



# השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה



## קהילות חוקרות הוראה

מודלים לפיתוח מקצועי בקהילות מורים

**השקפה מחקרית**

גיליון מס' 2 | נובמבר 2016 | חשוון תשע"ז



## תוכן העניינים

- |  |    |
|--|----|
| מבוא                                       | 4  |
| גל חירות                                   |    |
| קהילות למידה: נקודת הזינוק ללמידה מקצועית  | 6  |
| בבתי הספר ובכיתות                          |    |
| אן ליברמן ולין מילר                        |    |
| מתווים שיח - חקר ההוראה                    | 9  |
| ריאיון עם ד"ר דנה ודר-וייס                 |    |
| שותפים להובלה - מהוראה להנחיה              | 12 |
| ריאיון עם ד"ר הדס ברודי שרודר              |    |
| מחשבים מסלול מחדש - הערכה לשם למידה (הל"ל) | 15 |
| ריאיון עם נריה שחור וסמדר מור              |    |
| לומדים מהיפנים - חקר שיעור                 | 18 |
| ריאיון עם ד"ר ג'ניפר לואיס                 |    |
| האנטומיה של ההוראה - סבבי למידה            | 20 |
| ריאיון עם פרופ' לי טייטל                   |    |
| סבבי למידה בישראל                          | 22 |
| מתן ברק                                    |    |

הגיליון נכתב ועובד בידי צוות מו"פ השקפה במכון מופ"ת

גל חירות - מנהלת צוות מו"פ השקפה

אורטל בר

הלה זעירא ויינשטיין

טל כרמי

תמי לוי נחום

חפשו אותנו (השקפה) ב  ב

hashkafa@education.gov.il ✉

עריכה: טל כרמי

עריכת לשון: עפרה פרי

עיצוב: סטודיו טוטל

**"אמור לי ואשכח, למד אותי וייתכן כי אזכור, שתף אותי ואלמד." (בנג'מין פרנקלין)**

מהלך **השקפה - מורים מובילים** נכנס בימים אלה (שנת הלימודים תשע"ז) לשנתו השנייה. השנה ייטלו בו חלק 500 מורים מובילים שיובילו קהילות למידה בכ-200 בתי ספר המשתייכים לשבעה מחוזות של משרד החינוך. המהלך מבקש לחולל תמורה באופני הלמידה, בפיתוח המקצועי ובתרבות הפרופסיונלית של מורי מערכת החינוך הישראלית. בבסיס המהלך ניצבת ההכרה בחשיבותה של פְּעֻלַּת מורית (teacher agency) - יכולתם של מורים לחולל שינויים בבתי הספר ובדרכי ההוראה והלמידה - ובתפקידה ככוח מניע שביכולתו לקדם פיתוח מקצועי ותרומה לכלל המורים. זהו שינוי תפיסתי עמוק, המעביר חלק מן האחריות לפיתוח המקצועי לידי המורים, ועל כן מאתגר את דפוסי העבודה והחשיבה המסורתיים הקיימים במערכת.

מתוך הכרה זו מפתחים ומובילים מחוזות משרד החינוך את מהלך השקפה. המחוזות, בליווי גופים מקצועיים, עושים זאת ברמה הארגונית-ניהולית וברמה המקצועית בכל השלבים - פיתוח התפיסה המחוזית ומודל הפעולה המחוזי, יישום והערכה מעצבת.

הגיליון הראשון של "השקפה מחקרית" ביסס את החשיבות של הפעולות המורית והציג את קהילות המורים כמסגרת המקדמת פעולות שלה השפעות חיוביות על הפיתוח המקצועי, ההוראה והלמידה.

במרכזו של גיליון זה עומדות השאלות: מהו טיבה של העשייה בקהילות הלמידה? מהן התפיסות המנחות אותה? אילו מיומנויות וכלים תומכים במימושה? כמובן, לשאלות אלה אין "תשובה אחת נכונה". במערכות החינוך בארץ וברחבי העולם מתפתח מגוון רחב של תפיסות ויישומים של פיתוח מקצועי במסגרת של קהילות מורים. כבר בתום שנתו הראשונה של מהלך השקפה אנו עדים להתהוותם ולהתפתחותם של תפיסות שונות ויישומים מגוונים של עשייה במסגרת קהילות.

המאמר הפותח של הגיליון "קהילות למידה: נקודת הזינוק ללמידה מקצועית בבתי הספר ובכיתות" (Lieberman & Miller, 2011) ממצב קהילות למידה של מורים כמפתח ללמידה מקצועית בבתי ספר ובכיתות. המאמר סוקר עדויות מחקריות לתרומתן של קהילות, מזקק אופני פעולה המאפיינים קהילות מוצלחות ודן באתגרים הכרוכים ביישומן בהקשר הארגוני והתרבותי של בתי ספר ומערכות חינוך. תרומתו בהצגה התמציתית של מאפיינים גנריים של קהילות מוצלחות.

המשכו של הגיליון מתאר מודלים שונים של קהילות למידה. התיאור מובא באמצעות ראיונות עם חוקרים ואנשי מעשה השוקדים על פיתוחם ועל יישומם של מודלים אלה במערכת החינוך הישראלית ובמערכות חינוך ברחבי העולם.

למודלים המוצגים בראיונות מוטיבים משותפים: כולם מייחסים חשיבות לפיתוח תרבות למידה; כולם יוצרים חיבור הדוק בין למידת מורים ללמידת



ייצוג ויזואלי של תהליך למידה בקהילה

**במרכזו של גיליון זה עומדות השאלות: מהו טיבה של העשייה בקהילות הלמידה? מהן התפיסות המנחות אותה? אילו מיומנויות וכלים תומכים במימושה?**

תלמידים; כולם שמים דגש על ההיבט הקבוצתי בפעולת הקהילה. עם זאת, כל מודל מפנה את הזרקור לתפיסות ולאופני פעולה שהם בעיני מרכזיים בתהליך הלמידה והפיתוח המקצועי. חלק מהמודלים מתמקדים בהיבטים מתודולוגיים של עשיית הקהילה, אחרים שמים דגש רב יותר על התהליך הקבוצתי. קצתם הואים את המפתח בכישורי ההנחיה, קצתם ביכולות החקרניות. יחדיו, הם פורשים את רוחב היריעה של העשייה ומציגים את מגוון האפשרויות ואת פוטנציאל ההשפעה של פיתוח מקצועי באמצעות קהילות למידה של מורים.

שני הראיונות הראשונים מוקדשים למודלים המיושמים במסגרת מהלך השקפה. ד"ר דנה ודר-וייס מתארת את המודל שמובילה המעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב בשיתוף עם מחוז מרכז ומחוז דרום. ד"ר הדס ברודי שרודר מספרת על התפיסה שמנחה את מחוז חיפה בשיתוף עם מכון ברנקו וייס. חשוב להדגיש כי המודלים המתוארים בראיונות אלה מבוססים על התפיסה החינוכית-מקצועית של המרואיינות ושל הגופים המלווים שהן משתייכות אליהן, אך גם משקפים את ההובלה הפעילה של מחוזות משרד החינוך בפיתוח, בהתאמת המודלים וביישומם. מכיוון שכך, התיאור מספק מפגש מרתק בין תפיסות עולם תאורטיות-מקצועיות לבין המציאות המורכבת של מערכת החינוך הישראלית, והניסיון להביא את התפיסות הללו לכדי ביטוי מעשי ובעל השפעה.

הראיון עם נריה שחור וסמדר מור מתאר את יישום התפיסה החינוכית של "הערכה לשם למידה" (הל"ל) במסגרת של קהילות למידה בהובלת קדימה מדע ובתמיכת קרן טראמפ.

שני הראיונות האחרונים, עם חוקרי חינוך מובילים מארצות הברית, מוקדשים למודלים שפותחו בחו"ל ומיושמים במדינות שונות, בהן ישראל. ד"ר ג'ניפר לואיס מאוניברסיטת ויין בדטרויט, מישיגן, מתארת את מודל חקר השיעור היפני שהיא מקדמת בארצות הברית. פרופ' לי טייטל מאוניברסיטת הרווארד מתאר את המודל של סבבי למידה, הוולך וצובר תאוצה בארצות הברית.

אנו תקווה שהעיון בגיליון יתרום לתהליכי הלמידה המתקיימים במהלך השקפה: ירחיב את ההיכרות עם מנעד האפשרויות הקיים בפעילות של קהילות מורים, יעורר שיח על כוחם של המודלים ועל האתגרים שהם מציבים, יעלה שאלות ואולי אף יאתגר היבטים בתפיסות המנחות את המהלך, ויותר מכל יתרום לחדוות הלמידה, ההתבוננות והחקר בקהילות אלו.

עם כניסת מהלך 'השקפה - מורים מובילים' לשנתו השנייה אנו רוצים לברך את המחוזות המצטרפים ואת המורים המובילים החדשים; להביע הערכה למחוזות הממשיכים ולמורים המובילים הוותיקים, השוקדים על פיתוח והרחבת המהלך; ולהודות לכל מי שלקח בו חלק:

**למיכל כהן**, מנכ"לית משרד החינוך

**לגילה נגר**, משנה למנכ"לית

**לאייל רם**, סמנכ"ל ומנהל מינהל עובדי הוראה

**למוטי רוזנר**, סגן מנהל מינהל עובדי הוראה, **ליעל אוברגוט מעוז** ולעמיתיהם במינהל

**לד"ר מיכל גולן**, מנהלת מכון מופ"ת

למנהלות המחוז, למפקחות על הפיתוח המקצועי במחוזות ולרכזות המהלך

למפקחים הכלליים, למנהלי בתי הספר, למפמ"רים ולמנהלי הפס"גות למנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות

לגופים המקצועיים המלווים מהאקדמיה ומהמגזר השלישי

תודה מיוחדת **לד"ר ניר מיכאלי**, מחלוצי המהלך, שהוביל אותנו מראשית דרכו ותרם להפיכתו מחזון למציאות. זו גם הזדמנות לאחל לו הצלחה בדרכו החדשה כרקטור מכללת אורנים.



# קהילות למידה: נקודת הזינוק למידה מקצועית בבתי הספר ובכיתות<sup>2</sup>

אן ליברמן<sup>3</sup> ולין מילר<sup>4</sup>  
תרגמה מאנגלית מיכל קירזנר



הוראה ולמידה ופיתוח מומחיות בזכות הידע שחלקו ביניהם, הושתתה ההוראה על האמונה שכל התלמידים מסוגלים ללמוד, התמקדה במעורבות פעילה של התלמידים ובסופו של דבר הובילה לשיפור בלמידת התלמידים.

## למידה מקצועית שמגבירה את אפקטיביות המורים ומשפרת את הישגי כל התלמידים מתרחשת במסגרת קהילות למידה שמחויבות לשיפור מתמשך, לאחריות משותפת ולהסכמה בנוגע למטרות

לעומת מקלפלין וטלברט שתיארו טיפוסים מנוגדים של קהילות מורים, גרוסמן, וינבורג ווולוורת (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001) התמקדו בקהילת למידה אחת. הרעיון שלהם היה ליצור קהילת למידה של מורים לשפה ומורים להיסטוריה שיפעלו בצוותא, ולבחון ולתעד את התפתחותה על פי שלבים שהם הגדירו כהתחלה, הראשון היה כרוך בגיבוש זהות קבוצתית; המורים יצרו פסאודו-קהילה שהתאפיינה במידה מועטה של אדיבות ואינטראקציות. לאחר מכן התרחש תהליך שהחוקרים הגדירו כהתמודדות עם בעיות ומכשולים, ובו התחרו כוחות מנוגדים אלה באלה על תשומת הלב וניסו להתגבר על המתחים המהותיים ועל חילוקי הדעות ביניהם. בשלב הסופי המורים קיבלו על עצמם אחריות קהילתית משותפת לצמיחה האישית. תוך כדי התקדמותם משלב לשלב למדו חברי הקהילה להתמודד עם מחלוקות, עד שלבסוף השתכנעו שאפשר להתמודד בגלוי עם קונפליקט, שצפוי שיתגלעו סתירות ומחלוקות, ושכל אחד מהם יכול לצמוח בזכות העבודה בגישות שונות ללמידת תלמידים.

