

טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים

ערכת כלים וחומרים למורה המובילה,
למדריכה ולמנחה

- מהדורה שנייה -

שותפים: מחוז מרכז של משרד החינוך, המעבדה לחקר הפדגוגיה
באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון ברנקו וייס, מכון אבני ראשה, השקפה

טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים

ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה

- מהדורה שנייה -

כתיבה: סיון בוכלצב, יפה בניה, מתן ברק, עדי הרשקוביץ, דנה ודר-וייס, דליה חן, רותם טרכטנברג מסלטון, לימור לויט, אדם לפסטיין, טוני מיטלמן, יואב סלמון, איתי פולק, חמוטל פרת, סיגי שם-טוב.

ריכוז הפיתוח ועריכה: דנה ודר-וייס ואדם לפסטיין
עריכה לשונית: ענת פלג ועפרה פרי
עיצוב גרפי: רון צפריר

החוברת מנוסחת בלשון נקבה אך היא פונה לנשים וגברים כאחד.

תרמו לפיתוח:

מובילות התכנית במחוז מרכז תשע"ה-תשע"ז: מנהלת המחוז - עמליה חיימוביץ; המפקחת על הפיתוח המקצועי - חנה חרוסט; מנהלת יחידת הערכה ומרכזת התכנית - גילה חראזי; מדריכה מחוזית בתכנית - רות הרמן; מרכזת התכנית בתשע"ה-תשע"ו - ליאת אוליאלי; מנהלת יחידת הערכה בתשע"ה - סיגל רם; מנהלת מרכז פיסג"ה ראש העין - דגנית כץ; מנהלת מרכז פסג"ה כפר-סבא - עליזה אדוארד.

החברת כוללת מערכים המבוססים על חומרים שפותחו על ידי המשתתפות בתכנית

מורות מובילות, מדריכות, מנחות ומנהלות שהשתתפו בתכנית בשנת תשע"ה: חני בלוי, אלונה ברו, שרה ברוך, עירית גרשקוביץ, אדווה גת, מלאק דקה, חגית דרויש, עפרה ויזל, פנינה ויינשטיין, שרית זכריה, פאתינה חג'לה, שרונה חבורה, סוהא חמדאן, דליה חן, יעירית חן, סיגל חנין, הדר טימור, כוכבה לוי, לימור לויט, הנא מראר, מירי מתנה, מיכל ניסן, אביבה סוקול, עליה עדס, סוהאד עודה, אמאני עראקי, גלית פישר, דינה פלד, קרן פנאלה, יואב פרידן, עמיחי קנו, חגית קפאח, רינה ריטבלט, שירה שלם, איריס שרייבר.

מורות מובילות, מדריכות, מנחות ומנהלות שהצטרפו לתכנית בשנת תשע"ו: אבו זמירו שוק, אבו חג'לה פאתנה, אבו עיטה כרבולא, אביבי טלי, אברג'ל כוכבה, אברמוביץ אסנת, אגוזי מוריה, אדלר אריה, אוחנה מור, אולחה גבריאלה, אורן איריס, אטיאס סימה, אטל גלית, אטרש רים, אילוני טלי, אלבאבא מיאדה, אלטורי נסרין, אלטלף מיכל, אלנקיב מאי, אלסעדי חוריה, אמסיס ג'נט, אסייג פרח, אקסלרוד-כהן מיכל, ארביב יעקב, אריאל חיה, ארצי אורית, בדווי מהנא, בוארון שי, בוטה דורית, בוכריס יעל, בורנשטיין נעמי, בכור מיטלי, בכר כרמלה, בלישה לייבמן לימור, בללי בת-חן, בלעום אימאן, בן-גל ציון, בן יוסף זמירה, בן ישי שלומית, בן נביא תמי, בראנסי אימאן, ברדה רעות, ברגמן סמוראי כרמית, ברין מאירה, גאבר חתאם, גבארה אלמאזה, גבארה פארוק, גבע הלל נאור, גולדשטיין רונית, גולני ליאור, גמר רונית, דאוד יתרב, דהן כרמל, דהן עמיחי יפית, דויטש חן, דורי סיגל, דורי סמדר, דייזיס רחלי, הכהן רחל, הלוי לירון, הלר מיקי, הרון ויויאן, הרמן גלית, ויזל עפרה, ורדה ראמי, וקסלר הרב דוד, ושאח דלאל, זינגר דקלה, זמיר לאה, זמיר קובי, חאג' יחיא לובנה, חגבי מלכה, חדיגה ספאא, חובב רונית, חורב יריב, חורב סימה, חורש צליל, חכמון פנינה, טחן עידן, טיב נופר, טלמור נועה, יהוד אורנה, יעקובוביץ אסתר, יפרח נורית, יקר שרה, כהן שרית, לביא עינת, לוי גלית, לנקרי יולי, לרר מיכל, מאור מאירה, מדמוני אירנה, מדר חפציבה, מולכו שירלי, מושקוביץ שמוליק, מילר כתב אורית, מלמד איילת, מצארוה מרים, מרעי אלהאם, נזר יעל, ניב פיזקוב לילך, מסארוה סוהיר, מרקס דניאל, סגל ויקי, סילברמן שרית, סילס כלפון ברית, סמארה אמנה, סמארה נוהא, סעדי מירי, ספו-זלאיט אירית, ספינזי ענת, סרסור גאדה, סרסור כפאיייה, סרסור מגד, עאזם לובנה, עאזם נרדין, עאמר ג'יהאן, עאמר סוניה, עאמר פואד, עאסי הנא, עאסי יוסוף, עאסי לינה, עאסי מאגדה, עאסי סנאא, עאסי שירין, עאצי איאד, עאצי אנס, עאצי סוהאד, עבד אלקאדר דועא, עופר שירלי, עזרא נטעלי, עידן יהודית, עיסא יתרב, עיסא סוזאן, עיסא סאלחה, עמר עוזיאל, עקפה אנאס, פולטוב דוד, פוניס שרה, פורקוש אורית, פישר איילת, פישר ליאורה, פרג'ון מיכל, פריג אמינה, פריג'אפנאן צקוני, צור איריס, צמח מיכל, צפריר מירי, צרצור עבאלחאפז, צרצור מוחמד, קבלי גילה, קוממי סופי, קייזר אורית, קינן אורלי, קליינמן עליזה, קפון עינת, קציר עירית, קציר ענת, קרקובר אברהם, קשקוש נהאיה, ראש סיגל, רגב שירי, רומנו טבקה אתי, ריאן נזזה, ריאן סלואה, רכטמן שירלי, רם-מנשה מיכל, שגב תמר, שטיינבך שושי, שיך עיסא ראניה, שילת מיטל, שכטר מאיה, שם-טוב סיגי, שמע דנה, שמשי ורד, שפריר דלית, שתיווי פאטמה, תאיה יאסמין, תאיה מנאר, תבור אדוה, תורג'מן אביבית.

תוכן העניינים

8..... מבואות

17..... **שער 1: ארבעה מתווי שיחה**

18..... חקר מקרה מצולם

22..... היוועצות

26..... ניתוח תוצרי תלמידים

31..... חקר עקרונות הוראה

35..... **שער 2: מערכי הנחיה**

36..... חקר מקרה מצולם: כשתלמידים מגיעים לתשובה הפוכה ממה שציפינו (סרט מלווה: "אמצעי שכנוע")

47..... כיצד מעודדים מעורבות תלמידים בשיעור? (סרט מלווה: "אמנות פרטני")

58..... משוב מקדם למידה (סרט מלווה: "ישרים מקבילים")

67..... פעילות למידה חווייתית (סרט מלווה: "אופים צעירים")

ניתוח תוצרי תלמידים: כתיבה טיעונית – מדוע תלמידים לא מרחיבים נימוקים?

77..... (תוצרים מלווים: "הכיתה המצטיינת")

87..... נימוק תשובות לשאלות במתמטיקה (תוצרים מלווים: פתרונות לשאלה בנושא שברים)

96..... חקר עקרונות הוראה: הוראה דיאלוגית (סרט מלווה: "ישרים מקבילים")

105..... חקר מקרה: הוראת מיומנות הוכחות (מעובד מתוך הבלוג של מייקל פרשן)

111..... **שער 3: ייצוגים וסוגיות**

112..... עבודה עצמאית בכיתה: מה מעיד על למידה? (סרט מלווה: "עבודה עצמאית")

117..... מה מגלים לנו הציונים? (סיפור מקרה)

119..... תפקודי לומד (סרט מלווה: "חקר הגדות פסח")

125..... אמצעי המחשה בשיעור (סרט מלווה: "אופים צעירים")

129..... כיצד עבודה עצמית בכיתה מקדמת למידה? (סרט מלווה: "סלט תרגילים")

131..... גיוון בדרכי הוראה ולמידה (סרט מלווה: "בעיות בשלבים")

- 134.....(כישורי חיים) (סרט מלווה: "כישורי חיים")
- 140.....(סרט מלווה: "כפל במלבן")
- 144.....(סרט מלווה: "שיקוף")
- 149.....(סרט מלווה: "תכונות הממוצע")
- 153.....(סרט מלווה: "יריד תופעות מדעים")

שער 4: כלים וחומרי עזר נוספים.....157

- 158.....צילום, עריכה ועבודה עם וידאו
- 160.....קווים מנחים לשיחות הכנה עם המורה המצולמת לקראת דיון בישיבת צוות
- 162.....קווים מנחים להכנת דיון חקר מקרה מצולם או מוקלט
- 163.....משוב דיאלוגי בעקבות צפייה שיעור
- 165.....קווים מנחים להכנת "סיפור מקרה" להיוועצות
- 166.....קווים מנחים לבחירה ולהכנה של ייצוג ל"ניתוח תוצרי תלמידים"
- 168.....סוגי הקשבה בעת התבוננות בעבודת תלמידים
- 169.....שאלות לקידום שיח פדגוגי פורה

שער 5: למנחות ולמדריכות של המורות המובילות.....171

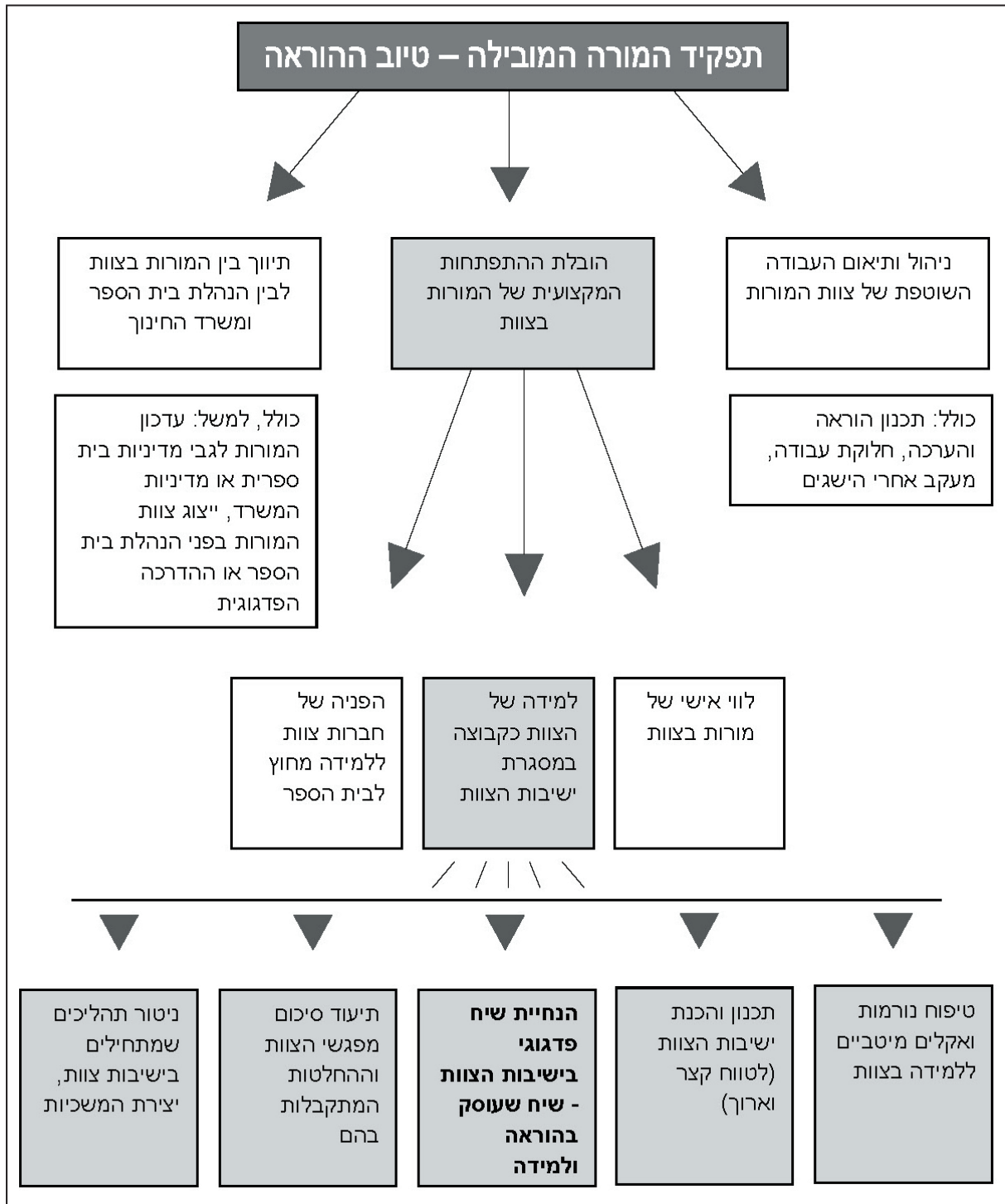
- 173.....תפקיד המדריכות בתכנית
- 175.....למידת עמיתות לאחר צפייה בשיעור עברית
- 181.....משוב דיאלוגי לאחר צפייה בישיבת צוות
- 183.....מהלך הנחייה: הוראה היא רצף של דילמות
- 185.....מהלך הנחייה: חידוד ההבחנה בין תיאור, ניתוח והערכה
- 187.....מהלך הנחייה: חקר עקרונות השיח הפדגוגי הפורה
- 190.....מהלך הנחייה: הכנת מקרה להיוועצות
- 194.....מהלך הנחייה: הכנת דיון על פי מתווה "ניתוח תוצרי תלמידים"
- 195.....מהלך הנחייה: ביקורת והתגוננות
- 203.....חקר מקרה: התמודדות עם התנגדות וחוסר שיתוף פעולה בישיבת צוות
- 208.....חקר מקרה: ניהול מחלוקות בשיח פדגוגי (כיצד להפגיש בין נקודות מבט?)

חוברת זו מיועדת לכן, המורות המובילות, המדריכות והמנחות המשתתפות בתכנית לטיפול שיח ומנהיגות פדגוגיים בתוך בית הספר, במסגרת מהלך השקפה. מטרת החוברת היא לסייע לכן במילוי תפקידכן המרכזי: טיוב ההוראה של המורות. תפקיד, המורות המובילות, כולל מרכיבים רבים, המשתנים בין בתי ספר וצוותים בהתאם לתרבות המקומית, לצרכים, למטרות, לנפשות הפועלות ועוד. מרכיבי התפקיד משתייכים לשלושה תחומי פעילות עיקריים:

1. ניהול ותיאום העבודה השוטפת של צוות המורות (כולל, למשל: תכנון הוראה והערכה, חלוקת עבודה ומעקב אחרי ביצוע החלטות והישיג תלמידים);
2. הובלת הלמידה המקצועית הבלתי-פורמלית של המורות בצוות (כולל למידה של הצוות כקבוצה במסגרת ישיבות הצוות על ידי החלפת רעיונות פדגוגיים, התמודדות משותפת עם בעיות ועוד, וכן לוויו אישי של מורות בצוות);
3. תיווך בין המורות בצוות לבין הנהלת בית הספר ומשרד החינוך (כולל, למשל: עדכון המורות לגבי מדיניות בית-ספרית או מדיניות המשרד וייצוג צוות המורות בפני הנהלת בית הספר או ההדרכה הפדגוגית).

שלושת תחומי הפעילות הללו משרתים את המטרה המרכזית - טיוב ההוראה - וכולם חשובים מאוד. התכנית לטיפול שיח ומנהיגות פדגוגית וחוברת זו מתמקדים בעיקר בפעילות המורה המובילה כמובילת למידה מקצועית בלתי-פורמלית בתוך הצוות במסגרת ישיבות הצוות. פעילות זו יכולה לכלול:

- טיפוח נורמות ואקלים מיטביים לעבודה ולמידה בצוות.
- תכנון והכנת ישיבות הצוות (לטווח קצר וארוך), שיתוף ויידוע חברות הצוות בתכנית.
- הנחיית שיח פדגוגי בישיבות הצוות - שיח שעוסק בהוראה ולמידה (למשל, סיוע לחברות צוות בהתמודדות עם בעיה שעולה, ניתוח משותף של עבודות של תלמידים, דיון בשיעורים מצולמים).
- תיעוד וסיכום מפגשי הצוות וההחלטות המתקבלות בהם, ומעקב אחר ביצוע ההחלטות.



החוברת שלפניכן מציגה כלים וחומרים שיכולים לסייע לכן בתכנון, הכנת והנחיית ישיבות הצוות, בטיפול נורמות ואקלים מיטביים ובמעקב אחרי תהליכים. בנוסף, תוכלו למצוא הסברים על הנחות היסוד והעקרונות שמנחים את התכנית ועומדים בבסיס הכלים והחומרים המוצעים. החוברת תלווה את מפגשי פורום המורות המובילות בהן תשתתפו ותוכל לשמש אתכן בעבודה בצוותים. החוברת מכילה גם כלים וחומרים שיכולים לסייע בעבודתן של המדריכות והמנחות של המורות המובילות.

מהי התכנית לטיפול שיח ומנהיגות פדגוגיים?

התכנית לטיפול שיח ומנהיגות פדגוגיים מתקיימת במסגרת מהלך "השקפה", אשר מובל על ידי מנהל עובדי הוראה של משרד החינוך בשיתוף עם מכון מופת (עוד מידע על "השקפה" אפשר למצוא ב <https://www.facebook.com/hashkafa1>). התכנית נועדה בראש ובראשונה לקדם למידה מקצועית של מורות בצוותים שלהן בתוך בית הספר, באמצעות שיח על למידה והוראה (שיח פדגוגי) בהובלת מורות מובילות, במטרה לשפר את ההוראה ואת הלמידה בבתי הספר. התכנית מתנהלת בשיתוף פעולה בין מחוז מרכז של משרד החינוך, המעבדה לחקר הפדגוגיה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון ברנקו-וייס ומכון אבני ראשה.

התכנית פועלת במספר מסגרות:

- **צוותי מורות** - המורות המובילות משתתפות בתכנית מנחות שיח פדגוגי בצוותים שלהן בתוך בתי הספר במסגרת ישיבות הצוות (שעתיים אחת לשבוע).
- **פורום מורות מובילות** - המורות המובילות משתתפות במפגשי פורום מורות מובילות במרכזי פיסג"ה.
- **פורום מנהלות** - המנהלות של בתי הספר המשתתפים בתכנית משתתפות במפגשי פורום מנהלות.
- **פורום מדריכות-מנחות** - המדריכות הפדגוגיות המלוות את המורות המובילות בתוך בתי הספר ומנחות הפורומים של המורות המובילות משתתפות במפגשי פורום של מנחות-מדריכות.
- **צוות ניהול** - נציגות של השותפים השונים בתכנית, המעורבות בניהול השוטף של התכנית, משתתפות במפגשי צוות הניהול.
- **צוות המחקר** - מסגרות הפעילות השונות מלוות על ידי צוות המחקר (אוניברסיטת בן-גוריון והאוניברסיטה העברית) אשר מתעד, מנתח, מיידע ומזין את תהליכי הפיתוח.

תהליך הפיתוח והמחקר



למה בעצם כל זה?

“הוראה היא עבודה קשה נורא, שנראית קלה”

“Teaching is an enormously difficult job that looks easy” (David Labaree, 2000)

הוראה היא תהליך מורכב, מסובך ובלתי צפוי. במהלך ההוראה נדרשת המורה להתייחס לצרכים הרגשיים, הקוגניטיביים והפיזיים של כל התלמידים בכיתה, למטרות השיעור שהיא תכננה, לדרישות המוסד, לסוגיות שבתחום התוכן, לאילוצים שקשורים במבנה הפיזי של הכיתה ועוד. מורות צריכות לפענח במהירות את כל המידע הזה ולפעול על פיו. קצב הדברים אינו מאפשר לעבד באופן מודע את כל המסרים, את הסוגיות שהם מעלים, את חלופות הפעולה השונות ואת היתרונות והחסרונות של כל אחד מהם. לכן, הוראה טובה דורשת:

- **רגישות** – מסייעת לזהות בעיה או הזדמנות שנקרו והדורשות תשומת לב, ולהכיר בהן.
- **פרשנות** – מסייעת לנתח את המצב, את הגורמים לבעיה או להזדמנות, את ההשלכות שלה וכדומה.
- **רפרטואר** של טכניקות ואסטרטגיות הוראה – כלומר גמישות של בחירה מתוך מגוון רחב של אפשרויות פעולה המוכרות למורה.
- **שיקול דעת** – באמצעותו ניתן להעריך את היתרונות והחסרונות של כל החלופות ועל פי זה לבחור את החלופה ההולמת ביותר.

כל אלה מסייעים למורה לדעת מתי ואיך להשתמש בפרקטיקות שונות. על פי תפיסה זו, מורה מומחית היא מורה שמכירה במורכבות ההוראה, מעזה לחשוף את ההוראה שלה “במערומיה” ומחויבת למאמץ להבין וללמוד מניסיונה ומזה של אחרות. פיתוח המומחיות בהוראה מחייב אפוא חשיבה משותפת ולמידה מתמדת.

מורות יכולות וצריכות לקבל אחריות על הלמידה ועל ההתפתחות המקצועית שלהן כיחידות וכקבוצה. הן מכירות את הצרכים של עצמן ושל תלמידיהן, את ההתמודדויות והאתגרים היומיומיים שדורשים דיון ובהינתן דרכי התמודדות. הן פיתחו מומחיות חינוכית ופדגוגית וידע הוראה מעשי, ורבות מהן ניחנות במחויבות ובנכונות לתרום מכישוריהן ומידיעותיהן לעמיתותיהן.

למידה של מורות מתרחשת כל הזמן (לטוב ולרע) תוך כדי העבודה, ולא רק כאירוע נפרד ממנה (למידה בלתי-פורמלית). חלק ניכר מהלמידה המקצועית של המורות מתרחש בתוך הצוותים שלהן תוך כדי שיחה, החלפת רעיונות ועבודה משותפת.

כיצד מתרחשת למידה מקצועית בתוך צוותי מורות?

אחד המפתחות החשובים לשיפור איכות ההוראה הוא למידה מקצועית מתמשכת של מורות, תוך כדי שיתוף פעולה עם מורות עמיתות בקהילה מקצועית. מטרתה של התכנית היא לקדם למידה כזאת.

