

כשלבעיה יש שם פרטי

היוועצות בין מורות הממוקדת בתלמיד ספציפי

עליזה סיגל* ונגה קנולר**

מורות מתייעצות בישיבות צוות על בעיות שונות בהוראה ובלמידה. מטרת היוועצות היא להעמיק בהבנת הבעיה, הגורמים לה והשלכותיה, ולחשוב ביחד על חלופות מתאימות לפעולה לפתרון הבעיה. מתברר שמלבד בעיות המתמקדות בבעיות הוראה בכיתה, מורות מרבות להתייעץ על תלמיד או תלמידה ספציפיים.

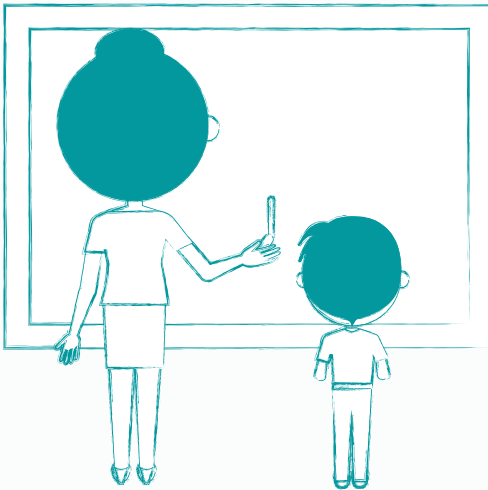
נשאלת השאלה איך מורות מתייעצות על תלמידים ספציפיים? מה אפשר ללמוד מכך על האופן שבו היוועצות מסוג זה תתרום לחשיבה משותפת על פתרונות מעשיים העוסקים בהוראה?

"אז יש לי תלמיד בכיתה ו'
שמתחילת השנה מסרב להוציא
ציוד, לפתוח ספר, להעתיק
מהלוח. הכל... מה אני עושה עם
תלמיד כזה?... אני לא רוצה
לוותר על התלמיד הזה"

מטרות המחקר



המחקר עוסק בדרכים שבהן מורות מדברות על תלמידים ספציפיים כבעיית הוראה במסגרת היוועצויות. הוא מתמקד בשאלה כיצד מורות מבנות את הסוכנות והאחריות של המורה הנועצת בתוך שיח מסוג זה?



על ההבדל בין סוכנות ואחריות

סוכנות ואחריות הם מרכיבים מרכזיים בזהות המקצועית של מורות.

סוכנות - מה אני יכולה לעשות? מה אני מסוגלת לעשות במסגרת התפקיד שלי?

אחריות - מה אני אמורה לעשות במסגרת התפקיד שלי?

במהלך היוועצות, המורה מביאה מקרה להיוועצות על תלמיד ספציפי **כבעיה שנמצאת בתוך תחומי האחריות שלה**. תוך כדי השיחה המורות מגדירות במשותף האם יש להן **סוכנות בפתרון הבעיה** או שמא יש גורמים שגבילים אותה, ומה נמצא בתחומי האחריות שלהן כמורות.

מהיכן הנתונים?



מתוך מדגם של 245 ישיבות צוות, נמצאו 40 היוועצויות.

מה גילינו?













(1) על מה ובאיזו תדירות מורות מתייעצות?

מתוך מדגם של 40 היוועצויות, 21 עסקו בתלמיד ספציפי. רוב היוועצויות על תלמיד ספציפי עסקו בהיבטים התנהגותיים של התלמידים - בנושאים של השתתפות וצייתנות, בעיות התנהגות, ונושאים לימודיים-התנהגותיים. בחלק גדול מההיוועצויות האחרות המורות דנו בבעיות הקשורות גם כן להיבטים התנהגותיים, ודנו בניהול כיתה. אולם, בסה"כ רוב היוועצויות האחרות עסקו בהיבטים לימודיים בהוראה בכיתה - בהוראה דיפרנציאלית, הוראה ולמידה מתחום דעת הערכה (ממצאים אלה מוצגים בטבלה שבעמוד 2).