ליברמן וווד (Lieberman & Wood, 2002) חקרו שתי קהילות הוראה שפעלו במסגרת קורסי הקיץ של פרויקט הכתיבה הלאומי האמריקני באוניברסיטת קליפורניה בלוס אנג'לס (UCLA) ובאוניברסיטת אוקלהומה בעיר סטילווטר (OSU).

## כשמורים מזהים ופותרים בצוותא בעיות הקשורות לעבודתם, הם בונים את היכולת והרצון המשותף לקדם את חתירת בתי הספר ומחוזות החינוך שלהם לשיפור הלמידה וההישגים של כל התלמידים

החוקרות מצאו שלמרות הבדלי המיקום בין האתרים (עירוני וכפרי) והבדלי השנים (ותיק לעומת חדש יותר), הן חלקו 11 פרקטיקות חברתיות שסייעו לגיבושה של קהילה חזקה:

ההגדרה הטובה ביותר של קהילות למידה היא "קבוצות שפועלות לאורך זמן [...] הנפגשות בקביעות לשם שיפור הלמידה של חבריהן ושל תלמידיהם" (Lieberman & Miller, 2008: 2).

אף על פי שקהילות למידה שונות זו מזו בצורתן ובהקשר שהן פועלות בו, הן חולקות ביניהן כמה אמונות וערכים בסיסיים. על סמך הרעיון שמורים יכולים ללמוד זה מזה, קהילות למידה יוצרות ומקיימות סביבה שמטפחת שיתוף פעולה, שיחה כנה ומחויבות לצמיחה ולהתפתחות של כל אחד מחברי הקבוצה, ושל הקבוצה בכללותה. פעילותן מושתתת על ההנחה שמורים אינם טכנאים שמיישמים את רעיונותיהם של אחרים ותו לא, כי אם אינטלקטואלים שעבודתם כרוכה בייצור ובהפצה של ידע. פירוש הדבר שקהילות למידה מייחסות חשיבות הן לתאוריה והן לפרקטיקה; הן מעודדות את החברים בהן לבחון את תפקודם המקצועי, לנסות ליישם רעיונות חדשים ולדון בצוותא במה שמצליח ובסיבות לכך, ותומכות בהם בעשותם כן; והן מספקות הזדמנויות ליצירה משותפת של ידע חדש ולשיתוף אחרים בידע. מאפיין חשוב לא פחות של המושג קהילת למידה הוא הקשר שבין למידה מקצועית לבין למידת תלמידים. כשמורים מזהים ופותרים בצוותא בעיות הקשורות לעבודתם, הם בונים את היכולת ואת הרצון לקדם את חתירת בתי הספר ומחוזות החינוך שלהם לשיפור הלמידה וההישגים של כל התלמידים.

### מה עולה ממחקרים על קהילות למידה של מורים?

בחרנו חמישה מחקרים שמאששים את הטענה בדבר היותן של קהילות למידה בבתי הספר מרכיב חיוני בפיתוח המקצועי ובהישגי התלמידים. כל אחד מהמחקרים הללו תרם תרומה ניכרת למסד הנתונים הגדול והמבוסס על קהילות למידה, ליכולתן של קהילות כאלו לשנות את ההתנהלות בכיתה ולשפר בסופו של דבר את למידת התלמידים. במאמר זה נתאר את חמשת המחקרים ונראה כיצד הם תורמים להבנת מהותן של קהילות הלמידה, אופן פעולתן ותהליך התפתחותן. מקלפלין וטלברט (McLaughlin & Talbert, 2001, 2006) ערכו מחקר רחב היקף ב-22 בתי ספר תיכוניים במישגן ובקליפורניה. הן תיארו את המאפיינים של קהילות הוראה ואת סוג ההוראה שעודדו. רק אחת מקהילות אלו אימצה את הרעיונות המזוהים עם הגדרתן לקהילת למידה. בקהילה "חלשה", שהמורים בה עבדו בבידוד ושכמעט לא הזדמן להם לשוחח זה עם זה, ההוראה התמקדה בטקסטים הלימודיים והייתה מונוטונית מורה. התלמידים עבדו כל אחד בנפרד וביצעו מטלות שגרתיות, והמורים נתנו ציונים מדורגים. בקהילה "מסורתית חזקה", שהמורים והתלמידים בה "שובצו" בהיררכיות פורמליות בהתאם לניסיונם או ליכולתם, ההוראה הייתה מבוססת סטנדרטים ושמה דגש על אחריותיות (accountability), שנמדדה באמצעות מבחנים. לעומת זאת, בקהילות למידה שהמורים בהן שיתפו פעולה בענייני

יוצרת קהילה, אלא שהיא יוצרת גם סוג מסוים של "דיבור" שמעמיק את הבנת הקהילות את הפרקטיקה המקצועית. קוצ'רן-סמית וליטל (Cochran-Smith & Lytle, 1993) דיווחו על תכנית בשם Project START, קהילה שמורכבת מפרחי הוראה, המורים החונכים שלהם, מנחים מהאוניברסיטה וצוות המורים. כל אלה נפגשו אחת לשבוע לדיון משותף. התכנית הייתה חלק מקהילת חקר גדולה יותר שפעלה במשך 20 שנה וכללה מגוון רחב של קבוצות מכוונות מורים. קהילות החקר השונות דנו בהיקף רחב של נושאים כגון "שפה וידיעת קרוא וכתוב; תכנית לימודים ופדגוגיה; גזע, מעמד ומגדר; שיטות הערכה; ותרבויות של בתי ספר והוראה" (שם: 66).

בעקבות עבודתן אימצו קוצ'רן-סמית וליטל תאוריית פעולה שהניעה את הקהילות. החקירה שביצעו המורים ערערה על הפיצול בין התאוריה למחקר והניעה קדימה את ההמשגה מחדש של תפקיד המורה ככרוך בהבניית ידע ופעילות חברתית.

חמשת המחקרים שתוארו לעיל משמשים ראיה לתפקיד החיוני של קהילות למידה בפיתוח המקצועי של מורים ובלמידת התלמידים. במשך שנים רבות היה מקובל להניח שגורמי חוץ אמורים להיות אמונים על הפיתוח המקצועי. המחקר והניסיון בשטח לימדו אחרת: נקודת הזינוק ללמידה מקצועית נמצאת בראש ובראשונה בבתי הספר שהמורים עובדים בהם ובכיתות שהם מלמדים בהן, שם הם יכולים להגדיר ולפתור בעיות אמיתיות שהם נתקלים בהן בעבודתם. קהילות מקצועיות יוצרות מערכות יחסים בין מורים שמלמדים את אותם תלמידים ושפועלים להגברת למידת התלמידים. קהילות מפיגות את בדידות המורים ומתחילות ממה שהמורים יודעים ועושים. הן חושפות מורים למה שעליהם לדעת, מעניקות תמיכה ומציעות למשתתפים אפשרויות ללמוד זה מזה כיצד ליצור את ההזדמנויות העשירות והמבטיחות ביותר לצמיחת התלמידים. למורים רבים יש מיומנות מבוססת, ובאפשרותם לסייע ללמידה עם עמיתיהם בקהילת הלמידה. מיומנות כזאת אינה ניתנת לרכישה.

1. התייחסות אל כל עמית כאל מקור לתרומה רבת ערך
2. כיבוד הידע של מורים
3. יצירת פורומים ציבוריים לשם שיתוף
4. עיסוק בדיאלוג ובביקורת
5. העברת הבעלות על הלמידה לידי הלומדים
6. ביסוס הלמידה האנושית בהקשר של פרקטיקה ומערכות יחסים
7. סיפוק מגוון של נקודות כניסה בקהילת הלמידה
8. קידום התבוננות רפלקטיבית על ההוראה באמצעות התבוננות רפלקטיבית על הלמידה
9. מנהיגות משותפת
10. קידום עמדה חקרנית
11. עידוד המשגה מחודשת של זהות מקצועית וקישורה לקהילה מקצועית

כשהמורים עסקו בפרקטיקות הללו, הם לא רק הפנימו את הלמידה בקהילות, אלא גם רכשו אסטרטגיות רבות שבאפשרותם ליישם בכיתותיהם. בסדרת תצפיות שנמשכה כמה שנים פיתחו ליטל והורן (Horn, 2005) חקר מקרה מקיף של קהילת למידה בתחום תוכן מסוים שפעלה בבית ספר תיכון אחד. קבוצת האלגברה, כפי שכונתה, הורכבה מתשעה מורים שנפגשו מדי שבוע. הם פתחו כל פגישה במעין "צ'ק א'ין", שבמסגרתו הזמנו חברי הקבוצה לדון בבעיה שהתחבטו בה בהוראתם או להציע לבחינה קבוצתית רעיון חדש שנתקלו בו בשבוע שחלף. זה שימש כנקודת פתיחה לדיון מעמיק, כן וממוקד והפך לפעילות המאפיינת את הקבוצה. חברי הקבוצה פעלו ברמה של "חשיפת בעיות בפרקטיקה המקצועית ובחיתן" (Little & Horn, 2007: 50), שהייתה מעמיקה לאין ערוך משיחה ידידותית. הדבר הוביל ליצירת למידה חדשה ולהבנה מעמיקה יותר של המתמטיקה ואופן הוראתה. התוצאה הייתה שתלמידים בבית ספר זה, הבאים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, הגיעו לשיעורי השתתפות גבוהים ולהישגים מרשימים במתמטיקה. החוקרות הוסיפו שלא רק שהעבודה בצוותא

<sup>2</sup> הודפס בהרשאת Learning Forward, <http://www.learningforward.org>, כל הזכויות שמורות.

"Learning Communities: The Starting Point for Professional Learning in Schools and Classroom," by Ann Lieberman and Lynne Millert, Policy paper: Leading Teachers as Agents of Improvement in the Education System 2015.

<sup>3</sup> אן ליברמן (ann1@stanford.edu) היא חוקרת בכירה ברשת התכנון מחדש של בתי הספר (School Redesign Network) באוניברסיטת סטנפורד.

<sup>4</sup> ליין מילר (lynnem@usm.maine.edu) היא פרופסור למנהיגות חינוכית באוניברסיטת דרום מיין.



הדעת של המורות המשתתפות בשיח. אנחנו מלמדים לעבוד בעזרת המתווים בצורה גמישה, פתוחה, לא משתיקה, מתווה כהמלצה ולא כמערך של פקודות. הסכנה היא השימוש במתווים – ואת זה אנחנו רואים לא פעם בשימושים הראשוניים שהם מאוד טכניים – הוא מאולץ ולפעמים זה נעשה באמת רק ברובד השטחי של הפרוצדורות שלו, על חשבון העומק. אבל זה בסדר, כי זה תהליך, ובהדרגה המנחה והמורות מפתחות מומחיות ובעלות על המתווה. למשל, הן מוסיפות לו שלבים ומושגים משלהן. רק בשלב מתקדם אנו מציעים להן לבנות בעצמן מתווים, כי זה דורש מומחיות והשקעה רבה.