למידה מקצועית של מורות בצוותים שלהן מתרחשת באמצעות שיח פדגוגי, כלומר שיח שעוסק בלמידה ובהוראה. בשיח כזה משתפות מורות את עמיתותיהן בפרקטיקות שלהן כדי שיוכלו ללמוד מהאתגרים, הבעיות, הדילמות ודרכי ההתמודדות אלו של אלו. הן חוקרות במשותף את מעשה ההוראה ובכך חולקות ומפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות ומאירות נקודות מבט שונות, כל זאת על סמך התמודדויות, משימות ואתגרים יומיומיים בבית הספר. תחומי העיסוק של למידה מקצועית כזאת יכולים להיות בתחום התוכן (למשל, ידע מתמטי), בהיבטים פדגוגיים של תחום התוכן (למשל, כיצד ללמד מושג מסוים) ובהיבטים פדגוגיים כלליים (למשל, ניהול כיתה, תלמידים מאתגרים, מטרות החינוך וסוגיות ערכיות).

עם זאת, אין די בעצם הישיבה יחד בצוות כדי שהמורות ילמדו זו מזו. אפילו עצם הדיבור על נושאים פדגוגיים אינו מבטיח שתתרחש למידה. הלמידה תלויה בנורמות הדיון ובשיתוף הפעולה, כלומר באיכות השיח. שיח תחרותי או פוגעני מצמצם את טווח ההזדמנויות ללמידה הדדית חיובית, ואף יש בזה משום בזבוז זמן. מנגד, שיח שנמנעים בו מלגעת במה שבאמת מטריד את השותפות כדי לא לפגוע ברגשותיהן – גם הוא מגביל את הלמידה. מהו אפוא שיח פדגוגי פורה, המסייע ללמידה הדדית ותורם לשיפור ההוראה?

מאפייני השיח הפדגוגי הפורה

- ממוקד בליבת מעשה ההוראה, כלומר בהוראה ובלמידה בכיתה
- מעוגן בייצוגים עשירים של הוראה, למידה וחשיבה של תלמידים ומשתמש בעדויות מתוך ייצוגים אלה לביסוס הדיון
- מתמקד בבעיות, בסוגיות ובדילמות של הוראה (problems of practice) ודן באופן ביקורתי בגורמים, בהשלכות ובדרכי פעולה
- נוקט עמדה חקרנית, שואף לתאר ולהבין טרם הערכה והצעת דרכי התמודדות
- כן ומאזן בין תמיכה רגשית-חברתית לבין אתגור של רעיונות
- ממסגר בעיות באופן שמזמן פעולה
- כולל נקודות מבט מרובות ומתח פורה ביניהן

אז מה הבעיה? למה צריך תכנית בשביל זה?

- כדי לקיים למידה מקצועית באמצעות שיח פדגוגי פורה בתוך הצוותים, כחלק משגרת העבודה בבית הספר, דרושים:
- **מרחב** – מורות זקוקות לזמן פנוי באותו מועד לשם עבודה משותפת ולמידה הדדית.
 - **הפיכת ההוראה לפומבית (פתיחת דלת הכיתה)** – על פי רוב, כל מורה עובדת לבדה מאחורי דלת הכיתה הסגורה. בשונה ממקצועות אחרים (למשל רפואה), בהוראה קשה לעצור את רצף האירועים ולהתייעץ עם עמיתות. לכן, כשמדברים או מתייעצים בנוגע להוראה, בדרך כלל אין אובייקט משותף לבחינה ולדיון. כדי להתגבר על קושי זה דרושים ייצוגים של ההוראה והלמידה המתרחשת בכיתות (למשל, צילומי שיעורים).
 - **תרבות צוותית** – בגלל המבנה הארגוני הבית ספרי, מורות רבות נרתעות מלחלוק קשיים וכישלונות ומתקשות לקבל נקודות מבט שונות משלהן. לכן חשוב לבסס נורמות של שיח שתומכות בשיתוף פעולה, בפתיחות ובלמידה הדדית. כך ייווצר מרחב בטוח שבו גם (ואולי בעיקר) קשיים, אתגרים וכישלונות יזמנו למידה.
 - **מנהיגות** – בדרך כלל, עבודה ולמידה פורייה בצוות לא מתרחשת מעצמה, אלא מחייבת מנהיגות שתוביל אותה.
 - **מתמיכה מערכתית** – כדי שלמידה מקצועית באמצעות שיח פדגוגי פורה תהיה נחלתן של מורות רבות ותביא לשיפור בתהליכי הוראה ולמידה בכל בתי הספר, נדרשות התארגנות ותמיכה מערכתיות. הכלים לתמיכה בקנה מידה גדול שונים מאלה הדרושים לתמיכה בקנה מידה קטן. התכנית שואפת לפתח כלים שניתנים להפצה וקלים לשימוש גם בידי מורות מובילות שאינן בהכרח מיומנות בהנחיה, ולטפח כוחות לתמיכה במורות המובילות בתוך המערכת.

כיצד מתמודדת התכנית עם האתגרים האלה?

האתגר	דרכי ההתמודדות
ארגוני	יצירת מרחב לשיח ולמידה הדדית
תרבותי	שריון שעתיים שבועיות לישיבת צוות בתוך בתי הספר
ייצוג	טיפוח נורמות של שיח פדגוגי פורה
מנהיגות	שיתוף במתווים לשיחה הכוללים קוד אתי
מערכתית	הנחת המתרחש בכיתות באמצעות ייצוגים
	ניתוח צילומי שיעורים, עבודות תלמידים
	טיפוח מנהיגות שמובילה את השיח
	קבוצות למידה של מורות מובילות, מנהלות, מדריכות ומנחות
	תמיכה בקנה מידה גדול
	תמיכה במשאבים פנים-מחוזיים (מדריכות ומנחות מחוזיות); פיתוח חומרים וכלים והפצתם

אילו כלים וחומרים מציעה התכנית ולמה?

במטרה לסייע בהנחיית השיח הפדגוגי בצוותים, התכנית (וחוברת זו) מציעה לשימוש מתווי שיחה, ייצוגים, מערכי הנחיה מפורטים, והכשרה ותמיכה בשימושם.

השימוש במתווים לשיחה

"מתווי שיחה מרסנים את ההתנהגות כדי לשפר את ההתנסות"

"Protocols constrain behavior in order to enhance experience" (McDonald et al. 2003, p. 8)

מתווה שיחה הוא כלי לתכנון ולניהול השיח הפדגוגי היכול לסייע למורות המובילות שמנחות את השיח ואף למורות שמשתתפות בו. זהו שלד של מערך פעילות ודיון, הכולל רצף פעילויות, חלוקת זמנים, שאלות מנחות, ודגשים להנחיה. המתווים המומלצים הם אלה שמכוונים לטיפוח הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר ושיקול הדעת של המורות המשתתפות בשיח.

השימוש במתווה שיחה עשוי להיתפס כמאולץ ומגביל, ולכן חשוב לציין את היתרונות הגלומים בו. מתווה שיחה מאפשר לתכנן, לכוון ולווסת את הדיון ויכול לסייע בדברים אלה:

- ליצור מערכת ציפיות משותפת בנוגע למטרת הדיון ולאופן התנהלותו.
- לשמור על נורמות של כבוד ורגישות החיוניות ליצירת אקלים של אמון ופתיחות.
- למקד את הדיון ולצמצם סטיות מהנושא המתוכנן.
- לנהל את הדיון לפי מהלך הגיוני, למשל להקדים תיאור וניתוח להערכה ולהצעת דרכי התמודדות.
- לתכנן את חלוקת הזמנים כך שתשקף את סדרי העדיפויות של הדיון ושל הצוות.
- לבצע את התכנון של מהלך הדיון ושל חלוקת הזמנים, כך שהמהלך המתוכנן יושלם למרות מגבלות הזמן והנטייה של המשוחחות "להתפזר".
- לשמור על מבנה השתתפות מאוזן, שמאפשר לכל המשתתפות להשהות את תגובתן, לחשוב על מה שהן רוצות לומר, להשמיע את קולן ולהקשיב זו לזו.
- לחלק את האחריות למהלך הדיון בין כל המשתתפות.

אפשר ורצוי לערוך ולהתאים כל מתווה להקשר, לנושא, למשתתפים, לייצוג, למגבלות הזמן וכדומה. **נשמח לשמוע על**

התאמות ושיפורים שערכתם ולקבל תגובות והצעות בעקבות ההתנסויות שלכן.

בהתנסויות ראשונות בשימוש במתווים מומלץ להציג את המתווה לפני המשתתפות כדי שהמהלך כולו יהיה ידוע לכולן מראש, ואף לתת לכל אחת מהן העתק של המתווה המקוצר. במשך הזמן יופנמו העקרונות העומדים בבסיס המתווה כנורמות של השיח בצוות המורות ויהיה אפשר להיצמד פחות להנחיות הפורמליות של המתווה.

ממה מורכב מתווה שיחה - אבני הבניין

בחלק זה נמפה את אבני הבניין שמהן מורכבים מתווי השיחה. נציג את הרציונל העומד מאחוריהן ונציע כמה אפשרויות לפעילויות בכל אבן בניין. המטרה היא להעמיק את הבנת המרכיבים של מתווי השיחה ואת נחיצותם. הבנה עמוקה של המבנה ושל הרציונל העומדים בבסיס המתווה תהפוך את ההנחיה לממוקדת יותר ועם זאת גמישה, ותוביל ליצירת מתווי שיחה ייחודיים המותאמים לצרכים של כל צוות.

מטפח יכולת של	פירוט	אבני הבניין
רגישות ופרשנות	הצגת מוקד הדיון באופן שמכנס את המשתתפות סביב סוגיה מסוימת והארתה כבעיה, שאלה או דילמה עבורן	התמקדות בסוגיה או בבעיה
	הצגת המקרה או הנתונים שעליהם יתקיים הדיון, לצורך הנכחת המתרחש בכיתה. ככל שהתיאור מבוסס על ייצוגים עשירים יותר, כגון תוצרי תלמידים או צילום של שיעור, כך הוא עשוי להיות מעמיק יותר.	ייצוג + תיאור
	התייחסות לגורמים ולהשלכות של התופעה הנדונה כדי לבחון היבטים ונקודות מבט שונים ולהבין לעומק את הנושא	ניתוח
רפרטואר ושיקול דעת	דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה, לרבות התייחסות ליתרונות ולחסרונות של חלופות נבחרות	חלופות
מודעות לתהליכי למידה של עצמנו	התבוננות במהלך שנעשה בעת הדיון: מה היה מוצלח ומה לא? מה נרצה לשנות בפעם הבאה? התבוננות במעשה ההוראה של המשתתפות: מה אני לוקחת מזה להוראה שלי?	רפלקציה

1. התמקדות בסוגיה או בבעיה

הצגת מוקד הדיון באופן שמכנס את המשתתפות סביב סוגיה מסוימת והארתה כבעיה או כדילמה עבורן.

חשוב להבנות את הדיון סביב בעיה או דילמה הרלוונטית לחייהן המקצועיים של המשתתפות. כך הדיון יהיה ממוקד, פורה ומשמעותי יותר עבורן. את הסוגיה שנבחרה אפשר להעלות לפני הצגת המקרה או אחריה. ניתן להציג את הסוגיה או הבעיה בדרכים שונות, למשל, להפנות שאלה אישית למשתתפות בשיח על הדילמה המוצגת, כפי שהיא באה לידי ביטוי אצלן (במקרה של התבוננות בשיח בכיתה, לדוגמה, נפתח את הדיון בהזמנה להיזכר בדיון בכיתה שהיה בעיניהן פורה ולנסות לאפיין מה התרחש בו).

2. ייצוג ותיאור

הצגת המקרה או הנתונים שעליהם יתקיים הדיון, לצורך הנכחת המתרחש בכיתה. ככל שהתיאור מבוסס על ייצוגים עשירים יותר, כגון תוצרי תלמידים או צילום של שיעור, כך הוא עשוי להיות מעמיק יותר.

שיח פדגוגי פורה ממוקד בליבת מעשה ההוראה בכיתה. אולם, מעשה ההוראה מתרחש מאחורי דלת סגורה, והמורה המלמדת נמצאת לבדה עם כיתה. אחד העוגנים החשובים ליצירת שיח פדגוגי פורה הוא ייצוג נגיש ועשיר של המתרחש בכיתה, שניתן להניחו לפני המשתתפות בדיון כאובייקט משותף לניתוח ולבחינה. ייצוגים לדוגמה: צילום שיעורים, תמליל של שיעור, תיאור מקרה מפורט, עבודת תלמידים, מבחן, מחוון, צילום של לוח.

הייצוגים יכולים להילקח ממעשה ההוראה של המורות בצוות או של מורות ותלמידים מצוותים אחרים ומבתי ספר אחרים. בכל מקרה, כדי להפיק את המרב מהדיון, חשוב להקפיד על כמה כללים אתיים. הקוד האתי מסייע לשמור על אקלים בטוח ופתוח, אקלים שבו ניתן להיחשף, לשאול שאלות ולהעלות השערות ללא פחד (הקוד האתי יפורט בכל אחד מהמתווים).

אחרי ההתבוננות בייצוג חשוב לתאר באופן מפורש היבטים רלוונטיים לסוגיה שבה נדון. בדרך כלל, רצוי שהתיאור יתייחס גם לפעולות המורה וגם לפעולות התלמידים. התיאור המפורש והשיתוף בו מסייעים לחדד, לדייק ולמקד את ההתבוננות, להיחשף למגוון נקודות מבט ולהבנות במשותף תיאור עשיר ורגיש של המתרחש. הם מסייעים בטיפול הרגישות של המשתתפות למצבים פדגוגיים מורכבים שדורשים הכרעה והפעלה של שיקול דעת.

3. ניתוח

התייחסות לגורמים ולהשלכות של התופעה הנדונה כדי לבחון נקודות מבט והיבטים שונים ולהבין לעומק את הנושא.

בשלב זה, חוקרים את המקרה ומנסים יחד להבין את מהות הסוגיה המוצגת, מהם גורמיה, מהן השלכותיה, כיצד התמודדו אתה במקרה זה, ומה היתרונות והחסרונות של התמודדות זו. הניתוח מטפח את יכולת הפרשנות של המשתתפות בשיח, באמצעות הסברים שונים לשאלות, כגון: מה היו הגורמים למה שראינו? כיצד תרמו לו פעולותיהם של המורה ושל התלמידים? מה היו יכולים להיות המניעים של אותן פעולות? מה היו ההשלכות של פעולה זו או אחרת? מדוע? הצעות לשאלות נוספות ראו ב"שאלות לקידום שיח פדגוגי פורה", עמ' 169.

תפקידה של המנחה במהלך הדיון הוא לאפשר למשתתפות להתייחס למה שמעניין אותן ועם זאת לשמור על דיון ממוקד ועל התייחסות לייצוג שמונח לפני הצוות. זה אינו שלב של דיון תאורטי עקרוני, אלא דיון קונקרטי במקרה שהובא לשיבת הצוות.

מומלץ למקד את הניתוח בפרזמה מסוימת (כגון השאלות שהמורה שאלה, דמות מסוימת של תלמיד, או אינטראקציה מסוימת), אך ניתן גם להשאירו פתוח לעיני המתבוננות (לדוגמה, בחרו פעולה אחת של המורה שעניינה אתכן וחשבו למה היא גרמה, או עלפי איזה שיקול דעת פעלה המורה).

4. חלופות

דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה, לרבות התייחסות ליתרונות ולחסרונות של כל חלופה.

בשלב זה בוחנות המשתתפות חלופות שונות העומדות לפני מורה במצב מסוג זה. החיפוש אחר חלופות עשוי להרחיק מהמקרה הקונקרטי הנידון אל עבר דיון במצבים דומים. מומלץ להיצמד למקרה הנדון ועל פיו לבחון את החלופות על ידי השערה של השפעתה של כל חלופה ובחינת היתרונות והחסרונות שלה. דיון כזה עשוי להיות מעמיק ומורכב יותר ככל שהוא ייצמד למקרה הקונקרטי על שלל היבטיו.

את החלופות ניתן להעלות בצורות שונות: כתיבה אישית ושיתוף, שיחה בזוגות, סבב, משחק תפקידים (למשל, אחת המשתתפות משחקת את תפקיד המורה ומציגה כיצד ניתן לנהוג במצב הנדון. משתתפות אחרות משחקות את תפקיד התלמידים ומציגות כיצד עשויים התלמידים להגיב להוראה כזאת).

ניתן להפריד בין שלב העלאת החלופות לשלב הבחינה שלהן. השלב הראשון הוא סיעור מוחות שמטרתו לעודד חשיבה מסתעפת לשם הצפה של מגוון רחב של אפשרויות. בשלב השני תיווצר חשיבה מתכנסת וביקורתית יותר לבחינת החלופות שהוצעו (או חלק מהן). מומלץ לחשוב על החסרונות כעל אתגרים שיש להתמודד אתם (במקום כסיבות לפסול את הרעיון). אפשר לשאול: כיצד אפשר לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שהזכרו, או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? איך ניתן לשפר אותה?

5. רפלקציה

התבוננות במהלך שנעשה בעת הדיון: מה היה אפקטיבי ומה לא? מה נרצה לעשות בפעם הבאה?
התבוננות במעשה ההוראה של המשתתפות: מה אני לוקחת להוראה שלי?

הרפלקציה חשובה לשיפור השיח בצוות בעתיד ולטיפול הרפלקטיביות באופן כללי. לשם כך חשוב לכוון להתבוננות בשיח שהתנהל: מה היה מוצלח בו ומה לא? מדוע? כיצד נוכל לשפר בפעם הבאה?

בשלב זה אפשר לחבר בין הדיון של המשתתפות במקרה הנתון לבין עבודתן בכיתה. שלב זה חשוב להמשגה של התבוננות שהתגבשו במהלך הניתוח ולהטמעתן בהוראה של המשתתפות. ניתן לשאול ישירות על הדיון שהתנהל. לדוגמה: איזו שאלה הייתה לי מעניינת במיוחד? איזו תובנה אני לוקחת אתי להוראה שלי? איזו סוגיה מתקשרת לדילמה שיש לי בעבודה שלי? באיזה אופן?

לסיום כדאי לחשוב ולתכנן פעולות המשך של הצוות כקבוצה ושל המורות כיחידות כל אחת בכיתה.

מה יש בחוברת?

החוברת מורכבת מחמישה שערים.

השער הראשון כולל **ארבעה מתווי שיחה**. בעמוד הראשון של כל מתווה תמצאו גרסה מקוצרת של המתווה, אותה תוכלו לצלם ולחלק למשתתפות בדיון. אחריו מופיע מתווה מפורט שכולל מהלכי הנחיה, הסברים ודגשים למנחה וכן הצעות לחלופות להנחיה.

השער השני כולל **מערכי הנחיה** מפורטים, מבוססים על מתווי השיחה המובאים בשער הראשון, אשר מלווים סרטי הוראה ועבודות תלמידים במגוון נושאים ותחומים. מערכים אלה מאפשרים התנסות בעריכת שיח פדגוגי מבוסס ייצוג עשיר של הוראה ולמידה בכיתה, ללא צורך בחשיפת ההוראה של אחת מחברות הצוות. אמנם, סרטי הוראה של מורות מתוך הצוות נתפסים בדרך כלל כרלוונטיים יותר, אך ההתנסות בדיון על סרטים של מורות מצוותים אחרים יכולה להקל על המנחה ולסייע בהפגת חששות בקרב מורות שנרתעות מהחשיפה.

בדף הראשון של כל מערך הנחיה מפורט תוכלו למצוא תקציר של המהלך, אותו תוכלו לצלם ולחלק למשתתפות בדיון. בנספחים המלווים את המערכים, תוכלו למצוא תמלול של הסרטים, עבודות של תלמידים וחומרים נוספים.

השער השלישי כולל **ייצוגים וסוגיות**: סרטי הוראה וייצוגים אחרים מלווים בהצעות לסוגיות לדיון, פעילויות מתאימות ושאלות מנחות, בהתאם למתווי השיחה שבשער הראשון. אלה אינם מערכי הנחיה מלאים, אלא רק הצעות חלקיות שעל בסיסן תוכלו לפתח מערך הנחיה שעונה לצרכים של הצוות שלכן. בנספחים המלווים את ההצעות תוכלו למצוא תמלולים של הסרטים.

בשער הרביעי תוכלו למצוא **כלים נוספים** שיוכלו לסייע לכן בהכנת המפגשים, כגון צילום, עריכה ועבודה עם וידאו, קווים מנחים לשיחה עם מורה לאחר צפייה בשיעור או צילום שיעור, קווים מנחים להכנת מקרה להיוועצות ושאלות לקידום שיח פדגוגי פורה.

בשער החמישי תוכלו למצוא כלים וחומרי עזר למדריכות ולמנחות שמלוות את המורות המובילות, כגון מתווה ללמידת עמיתות בעקבות צפייה משותפת בשיעור עברית, מודל לשיחת משוב דיאלוגי בעקבות צפייה בישיבת צוות, ומהלכי הנחיה לפורום מורות מובילות שעוסקים בעקרונות התכנית, בהכנת דיונים מבוססי ייצוגים, ובהנחיית שיח פדגוגי פורה.

שער 1

ארבעה מתנוי שיחה

חקר מקרה מצולם - הגוה שיחה

מטרתו של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות ביחס לתהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

1. הקדמה ותיאור ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מדוע נבחרו האירוע המצולם והסוגיות לדיון, כיצד יתנהל המהלך וכללי השיח (כולל, קוד אתי).

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

2. הצגת המקרה והצגת הסוגיה או הצגת (10-15 דקות)

- א. הקשר:** המנחה מציגה את הרקע לאירוע - כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני וכדומה.
- ב. הקרנת סרט וחלוקת תמליל.**
- ג. הבהרת המקרה:** המשתתפות שואלות שאלות הבהרה לגבי פרטי מידע חיוניים להבנת המקרה.
- ד. הגדרת הסוגיה או הבעיה:** המנחה מציבה שאלה או סוגיה לדיון בעקבות האירוע.

3. תיאור (5 דקות)

המשתתפות מתארות את מה שראו ושמעו בסרט.

4. ניתוח הסוגיה או הצגת (15 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לסוגיה או לבעיה שהוגדרה והשערות לגבי השלכות אפשריות שלה. המנחה מסכמת את הניתוח ולעתים מגדירה מחדש את הסוגיה לאורו.

5. הצגת ההגות עם הסוגיה או הצגת (15 דקות)

המשתתפות מעלות דרכים אפשריות להתמודדות עם הסוגיה או הבעיה ושוקלות יתרונות וחסרונות שלהן.

