

## למה כדאי לך לקרוא?

מאמר זה יכול לסייע לקהילות העוסקות בחקר הפרקטיקה בכך שהוא מתאר מבנה ומאפיינים קונקרטיים של דיון המאפשר שיח פורה. הוא יכול לסייע גם לקהילות העוסקות בפיתוח פדגוגיות וחומרי הוראה בכך שהוא מציף את המתח הקיים בין פיתוח מקצועי לפיתוח תוצר.

# מתמודדים עם אתגרי ההוראה\*

מה מייחד קהילות למידה המקיימות שיח פורה? כיצד השיח הפורה יכול לעזור למורים לשפר את הפרקטיקה שלהם בכיתה? המחקר של הורן וליטל דן בדיוק בשאלה הזו באמצעות בחינה של שתי קבוצות מורים: האחת בתחום האלגברה והאחרת בתחום השפה. החוקרות זיהו הבדלים באופי השיח שהתנהל בשתי הקבוצות, והן טוענות שהבדלים אלו משפיעים על הסיכויים שיש למורים לחוות פיתוח מקצועי משמעותי, ולשפר את האופן שבו הם מתמודדים עם בעיות הכרוכות בעבודתם.

### המחקר מזהה כמה מאפיינים של שיח פורה:

- 1. תגובות המקרבות את הדיון לעיסוק בהוראה עצמה.** בקבוצת האלגברה התגובות לבעיות שהועלו הובילו לעיסוק בדוגמאות ולחקירה שלהן, ואילו בקבוצת השפה מטרתן העיקרית של התגובות הייתה להמשיך בעבודה בהתאם לתכנון הראשוני. התגובות מהסוג הראשון הן תנאי מקדים לפיתוח יכולתם של המורים להתמודד עם בעיות ההוראה בעזרת העבודה הקבוצתית.
- 2. המורה שהעלה את הבעיה הוא שמוביל את השיחה עליו.** בקבוצת האלגברה המורה שהציגה בעיה שחוותה היא שהובילה את השיחה, וכך התאפשר לה לבחון מחדש את בעייתה, להציע בעצמה פרשנויות חדשות ודרכי התמודדות, וכך לשפר את יכולת ההשפעה שלה על סיטואציות דומות בעתיד. לעומת זאת, בקבוצת השפה למורה שהציגה בעיה לא ניתנה ההזדמנות להוביל את השיחה, והפותרונות לבעיה הוצעו רק על ידי המורה שהובילה את השיחה. כך לא התאפשר למורה שהציפה את הבעיה לראות אותה מזוויות חדשות או לבחון בעצמה דרכים להתמודדות איתה.
- 3. התבססות על תכנית לימודים מוסכמת ועל שפה חינוכית משותפת.** כיוון שקבוצת האלגברה התבססה בעבודתה על רכיבים אלו, המורים החברים בה לא נדרשו להתעכב עליהם, וכך יכלו להקדיש את מרב הזמן לעיסוק בבעיות ולשיפור הפרקטיקה. לעומת זאת, בקבוצת השפה המטרה הייתה מלכתחילה כתיבה של תכנית לימודים, ועל כן המורים נאלצו להקדיש את מרב זמנם לעבודה משותפת על תכנון השיעורים, ולא הספיקו להעמיק בבעיות שעלו במהלך העבודה.

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

המהומה שהתחוללה בכיתתה, הוסיפה פרטים שקשורים לכך, ובעזרתם נתנה פרשנות לקושי שחווה. בזכות השאלה אליס הצליחה להגדיר מחדש את הבעיה. היא הסבירה שהבעיה נבעה מהקושי של התלמידים בהבנת החומר – הם לא מבינים את המושג "שטח" וכיצד לחשב אותו.

### הכללה לכדי עקרונות פעולה

לאחר שהוגדרה הבעיה מחדש אחד המורים חיבר בינה לבין בעיות עקרוניות רחבות של הפרקטיקה. הוא סיפר שגם הוא נתקל בקושי בסיטואציות שהן חדשות עבורו (תלמידים חדשים, שיטת לימוד חדשה וכו'), כיוון שהוא אינו יודע למה לצפות מהתלמידים בסיטואציות כאלו. למעשה הוא ניסח הכללה: בסיטואציות חדשות קשה לדעת מה לצפות מהתלמידים, והמורה יכול לחוות אותן כ"בלגן". הכללות מסוג זה צריכות להימדד על פי היכולת שלהן להקנות למורה יכולת השפעה רבה יותר על הבעיה שנדונה, בעזרת המיקוד שלה בפעולות שהוא יכול לנקוט בסיטואציות מאותו סוג. בהקשר הנוכחי, המורה שניסח את הכללה קישר אותה לבעיה שאליס תיארה ונתן לה פרשנות חדשה: האופן שבו התלמידים עבדו עם הלוחות בשיעור של אליס הוא תוצאה גיונית כשמביאים בחשבון את מה שלמדו שנה קודם לכן. מורה אחר חיבר את הבעיה שהוצגה לעיקרון אחר; הוא טען שכאשר התלמידים אינם יודעים בדיוק כיצד לעבוד הם מרגישים מבולבלים, ובמקום להודות בכך הם פשוט מסיחים את דעתם ואת דעת הסובבים אותם. הוא הסביר שמניסיונו כדאי לנסות להכיר בפחד שהתלמידים חווים, ולנסות לדבר אליהם כדי להשקיע את הפחדים שלהם.