### תוכלי לתת דוגמה למקרה מעניין של למידה בקהילה?

באחד הצוותים, מורה שיתפה בבעיה של ניהול כיתה ספציפית. היא תכננה את המפגש יחד עם המורה המובילה, כך שבמרכז היה תיאור עשיר של המקרה: חוסר הצלחתה בפיתוח נורמות של עבודה בכיתה זו. בתחילת הדיון הציגה המורה את תפיסתה ש"הכיתה היא הבעיה", ורק לאחר ניתוח המקרה הן גיבשו השערה משותפת שהבעיה קשורה למצב שבו המורה מגיעה אל הכיתה. התברר שהיא באה לשיעור הזה אחרי רצף שיעורים ללא הפסקה, עצבנית וכעוסה, ונראה שזו אחת הסיבות לכך שהיא לא מצליחה ליצור עם הכיתה הזאת את הנורמות הרצויות ללמידה. הדיון הוליד כמה הצעות אופרטיביות. בדקנו את התייעוד של ישיבת הצוות שהתקיימה כעבור שבוע, והתברר שהמורה סיפרה בה שעבדה על עצמה לפני השיעור, נכנסה לכיתה ברוח אחרת, פעלה אחרת וראתה שינוי. לא מדובר במהפכה, לא כל הבעיות נפתרו, אבל היא הרגישה שזה כיוון שהיא רוצה להמשיך בו ולעבוד עליו. זו הדגמה לשילוב חשוב בין העבודה שלה על עצמה לבין שינוי בפרקטיקה ובאינטראקציה עם התלמידים.

### האם היה מקרה שריגש והפתיע אותך?

מקרה אקטואלי שריגש אותי קשור למדריכות שהשתמשו במתווה שיחה. מדובר במדריכה מחוזית שעובדת עם מדריכות פדגוגיות ונעזרת בכלים שפיתחנו. לאחרונה היא שלחה לי הקלטה של מפגש מדריכות. כל כך התרגשתי! היא ערכה דיון בהתבסס על עקרונות מתווי השיחה, סביב בעיה של אחת המדריכות שהיא מלווה; המדריכה סיפרה שהמיפוי בתחילת כיתה ב' הצביע על גרסיה ברמת הקריאה של התלמידים בהשוואה למיפוי שנעשה בסוף כיתה א', והם לא הבינו מה קרה. המדריכה שאלה, "האם זה נורמלי?", ואז היא עשתה "אקווריום": בסוף המפגש נערך דיון ובמהלכו נוסחה מחדש הבעיה. בתחילת המפגש השאלה הייתה: האם זה נורמלי שילדים בכיתה ב' קוראים פחות טוב מילדים בסוף כיתה א'? בסופו של אותו מפגש גובשה שאלה אחרת: מהם הגורמים למצב הזה? ממבט ראשון ההבדל נראה קטן, אבל למעשה זה הבדל משמעותי, כי המעבר משאלה של "טוב" או "רע" לשאלה שמבררת את הסיבות לבעיה מאפשר להתבונן בסוגיה באוריינטציה חקרנית ולנסות להבין למה זה קורה, לפני שחושבים איך להתמודד עם זה. במהלך ניתוח המקרה, אחת המדריכות התייחסה למיפויים והראתה בעזרת חוברות העבודה של התלמידים שההבדל בקריאה אינו מובהק ושלמעשה אין גרסיה. לתהליך כולו היו השלכות ניכרות על האופן שבו נערכים המיפויים, על מה שניתן ללמוד מהם, ועל המסקנות שאפשר או אי אפשר להסיק מהם. אלו הן שאלות אחרות לגמרי משאלות כמו "איך ללמד קריאה" או "אילו פערים צריך להשלים...".

### מה למדת על האופן שבו מורים לומדים ומתפתחים?

כחלק בלתי נפרד מהתפיסה שלנו, אנו שואפים לקדם למידה חקרנית שמתבססת על תיעוד מתוך הקהילות והכיתות. כצוות המחקר אנו



צוות הפיתוח של המעבדה לחקר הפדגוגיה בהקשבה עמוקה להקלטה של מפגש קהילה

נוהגים להקליט את כל המפגשים, אבל אנחנו ממליצים שגם המורות המובילות יקליטו מפגשי למידה, כדי שישמשו אותן ללמידה שלהן על עצמן. באחד הצוותים התחוללו שני שינויים: (1) המורות שצולמו על ידינו בכיתותיהן העידו שלצילומי השיעור היה ערך רב מבחינתן לדיון בצוות, בעיקר כי התעוררה בהן תחושת המודעות לפרקטיקה שלהן וגם כי כך הן פיתחו את יכולתן להתבונן על עצמן – כצופה מבחוץ – תוך כדי ההוראה בכיתה. למעשה, הן שיפרו את יכולת הרפלקציה שלהן. (2) באותו צוות, בעקבות ישיבה סוערת במיוחד, המורה המובילה ביקשה מהחוקרת את ההקלטה של המפגש, כדי להבין מה קרה שם. אחרי שהיא הקשיבה להקלטה היא אמרה לחוקרת שהיא הייתה בשוק מעצמה, ממה שקרה שם, מהדברים שהיא חשבה שאמרה ולא אמרה. היא אמרה שהיה לה מדהים לשימוע ולהבין מה קרה שם. מאז, בכל פעם שמשוהו הטריד אותה, היא השתמשה בהקלטות כאמצעי למידה נוסף. במובן הזה התייעוד אפקטיבי עבור כל המשתתפים, כל ה"שחקנים" הלומדים.

ולעומת זאת, קיים גם הצורך להלל ולשבח זו את זו... עד כדי כך, שלפעמים אין לגיטימציה להגיד: בעיניי היו גם בעיות. זה כמובן מקדם ופורה במקרים שבהם מורות משבחות את עמיתותיהן בעקבות ייצוגים שמראים את הקשר בין מה שהמורה עשתה לבין מה שעשו התלמידים, את האפקטיביות של ההוראה ואת האופן שהפרקטיקה מקדמת את החשיבה של התלמידים. אבל זו עדיין הסתכלות מאוד חד-ממדית, כי לא יכול להיות שהכול טוב. אין אינטראקציה שבה כל מה שהמורה עשתה התאים לכל התלמידים בכיתה. אין מצב שלא היה גם מחיר למה שהיא עשתה.

### מהם האתגרים הקיימים בלמידת הקהילות? מה עשוי לשפר ולשכלל את הלמידה בקהילות?

קודם כול, לשנות את ההסתכלות על הקשיים, על האתגרים ועל הבעיות. לרכוש יכולת לדבר על הדברים הכואבים והקשים בצורה כנה, פתוחה ומקדמת, כמובן מבלי לשפוט או לקטול זו את זו. יכולת להעביר ביקורת ולקבל ביקורת. לדעתי, זה דרמטי – כולן לומדות מזה וצומחות בעקבות זה. שנית, עניין שאני מאוד עסוקה בו עכשיו ושלפי דעתי אינהרנטי לכל מהלך השקפה ולמעשה למקצוע ההוראה באופן כללי ולמודל שלנו של התפתחות מקצועית מהסוג הזה – הוא היכולת להכיל אי-ודאות ועמימות. כי בעצם, לשותפים למהלך לא יכולה להיות שליטה על מה שיקרה בכל רגע ורגע בקהילות הלמידה השונות, כי אין סילבוס מפורט וידוע מראש; יש מודל ויש מחזורי למידה. מובן שיש לנו הרבה מאוד עקרונות ופוגומים בתוך המודל, אבל בסוף הרי מדובר באנשים, באירועים ובסוגיות שיעלו, שאי אפשר

לצפות אותם מראש. לשהות בעמימות ולפעול בתוכה – זה קשה מאוד למורות עצמן, למורות המובילות וכמובן למנחות של המורות המובילות. זה אינהרנטי גם למהלך השקפה כולו, כי גם מובילי המהלך לא ניסחו תכנית ברורה אלא פתחו ואפשרו. התהליך כולל למידה מטעויות, וזה מאוד מפחיד. מה אנחנו חושבים לעשות מול האתגרים הללו? אין לי תשובות. לכן יש צורך במחקר. אני חושבת שיהיה מעניין להשוות בין מקרים שבהם יש יכולת לפעול, כלומר שבהם חוסר הוודאות הוא מנוף לעשייה, ללמידה, ליצירתיות, לפיתוח, לבין מקרים שבהם הוא משתק. לנסות להבין מה קורה במקומות שחוסר הוודאות מקדם ולעזור במקומות שבהם הוא משתק.

זה עניין של נורמות שאני חושבת שאפשר לשנות. בתרבות של סטנדרטים ושל מחוונים ושל הערכה ושל שיפוטיות קשה מאוד לפעול פתאום במרחב כל כך אוטונומי, שיש בו הרבה אלמנטים של אי-ודאות.

### איך ובאילו כיוונים היית רוצה שמהלך השקפה יגדל ויתפתח?

בחזון האידיאלי שלי, בכל בתי הספר יהיו צוותים שפועלים כמו הצוות שאני גדלתי בו בבית הספר הפתוח. זו סביבה שבה מורה חדשה כמוני יכולה להביא את הקשיים שלה כדי לחשוב עליהם ביחד. מדובר בצוותים שעובדים ביחד שנים, ושמטרתם בהם למידה מתוך העשייה. כך הם מצליחים לאזן בין הניהול השוטף לבין ההתבוננות הרפלקטיבית – אחרת ולא רק קדימה כל הזמן.

### מה למדת על עצמך מן המהלך?

התהליך שעברתי בשנתיים האחרונות יחד עם המורים, המנחים והחוקרים לימד אותי הרבה דברים על עצמי. בעיקר, הוא גיבש את הזהות שלי כחוקרת וכאשת חינוך. המעורבות בתהליך עזרה לי מאוד להבין איך הייתי רוצה לשלב ולחבר בין הפרקטיקה למחקר, חידדה לי מה יכולה להיות התרומה שלי, אילו יכולות אני מביאה אתי למהלך, ומנגד הבהירה לי מהן המגבלות שלי.



<sup>5</sup> "אקווריום" הוא שיטת הדגמה של אימון/הנחיה: משתתפי הקהילה יושבים במעגל ובמרכזו מתחוללת מעין שיחה פרטית בין המנחה לבין מספר מצומצם מאוד של משתתפים. היושבים במעגל צופים בשיחה בשקט מוחלט.

# שותפים להובלה - מהוראה להנחיה

ריאיון עם ד"ר הדס ברודי שרודר  
ראינה הלה זעירא ויינשטיין



הדס ברודי שרודר מרכזת מטעם ברנקו וייס את מהלך השקפה במחוז חיפה. הדס היא מרצה בחוג לחינוך במכללת אורנים ושותפה בקבוצת מחקר העוסקת בתחום הפיתוח המקצועי של מורים מטעם רשות המחקר של מכון מופ"ת.

**ספרי בבקשה על הרקע החינוכי שלך, ואיך הגעת למהלך השקפה?**  
תמיד אהבתי חינוך ועסקתי בזה: מהדרכה בתנועה, דרך השירות כמורה חיילת בצבא ועד לתפקידי הדרכה וריכוז בצופים הדתיים. למדתי מינהל מדיניות ציבורית לתואר ראשון, ומכיוון שנמשכתי יותר לצד החינוכי של הניהול הציבורי, למדתי לתואר שני מינהל חינוכי באוניברסיטת בן גוריון. עזבתי את הצופים כשהפעילות אחר הצהריים נעשתה קשה לי כאם, עברתי לברנקו וייס, וכבר עשר שנים אני שם (עם הפסקה ללימודי דוקטורט בבוסטון).

כשחזרנו לארץ מבוסטון השתלכתי בהכשרת מורות במכללת אורנים וגם חזרתי לברנקו וייס, ליוויתי את החממות הפדגוגיות ועסקתי במחקר שמלווה את הפיתוח המקצועי של מורות. ראיתי שתחום ההתמחות העיקרי שלי, הדבר שאני הכי אוהבת ורואה בו שליחות, הוא לפתח ולהכשיר סטודנטיות ומורות ליצור מערכת חינוך שבה המורות אוהבות את מה שהן עושות ויודעות לעשות את זה בצורה מקצועית. להכשיר מורות שאוהבות ילדים ויודעות מה ילדים אוהבים, שמעודדות את תלמידיהן להסתקרן וללמוד בעצמם. במהלך השקפה עוסקים בדיוק בזה - פיתוח פדגוגי של מורות כדי שישכללו את מעשה ההוראה שלהן. אני מאמינה בזה!

