכריעה. לאחר מכן המנהלת "זזה הצידה", והתפעול והניהול השוטף עוברים לידי המורים המובילים. דפוס זה מתאפיין בהתנעה וברתימת המורות לפעילות הקהילה, עידוד חשיבה משותפת, תזוזה הצידה, התבוננות, הספקת פתרונות והצמחת כוחות פנימיים.
 - **TD מתייעץ** – המהלך משרת את התפיסה ואת החזון של צוות הניהול. ההתנעה וקבלת ההחלטות מובלות על ידי צוות הניהול וגורמים נוספים, והמנהלת מבנה תהליכים לתמיכה בצוות. נתוני הערכה גלויים משמשים את צוות הניהול להכוונת העשייה. דפוס זה מתאפיין בזימון שיח והתייעצות, בהבניית תהליכים לתמיכה בצוות, נוכחת פיזית והתבססות על נתונים גלויים.
 - **BU מאפשר** – דפוס ניהול שבבסיסו אמונה מלאה בצוות החינוכי בכלל, ובמורים המובילים בפרט. דפוס זה מעודד פיתוח משמעות אישית ומקצועית בבית הספר, מתאפיין בשחרור וביותר על הכוונה ומאפשר לצוות לפעול בעצמו וליצור "איים של אוטונומיה". המנהלת מספקת תמיכה מעשית, פתרונות לאתגרים ולקשיים ומקצה משאבים. פעולה בדפוס זה מגשימה לבסוף את החזון ואת המטרות של בית הספר ומנהלת בכלים של השראה ושל מתן אמון.
- כאמור, נראה כי השילוב בין דפוסי TD ודפוסי BU, המתבטא בהתנעה, בתכנון מסגרות הלמידה וארגון, וב"שחרור" וב"תזוזה הצידה" בהמשך, הוא אופן פעולה התומך בהתפתחות ובהצלחה של המהלך.

בהקשר זה מן ראוי להזכיר את ההבחנות של מיכאלי (2016) על אמון ועל "תזוזה הצידה", בשאלה אם הם מיושמים כמהות בפני עצמם או משמשים אמצעי להשגת מטרותיו של המנהל:

תפיסה מהותית שלהם מבוססת על אמונה שלמה במקצועיות ובמחויבות של המורים לתלמידים ולבית הספר. לעומת זאת, תפיסתם כאמצעי מגדירה אותם כטקטיקה שמאפשרת לשמר דפוסי ניהול ריכוזיים, אך לעשות זאת בדרך שמייצרת תחושה של אמון ושותפות, המגבירה השקעה והתגייסות ומפחיתה התנגדויות וניכור.

(עמ' 140)

השתלבות קהילות השקפה בבתי הספר

המחקר של רשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת עסק לא רק במהלך השקפה, אלא הקיף מהלכים חדשניים נוספים בתחום הפיתוח המקצועי, ונועד להפיק תובנות לשם עיצוב מסגרות למידה עתידיות וגיבוש מדיניות אפקטיבית של למידה מתמשכת של מורים. שאלות המחקר שהציגה מושל נגעו להיבטים מבניים של הקהילות ולאופנים שבהם הן נוצרות ופועלות בבתי הספר: כיצד מתקבלות החלטות ביחס להרכב הקהילות ולנושאי הלימוד שלהן? באיזה אופן ממוסדות סדירויות הלמידה בקהילות? ומהו תפקיד המנהלת בהסדרת ובהובלת פעילות הקהילות?

בהצגתה תיארה מושל דפוסי ניהול מתוך הספרות המחקרית המאפיינים מנהיגות מבוזרת ומשפיעים במישרין ובעקיפין על התפתחותה של מנהיגות ביניים פדגוגית בבית הספר ועל הצלחת הקהילות. עם דפוסי הניהול המקדמים התפתחות של מנהיגות ביניים נמנו:

1. **יצירת סביבה ארגונית תומכת.** זו עשויה להתבטא בתמיכה במורים המובילים ובקהילות ברמת הסדירויות והקצאת המשאבים;
2. **אמון במורות המובילות.** הבעת אמון ויצירת מרחבים אוטונומיים לפעילות נחוצים על מנת לאפשר את צמיחת המורות המובילות ואת קידום ההכרה של הצוות בהן כמנהיגות;
3. **הנכחת מנהיגות הביניים והעשייה שלה במרחב הבית ספרי.** זו עשויה להתבטא במתן "במה" לקהילת הלמידה, המאפשרת את הפיכתה לערוץ מרכזי לדיאלוג על תהליכי השינוי בין חברי צוות המורים ובינם לבין המנהלת.

מאפיינים אלה מאפשרים פיתוח מקצועי מתמשך, משפיע, אפקטיבי ונוכח בתרבות הארגונית הבית-ספרית, והם מתכתבים עם הדפוסים שעלו במחקר של פולברמכר. ניתן לסכמם באמצעות ניסוח היכולות והמיומנויות של המנהלת – יכולת ארגונית מתכללת, יכולת ליצור פומביות אפקטיבית וחיובית ויכולת בין-אישית מנהיגותית.

לצד אלו הוצגו מאפיינים ארגוניים ודפוסים ניהוליים מתוך הספרות המחקרית העלולים לעכב התפתחות של מנהיגות ביניים. אלה כוללים חוסר תקשורת בארגון, המעטה בערכה

זה מורכב למדי. על מנהלות בתי הספר לתמוך בקהילה הלומדת, לשלבה במערכת הבית-ספרית ולהפכה לחלק בלתי נפרד ממערך ההתפתחות המקצועית של המורים – כל זאת מבלי לוותר על ייחודה של הקהילה, על אופייה של למידת החקר שהיא מקדמת, ועל מידת האוטונומיה שלה. שמירה על איזונים אלו אינה עניין זמני או חולף; הם נדרשים לא רק בשלבי התנעת התהליך ומיסוד פעילות הקהילות, אלא למעשה כל הזמן.

המורכבות הכרוכה בתפקיד המנהלות מקבלת ביטוי בתחושה שמקומן במהלך עדיין אינו מוגדר דיו. בראיונות עם מנהלות בתי ספר במסגרת מחקר ההערכה של ראמ"ה עלתה הכרתן בכך שחלק ניכר מהתהליכים (כגון מיון והכשרת מורים מובילים) מתרחשים בין המורה המובילה לבין המחוז או בינה לבין מנחה המורים המובילים, והן הצביעו על חוסר בהירות ועל צורך בהכוונה של אופי המעורבות המצופה מהן.

איזון עדין ראוי גם בתפיסת המנהלות את מטרות המהלך. הן יכולות לראות בלמידת המורים תכלית העומדת בפני עצמה, או לראות בה אמצעי לשינוי דפוסי הוראה, למשל, לטובת הטמעת שיטת למידה חדשה. תפיסה אינסטרומנטלית של הקהילה תגרום למנהלת לראות בה משאב שנועד לסייע לבית הספר להשיג מטרות פדגוגיות, ולכן תתמקד בתוצרים של מפגשי הקהילה ובהשפעתם על ההוראה בכיתה. גם כאן, האיזון העדין בין שתי התפיסות, ואולי התייחסות אליהן כאל רצף שיוביל לשינוי ההוראה בטווח הבינוני-ארוך, חיוניים להובלה פורייה של המהלך בבתי הספר.

ובנימה אישית...

עד לא מזמן שימשתי כמנהל בית הספר החקלאי ברנקו וייס פרדס-חנה כרכור. הייתה לי הזכות להצטרף למהלך מורים מובילים, ורבים מהמורים "שלי" השתייכו לקהילות למידה וחשיבה בית-ספריות. ראיתי את הקסם מתהווה לנגד עיניי, והופתעתי לטובה בכל פעם מחדש. אלא ש"הינשוף של אלת החוכמה מינרווה פורש את כנפיו רק עם רדת החשיכה", כלומר חוכמה ותבונה מגיעות רק לאחר מעשה, בסופו של יום עבודה, בסופה של תקופה. הוא הדין בניהול. היכולת להבין מהלכים, החלטות ודינמיקות ארגוניות ולגבש ראייה כוללת של בית הספר כארגון מגיעה לרוב לאחר מעשה, כשיש פנאי לעבד, לעשות רפלקציה ולהבין לעומק חוויות משמעותיות של ניהול. מנהל ראוי שיהיו לצידו מלווים מקצועיים שיאפשרו לו להתבונן בהשפעה של החלטותיו והתנהגותו, בחלוקת הזמן שלו ובאופן שבו הוא מתניע, מארגן ומלווה תהליכי שינוי בבית הספר.