שתי הכללות אפשרו לחבר בין הספציפי לרחב, והעלו את רמת הדיון משיתוף גרידא לניתוח שמאפשר לגבש פתרונות או דרכי התמודדות. אלא שהכללות אלו היו צריכות להגיע בעתן. אילו הגיעו קודם, אי אפשר היה לבסס את הדיון על ניתוח מעמיק של הבעיה הנדונה, וממילא אי אפשר היה להציע לה פתרונות קונקרטיים. כך, שגרת השיח בקהילה הנדונה מאפשרת למורים להעמיק את ההבנה שלהם באשר לבעיות ולקשיים שהם מזהים בפרקטיקה, ולגבש דרכים ועקרונות להתמודדות עמם.

גיבוש העקרונות התאפשר גם בזכות שני מאפיינים של השיח של הקבוצה: היעדר שיפוטיות ואחריות משותפת. מצד אחד המורים בקבוצה לא ביקשו להאשים זה את זה בבעיות שנוצרות בכיתה ומצד שני הם ראו עצמם כאחראים לתוצרי הלמידה ולהמשך הלמידה שלהם עצמם מתוך ההתנסות בפרקטיקה.

### מודל שיח הפיתוח המקצועי: קבוצת האלגברה

ניתוח השיח בשתי קבוצות המורים הוביל למסקנה שבקבוצת האלגברה התנהל שיח פורה שאפשר למורים לשפר את יכולת ההשפעה שלהם על תהליכי ההוראה בכיתה באמצעות ניתוח של בעיות העולות מתוך הפרקטיקה של העבודה בכיתה. כאשר מורים הציפו בעיה בקבוצה, שגרת השיח ותגובותיהם של המורים האחרים הובילו לדיון מעמיק. הדיון נבנה בארבעה שלבים:

1. נרמול הבעיה
2. התמקדות בפרטי הבעיה
3. בחינה מחדש של הבעיה ושל הגורמים לה
4. הכללה לכדי עקרונות פעולה

שגרה זו אפשרה למורים מרחב ללמידה על פרקטיקת ההוראה, ובמיוחד אפשרה למורה שהעלה את הבעיה להבין לעומק אותה ואת דרכי ההתמודדות עמה, כיוון שהוא שהוביל את הדיון סביבה.

דוגמה לשגרת שיח זו עלתה כאשר מורה בשם אליס שיתפה את הקבוצה בשיעור שלה שהתנהל ב"בלגן מוחלט", ובו התלמידים נדרשו בפעם הראשונה לעבוד עם לוחות עבודה (geoboards).

### נרמול הבעיה

בשלב הנרמול המורים מגיבים למורה שתיאר את הבעיה באופן שמציג אותה כקושי מוכר ושכיח (למשל "יהיה בסדר", "אל תדאג", "זה קורה לכולם"), וכך מראים שהפער בין חזון ומציאות אינו חריג בהוראה. במקרה של אליס, המורים אמרו שכיתתה אינה יוצאת דופן בחוסר המשמעת שלה, והבעיה הוצגה גם כחלק מההוראה שאינו קשור לוותק של המורה. בקבוצות אחרות השיחה יכלה להסתיים בשלב זה, אבל בקבוצת האלגברה הנרמול היה רק השלב הראשון, וממנו התפתח הדיון לשלב הבא – העמקה בבעיה.

### פירוט הבעיה ובחינתה מחדש

בשלב זה נדרשת העמקה בבעיה; שאלה שמבקשת במפורש להציג פרטים נוספים של הבעיה ומזמינה ניתוח שלה יכולה לשנות את מהלך הדיון ולהוביל לרפלקציה על הבעיה. זה מה שקרה במקרה הנדון כאשר אחד המורים ביקש מאליס לזהות את המקור לסרבנותם של התלמידים. השאלה הובילה לדיון בבעיה בהשתתפות רוב המורים, ובמסגרתו הם הציגו סיבות אפשריות לה. בד בבד, אליס שמרה על תפקידה בהובלת הדיון. היא בחנה מחדש את

ניתן לפרש את אופייה של הקבוצה השנייה, שעסקה בפיתוח תכנית לימודים, בשתי דרכים. מצד אחד ניתן להבין שנעשה בה ויתור על הזדמנויות ללימוד ולפיתוח אישי של המורים לטובת חדשנות קוריקולרית בעלת השפעה רחבה. מצד שני ניתן לטעון שההימנעות מהעמקה בבעיות של ההוראה לא זו בלבד שפגעה בהזדמנויות אישיות ללמידה, אלא גם צמצמה את האפשרות לפתח תפיסה חינוכית משותפת באשר לתכנית הלימודים.

### פיתוח מקצועי למול פיתוח תוצר

שתי הקבוצות שאפו לשפר את תכנית הלימודים ואת ההוראה למען התלמידים. הן נבדלו במידת השימוש שלהן במסגרות שיח משותפות – רעיונות משותפים, עקרונות וטרמינולוגיה – להבניית הדיבור, להצדקת החלטות שהתקבלו ולפרשנות של בעיות העולות מהעבודה בכיתה. הקבוצה הראשונה התמקדה בשיפור הפרקטיקה, תוך הסתמכות על תכנית לימודים שגובשה על פי קריטריונים משותפים לאורך כמה שנים, ועל בחינה משותפת של ייצוגים מתוך הכיתות. הקבוצה השנייה, לעומתה, עסקה בפיתוח תכנית לימודים לשימוש מידי, ועל כן מיעטה לעסוק בתגובותיהם של התלמידים כלפיה. תכנית הלימודים הייתה משימה שיש להתפנות אליה, ולא בסיס משותף לדיון על למידה מקצועית.

קשה להגיע לכדי הכללות מתוך המחקר הדין בשתי קהילות בלבד. עם זאת, ההבדלים בין מיקוד בבעיות הנובעות מתוך העבודה בכיתות לבין מיקוד בפיתוח תוצר חינוכי מוכר לעוסקים בקהילות למידה של מורים. כפי שניתן ללמוד מהמאמר, כדי שיוכל להתחולל פיתוח מקצועי של ממש יש להקדיש תשומת לב לאופיו של השיח המתפתח בקהילה, וזמן להעמקה בבעיות הפרקטיקה. עיסוק מתמיד בפיתוח תוצרים עלול לפגוע ביכולת של קהילות מורים להשתתף אל מול דילמות ובעיות הנובעות מהעבודה בכיתות, ולא לאפשר להן להעמיק בחקר שלהן. כך הוא עלול לפגוע בהזדמנות של המורים לשפר את מיומנויות ההוראה שלהם במסגרת קהילת הלמידה.

### מודל שיח פיתוח התוצר: קהילת השפה

המורים בקבוצת השפה מספקים דוגמה לשיח שאינו מאפשר פיתוח של פתרונות כיוון שהוא מתרחק מעיסוק בבעיות ההוראה עצמה. גם במודל זה הוצפו בעיות, וזכו אמנם לתגובות מנרמלות, אך הן לא זכו לבחינה מעמיקה. למשל, באחד מהדיונים שהתנהל בקבוצה באשר לתכנון משותף של שיעור הציגה אחת המורות בעיה שעלולה לצוץ כאשר התלמידים יתבקשו לכתוב על זיכרון של חוויית קריאה שלהם. הבעיה הייתה שהיא עצמה התקשתה לחשוב על זיכרון מסוג זה, ולכן העריכה שיהיו גם תלמידים שיתקשו לעשות זאת. בתגובה הראשונה של הקבוצה לא הייתה התייחסות של ממש לבעיה שהוצגה. לאחר מכן המורות בקבוצה אמנם הכירו בבעיה, אבל הציגו אותה כקושי אישי של המורה שהציפה אותה. לבסוף, המורה שהובילה את הדיון הביאה דוגמאות לאופן שבו היא הייתה מתגברת על הבעיה. כלומר, לאורך כל הדיון לא הכירה הקבוצה בבעיה כקושי משותף, והיא נשארה קושי אישי של המורה שהציפה אותה. כמו כן, הדיון בבעיה לא הוביל על ידי המורה שהציפה אותה, ולא היה ניסיון לפענח אותה או להבין את ההקשר הרחב שלה. כך גם לא התאפשר למורה שהציפה את הבעיה להגביר את היכולת שלה עצמה להתמודד עמה. הפתרון שניתן לבעיה השאיר את המורה שהציפה אותה שומעת פאסיבית של הטיפ שניתן לה, ולא חוקרת אקטיבית של הדרכים להתמודד עמה.

### שגרה של פיתוח תוצר חינוכי

העובדה שהקבוצה השנייה לא התמקדה בחקר הבעיה, אלא ניהלה שיח שהוביל מיד למציאת פתרון, קשורה בשגרת העבודה שלה. קבוצה זו מיקדה את פעילותה בפיתוח תכנית לימוד משותפת שדרשה מהמורים לעבור ביחד על תכנון שיעורים. צורת העבודה הזו הצריכה קבלת החלטות מהירה ולא אפשרה לפתח את הדיון בסוגיות הכרוכות בעבודת ההוראה. באופן כללי ניתן לומר שבקבוצות מורים קיים מתח בין "הניסיון לפענח ולהבין דברים" לבין "לגרום לדברים לקרות". בקבוצה השנייה המשתתפים היו מוכוונים לקידום תכנית הלימודים המשותפת. לכן השיח שהתנהל בה לא אפשר להעמיק בנושאים שיפגעו בזמן שהוקדש להסבר על מערכי השיעור שפותחו. הוא גם הוביל לגיבוש מהיר של הסכמות באשר לסיכויי ההצלחה של מערכי השיעור. בלית ברירה, מגבלת הזמן דחפה את המורים לאפשר לכל אחד לפעול באופן אוטונומי במקרים שלא הצליחו לפתור בקלות חוסר הסכמה.