## מהי קהילה לומדת ומיהו המורה המוביל בעיניך?

קהילה לומדת היא בעיניי אוסף של מורות שבאות ללמוד יחד באופן שווה: יש בה זכות שווה להתבטא ולפתח, זו קהילה לא היררכית, לא שופטת, שיש בה מגוון של דעות, ובעיקר קהילה שמפתחת משהו חדש. זו קהילה היוצרת יחד תוצר פדגוגי העונה על צורך שהם זיהו וחתרו להשגתו. כל שותפה בקהילה מביאה את הידע התאורטי והמעשי שלה, את מי שהיא, וביחד יוצרים משהו חדש. המורה המוביל הוא מומחה בהנחיה ולא מומחה לתחום הדעת או לסוגיה הספציפית שבה עוסקים. זהו אדם, בדרך כלל אישה, שרוצה להתפתח, לדעת ולשכלל ביחד את מעשה ההוראה שלה ושל עמיתותיה; מורה שיש לה אומץ לבוא ולהזמין שותפות שוות למסע כדי למצוא מענה לצורך זה או אחר שלהן, מבלי לדעת מראש מהו המענה. את התשובה לכך הן ינסו לפצח יחד כקהילה לומדת. כמובילה, היא מוכנה לקבל אחריות מבחינת הארגון והסדירותיות, ולשאול שאלות כדי לקדם את התהליך, אך יש שותפות שוות ביציאה להרפתקה וללמידה, יש אחריות לכל המשתתפים ויש למידה הדדית.

זאת עמדה מורכבת, חדשה למורות, ודורשת הסתגלות לסגנון למידה אחר, בציפייה שהסגנון הזה יביא בהמשך להפיכת אופייה של ההוראה בכיתה להנחיית. כלומר, המטרה הסופית היא שינוי אופן ההוראה בכיתה. אני רואה את השינוי הזה בשטח - המורה מבינה שהיא לא צריכה להיות מורה של מורים אלא מנחה, מובילה של קהילה. מורה

כזאת היא יותר מנחה גם בכיתה: היא שואלת יותר, משחררת שליטה, מחלקת לקבוצות עבודה, פחות פורונטלית, יוצאת אל מחוץ לכיתה, מפתחת מרחבים בלתי פורמליים, פתוחה לשתף מורים והורים ופותחת את דלת הכיתה למי שמעוניין לקחת חלק בתהליך הלמידה. מורות פחות לחוצות ויותר בטוחות בעצמן נותנות לתלמידים יותר מקום בתהליך הלמידה.

## מהו מודל השינוי ומהם המרכיבים הדרושים ליצירת קהילה לומדת טובה?

ראשית, נדרש תהליך הכשרה וליווי המתמקד בפיתוח כישורי ההנחיה של מנחות המורים והמורות המובילות, שיהפכו ברבות הימים למנחות מורים בעצמן. הדגש על ההכשרה ועל הליווי משקף את האמונה שלנו שסגנון ההנחיה יוצר את האמון ואת הביטחון בקהילה, ומשפיע על יכולת המורות ליצור שינוי דומה בכיתותיהן.

### אנחנו מאמינים בכוח שיש בקהילה מועדדים את מימוש בכמה דרכים:

1. השקעה ביצירת אקלים של קבוצה-קהילה. אקלים של אמון, בטחון, חוסר שיפוטיות ורצון להיטיב אחד עם השני;
2. חשיפה לשימוש בפרקטיקות ובכלים שונים - גיוון מתודי, מודלים וכלי חשיבה פתוחים ושונים (כאלה שפותחו במכון ברנקו וייס ואחרים), המאפשרים לכל אחת לאמץ כלים שמתאימים לה על מנת להתמקצע בהנחיה מפתחת חשיבה;
3. מודלינג - אין לכך תחליף. זהו עיקרון מנחה שאנו מיישמות בראש ובראשונה בעצמנו, והוא מלווה אותנו בכל התהליך;
4. ליווי אישי - ליווי אישי חשוב מאין כמוהו לפיתוח ההנחיה - הוא נותן מענה מותאם לצורך אישי הן למורה המובילה והן לקהילה, תלוי בתהליך הייחודי שמתפתח בכל מקום ובכל שלב;

אנחנו משתמשות בהבחנה סוציולוגית הלקוחה מעולם הספורט בין קהילה לבין חבורה. לחבורה יכולה להיות זהות משותפת (למשל, כולם סטודנטים בקורס מסוים) אך משום שאין להם מטרה משותפת המחייבת שיתוף פעולה נוצר ביניהם יחס תחרותי. לעומת זאת, לקהילה יש מעבר לזהות המשותפת מטרה משותפת שחבריה הגדירו בעצמם לעצמם. כך נוצרת תלות הדדית בין חברי הקהילה, כי כדי לקדם את המטרה יש לשתף פעולה. אנחנו רוצים ליצור עבודת צוות, קהילה לומדת, ולא חבורות-חבורות.

יצירת קהילה דורשת זמן, ידע ומיומנות. חלק מהעבודה נעשה באמצעות מודלינג ובאמצעות פרקטיקה של שיקוף ורפלקציה. המודלינג מתבטא גם בנכונות לחשיפה ולשיחה על טעויות, לא לפחד להיכשל, לנסות שוב ובדרך שונה עד שנגיע לפיצוח. אנחנו מבקשות כל הזמן משוב במגוון מתודות: בעל פה ובכתב, פתוח ומובנה.

נוסף על כך, בעשייה שלנו יש דגש על תיעוד - של כל מפגש, של רפלקציות, של שיעורים, של דפי משוב. התיעוד הוא כלי חשוב לרפלקציה ולשיפור הלמידה, שתומך בפיתוח הפדגוגי.

## מה עושים כדי ליצור רמה כזאת של אמון ונכונות לחשיפה אישית ומקצועית? זוהי עוד נקודה חשובה שאיננה חלק מהתרבות הנהוגה בבתי הספר ובכיתות.

התהליך מאוד הדרגתי, שומר על חברות הקבוצה. בניית המפגשים נעשית מהכללי לפרטי, מהקבוצתי לאישי. הדגש הוא על בניית נורמות קהילתיות ואקלים קהילתי מוגן, בטוח ומכיל, המאפשר התמודדות עם קשיים ונכונות לחשיפה כשלב ראשון. התהליך עצמו משתנה בין מורה למורה ובין קהילה לקהילה. בשנה הראשונה של ההכשרה אנחנו מתמקדים בפיתוח ההנחיה, בשותפות בלמידה ובליווי אישי, ולמעשה ביצירת הקהילות ובהתנעתן.

אקלים בטוח ומוגן הוא תנאי למגוון, בעוד הומוגניות מסכנת את יכולת החדשנות והפיתוח של הקהילה. לכן מנחה מובילה צריכה לעודד את המגוון באמת. לשאול שאלות פתוחות, לשהות, לחשוב באופן רפלקטיבי, להביא מספר נקודות מבט ולעודד דיונים. דבר זה בא לידי ביטוי גם במודלינג שנוצר מההנחיה המשותפת בכל הרמות, המביאה גישות שונות ללמידה.



קהילת למידה בפעולה

## מה קורה בקהילה לומדת טובה? מהו אותו פיתוח פדגוגי שהקהילה יוצרת?

מדד ההצלחה לקהילות הוא השאלה אם הפיתוחים של הקהילות הם פדגוגיים באופיים, ואם הם מיועדים ללמידה משמעותית וחוויתית ועונים על צרכי בית הספר ועל אלה של המורות בקהילה. ככל שהצורך בא מהשטח והמורות מזדהות אתו יותר, כך גדלים הסיכויים לגיבוש הקהילה סביב הנושא, והמגויסות לפיתוח משותף גוברת. אם מורות יוצרות פיתוחים פדגוגיים שהן מנסות בכיתות שלהן, משכללות ומשפרות אותם, פותחות את דלת הכיתה לעמיתות ומזמינות זו את זו לצפות בשיעוריהן, זה תהליך טוב בעיניי. פתיחות למשוב ולמידה משותפת הם סימנים המעידים על כך שהקהילה מתקדמת בכיוון טוב.

לדוגמה, באחד מבתי הספר פיתחו והכשירו רעיון לעבוד במרחבים בלתי פורמליים. הצורך שהמורה המובילה זיהתה עם הקהילה ובשיתוף פעולה עם המנהלת היה ליצור שיעורים חווייתיים ופדגוגיה שונה. בתהליך הן חקרו ובדקו איך לומדים חשבון בצורה אחרת בארץ ובעולם. הקהילה כללה מורות מכל השכבות, וכך התגבשו הצורך והיכולת להתאים יחד את הלמידה לכל הגילים. בסופו של דבר בנו "סופרמרקט" ללימוד מתמטיקה בבית הספר כדרך לעודד פדגוגיה שונה של הוראת מתמטיקה. אחר כך פותח משהו דומה לשיעורי מקרא, היסטוריה ומולדת, על ידי שימוש בחדר דרמה. הדרמה משמשת ככלי ללמידה ולהערכה חלופית. למשל, התלמידים ממחזים את משל יותם. המורות מנחות את התלמידים בתהליך. בחדר הדרמה יש יותר מקום "לזוז", הן פיזית והן רעיונית.

דוגמה נוספת: בבית ספר אחר זוהתה הזדמנות לנצל מרחבי למידה

חוץ-כיתתיים ועזרי למידה מגוונים שלא נעשה בהם שימוש רב: גלובוס ענק, חדר זהירות בדרכים, חדר מוזיקה, חדר אנגלית ועוד. הניסיון לכפות על מורים להשתמש בהם באמצעות לחות זמנים לא הועיל. מה שקובע זו הפדגוגיה המובילה את העשייה. לכן המורה המובילה בנתה קהילת למידה של מורים כדי ללמוד יחד כיצד לעשות במרחבים הללו שימוש טוב מהנה ומלמד. היא זיהתה צורך ומשאב שלא משתמשים בו, ובתמיכת המנהל אספה סביבה מורות מכל שכבה שמכונות ורוצות ללמוד ולחשוב יחד כיצד לעשות שימוש פדגוגי משמעותי באמצעים הרבים והמגוונים העומדים לרשותם.

במקרה זה נוצר שיתוף פעולה גם בין המורות המובילות בשני בתי הספר, הלומדות זו מניסיונה של זו. אמנם המטרה העיקרית שלנו היא לבסס את השינוי בתוך בתי הספר, אך כפי שמעידה הדוגמה, שינוי בית ספרי נע גם אל מחוץ לבית הספר, כמו אדוות של למידה.

**את מדברת על שינוי תפיסתי עמוק. איך מטמיעים שינוי מסוג זה?**  
כדי ליצור שינוי בר-קיימא במערכת החינוך נחוץ שינוי בכל הרמות הבית ספריות - בתפיסות, בסדירותיות, בפרקטיקה ובהערכה. אם עדיין מעריכים מורה ותלמידה לפי הישגים, אז יותר קל ללמד "לפי הספר", זה יותר צפוי וברור. המורות המובילות חוות הרבה דיסוננסים. הן חלוצות ונחשונות. זה מצריך אומץ ונכונות להתנסות.

מעבר לשינוי הפדגוגי, נדרש שינוי מערכתי. אנחנו רואות חשיבות בכך שיהיו לפחות שתיים או שלוש מורות מובילות בבית ספר, וכמה קהילות שיפעלו במקביל. קהילות אלה זקוקות לשותפות ולשיתוף פעולה בין הגורמים השונים ובראשם מנהלת בית הספר, לחשיפה בחדר המורים ולהכרה בחשיבות המהלך. כשהמהלך נתפס כחשוב ונחשב בבית הספר, עולה בקרב המורות רצון ליטול בו חלק פעיל, נוצרת תחושה ששווה להצטרף לקהילה.