השאלות על מקומי בתהליכי שינוי פדגוגיים לא היו תאורטיות, אלא מעשיות מאוד, והן דרשו קבלת החלטות מהירה וברורה כדי שבית הספר ייצור אווירת למידה התומכת בשינויים פדגוגיים ודידקטיים ויספק תחושת משמעות ושייכות למורים.

של מנהיגות הביניים או הימנעות מגילויי הכרה והערכה כלפיה, קעדר חיבורים בין פעילות מנהיגות הביניים לבין תהליכים בית-ספריים, ניהול מיקרו וארגון לקוי של תנאים פיזיים וסדריויות לפעילותה של מנהיגות הביניים. נוכחותם של דפוסים אלה בבתי ספר בהם פועלות קהילות עלולה לעכב את התפתחות המורים המובילים, ולפגוע במעמדם בקרב הצוות וביכולתם להוביל פעילות למידה במסגרת הקהילות.

במחקר שהציגה מושל נמצאו שני מודלים מבניים עיקריים של קהילות. במודל הראשון התקבלו ההחלטות על הנושא ועל המשתתפים בקהילה בעיקר על ידי הנהלת בית הספר. מעורבות גבוהה של מנהלת בית הספר בסגנון TD נטתה להיות קשורה באינטגרציה גבוהה של הקהילה עם הפעילות הבית-ספרית. פעילות זו באה לידי ביטוי במפגשי קהילה שנערכו בעת הלימודים, כחלק משעות ההשתלמות הבית-ספרית ו/או משעות השהייה, ובהשתתפות של מורות בקהילה כחלק מתפקידן בבית הספר. כך, למשל, אחת הקהילות הורכבה מאחד מצוותי המקצוע האורגניים של בית הספר, המורה המובילה שבה הייתה רכזת המקצוע, והעיסוק בקידום הוראת המקצוע הוגדר כנושא הקהילה. במודל השני, ההחלטות על הנושא הנידון בקהילה התקבלו בעיקר על ידי המורה המובילה, המשתתפים בחרו אם להשתתף בקהילה, והמפגשים התקיימו לרוב מחוץ למערכת השעות הבית-ספרית. מודל זה היה כרוך במידה פחותה של מעורבות מצד המנהלת בקביעת משתתפי הקהילה ותכניה, גם אם היא דנה בהם לעיתים קרובות עם המורה המובילה. כך לדוגמה, באחת הקהילות החליטה המורה המובילה להקדיש את הפעילות לנושא הלמידה בסביבות חוץ-כיתתיות, עקב העניין הרב שלה בלמידה "אחרת". הרכב המשתתפות שהתגבש כלל מורות משכבות גיל ומתחומי מומחיות שונים, ומפגשי הקהילה התקיימו פעם בשבועיים עם סיום יום הלימודים. במודל זה היו לעתים קשורים רבים יותר בקביעת מפגשי הקהילה ובשמירה על סדירותם.

המחקר זיהה מגמה מעניינת של תנועה בין המודלים. הנהלות בתי ספר שבתחילה אופיינו במודל השני התקרבו בהדרגה בגישתן אל המודל הראשון. הדבר התבטא בשאיפה להאיץ את תהליך הרחבת מספר המורות המובילות וקהילות המורים, ולרתום אותן לטובת הטמעת יעדים בית-ספריים ולשלבן במסגרות מובנות בתוך מערך השעות הבית-ספרי. מושל הסבירה תנועה זו כנובעת מהרצון לאגם משאבים בכדי לקדם שיפור פדגוגי מערכתי, להגדיל את מעורבות בית הספר במהלך ולהרחיב את מספר המורים השותפים לו.

הובלת מהלך השקפה בבתי הספר – עניין של איזון עדין

ניכר כי מהלך מצמיח של מורות מובילות וקהילות למידה מצפה ממנהלות לגלות מעורבות מדודה ותומכת, ובה בעת להיות מסוגלות לצעוד צעד לאחור, אך מתברר שאיזון

מקורות

מיכאלי, נ' (2016). איזהו המנהיג הפדגוגי? תפקידם של מנהלי בתי ספר בהצמחת מורים מובילים. בתוך נ' מנדל-לוי ומ' בוזו-שוורץ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית**. ירושלים: מכון אבני ראשה. נדלה מתוך http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/growing_leading_teachers.aspx

Fullan, M. G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In R. J. Anson (Ed.), *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* (pp. 7-24). Washington, DC: U.S. Department of Education.

חשוב היה לי תמיד לטפח את המורים ש"הגדילו ראש" ורצו לעשות יותר מ"רק" להיכנס לכיתה וללמד. האמנתי כי מורים אלו הם סוכני השינוי החשובים ביותר בבית הספר.

מנהל שמבקש להניע את מוריו למצוא בעצמם משמעות, ואף ליצור אותה, צריך להיות שותף ליזמות פדגוגית מתמדת, שיטתית ויצירתית, ההולמת את מטרות בית הספר והמחפשת נתיבים חדשים ללמידה משמעותית ולהוראה משמעותית.

מנהלי בתי ספר במהלך השקפה: פרקטיקות מקדמות ומעכבות

בשיח משותף עם מובילי המהלך במחוזות ועם הגופים המקצועיים המלווים, ועל בסיס ממצאי מחקרים והערכות, פותח במו"פ השקפה כלי למנהלים, הממפה את שלבי היישום של המהלך בבתי הספר ומתאר פרקטיקות ניהוליות מקדמות ומעכבות לכל שלב.



לגישה לכלי סירקו

הכלי נועד לסייע בהכוונת המנהלים בטרם הצטרפותם למהלך ובמשך יישומו, והוא עשוי לשמש גם מפקחים ובעלי תפקידים נוספים בבואם לדון עם מנהלים במהלך השקפה המתקיים בבית ספרם.

ככל שיישום מהלך השקפה מתקדם ומתרחב, כך הולכת ומתבררת חשיבותם של מנהלי בתי הספר במהלך. בה בעת מתבהרים גם מרכיבות תפקידם והאתגר הכרוך במציאת האיזון העדין המתואר בכתבה.

שיחות רבות עם מנהלי בתי ספר השותפים למהלך, ועם מובילי המהלך במחוזות ובגופים המקצועיים המלווים, העלו את הצורך בהמשגה ברורה יותר של תפקיד מנהלי בתי הספר בהובלת המהלך בבית ספרם. המשגה זו דורשת הבחנה בין השלבים השונים ביישום המהלך, החל בהתנעה ובמיסוד הקהילות ועד הבטחת קיימות הקהילות ושינוי תרבות הלמידה הבית-ספרית לאורך זמן. כמו כן היא דורשת חידוד הידוע לנו על אודות פרקטיקות מקדמות ותומכות.



מבעיה ללמידה

איך מסגור יכול להפוך בעיה בהוראה להזדמנות ללמידה?¹

דנה ודר-וייס, נדב ארנפלד, מיכל רם-מנשה ואיתי פולק

הקשר של המחקר

הנתונים למחקר זה נאספו במשך כמה חודשים במסגרת מהלך השקפה, כחלק מתיעוד הישיבות של קהילת מורות למתמטיקה. מאמר זה מתמקד בישיבה אחת, שבה המורה המובילה של הקהילה, מיכל (אחת ממחברות המאמר), שיתפה את עמיתותיה בקטע משיעור מצולם. הקטע תועד בשיעור גאומטריה שמיכל לימדה בכיתה ט' שבועיים קודם לכן, והיא בחרה להציג אותו בקהילה לאחר התייעצות עם איתי, החוקר שליווה אותה. איתי הציע להביא לישיבה קטע מצולם אחר, "בעייתי" פחות, קטע שיש בו פחות איום על הדימוי הציבורי של מיכל (ודר-וייס, סיגל ולפסטיין, 2016) וכזה המיטיב לייצג את ההתנהלות הרווחת בשיעורים שלה. אולם מיכל התעקשה על הקטע הזה, מכיוון שהוא ייצג בעיה שהטרידה אותה.

בישיבה תיארה מיכל את הרקע לשיעור, והמשתתפות צפו בקטע וידאו שבו נראה הניסיון המשותף של התלמידים לכתוב הוכחה של תרגיל בגאומטריה בטבלת "טענה-נימוק" (טבלה הפורסת את ההוכחה לשלבים נפרדים, וכל שלב מנומק ומוביל לשלב הבא בהוכחה). התלמידים בכיתתה של מיכל הם בעלי הישגים גבוהים, ובשלב קודם של השיעור הם אף תכננו יחד את ההוכחה, ואף על פי כן ניכר היה שהם מתקשים לכתוב את שלבי ההוכחה במבנה של טענה-נימוק. מיכל חשה שניסיונותיה לתמוך בתהליך כתיבת ההוכחה לא צלחו, והיא נאלצה לחלץ את שלבי ההוכחה מהתלמידים ואף לספק את התשובות. היא סיימה אפוא את השיעור בתחושה שהיא נכשלה בהוראת ההוכחה בטבלת טענה-נימוק.