*ד"ר עליזה סיגל היא חוקרת במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. מחקרה עוסקים בסוגיות של ידע, תרבות וזהות בשיח פדגוגי בכיתה ובשיח פדגוגי מקצועי של מורות.

**נגה קנולר היא מתווכת מחקר ומעצבת פדגוגיה במעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בטבלה מוצגים הנושאים שבהם דנו המורות במהלך ההיוועצויות בישיבות הצוות ותדירות הופעתם. הטבלה מתמקדת בנקודות הדמיון והשוני בין היוועצויות על תלמידים ספציפיים לבין היוועצויות אחרות.

| היוועצויות אחרות | | היוועצויות על תלמיד ספציפי | | |
|--|------------------------|--|------------------|---|
| כמות ההיוועצויות (% מתוך 19) | נושא | כמות ההיוועצויות (% מתוך 21) | נושא | |
| 21% | ניהול כיתה | 38% | השתתפות וצייתנות | היבטים התנהגותיים  |
| כיצד להתמודד עם מצב שבו תלמידים "מתחבאים מתחת לשלחנות, שופכים מים, דוחפים ומרביצים"? | | כיצד לגרום לתלמיד ש"לא עושה כלום" להגיע לשיעור ולעשות את המטלות? | | |
| | | 24% | בעיות התנהגות | |
| | | תלמיד שהוא "חכם מאוד" ו"מצליח בלימודים" אבל "בהתנהגות יש אתו המון בעיות". | | היבטים לימודיים  |
|  | | 19% | לימודי והתנהגותי | |
| | | תלמידה עולה חדשה שהמורה מתקשה איתה התנהגותית ולימודית. | | |
| 21% | הוראה דיפרנציאלית | 10% | תלמיד חלש | היבטים לימודיים  |
| כיצד לעבוד עם כיתה גדולה שיש בה "גיוון רב" בין רמות התלמידים? | | תלמיד ש"חושב שהוא יודע" ו"מסיים הכל מהר מאוד" אבל כשהמורה בודקת את העבודה, "שום דבר לא נכון" | | |
| 11% | הוראה ולמידה מתחום דעת |  | | |
| כיצד לשפר את הבנת הנקרא באנגלית בכיתה ה'? | | | | סוגיות אחרות  |
| 21% | הערכה | 5% | הערכה | |
| עד כמה לכתוב או להימנע מלכתוב דברים שליליים בתעודות? | | תלמידה שאינה מצליחה במבחנים בכיתה וכן מצליחה כאשר היא נבחנת לבד בחדר אחר. | | |
| 11% | הורים | 5% | הורים | סוגיות אחרות  |
| מה לעשות מול הורה תוקפני? | | תלמיד שזקוק להתערבות ההורים דורשים, אך לא מיישמים. | | |
| 11% | כוח אדם |  | | |
| איך להתמודד עם חילוקי דעות עם הסייעת בכיתה? | | | | סוגיות אחרות  |
| 5% | רגשות של מורות |  | | |
| "איך אני יכולה לנטרל את הרגשות ואת הכעס שלי" כלפי תלמידים "שאני אוהבת פחות או יותר". | | | | |

(2) כיצד מורות מתייעצות על תלמיד ספציפי?

מורות התייעצו על תלמידים ספציפיים בדרכים ייחודיות שלא אפיינו את השיח כשהתייעצו על נושאים אחרים. הן השתמשו **בחמש אסטרטגיות שונות**: שימוש בשפה טיפולית, הרחבה בהיסטוריה האישית והלימודית של התלמיד, הפגנת אמפתיה כלפי התלמיד, הצבת גבולות לתחומי האחריות של המורה והעברת אחריות להורים.

2 הרחבה בהיסטוריה האישית והלימודית של התלמיד (62%)

"אני אתן קצת רקע. א' הוא היה אצל מחנכת אחת. בכיתה ב' הוא עבר למחנכת אחרת. היתה קצת פריחה... אה אני נוטה היום קצת להקטין איזה פריחה אם היתה בכלל".

"ההורים התגרשו גירושין קשים שהיה נתק בין הילדים לאבא".

1 שימוש בשפה טיפולית לתאר את התלמיד (95%)

"היא לא פנויה בכלל רגשית להתמודד עם משהו כמו מבחן... אנחנו בני אדם שמונעים רגשית. היא לא מונעת. אין, אין, אי אפשר להניע אותה לזה".

5 העברת אחריות להורים (90%)

"ההורים מעורבים מספיק? למה הם לא לקחו אותו לאבחון? איך אנחנו יכולות לגייס אותם?".

4 הצבת גבולות תחומי האחריות של המורה (90%)

"אז סיימת. את באת, את אחראית על מה שאת מלמדת ועל הקידום של הילד מנקודה שהוא נמצא בה, עשר נקודות למעלה. מנסה. זהו. **בזה נגמרת האחריות שלך**".

"אז אולי כדאי לשקול שהיא תעשה יותר מפגשים **אצל היועצת** בשבוע".

3 הפגנת אמפתיה כלפי התלמיד (67%)

"אני מאוד מאוד מאוד **מבינה** את הקושי של הילד".

*הנתונים המוצגים הם מתוך 21 היוועצויות על תלמיד ספציפי.

כשמורות התייעצו על תלמיד ספציפי, הן הגדירו את הבעיות של התלמיד עצמו כתלויות **בתחומי האחריות של גורמים אחרים**. למשל, הורים, פסיכולוגים, אנשי צוות אחרים בתוך בית הספר. שיח מסוג זה הקשה עליהן למצוא פתרונות מתאימים בתחום ההשפעה שלהן.

תובנות מהמחקר



< כשמורות מתייעצות על תלמיד ספציפי, נוצר **פער בין תחושת האחריות הגבוהה של המורה הנועצת לפתרון הבעיה** (מעצם כך שהיא מביאה את המקרה כבעיה שחשוב לה להתייעץ עליה), לעומת **תחושת היכולת הנמוכה שלה לפעול** (סוכנות) למען פתרון הבעיה שמתעצבת תוך כדי השיח בין המורות.

< במהלך ההיוועצות, המורות **מצמצמות את תחומי האחריות של המורה ומעבירות את האחריות אל גורמים אחרים לפתרון הבעיה**. בכך, המורות מגשרות ביחד על הפער בין מידת אחריות גבוהה לרמת סוכנות נמוכה, אך נוצר מצב שבו למורה הנועצת חסרים פתרונות מעשיים ויכולתה **לעזור לתלמיד קטנה**.

איך אפשר להקטין את הפער הזה ולהעצים את יכולת המורה לפעול למען פתרון הבעיה?

למורה המובילה תפקיד מרכזי בהכוונת השיח במהלך היוועצות על תלמיד ספציפי:

(1) למקד את השיח **במרחב ההשפעה של המורה, ובפרקטיקת ההוראה** עצמה – בהיבטים לימודיים, התנהגותיים ורגשיים.

(2) להזמין מראש את **הצוות המקצועי שעשוי לסייע** במהלך היוועצות על תלמיד ספציפי, ושתחומי האחריות המיוחסים לו קשורים בפתרון הבעיה. למשל, היועצת, מורת השילוב, מחנכת וכו'.





Segal, A. When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction (work in progress).

ממצאי המחקר המוצגים במסמך מבוססים על מאמר זה.

Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Classification of students and conceptions of subject matter in math teachers' conversations. *The Journal of the Learning Sciences*, 16, 37-79.

המחקר עוסק באופן שבו מורים למתמטיקה דנים בחוסר ההתאמה בין יכולותיהם של תלמידים לבין תכנית הלימוד הנדרשת.

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.

המחקר עוסק בהזדמנויות ללמידה ובגורמים המקדמים אותן בקהילות למידה של מורים.

Louie, N. L. (2016). Tensions in equity-and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education*, 53, 10-19.

המחקר עוסק בהזדמנויות ובמגבלות ללמידה במסגרת למידה משותפת של מורים, המתמקדת בהוגנות בתחום המתמטיקה.

Zhang, M., Lundeborg, M., & Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 342-394.

המחקר עוסק באסטרטגיות הנחייה במסגרת פיתוח מקצועי בדיונים המתמקדים בבעיות הוראה.