## יש מי שיאמר שזה בכלל איננו מודל, בשל המגוון הרחב של תפיסות, כלים ואפשרויות. מה דעתך?

הגיוון והתפיסה שאין אמת אחת הם נר לרגלנו. הדבר מתבטא ברמות שונות: חשיפת המורות למגוון רחב של פרקטיקות וכלים, עידוד לבניית קהילות מגוונות, להשמעת דעות ורעיונות שונים בעת השיח בקהילה ובכיתה ולהעלאת צרכים אלה ואחרים ודיון על מגוון תוצרים ופתרונות שיפתחו יחד. זהו אכן מודל פתוח, אולם בלבו עומד החזון של יצירת פדגוגיה שונה, של למידה חווייתית יותר, הקשובה לשטח וצומחת מתוכו על ידי מורות ובהובלתן. הדרכים השונות והמגוונות הן חלק מתפיסת עולם המנחה את העבודה החינוכית, אך לכולן מטרה זהה



# מחשבים מסלול מחדש – הערכה לשם למידה (ה"ל)



ריאיון עם נריה שחור וסמדר מור  
ראינה ד"ר תמי לוי נחום

כישורי המאה ה-21. אגב, מחקרים שנערכו ברחבי העולם הצביעו על כך שכשה"ל" מיושמת כמו שצריך, גם ההישגים במבחנים הסטנדרטיים משתפרים.

## כיצד באה לידי ביטוי תפיסת ה"ל" בקהילות מורים?

סמדר: אחת הדרכים ליישום ה"ל" היא דרך קהילות למידה – להפוך את צוות המורים, שלרוב נפגש לישיבות בעלות אופי ניהולי-ארגוני, לקהילה של מורים שיש להם מטרה ברורה, חזון, ערכים משותפים, פתיחות, נכונות לחקור את הפרקטיקה של עצמם, ללמוד זה מזה ולקדם את התלמידים. צוותי המורים כוללים את הצעירים – שמביאים את החדשנות ואת הרעיונות המעניינים לצד הלבטים, הפחדים, חוסר הידיעה וחוסר הניסיון – ואת המורים הוותיקים שמביאים את הניסיון שלהם, תובנות עמוקות, אך גם לא מעט התנגדויות לתהליך. מורה שמכינה לבגרות חמש יחידות שלוש שנה, שואלת, ובצדק מסוים: "מה יש לכם לחדש לי? צברתי את כל הגמולים, עברתי את כל ההשלמות, תנו לי ללמד, אני עושה את זה מצוין, תראו את התוצאות". הקהילה למעשה מאפשרת למורים להיחשף לכל המגוון היפה והחשוב הזה – ולהיפתח לרעיונות חדשים.

סמדר: גדלנו והתחנכנו בדרך מסוימת, ולכן הפריזמה שלנו כבני אדם היא לעתים מקובעת. לאחר שמורים מבינים שהחקירה במובנה החיובי – ללמוד זה מזה, להתבונן ולהבין את מה שאני עושה – עשויה לשפר את מה שעשיתי ואיך עשיתי שלושים שנה, מתחילות לצוץ שאלות רפלקטיביות: אולי אני יכול לעשות את זה יותר טוב, אולי אני יכול לעשות את זה אחרת, שיהיה גם לי יותר מעניין, שאתפתח, שאסתכל על ההוראה שלי מזוויות חדשות דרך משב מעמיתי שמעוניינים לדעת איך אני עובד ולהאיר את עיניי.

נריה: החקירה בקהילות היא מאוד קונקרטי, קשורה למקצוע הלימוד ומתבססת על ראיות מתוך השיעור, ממה שקורה בכיתה, זאת אומרת שהיא מתחוללת בתוך התרבות הבית ספרית המסוימת. ההנחיה איננה "מעבירנית", כי אי אפשר להעביר את זה. לא יכול לבוא מומחה, גדול ככל שיהיה, ולהרצות למורים איך צריך לעשות את זה. אלא חשוב לבנות את הידע הזה עם המורים. ולכן אנחנו מדגימים להם אסטרטגיות, חושפים לפנייהם טקטיקות שונות ועובדים אתם על יישומן. וזה לא פשוט להם. מורים התרגלו לקבל ידע ממומחים ולהעביר אותו הלאה לתלמידים. הם לא מורגלים להיות אלו שיוצרים את הידע, זה דורש מהם מאמץ מסוג אחר, ולכן יש הרבה תסכולים.

שני מרכיבים הם בגדר תנאי הכרחי ליישום מיטבי של ה"ל" בקהילות למידה מקצועיות: מנגנונים ותבניות. במנגנונים הכוונה היא ליצור מסגרות, למשל, ישיבת צוות קבועה במערכת, סדיריות, שגרות, מבנה שיעור. התרבות היא למעשה הנורמות הסמויות והגלויות שיש בכל בית ספר. טעיתי, נכשלתי, האם יהללו אותי או יבזו לי? ה"ל" לא תצליח ללא תרבות שמאפשרת לטעות ומעודדת לשתף.

נריה שחור עוסקת בחינוך, בהוראה ובהערכה במסגרות שונות. בשנים האחרונות היא שותפה ביישומה של גישת ה"ל" ובחקירתה בהובלתה של פרופ' מנוחה בירנבוים.

סמדר מור מנהלת את מיזם ה"ל" בארגון World ORT קדימה מדע.

"הערכה לשם למידה" (ה"ל") היא תפיסת עולם חינוכית. לפני שלוש שנים בחרה עמותת קדימה מדע בשיתוף עם קרן טראמפ ומשרד החינוך ליישם את התפיסה של ה"ל" בשני תחומי דעת – מתמטיקה ומדעים – באמצעות קהילות למידה מקצועיות של מורים. המיזם כולל ליווי של תהליך הפיתוח המקצועי של רכזי מקצוע וקהילות בבתי ספר, למשך שנתיים. את המיזם מנהלת סמדר מור, ועל ההובלה האקדמית אמונה פרופ' מנוחה בירנבוים, יחד עם נריה שחור ויפה גוטריץ.

## מהי הערכה לשם למידה?

סמדר: ה"ל" זו גישה שדרכה מעצבים את ההוראה ואת הלמידה באמצעות חקירת הפרקטיקה. הלומדים והמלמדים מתמודדים בעת ובעונה אחת, באופן עקבי וספירלי, עם שלוש שאלות מרכזיות:

1. לאן הלומד אמור להגיע? (הצבת יעדים)
2. היכן הלומד (המורה או התלמיד) נמצא בלמידה שלו, ביחס ליעדים? (אבחון)
3. מהי הדרך המיטבית להתקדם מהמקום שבו נמצא הלומד אל היעד הרצוי? (תכנון מהלך הלמידה)

על פי גישת ה"ל", את שלוש השאלות האלה צריך לשאול כל הזמן ובכל הרמות. באמצעות ה"ל" מציפים את ההבנות של הלומד כאן ועכשיו בכיתה, מזהים איפה הוא נמצא ועוזרים לו להתקדם. אנחנו מרבים להשתמש בדימוי מתוך Waze: "לחשב מסלול מחדש" בכל פעם בהתאם למה שאנחנו מגלים. אולי התלמיד לא הבין את הנושא המסוים הזה כי הוא שבוי בתפיסה שגויה, אולי יש לו בעיה בהבנת הנקרא, ואולי משהו אחר. מציפים את אי ההבנות, בודקים מה המקור שלהן ומטפלים בהן. המטרה היא שהמורים, במהלך השיעור, ישתמשו בהערכת התלמידים ככלי לקידום הלמידה. כלומר, המורים לומדים להיות ממוקדים בתלמידים ולא בחומר הלימוד. הם לומדים למשל להימנע מתגובות מסורתיות שיוצרות "פינג-פונג" מורה-תלמיד שאינו פורה ואינו מקדם.

נריה: באמצעות ה"ל" אני חוקרת את הלמידה שלי כמורה (מה למדתי על מה שהתלמיד מבין ולא מבין) והתלמיד חוקר את הלמידה שלו (מה למדתי על מה שאתה מבין ולא מבין). אנחנו מתייחסים לשני מעגלי חקירה שיש ביניהם הקבלה: של מורים ושל תלמידים שמניעים זה את זה. ה"ל" כוללת סדרה של תהליכים חקירתיים שמתרחשים כל הזמן, ומטרת העל היא לקדם את הלמידה של התלמידים – לאו דווקא את ההישגים במבחנים, אלא את המכוונות העצמית של התלמידים ואת



קהילת למידה בפעולה

– בניית קהילות למידה שבאמצעות הנחיה טובה ופתיחה חוות תהליך של התנסות בפתרונות שונים עד למציאת התוצר הפדגוגי המשותף הנותן מענה טוב לצורך או לבעיה שעמה מתמודדת הקהילה. כלומר, גיוון ושותפות הם ערכים מרכזיים וגם מתודה ופרקטיקה.

## ספרי לי על האתגר ועל החלום

הקושי הכי גדול הוא בעיניי המעבר ממורה למנחה. זה גם החלום והתקווה שלי – שההוראה תהפוך לבעלת אופי הנחייתי יותר ושהלמידה תהיה תהליך של רכישת ידע באמצעות מיומנות. פעילות קוגניטיבית שמופעלת על המידע הופכת אותו לידע שהוא האוצר שנשאר אצל האדם, המורה, התלמיד. לכן למידה צריכה להיות אקטיבית, והידע הוא המפתח ליצירתיות ולפיתוח בהמשך. אני רוצה שתלמידים יאהבו ללמוד ולבוא לבית הספר.

מהלך השקפה מאפשר לנו כגוף מוביל הזדמנות פז להכיר מקרוב את משרד החינוך, את המטה ואת המחוז ולהרגיש שותפות אמיתית. השייכות למחוז וההיכרות שלו מבפנים מאפשרות לי להיות לא שיפוטית כלפי מערכת החינוך. נוצרו אצלי הרבה אמפתיה וסבלנות, הכרתי אנשים מקצועיים ומקסימים, ורכשתי הבנה פוליטית של המערכות. העבודה בשותפות מורגשת בכל הדרגים – שיתוף פעולה בין המחוז לגוף המלווה – והשותפות, שהיא הסיסמה של מחוז חיפה, אכן מתבטאת באחריות וזהות משותפת המקדמת את כולנו להוראה טובה יותר.



<sup>6</sup> להרחבה בנושא דפוס ישיח בכיתה ראו בוזו ופישר, 2008.



## אז מה בעצם קורה בקהילות הבית ספריות?

נריה: בשנה הראשונה של המיזם אנחנו מתמקדים בהל"ל בלתי פורמלית, כלומר, בהערכה שמבצעים המורים באופן בלתי פורמלי במסגרת השיח הכיתתי. בפועל, המנחות עובדות עם המורים ומציעות להם להתנסות בחקירה שיטתית של בעיית הוראה. זה תהליך שמזכיר את חקר השיעור היפני (lesson study).<sup>7</sup> כשהתחלנו את המיזם ידענו שגם בצוותים שקיימת בהם תרבות של שיתוף ומתפתח שיח פדגוגי, זה על פי רוב שיח אינטואיטיבי ולא שיטתי או חקרני. במסגרת המיזם אנחנו מנסים ליצור תהליך שיטתי ועקבי, לאורך זמן: לומדים, מנסים, נותנים משו. לתהליך אנחנו קוראים מעגל חקירה, ויש בו שישה שלבים שחוזרים על עצמם בספירה:

### מעגל החקירה

1. הגדרת הבעיה לחקירה
2. איסוף ראיות בכיתות
3. בניית שיעור אבחון או משימת אבחון והעברתם בכיתה
4. ניתוח ופרשנות של מקור הטעויות על סמך האבחון
5. בניית שיעור התערבות לטיפול בקשיים שעלו והעברתו בכיתה
6. הערכה של תוצאות ההתערבות והגדרת בעיה חדשה

בשלב הראשון קהילת המורים בוחרת בעיה לעסוק בה. לדוגמה, אחד מצוותי המדעים שיתף אותנו בבעיה חוזרת ונשנית לאורך שנים – תלמידים לא מצליחים להבין את החוק השלישי של ניוטון. אחרי שהוגדרה הבעיה אסף הצוות ראיות מהכיתות. בשלב השלישי הועבר שיעור אבחון שנבנה על בסיס הראיות. בשלב הבא חברי הצוות ניתחו ופירשו את ממצאי האבחון; ניסו להבין איפה, אצל מי ולמה התגלו קשיים בהבנה, ולפרש קשיים אלו – מי מראה הבנה שגויה? מי טעה בחישוב? למי חסר ידע קודם? שלב הפרשנות הוא מורכב מאוד, כי הוא דורש להבין את מקור הקשיים. בשלב החמישי הצוות פיתח והעביר מערך שיעור שמתייחס לחלק מהבעיות או התפיסות השגויות שזוהו. בשלב האחרון הצוות בדק באיזו מידה ההתערבות הצליחה. בשלב זה לפעמים מגלים בעיה חדשה, ומכאן מתחילה לולאת משו. זהו מעגל החקירה של הל"ל והוא מחבר בין הכיתה לבין מפגשי הקהילה.

סמדר: צוות אחד בחר לעסוק במיומנות של ייצוג בעיה מילולית באופן גרפי. זה חומר שנלמד בכיתה ח'. צוות המורים תכנן את המשימה לתלמידי כיתה ט', אחת המורות העבירה את השיעור, צילמו אותו, וכשצוות המקצוע ישב יחד וניתח את הצילומים, כולם היו מופתעים מאוד מכך שהתלמידים התקשו מאוד במילוי המשימה. זה אחד הדברים הכי חזקים – נופל למורים האסימון שכל הזמן צריך להיות עם היד על הדופק ולראות אם הילדים הבינו את מה שהם מלמדים. התהליך הזה הציב מראה למורים באותו בית ספר. בעקבות זאת,



<sup>7</sup> פירוט על חקר השיעור היפני ראו בריאיון עם ד"ר ג'ניפר לואיס בגיליון זה.

המורים בצוות החלו ליישם את מעגל החקירה, והשאיפה שלנו היא שהטכניקה הזו תילמד כך, שבשנה הבאה כשיסתיים המיזם הם ימשיכו בלעדיו – יבחרו ויחקרו בעיה אחרת שמעסיקה אותם. נריה: לשמחתנו צוותים רבים התלהבו משיטת העבודה הזאת. הם טוענים שזה חולל שינוי בשיח הכיתה ושזה מחלחל למקצועות אחרים. אחת המטרות המרכזיות שלנו היא שהתרבות החדשה תעבור לצוותים נוספים – שזו תהיה שפה בית ספרית.

## אתן שמות דגש רב על חוסר הבנה של תלמידים. מהי חשיבותו?

סמדר: אחד הדברים שאנחנו מאוד גאים בו הוא הנושא של למידה מטעויות. המטרה היא שתלמידים יפסיקו לפחד מטעויות, כי הן דבר נפלא, הזדמנות ללמוד ולתקן את מה שהתלמיד לא הבין, ואולי גם חלק מחבריו לכיתה לא הבינו. המורה מתחיל ואומר, כמובן בלי שמות, "הנה טעות נהדרת! מה קרה כאן לדעתכם?", ואז התלמידים בעצמם מנסים לחשוב מה מקור הבעיה ורוכשים כלים להעריך את הלמידה של עצמם. ברוח "הלמידה המשמעותית" שמוביל משרד החינוך, אנחנו בקדימה מדע מקדמים את ההערכה העצמית ואת האחריות ללמידה של התלמידים. מבחינת המורים, הערכת התלמיד לא מסתכמת בציון, "62 במבחן", אלא בתהליך של חקירה – איפה ולמה היו טעויות, וכיצד מלמדים מחדש את התלמיד. החקירה כוללת רפלקציית עמיתים ורפלקציה אישית. למעשה זה מודלינג של מה שאנחנו רוצים שיקרה בכיתה.

## מי מוביל את הקהילות?

סמדר: רכזי המקצוע הם מובילי הקהילות. מאחר שהמיזם דורש השקעה מרובה, אנחנו דואגים להצמיד אליהם מורים מלווים והם מובילים את הצוותים במשותף. המורה המלווה נבחר על ידי המנהל והרכז. גם מדריכים דיסציפלינריים מטעם משרד החינוך מלווים את התהליך. המדריכים, הרכזים והמורים המלווים לומדים יחד בקהילה שמונחת על ידי פרופ' מנוחה בירנבוים והמנחות המקצועיות של הל"ל, במפגשי למידה לאורך השנה. מלבד זאת יש לנו פלטפורמה דיגיטלית שכוללת שיתוף סרטונים ופורומים לדיונים הפתוחים לכל משתתפי המיזם. במסגרת המורים משתפים בהתלבטויות, בהצלחות ובכישלונות מכיתותיהם ומצוותי המקצוע, כדי ללמוד זה מזה.

## באילו קשיים אתן נתקלות בהובלת הקהילות?

סמדר: מורים שבויים בקונספט של ההוראה שלהם ולכן לא פשוט לחולל שינויים. רק עכשיו, שנה אחרי שהתחלנו, המלווים והרכזים

**המיזם משתמש בתוכנה של שיתוף צילומי שיעור שנקראת VideoAnt, שמאפשרת לכל המורים שצופים בשיעור המצולם להתייחס לוידאו על ידי כתיבת הערות, משו, שאלות וכו'. הטקסטים (בשם כותבם) מופיעים לצד הווידאו ומתייחסים לקטעי שיעורים מסוימים. התוכנה מסייעת לעורר את השיח הקבוצתי ולמקד אותו בשיעור.**

מתחילים להבין למה אנחנו מתכוונים. הם גם מעלים קושי אמיתי – קשה להם לתווך את החוויות שלהם מקהילת המובילים למורים בצוות. המורים בצוות לא מקבלים את ההכשרה, את התאוריה ואת הליווי באופן ישיר, ולכן זו לא החוויה העמוקה שהרכזים עוברים. בתחילת השנה הראשונה היו לנו יומיים וחצי של הכשרה עם פרופ' מנוחה בירנבוים, אנשים יצאו מהיומיים וחצי האלה נפעמים. אנחנו מוציאים אותם מבית הספר, מאפשרים להם לשהות ביחד במקום אחד כולל לינה, וכך נוצרת אינטראקציה אישית ביניהם, והם לומדים להכיר זה את זה כקולגות, כעמיתים באותה קהילת רכזים. הם יוצאים משם ב"היי". מנהל אחד התבטא: "כשהרכז חזר, לא הצלחתי לחבר אותו לקרקע". ההשתלמות מרתקת, אבל קשה לנו להעביר את זה הלאה ולגייס את הצוות הבית ספרי.

נריה: לאחרונה הבנו שאם עובדים רק עם הרכז ולא עם הצוות, הצוות מנותק. לכן התחלנו להשתמש במודול חדש באתר, שמאפשר השתתפות וירטואלית במפגשי הקהילות. באופן זה, צוות ההנחיה המוביל, יפה ואני, נוכל לשוחח גם עם המורים האחרים ולסייע בזמן אמת.

סמדר: אחד הדברים המשמעותיים בתהליך הזה הוא המשוב על העשייה בכל הרמות. לצערי במסגרת היוזמה שלנו, הרכזים לא עוברים הכשרה להנחיה – איך אתה מנחה, איך אתה נותן משוב, כיצד מובילים קהילה, וזה חסר, לדעתי. אין ספק שזוהי נקודה לשיפור, לשים דגש על ההכשרה של הרכז כמוביל קהילה.

## מה למדתן על עצמכן במסע הזה של שלוש השנים?

סמדר: למדתי שאני אוהבת ללמוד. שחשובה לי הלמידה, להיחשף לתחומי תוכן פדגוגיים מרתקים שמעניינים אותי. מבחינה זו, יש שילוב טוב בין ניהול המיזם לצד העמקה בתאוריות ובמודלים פדגוגיים. חשוב להכיר אנשים חדשים, מצוינים, ולהיחשף למערכת החינוך. נריה: למדתי למה הייתי מורה גרועה... כל השנים ידעתי שאני לא מרוצה מההוראה שלי, אבל לא ידעתי איך לסובב את הכפתור כך שיקרה השינוי. הל"ל נתנה לי סוג של תשובה. קהילות הל"ל הן כר פורה ליצירתיות של מורים. זה מאוד מתאים לתפיסה שלי ומאוד שונה מהחוויות שהיו לי כמורה. עזבתי את ההוראה במערכת החינוך בעיקר כי היא לא אפשרה לי ללמוד מהתנסויות ולא עודדה יצירתיות, אלא הכניסה אותי למסלול אחיד ורטיני. אני חושבת שזו הסיבה שלמורים שמצטרפים להל"ל חוזר הברק לעיניים. לרבים מאתנו יש רגעי תסכול כמורים, ולכן זה מאוד מעודד ומלהיב להיות חלק מקהילה, לחלוק ולשתף, לחקור את ההוראה ולפתח יחד פדגוגיה יעילה יותר.

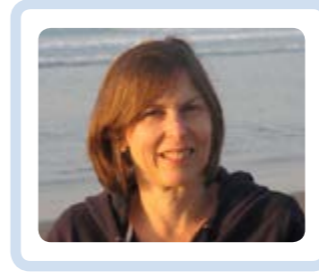
## מקורות

בוז, מ. ופישר, ג. (2008). לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ. הד החינוך, 7, 30-33.



# לומדים מהיפנים – חקר שיעור

ריאיון עם ד"ר ג'ניפר לואיס  
ראיינה גל חירות



## כיצד פועלת שיטת חקר השיעור ביפן?

קבוצה של מורים עובדת לאורך זמן על תהליך למידה שיש בו שלושה שלבים עיקריים: (1) חקר של נושא נבחר; (2) פיתוח מערך שיעור בנושא זה; (3) העברת השיעור בכיתה על ידי אחד המורים בקבוצה וניתוח נוקב שלו. תהליך זה נמשך לרוב חודשים ארוכים וחוזר באופן מעגלי לכל אורך החיים המקצועיים של המורה. אפשר לומר שחקר שיעור הוא כלי הפיתוח המקצועי הבלעדי של מורים ביפן. במסגרת חקר הנושא המורים קוראים חומר אקדמי וספרי לימוד עכשוויים וישנים (כולל המדריכים למורה, שלרוב אין להם זמן לקרוא), פותרים תרגילים ומתייעצים עם מומחים. זה לימוד מעמיק ורציני, ומרשים לראות אותו מתרחש.

כאן ג'ניפר משתתפה קצת כדי לתאר את אחד ההבדלים בין מערכת החינוך היפנית לאמריקאית. לדבריה, ספרי הלימוד ביפן טובים וממוקדים הרבה יותר מהספרים המוכרים לנו, ותהליך חיבורם מושפע וניזון מהתהליך של חקר השיעור. ובאופן כללי יותר, חקר השיעור מוטמע בתרבות ומשולב בתהליכים באופן מערכת: מנהלי בתי ספר נבחרים על סמך המומחיות הפדגוגית שלהם והם מעורבים מאוד בתהליך של חקר השיעור, וכך גם גורמים מהאקדמיה. לא נדיר לראות ביפן מורה, מנהל ופרופסור מהאוניברסיטה בוחנים יחדיו עבודה של תלמיד כדי ללמוד ממנה על נקודות חוזק ותורפה בהוראה.

ג'ניפר: על בסיס הלימוד מגבשת קבוצת המורים מערך שיעור יחיד, המוגדר כ"היפותזה לבחינה". כאן ניכר הבדל תרבותי מעניין, כי בראייה שלנו, שיעור כזה, שהוא פרי עבודה של כמה וכמה חודשים, אמור להיות יצירת מופת, השיעור הכי משוכלל שיש. אבל עבור המורים ביפן הוא אינו אלא "היפותזה".

אחד המורים החברים בקבוצה (יכול להיות כל אחד, החל במנהל וכלה במורה צעיר) מעביר את השיעור, בעוד שאר המורים, ולעתים קרובות גם המנהל, מומחים מהאקדמיה ואורחים נוספים צופים בו. התצפית מוגדרת כמחקר – כל אחד מן הצופים מתמקד בהתבוננות בילדים – מה ואיך הם מבינים? מדוע? מה מסקרן אותם? מה אפשר ללמוד מטעויות שהם עושים? מלבד זאת אוספים עדויות – מצלמים ומקליטים את השיעור, אוספים עבודות תלמידים ומצלמים את הלוח.

אחרי השיעור מקיימים דיון מעמיק של כמה שעות, הממוקד במה שהילדים למדו ובאופן הלמידה שלהם. הדיון יכול להיות מאוד נוקב וביקורתי, ובראייה שלנו הוא עלול להתפרש כקשה, אבל בעיני המורים ביפן הוא נתפס כישיר אך ניטרלי. לעתים קרובות, לאחר הדיון הם ממשיכים לבר קריוקי, שותים וממשיכים לדבר לתוך הלילה. אולי זו דרכם להתמודד עם התהליך...

באחד משיעורי הצפייה שנכחתי בהם שהה מומחה שהוזמן לתצפית, צילם ילדים משועממים ואחר כך הקרין את הצילומים לפני קהל גדול. לי היה קשה להסתכל על המורה שהעבירה את השיעור ולחשוב מה היא מרגישה, אולם אותה מורה התייחסה לכך כאל חלק מתהליך



צפייה ותיעוד של חקר שיעור



מורה, מנהל וחוקר מהאוניברסיטה דנים בעבודה של תלמיד

הלמידה ואמרה, "אחרת, איך הייתי לומדת?". זאת לא אמירה חריגה; המורים מאוד מסורים לתלמידים, ומוצעים מרצון עמוק לקדם אותם.

## זה כמעט נשמע פשוט מדי – לומדים נושא, מעבירים שיעור ומנתחים. מה בכל זאת גורם להשפעה הניכרת שאת מתארת?

זה נכון. ההשפעה נובעת מכך שמצד אחד, התהליך עוסק בפעולות הכי שגרתיות המרכיבות את עבודת המורה. הוא לא חדשני ולא טכנולוגי, ההפך מהיזמות החדשניות ומהרפורמות האופנתיות שמאפיינות לעתים את מערכת החינוך. מצד שני, הוא מציג את העבודה השגרתית של המורה באור אחר: מרתק, רב-משמעי, מורכב. הוא מחזיר את המורים ליופי של הפרופסיה, לשונות בין תלמידים, להבנה שאין פתרונות פשוטים ושרק בכוחות משותפים של מורים ניתן להתקדם. התהליך מחייב את המורים להתמקד בשגרה, בעבודה היומיומית, ובכך הוא דוחף לשנות משהו מבפנים, באופן מהותי. הוא פותח בשאלות "מה קשה ללמד?", "מה לא הולך לנו טוב?", ובכך מסייע למורים להיות כנים עם עצמם ועם עמיתיהם, מזמן להם אפשרות להגיד, "אני לא טוב בזה, אבל בואו נתקדם ביחד".

היבט ייחודי של חקר שיעור, המבדיל בינו לבין אופנים אחרים של פיתוח מקצועי מתבטא בכך שהשיעור הנצפה והנחקר מעמיד את השיח על פרקטיקת ההוראה במבחן המציאות ומגשר בין תאוריה לפרקטיקה. בזכותו המורים יכולים להוליך את הרעיונות שלהם לחדר הכיתה ולבחון אותם באופן שיטתי.

## מה את לומדת מהניסיונות ליישם חקר שיעור בארצות הברית?

קושי מרכזי של חקר השיעור הוא, שזה לא מסתדר עם מערכת בית הספר. ביפן, חקר השיעור מובנה לתוך מערכת השעות הבית ספרית, ובכך מאפשר הטמעה עמוקה של התהליך והופך (בשילוב עם גורמים נוספים) את מערכת החינוך היפנית למערכת התומכת בלמידת מורים. אפילו זמן הצפייה בשיעור החקר מוסדר – המורה יוצא לצפות בשיעור, והתלמידים נשארים בכיתה למלא משימה שהוא הכין עבורם (לשאלתי, ג'ניפר מאשרת שגם ביפן הילדים פורקים עול כשהמורה יוצא מן הכיתה). בארצות הברית צריך "לגנוב" זמן. אבל מוצאים דרכים; יש קבוצות שעובדות לאחר שעות הלימודים. יש לי אפילו קבוצה שפועלת בסופי שבוע.

אבל בארצות הברית, כמו ביפן, תהליך חקר השיעור משנה את החיים לכולם. אנחנו אוספים ומנתחים צילומי וידאו בכיתות "לפני" ו"אחרי". מתברר ש"לפני", הדגש בשיעור הוא על זכירת נוסחאות בעל פה; ילדים שזוכרים זוכים לחיזוקים חיוביים, אחרים נתפסים כחלשים. לא באמת עובדים על מתמטיקה, אלא על לדקלם את מה שהמורה אמרה. גם המורים מתוסכלים. הם מכירים בחולשת ההבנה המתמטית של עצמם ומרגישים שהם לא באמת יודעים מה הם עושים. "אחרי",

השיעור מתמקד בסוגיות מעניינות ואוטנטיות, הילדים יותר סקרנים, והמורים נהנים לעסוק במתמטיקה גם מעבר לשעות המוגדרות. הם גם מגלים יותר אמפתיה כלפי התלמידים.

## מהם בכל זאת האתגרים ביישום של פיתוח מקצועי באמצעות חקר שיעור?

בשלב הראשונים, התהליך מעורר תסכול. עבדתי חמש שנים ברציפות עם קבוצה, ובדיעבד התברר לי שבהתחלה ממש שנאו אותי. הם תפסו אותי כמומחית להוראת המתמטיקה, ורצו שאגיד להם מה לעשות. אני לא הייתי מוכנה להדריך, ובמקום הייתי מחזירה שאלות: "מה קשה לכם?", "על מה תרצו לעבוד?". הקבוצה הייתה מאוד מתוסכלת.

צריך לבנות מחדש עם המורים אמונות ותשתיות מסוימות. צריך להחזיר להם את הידע, את הביטחון ואת ההנאה מהמתמטיקה ומההוראה, ולטעת בהם את האמונה שכל ילד יכול ללמוד. אחת הטענות שאני נתקלת בהן בכל קבוצה היא, "זה נשמע יפה מאוד, אבל הילדים שלי לא יכולים...". אני לא מתווכחת, אני מנסה לעורר ספק שיצדיק בדיקה של הגישה החדשה. לעתים אני מעבירה בעצמי קטע של שיעור לקבוצה קטנה של תלמידים. המורים רואים איך אני מדברת עם הילדים על מתמטיקה – כמו שאני מדברת אתם. באמת מסקרן אותי לשמוע מה הילדים אומרים ולהבין מה הם חושבים.

ברמה המערכתית, האתגר הוא בכך שהתפיסה של חקר שיעור חותרת כנגד התרבות העכשווית. היא מתמקדת בעבודת עומק שמניבה תוצאות באופן שיטתי בתוך חמש שנים (אם כי השפעות שונות ניכרות הרבה מזו שלמדו בה אותך זה עניין של שנים. אל תשכחי שבביסוס הדפוסים הקיימים הושקעו לפחות 15 שנה).

הבשורה הטובה, לפי ג'ניפר, היא שלא עובר זמן רב וכולם רוצים להיות חלק מהקבוצה הלומדת. השיח בחדר המורים משתנה לשיח על למידה וההוראה והלמידה בכיתות מתחילות להשתפר.

לסיום, אני שואלת את ג'ניפר כיצד השפיע חקר השיעור עליה באופן אישי. היא משיבה שעבורה חקר שיעור הוא תפיסת עולם. "אני רואה את העולם דרך העדשות של חקר שיעור", היא מסכמת.

## מקורות

- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). The teaching gap. NY: The Free Press.
- Gersten, R., Taylor, M. J., Keys, T. D., Rolffhus, E., & Newman-Gonchar, R. (2014). Summary of research on the effectiveness of math professional development approaches. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Available at <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectId=391>

# האנטומיה של ההוראה – סבבי למידה

ריאיון עם פרופ' לי טייטל  
ראיון טל כרמי



פרופ' לי טייטל הוא מומחה למנהיגות בחינוך מאוניברסיטת הרווארד. המחקר שלו עוסק בפיתוח מקצועי של מורים ובסבבי למידה. ספרו School-based instructional rounds: Improving teaching and learning across classrooms מתאר כיצד סבבי למידה מבוססי בית ספר (school-based instructional rounds) תורמים לפיתוח תרבות למידה חדשה.

## ספר לי על העניין שלך בסבבי למידה?

אני מעורב בתחום של סבבי למידה כבר 11 או 12 שנים. הוזמנתי להצטרף לצוות שהקימו ריצ'רד אלמור ועוד כמה חוקרים בהרווארד. הגעתי לזה כי האמנתי במה שכינינו אז רשתות (networks), ובתרומה שלהן לצמיחה ולמנהיגות בקרב מורים ומנהלים. ב-20 השנים האחרונות עבדתי על פיתוח של מנהיגות מנהלים בהרווארד ובאוניברסיטת מסצ'וסטס בבוסטון, והתחלתי להתעניין ברעיון שעל פיו כשאנשים נמצאים ברשתות הם לומדים הכי טוב, כי הם יכולים לבנות יחד אמון המבוסס על כבוד הדדי, וכך הם יכולים לדון בבעיות של הפרקטיקה המשותפת שלהם.

## אני מבין שקיימים שני סוגים של סבבי למידה. מהם ומה ההבדלים ביניהם?

הרעיון הבסיסי של סבבי למידה הוא שבמשותף כצוות אנחנו דוחפים לכך שבית הספר יזהה בעיה בשיטות העבודה הקיימות בו, משהו שהוא מרגיש "תקוע" לגביו, ושהיה רוצה לשפר אותו. קיימים שני סוגים של סבבי למידה<sup>8</sup>. הסוג הראשון מבוסס על רשת רחבה של אנשי חינוך, שאינם קשורים לבית ספר אחד, בין היתר מנהלים, מפקחים ומורים מבתי ספר שונים. סבבי הרשת נעשים באופן קולגיאלי, לא סמכותני, אבל הבעיה בהם היא שבסוף יום העבודה כל חברי הרשת עוזבים את בית הספר, ועליו להתמודד עם הממצאים בכוחות עצמו.

הסוג השני הוא סבבי למידה מבוססי בית ספר. מדובר בסבבים המתקיימים בתוך בית ספר אחד על ידי מורים המלמדים בו, שהזיקה שלהם לבית הספר ולתלמידים שבו מאפשרת להם לזהות יותר פרטים בשלב התצפיות, ושהם עצמם אחראים למסקנות שעולות בתחקיר ובזיהוי השלב הבא בעבודה, כי הם הרי ימשיכו לעבוד באותו בית ספר. במילים אחרות, כשמורות ומורים מתוך בית הספר עצמו הם אלו שמזהים איפה הם "תקועים", וכשהם עצמם מפתחים את הפתרונות לבעיות שהם מזיהים, יכולה להיות לכך השפעה חזקה על התרבות הבית ספרית.

## מה מייחד את המורים והצוותים שעובדים בשיטה של סבבי למידה מבוססי בית ספר?

בקהילה מקצועית שמתפקדת באופן מלא, חברי הקבוצה תלויים זה בזה ומכירים בתלות הזאת. המורים לא נמצאים בבידוד בתוך הכיתות שלהם, כמו במודל המסורתי הקיים ברוב בתי הספר בארצות הברית – "הכיתה שלי היא שלי בלבד, ובתור קולגה אולי אשתף אותך בחלק

<sup>8</sup> להרחבה בנושא ראו טייטל (Teitel, 2014).

## מהם סבבי למידה?

מי מאתנו לא מכיר את ה"סבבים הרפואיים" במחלקות בתי החולים (מה שנקרא בישראל "ביקור רופאים")? אליזבט סיטי ועמיתיה פיתחו שיטה לפיתוח מקצועי של מורים ולשיפור ההוראה הקולקטיבית שלהם, באמצעות השתתפות בקהילה שלומדת מ"סבבי הוראה". השיטה מבוססת על מודל הסבב הרפואי, אחת הדרכים המרכזיות שבאמצעותה לומדים רופאים ומשפרים את הפרקטיקות שלהם. סבבי ההוראה הפכו בשנים האחרונות לפופולריים בבתי הספר. סיטי, מסבירה במאמרה (City, 2011) את **חמשת השלבים העקרוניים עליהם מושתתים סבבי הלמידה**:

**יצירת רשת עמיתים:** הקמה של צוות אנשים השותפים לעשייה החינוכית בבית הספר ולעתים אף מחוצה לו. הצוות פועל לאורך זמן כדי לבנות אמון וכבוד הדדי, שפה ומושגים משותפים והבנה של תהליכי הלמידה והוראה.

**הגדרת הבעיה החינוכית:** בית הספר שבו עתידה להיערך התצפית מגדיר בעיה שיש כוונה להתמודד עמה. הבעיה צריכה להיות ממוקדת בהוראה, ניתנת לצפייה ולהשפעה, מתקשרת לתהליכי שיפור בית ספריים רחבים, ומבוססת על נתונים.

**תצפיות בכיתות:** הצוות נחלק לקבוצות קטנות שתפקידן לצפות בכיתות ולאסוף נתונים. על הצופים לתאר את מה שהם רואים כמענה על שאלות פתוחות העוסקות בבעיה שנבחרה, ולא על פי עמידה בקריטריונים. כך מתקבל תיאור עשיר וגדוש.

**תחקיר:** התחקיר מתנהל על פי פרוטוקול קבוע, שתכליתו לשמור על תיעוד ללא שיפוט. בשלב הראשון המשתתפים מציגים ראיות שנאספו בתצפית באופן מדויק ומפורט. בשלב השני מנסים לאתר דפוסים חוזרים ויוצאים מן הכלל. לבסוף מנסים לחזות מה יהיו ההשפעות בפועל של דפוסי העבודה הקיימים על התלמידים.

**זיהוי שלב העבודה הבא:** כל העדויות שנאספו משמשות כדי להגיע לידי הבנה מהם החסמים שעומדים בפני בית הספר והמורים. הצוות מנסח כיצד בית הספר יכול למקד את האנרגיות והמשאבים שלו כדי לשפר את המצב ולקדם פתרון לבעיה שנבחרה, ומציע פעולות או שינויים בבית הספר ודרכים להטמעתם.

בעוד שבמערכת החינוך נטועים עמוק הרגלים והתנהגויות שעל רובם חלים מדדי הערכה ופיקוח (מערכת שופטת), סבבי ההוראה הם תהליך חקר שבו הנשכרים ביותר הם אלו שעורכים את התצפיות. הם במרכז הלמידה, ואילו בשיטת הפיקוח האדם היחיד שמצפים ממנו ללמוד הוא המורה הנצפה. זה דומה להבדל בין הסתכלות מבעד לחלון (פיקוח והערכה) לבין הסתכלות במראה (סבבי הוראה), אומרת סיטי.



# סבבי למידה בישראל

מתן ברק



מתן ברק הוא חבר בצוות המחקר והפיתוח של מכון אבני ראשה. בשנתיים האחרונות יחד עם חבריו לצוות הוא מפתח ומיישם בישראל את גישת סבבי הלמידה, בשיתוף עם מפקחים ומנהלים.

אחרי יותר משנתיים של פיתוח סבבי למידה בישראל, בשיתוף מפקחים, מנהלים וצוותי מורים בכ-35 בתי ספר, אנו מרגישים שזכינו בתבונות מקצועיות רבות וברגעים לא מעטים של למידה ושל העצמה. נוכחנו בערך העצום של עקרונות הסבב: בירור והמשגה של בעיות בעבודה הפדגוגית כמנוע ללמידה מקצועית; החשיבות של התבוננות ישירה בעבודה ושימוש בשפה תיאורית כדי לנסות להבין מה ראינו; הצורך בבניית שיתוף פעולה ושפה משותפת בין מורים, מנהלים, אנשי מחוז ואנשי מטה במטרה להתמודד עם בעיות יומיומיות בבתי הספר. "התרגום" של סבבי למידה לסביבה הישראלית כרוך בתהליך פיתוח עדין ומורכב, המביא בחשבון הבדלים תרבותיים, חברתיים וארגוניים בין מערכת החינוך כאן לזו שבצפון אמריקה. עם זאת, לכל אורך הדרך המיוחדת הזאת אנחנו עומדים יחד עם שותפינו בשדה – ובראשם מפקחים ומנהלים – על עקרונות היסוד שנמנו לעיל. למותר לציין, שעבודה כזאת כרוכה באתגרים רבים עבור המנהיגות הבית ספרית. לקראת השנה השנייה של פיתוח העבודה בסבבים המשיגה אחת המנהלות את השינוי הדרמטי הכרוך בהובלת סבבי למידה כך:

**זה כאילו שכל מה שלימדו אותנו והסבירו לנו שהוא התפקיד שלנו במערכת, הוא הפוך כאן. אמרו לנו תמיד שאנחנו צריכים לדעת להעמיד תמונה מושלמת של הצלחה. להעמיד פסאדה יפה, בטח ברמה הציבורית [...] אבל היום אני חושבת שאולי העבודה האמיתית שלנו היא בירור של בעיות יחד עם הצוותים, בלי לפחד שזה יפגע במשהו בעמדה שלנו כמנהלים.**

ואכן, אחת ההשפעות המובהקות ביותר – זו שמנהלים ומפקחים מרבים לספר לנו עליה – היא ההשפעה הניכרת של הסבבים על העבודה של מנהלים וצוותים: על הלגיטימיות והולכת וגוברת לדבר על בעיות, על הפתיחות ועל עליית ערכה של הלמידה.

סבבי למידה הם פרקטיקה המשלבת את רוב העקרונות החשובים לנו ב"אבני ראשה" בפיתוח למידה מקצועית: בניית רשת מקצועית לומדת; למידה המבוססת על התמודדות עם בעיות בשדה; הפיכת העבודה לפומבית; ולמידה המעוגנת בהתבוננות. שילוב המרכיבים מסייע למפקחים ולמנהלים המובילים סבבים להתמודד ביעילות עם בעיות שוטפות בהוראה ובלמידה, ולהשפיע על התרבות המקצועית בבית הספר ובסביבותיו – כך שתהיה שיתופית יותר, מקצועית יותר ומעצימה יותר. אבל אולי לא פחות חשוב מתרומות משמעותיות אלו, הסבבים מאפשרים למפקחים ולמנהלים להגדיר מחדש את תפקידם כמניעים וכמובילים של תהליכי למידה מקצועית – ובכך למלא במשמעות עמוקה וחיונית את עובדת היותם מנהיגות פדגוגית המציעה את בית הספר קדימה.

להרחבה ראו: ברק, מ' (2016), סבבי למידה גם בישראל: גישה מערכתית לשיפור הוראה ולמידה. בתוך נ' מנדל-לוי ומ' בוזו-שוורץ מ' (עורכות), עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית (368-377). ירושלים: מכון אבני ראשה למנהיגות בית ספרית.

(nested rounds), שנבנית מהרמה הבסיסית ביותר – מורים צופים תחילה אלה באלה בסבבים מבוססי בית ספר, ובהדרגה משלבים גם סבבי רשת, הכוללים מורים ואנשי חינוך בכירים מבתי ספר ומחוזות אחרים. היתרון במבנה המורכב הזה הוא שהצופים שמחוץ לבית הספר יכולים לפעמים להציע זווית ראייה שהמורים באותו בית ספר לא חשבו עליה. זה מאפשר לנצל גם את היתרונות של סבבים מבוססי בית ספר וגם את אלה של סבבי רשת. וכך, חלק מהשינויים שהתחוללו באו לידי ביטוי הלכה למעשה בכיתה, אבל אחד הדברים הנוספים שאנחנו תמיד מקדמים הוא לנסות לברר איזו למידה צריכה להיעשות ברמת המערכת כדי לתמוך בלמידה שמתרחשת בכיתה. בכל אחד מהביקורים שלנו אנחנו שואלים מה ההשלכות על המערכת, ומה היא צריכה לעשות אחרת. כך המורה היחיד יכול להוביל שינוי שישיע עד הרמה המערכתית.

## מהם החסרונות של הסבבים מבוססי בית הספר?

למעשה כבר הזכרתי את אחד החסרונות של הסבבים מבוססי בית הספר, הם עלולים להיות מוגבלים בד' אמותיהם. כשכל המורים הם חלק מאותה תרבות בית ספרית, הם עשויים לדעת מה הקולגות שלהם יודעים, אבל הם לא מופרים ברעיונות חדשים. לפעמים קשה לשים לב לדברים שמישהו מבחוץ שם לב אליהם. בעיה נוספת היא שחלק מהמורים שמובילים את הסבבים הם גם בעלי תפקיד פיקוחי, כך שיום אחד הם בכובע של מפקחים והם צריכים לתת משוב לאותם המורים שעמם ילמדו באופן משותף וללא היררכיה ביום שלאחר מכן. במצב זה עלולים להיטשטש הגבולות.

## איך היית רוצה לראות את הפרקטיקה של סבבי למידה מתפתחת?

אחד הדברים שהקולגות שלי ואני מנסים לעשות זה לשנות את תרבות הלמידה. אנחנו חושבים ששיפור קשור ללמידת מבוגרים, כלומר אם מבוגרים לא לומדים, ואם הם לא לומדים במשותף ומתוך אחריות משותפת, אין הרבה סיכוי לשיפור. לצערי, הרבה מאוד מקומות פועלים מתוך גישה סמכותנית: "אני לא בדיוק מבין מה אתה מבקש ממני, אני לא בהכרח מסכים אתך, אבל אעשה את זה, כי אתה המנהל". לנו נראה שגישה כזאת לא מקדמת אותנו מבחינת הלמידה. לכן אני ועמיתיי עוסקים בשאלה, כיצד לגרום לאנשים לחשוב על האופן שהם משנים את תרבות הלמידה ומתרחקים מתרבות של היענות לסמכות, ובכוונתנו לדון בכך בגרסה שנייה לספר שלנו (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009). החלום שלי הוא שהדבר הזה לא יהיה עוד רעיון נחמד, לא עוד יוזמה, אלא שייצור שינוי רחב היקף. כמו שריצ'רד אלמור ואני נהגנו לומר, החלום הוא שמורים יעשו סבבי למידה (instructional rounds) כמו שרופאים עושים ביקורי רופאים במחלקות (medical rounds). לשמחתנו, ראינו כמה מקומות שניכרת בהם התקדמות משמעותית בכיוון זה, וזה מרגש.

## מקורות

- City, E. A. (2011). Learning from instructional rounds. *Educational Leadership*, 69(2), 36-41.
- City E., Elmore, R., Fiarman, S., & Lee Teitel. (2009). *Instruction rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Teitel, L. (2013). *School-based instructional rounds: Improving teaching and learning across classrooms*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Teitel, L. (2014). *School-based instructional rounds: Tackling problems of practice with teachers*. *Harvard Education Letter*, 30(1), 1-3.



השקפה

קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה