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון של המחקר ניתחנו את צילום הווידאו של השיעור של מיכל ואת התמליל שלו, כדי להיטיב להבין את הקשיים שמיכל ותלמידיה חוו בשיעור. הניתוח העלה כעשר סיבות לקשיים אלה (למשל, אי-הבנה של ההיגיון של הטבלה או אי-היכרות של משפטים חיוניים למילוי הטבלה). זיהינו כמה פעולות שנקטה מיכל בשיעור כדי להתמודד עם קשיי התלמידים, ניתחנו כיצד הן השפיעו על ביצועי התלמידים ושיערו כיצד עוד יכלה מיכל להגיב. הניתוח המשותף שלנו אפשר למיכל לחדד את הפרשנות שלה את קשיי התלמידים, להעשיר את רפרטואר התגובות האפשריות שלה ולשכלל את שיקול הדעת שלה בדבר ההתאמה בין התגובות לקשיים.

לדיונים פדגוגיים בבעיות בהוראה יש פוטנציאל לתרום ללמידה המקצועית של מורות (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Horn & Little, 2010; Labaree, 2000; Lepstein & Snell, 2014; Little & Horn, 2007). אולם, מיצוי הפוטנציאל ללמידה מבעיות אינו משימה פשוטה. המחקר המוצג במאמר זה דן בהזדמנות ללמידה של קהילת מורות למתמטיקה סביב קושי שהעלתה מורה. מבחינות מסוימות, הזדמנות זו נוצלה היטב ללמידה שיתופית, אבל מבחינות אחרות לא מוצה כל הפוטנציאל שהיה גלום בה. כדי להבין מה אפשר ללמוד מהבעיה שהמורה שיתפה בה ומה הגביל את הלמידה, ננתח במאמר זה כיצד מסגרה (Goffman, 1974) קהילת המורות את הבעיה שהציגה המורה. ניתוח זה מדגים את החשיבות של מסגורים פוריים ואת האתגרים שביצירתם.

מסגורים פוריים של בעיות הוראה

מסגור (framing) הוא התהליך שבו משתתפות בשיח מגדירות, במודע או שלא במודע, איך הן מבינות סיטואציה מסוימת. הוא מספק תשובה לשאלות כגון, "מה קורה כאן?" (Goffman, 1974), וקובע מהן הדרכים הרלוונטיות והלגיטימיות לחשוב על המצב, להבינו ולפרש אותו. למשל, כשמורות דנות בבעיה בלימוד שיטת ההוכחה בגאומטריה הן יכולות למסגר אותה כבעיית הוראה (יש בעיה באופן שבו אני מלמדת את השיטה) או כבעיית מוטיבציה (התלמידים עצלנים מכדי לעשות את המאמץ הנדרש לשם ההצלחה בלימוד השיטה). מסגורים שונים המבוססים על הנחות שונות יוצרים דיונים שונים המעצבים את האופן שבו אנו מבינות את המציאות וחושבות על דרכים להתמודד עם אתגרים בעבודתנו.

בשיח בין מורות סוגי מסגור שונים יכולים להיות פוריים יותר או פחות ללמידה מקצועית. אנו מגדירות מסגור פורה בשיח פדגוגי כמסגור הקושר בין הוראה, למידה ותחום התוכן, תומך בבחינת הגורמים האפשריים וההשלכות של הבעיה, מספק הזדמנויות לבחינה מחודשת של הפרקטיקה וממצב את המורות כבעלות הסמכות, היכולת והאחריות להתמודד עם הבעיה. מסגור פורה כזה מקדם את המומחיות הפדגוגית של המורות (כלומר, את הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר ושיקול הדעת המקצועי שלהן, ראו ודר-וייס ולפסטיין, 2016).

1. המאמר מעובד מתוך (Vedder-Weiss, Ehrenfeld, Ram-Menashe, & Pollak (in press)

מיכל דיווחה שניתוח זה גרם לה לשקול מחדש את האופן שבו היא מלמדת את ההוכחה בשיטת טבלה טענה-נימוק ואף לשנותו. ניתוח השיעור המצולם והבעיה המיוצגת בו ביסס אפוא את הנחתנו בדבר הפוטנציאל הגלום בו ללמידה של מורות.

בשלב השני של המחקר ניתחנו את ההקלטה והתמלול של הישיבה שבה דנו המורות בשיעור המצולם של מיכל. באמצעים של ניתוח מיקרו-אנליטי בחנו כל מבע (תור דיבור) בשיחה, בעודנו שואלות, למשל: מה הדוברת עושה עכשיו? למה עכשיו? למה היא מגיבה? איך דבריה מעצבים את מה שיאמר במבע הבא? מה עוד היא יכלה לעשות ולא עשתה? (Rampton, 2006). בהתאם לעקרונות השיח הפדגוגי הפורה (ודר-וייס ולפסטיין, 2016), הקדשנו תשומת לב מיוחדת לאופן שבו הדוברות קושרות בין הוראה, למידה ותחום התוכן, מתייחסות לאינטראקציה שתועדה בווידאו, מאפשרות נקודות מבט שונות ומעממות ביניהן, מנתחות את הבעיה לפני שהן מציעות דרכים להתמודד איתה, וממצבות את המורה כבעלת יכולת להתמודד עם הבעיה.

הניתוח של השיח בקהילה הראה שהדיון בבעיה שמיכל העלתה אכן פתח הזדמנויות ללמידה. אולם הפוטנציאל של הלמידה מהבעיה מומש באופן חלקי בלבד, בין השאר משום שהקהילה נטתה למסגר את הבעיה של מיכל באופן שעוכב את הלמידה. לנוכח ההבדלים שעלו בין מסגורים שונים ערכנו בשלב הבא ניתוח שיטתי של מסגורי הבעיה שעלו ובחנו לגבי כל אחד מהם: מי העלתה אותו, מתי ואיך? מה אפשר את המסגור? כיצד הגיבו אליו, וכיצד המשיכו ועיצבו אותו חברות הקהילה האחרות?

ממצאים

בפרק זה ננתח תחילה את האופן שבו הציגה מיכל את הבעיה, ואחר כך נדגים מסגורים לא-פוריים שעלו בדיון ולעומתם מסגורים פוריים שקדמו ללמידה. לבסוף ננתח את תגובת הקהילה להצעה שלמעשה לא צריך כלל ללמד בשיטה של טבלת טענה-נימוק.

"הכתיבה עדיין לוקה בחסר": הצגת הבעיה

טרם הצפייה בווידאו הציגה מיכל את הרקע לקטע. היא הסבירה שהקטע התרחש לאחר דיון במליאה שבו היא והתלמידים תכננו את מהלך ההוכחה. היא הבהירה את הבחירה שלה להביא את הקטע הזה כמושא לחקירה המשותפת:

מיכל מה שבחרתי

זה באמת את החלק של הכתיבת הוכחה כי זה איזשהו סוגיה

שככה אני מרגישה, מרגישה שזה נקודת זמן טובה לדבר על זה

כי אני מרגישה שב"טי"תים" הם כן התחילו להפנים את הנושא של גאומטריה כן מתחיל להתיישב להם דרך ההוכחה, הם כבר עולים על הדברים וגם ראיתי את זה בסרטונים שבסך הכול רוב התלמידים גם הייתה למידה של התלמידים וגם הם היו שותפים וגם יודעים ככה להעלות את זה. הכתיבה עדיין לוקה בחסר. רציתי שתראו איך עשיתי את זה איך אני עושה את זה ואז נדבר על אם יש דרכים אחרות, אם יש דברים לגבי מה שעשיתי וכו'.

הצגת הבעיה על ידי מיכל כללה כמה מסגורים. ראשית, היא מסגרה את הבעיה כבעיה ב"כתיבת הוכחה". היא הבחינה בין היכולת של התלמידים לכתוב הוכחה, יכולת שעדיין "לוקה בחסר", לבין הבנתם את "דרך ההוכחה", שמתחילה "להתיישב". שנית, היא מסגרה את הבעיה כבעיה משותפת ל"טי"תים" אך גם כבעיה זמנית, שהרי מדבריה "הכתיבה עדיין לוקה בחסר" (ולא, למשל, "הכתיבה לוקה בחסר"). השתמע שזה מצב זמני ושהיא מצפה שמיזמנות זו תשתפר בהמשך. מיכל הזמינה את עמיתותיה לראות "איך עשיתי את זה" ולבחון את ההוראה שלה ביחס לקשיי התלמידים.

אחרי שהמורות צפו בקטע השיעור המצולם ניסחה מיכל שוב את הבעיה שהיא ביקשה לדון בה. היא ציינה שהיא נתנה לתלמידים זמן לחשוב ולתכנן את ההוכחה ביחידים ובמליאה, ושרבים מהם השתתפו בדיון המקדים המשותף, ולמרות זאת – כשהם הגיעו לשלב כתיבת ההוכחה בטבלה "עדיין הרגשתי שאני צריכה לעשות חלק נכבד מההוראה שלה". הפעם הדגש של מיכל היה לא רק על הפער בין ההבנה הגאומטרית של התלמידים לבין היכולת שלהם לכתוב הוכחה, אלא גם על תוכנית השיעור עצמה: כל המהלכים המטרימיים של חשיבה על ההוכחה ותכנון משותף לא הספיקו להביא את התלמידים להצליח בכתיבת ההוכחה. המסגור הזה חשף את המורכבות של הבעיה וכיוון להתייחסות לתחום התוכן, תוכנית השיעור, קשיי התלמידים וההוראה. יתרה מזו, הוא אפשר לקהילה לדון באופן שבו מיכל פעלה בשיעור – הן במהלך שהיא תכננה והן בחלק שהיא מילאה בכתיבת ההוכחה.

מיכל שיתפה בקושי שלה ללמד הוכחה בשיטת טבלת טענה-נימוק. היא חשפה ייצוג עשיר מהכיתה – שיעור מצולם – שמאפשר לבחון יחדיו את ההוראה והלמידה. היא אף מסגרה את הקושי כבעיה פדגוגית משותפת לכל מי שמלמדת בשכבת ט', ובכך יצרה מיכל עבור קהילת תנאים המאפשרים למידה מבעיית הוראה. אך בעוד שבמקרים מסוימים הזדמנות זו ללמידה נוצלה והמורות דנו בקשר בין ההוראה שלהן ללמידת התלמידים, הרי במקרים אחרים

נוצלה ההזדמנות במידה חלקית בלבד, בין השאר, בשל מסגורים שמנעו מהמורות להתמודד עם הבעיה שמיכל העלתה.

"אני מאוד רגועה ומאוד שלמה": מסגורים לא-פוריים

לאחר דיון בכמה היבטים של הבעיה שחזרה רונה² את האופן שבו היא מלמדת את השיטה בכיתה ותיארה כיצד היא מכוונת את התלמידים בחשיבה על ההוכחה. אולם, כמו הדוברות הקודמות, היא התמקדה בתכנון ההוכחה (ולא בכתיבתה), ובכך למעשה הרחיקה את עצמה מהבעיה שהעלתה מיכל והציגה את ההוראה המוצלחת שלה. המדריכה (שליוותה את מיכל מטעם מהלך השקפה) הגיבה כך:

מדריכה רונה

השאלה היא איך אנחנו משפרים את היכולת שלהם לכתוב

רונה זה רק עם תרגול ותרגול
אין אני ממש מאמינה

סיגל תרגול וצבעים
ולסמן את זה על השרטוט

רונה אנחנו שנים
זה לא דבר ביום אחד זה תהליך
זה בגלל זה אני מאוד רגועה ומאוד שלמה כי אני יודעת שזה תהליך שהם עוברים ואני רואה את השיפור
כל הזמן אנחנו רואים את השיפור במבחן הראשון

סיגל כן

רונה במבחן השני זה תהליך
זה לא שאם עכשיו אנחנו נעבוד משהו בצורה מסוימת
בעוד חודש הם יכתבו כולם טוב
לא

חנה מה האקדמיה אומרת?
מה משרד החינוך אומר?

כשהמדריכה עודדה את רונה להתייחס לסוגיית הכתיבה הדהדה רונה את המסגור של מיכל של הבעיה כמשתפת, מופרת וזמנית. אולם שלא כמו מיכל, היא נרמלה את הבעיה (Horn & Little, 2010) בכך שמסגרה אותה כ"תהליך שהם עוברים". היא שידרה ביטחון בתהליך הזה והתבססה על עדויות לשיפור ממבחן למבחן. ביטויים כמו "אין, אני ממש מאמינה", "כל הזמן אנחנו רואים", ו"אני יודעת", הדגישו את הוודאות שלה בעניין. מאחר שהיא כל כך בטוחה שזה תהליך נורמלי שחולף עם הזמן, היא "מאוד רגועה ומאוד

שלמה". השימוש בלשון רבים "אנחנו" מרמז שלדעתה גם אחרות שותפות למסגור הזה. חוסר הספק של רונה שמדובר בתהליך שהתלמידים עוברים ושאין מה לעשות בעניין לא זימן השתהות לבחינת הבעיה. בכך היא למעשה ביטלה את בעיית כתיבת ההוכחה ומסגרה אותה כ"לא-בעיה". היא אף הוסיפה והציעה במפורש ש"זה לא שאם עכשיו אנחנו נעבוד משהו בצורה מסוימת, בעוד חודש הם יכתבו כולם טוב".

בשלב זה בדיון התאפשר לעמת בין המסגור של מיכל את העיכוב בכתיבת הוכחה כבעיית הוראה, לבין המסגור של רונה כלא-בעיה. אולם חנה העלתה את השאלה מהי עמדת האקדמיה ומשרד החינוך בנושא. אמנם שאלה כזאת יכלה לקדם את הלמידה של הקהילה, אבל היא גם חתרה תחת המיצוב של המורות כבעלות יכולת, אחריות וסמכות לפתח בעצמן ידע מקצועי מקומי המבוסס על הניסיון שלהן.

רק מבע אחד באפיזודה זו שיקף ראייה שעל פיה שיפור בהוראה יכול להוביל לשיפור בכתיבת ההוכחה. סיגל הציעה לצבוע את השרטוט על הלוח, ובכך התייחסה להערה שנשמעה קודם לכן: "אם היית עושה בצבעים שונים פה ושם, יכול להיות שגם הדגמה מהצד אולי לא הייתה צורך, היו יכולים היה לראות". הערה זו ייחסה את הקושי בכתיבת ההוכחה למגבלות הייצוג הגרפי שעל הלוח. מסגור כזה עלול היה למצב את הבעיה כטכנית וקלה לפתרון.

הקטע הקצר שלעיל מדגים הרבה מהמסגורים שעלו בדיון בקהילה של מיכל: (1) אף שהבעיה מוסגרה כמשתפת, ההתמקדות בפרקטיקות מצליחות הרחיקה את המורות מלדון בקשיים; (2) הבעה של ודאות וביטחון מנעה את ההתמודדות עם אי-הוודאות המלווה את ההכרה בבעיה; (3) האימוץ של עמדה דטרמיניסטית חסרת אונים מול הבעיה נרמלה את הבעיה ומסגרה אותה כחולפת, אך גם מחוץ לתחום ההשפעה של המורות; (4) הבעיה מוסגרה כאפשרית לפתרון טכני פשוט, ולמרות זאת מחוץ לתחום המומחיות המקצועית של המורות. מסגורים אלה עלו גם בחלקים אחרים של הדיון. למשל, המסגור הדטרמיניסטי (כלומר, "אין מה לעשות") חזר 12 פעמים דרך התייחסות למושג "בשלות" ונגזרות שלו ("בשלות מוחית", "בשלות לשונית", "בשלות של הידע" ועוד). לעומת המסגורים האלה עלו בדיון מסגורים פוריים, כפי שנדגים בניתוח שלהלן.

"קשה היה להם לעשות את המעבר": מסגורים פוריים

אחרי הצפייה בסרט והניסוח החוזר של הבעיה הזמינו מיכל והמדריכה את המורות לתאר מה הן ראו. חנה מסגרה את הבעיה כבעיה משותפת, והתייחסה להשתתפות הנמוכה של התלמידים ולצורך "לחלוב אותם" כדבר ש"קורה לנו בכל הכיתות, לא רק אצלך". אורלי הרחיבה ומסגרה את הבעיה כבעיה רווחת בלימודי הגאומטריה, כשהתלמידים מתקשים לחשוב על משפטים הפוכים ומאלצים את המורה להדריך אותם בכתיבה. היא התייחסה באופן קונקרטי

2. כל השמות במאמר, למעט שמה של מיכל, בדויים.

לשיעור המצולם וניתחה מדוע ההדגמה של מיכל של זוויות מתאימות בישרים מקבילים לא סייעה לתלמידים להבין ש"אם יש שתי זוויות שהן שוות והן מתאימות, אז הישרים מקבילים, שזה בעצם חשיבה על המשפט ההפוך". מסגורים אלו אימצו את התיאור של הבעיה כמשותפת למורות רבות, והציעו פרשנות שלפיה הבעיה טמונה באופן ההוראה של מיכל לנוכח רמת המעורבות של התלמידים והידע שלהם – הן הידע הקודם שלהם במשפטים הפוכים, והן היכולת להשתמש בהם כדי לפתור את התרגיל. ברוח דומה, מורות אחרות מסגרו את הבעיה כבעיה של "שפה" ושל "היכולת [של התלמידים] לקחת את ההבנה המילולית ולהמיר אותה לכתיבה מתמטית". הן טענו ש"קשה היה להם לעשות את המעבר".

מסגורים אלו קישרו בין ההוראה, הלמידה ותחום התוכן, כפי שבאו לידי ביטוי בקטע המצולם. המסגורים האלה הצביעו על גורמים לבעיה ועל השלכות שלה, ויצרו הזדמנות לבחינה מחדשת של שיטת ההוראה. למשל, הקהילה דנה בדרכים שונות לבסס את הידע של התלמידים במשפטים הישרים וההפוכים, ואף שקלה אם מוטב להציף את כל המשפטים מראש או להתמקד רק במשפטים הרלוונטיים לתרגיל. לכן מסגורים אלו היו פוריים וקידמו את המורות מבחינת הבנתן את קשיי התלמידים ואת הקשר שלהם להוראת הוכחות. אולם, כפי שהדגמנו בסעיף הקודם, תחת המסגורים הפוריים חתרו מסגורים פוריים פחות.

"לא חייבים לעשות טבלה כזו של טענה-נימוק": פתרון הבעיה

אחרי 66 דקות, כשהישיבה התקרבה לסיום, הציעה אורלי, המורה החדשה בקהילה, "פתרון" לבעיה שמיכל העלתה: אין כלל צורך ללמד טבלת טענה-נימוק. אורלי (אולי בשל מעמדה כחדשה בקהילה) הציגה את הרעיון בהדרגה. בתחילה סיפרה היכן למדה זאת וממי ונקבה בשמות המלאים ("השתלמות של העתודה המדעית טכנולוגית" עם המדריכה "גלית בויאר"), ובכך ביססה את הסמכות המוסדית של מקור הרעיון. אז, היא הדגישה שהמדריכה "ממש... אמרה במפורש", ובכך ביטלה את האפשרות שזו פרשנות או דעה פרטית שלה, וציינה שהמדריכה אמרה שלא "חייבים למספר" את הטענות. ורק לבסוף אמרה במפורש: "לא חייבים לעשות טבלה כזו של טענה-נימוק".

בהמשך פירטה אורלי בקצרה את החלופה שהציעה: "קצת ללכת יותר להסברים, לתיאורים... קצת סיפורים". המדריכה תמכה באורלי ("אפשר לכתוב את ההוכחה בכל דרך שבחרים"). אורלי הסבירה בקצרה את ההיגיון הפדגוגי שמאחורי ההצעה ("מתגמשים לקראת התלמידים"), אבל לפני שהשלימה את המשפט הבהירו המדריכה ומשתתפות אחרות שגם בכתיבה חופשית יש להתבסס על המשפטים הגאומטריים.

כך, אחרי דיון ארוך בקושי של מיכל ללמד הוכחת טענה-נימוק, הציעה אורלי מסגור חדש, שעל פיו הקושי נובע מכך שמיכל (ואחרות) מלמדות בשיטה שאיננה הכרחית, שכן יש דרכים אחרות, לגיטימיות גם הן, להוראת הוכחות. המסגור הזה זכה לתמיכת המדריכה ותמך בביקורת נגד השיטה המופיעה בספרות המקצועית של הוראת המתמטיקה.³

האפשרות ללמד דרך אחרת לכתיבת הוכחות עוררה מחלוקת סוערת בין המורות. בין היתר נשמעו טענות רלטיביסטיות בעד ונגד ההצעה ("זה מאוד תלוי ילד [...] יש כאלה שזה לא מתאים להם"), טענות שהתבססו על ניסיון אישי ("אני זוכרת את השיטה הזו מכיתה ח' [...] אני זוכרת בהתנסות שעשיתי"), ואמירות ללא הצדקות ("אני לא ממספרת [...] גם אני לא"). אולם לא נשמעו נימוקים והצדקות פדגוגיות בעד או נגד השיטה החלופית שהציעה אורלי. למעשה, הקהילה לא בחנה כלל את היתרונות והחסרונות של השיטה החלופית (הנרטיבית) בהשוואה לשיטה המסורתית (טבלת טענה-נימוק) מבחינת הלמידה של התלמידים. במקום זאת, הקהילה דנה בהערכה של תשובות הנכתבות בגישה החלופית ובצורך לתאם כיצד להעניק ציונים לתשובות שונות. כך, במקום למסגר את הדיון שהזדמן בעקבות ההצעה של אורלי כדיון בבעיה פדגוגית (איך ללמד) הן מסגרו אותו כדיון בבעיית מדיניות (איך לתת ציונים באופן מתואם).

דיון

מיכל שיתפה את הקהילה שלה בבעיית הוראה באופן שיצר הזדמנות לקידום הלמידה המקצועית של המורות: הבעיה עסקה בקשיים בפרקטיקה מקובלת רלוונטית לכל המשתתפות, היא יוצגה באופן עשיר בצילום וידאו של הוראה ולמידה, ומיכל מסגרה את הנושא כבעיה בהוראה שלה הקשורה גם בלמידת התלמידים וגם בתחום התוכן. כל אלו הניבו דיון פורה לפרקים, אך הדיון הפורה התחרה במסגורים לא-פוריים, ואלו עיכבו את ההזדמנות ללמידה. התמקדות בהצלחות, הדגשת ודאות, נורמליזציה, עמדה דטרמיניסטית חסרת אונים והתייחסות לבעיה כאל בעיה חולפת, פשוטה וטכנית, או מחוץ לתחום הידע המקצועי של המורות – כל אלה חתרו תחת הפוטנציאל ללמידה מהבעיה של מיכל. אמנם גם לחלק מהמסגורים האלה, למשל נורמליזציה, יש תפקיד בהבעת אמפתיה ותמיכה, אך יש להם גם מחיר בקידום השיח החקרני. למרות ניסיונות חוזרים ונשנים של מיכל, בתמיכת המדריכה, למקד את הדיון בבעיה שהיא העלתה, העמיתות שלה נטו להימנע מלדון בה. הרושם שנוצר הוא שהמורות בקהילה מכירות בקושי ללמד הוכחות בשיטת טענה-נימוק, אך הן אינן רואות בו בעיה הדורשת חקירה. התופעה שמדגים המקרה הזה שונה מתופעות שתוארו במחקרים קודמים, שבהם מורה תיארה מקרה לא בעייתי, לכאורה, ואילו העמיתות שלה הן שמסגרו אותו כבעיה הדורשת חקירה (Horn & Little, 2010). במקרה

3. אף שהוראת ההוכחה בשיטת טבלת טענה-נימוק היא פרקטיקה מקובלת מאוד במערכת החינוך בישראל, מוטחת בה כבר שנים רבות ביקורת בספרות המחקרית על הוראת המתמטיקה (Schoenfeld, 1988).

בוחנת את הפוריות של כל מסגור; (ד) הקבוצה בוחרת באיזה מסגור להמשיך למקד את הדיון. ■

מקורות

ודר-וייס, ד' ולפסטיין, א' (עורכים) (2016). **הנחיית שיח פדגוגי בצוותי מורות - עקרונות וכלים**. נדלה מתוך <http://www.mofet.macam.ac.il/ Amitim/iun/Documents/hashkafa-tools.pdf>

ודר-וייס, ד', סיגל, ע' ולפסטיין, א' (2016). עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה. בתוך נ' מנדל-לוי ומ' בוזו-שוורץ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית** (307-316). ירושלים: מכון אבני ראשה. נדלה מתוך http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/education_public_image.aspx

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Chicago: Harvard University Press.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.

Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.

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

Little, J. W., & Horn, I. S. (2007). Normalizing problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 79-92). Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of "well-taught" mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23(2), 145-166.

Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M., & Pollak, I. (in press). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*.

שלנו, המורה שיתפה במקרה בעייתי בעיניה, ואילו עמיתותיה מסגרו אותו כלא-בעיה או לפחות כלא דורש חקירה.

מדוע המורות מסגרו את הבעיה של מיכל כלא-בעיה? מדוע הן דנו בה באופן שהגביל את האפשרות שלהן ללמוד ממנה? הסבר אפשרי אחד הוא חוסר ידע או יכולת (למשל בתחום התוכן). אולם הנתונים מראים שלקהילה כקבוצה הייתה יכולת למסגר את הבעיה באופן פורה, ושהמורות התבססו על ידע פדגוגי ודיסציפלינרי רלוונטי בנייתוח הבעיה. הסבר אחר הוא הסיכון הכרוך בחקירת הבעיה. הכרה בבעיה כמשתפת יכולה להיות מאיימת: היא עלולה להאיר באור שלילי את מקצועיותן של המשתתפות כיחידות וכקבוצה, ואף לערער את תחושת הוודאות והביטחון המקצועי שלהן. לשם חקירה פוריינה של בעיה משותפת חייבות כל השותפות להיות מוכנות להטיל ספק בהוראה שלהן ולהכיל את האי-ודאות שמתלווה לכך. ההישענות על מצב מוכר ועל דרכי פעולה ידועות צמצמה את הערעור שנלווה לחשיפת הקושי. גם ההזדמנות שנקרתה להן בסוף הישיבה לבחון מחדש את היתרונות והחסרונות של ההוראה בשיטה המקובלת הוחמצה במידה מסוימת. במקרה הזה, אף על פי שהייתה תוספת של ידע חיצוני (מפי המדריכה בהשתלמות של אורלי, ובהתאם למקובל בספרות המקצועית), המסגור של הדיון הוביל לשיחה על מדיניות יותר משהוביל לדיון בהוראה ובלמידה. ניתן אפוא לראות, שכדי למצות את הפוטנציאל ללמידה מבעיות הוראה אין די בשיתוף בבעיה ובהצגתה כבעיה, וגם לא בהתבססות על ידע חיצוני שמציג בעיה. כדי למצות את הפוטנציאל הזה הקבוצה עצמה צריכה למסגר את הבעיה באופן שמאפשר לחקור אותה ולחשוב מחדש על ההוראה והלמידה. במילים אחרות: הפוריות של דיון בבעיות הוראה אינה תלויה רק במורה המציגה, במנחה או ברעיונות חיצוניים; זהו מפעל משותף התלוי במידה רבה במשמעות שהקבוצה מייחסת לבעיה – במסגור המשותף.

השלכות

הניתוח שהצגנו מדגים, מצד אחד, את הפוטנציאל ללמידה מקצועית מתוך בעיות הוראה, ומצד שני, את הקושי למסגר את הבעיות באופן שמאפשר למצות את הפוטנציאל הזה. כדי למצות את פוטנציאל הלמידה מבעיות חיוני שמורות, מורות מובילות ומנחות יפתחו מודעות לחשיבות המסגור בשיח ויכירו באתגרים הרגשיים-חברתיים הנלווים לו.

ניתן לקדם מטרה זו באמצעות: (1) תמיכה מתמשכת של מנחת הדיון במסגורים פוריים והדגמה של מסגורים כאלה; (2) ניתוח משותף של תמלולי דיונים (רצוי עצמיים), מתוך התמקדות בזיהוי מסגורים ובבחינת ההשפעות שלהם על הדיון. נוסף על כך, ניתן לעצב דיונים על בעיות הוראה באופן שתומך במסגורים פוריים, לדוגמה, לכלול שלב שבו (א) המנחה מדגימה בצורה מפורשת מסגור פורה; (ב) המשתתפות מציעות מסגורים אחרים; (ג) הקבוצה

מה את אומרת שנכתוב על זה מאמר? סיפור עם סוף טוב

מאחורי הקלעים של בניית קשר פורה בין מורים לחוקרים

איתי פולק ומיכל רם



הטור הזה... בזמן שאתה צובע לך דימויים משונים מעולם השיפוצים."

"טוב, טוב, אני כבר מגיע לעניין", אני אומר למיכל.

"מה השלב הבא?", היא שואלת.

"הי, זה בדיוק מה ששאלת את התלמידות שלך כשניסית ללמד אותן לכתוב הוכחה לתרגיל בגאומטריה", אני עונה לה.

"ווי, נכון", מיכל מחייכת כהרגלה, "טוב, בוא ננסה בדרך אחרת, נלך מהסוף להתחלה. ננסה להיזכר רגע מה הטענה שהגענו אליה, ואז נלך כל פעם צעד לאחור כדי לספר איך כתבנו את המחקר הזה".

נכון, הפעם אנחנו הולכים מהסוף להתחלה. זו הייתה אחת התובנות שלנו כשניתחנו יחד את הדרך שבה מיכל והתלמידים שלה כותבים הוכחה בגאומטריה. לתלמידים היה קשה לעבור דרך ארוכה של 15 שלבים של טענה-נימוק בלי להיתקע, להתבלבל ולהיכנס לדרך ללא מוצא.

שיח בין מורים לחוקרים מהאקדמיה מתנפץ לא פעם על הסלעים הקשיחים של קלישאות ודימויים שהם מייחסים אלו לאלו. "אתם שם באקדמיה, מתי לימדתם 40 ילדים בכיתה?", אומרים המורים ומערערים על ההבנה של חוקרים את המציאות בכיתות של ילדים ומתבגרים; "אילו רק הייתם מוכנים להקשיב ולשנות קצת הרגלים", מתריסים אנשי האקדמיה במורים, ומבטלים באחת את הידע הרב שנבנה בתוך הפרקטיקה. נודה על האמת, לקלישאות ולדימויים מעין אלו יש כוח. כולנו תורמים להתבססותם. לחוקרים יש זמן וקצב משלהם – מחקר ופרסום נמשכים שנים. המורים צריכים לעשות. היום. להיכנס לכיתה ולעבוד. ולא כמו מרצה באוניברסיטה שבא פעם בשבוע לשיעור בקורס או שניים, אלא יום אחר יום אחר יום. אין להם זמן לתילי תילים של פלפולים, ולהבחנות תאורטיות עדינות, שדומות יותר להבדלים בין 68 (!) הגוונים של הצבע הלבן במניפת צבעים של טמבור מאשר למשהו משמעותי לכיתה.

"איתי, אתה חופר!", מיכל עוצרת אותי שוב, "לא עברנו פסקה אחת, וכבר איבדת חצי מהמורים שניסו לקרוא את

"אז מה היו האבנים הגדולות? אה, נזכרתי..." היינו כבר שנה אחרי השיעור ההוא, והחלטנו שכדאי לכתוב מאמר, כולנו התלהבנו משיתוף הפעולה החדש שנבנה כאן. זו הפעם הראשונה שאנחנו כותבים עם אחת המורות ולא רק על המורות כמושא למחקר.

"וואו, וואו, וואו! בואו נעצור רגע!" – "אנחנו מבינים לאיזה בלגן אנחנו נכנסים?! לכתוב עם המורה על השיעור שהיא לימדה?!"

לחשוף את ההוראה לקולגות בצוות זה דבר מאתגר בפני עצמו, אז תחשבו מהי ההרגשה לשבת עם שלושה חוקרים שפשוט נהנים להיכנס לקרביים של כל מילה שנאמרה בשיעור, מייחסים לה משמעויות רבות, משערים כל מיני השערות, בונים תילי תילים של פרשנויות מהבלים. "הבלים? מה פתאום הבלים, זה מחקר רציני!", אני רוטן. "ברור", מיכל מחייכת שוב, "סתם מקנטרת כדי לשחרר קצת את הרצינות המחקרית שאימצת פתאום".

ואם לחפור בהוראה שלך עם שלושה חוקרים זו אכן לא מספיק גדולה, אז זמן קצר אחרי שהחלטנו לכתוב מצאה דנה הזמנה להגיש מאמרים חדשים לכתב עת מצוין שרצה להקדיש גיליון שלם לתאוריה של מנו קפור (Kapur) שטוען שיש "כישלון פורה". בינגו. כולנו התלהבנו מהאפשרות.

אבל איך בכלל עברנו מהשיעור המוצלח של מיכל ל"כישלון"? השיעור שצילמתי היה מלהיב כל כך שהצעת לי להביא לצוות שלה קטע מדליק של למידה עצמאית של התלמידים ולא באמת "בעיית הוראה". אז מה פתאום כישלון?! ובעיות כבר לא מספקות אותנו, צריך לדבר על כישלון?

"זה לא כישלון כזה", הסבירה דנה, "אלא כישלון במובן הזה שקטע מסוים בשיעור הלך קשה, ולא בטוח שכל התלמידים הבינו עד הסוף". בדיוק כמו הקטע שמיכל הציגה לדיון בצוות וביקשה להבין מה היה הפער בין השיעור שהיא תכננה ללמידה של התלמידים.

בפועל זה לא היה קשה כסלע. אולי משום שלמיכל (את זה רק איתי כותב...) יש יכולת נהדרת להתבונן בהוראה שלה בפתיחות אמיתית ובלי התגוננות, מקסימום להציע פרשנות אחרת לפעולותיה. אולי מפני שכחוקרים הצלחנו לנתח את המתרחש ניתוח ביקורתי בלי לגרום למיכל להרגיש שאנחנו לא מספיק מעריכים אותה ואת כישורי ההוראה שלה (עכשיו אנחנו כבר עפים על עצמנו). אולי משום שאף אחד מאיתנו לא היה הרושפלד (או האביב גפן... כל אחד והראליטי המועדף עליו) של השיחה, והיה ברור לכולנו שאנחנו בעיקר מנסים להבין טוב יותר את המורכבות של ההוראה, וגם אם אנחנו רואים דברים אחרים, יש לנו מה ללמוד זה מזה, אף על פי שלעיתים התמקדנו בדברים שנראים כמו הגוון ה-69 של לבן ושחלקם מהפכניים כמו להגיב ביניהם ירוק זרחני. ואולי

"אני צריכה להוליך אותם כמעט בכוח", התלוננה מיכל לפני חברותיה לצוות אחרי שהקרינה קטע מהשיעור שלימדה. "איך אני יכולה לעשות את זה אחרת?", שאלה והזמינה אותן להרהר מחדש בפרקטיקה מקובלת בצוות.

שנה לאחר מכן ניתחנו את השיעור הזה במסגרת מאמר שהחלטנו לכתוב עם נדב, שהיה דוקטורנט במעבדה, ועם דנה, שהובילה את המהלך והייתה המנחה שלי. נדב, שלימד (ולמד) מתמטיקה, אמר: "כשצועדים צעדים קטנים והעיניים מכוונות לשביל, נזהרות שלא למעוד על איזו אבן קטנה וסוררת, מאבדים את התמונה הגדולה ושוכחים לאן רוצים להגיע". אולי צריך להצביע על האבנים הגדולות, השלבים המרכזיים בדרך ההוכחה, ואחר כך למלא את המרחק באבנים קטנות, הציעו מיכל ונדב יחד, ככה יהיה לתלמידים קל יותר לבנות את ההוכחה.

"חזרת לשיפוצים?! לא בונים פה כלום, מנסים רק להבין איך עוזרים לתלמידים לכתוב הוכחות".

"לא, לא שיפוצים", זאת באמת הייתה הדרך שבה המשגנו לעצמנו את המהלך שעשתה מיכל (אבנים גדולות וקטנות) בניסיון לבנות הוכחה. זה קרה יותר משנה אחרי שהשיעור הסתיים (אמרנו או לא אמרנו שהקצב של חוקרים מסחרר?)

הכול התחיל מזה שביקשתי רשות ממיכל להקריין את הסרט מהשיעור שלה לפני מנחי מורים מובילים. בקהילה הזאת ישבו גם נדב ודנה. כמה ימים אחרי המפגש הזה הציע נדב שנכתוב יחד מאמר על השיעור הזה. בהיותו מתמטיקאי, עניינה אותו השיטה של הוכחה במבנה של טענה-נימוק, והוא זכר שבמחקר יש ביקורת רבה על שיטת הלימוד הזאת. דנה הציעה שנכתוב את המאמר עם מיכל יחד. וכמו בסיפור של עגנון, באופן מקרי לחלוטין, עוד לפני שהספקתי להתקשר אליה, נתקלתי בה באוניברסיטה (מה הסיכוי שמיכל, שמלמדת בראש העין, ואני ניפגש בבאר שבע!?)

"מה פתאום, זה לא היה בדיוק ככה", מתקנת אותי מיכל, "דיברתי איתך כבר לפני כן על האפשרות שאתחיל דוקטורט, וזו הייתה בעצם הסיבה שהגעתי לבן-גוריון". "נכון", אני נזכר, "ואני סיפרתי עלייך לדנה הרבה לפני כן, כי ממש התרשמתי מהעבודה שלך כמובילה".

"ואיך זה מקדם את הטענה שאתם מנסים להציג פה?", אני שומע את קולו של נדב בראשי, מנסה להחזיר אותנו למסלול, "הסתבתם עם האבנים הקטנות, לא?".

מאז שהתחלנו לעבוד על המאמר הזה הספיק נדב לעבור לארצות הברית ולכתוב שם דוקטורט אצל אחת החוקרות המובילות בתחום. למי שעייין במאמר שלנו¹ וראה את הספרות שציטטנו, אז זאת היא מהספרות (אילנה הורן מ-2010, Horn & Little).

1. לגרסה עברית של המאמר ראו עמוד 31.

של הצוות, שלא מיצה את החשיבה המשותפת. אבל חשוב למסגר את זה כמו שצריך כדי להבין למה אנחנו מתכוונים. כי כשאנחנו אומרים "כישלון", אנחנו לא חושבים על רקטת חלל שמתפוצצת למופע זיקוקים ספונטני עוד לפני שתמה הספירה לאחור ועשן השיגור התפוגג. לפעמים מדובר פשוט בפספוס – בישיבה שמסתיימת בתחושה שלא מיצינו את הפוטנציאל של הדיון, שלא הגענו לתובנות חשובות, או שלא קיבלנו תשובה חזקה מספיק לשאלה שאיתה נכנסנו לישיבה.

אז בעקבות הניתוח של ישיבת הצוות פיתחנו הבנה כמה חשוב המסגור של השאלה. לא מספיק להיכנס עם שאלה טובה, צריך לראות איך ממסגרים אותה לכל אורך הדיון ואיך שומרים על מסגור פורה. אז למדנו איך למסגר ישיבות, ובדרך למדנו גם איך כישלונות יכולים להיות פוריים, ואיך למסגר את הקשר בין חוקרים למורים כדי שיוביל לשיתוף פעולה פורה ולמחקר שיציע פיגום נוסף לשיח חקרני.

למסגר? פיגומים? לא סיכמנו שמפסיקים עם דימויים מעולם השיפוצים! ■

זו בכלל הכימיה האישית הטובה בינינו שעטפה בחיוביות את הניתוחים הקפדניים של כל משפט.

בסוף החלטנו שחשוב ומעניין יותר להתמקד בישיבת הצוות בבית הספר של מיכל, שבה הם דנו בבעיה שהיא הציפה, ולא הכישלון בהוראת הפרקטיקה. למה? כי חשבנו שמועיל הרבה יותר לפתח את ההבנה שלנו על הדרך שבה מנחים שיח חקרני, ולא רק לקדם את ההבנה של איך מלמדים טוב יותר הוכחה של טענה-נימוק. תפקידן של המורות המובילות בהנחיית הלמידה בצוותים שלהן הוא מאתגר ומורכב, וברור לנו שהסיטואציה של שיחה בצוות עמוסה במהמורות המאיימות לשבש את החשיבה המשותפת ולטשטש את האתגרים בהוראה. היה ברור לנו שאנחנו חייבים להתחיל לפרק את המורכבות הזאת, אבן אחר אבן. ובעיקר לעשות זאת מתוך הפרקטיקה, ולעשות זאת יחד, חוקרים ומורה מובילה שהיא עצמה חוקרת.

הניתוח של ישיבת הצוות של מיכל האיר היבט אחד כזה, שבדיעבד נראה לנו הכרחי להצלחה של הלמידה המשותפת בצוותי המורים. פתאום התחלנו לדבר על הכישלון בלמידה



ריכוז המחקרים וההערכות שהוצגו במפגש "מהלך השקפה בראי המחקר וההערכה"



הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה)

צוות המחקר	הובלת המחקר: ד"ר דוד רטנר
	מרכזת צוות המחקר וחוקרת כמותית ראשית: סיגל גבעולי
	מרכזת ההערכה האיכותנית: נעמה בר-און
	צוות החוקרים: ירון מרום וייס, ליאורה שחם סורני, ויויאן דיזנדרוק, יוליה גומוש, ד"ר תמי ליכט וד"ר בת-עמי ארצי

המחוז

מטרות המחקר
להעריך את מהלך השקפה מתוך התמקדות בארבעה נושאים: (1) יישום והפעלת המהלך בבתי הספר, (2) הכשרה, ליווי המורים המובילים ותמיכה בהם, (3) עמדות הגורמים השונים כלפי המהלך (4) התרומה הנתפסת של המהלך לבתי הספר.

מתודולוגיה
הערכה כמותית בעזרת שאלונים טלפוניים ל-392 מורים מובילים (שיעור השבה של 81%) ו-1,388 מורי קהילות (שיעור השבה של 79%); הערכה איכותנית בעזרת ראיונות עם מובילי המהלך במטה, במחוזות ובגופים מלווים, ועם צוותי בתי ספר ותיקים במהלך.

מכון כרם	צוות המחקר
	ראש צוות המחקר: יעל פולברמכר
	שמות החוקרים: ד"ר הלה כ"ץ-ברגר, ד"ר דועא ג'בר, מירב לוין, רחלי דייזיס ושלי וייסמן
המחוז	מנח"י
מטרות המחקר	לבחון אילו מודלים של שילוב בין תהליכים המובילים מלמטה למעלה (bottom-up) לבין תהליכים המובילים מלמעלה למטה (top-down) אפשר למצוא ברמת בתי הספר, ולזהות את הפרקטיקות הניהוליות שבאמצעותן מתעצבים מודלים אלו.
מתודולוגיה	ראיונות משותפים עם מנהלות ומורות מובילות. אלו נבחרו על פי הקריטריונים: סדיריות, הערכה מובנית של מנחי המורים המובילים והתרשמות מדריכות ההכשרה ושביעות רצון המנהלת.



רשת המחקר ברשות המחקר של מכון מופ"ת

צוות המחקר	ראש צוות המחקר: פרופ' אילנה מרגולין שמות החוקרים: ד"ר לירון דושניק, ד"ר סמדר מושל, נאדרה יונס וד"ר ניר רסיסי
המחזז	כלל ארצי
מטרות המחקר	לחקור את ההקשרים ואת התהליכים הכרוכים ביצירת הקהילות; את מגוון המודלים של קהילות שהתפתחו במסגרת המהלך; את התנהלותן של קהילות מורים, דפוסי עבודתן והנושאים שלהן; את השינויים שחלים בתפיסות ובפרקטיקה של המורים ושל בתי הספר; את אופן היישום של המהלך בהתאם למדיניות המטה ולתפיסות המשתתפים. להפיק לקחים לשם עיצוב המסגרת החדשה ושיפורה, ולשם שיפור מדיניות המשרד בנושא למידה מתמשכת של מורים.
מתודולוגיה	מחקר איכותני בגישה של חקר מרובה מקרים, שבו כל קהילה היא בגדר מקרה. נבחרו למחקר 8 קהילות ב-7 בתי ספר, לפי הקריטריונים: פעילות; מונחות על ידי מורות מובילות בשנתן השנייה למהלך לפחות; חבריהן הביעו נכונות להשתתף; נראה שמתרחשים בהן תהליכים שניתן ללמוד מהם. התבססות על תצפיות במפגשי 8 הקהילות ב-7 בתי ספר, ראיונות עם המורים המובילים, עם 2-3 חברות מכל קהילה ועם מנהלות בתי הספר, ואיסוף מסמכים נלווים (כגון התכתבויות הקהילה, חומרי לימוד, תוצרים).



מחזז מנח"י

שם המערך	יאיר שרלו
המחזז	מנח"י
מטרות המחקר	ללוות דרך קבע את תהליך ההכשרה של המורים המובילים, המשמש תהליך של הערכה מעצבת.
מתודולוגיה	שאלונים פתוחים וסגורים, ראיונות עומק עם מורים מובילים, מנחים, מנהלי בתי הספר ומפקחים, תצפיות במפגשי ההכשרה של המורים המובילים והמנחים ותצפיות במפגשי קהילות.

מכון ברנקו וייס ומחזז חיפה

צוות המחקר	ד"ר הדס ברודי שרודר, חגית חלפון, ענת לנקרי
המחזז	חיפה
מטרות המחקר	לבחון כיצד המורים המובילים תופסים את ההתפתחות המקצועית והאישית שלהם במהלך השקפה.
מתודולוגיה	כתיבת רפלקציה מונחית בידי מורים מובילים בתום שלוש שנים של השתתפות במהלך על ההתפתחות המקצועית והאישית שלהם. ראיונות אישיים עם מורים מובילים בתום שלוש שנים, ותצפיות בקהילות במשך השנתיים האחרונות.



מכללת לוינסקי לחינוך ומרכז מיטיב במרכז הבינתחומי הרצליה

	<p>צוות המחקר ראשי צוות המחקר: ד"ר נורית חמו ופרופ' ענת שושני שמות החוקרים: ד"ר נורית חמו, פרופ' ענת שושני, נועה בן-יוסף, ד"ר אורית ברזזה ואור דביר</p>
	<p>המחוז ירושלים</p>
	<p>מטרות המחקר לבחון את אופי זהותם המקצועית של המורים המובילים. לזהות ולמפות תהליכי למידה בקהילות. לזהות גורמים בולמים וגורמים תומכים בתהליך הפיתוח המקצועי של חברי הקהילות. להעריך את השפעת המהלך על השיח הפדגוגי, על תפיסת המסוגלות הפדגוגית, השייכות הבית-ספרית, רכיבי הזהות המקצועית ותחושת המנהיגות בקרב המורים המובילים וחברי הקהילות.</p>
	<p>מתודולוגיה</p> <ul style="list-style-type: none"> שאלוני דיווח עצמי למדריכים, למורים מובילים, לחברי קהילות ולמורים שאינם חברים בקהילות ומלמדים בבתי ספר שפועל בהם מהלך השקפה. השאלונים הועברו בשתי נקודות מדידה - אוקטובר ומאי. תצפיות בקהילות - 2-3 בקהילה - ראיונות עם מדריכות מחוזיות ועם מורים מובילים, וניתוח של מסמכים רלוונטיים.



מרכז קשת ורשות המחקר במכללה האקדמית בית ברל



	<p>צוות המחקר ראש צוות המחקר: ד"ר גלעדה אבישר שמות החוקרים: תשע"ו - ד"ר נטע רבהון-דמתי וד"ר נירית קרני; תשע"ז - נהאיה עווידה חג' יחיא ושלי נתן</p>
	<p>המחוז צפון</p>
	<p>מטרות המחקר להעריך את תהליך הכשרת המורים המובילים ואת אופן היישום של המהלך במחוז.</p>
	<p>מתודולוגיה חלק מהמחקר נעשה באופן רוחבי, וחלקו באופן הממוקד בארבעה חקרי מקרה בארבעה בתי ספר. במסגרתו קוימו ראיונות מובנים למחצה - אישיים וקבוצתיים - ולשותפי המהלך במחוז הופצו שאלונים מותאמים על פי תפקיד. השתתפו במחקר מנהלים, מורים מובילים, חברי קהילות, מורים שאינם חברי קהילות, מדריכות ומובילי המהלך במחוז.</p>

המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

צוות המחקר

ראש צוות המחקר: פרופ' אדם לפסטיין וד"ר דנה ודר-וייס

שמות החוקרים
(לפי סדר א"ב):

פרופ' אדם לפסטיין, ד"ר איילת בכר, איסלאם אבו-אסעד, ד"ר איתי פולק, ד"ר בנצי סלקמון, פרופ' גיא רוט, ד"ר דנה ודר-וייס, דנה משולם, חן לאופר, ד"ר טלי אדרת-גרמן, יעל משעלי, ד"ר יריב פניגר, ליבת אשחר-נץ, לין בן שושן, מיכל רם, מירית ישראלי, מרים בבוצנקו, מתן ברק, נוי סבג, עדי מנדלר, ד"ר עינב אייזיקוביץ, ד"ר עליזה סיגל, ד"ר קריסטה אסטרן, רותם טרכטנברג-מסלטון, ד"ר רינת כהן סבג, שירה פרנצ'יס, שירלי עופר, ד"ר תמרה בוזקאשווילי

המחוז

דרום ומרכז

מטרות המחקר

הבנת המתרחש בקהילות השקפה מבחינת נושאי העיסוק, פעילויות הקהילה ומאפייני השיח, והשפעתם על איכות השיח וטיב הלמידה המקצועית של המורים. הבנת ההתפתחות המקצועית והאישית של המורים המובילים וחברי הקהילות, והשפעת תהליכי ההכשרה על התפתחות זו ועל שנוי תרבותי בסביבות חינוכיות בקנה מידה גדול. העמקת ההבנה אודות היבטים שונים של השיח בקהילות, כגון מחלוקות, סיפורים, מסגור ודימוי ציבורי, ושל שיתוף פעולה בין אנשי מחקר לאנשי חינוך.

מתודולוגיה

- המעבדה מובילה שורה של מחקרים במסגרת המהלך, ובהם:
- מחקרים כמותיים המבוססים על תצפיות ועל קידוד של מפגשי קהילות (למשל, התפלגות השיח בקהילות על פי דברים ונושאים או על פי פעולות, שיעור השימוש בייצוגים).
 - שאלוני לפני ואחרי למורים המובילים ולצוותי המורים.
 - מחקר איכותני המבוסס על ניתוח השיח במפגשי קהילות.
 - ראיונות עם מנהלות ומורות.



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.



השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה