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?
- אילו שאלות או רעיונות העלה הדיון לגבי ההוראה שלנו? מה היינו רוצות לנסות בכיתות? במה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

חקר מקרה מצולם - הגוה שיחה • הגיוג/אנה

הקדמה: 5 דקות
הצגת המקרה: 10 דקות
תיאור: 5 דקות
ניתוח: 15 דקות
דרכי התמודדות: 15 דקות
רפלקציה: 5 דקות
סה"כ: כשעה

המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

אפשר לראות את המתווה "חקר מקרה מצולם" כמעין "היוועצות ללא המורה הנועצת" - המבנה הבסיסי של הצגת המקרה, שאלות הבהרה, ניתוח והעלאת דרכי התמודדות זהה בשני המתווים. ההבדל ביניהם נעוץ בנוכחותה של המורה המצולמת, שהיא הבעלים של האירוע ושל הסוגיה הנדונה, ולכן, כשהיא נוכחת, חשוב שהדיון יתמקד בצרכיה. **מסיבה זו, כשהמורה המצולמת חברה בצוות, מומלץ להשתמש במתווה היוועצות המבוסס על סרט הוראה ולא במתווה של חקר מקרה מצולם.** אם בכל זאת עובדים עם המתווה הזה כשהמורה המצולמת נמצאת בדיון, חשוב לקיים עמה תיאום ציפיות לגבי המהלך והסוגיה עוד בטרם מביאים את המקרה לדיון בצוות, ולאפשר לה להתבטא בכל אחד משלבי הדיון.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

- בחירת אירוע מצולם לניתוח. אירוע מוצלח הוא אירוע אשר: (א) מעלה בעיה, דילמה או סוגיה פדגוגית שמעסיקה את המשתתפות (או ראוי שתעסיק אותן); (ב) מתכנס לגבולות יחסית ברורים (התחלה, אמצע וסוף); (ג) אורך ארבע עד שש דקות (או ניתן לערוך אותו כך שיתאים להצגה במסגרת הזמן הנתונה). כמובן, ניתן להיעזר בסרטים שקיימים במאגר החומרים של התכנית במחוז מרכז. למידע נוסף ראו: "צילום, עריכה ועבודה עם וידאו" (עמ' 158); "קווים מנחים לשיחת הכנה עם המורה המצולמת" (עמ' 160); "משוב דיאלוגי לאחר צפייה בשיעור" (עמ' 163).
- הכנת תמליל, כולל פסקה המפרטת את הרקע לאירוע (כיתה, מקצוע, שלב בשיעור).
- הכרת האירוע ונסיבותיו, בין היתר כדי להיות מסוגלת לענות על שאלות הבהרה.
- הגדרת הסוגיה, הדילמה או הבעיה שתעמוד במרכז הדיון. סוגיה טובה היא סוגיה רלוונטית למשתתפות (כלומר, כזאת שהן נתקלות בה או בדומה לה בעבודתן), שנוגעת לשאלות פדגוגיות עקרוניות, שאין לה פתרון אחד פשוט ושיש לה ביטוי בולט בסרט.

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מסבירה מדוע נבחרו האירוע המצולם והסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך ומציגה את הקוד האתי.

דגשים למנחה

- בפתיחת המפגש חשוב לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של חקר אירוע מצולם, כדי שהמשתתפות יידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- אם המורות המשתתפות כבר התנסו במתווה כלשהו, אפשר להראות להן שההיגיון הבסיסי של שלבי החקר (צפייה-שאלות הבהרה-תיאור-ניתוח-חלופות) זהה בשני המתווים.
- רצוי לקשר בין המפגש והאירוע או הסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בשלב זה גם ניתן לעשות תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

2. הזמג המקרה והגדרת הסוגיה (15-10 דקות)

- הקשר:** המנחה מציגה את הרקע לאירוע - כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני וכדומה.
- הקרנת סרט** וחלוקת תמליל.
- הבהרת המקרה:** המשתתפות שואלות שאלות הבהרה לגבי פרטי מידע חיוניים להבנת המקרה.
- הגדרת הסוגיה או הבעיה:** המנחה מציבה שאלה או דילמה לדיון בעקבות האירוע.

דגשים למנחה

- אפשר להפוך את הסדר ולהציג את הסוגיה לפני הצפייה בסרט, ואף לדון בה בקצרה כדי לעורר עניין בה.
- חשוב להציג רקע קצר לפני ההקרנה, כדי לסייע למשתתפות להבין את המתרחש (למשל, באיזו כיתה ובאיזה מקצוע צולם השיעור, מה קרה לפני האירוע המצולם וכיצד משתלב האירוע במהלך השיעור השלם, מה "בגדול" הולך לקרות בסרט). רצוי לחלק תמליל של הסרט.
- לאחר הצפייה יינתן למשתתפות זמן לשאול שאלות הבהרה קצרות. בהחלט ייתכן שבהיעדר המורה המצולמת יתעוררו שאלות שלא תדעו לענות עליהן. במקרה כזה, תוכלו להציע תשובה (או להעלות השערות) מתוך מה שאתן רואות בסרט ויודעות על כיתות לימוד. תוכלו גם להציע למשתתפות לדמיין מצב מסוים.
- אם נשאר די זמן לאחר שאלות הבהרה והגדרת הסוגיה, רצוי להקדיש זמן שוב את הסרט.

3. גיאור (5 דקות)

המשתתפות מתארות את מה שראו ושמעו באירוע.

דגשים למנחה

- התיאור קודם לניתוח, שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות לשלב הבא ניתוח של מה שקורה והצעות לדרכי התמודדות.
- על מנת לחסוך זמן, רצוי לערוך סבב שבו כל אחת אומרת משפט מתאר אחד ("אני ראיתי ש...").
- מומלץ לבקש מהמשתתפות לעגן את הערותיהן בהתרחשויות קונקרטיים בסרט (כולל הצבעה על מספרי שורות בתמליל).

4. ניתוח הסוגיה או הבעיה (15-10 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים בנוגע לגורמים לסוגיה או הבעיה שהוגדרה והשערות בדבר השלכות אפשריות שלה. המנחה מסכמת את ניתוח הסוגיה ולעתים מגדירה מחדש את הסוגיה לאורו.

דגשים למנחה

- מטרת שלב זה היא להעמיק בקרב הקבוצה את הבנת הסוגיה שנדונה, את גורמיה ואת ההשלכות שלה (מדוע היא בעצם בעיה?). חשוב להבין את הסוגיה בטרם ננסה לפתור אותה, ולכן יש לנסות להשתלט על הדחף (הטבעי) למהר ולהציע פתרונות או לספר "איך אני עושה את זה בכיתתי".
- רצוי לחבר את הניתוח לנושאים שזוהו בשלב התיאור: מדוע זה קרה? מה הניע את התלמיד? מה יכולות היו להיות הסיבות של המורה להגיב כפי שהגיבה?
- אפשר למקד בכמה נושאים ולתת למשתתפות לדון בזוגות או בשלשות.
- לעתים, ניתוח של סוגיה מוביל את הקבוצה להגדרה חדשה שלה (למשל, דיון שהתחיל בקושי של תלמיד מסוים יכול להפוך לדיון בקושי של המורה לזהות קשיים בהבנה של תלמידים בזמן אמת). במקרה כזה, נכון יהיה בסיכום של שלב הניתוח להגדיר מחדש את הסוגיה ולהסביר מדוע משנים אותה (בין היתר, כדי להדגיש את היכולת של הקבוצה להגיע יחד לתובנה החדשה).

5. בניית אופור (התמודדות עם הסוגיה (15 דקות)

המשתתפות מעלות הצעות להתמודדות עם הסוגיה ושוקלות יתרונות וחסרונות שלהן.

דגשים למנחה

- אפשר לקיים סיעור מוחות ולהעלות בו הצעות רבות לדרכי התמודדות, ורק אחריו לדון ביתרונות ובחסרונות של חלק מהן. בכל מקרה, חשוב להקפיד שיישאר זמן גם לשקילת היתרונות והחסרונות.
- המיקוד המומלץ בדיון אינו אם אסטרטגיה אחת טובה יותר מאחרת, אלא השאלה החשובה היא: לנוכח היתרונות והחסרונות, באילו תנאים תבחרו לנקוט דרך התמודדות מסוימת?
- מומלץ לחשוב על החסרונות כעל אתגרים שיש להתמודד אתם (במקום כסיבות לפסול את הרעיון). אפשר לשאול: כיצד אפשר לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שהוזכרו, או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? איך ניתן לשפר אותה?

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?
- אילו שאלות או רעיונות העלה הדיון בנוגע להוראה שלנו? מה היינו רוצים לנסות בכיתות ובמה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

דגשים למנחה

- כשם שרצוי לחבר אירוע או סוגיה לנושאים שהטרידו את חברות הקבוצה לפני המפגש, כך חשוב בסיכום המפגש לזהות נושאים שהקבוצה תרצה להמשיך לדון בהם במפגשים הבאים, או רעיונות שהמשתתפות ירצו לנסות בכיתה. אמנם חשוב להתמקד במהלך התיאור והניתוח במקרה קונקרטי, אולם בסופו של דבר חשוב לצאת מהאירוע הספציפי שהתרחש בכיתה של מורה אחרת ולהפיק ממנו לקחים שהולמים מקרים דומים שמתרחשים בכיתות של המשתתפות האחרות. לעתים, הכללה מסוג זה תדרוש מפגש נוסף, ובמקרה כזה אפשר במהלך הרפלקציה לסמן נושאים וסוגיות לדיון בהמשך. לפעמים נותר די זמן לניהול הדיון המכליל באותו מפגש. במקרה כזה, אפשר לשאול שאלות כגון:
- האם נתקלתי בכיתתי במקרים דומים למקרה המצולם? כיצד נהגתי? מה אני לוקחת מחקר המקרה לכיתתי?
 - כיצד הנסיבות בכיתות שלנו שונות מהנסיבות במקרה הנדון או דומות להן? מה ההשלכות המעשיות של ההבדלים בין המצבים עבור ההוראה שלנו?
 - אילו תובנות אנחנו מפיקות מהדיון?
 - על אילו שאלות היינו רוצות להמשיך לחשוב ולעבוד?

היוועצות - אגוה שיחה

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

1. הקדמה וציאום ציפיות (5 דקות)

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

כללי אתיקה להיוועצות

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

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

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

3. ניתוח הבעיה (10-15 דקות)

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

4. זמינת הצעות להתמודדות עם הבעיה (20 דקות)

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

5. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

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

היווצרות - הגוה שיחה • הגיוג/מנה

הקדמה: 5 דקות	מטרתו של מתווה שיחה זה היא לאפשר למורה (המורה הנועצת) להציג לפני עמיתותיה בעיה או דילמה שהיא מתמודדת איתה ולחשוב יחד על דרכים להתמודדות.
הצגת המקרה והבעיה: 10-15 דקות	ההיוועצות מאפשרת לקבוצה לסייע למורה הנועצת בהתמודדות עם הבעיה שהציגה, על ידי ניתוח מעמיק של הבעיה ועל ידי הצעת חלופות שונות ובחינתן, וכן לתמוך במורה בהתמודדותה. מסיבה זו חשובה מאוד אווירה פתוחה ותומכת, המשולבת בביקורת בונה.
ניתוח: 15 דקות	מטרה נוספת היא לסייע לכל המשתתפות להעמיק את הבנת הסוגיה הנדונה ולהרחיב את מגוון החלופות הזמינות להן להתמודדות עם בעיה זו ודומות לה.
דרכי התמודדות: 15 דקות	
רפלקציה: 5 דקות	
סה"כ: כשעה	

הכנת הוקדמה (לפני הדיון בצוות)

- הכנת המקרה להיוועצות חשובה ביותר, שכן היא תחילתו של תהליך הלמידה עבור המורה הנועצת. חשוב ללוות את הנועצת מראש בהגדרת הבעיה שהיא תעלה ובהכנת ייצוג שיאפשר למשתתפות לבצע ניתוח מעמיק שלה (ראו "קווים מנחים להכנת מקרה להיוועצות", עמ' 165). לעתים קורה שמורות, בייחוד כאלו שאינן מנוסות בתהליך, חוששות לחשוף את חולשותיהן ומבקשות לדון בבעיה שכבר נפתרה, או שהיא לא באמת בגדר בעיה עבורן. לכן חשוב להדגיש בפני המורה שההיוועצות נועדה לסייע בהתמודדות עם בעיה אמיתית שמטרידה אותה (ורצוי שתהיה רלוונטית גם למורות אחרות בצוות).
- הכנת הייצוגים להצגת הבעיה ועזרים נלווים, כולל אמצעים טכנולוגיים כמו מקרן ורמקולים.

1. הקדמה וגיאום ציפיוג (5 דקות)

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

כללי אתיקה להיוועצות

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

דגשים למנחה

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

2. הזאת המקרה והזדגה הזפיה (10-15 דקוה)

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

דגשים למנחה

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

3. ניגוה הזפיה (15 דקוה)

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

דגשים למנחה

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

חלופות הנחיה

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

4. בניית הלצה/הגאודיות עם הזיה (15 דקות)

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

דגשים למנחה

- לשלב זה כמה מטרות: המטרה הראשונה היא לסייע למורה הנועצת בהתמודדות עם הבעיה שהציגה, על ידי הצגת חלופות שונות וניתוחן. מטרה נוספת היא העמקת הכלים והיכולות הפדגוגיות של כל המשתתפות בשיחה, על מנת לסייע להן להתמודד עם בעיות דומות בעתיד ולהעמיק את יכולת השיחה הפדגוגית שלהן כפרטים וכזוות.
- חשוב להקפיד שהחלופות המוצעות יהיו חלופות לפעולות שהמורה יכולה לעשות מעתה ולא פעולות שהייתה יכולה לעשות בדיעבד.
- מומלץ לקיים סיעור מוחות רחב בטרם בוחנים, מקבלים או פוסלים חלופה כזו או אחרת.
- בזמן הצעת חלופות על ידי המשתתפות, רצוי שהמורה הנועצת תקשיב ותרשום את הערותיה ללא התערבות בדיון. מומלץ לסכם (בעל פה או על הלוח) בכמה משפטים את ההצעות העיקריות שעלו, כולל סוגיות עקרוניות (או מערכתיות) שעולות ושכדאי לחזור אליהן בסוף המפגש או בפגישה אחרת.

חלופות הנחיה

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

5. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

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

דגשים למנחה

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

ניגון תוצרי ג'אנדים - מגוון שיחה

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להיטיב להבין את החשיבה של התלמידים כדי לשפר את ההוראה שלנו. התכונות זז, בליווי שהות, דיוק, עומק, שיתוף והתמקדות בנושא הנדון עשויה להניב תובנות שמורה המתבוננת לבדה בעבודות תלמידיה תתקשה להגיע אליהן.

1. הקדמה וניאום ציפוי (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, את האופן שבו יתנהל, וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

כללי אתיקה לצפייה בתוצרי תלמידים

- אנו צופות בתוצרי התלמידים על מנת ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרים.
- אנו עוסקות בהוראה ובתלמידה ולא באנשים הספציפיים.
- אנו מבינות שהתוצרים שלפנינו הם חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה הנדונה נוכחת, איננו אומרים דבר שעשוי לפגוע בו; אם היא אינה נוכחת - איננו אומרים דבר שלא היינו אומרים אילו הייתה נוכח עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לתוצרים נשאר במפגש התלמידה.

2. הצגת תוצרי הג'אנדים (10 דקות)

המורה המציגה מתארת את ההקשר של העבודות, מסבירה מדוע בחרה להציג אותן ומפרטת את ציפיותיה מהדיון. המשתתפות מתבוננות בתוצרים (עבודות, מבחנים, תשובות לשאלה, תרגיל מסוים ועוד), של תלמיד יחיד או של קבוצה של תלמידים.

3. שאלות הבהרה (5 דקות)

המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה המציגה משיבה תשובות קצרות וענייניות.

4. גיאור (5 דקות)

המשתתפות מתארות מה הן רואות בתוצרים בהתייחס לסוגיה שהעלתה המורה המציגה. המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו, והמורה המציגה שבה ומגדירה את הסוגיה או הבעיה שבה יתמקדו בשלב הניתוח, ואת סוג העזרה שהיא מבקשת (למשל, עזרה בחשיבה על משוב מקדם לתלמיד או בחשיבה על תכנון יחידת ההוראה הבאה).

5. ניגון (15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים למה שנצפה, ומתארות השלכות אפשריות לכך. המורה המציגה מקשיבה.
- המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו והמורה המציגה משתפת במחשבותיה ובתובנותיה.

6. אשיבה קדימה (15 דקות)

המשתתפות מעלות חלופות שונות להמשך המתמקדות בתחום אחד ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

7. רפלקציה (5 דקות)

- המורה המציגה מתייחסת למה שהפיקה מהדיון ומעלה שאלות נוספות.
- המשתתפות מתייחסות למה שלמדו מהדיון ואיך היו רוצות להמשיך בפעם הבאה.

ניתוח גוזרי גאומטרים - תגובה שיה • הנגיוג אמנה

הקדמה: 5 דקות

הצגה: 10 דקות

שאלות הבהרה: 5 דקות

תיאור: 5 דקות

ניתוח: 15 דקות

חשיבה קדימה: 15 דקות

רפלקציה: 5 דקות

סה"כ: כשעה

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להיטיב להבין את החשיבה וההבנה של התלמידים כדי לשפר את ההוראה שלנו (ולא כדי להעריך או להעניק ציון). התכוונות זו, המלווה בשהות, דיוק, עומק, שיתוף והתמקדות בנושא הנדון, עשויה להניב תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתכוונת לבדה בעבודות תלמידיה. בדומה לסרט, לתמליל או לסיפור, תוצרי תלמידים פותחים צוהר אל הנעשה בכיתה ומספקים עוגן עשיר ואותנטי לדיון בו.

מעבר למטרה הכללית, רצוי למקד את הדיון במטרה ספציפית. לדוגמה, "אנחנו כצוות דיברנו רבות השנה על כיצד עוזרים לתלמידים לפתור בעיות מילוליות במתמטיקה. על מנת לקדם את הדיון הזה ולהבין טוב יותר כיצד תלמידים ניגשים לבעיות הללו, הביאה לנו אחת מחברות הצוות דוגמאות נבחרות של תוצרי ההתמודדויות של התלמידים שלה עם בעיות מסוג זה".

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בזוג)

- חשוב מאוד להכין את המהלך עם המורה המציגה כדי לתאם ציפיות, לוודא את הימצאותם של החומרים הנחוצים (למשל, הטקסטים הנלווים והמטלה עצמה), ולמקד בסוגיה שמטרידה את המורה.
- אפשר להביא תוצרים של כמה תלמידים כדי לשקף מגוון של התמודדויות עם אותה מטלה, או סדרת תוצרים של תלמיד אחד, שתשקף תהליך התפתחותי. אם התוצרים קשים לפענוח, למשל, כתב היד לא ברור, רצוי לצרף גם תמליל.

1. הקדמה ותיאור (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, כיצד יתנהל, וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

דגשים למנחה

- בפתיחת המפגש חשוב לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של ניתוח תוצרי תלמידים, כדי שהמשתתפות יידעו מה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בשלב זה גם ניתן לקיים תיאור ציפיות קצר בין המשתתפות: מה הן רוצות להשיג במפגש? כיצד הן מציעות להתאים את המפגש (והמתווה) לצורכיהן?

כללי אתיקה להתכוננות בעבודות תלמידים

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

2. הצגת גרזני ג'אנדים (10 דקות)

המורה המציגה מתארת את ההקשר של העבודות, מסבירה מדוע בחרה להציג אותן ומפרטת את ציפיותיה מהדיון. המשתתפות מתבוננות בתוצרים (עבודות, מבחנים, תשובות לשאלה, תרגיל מסוים ועוד), של תלמיד יחיד או של קבוצה של תלמידים.

דגשים למנחה

בהצגת התוצרים מומלץ להתייחס לנקודות הבאות:

- מיקום התוצרים בתהליך החינוכי: המטרות של יחידת הלימוד שבה הם נוצרו ושלביה המרכזיים (לפחות: מה קדם לתוצרים? מה מתוכנן בשלב הבא?).
- המטלה שניתנה לתלמידים וטקסטים נלווים.
- פרטים חיוניים על הכיתה ועל התלמיד או התלמידים שתוצריהם נבחרו לניתוח (ומדוע נבחרו).
- ציפיות מהמפגש: התמקדות בסוגיה, בקושי או בדילמה שבגללם בחרה המורה המציגה להביא את התוצרים לצוות, ואיזה סוג של עזרה המורה מבקשת (ראו למשל חלופות בחשיבה קדימה).

3. שאולג הבהרה (5 דקות)

המשתתפות שואלות שאלות הבהרה קצרות והמורה המציגה משיבה תשובות קצרות וענייניות.

דגש למנחה

שאלות הבהרה הן שאלות קצרות שמכוונות להשלמת מידע חסר להבנת המקרה. כדאי להימנע בשלב זה משאלות הבהרה שלמעשה כבר מציגות ניתוח של הבעיה או חלופה להתמודדות.

4. גיאור (5 דקות)

- המשתתפות מתארות מה הן רואות בעבודות בהתייחס לסוגיה שהעלתה המורה המציגה.
- המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו, והמורה המציגה מגדירה מחדש את הסוגיה או הבעיה שבה יתמקדו בשלב הניתוח, ואת סוג העזרה שהיא מבקשת.

דגשים למנחה

- התיאור קודם לניתוח שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות לשלב הבא הערכה של מה שהן רואות והצעות לדרכי התמודדות.
- מומלץ לקיים את שלב התיאור בסבבים מהירים כדי לשמור על קצביות ולאפשר לכולם להשתתף, אך את הדיון המעמיק במה שמתואר לשמור לשלב הניתוח.

5. ניגוח (15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים למה שנצפה ומתארות השלכות אפשריות לכך. המורה המציגה מקשיבה.
- המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו והמורה המציגה משתפת במחשבותיה ובתובנותיה.

דגשים למנחה

- המטרה של שלב הניתוח היא להבין את תהליכי הלמידה והחשיבה של התלמידים בטרם ניגשים לשיפור ההוראה. לכן מומלץ לשאול: מה היה יכול "לעבור לתלמיד בראש" בשעה שהפיק את התוצר הזה? (ולא: מה הפער בין התוצר המצוי לתוצר הרצוי על פי המחונן של המורה?) כשניצבים לפני תוצר לוקה בחסר, חשוב לפעול על פי עקרון החסד: לשיטתו של התלמיד, מדובר בתוצר ראוי, והאתגר שלנו הוא לפענח את ההיגיון שהנחה את התלמיד.
- התבוננות בעבודות תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. כשמקשיבים היטב אפשר לשמוע

דברים שעוזרים להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח כאנשי חינוך. שלושה סוגי הקשבה עשויים לבוא לידי ביטוי כאשר מנתחים עבודות של תלמידים: הקשבה מעריכה (מכוונת לביצוע מסוים ומבקשת להעריך את איכות הביצוע ביחס לאמות מידה נתונות), הקשבה פרשנית (מכוונת להבנת התלמיד עצמו, להלכי החשיבה שלו ולעמדותיו, מעל ומעבר למה שהמורה מנסה להפיק מן ההוראה) והקשבה מערערת (מכוונת להנחות יסוד שבתחום התוכן, בתפיסת ההוראה-למידה ובחינוך בכלל). לקריאה נוספת על סוגי ההקשבה, ראו "סוגי הקשבה בעת התבוננות בעבודות תלמידים" (עמ' 168).

- רצוי לחבר את הניתוח לנושאים שזוהו בשלב התיאור: מדוע זה קרה? מה הניע את התלמיד?

שאלות שעשויות לקדם את הניתוח

- מה מפתיע אתכן בתוצרים?
- מה הייתן רוצות לשאול את התלמיד שיצר את התוצר?
- מה מעסיק את התלמיד? עם איזו בעיה הוא מנסה להתמודד? באילו כלים ואסטרטגיות הוא נעזר?
- איך הבין התלמיד את המשימה? למה הוא מגיב?
- איך ננסח את כללי הפעולה המובלעים שלפיהם פעל התלמיד? מה היו השלבים המרכזיים בתהליך עבודתו?
- באיזה הקשר או באילו נסיבות היה התוצר הזה מתקבל כמצוין?

6. אשיבה קדימה (15 דקות)

המשתתפות מעלות חלופות שונות להמשך המתמקדות **בתחום אחד** ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה, למשל:

- עיצוב מטלה דומה בעתיד
- בנית של יחידת ההוראה הבאה של המורה עם התלמידים האלה
- מתן משוב לתלמידים (תוכן ואופן; בכתב או בעל פה)

דגשים למנחה

- המטרה של שלב זה היא לבחון מעשית כיצד לשפר את ההוראה שלנו לאור התובנות שלנו לגבי תהליכי הלמידה והחשיבה של התלמידים.
- שלב החשיבה קדימה אמור להיבנות על התובנות של השלבים הקודמים, וכך גם הבחירה במה להתמקד. אם, למשל, עולה מהניתוח שניסוח המטלה הטעה את התלמידים, רצוי לנסח מחדש. לעומת זאת, אם רוב הדיון סב סביב אסטרטגיות בעייתיות של התלמידים, רצוי להתמקד במשוב הולם. בכל מקרה, חשוב שגם הניתוח וגם החשיבה קדימה יהלמו את הציפיות של המורה מהדיון ויאפשרו את העזרה שהיא מבקשת.
- אפשר לקיים סיעור מוחות ולהעלות מספר גדול של דרכי התמודדות, לפני שמתחילים לדון ביתרונות ובחסרונות של חלק מהן.
- רצוי שהדיון לא יתמקד בשאלה אם אסטרטגיה אחת טובה מאחרת, אלא בשאלה: לאור היתרונות והחסרונות, באילו תנאים תבחרו לנקוט דרך התמודדות מסוימת?
- מומלץ לחשוב על החסרונות כאתגרים שיש להתמודד אתם (במקום סיבות לוותר על הרעיון), באמצעות שאלה כגון: כיצד הייתן מציעות לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שצוינו או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? כיצד ניתן לשפר את ההצעה?

חלופות הנחיה

- בשלב זה מומלץ לבחור **באחת** מבין שלוש האפשרויות:
- עיצוב מטלה דומה בעתיד: לנוכח התגובה של התלמידים למטלה, כיצד נשפר אותה (או מטלה דומה) בפעם הבאה? למשל, אם התלמידים לא הבינו את ההנחיות, כיצד נבהיר אותן?
- בניית יחידת ההוראה הבאה של המורה עם התלמידים הספציפיים: לאור האבחון שלנו לגבי מה התלמידים למדו, באילו אי-הבנות הם שרויים או אילו הרגלי חשיבה סיגלו לעצמם, מה צריכות להיות המטרות שלנו ביחידת הלימוד

- הבאה? כיצד נרצה לעצב אותה?
מתן משוב לתלמידים: בעקבות הבנתנו את תהליכי הלמידה והחשיבה של התלמידים, והאבחון שלנו לגבי מה הם למדו והבינו, איזה משוב נרצה לתת להם? אפשר להכין משוב כתוב או לעשות הדמיה של שיחת משוב בעל פה. רצוי לשים לב לתוכן המשוב ולאופן מסירתו.

7. רפלקציה (5 דקות)

- המורה המציגה מתייחסת למה שהפיקה מהדיון, לתהליך, לרעיונות, ומעלה שאלות נוספות.
- המשתתפות מתייחסות לשאלות: מה למדנו? איך היה הדיון? כיצד נשפר את הדיון בפעם הבאה? במה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

דגשים למנחה

- המטרה המרכזית בשלב זה היא לבדוק כיצד חוו את התהליך המשתתפות, ובראשן המורה שהביאה את התוצרים, ולחשוב על דרכים לשפרו בפעם הבאה (למשל, על ידי שינויים במתווה, שיקולים בבחירת בחירת תוצרים, קביעת כללי שיח).
- רצוי לחשוב על נושאים לדיונים הבאים, ולבדוק אם יש מורה בצוות שרוצה להביא תוצרים לצוות כדי לנתחם.

חקר עקרונות הוראה • הגוה שיחה

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

1. הקדמה וגיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מדוע נבחרו העקרונות וכיצד יתנהל המהלך.

2. הכרה ראשונית של העקרונות (10 דקות)

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

3. צפייה באירוע הוראה מצלום (10 דקות)

המנחה מזכירה את הקוד האתי והקבוצה צופה בקטע מתוך שיעור מצולם במטרה לבחון את התאמתם ויישומם של עקרונות ההוראה.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

4. גיאור (10 דקות)

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

5. ניגון ודין ביקורתי בעקרונות (20 דקות)

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

- איך קידמו את השיעור הביטויים המעשיים של העיקרון שנראים בקטע המצולם?
- אילו קשיים, בעיות ואתגרים נוצרו על ידי האופן שבו מומשו העקרונות?
- מה הייתן מציעות כדי לשפר את העיקרון ולהתאימו לצורכיכן?

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

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

חקר עקרונות הוראה - מגוון שיגה • הנגיון/אנחה

הקדמה: 5 דקות
הכרת העקרונות: 10 דקות
צפייה בסרט: 10 דקות
תיאור: 20 דקות
ניתוח ודיון בעקרונות: 15 דקות
רפלקציה: 10 דקות
סה"כ: כשעה

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

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

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

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש ומסבירה מדוע וכיצד נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל המהלך.

דגשים למנחה

- חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, בייחוד בפעם הראשונה שמקיימים פעילות של חקר עקרונות ההוראה, כדי שהמשתתפות ידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- רצוי לחבר את המפגש ואת העיקרון או העקרונות הנחקרים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בפעילויות פיתוח מקצועי רבות נהוג להציג עקרונות הוראה בצורה סמכותית, ברוח של "כזה ראה וקדש". אם שוררת אווירה כזאת בצוות, אפשר להדגיש את העמדה הביקורתית של המתווה: אנחנו בוחנים את העקרונות ואת מידת ההתאמה והרלוונטיות שלהם למצבנו, לאור השיעור המצולם (ולא בוחנים את השיעור המצולם לאור העקרונות)
- בשלב זה גם אפשר לעשות תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות: מה הן רוצות להשיג במפגש? כיצד הן מציעות להתאים את המפגש (והמתווה) לצורכיהן?

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

2. הכרה ראשונית של העקרונות (10 דקות)

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

דגשים למנחה

- המטרה בשלב זה היא להכיר את העקרונות היכרות ראשונית, לעורר סקרנות ולהציב שאלות להמשך. אין ציפייה להבין את העקרונות לעומק בעשר דקות. הדיון בעקרונות אינו מסתיים בשלב זה אלא נמשך לאחר הצפייה באירוע המצולם.
- העיון בעקרונות יכול להיעשות בזוגות, ולאחר מכן יתבקש כל זוג לשתף בתובנה או בשאלה.
- רצוי לסיים את השלב הזה בסיכום ביניים שסוקר כמה שאלות, תהיות או השערות שייבדקו בהמשך, על בסיס הדיון בסרט. למשל, אם המורות המשתתפות העלו השערה שהתלמידים יגיבו לעיקרון מסוים בצורה חיובית, הסיכום יהיה: "מעניין לראות אם אתן צודקות שהעיקרון הזה יתקבל בברכה על ידי התלמידים. בואו נראה אם אלה הם פני הדברים בסרט".

שאלות מכוונות לשלב זה

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

3. צפייה באירוע הוראה מצולם (10 דקות)

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

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

דגשים למנחה

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

4. גיאור (10 דקות)

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

דגשים למנחה

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

5. ניגוח ודיון ביקורתי בעקרונות (20 דקות)

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

- באיזה אופן הביטויים המעשיים של העיקרון שנכחו בקטע המצולם קידמו לדעתכם את השיעור?
- אילו קשיים, בעיות ואתגרים חולל האופן שבו מומשו העקרונות?
- מהן הצעותיך לשיפור העיקרון ולהתאמתו לצורכיך?

דגשים למנחה

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

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

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

דגשים למנחה

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

שער 2

מערכי הנחיה

חקר מקרה מצולם - גרזיר כפלאידיים מניעים לנשואה הפוכה מאה שזיפיו

סרט מלווה: "אמצעי שכנוע"

המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

1. הקדמה ותיאור זיפיו (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, את הסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך.

2. הצגת המקרה והזדג הסויה - דיון בטקסטים (10 דקות)

- הקשר: המנחה מציגה את הרקע לאירוע - כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני.
- הצגת הטקסטים: עיון בטקסטים ודיון קצר.

3. הצגת המקרה ותיאור - אלק א' של הסרט (5 דקות)

- הקרנת סרט וחלוקת תמליל.
- המשתתפות מתארות את מה שראו ושמעו באירוע.
- הגדרת הבעיה: המנחה מציבה שאלה או סוגיה לדיון בעקבות האירוע.

4. ניתוח הסויה (10 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לסוגיה שהוגדרה והשערות לגבי ההשלכות האפשריות שלה. המנחה מסכמת את ניתוח הסויה ולעתים מגדירה מחדש את הבעיה לאורו.

5. בניית הצגת להגאודיון עם הצויה (10 דקות)

המשתתפות מעלות דרכים אפשריות להתמודדות עם הסוגיה ושוקלות יתרונות וחסרונות שלהן.

6. המשך הצגת המקרה - אלק ב' של הסרט (10 דקות)

המשתתפות צופות בהמשך הסרט ודנות באופן שבו התמודדה המורה עם האירוע.

7. דיון בסויה ואלקטים (15 דקות)

אפשר לדון באחת הסוגיות שעלו תוך כדי הניתוח.

8. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?

חקר מקרה מצולם - מערך הנחיה כש(א)מידים מיליים אנשזה הפוכה מה שזיפיו

סרט מלווה: "אמצעי שכנוע"

הקדמה: 5 דקות
הטקסטים: 10 דקות
הסרט, חלק א: 5 דקות
ניתוח הבעיה: 10 דקות
דרכי התמודדות: 10 דקות
הסרט, חלק ב: 10 דקות
דיון בסוגיה: 15 דקות
רפלקציה: 5 דקות
סה"כ: כשעה

המטרה של חקר המקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי הוראה ולמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן. המהלך בנוי מסדרת פעילויות שנועדו להכניס את המשתתפות לתוך הסיטואציה, ולנתח שלב אחר שלב מה קורה, מהן דרכי ההתמודדות העומדות בפני המורה, מהן ההשלכות, היתרונות והחסרונות של הדרכים השונות, ומה ניתן ללמוד מההתנסות שלה. השתתפות בדיון מסוג זה עשויה להעמיק את ההבנה של מצבים מעין אלו ולחדד את שיקול הדעת המקצועי שלנו.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בזוג)

- על מנת לערוך את הפעילות חשוב להכין:
- עותק של הסרט ("אמצעי שכנוע")
 - מקרן ורמקולים טובים
 - עותקים של הטקסטים שהתלמידים קראו בשיעור
 - עותקים של תמליל האירוע
 - עותקים של המתווה או של תקציר חקר המקרה (ראו עמוד קודם)

1. הקדמה וגיאום זיפיו (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מדוע נבחרו האירוע המצולם ו/או הסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך.

מהלך ההנחיה

- המנחה מציגה את **מטרת המפגש**: המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.
- המנחה מציגה את **הסוגיה לדיון**: התנסות של תלמידים עשויה לקדם את למידתם, אך היא גם מזמנת תגובות בלתי צפויות העשויות להוביל ללמידה שונה מן המתוכנן. באמצעות ניתוח מקרה של הוראה שכללה התנסות של תלמידים, נעמיק את ההבנה של סוגיה זו ונבחן חלופות שונות להתמודדות עמה.
- המנחה מתארת את **מהלך הדיון**: בדיון זה נשתמש בצילום קטע משיעור על מנת להציג את המקרה ולהבין אותו. לאחר מכן ננתח את הגורמים לבעיה, ולבסוף נבחן את החלופות השונות להתמודדות.

דגשים למנחה

- הצעה של דרכים אפקטיביות להתמודדות דורשת, ראשית, הבנה מעמיקה של המצב והבעיה. בירור ההצעות דורש שקילת היתרונות והחסרונות של כל הצעה.

- חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, ומדוע עושים אותו. אפשר לרשום את השלבים המרכזיים על הלוח, או לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות ו/או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.

2. הצגת המקרה ודיון בטקסטים (10 דקות)

- א. הקשר: המנחה מציגה את הרקע לאירוע – כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני.
- ב. הצגת הטקסטים: עיון בטקסטים ודיון קצר.

מהלך ההנחיה

- המנחה מתארת את ההקשר והרקע: המקרה שבו נעסוק התרחש בשיעור עברית בכיתה ה'. השיעור הוא מיחידת הוראה שמטרתה לקדם כישורי כתיבה למטרות טיעון ושכנוע, ותוכן לכלול זיהוי אמצעי שכנוע בטקסט נתון ומשימה של כתיבת טקסט טיעוני. בקטע המוצג המורה מבקשת משני תלמידים לקרוא טקסטים, שהיא כתבה מראש, ואשר יש בהם ממד של שכנוע (ניסיון לשכנע את אימא לאשר הצטרפות לחוג כדורגל). תלמידה נוספת נבחרת למלא את תפקיד האם ומתבקשת לומר, לאחר הקריאה, מי משני הקוראים שכנע אותה יותר. לפני שנצפה במהלך השיעור, ננתח את הטקסטים שהכינה המורה.
- המשתתפות קוראות את הטקסטים המצורפים.
- המשתתפות דנות בקצרה בטקסטים תוך התייחסות לשאלות האלה:
 - איזה טקסט משכנע יותר? מדוע?
 - מה מדגימים שני הטקסטים? (למשל: שימוש עשיר באמצעי שכנוע לעומת שימוש דל)
 - איזה טקסט אנו מצפים שישכנע יותר את הילדים? מדוע?
- המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו: בעוד שטקסט אחד עשיר באמצעי שכנוע, הרי השני דל באמצעים אלה. כוונת המורה להדגים כיצד השימוש באמצעי שכנוע משפר את כושר השכנוע של הטקסט ולהכיר אמצעי שכנוע שונים. המורה ציפתה שהטקסט העשיר באמצעי שכנוע "ישכנע" יותר את ה"אם" (אך ייתכנו גם ציפיות אחרות).

הטקסט הראשון

אימא, ביום ראשון יתקיים שיעור ניסיון בחוג הכדורגל ביישוב. אני חייב ללכת ולנסות. את יודעת, אימא, שכדורגל הוא משחק עתיק, שבו אמנם רצים 10 שחקנים אחרי כדור, אך הוא מפתח גאווה יחידה, שיתוף פעולה, קואורדינציה, חשיבה מהירה, יכולת תכנון ומוטוריקה, תנועתיות, אימא. אני יודע שאת מתנגדת, אבל שיעור ניסיון אחד לא הרג אף אחד. אימא שלי, המאמרים מוכיחים שבני נוער מבלים שעות מול המחשב והטלוויזיה ונוטים להשמנה. ואני? אני רוצה לצאת לשחק בחוץ. לא היית רוצה שאשמין ולא מנחת, נכון?

הטקסט השני

אימא, ביום ראשון יתקיים שיעור ניסיון לחוג כדורגל שיתקיים ביישוב. אם יבואו ילדים ויתמידו, תוקם קבוצה שתשתתף בליגה. אימא, אני יודע שאת מתנגדת כי אני רשום כבר לשלושה חוגים, אבל בבקשה!!! אני חייב ללכת עם כל החברים שלי. נכון שאת מרשה? נו אימא... בבקשה.

דגשים למנחה

- חשוב להציג רקע קצר לפני חלוקת הטקסטים, על מנת לסייע למשתתפות להבין את המתרחש (למשל, באיזו כיתה ובאיזה מקצוע צולם השיעור, מה קרה לפני האירוע המצולם, וכיצד האירוע משתלב במהלך השיעור השלם).
- המטרה של הדיון הקצר היא ליצור מתח וציפיות לקראת הצפייה בסרט. אפשר לחלק את הטקסטים מודפסים או להקרין במצגת (רצוי לא להקריא בקול רם).

3. הזנת האקרה, גיאור והזדרת הבעיה – אלק א' le הסרט (5 דקות)

- הקרנת סרט וחלוקת תמליל.
- המשתתפות מתארות את מה שראו ושמעו באירוע.
- הגדרת הבעיה: המנחה מציבה שאלה או סוגיה לדיון בעקבות האירוע.

מהלך ההנחיה

- המנחה מזכירה ומסבירה את כללי האתיקה.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

- המנחה מחלקת את התמלילים של הסרט.
- המשתתפות צופות בחלקו הראשון של הסרט (עד דקה 2:03), שבו התלמידים קוראים את הטקסטים ו"האמא" בוחרת איזה טקסט משכנע יותר.
- המנחה אוספת את התיאורים במליאה: מבקשת מכל משתתפת לומר משפט קצר שמתאר (ללא שיפוט, הערכה או ניתוח) דבר אחד שראתה.
- המנחה מסכמת בקצרה ומגדירה את הבעיה: מה בעצם קרה כאן? אופן הקריאה היה שונה בשני הטקסטים. התלמידה "האם" מצאה דווקא את הטקסט הדל באמצעי שכנוע כמשכנע יותר, בניגוד לכוונתה המקורית של המורה.

דגשים למנחה

- המטרה של כללי האתיקה היא לשמור על כבודם של התלמידים והמורים שהמופיעים בסרט וליצור אווירה פתוחה ומכבדת, שבה המשתתפות יהיו מוכנות בבוא העת לחשוף גם את ההוראה שלהן.
- על מנת להתמקד ראשית בתיאור והבנת המתרחש ולהשהות הערכה, הבעת עמדה וניתוח, מומלץ לכוון את המשתתפות לשים לב במהלך הצפייה למהלך העניינים (מה קורה בקטע?).
- כדי לשמור על קצביות, מומלץ להזמין משתתפות אחדות לתאר במשפט אחד מה ראו, לסכם את הנאמר ולעבור לניתוח.
- מומלץ לבקש משהמשתתפות לעגן את הערותיהן בהתרחשויות קונקרטיות בסרט (ובכלל זה הצבעה על מספרי שורות בתמליל).
- התיאור קודם לניתוח, שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשהות פרשנויות של מה שקורה והצעות לדרכי התמודדות לשלב הבא.

4. ניגוח הבעיה (10 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לבעיה שהוגדרה והשערות לגבי ההשלכות האפשריות שלה. המנחה מסכמת את ניתוח הבעיה.

מהלך ההנחיה

המשתתפות מעלות הסברים מדוע התלמידה "האם" מצאה דווקא את הטקסט הדל באמצעי שכנוע כמשכנע יותר, בניגוד לכוונתה המקורית של המורה.

תשובות אפשריות

- חוסר התאמה בין תפקיד קריאת הטקסט ובין יכולת הקריאה של התלמידים (התלמיד שנבחר לקרוא את הטקסט המשכנע ידע לקרוא פחות טוב).
- הדגמת טקסט כתוב באמצעות טקסט דבור.
- פערים תרבותיים ו/או דוריים בין המורה לתלמידים (מה שמשכנע בעיני המורה לאו דווקא משכנע בעיני התלמידים).
- הבנה אחרת של הסיטואציה על ידי התלמידים: מה שמשכנע את אימא, לדעתם, הם לא טיעונים טובים אלא סחטנות רגשית.
- אי הכנת התלמידים לתפקידם (הם לא ידעו שהם אמורים לשכנע/לא לשכנע ולא ניתנה להם אפשרות להתכונן להקראה).

דגשים למנחה

- מטרת שלב זה היא להעמיק את ההבנה של הקבוצה את הסוגיה – כולל הבנת הגורמים המעורבים בבעיה וההשלכות שלה. במקרה הנוכחי המטרה היא להבין מדוע התלמידה הגיעה למסקנה הפוכה מזו שתכננה המורה, ומה המשמעויות האפשרויות של בחירתה לגבי הבנתה והבנתם של התלמידים האחרים את התכנים הנלמדים.
- ניתן להרחיב מעט לגבי ההשלכות האפשרויות של התשובה הבלתי צפויה על התלמידים, מהלך השיעור והמורה.
- חשוב להבין את הבעיה בטרם ננסה לפתור אותה, ולכן יש לנסות להשתלט על הדחף (הטבעי) למהר ולהציע פתרונות או לספר "איך אני עושה את זה בכיתתי".

5. אינך הצלח/התמודד עם הבעיה (10 דקות)

המשתתפות מעלות דרכים אפשריות להתמודדות עם הבעיה ושוקלות יתרונות וחסרונות שלהן.

מהלך ההנחיה

- המשתתפות דנות בדרכים להתמודדות עם הבעיה שבפניה ניצבת המורה (ההתנסות הובילה לתשובה הפוכה ממה שהיא תכננה): מהן החלופות העומדות בפניה? מהם היתרונות והחסרונות של כל חלופה?
- המנחה מסכמת את החלופות שעלו.

תשובות אפשריות

- דיון בבחירת התלמידה בטקסט הדל יותר, השוואה בין שני הטקסטים תוך בחינה מדוע בכל זאת לא נבחר הטקסט העשיר בטיעונים.
- **יתרונות:** הענקת משקל רב לתשובתה של התלמידה, למרות שלא זו התשובה שהמורה תכננה, תעודד את תלמידים לחשיבה עצמאית ולמעורבות גבוהה.
- **חסרונות:** השיעור המכוון לעיסוק באמצעי כתיבה הופך להיות שיעור העוסק באמצעי דיבור. הסטייה מהנושא המרכזי עשויה לבלבל חלק מהלומדים.
- בקשה משני מדגימים נוספים לקרוא את הטקסטים באופן שישכנע את "האם" על פי התכנית המקורית.
- **יתרונות:** מעורבות של תלמידים נוספים במהלך השיעור, כמו גם הצמדות לתכנון המקורי;
- **חסרון:** המשך הערבוב בין טקסט דבור לכתוב.
- התעלמות מבחירת האם והשוואה בין שני הטקסטים כטקסטים כתובים.
- **יתרון:** מניעת הערבוב בין טקסט דבור לכתוב;
- **חסרון:** החמצת ההזדמנות ללמוד מטעויות, כמו גם פגיעה אפשרית בתלמידה.

דגשים למנחה

- המטרה אינה להגיע להכרעה לגבי דרך ההתמודדות המועדפת, אלא להעלות חלופות אפשריות ולשקול את היתרונות והחסרונות שלהן.
- מומלץ קודם לערוך סיעור מוחות ולהעלות מספר גדול של דרכי התמודדות, ורק אז להתחיל לדון ביתרונות ובחסרונות של חלק מהן.

חלופות הנחיה

- מומלץ להקצות 5 דקות לדיון על החלופות בקבוצות קטנות, ואחר כך לאסוף במליאה כמה הצעות לדוגמה ולפרט את היתרונות והחסרונות שלהן. לחילופין, אפשר גם לוותר על איסוף התשובות ולהמשיך לשלב הבא (כדי לשמור על קצביות).

6. המשך הצגת המקרה - אלק' 2 של הסרט (10 דקות)

המשתתפות צופות בהמשך הסרט ודנות באופן בו התמודדה המורה עם האירוע.

מהלך ההנחיה

- המשתתפות צופות בחלקו השני של הסרט (דקות 2:03 - 5:51), בו רואים כיצד נהגה המורה וכיצד הגיבו התלמידים.
- המשתתפות מתארות כיצד התמודדה המורה עם תשובת התלמידה.
- המנחה מסכמת: המורה התייחסה לדברי התלמידה ולאופן שבו הוצגו הטקסטים ולאחר מכן הפנתה את השאלה לכלל הכיתה. בעזרת התשובות השונות של התלמידים שבה המורה וניתחה את הטקסט העשיר מבין השניים, תוך התייחסות לאמצעי השכנוע שיש בו (ובהמשך שוב התייחסה לאופן ההצגה).
- המשתתפות מנתחות את החלופה שנקטה המורה: מה היו התוצאות שלה? כיצד השפיעה על התלמידים? מהן החסרונות ומה היתרונות?

תשובות אפשריות

- ההתייחסות לתשובתה הבלתי צפויה של התלמידה עודדה תשובות אותנטיות גם מתלמידים אחרים. עם זאת, התלמידים הבינו מהר מאוד מהי התשובה המצופה וכיוונו אליה.
- ההצמדות למהלך המתוכנן ולטקסט הכתוב (לעומת הדבור) שירתה את המטרה המקורית של השיעור. בהירות זו עשויה להקל על תלמידים לראות את המהלך הכולל של היחידה ולהבינו. עם זאת, הצמדות זו הפכה את המהלך של "ההצגה" למיותר.
- החזרת השאלה לכלל התלמידים יחד עם קבלה גם של תשובות הפוכות מהתכנון המקורי (למשל, "יש חשיבות גם לדרך ההצגה") אפשרה התייחסות למה שהתרחש תוך הצמדות לתכנית המקורית של השיעור.

דגשים למנחה

חשוב בשלב זה לשים לב לעיגון הדיון בראיות המבוססות על הסרט.

חלופות הנחיה

ניתן להנחות לפני הצפייה: (א) תארו שני אופנים שונים בעזרתם התמודדה המורה; או (ב) בחנו את תגובת המורה ל"אם" ואת התגובה שלה למשיבים אחרים.

7. דיון 2021 ז'אקויס (15 דקות)

אפשר לדון באחת הסוגיות שעלו תוך כדי הניתוח.

סוגיות אפשריות להמשך דיון:

- הוראה המבוססת על התנסות התלמידים מזמנת תגובות בלתי צפויות שעשויות להוביל ללמידה שונה מן המתוכנן. מהם היתרונות והחסרונות של הוראה כזו? כיצד אפשר בשלב התכנון להעצים את היתרונות ולצמצמם את החסרונות? (למשל כיצד אפשר לעצב את המטלה שבה צפינו בצורה טובה יותר?).
- אילו שאלות צריכה המורה לשאול את עצמה בזמן השיעור כאשר ההתנסות מובילה לתשובה אחרת ממה שציפתה? (למשל: מדוע המהלך התפתח אחרת ממה שתוכנן? מהי מטרת השיעור? האם ההתרחשות תואמת את המטרה? האם יש צורך להגדיר מחדש את המטרה? את התכנית? האם חשובה יותר מעורבות התלמידים, הספק, עקביות?).
- מהם הכלים העומדים לרשותן של מורות שעה שהן נתקלות באירוע מסוג זה? (גמישות, שליטה בתוכן, בטחון עצמי, היכרות טובה עם התלמידים וכו').

8. רפ'אקזיה וסיכום (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?

מהלך ההנחיה

- המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו באמצעות שאלות, כגון:
- מה למדתי על הסוגיה או על עצמי כמורה?
 - כיצד השימוש במתווה אפשר או פגע בתהליך הלמידה שלי?
 - כיצד נשפר את הדיון בפעם הבאה?

דגשים למנחה

כשם שניסינו לחבר את האירוע ו/או הבעיה לנושאים שהטרידו את חברות הקבוצה לפני המפגש, כך ננסה בסיכום המפגש לזהות נושאים שנרצה להמשיך לדון בהם (או לנסות אותם בכיתה) במפגשים הבאים.

נספח - טקסטים מהסרט "אחזקי שנינו"

רקע

המקרה שבו נעסוק התרחש בשיעור עברית בכיתה ה'. השיעור היווה חלק מיחידת הוראה שמטרתה לקדם את כישורי הכתיבה של התלמידים במהלך כתיבת טקסטים למטרות טיעון ושכנוע. שיעור זה יוחד לאמצעי שכנוע בטקסט כתוב, ותוכן לכלול זיהוי אמצעי שכנוע בטקסט נתון ומשימת כתיבה. בקטע שמוצג בסרט, המורה מבקשת משני תלמידים לקרוא בקול רם טקסטים שהיא כתבה מראש, שיש בהם ממד של שכנוע (ניסיון לשכנע את אימא לאשר הצטרפות לחוג כדורגל). תלמידה נוספת נבחרת למלא את תפקיד האם והיא תצטרך לומר לאחר הקריאה מי משני הקוראים שכנע אותה יותר.

הטקסט השני

אימא, ביום ראשון יתקיים שיעור ניסיון לחוג כדורגל שיתקיים ביישוב.
אם יבואו ילדים ויתמידו, תוקם קבוצה שתשתתף בליגה.
אימא, אני יודע שאת מתנגדת כי אני רשום כבר לשלושה חוגים, אבל בבקשה!!!
אני חייב ללכת עם כל החברים שלי. נכון שאת מרשה? נו אימא... בבקשה.

הטקסט הראשון

אימא, ביום ראשון יתקיים שיעור ניסיון בחוג הכדורגל ביישוב. אני חייב ללכת ולנסות.
את יודעת, אימא, שכדורגל הוא משחק עתיק שבו אמנם רצים 10 שחקנים אחרי כדור אך הוא מפתח גאווות יחידה, שיתוף פעולה, קואורדינציה, חשיבה מהירה, יכולת תכנון ומוטוריקה, תנועתיות, אימא.
אני יודע שאת מתנגדת, אבל שיעור ניסיון אחד לא הרג אף אחד.
אימא שלי, המאמרים מוכיחים שבני נוער מבליים שעות מול המחשב והטלוויזיה ונוטים להשמנה. ואני? אני רוצה לצאת לשחק בחוץ. לא היית רוצה שאשמין ולא מנחת, נכון?

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

808 - גמאלו סרט הוראה "אמצעי שכנוע"

1	מורה:	תלמיד (עירן): "אימא, ביום ראשון יתקיים שיעור ניסיון בחוג כדורגל ביישוב, אני חייב ללכת
2		ולנסות. את יודעת אימא, שכדורגל הוא משחק עתיק שבו אמנם רצים עשר שחקנים אחרי כדור, אך
3		הוא מפותח גם מפתח
4	עירן:	מפתח שיתוף פעולה, קואורדינציה, חשיבה מהירה, ויכולת תכנון ומוטוריקה תנועתית.
5	מורה:	תנועתיות
6	עירן:	אני יודע שאת מתנגדת, אבל שיעור ניסיון אחד לא הרג אף אחד. אמא שלי, המאמרים מוכיחים
7		שילדים מבליים שעות מול המחשב, והטלוויזיה, ונוטים להשמנה. ואני, אני, רו ואני, אני רוצה לצאת
8		לשחק בחוג, לא היית רוצה שאשמין ולא מנחת."
9	מורה:	מנחת
10	עירן:	מנחת
11	תלמיד:	מה זה מנחת?
12	מורה:	לא. מנחת. 'אשמין מנחת' זה סוג של ביטוי.
13	תלמיד:	אתם יודעים שזה נכון? שאם יושבים הרבה זמן
14	מורה:	רגע, נכון. אבל רגע, דן עכשיו. רגע, רגע רגע, אני אעביר את הטקסט שלך. בבקשה.
15	תלמיד (ד):	"אמא, ביום ראשון יתקיים שיעור ניסיון בחוג כדורגל שיתקיים ביישוב. במידה ויבואו ילדים
16		ויתאימו, תוקם קבוצה שתשתתף בליגה. אמא, אני יודע שאת מתנגדת, כי אני רשום כבר לשלושה
17		חוגים, אבל בבקשה! אני חייב ללכת עם כל החברים שלי. נכון שאת מרשה? נו אמא, בבקשה."
18	מורה:	אני חושבת שמגיעות להם קודם כל מחיאות כפיים. תודה רבה.
19	מורה:	רגע, שנייה, שנייה, שנייה. רותם,
20	תלמידה ג' (רותם):	לענות להם?
21	מורה:	לא לענות להם, רק באופן ראשוני, מי שכנע אותך יותר?
22	רותם:	דן.
23	מורה:	דן. למה?
24	רותם:	לדעתי היה שם יותר אמצעי שכנוע. בקשה!!!
25	מורה:	יש לו יותר אמצעי שכנוע? אנחנו מיד נבדוק כמה אמצעי שכנוע יש לו וכמה לו, אבל מה דן עשה?
26	רותם:	הוא דיבר יותר משכנע
27	תלמיד:	הוא שיחק את זה.
28	מורה:	הוא שיחק, הוא נכנס לתפקיד, הוא ממש ניסה לשכנע את רותם.
29	עירן:	מה שאני עושה לאמא שלי לא עובד.
30	מורה:	לא עובד עליה? אוקיי
31	עירן:	רוצה כלב, לא עוזר.
32	מורה:	עכשיו המשימה שלכם. שנייה. גל.
33	מורה:	שנייה, שנייה
34	תלמיד:	יש לי שאלה.
35	מורה:	לא, לא, שנייה, לא ממשיכים כשיש רעש. הפסקתי את השיעור. גליה?
36	תלמיד:	אם יש עוד טקסט כזה, שאני, אז אני יכולה להקריא גם?
37	מורה:	אז אין עוד טקסט כזה, אבל בהמשך, יהיה לכם לחבר טקסט כזה. אז את תוכלי גם לחבר וגם אחד
38		כך להציג אותו. בסדר? וזה משימת המשך. מה שאני רוצה כרגע, המשימה ששלחתי אתכם לפני,
39		הייתה להקשיב ולומר לי מי שכנע אתכם יותר ולמה. יותר חשוב לי הנימוק. אלה?
40	תלמיד:	בעיניי עירן, כי הוא פירט היטב, הוא אמר יותר למה למה כדאי לו ללכת לשם,
41	מורה:	אוקיי. אז רגע, נרשום את זה. את אומרת, רגע, הנמקה טובה יותר, הנמקות רבות יותר אמרת. רבות
42		יותר.
43	תלמיד:	וגם כאילו הוא ניסה לשכנע אותה, להגיד לה למה כדאי, למה לא כדאי.

44	תלמיד:	בהנמקות
45	תלמיד:	כן. כאילו ובן רק אמר בבקשה, הוא ביקש את זה ממש, אבל הוא לא, הוא לא הסביר לה
46		למה.
47	תלמיד:	אבל זה לא אשמתו
48	מורה:	זאת אומרת שכאן את אומרת, הוא השתמש במילות בקשה, אבל אצל עירן היו יותר הנמקות.
49	תלמיד:	אבל אצלו היה
50	מורה:	רגע, אנחנו לא עושים אבל, אבל, כל אחד ממלא את מה שהוא חושב. ירון?
51	תלמיד:	אני חושב שדן שכנע אותי יותר, כי הוא נכנס לדמות, אבל הטקסט של עירן משכנע יותר.
52	מורה:	אז הטקסט של עירן משכנע יותר, למה?
53	תלמיד:	כי יש בו יותר מילות שכנוע, והוא יותר מסביר למה כדאי לו ללכת.
54	מורה:	יותר מילות שכנוע. כשאתה אומר יותר מילות שכנוע
55	דן:	יש 11 שחקנים במגרש.
56		(נשמע שהתלמידים מדברים ביחד)
57	מורה:	רגע, לא, עשרה רצים אחרי הכדור, אני עשיתי בירור לפני שכתבתי את הטקסט. אז אחד עומד
58		בשער נכון?
59	תלמיד:	אחד עומד בשער, הוא לא רץ.
60	מורה:	הוא שוער.
61	תלמיד:	טכני יש שם 11 במגרש.
62	מורה:	ירון, כשאתה אומר יותר מילות שכנוע, אתה מדבר על הטקסט של עירן?
63	תלמיד:	כן.
64	מורה:	אני אעביר אותו, רגע, תאמר לי למה אתה מתכוון?
65	תלמיד:	את כתבת את זה, יצא לך טוב.
66	מורה:	יצא לי טוב? תודה על המחמאה.
67	תלמיד:	היית פשוט לוקחת וויקיפדיה כדורגל
68	מורה:	אוי מה עשיתי?
69	תלמיד:	יש 11 שחקנים בתוך המגרש, 10 שחקנים רצים.
70	מורה:	אבל כתוב רצים, לא כתוב על המגרש. ירון, כשאתה אומר לי מילות שכנוע..
71	תלמיד:	אני חושב שכאילו ש...שמאחרי אחת עשרה, עשר שחקנים רצים, שכאילו מאמן לך קואורדינציה
72		וכל אלה
73	מורה:	זאת אומרת מפתח גאוות יחידה. שיתוף פעולה, קואורדינציה, חשיבה, מה הוא בעצם נותן פה? מה
74		הוא מונה כאן?
75	תלמיד:	מה זה כדורגל.
76	תלמיד:	הפירוט מה זה כדורגל.
77	תלמיד:	מה זה ייתן לו.
78	מורה:	מה זה כדורגל? לא.
79	תלמידה:	מה זה ייתן לו שאמא רוצה שיהיה לו. מה זה ייתן לו שאמא שלו רוצה שיהיה לו.
80	מורה:	מה זה ייתן לו
81	תלמיד:	וגם הוא משכנע את אמא שלו שהוא לא רוצה להישאר בבית,
82	תלמיד:	שזה יעשה לו טוב.
83	מורה:	אז במה הוא משתמש?
84	תלמיד:	במילת שכנוע.
85	מורה:	שהן מה? מה זה המאמרים מוכיחים?
86	תלמיד:	עובדה, הוכחות.
87	מורה:	הנמקה שהוא בעצם הביא מה?
88	תלמיד:	הוכחות.
89	מורה:	הוא טוען את זה?
90	תלמיד:	לא, זה עובדה.

91	מורה:	זו עובדה, הוא משתמש בעובדות.
92	תלמידים:	הוכחות
93	מורה:	נועה?
94	תלמיד:	בעיניי, הטקסט של עירן שכנע יותר, אבל איך שדן הציג את זה, זה שכנע אותי.
95	מורה:	זאת אומרת, שאתם אומרים לי שגם יש חשיבות לדרך ההצגה, לדרך ההקראה. חשיבות לדרך האמירה.
96	תלמיד:	הטקסט של עירן ממש מעולה, אבל הוא לא הקריא את זה כמו שכתוב עם כל ה..
97	מורה:	עם המשחק.
98	תלמיד:	לא, נו עם כל המילים.
99	דן:	לי היה יותר משחק בטקסט.
100	מורה:	רגע, רגע, דן, הוא מנסה.
101	תלמיד:	איך קוראים לזה? הנקודות, פסיקים, נו.
102	מורה:	סימני פיסוק.
103	תלמיד:	כן. שכחתי איך קוראים לזה, הוא לא הקריא את זה עם הסימני פיסוק, הוא ישר רץ.
104	מורה:	אנחנו צריכים, יש לשים לב, אוקי, יש לנו חשיבות לסימני הפיסוק, יש להם משמעות, הם לא סתם
105		כתובים כך, יש להם משמעות. נהדר יותר, בבקשה.
106	תלמיד:	אני חושב שעירן יותר שכנע, למרות שהוא קרא פעמיים, שפעם הוא רץ ופעם קרא ככה.
107	מורה:	במה הוא יותר שכנע אותך?
108	מורה:	במה שהוא יכול לעשות, כמה אפשר לעשות.
109		סוף תמלול.

חקר מקרה מצולם - גרזיר כיצד מאורבים מאורבוב גאמידיים בשיעור?

סרט מלווה: "אמנות פרטני"

המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

1. הקדמה וגאום ציפיוג (5 דקות)

מנחת הדיון מציגה את מסרות המפגש ומהלכו.

2. פליאוג פגיגה (5 דקות)

ניהול דיון קצר.

3. הצגת המקרה (10 דקות)

- **רקע:** המנחה מציגה את הרקע לשיעור: כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני.
- הצגת הקוד האתי.
- צפייה בסרט.

4. גיאור (10-15 דקות)

- **צפייה פתוחה:** המשתתפות מתארות את המתרחש בקטע השיעור המצולם.
- **צפייה ממוקדת:** המשתתפות מתארות את המתרחש ע"פ הנחיה ממוקדת.

5. גיאור (10-15 דקות)

- המשתתפות משערות מהם **הקשרים בין הפעולות** שהמורה עושה לפעולות שהתלמידים עושים.
- המשתתפות דנות **ביתרונות ובחסרונות של הפעולות** שהמורה עושה לעידוד מעורבות התלמידים בשיעור.

6. אופוג אפיודו מאורבוב גאמידיים (10 דקות)

המשתתפות מציעות חלופות לעידוד מעורבות תלמידים ודנות ביתרונות ובחסרונות של דרכים אלה.

7. הכלאה - מהשיעור הפרטני לכיתה האלה (5 דקות)

ניהול דיון קצר.

8. רפלקציה (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות על התהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?

חקר מקרה מצולם - מערך הנגיה כיצד מעורבים מעורבות תלמידים בשיעור?

סרט מלווה: "אמנות פרטני"

הקדמה: 5 דקות
פעילות פתיחה: 5 דקות
הצגת המקרה: 10 דקות
תיאור: 10-15 דקות
ניתוח: 10-15 דקות
דרכי התמודדות: 10-15 דקות
הכללה: 5 דקות
רפלקציה: 5 דקות
סה"כ: כשעה

לפניכם הצעה לדיון על בסיס קטע מצולם של שיעור אמנות פרטני בבית ספר יסודי. מטרת המהלך היא להתבונן בדרכים שונות שבהן המורה מעודדת מעורבות תלמידים בשיעור, לנתח כיצד פעולות המורה משפיעות על מעורבות התלמידים בשיעור, מהם יתרונותיהן וחסרונותיהן של פעולות אלה, אילו דרכי התמודדות אחרות יכלה המורה לבחור, ומהן יתרונותיהן וחסרונותיהן של החלופות האפשריות. כל זאת במטרה להעמיק את ההבנה אודות תהליכי ההוראה והלמידה המתרחשים בכיתה ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי.

דגשים למנחה

המיוחד בסרט זה הוא מעורבותם הגבוהה של התלמידים בשיעור. המורה מסדרת במרכז השולחן חפצים המייצגים את תהליך העבודה, מעין חידה שמעוררת אצל התלמידים תגובות רבות. התלמידים שואלים, מנחשים, נוגעים ומזיזים את החפצים, משתפים בזיכרונות ילדות, משערים השערות, בזמן שהמורה שותקת (שלוש דקות כמעט). המורה בוחרת לעמוד מהצד ולהתבונן, היא אינה נותנת הוראות מפורשות או שואלת שאלות מנחות אלא מאפשרת לתלמידים לגלות בעצמם את החפצים ואת התהליך שהם עומדים לעבור.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

על מנת לערוך את הפעילות חשוב להכין:

- עותק של הסרט ("אמנות פרטני")
- עותקים של תמליל הסרט
- כלי כתיבה ודפים
- טושים ללוח בשני צבעים
- עותקים של המתווה או תקציר חקר המקרה (ראו עמוד קודם)

1. הקדמה וגאומטריה (5 דקות)

מנחת הדיון מציגה את מטרת המפגש ומהלכו.

מהלך ההנחיה

- א. המנחה מציגה את מטרת המפגש - המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - וזאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.
- ב. המנחה מציגה את המהלך - בדיון הנוכחי נצפה בקטע משיעור מצולם, נתאר את המתרחש בשיעור, נתח את האופן בו בוחרת המורה לעודד מעורבות תלמידים בשיעור ואת ההשפעות של בחירותיה. לאחר מכן נבחן חלופות אחרות לעידוד מעורבות של תלמידים במצב זה ואת האפשרות להכליל מהמקרה הזה למקרים אחרים.

דגשים למנחה

חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, במיוחד בפעם הראשונה שעורכים פעילות של חקר אירוע מצולם, כדי שהמשתתפות יידעו למה לצפות. לשם כך מומלץ לחלק למשתתפות את דף המתווה.

2. פליאור פגיאה (5 דקות)

ניהול דיון קצר.

מהלך ההנחיה

- המנחה מציגה את ההקשר לפעילות - המקרה שבו נעסוק התרחש בשיעור אמנות פרטני. המורה פותחת את השיעור בהצגת תהליך העבודה הצפוי לתלמידים במהלך השיעורים הקרובים על ידי סידור כל מרכיבי התהליך על גבי השולחן.
- המנחה מקרינה את השקף המתאר את תהליך העבודה שהוצג בפני התלמידים בתחילת השיעור (ראו נספח).
- המנחה שואלת את המשתתפות אילו מחשבות/ שאלות מתעוררות בהן כשהן מתבוננות בשקף.
- המשתתפות משתפות בתשובותיהן. תשובות אפשריות: מה הקשר בין הפריטים? מדוע הם מסודרים כך? מה המורה מתכננת ללמד? מעניין מה המורה תשאל? מדוע המורה הביאה את החפצים לשיעור? מה זה כל חפץ? מה התהליך הצפוי? רק באמנות אפשר להתחיל כך שיעור? איך התלמידים הגיבו? כמה נפתח כל שיעור אמנות? האם פתיחה כזו מתאפשרת בשיעור פרטני בלבד?
- המנחה מסכמת את הפעילות: האופן שבו המורה בחרה לפתוח את השיעור גרם לנו לחשוב, לשאול ולהתעניין מה יקרה בהמשך. חשיפת הפרטים ללא השלם (התמונה הגדולה) עוררה בנו שאלות, עניין ורצון לחבר את הרמזים ולגלות את התמונה הגדולה. דרך הצגה זו עודדה אותנו להיות מעורבות בפעילות.
- המנחה שואלת: ניתן להבחין בין 3 סוגי מעורבות: מעורבות התנהגותית (השתתפות, הקשבה, ביצוע משימות), מעורבות קוגניטיבית (חשיבה, ריכוז, ניסיון להבין) ומעורבות רגשית (התלהבות, התעניינות, הנאה). אילו סוגי מעורבות עוררה בכם הפתיחה?

דגשים למנחה

- מטרתה של פעילות הפתיחה היא להכניס את המשתתפות לנושא הדיון ולעורר את סקרנותן לצפייה בסרט ולהמשך הדיון.
- ייתכן שהשקף לא יעורר את מעורבותן של המשתתפות בפעילות. במקרה כזה כדאי לנהל דיון - מדוע השקף לא עורר את מעורבות המשתתפות ולאחר הצפייה בקטע המצולם, לנתח עם המשתתפות את הסיבות לפער בין תגובותיהן לתגובות התלמידים.

3. הזמג האקרה והסוּיָה (5 דקות)

- רקע: המנחה מציגה את הרקע לשיעור - כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני.
- הצגת הקוד האתי
- צפייה בסרט

מהלך ההנחיה

- המנחה מציגה את הרקע לקטע השיעור המצולם: נצפה בשיעור אמנות פרטני בכיתה ד', שבו משתתפים 4 תלמידים. הקבוצה היא הטרוגנית, והיא נבחרה על סמך מגוון שיקולים חברתיים ולימודיים. זהו מפגש ראשון של המורה עם הקבוצה. השיעור מהווה פתיחה לתהליך למידה של 8-10 שיעורים שבהם התלמידים יעבדו על פי תהליך העבודה שמוצג בפניהם בשיעור זה. בתחילת השיעור, לפני הקטע שבו נצפה, המורה הקדישה כמה דקות לשיחה עם התלמידים, להיכרות ולתיאום ציפיות.
- הצגת הקוד האתי.
- חלוקת התמלילים.
- צפייה בסרט.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

דגשים למנחה

- חשוב להציג רקע קצר לשיעור המצולם לפני ההקרנה, על מנת לסייע למשתתפות להבין את המתרחש.
- רצוי לחלק את התמליל של קטע השיעור המצולם כדי שיהיה קל יותר לעקוב אחר המתרחש בשיעור.
- חשוב להזכיר למשתתפות את הקוד האתי לצפייה בשיעורים מצולמים לפני הקרנת הסרט. אפשר גם לחלק אותו למשתתפות.
- לאחר הצפייה הראשונה יש לאפשר למשתתפות לשאול שאלות הבהרה קצרות. בהיעדר המורה המצולמת יתעוררו שאלות הבהרה שלא תדעו את התשובות להן. לא נורא. נסו לענות (או להעלות השערות) מתוך מה שאתן רואות בסרט ויודעות על כיתות לימוד. אפשר גם לסכם שלצורך הדיון נניח מצב מסוים.

4. גיאור (15-10 דקות)

צפייה פתוחה: המשתתפות מתארות את המתרחש בקטע השיעור המצולם.
צפייה ממוקדת: המשתתפות מתארות את המתרחש על פי הנחיה ממוקדת.

מהלך ההנחיה

- א. צפייה פתוחה: המנחה מבקשת מהמשתתפות לצפות בקטע השיעור המצולם ולתאר במשפט את המתרחש.
- ב. צפייה ממוקדת במורה או בתלמידים: המנחה מבקשת מכל משתתפת לעקוב אחר תלמיד אחר (סה"כ 4 תלמידים) וממשתתפת נוספת לעקוב אחר המורה.
- ג. המנחה מבקשת מהמשתתפות לכתוב את כל הפעולות שהמורה או התלמיד עושה במהלך הסרט.
- ד. איסוף תשובות: המנחה אוספת את תשובות המשתתפות על הלוח.

תשובות אפשריות

<p>המורה - מניחה חומרים על השולחן ("אז אני רוצה עכשיו רגע אה... לפרוס לכם פה משהו") מציגה את תהליך העבודה ("אני אשים לכם את זה פה במרכז") שותקת, מקשיבה, מחייכת, שואלת שאלות (מה זה? ומה זה?), קוראת קריאות התפעלות, מגיבה לדברי התלמידים, מחמיאה לתלמידים ("ואני בכלל לא חשבתי על זה כמחשבה ורעיון, אבל את נתת לי את הרעיון הזה וזה מקסים") מתבוננת...</p>	<p>התלמידים - מנחשים (תהליך, מחשבה, רעיון, חומר, פנדה, עיסת נייר...) שואלים שאלות (מי הכין את זה? מה זה?) מדברים ביניהם (תפסיקי לנחש, מה אמרתי לך?!), מחייכים, נוגעים, ממשיכים את החומרים שהמורה הביאה, נזכרים בחוויות מהעבר, תלמיד משתף בזיכרון מהגן ("פעם כשהייתי קטנה עשינו מזה צורות" "כשהייתי בגן בכפר סבא...")</p>
--	---

דגשים למנחה

- בשלב איסוף התשובות מהמשתתפות: חשוב לחלק את הלוח לשני חלקים ולכתוב בצד אחד של הלוח את כל הפעולות שהתלמידים עושים ובצדו השני את כל הפעולות שהמורה עושה, כהכנה לשלב הבא של מציאת הקשרים בין פעולות המורה לפעולות התלמידים.
- חשוב לאסוף תשובות באופן מדגמי כדי להשאיר מספיק זמן לשלב הניתוח וכדי לשמור על עניין המשתתפות בשיח.

5. יגוא הסוּיָה (15-10 דקות)

המשתתפות משערות מהם **הקשרים בין הפעולות** שהמורה עושה לפעולות שהתלמידים עושים. המשתתפות דנות **ביתרונות ובחסרונות של הפעולות** שהמורה עושה לעידוד מעורבות התלמידים בשיעור.

מהלך ההנחיה

- א. מציאת קשרים בין הפעולות: המנחה מבקשת מהמשתתפות (בזוגות) למצוא קשרים בין הפעולות שהמורה עושה לפעולות שהתלמידים מבצעים.
- ב. שיתוף תשובות במליאה: המנחה מבקשת מהמשתתפות לשתף בתשובותיהן ולהסבירן. המנחה מסמנת את הקשרים שהמשתתפות מצאו על גבי הלוח (על ידי מתיחת קו בין פעולות המורה לפעולות התלמידים שנמצא ביניהם קשר).

תשובות אפשריות

- הצגת תהליך היצירה כחידה גורמת לתלמידים להיות מעורבים קוגניטיבית בשיעור – לחשוב, לנסות להבין, לנחש, להעלות שאלות.
המורה פותחת את השיעור כחידה – "אני אשים לכם את זה פה במרכז... או, אתם רואים שזה כבר תהליך של משהו".
תלמידים מנחשים, שואלים שאלות – "חומר! פנדה? עיסת נייר? תהליך, זה מתחיל מחומר ואז זה יהיה התוצר של ה...".
- שתיקת המורה מעצימה את המסתורין ועל ידי כך מגבירה את המעורבות הרגשית, הסקרנות והעניין. השתיקה גם מזמנת לתלמידים שהות לחשוב, אפשרות לתהות, לנחש ולהגיב זה לדברי זה.
המורה שותקת - בשורות 62-38 בתמלול המורה שואלת פעמיים "מה זה?" וחוזרת פעם אחת על דברי התלמידים. בשאר הזמן היא שותקת.
תלמידים מדברים ביניהם, שואלים שאלות, מנחשים, מגיבים זה לדברי זה "אה זה ככה... שמים את הפלסטיק על הנייר ואז צובעים... נכון ואז צובעים... אה...".
- הצגת תהליך היצירה באופן מוחשי והזמנת התלמידים לגעת בחפצים מעודדת מעורבות התנהגותית - גורמת לתלמידים לגעת ולערב חושים נוספים - וגם להיזכר בחוויית מהגן.
המורה מביאה אמצעים מוחשיים ומזמינה את התלמידים לגעת, למשש - "מים ודבק אתם יכולים לגעת בזה קצת לחוש, להרגיש, תרגישו הוא דביק".
תלמידים נוגעים, ממששים, מזיזים, תלמידה מציעה להתעסק עם החומרים (לחבר את הרצועות הגרוסות), תלמיד נגעל מהמרקם הדביק - "איכ...", נזכרים בחוויית מהגן - "פעם כשהייתי בגן... פעם כשהייתי קטנה עשיתי מזה צורות...".
- ג. סוגי מעורבות הבאים לידי ביטוי בקטע השיעור המצולם: המנחה שואלת אילו סוגי מעורבות באים לידי ביטוי בסרט ובאיזה אופן.

תשובות אפשריות

- מעורבות התנהגותית - נוגעים, ממששים, משתפים בזיכרונות, שואלים שאלות בקול, מנחשים ניחשים בקול.
מעורבות קוגניטיבית - תשובות התלמידים מעידות על חשיבה וניסיון להבין ולפתור את "החידה".
מעורבות רגשית - החיוכים יכולים להעיד על הנאה, קצב התשובות ונימת הקול מעידים על התלהבות, השאלות מעידות על עניין.
- ד. המנחה מסכמת את הדין: הסרט מדגים רמה גבוהה של מעורבות התנהגותית, קוגניטיבית ורגשית של התלמידים בשיעור. התלמידים פעילים מאוד בשיעור, תגובות רבות מעידות על חשיבה, ניסיון להבין, התלהבות, סקרנות ועניין במתרחש בשיעור. שיעורנו שיש קשר בין מעורבות התלמידים לפעולותיה של המורה. המורה פותחת את השיעור בחידה, מניחה חפצים המייצגים את תהליך הלמידה ובשלב מאוחר יותר היא מזמינה את התלמידים גם לגעת בהם. המורה בוחרת במשך רגעים ארוכים לשמור על שתיקה. גם כשהתלמידים שואלים שאלות או מנסים לנחש מהו התהליך שהיא מציגה בפניהם, היא בוחרת לעמוד מהצד ולהתבונן במתרחש. היא אינה נותנת הוראות מפורשות או שואלת שאלות מנחות אלא מאפשרת לתלמידים לגלות את החפצים ואת התהליך שהם מייצגים בעצמם. פעולות אלה מאפשרות לתלמידים לדבר במשך זמן ממושך, לחשוב, לשער, לשאול ולהגיב זה לדברי זה.

ה. בחינת יתרונותיהן וחסרונותיהן של פעולות המורה לעידוד מעורבות תלמידים בשיעור: המנחה מבקשת מהמשתתפות, בזוגות, לבחור פעולה אחת של המורה שמזמנת בעיניהן מעורבות של התלמידים בשיעור.
המנחה מבקשת מהמשתתפות לדון בשאלות האלה: מה היו השיקולים של המורה בבחירת פעולה זו? מהם היתרונות והחסרונות של פעולה זו?

תשובות אפשריות

המורה מציגה את תהליך הלמידה כחידה.
יתרונות: מעוררת חשיבה, מאפשרת לתלמידים להשתתף בשיעור, יוצרת מתח חיובי ללמידה (תחרות חיובית בלמידה), מאפשרת חשיפה של ידע קודם של תלמידים, מעוררת עניין/סקרנות בידע הנלמד, גיוון בדרכי הלמידה.
חסרונות: דורש מהמורה להקדיש זמן ממושך לפתרון החידה, דורש מהמורה זמן הכנה, חשיבה ויצירתיות בבחירת חידה שמקדמת את הנושא הנלמד ומתאימה לתלמידים, ייתכן שיהיו תלמידים שהחידה תשעמם או תתסכל אותם לעומת אחרים שהחידה תעורר בהם סקרנות, עלול להיווצר מתח שלילי ללמידה כתוצאה מהתחרות לפתרון החידה. המורה שותקת במשך דקות מספר.
יתרונות: יוצר מתח, עניין, מאפשר לתלמידים להגיב, לחשוב, לתהות, לנחש, לשער, מאפשר לתלמידים להגיב זה לדברי זה, מייצר תחושה של למידה הדדית, מפתח למידה/חשיבה עצמאית, מאפשר לשמוע את התלמידים, מאפשר למורה זמן לחשיבה/תכנון, מעלה את מידת המעורבות/ההשתתפות של התלמידים.
חסרונות: עלול ליצור כאוס בכיתה, לייצר תחושה של חוסר שליטה, מבוכה, חוסר שיתוף פעולה, בלבול, חוסר אינטראקציה בין התלמידים, חוסר הקשבה זה לדברי זה, תפיסות שגויות שלא מקבלות מענה.

דגשים למנחה

- כדאי להיעזר בפעולות המתועדות על הלוח.
- כדאי לשים לב לקצב השיעור, לזמן שעובר בין פעולות המורה לתגובות התלמידים.
- כדאי לסמן קווים על הלוח, המייצגים את הקשרים בין פעולות המורה לתגובות התלמידים כדי להדגיש באופן ויזואלי את הקשרים שנמצאו.
- מומלץ להמשיך ולהבחין בין מעורבות התנהגותית, קוגניטיבית ורגשית.

6. אופור אֵיבֵּז אֵזֵרְזֵז (אֵיֵזֵזֵז 10 דקות)

המשתתפות מציעות חלופות לעידוד מעורבות תלמידים ודנות ביתרונות ובחסרונות של דרכים אלה.

מהלך ההנחיה

המנחה מבקשת מהמשתתפות בזוגות להציע דרכים נוספות שבאמצעותן יכלה המורה לעודד מעורבות של תלמידים בשיעור ולדון ביתרונות ובחסרונות של דרכים אלה.

תשובות אפשריות

המורה יכלה לבקש שכל תלמיד ירשום על דף את התשובה שלו, לפני שהם מתחילים לנחש בקול רם.
יתרונות: לכל תלמיד הייתה מתאפשרת שהות לחשוב לפני שהוא מדבר וכך המעורבות הקוגניטיבית אולי הייתה גבוהה יותר.
חסרונות: עבור תלמידים שמתקשים בכתיבה, משימת כתיבה אישית עלולה לפגוע בהנאה, כלומר במעורבות הרגשית. בנוסף, ייתכן שהאינטראקציה הספונטנית בין התלמידים היא אחד הגורמים שעודדו את המעורבות שלהם. ריסון האינטראקציה הזו עלול היה לפגוע במעורבות שלהם.

דגשים למנחה

- אם יש מחסור בזמן, מומלץ לדלג על השלב הזה ולעבור ישירות לשלב הבא. אם מקיימים שלב זה, חשוב להקפיד על דיון ביתרונות ובחסרונות של הצעות אחדות לפחות.

7. הכולה - מהשיעור הפרטני לכיתה המלאה (5 דקות)

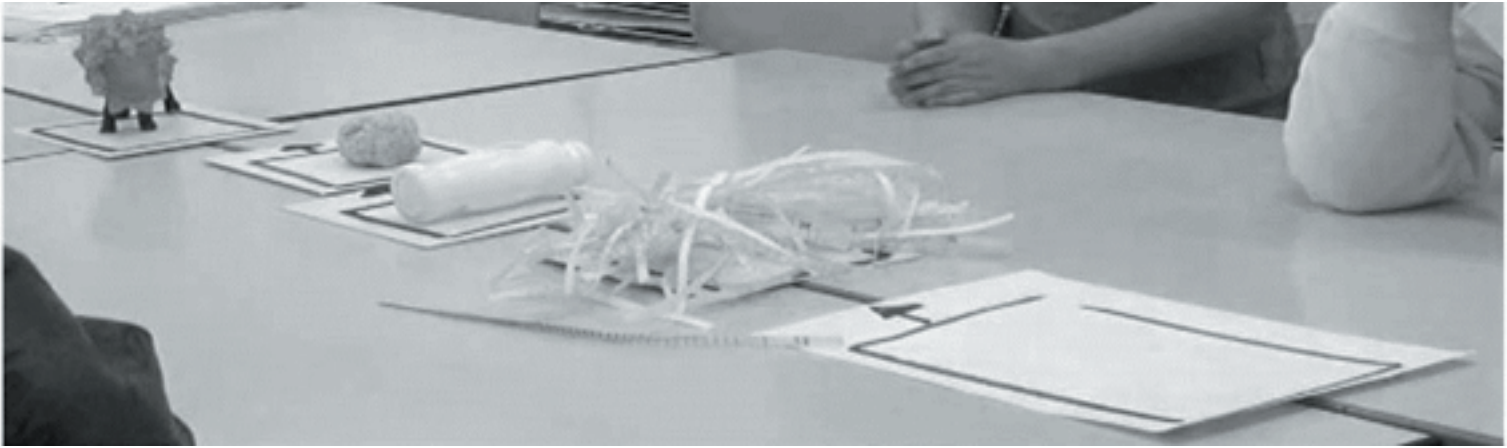
ניהול דיון קצר.

המנחה מנהלת דיון קצר: המורה מזמנת מעורבות תלמידים בדרכים מגוונות. כיצד אפשר ליישמן בכיתה המלאה? מהם הקשיים הצפויים? האם יש דרכים נוספות לעודד מעורבות תלמידים בכיתה המלאה? המנחה מסכמת את המהלך: אחד האתגרים של המורה בכיתה הוא לעודד מעורבות של תלמידים בשיעור, גם אם לעתים נלמדים בו תכנים הנראים לתלמידים מרוחקים מעולמם ומתחומי העניין שלהם. תפקידה של המורה לזמן לתלמידים התנסויות שיאפשרו להם להיות מעורבים בשיעור ברמה התנהגותית, קוגניטיבית ורגשית. יש דרכים רבות לעודד מעורבות של תלמידים בשיעור, לדוגמה: הצבת חידה, פתיחת שיעור בשאלה שתקבל מענה במהלך השיעור, פעילות שמזמנת שיח בקבוצות קטנות או התייחסות אישית. כל אחת מהדרכים האלה מזמנת גם קשיים ויש לה חסרונות. חשוב לשקול איזו דרך מתאימה באיזה מצב ולמי, ולהיות מודעים להשלכות.

8. רפלקציה (5 דקות)

המנחה שואלת: מה למדנו? (לדוגמה: מה למדנו על מעורבות תלמידים? מה למדנו על דרך ההוראה שלנו?) מה ניתן לומר על אופן ניהול הדיון? (לדוגמה: אילו שאלות/פעילויות קידמו את הדיון? איך נשפר את הדיון בפעם הבאה?)

נספח: שקף גהאיק האזובה



86 - גמאל סרט הוראה "אמנון פרטני"

מורה:	1	אז אני רוצה עכשיו רגע אה... לפרוס לכם פה משהו
תלמידה:	2	חימר!
מורה:	3	שבעצם, זה דווקא לא יהיה חימר אבל בעצם זה ככה קצת נדבר על איזשהו תהליך עבודה ש...
תלמידה:	4	פנדה?
תלמיד:	5	תפטיקי לנחש
מורה:	6	אני אשים לכם את זה פה במרכז
תלמיד:	7	תהליך
מורה:	8	הו, אתם רואים שזה כבר תהליך של משהו
תלמיד:	9	זה מתחיל מחימר ואז זה יהיה התוצר של ה...
תלמיד:	10	עיסת נייר!
תלמידה:	11	אה...
תלמידה:	12	כן עיסת נייר
תלמיד:	13	כן, זה נייר רטוב
תלמיד:	14	עשיתי את זה פעם אחת
מורה:	15	סליחה, אני התבלבלתי בתהליך עצמו
תלמיד:	16	מה זה?
תלמידה:	17	דבק
מורה:	18	האמת שאפשר להחליף בין המקומות
תלמידה:	19	לא זה דבק
תלמיד:	20	אה...
תלמיד:	21	אבל זה פלסטיק זה שני פלסטיקים
תלמידה:	22	לא, זה דבק לא?
תלמידה:	23	כן נו זה דבק
תלמיד:	24	אבל זה ניירות
תלמידה:	25	ניירות דבק אחרי זה זה אחרי זה מה שיוצא
תלמידה:	26	מה עם זה?
תלמיד:	27	מי הכין את זה?
מורה:	28	אז רגע, אז בואו אז אז בואו נראה
תלמידה:	29	לא מה זה אמור להיות?
תלמיד:	30	דבק
מורה:	31	מה זה? זה פלסטיק.
תלמיד:	32	מה אמרתי לך?!
מורה:	33	אוקי
תלמידה:	34	אז מה זאת אומרת נייר? פלסטיק? עיסת נייר ואז איך פלסטיק ו...?
מורה:	35	אז זהו אז זה יכול להיות גם בעצם
תלמיד:	36	זה פלסטיק ואז אפשר לצבוע אותו
מורה:	37	יפה, אם אנחנו בעצם אנחנו נחליף את הסדר אולי זה יהיה ברור יותר
תלמיד:	38	אה זה ככה
תלמיד:	39	שמים את הפלסטיק ועליו עושים עיסת נייר ואז צובעים
תלמיד:	40	נכון ואז צובעים
תלמידה:	41	אה...
תלמיד:	42	זה כאילו השלד
תלמיד:	43	זה הגוף
תלמידה:	44	אז זה הפוך, זה צריך להיות הגוף

45	תלמיד:	זה העצם
46	תלמידה:	אבל זה הצביעה
47	תלמיד:	אותו דבר הנה
48	מורה:	ומה זה?
49	תלמיד:	זה הראש
50	מורה:	מה זה?
51	תלמידה:	מחשבה
52	תלמיד:	זה קודם חושבים אחרי זה עושים
53	תלמיד:	רעיון
54	תלמידה:	צבעים דבק, דבק דבק
55	מורה:	מחשבה, רעיון, יפה מחשבה ורעיון
56	תלמיד:	מים
57	מורה:	ואני בכלל לא חשבתי על זה כמחשבה ורעיון אבל את נתת לי את הרעיון הזה וזה מקסים
58	תלמיד:	אני אמרתי רעיון!
59	מורה:	אתה אמרת רעיון, נעה אמרה מחשבה. בעצם לקחתי דף ש..
60	תלמיד:	מערכת
61	מורה:	אה כן, זה דף שכבר הדפיסו אותו, אין בו שימוש
62	תלמיד:	אה מחזור, זה אמור להיות ממוחזר
63	מורה:	נכון אין בו שימוש יותר ובעצם מהניר הזה הוא עבר
64	תלמיד:	הופכים אותו לזה
65	מורה:	בדיוק. הוא עבר במכונת גריסה בעצם אצל עינת במזכירות הוא עבר לרצועות כאלה גרוסות
66	תלמידה:	הי זה גם מערכת
67	תלמידה:	כן נו סתכלו
68	תלמיד:	הבנו
69	תלמידה:	בוא נרכיב את זה
70	מורה:	ואז מזה, איך אנחנו מקבלים מזה את זה? אתם יש לכם קצת מושג?
71	תלמיד:	מוסיפים מים
72	תלמיד:	מוסיפים מים ומקבצצים
73	מורה:	נכון מים ודבק
74	תלמיד:	אני אוהב את החלק של הקיבצ'ון
75	מורה:	מים ודבק אתם יכולים לגעת בזה קצת לחוש, להרגיש תרגישו הוא דביק
76	תלמידה:	איכ..
77	תלמיד:	בגן שלי, כשהייתי בגן
78	תלמידה:	פעם כשהייתי קטנה עשיתי מזה צורות
79	תלמיד:	כשהייתי בגן בכפר סבא, אז היו לנו המון פעילויות עם עיסת נייר. הכנו דברים ממש גדולים
80	מורה:	באמת? כמו?
81	תלמיד:	אני כבר לא זוכר אבל אני זוכר שהייתה
82	מורה:	פיסול?
83	תלמיד:	משהו כזה אני זוכר שהייתה ה_____ אני זוכר שעשינו תבנית מלאה בעיסת נייר אבל אני לא
84		זוכר מה עשינו עם ה_____ הזה
85	מורה:	אוקי, טוב זה היה מזמן
86	תלמיד:	ממש מזמן
87	מורה:	זה היה מזמן
88	תלמידה:	(שואלת שאלה לא ברור...)
89	מורה:	מה?
90	תלמידה:	_____
91	מורה:	אנחנו עכשיו נתחיל עם התהליך, אבל שוב, תהליך מתחיל בעצם

שער 2: מערכי הנחיה

במחשבה	תלמידה:	92
במחשבה וברעיון אבל בסופו של דבר אנחנו נגיע לתוצר.	מורה:	93
תוצר סופי	תלמיד:	94
לתוצר, שהוא מהו בעצם?	מורה:	95
הוא צורה, מה שחשבת	תלמיד:	96
נכון, ש..אמ איך קוראים לזה באמנות?	מורה:	97
דמיון.	תלמידה:	98
מה?	מורה:	99
קודם עושים סקיצה?	תלמידה:	100
ברור	מורה:	101
דמיון?	תלמידה:	102
איך קוראים לזה באמנות? לדבר הזה שמסתכלים עליו מכל הכיוונים והוא תלת מימדי?	מורה:	103
תלת מימד	תלמיד:	104
נו שכחתי	תלמיד:	105
אם זה לא ציור אז מה זה?	מורה:	106
קומפוזיציה?	תלמידה:	107
אם זה לא ציור אז מה זה? פיסול נכון.	מורה:	108
	סוף תמלול	109

חקר מקרה מצולם - גרזיר משווא מקדם אמידה

סרט מלווה: "ישרים מקבילים"

המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - זאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי.

1. הקדמה וגאומטריה (5 דקות)

מנחת הדיון מציגה את מטרת המפגש, הסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך.

2. כניסה (אופט) - פגישה (10 דקות)

- רקע והקשר - המנחה מציגה רקע על השיעור הכיתה, והאירוע המוצג.
- פעילות - המנחה מציגה את שאלת המורה ותשובת תלמיד, המשתתפות דנות במשובים אפשריים.
- סיכום - המנחה מסכמת את הדיון.

3. הצגת המקרה, גיאומטריה ומישור (25 דקות)

- המשתתפות צופות בפעם הראשונה בסרט.
- סימון משובי המורה על גבי התמליל.
 - המשתתפות בוחנות את השימוש של המורה בצורות משוב שונות ואת ההתרחשות בכיתה בעקבות המשובים השונים.

4. בדיקה אופוס (אופוס המורה) (10 דקות)

- המשתתפות צופות שוב בדקה הראשונה של הסרט.
- המשתתפות מתמקדות במקרה אחד בקטע זה ובוחנות חלופות למשוב המורה.

5. רפלקציה וסיכום

סקירה קצרה של המהלך וההתנסות (5 דקות).

חקר מקרה מצולם - מערך הנחיה משווא מקרא אמיצה

סרט מלווה: "ישרים מקבילים"

הקדמה: 5 דקות
פעילות פתיחה: 10 דקות
הצגת המקרה, תיאור וניתוח: 25 דקות
בחינת חלופות: 10 דקות
הכללה: 10-15 דקות
רפלקציה: 5 דקות
סה"כ: כשעה

לפניכן הצעה לדיון על בסיס קטע מצולם של הוראה ולמידה בשיעור מתמטיקה בחטיבת ביניים. המהלך המוצע בנוי משלבים שנועדו להכניס את המשתתפות לתוך הסיטואציה, לצפות בקטע משעור, לתאר סוגי משווא בהם השתמשה המורה, לשער מה הייתה המטרה שלהם, לנתח איך השפיעו על התלמידים, ולבסוף לבחון אילו אפשרויות עמדו בפני המורה, מהן ההשלכות, היתרונות והחסרונות של הדרכים השונות ומה ניתן ללמוד מההתנסות שלה. השתתפות בדיון מסוג זה עשויה להעמיק את ההבנה של השימוש המועיל של המורה במשווא לצורך קידום למידה, ובמקביל לחדד את הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר ושקול הדעת של המשתתפות בהקשר למשוב בכיתה.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

על מנת לערוך את הפעילות חשוב להכין:

- עותק של הסרט ("ישרים מקבילים")
- מקרן ורמקולים
- עותקים של תמליל האירוע
- כלי כתיבה
- עותקים של המתווה או של תקציר חקר המקרה (ראו עמוד קודם)

1. הקדמה וגאומטריה (5 דקות)

המנחה מציגה את הנושא ומטרת המפגש, מדוע נבחרו האירוע המצולם ו/או הסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך.

מהלך ההנחיה

- המנחה מציגה את **מטרת המפגש**: המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו - זאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.
- המנחה מציגה את **הסוגיה לדיון**: מחקרים מצביעים על כך שלמשוב המורה במהלך השיעור יש חשיבות רבה בקביעת אופיו של השיח בכיתה ותהליך הלמידה. פעמים רבות המורה משתמשת במשוב על מנת לנווט את השיעור ולכוון אותו למטרות שהגדירה מראש. פעמים נדירות יותר המורה משתמשת במשוב כדי לבדוק אם הבינה את דברי התלמידים, לבקש הבהרה ולהזמין תלמידים להתייחס לדברי אחרים. באמצעות ניתוח מקרה בו השתמשה המורה במשובים שונים במהלך שיעור, נבחן את ההבנה של סוגיה זו והשפעותיה על מהלך השיעור.
- המנחה מתארת את **מהלך הדיון**: בדיון זה נבחן את השימוש במשובים שונים באמצעות ניתוח של צילום קטע משיעור. ראשית נתאר וננתח את האופן בו המורה מגיבה לתשובות התלמידים, ואת השפעות המשובים שלה על מהלך השיעור. רק לאחר מכן נבחן אפשרויות חלופיות למשובים שניתנו בשיעור.

דגשים למנחה

- הצעה של דרכים אפקטיביות להתמודדות דורשת ראשית הבנה מעמיקה של המצב והסוגיה. בירור ההצעות דורש שקילת היתרונות והחסרונות של כל הצעה.
- חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, ומדוע עושים אותו. אפשר לרשום את השלבים המרכזיים על הלוח, או לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- בחינה של חלופות לסוגי המשוב בהם המורה משתמשת דורשת הבנה מעמיקה של המהלך בו נקטה המורה: באילו צורות משוב השתמשה ומה היו ההשפעות על מהלך השיעור.

2. כניסה (נושא) - פגישה (10 דקות)

- **הקשר ורקע** - המנחה מציגה את הרקע לאירוע.
- **פעילות** - המשתתפות מציעות משובים שונים לתשובת התלמיד בשיעור.
- **סיכום** - המנחה מסכמת את הדיון.

מהלך ההנחיה

- המנחה מתארת את ההקשר ואת הרקע: המקרה שבו עוסקות המשתתפות התרחש בשיעור מתמטיקה בכיתה ז'. השיעור הינו שיעור פתיחה לנושא שמטרתו להגדיר את המושג: "קווים ישרים מקבילים". בקטע המוצג מקיימת המורה דיון עם התלמידים באמצעות מהלך של שאלות, תשובות ומשוב מסוגים שונים (אישור, הערכה, כתיבת תשובות על הלוח, שאילת שאלת המשך).
- ב. מנחת הדיון מציגה את שאלת הפתיחה של המורה מתוך הקטע: "מהי לדעתכם ההגדרה של קווים ישרים מקבילים?" ותשובה אחת של תלמיד: "נגיד ריבוע, יש לו שתי צלעות מקבילות".
- ג. המשתתפות דנות בשאלות:
 - כיצד הייתן מגיבות לתשובת התלמיד?
 - מדוע? מה השיקולים בבחירת התגובה?

תשובות אפשריות

- זוהי דוגמה, אני מבקשת הגדרה של קווים ישרים מקבילים.
- זוהי דוגמה, איך באמצעותה ניתן להגדיר קווים ישרים מקבילים?
- המורה מציירת ריבוע על הלוח ושואלת: האם תוכלו באמצעות הדוגמה להסביר מהם קווים ישרים מקבילים? המנחה מסכמת את הדיון ומציעה הגדרה רחבה למושג "משוב" הכוללת כל תגובה לדבריהם או להתנהגותם של תלמידים, כולל תגובות לא מילוליות. גם תגובות לא מכוונות ואפילו לא מודעות מהוות משוב עבור התלמיד ומשפיעות על התנהגותו ולמידתו. (אם ההגדרה נתקלת בהתנגדות אפשר לערוך על כך דיון או להחליף לעת עתה את המונח "משוב" במונח "תגובה" ולקיים את הדיון ביחס בין שני המונחים לאחר חקר המקרה).
- בדברי הסכום, בהתאם למה שעלה בדיון, אפשר להזכיר דרכי משוב שונות, כגון: הערכה; שיקוף; שאלות המשך; שתיקה והקשבה; כתיבה על הלוח; המשגה (עיבוד, ארגון, הקשר); הזמנת התלמידים להגיב לדברי חבריהם. בנוסף, ניתן לחדד מטרות שונות אליהן מכוונים משובים שונים:
 - הערכת תשובת התלמיד (כמה טובה היא, נכונה או שגויה? עד כמה היא רלוונטית לשיחה?)
 - הערכת התלמיד המשיב (כמה אני טוב האם כדאי לי להשתתף באופן אקטיבי בשיעור הזה?)
 - למידה וחשיבה על התהליך (איך כדאי שנחשוב על הנושא? שנגיע לפתרון? מהם הקריטריונים להערכת התשובות?)
 - המשך דיון על הנושא (מה אנחנו חושבים על מה שנאמר?)
 - חשיבה קדימה (מה עוד אנחנו צרכים לברר? איך כדאי שנתמודד עם בעיות מהסוג הזה בעתיד? לאן השיחה מתקדמת עכשיו?)
- כל אחת מהתגובות תוביל להתפתחות שונה בשיעור. משוב המורה מעצב את שיח הכיתה. בכוחו לאתגר ולעודד השתתפות, או לסכם רעיונות ולסגור את הדיון. בהמשך בוחנות המשתתפות את צורות המשוב השונות של המורה והשפעתן על מהלך השיעור.

3. הזלג המקרה - גיאור וניגור המשוב בשיעור (20 דקות)

צפייה ראשונה בסרט.

- סימון משובי המורה על גבי התמליל.
- תיאור משובים שונים, וניתוח מטרותיהם והשפעותיהם.

מהלך ההנחיה

א. המנחה מזכירה ומסבירה את כללי האתיקה.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

ב. המנחה מחלקת את התמלילים של הסרט.

ג. המשתתפות צופות צפייה ראשונה בסרט ומתמקדות במשובי המורה לתלמידים.

ד. לאחר הצפייה בסרט המשתתפות מסמנות על גבי התמליל משובים של המורה לתלמידים.

ה. המשתתפות דנות בזוגות: אילו משובים זיהיתן? מה המורה עשתה? מה לדעתכן הייתה המטרה - למה כיוונה המורה? מה קרה בכיתה בעקבות משוב המורה - כיצד הגיבו התלמידים?

ו. המנחה אוספת במליאה תשובות לדוגמא והמשתתפות דנות בסוגי המשוב השונים שנראו בסרט, במטרותיהם ובהשפעותיהם. הן בוחנות באילו מקרים המשוב שניתן בשיעור קידם למידה ובאילו מקרים הוא הגביל אותה.

דגשים למנחה

- מטרת שלב זה היא לבחון את ההשפעות שיש למשובים שונים על התנהלות השיעור, התפתחות השיח והתלמידים.
- המטרה של כללי אתיקה היא לשמור על כבודם של התלמידים והמורים שמופיעים בסרט וליצור אווירה פתוחה ומכבדת, בה המשתתפות יהיו מוכנות בבוא העת לחשוף גם את ההוראה שלהן.
- הנחייה לקראת הצפייה: בצפייה זו מתמקדות המשתתפות בתיאור והבנת המתרחש. הפעילות מאפשרת השהייה של הערכה ושל הבעת עמדה.
- חשוב לבקש מהמשתתפות לעגן את הערותיהן בדוגמאות קונקרטיות מהסרט/בתמליל.
- התיאור קודם לניתוח שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות הצעות לדרכי משוב חלופיות לשלב הבא.

תשובות אפשריות

מה עושה המורה?	ציטוטים	מטרות המשוב - למה מכוונת המורה?	מה קורה בעקבות המשוב?
שואלת שאלות הבהרה	"כמה קווים לא הבנתי?"	המשך דיון בנושא ופיתוח התשובה דיוק השלמת פרטים וחידוד התשובה	תלמידים מצביעים מתייחסים לתוכן התשובה: "אבל אפשר גם להגיד שלוש לא?"
חוזרת על דברי תלמידה תוך כתיבתם על הלוח	"יפה, אומרת תמר ואני כותבת: שני קווים שאף פעם לא ייפגשו?"	הערכה חיובית של תשובת התלמידה, הנכחת התשובה, סימון כיוון להתקדמות	שואלים האם להעתיק מהלוח
שואלת שאלות הבהרה	"אוקי, אז מה זה אומר מבחינתך?"	המשך דיון על הנושא, ניסיון להבין את תשובת התלמידה ולהעמיק את החשיבה על הרעיון שהציעה	תלמידה אחת מצביעה, מעלה רעיון חדש, הרעיון הקודם נזנח
סיכום סוגר ללא התייחסות לתוכן	"אוקי, בסדר תודה"	מעבר לתשובות אחרות, סימון הכיוון שהוצע כלא מתאים	
שואלת המשך מערערת/ מאתגרת	"אבל איך אני מוכיחה?"	העמקה המשך פיתוח התשובה	תלמידים מצביעים נשמעות תגובות: "אני יודע". התלמידה שהשיבה ממשיכה לפתח את הרעיון שהעלתה, מסבירה ומדגימה עם הידיים.
הערכה חיובית	"את צודקת, את אומרת אמירות יפות"	הערכה	

- ניתן לזהות אירועים בהם משוב המורה הינו בעל פוטנציאל לקידום למידה: תלמידים סיפקו הסברים לדבריהם, התייחסו לדברי אחרים, פיתחו באופן משותף רעיון והיו מעורבים בתהליך הלמידה לעומת אירועים שהתאפיינו בריבוי תשובות ללא התבססות על דברי אחרים, זניחת רעיונות ומעורבות נמוכה. למשל:
- כאשר המורה שואלת שאלת המשך מאתגרת לתשובת תלמידה: "אבל איך אני מוכיחה?" התגובה של המורה מתייחסת לתוכן הדברים שנאמרו ומזמינה חשיבה ופיתוח של הרעיון.
 - כאשר המורה מעריכה תשובה כחיובית: "את אומרת דברים יפים" אמירה זו מעודדת את התלמידה המשיבה להמשיך ולפתח את הרעיון שהעלתה וגם מסמנת ליתר הכיתה שזה כיוון חיובי להתקדם בו.
 - תשובה שאינה מתייחסת לתוכן הדברים וסוגרת את הרעיון: "אוקי, בסדר". תגובה זו מסמנת לתלמידה המשיבה וליתר הכיתה כי רצוי לפנות לכיוון אחר. אין התייחסות לתוכן הדברים או הזמנה לפיתוח הרעיון.
 - באמצעות חזרה על תשובת תלמיד וכתובתה על הלוח מנכיחה המורה את הדברים באופן פומבי ומעודדת התייחסות של התלמידים לנאמר ולכתוב.

4. בניגוד לאופוזיטיון המורה (10 דקות)

המשתתפות מתמקדות בצורת משוב אחת מתוך המופעים בשיעור, מתעמקות בניתוח שלה ובוחנות חלופות למשוב המורה.

- המשתתפות צופות שוב בדקה 0-1 (אם אין מספיק זמן אפשר לוותר על הצפייה ולעבוד עם התמלול בלבד).
- המנחה (או אחת המשתתפות) בוחרת משוב אחד ומציגה אותו כמיני דילמה עימה התמודדה המורה. המשתתפות דנות: איזה מן משוב זה? מה הייתה יכול להיות המטרה? מה הייתה התוצאה? מה היתרונות והחסרונות של משוב זה? מה החלופות האפשריות? מה היתרונות והחסרונות שלהן?

דוגמאות

מיני דילמה 1: כאשר תלמיד אמר "אבל אפשר גם להגיד שלוש" (שורה 12) ותלמיד אחר התנגד (שורה 13). הדילמה: איך אני מגיבה לויכוח הקטן שמתנהל כאן? מצד אחד... מצד שני... בשלב ראשון המשתתפות דנות: למה זה משנה? מה האפשרויות? מה המורה עשתה? מה המסר? מה זה יוצר? יתרונות וחסרונות?

בשלב שני המשתתפות בוחנות את התגובה של המורה: "כל אחד והגדרה שלו" (שורה 14). זהו משוב לגבי דרך ההשתתפות. מה היתרונות של משוב זה? (למשל: מבסס "תרבות דיון", מייצר "מרחב בטוח"). מה החיסרון? (למשל: מעכב תלמידים מלהגיב אחד לדברי השני ולייצר ביניהם דיאלוג הדדי שכולל התייחסות אחד לרעיונות של השני).
מיני דילמה 2: המורה הגיבה "אז אתה אומר הגדרה של ישירים מקבילים צלע מול צלע. יפה. הלאה אני רושמת. לא להעתיק" (16).

המורה רשמה על הלוח תשובה "לא נכונה". מה היו השיקולים שלה? כיצד המשוב השפיע או היה עשוי להשפיע? מה היתרונות (למשל: מנכיחה את התשובות של כל התלמידים) והחסרונות (למשל: עשויה לבלבל תלמידים)? מה החלופות? (מומלץ לחזור ולהתייחס לאפשרויות שהעלו המשתתפות בפעילות הפתיחה).

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?

מהלך ההנחיה

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו באמצעות שאלות כגון:

- מה למדתי על הסוגיה או על עצמי כמורה?
- כיצד השימוש במתווה אפשר או פגע בתהליך הלמידה שלי?
- כיצד נשפר את הדיון בפעם הבאה?

דגשים למנחה

כשם שניסינו לחבר את האירוע או הבעיה לנושאים שהטרידו את חברות הקבוצה לפני המפגש, כך ננסה בסיכום המפגש לזהות נושאים שנרצה להמשיך לדון בהם במפגשים הבאים או לנסות אותם בכיתה.

800 - גמאל סרט הוראה "ישרים מקבילים"

1	בתייה:	אני רוצה שתגידו לי מה ההגדרה של, לדעתכם, סתם תזרקו לי מה לדעתכם ההגדרה של ישרים
2		מקבילים, רק שנייה, מה ההגדרה לדעתכם, עוד ידיים עוד ידיים מי לא השתתף מי לא
3		השתתף? תמר. כן?
4	תמר:	אמ... שהם אף פעם לא ייפגשו
5	בתייה:	יפה אומרת תמר, אני כותבת, תמר אומרת איפה הטוש ה...תמר אומרת, כמה קווים אבל לא הבנת?
6	תמר:	שניים
7	בתייה:	שני קווים, שאף פעם, לא ייפגשו
8	תלמיד 2:	אבל אפשר גם להגיד שלוש לא?
9	תלמיד 3:	לא
10	בתייה:	רגע רגע רגע כל אחד וההגדרה שלו, בר?
11	בר:	נגיד ריבוע סתם דוגמה, יש לו ארבע צלעות נגיד אה.. צלע מול צלע
12	בתייה:	אז אתה אומר הגדרה של ישרים מקבילים זה צלע מול צלע, יפה הלאה אני רושמת לא להעתיק את
13		זה בקשה, עוד ידיים כן
14	תלמידה 5:	זה בעצם שני קווים שהם נגדיים זה לזה והם לא ייפגשו הם לא ייפגשו לעולם ותמיד יהיה להם
15		מרחק שווה ביניהם
16	בתייה:	שני קווים, שמה? שלא נפגשים אמרת?
17	תלמידה 5:	שלא ייפגשו שהם נגדיים והמרחק ביניהם שווה והם לא ייפגשו לעולם והמרחק תמיד יישאר אותו
18		דבר
19	בתייה:	המרחק שווה ולא ייפגשו לעולם. יש עוד הגדרה אחרת אחרת אחרת כן?
20	תלמידה 6:	כל הצורות שכל הזוויות שלהם ישרות שזה כאילו אה אה למשל צלע מול צלע שהיא מקבילה וגם
21		שני הצלעות האחרות הן גם מקבילות
22	תלמידה 7:	אבל זה לא צורה אין להן זוויות
23	תלמידה 6:	אה...
24	בתייה:	רגע שנייה, כלומר כל הזוויות ישרות? זה מה שאת אומרת? אוקיי פלג?
25	פלג:	לא הבנתי למה דווקא שני קווים
26	בתייה:	אני לא יודעת אני לא אמרתי שני קווים. מה אתה אומר? אני לא אומרת כלום
27	פלג:	אני אומר שזה יכול להיות לדוגמה, נגיד כמה קווים שאתה רוצה
28	בתייה:	כמה קווים, כן
29	פלג:	אחד ליד השני אחד ליד השני, שבחיים לא ייפגשו
30	בתייה:	ליד השני
31	תלמיד 8:	הוא צודק
32	בתייה:	שבחיים לא ייפגשו. אוקיי בואו נעצור פה
33	ענת:	רגע רגע יש לי
34	בתייה:	רגע מי זה רגע רגע רגע? כן ענת
35	ענת:	רציתי להגיד כמה דברים
36	בתייה:	הו כמה דברים
37	ענת:	דבר ראשון הקווים לא חייבים להיות באותו אורך לדעתי זה לא ממש משנה, אה... ועוד דבר רציתי
38		לתת דוגמה למשל במקבילית, אה בגלל קוראים לה מקבילית בגלל שהיא מורכבת מבעצם
39	בתייה:	סור אני פה.
40	ענת:	מבעצם שני זוגות של ישרים מקבילים
41	בתייה:	אוקיי אז מה זה אומר מבחינתך? מה שאמרת
42	ענת:	רציתי לתת דוגמה, בעצם כאילו יש לה פה שני ישרים מקבילים ופה שני ישרים מקבילים זה דוגמה
43	בתייה:	אוקיי, בסדר תודה. כן?

44	תלמיד 9:	אף פעם לא יהיה להם קודקוד משותף
45	בתיא:	(כותבת) אז יש לי שאלה, כל הכבוד לכם קודם כל, באמת הגדרות ממש יפות שני קווים שאף פעם
46		לא ייפגשו, יש לי בעיה מה זה אומר אף פעם? בואו יש לי שאלה אוקי
47		(משרטטת על הלוח) בקשה עשיתי שני קווים הנה שני קווים ואני לא יודעת אם ייפגשו. מה את
48		אומרת מיכל?
49	מיכל:	אלה ייפגשו
50	בתיא:	למה?
51	מיכל:	כי הם לא בדיוק אחד מול השני, אבל אם זה יהיה אחד מול השני הם לא ייפגשו כי בעצם לא משנה
52		לאן תמשיכי אותם הם לא.. יישאר מרחק
53	בתיא:	איך את יודעת שהם לא ייפגשו? אף פעם? איך אני יודעת שהם לא ייפגשו? בהצבעה בהצבעה כן
54	תלמיד 11:	כי תמיד המרחק ביניהם שווה
55	בתיא:	תמיד תמיד? איך אני אדע אבל? את אומרת, אני יודעת
56	תלמידה 12:	תמשיכי אותם ואת
57	בתיא:	רגע רגע להקשיב להקשיב
58	מיכל:	כי אם הם מקבילים, אז המרחק ביניהם שווה ואם את ממשיכה אותם אז המרחק ביניהם לא יגדל
59		ולא יקטן ואז הם לא יוכלו להיפגש
60	בתיא:	אוקי בסדר, כן
61	תלמיד 13:	אה... את פשוט ממשיכה את זה כאילו (מדגים עם היד)
62	בתיא:	אתם בעצם, שנייה שנייה, אתם אומרים לי כל הזמן הם אף פעם לא ייפגשו אין כזה דבר איך
63		אני יודעת? הרי איך אמרתי לכם במתמטיקה? במתמטיקה אנחנו לא רואים, אני לא יודעת. במתמטיקה
64		אני צריכה להוכיח תמיד אני אומרת לכם את המשפט הזה מה את אומרת המורה שרטוט אין כזה דבר
65		כן נילי?
66	נילי:	שלא משנה כמה תאריכי אותם אז המרחק שלהם תמיד ביניהם יהיה שווה ואז אה...
67	בתיא:	אבל איך אני מוכיחה? את צודקת
68	תלמיד 15:	אני יודע
69	בתיא:	את אומרת אמירות יפות
70	נילי:	איך אני מוכיחה, כי את פשוט עושה ביניהם מרחק שווה לאורך כמה לאורך כמה זמן ואז את ממשיכה
71		בעצם בקו ישר ולא מזיזה, לאלכסון או משהו
72	בתיא:	אוקי מבחינת ההגדרה שנייה כן מתן,
73	מתן:	אם אה אפשר נגיד כאילו אה... (מצביע על הלוח)
74	בתיא:	רוצה ללכת ללוח? בבקשה
75	מתן:	ניגש ללוח.
76	בתיא:	כמה צבעים שאתה רוצה, מספיק אחד? אוקי
77	מתן:	אפשר נגיד למתוח פה קו ישר ואז אפשר לראות את הזווית פה אם הזווית ישרה זה אומר שהם בחיים
78		לא ייפגשו ואם זו זווית שהיא לא ישרה אז זה אומר שהם כאילו ייפגשו מתישהו
79	בתיא:	אוקיי מתן אומר אני מבינה שמתן אומר חייב להיות המרחק אתה מעביר קו שחייב להיות זווית ישרה פה
80	מתן:	ככה עם שני אלה
81	בתיא:	מה זאת אומרת שניים? איפה זווית ישרה?
82		רעש בכיתה תלמידים משיבים
83	בתיא:	רגע רגע בואו נקשיב רגע לא מצליחה לא מצליחה להקשיב
84	מתן:	אם זה היה ישר אז הזווית הישרה הייתה אמורה להיות כאן (משרטט שתי זוויות ישרות)
85	בתיא:	אתה אומר אתה חייב שניים? או אחד למעלה או אחד למטה
86	מתן:	לא חייבים שניים.
87		חייבים שניים?
88	מתן:	כאילו כן (מדגים על הלוח)
89	בתיא:	אוקי בסדר, כן מאיה? תודה.
90	מאיה:	אפשר גם ללכת ללוח?

בטח אפשר ללכת ללוח, דוגמנים ודוגמניות יש לי בכיתה	בתייה:	91
אם נתונים לך שני קווים	מאיה:	92
בואי תעשי פה צבע אחר שנוכל להבין	בתייה:	93
אין לי פה סרגל, אבל את צריכה לקחת, זה הקווים שנתונים לך	מאיה:	94
כן	בתייה:	95
את צריכה לקחת פשוט סרגל ולמדוד כמה יוצא אורך פה (מסמנת על הלוח) את לוקחת סרגל ומודדת	מאיה:	96
כמה אורך יוצא פה ואחרי זה נגיד לוקחת פה (מסמנת) כמה אורך יוצא פה, אם זה לא שווה כאילו	97	
אם שני האורכים שיצאו לך לא שווים זה אומר שהם ייפגשו מתישהו, אבל אם נגיד את לוקחת שתי	98	
מדידות במרחקים מסוימים ואת רואה ששניהם שווים ובגלל שעשית את זה במרחק זה אומר שאף	99	
פעם הם לא ייפגשו.	100	
ומה קורה כשהקווים הם אינסופיים? אה...	בתייה:	101
זה לא קשור הקו הזה...	מאיה:	102
מה זאת אומרת אינסופיים?	תלמיד:	103
עד... קצה העולם רעש בכיתה	בתייה:	104
בואו נקשיב בואו נקשיב. גל, לשבת ישר!	בתייה:	105
הקו הזה מתארך אבל הוא מתארך באותו כיוון והוא ישר הוא לא פתאום מתעקם ל...	מאיה:	106
ואני רואה?	בתייה:	107
לא זה עובדה כי זה ישר.	מאיה:	108
איך אני יכולה להוכיח, את בעצם אומרת לי בתייה זה קו ישר ואם זה במעלה אחת? איך אני אדע?	בתייה:	109
לא, (פונה ללוח) אמרתי למדוד עם סרגל	מאיה:	110
אבל אני לא יכולה למדוד קווים אינסופיים עד הסוף	בתייה:	111
נשמעים קולות תשובות קריאות: בתייה	112	
שנייה שנייה אנחנו בדיון וזה יפה רגע אחד אחד. כן פזית?	בתייה:	113
אבל זה לא היה אינסופי כי זה מתישהו ייפגש, כי הם לא מקבילים	פזית:	114
אז איך אני מוכיחה שהם מקבילים? זאת ההגדרה אני רוצה להגיע להגדרה, שתמיד ההגדרה תעבוד	בתייה:	115
על ישרים מקבילים. את צודקת איך אני אוכיח? את צודקת במה שאת אומרת כן איה?	116	
אי אפשר להוכיח	תלמידה:	117
אי אפשר להוכיח זו גם אפשרות	בתייה:	118
אני חושבת בהתחלה רציתי לעשות כמו של מאיה אבל אז עלה לי רעיון אחר את באמת יכולה	איה:	119
לעשות את הקווים עד אורך מסוים ואז את יכולה למדוד במקום בהתחלה	120	
כן	בתייה:	121
את יכולה למדוד בסוף, לבדוק באמת אם יש זוויות ישרות אם כאילו (קמה ללוח)	איה:	122
בבקשה	בתייה:	123
כאילו את צריכה למדוד לא פה, אלא לעשות את זה עד לאורך מסוים, נגיד עד לפה ואז למדוד פה	איה:	124
יפה את אומרת בתייה בואי תמדדי פה נכון? מצוין אני ממשיכה, יש פה.	בתייה:	125
פה בשניהם יש זוויות ישרות?	איה:	126
זה מספיק לי ופתאום זה לא יכול להתעקם?	בתייה:	127
אבל אין לך פה זוויות ישרות, את לא רואה?	מאיה:	128
נניח ויש	תלמיד:	129
ואז את עושה פה פה וישר אז ממשיכה שזה קטן ואז את עושה פה	מאיה:	130
כלומר, מה המסקנה? מישהו יכול להגיד לי מה המסקנה? בקשר למקבילים כן מישהו יכול לסכם פה	בתייה:	131
מה שנאמר פה בדיון?	132	
שכאילו צריך בין שני הישרים למתוח קו ולבדוק, נגיד לבדוק אם המרחק, כאילו למתוח כמה קווים	תלמיד:	133
כן	בתייה:	134
ואז לבדוק אם יש בהם זוויות בכולם זוויות ישרות	תלמיד:	135
עצור רגע, אמר זוויות ישרות ולפני דקה למדנו איך קוראים ל...	בתייה:	136
סוף תמלול	137	

חקר מקרה מצולם - גרזני פעילות למידה אוויוויגיט

סרט מלווה: "אופים צעירים"

המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו. זאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.

1. הקדמה וגאומ ציפיוג (5 בקוג)

מנחת הדין מציגה את מטרת המפגש, הסוגיות לדין וכיצד יתנהל המהלך.

2. פגיגה - מהי פעילות למידה אוויוויגיט? (10 בקוג)

- המנחה מגדירה מהי פעילות למידה אוויוויגיט.
- המשתתפות חולקות פעילות למידה אוויוויגיט ששילבו באחד השיעורים.
- המנחה מסכמת.

3. הזג המקרה - גיאור (10 בקוג)

- המנחה מציגה רקע והקשר לאירוע.
- המשתתפות צופות בכל הסרט.
- המשתתפות מתארות את פעולות התלמידות בסרט.

4. ניגור - פעילות למידה (15 בקוג)

- צפייה שנייה ממוקדת.
- המשתתפות בוחנות תגובות שונות של התלמידות במהלך הפעילות וממיינות לתגובות הקשורות בסיפור המסגרת - אופים צעירים ותגובות הקשורות בתחום התוכן - למידת שברים.
- המנחה מסכמת.

5. ביון במהלך - יגרונג וגסרונג (10 בקוג)

- מה אפשרה הפעילות החווייתית?
- כיצד תרמה לשיעור?
- אילו קשיים ואתגרים זימנה?

6. אופוג (10 בקוג)

כיצד ניתן להתמודד עם החסרונות שבשילוב פעילות חווייתית?

7. סיכום ורפלקציה (5 בקוג)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?

אקר מקרה מצולם - מערך הנגיה פילוח אמידה אווייגית

סרט מלווה: "אופים צעירים"

הקדמה: 5 דקות
משימת כניסה: 10 דקות
הצגת המקרה: 10 דקות
ניתוח: 15 דקות
דיון במהלך: 10 דקות
חלופות: 10 דקות
רפלקציות וסיכום: 5 דקות
סה"כ: כשעה

לפניכן הצעה לדיון על בסיס קטע מצולם של הוראה ולמידה בבית ספר יסודי. מטרת המהלך להכיר את האירוע, לנתח אותו, וללמוד את דרכי ההתמודדות העומדות בפני המורה על יתרונותיהם וחסרונותיהם. המקרה הספציפי אותו נבחן, עוסק בשילוב פעילות חווייתית בשיעור חשבון. המורה משלבת בשיעור סיפור מסגרת שהופך את התלמידות לאופות צעירות המתנסות ויוצרות פיצות עם פלסטלינה, בתהליך למידת שברים. השאיפה היא ללמוד מההתנסות של המורה על מצבים דומים בהוראה שלנו.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

על מנת לערוך את הפעילות חשוב להכין:

- עותק של הסרט: "אופים צעירים"
- עותקים של תמליל הסרט
- עותקים של המתווה או של תקציר חקר המקרה (ראו עמוד קודם)
- כלי כתיבה ודפים

1. הקדמה וגאומ ציפוי (5 דקות)

מנחת הדיון מציגה את מטרת המפגש, הסוגיות לדיון וכיצד יתנהל המהלך.

מהלך ההנחיה

- המנחה מציגה את **מטרת המפגש**: המטרה של חקר מקרה מצולם היא לנתח אירוע הוראה מצולם ולדון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו, זאת על מנת להעמיק את ההבנה של המשתתפות את תהליכי ההוראה והלמידה בכיתות, להרחיב את מרחב התמרון שלהן ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי שלהן.
- המנחה מציגה את **הסוגיה לדיון**: מורות רבות עסוקות בשאלות כיצד להגביר את מערבותם של התלמידים בשיעור? כיצד לתווך את חומר הלימוד באופן שיעורר מוטיבציה ועניין בקרב התלמידים? אחת הדרכים לעשות זאת, היא שילוב פעילות חווייתית בשיעור. פעילות זו כוללת חומרים ועזרים מגוונים, סיפורים ואירועים מחיי היומיום, הפעלת דמיון ויצירתיות. לשילוב פעילות חווייתית בשיעור יתרונות וחסרונות והיא מזמנת לא מעט אתגרים עבור המורה. נבחן באמצעות המהלך את האתגרים שמזמנת פעילות חווייתית ונדון בחלופות להתמודדות עמן.
- המנחה מציגה את **ההקשר ומהלך הדיון**: בדיון זה נשתמש בצילום קטע משיעור בכיתה ד'. השיעור עוסק בהוראת שברים. ראשית נתבונן ונתאר את המהלך של המורה, לאחר מכן ננתח את המהלך, היתרונות והחסרונות שלו ולבסוף נבחן את החלופות השונות להתמודדות.

דגשים למנחה

- הצעה של דרכים אפקטיביות להתמודדות דורשת ראשית הבנה מעמיקה של המצב והסוגיה. בירור ההצעות דורש שקילת היתרונות והחסרונות של כל הצעה.
- חשוב בפתיחת המפגש לסקור את המהלך כולו, ומדוע עושים אותו. אפשר לרשום את השלבים המרכזיים על הלוח, או לחלק למשתתפות את דף המתווה.
- רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות ו/או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.
- בשלב זה ניתן לערוך גם תיאום ציפיות קצר בין המשתתפות: מה הן רוצות להשיג במפגש? כיצד הן מציעות להתאים את המפגש (והמתווה) לצורכיהן?

2. משימת כניסה - מהי פעילות/מדידה אוויווייתית? (10 דקות)

- המנחה מגדירה מהי פעילות למידה חווייתית.
- המשתתפות משתפות בפעילות למידה חווייתית ששילבו באחד השיעורים.
- המנחה מסכמת את השלב.

מהלך ההנחיה

- א. המנחה מגדירה: פעילות למידה חווייתית כוללת אמצעי המחשה והדגמה בלתי שגרתיים בשיעור (סיפור, הצגה, המחשה, חומרים שונים ומגוונים), במהלכה מעודדת המורה השתתפות אקטיבית של התלמידים.
- ב. המנחה מבקשת מהמשתתפות לשתף במקרה בו שילבו פעילות חווייתית בשיעור:
- מה הייתה המטרה בשילוב פעילות חווייתית בשיעור? מה ניסיתן להשיג?
 - מה היה הרווח של שילוב הפעילות בשיעור?
 - מה היו האתגרים שהציב מהלך זה של שילוב פעילות חווייתית בשיעור?

דגשים למנחה

מטרת שלב זה הינה להתחבר לנושא מתוך הניסיון והחווייה האישית של כל אחת, לייצר בסיס משותף להבנת הצורך, המטרה והרווח שבשילוב פעילות חווייתית בשיעור.

ג. המנחה מסכמת את השלב: פעילות חווייתית בשיעור עשויה להנגיש ולתווך ידע לתלמידים. באמצעות פעילות חווייתית ניתן לקרב את תחום התוכן והנושא לעולמם של הילדים ולמושגי היומיום המוכרים להם, לעורר מוטיבציה ועניין בנושא הלימודי. פעילות חווייתית יכולה גם לתרום ביצירת אקלים כיתה חיובי ובהידוק היחסים בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. זה גם, כמובן, עשוי פשוט להיות כיף. לצד היתרונות הרבים, פעילות חווייתית מזמנת לא מעט אתגרים עבור המורה: התמודדות עם הרעש וההתלהבות הרבה שמעוררת הפעילות, איסוף התלמידים לקשב, עיצירת הפעילות על פי הצורך, תיווך וקישור בין הפעילות והחווייה לנושא והתוכן. כעת נצפה בקטע משיעור שכלל פעילות חווייתית ונדון באפשרויות שפעילות זו יצרה ובאתגרים שזימנה עבור המורה.

3. הזמנת האקרה - גיאור ההקשר וזפיייה ראשונה (10 דקות)

- המנחה מציגה רקע והקשר לאירוע.
- המשתתפות צופות בכל הסרט.
- המשתתפות מתארות את פעולות התלמידות בסרט.

מהלך ההנחיה

א. המנחה מזכירה ומסבירה את כללי האתיקה.

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

ב. המנחה מציגה רקע והקשר לאירוע: השיעור הנוכחי הינו שיעור חשבון בנושא שברים בכיתה ד'. זהו שיעור שני בנושא לאחר שיעור פתיחה בו הגדירה המורה מהם שברים. המורה מבקשת ללמד את נושא השברים באמצעות פעילות חווייתית במהלכה התלמידות פעילות ומתנסות, עובדות ויוצרות עם פלסטילינה בהתאם להנחיות המורה. בשיעור הנוכחי בונה המורה סיפור מסגרת: "אנחנו נמצאים בבית הספר לאופים צעירים, של פיצה מקפיצה וכולנו אופים צעירים".

ג. המשתתפות צופות צפייה ראשונה בסרט, וכותבות במהלך הצפייה את הפעולות שמבצעות התלמידות בשיעור.
ד. המשתתפות מתארות בסבב קצר את פעולות התלמידות בשיעור.

תשובות אפשריות

התלמידות מרדדות בצק, מחלקות, קוראות למורה: "המורה הצלחתי", "המורה הנה", מסתכלות אחת על העבודה של השנייה, מעירות על העבודות אחת של השנייה: "שלך זה אדום", פונות אחת לשנייה: "מי רוצה קצת פיצה?" עונות לשאלות המורה, שואלות שאלות הבהרה, משתתפות בדיון, מצביעות, מציגות את התוצרים שלהן.

ה. מנחת הדיון מסכמת את השלב: התלמידות בשיעור משתתפות ומדברות באופן חופשי, יוצרות ומתנסות. נבחן באיזה אופן אפשרה הפעילות שתכננה המורה את כל זאת ומה הקשיים והאתגרים שהיא זימנה.

דגשים למנחה

- המטרה של כללי האתיקה היא לשמור על כבודם של התלמידים והמורים שמופיעים בסרט וליצור אווירה פתוחה ומכבדת, בה המשתתפות יהיו מוכנות בבוא העת לחשוף גם את ההוראה שלהן.
- מומלץ לבקש מהמשתתפות לעגן את הערותיהן בהתרחשויות קונקרטיות בסרט (כולל הצבעה על מספרי שורות בתמליל).
- התיאור קודם לניתוח שקודם לבחינת דרכי ההתמודדות. חשוב להנחות את המשתתפות להשוות פרשנויות של מה שקורה והצעות לדרכי פתרון לשלב הבא.

4. (ניגוח - פילוג'לם/מידה (15 דקות)

- צפייה שנייה ממוקדת.
- מיון תגובות התלמידות בשיעור.
- דיון בדפוסי השיח וההשתתפות בשיעור.

מהלך ההנחיה

א. המשתתפות צופות שוב בקטע 01:02-03:55 בליווי התמליל. בקטע זה מבקשת המורה מהתלמידות לחלק את הפיצה בכל פעם למספר אחר של חלקים.

ב. המשתתפות מסמנות על גבי התמליל את תגובות התלמידות במהלך העבודה ומיינות לטבלה: תגובות המתייחסות לנושא השיעור ולמשימה - שברים ומתמטיקה, מול תגובות הקשורות לסיפור המסגרת של הפעילות - "אופים צעירים".

תשובות אפשריות

תגובות המתייחסות לנושא והמשימה	תגובות המתייחסות לסיפור המסגרת
מהשלוש חלקים?	מי רוצה קצת פיצה?
המורה הצלחתי	מי רוצה פיצה טעימה?
המורה אני יודעת איך	הנה הבצק
זה הכי קל	שלך זה אדום
מה צריך לעשות?	לי זה בלי רסק עגבניות
אף פעם לא יוצא לי עיגול ישר	פיצה קטנה
	זה כמו שעושים פיצות

ג. המשתתפות דנות בשיח הלמידה המתקיים בשיעור.

שאלות מכוונות

- מה מאפיין את השיח והתגובות של התלמידות במהלך העבודה?
- על מה מדברות התלמידות?
- מהו מוקד השיח?
- במה מרוכזות התלמידות?

ד. המנחה מסכמת את הדיון: ניתן לזהות כי התלמידות מאוד מערבות בתהליך. הן פעילות, עסוקות ומשתתפות. קולות רבים נשמעים בשיעור, באופן חופשי וללא הגבלה. התלמידות משוחחות אחת עם השנייה ומציגות את העבודות שלהן באופן חופשי. חלק מהתגובות ממוקדות בתוכן ובמשימה: "המורה אני יודעת איך" "מה צריך לעשות?" וחלק מהתגובות ממוקדות בחוויה ובפעילות: "מי רוצה פיצה טעימה?" "פיצה קטנה". בנוסף ישנה התלהבות רבה בכיתה והמורה נדרשת למאמץ על מנת לאסוף את התלמידות לצורך שיום והגדרה של הידע המתמטי.

5. ביון צהאק-יארונג ואסרונג (10 דקות)

- מה אפשרה הפעילות החווייתית?
- כיצד תרמה לשיעור?
- אילו קשיים ואתגרים זימנה?

מהלך ההנחיה

א. המשתתפות דנות בשאלות: מה אפשרה הפעילות החווייתית? כיצד תרמה לשיעור? אילו קשיים או אתגרים זימנה?

תשובות אפשריות

- יצירת מוטיבציה ועניין - כשהמורה מציגה את הנושא נשמעות קריאות: "לי יש ידי זהב" "יש".
- ביטוי עצמי, שיתוף והשתתפות - "המורה אני יודעת איך".
- חוויה והנאה מתהליך הלמידה - "יש", "המורה הצלחתי".
- פעילות ואקטיביות של הלומדות - יוצרות עם פלסטלינה, מראות למורה, משתפות אחת את השנייה.
- תחושת הצלחה - "המורה הצלחתי".

במה הקשתה הפעילות החווייתית (סיפור המסגרת, העבודה על פלסטלינה)?

תשובות אפשריות

- ביטוי לסיפור המסגרת יותר מאשר לתוכן הנושא- התלמידות משוחחות את שיח הפעילות: "מי רוצה פיצה", "יש לי רוטב", "פיצה קטנה" ופחות שיח הקשור בתוכן המתמטי ו בנושא.
 - לא נעשה ניתוח של תשובות, חיבור בין תשובות, התייחסות לדברים אחת של השנייה, ביסוס על דברי התלמידות.
 - התלמידות מאוד פעילות ומרוכזות בחוויה- אינן נפרדות מהבצק גם בזמן הדיון ושאלות המורה.
 - המורה מתקשה באיסוף התלמידים לקשב מלא.
- ב. המנחה מסכמת את הדיון: לשילוב פעילות חווייתית בשיעור יתרונות רבים, ניתן לזהות בשיעור את תרומתה של הפעילות למערבות והשותפות של התלמידות, למוטיבציה, להנאה ולתחושת ההצלחה. חשיבה על האתגרים שמזמנת הפעילות והעלאת דרכי התמודדות עמם תאפשר למקסם את הפעילות ולהפיק ממנה את המרב.

דגשים למנחה

חשוב ללוות את הדיון בציטוטים ואזכורים מתוך המהלך והתמליל.

6. באיג' (אופור) אשילוב פזילוג אווייג' (10 דקות)

כיצד ניתן להתמודד עם החסרונות שבשילוב פעילות חווייתית?

מהלך ההנחיה

המשתתפות דנות בשאלות:

- כיצד לשמר את היתרונות ולהתמודד עם האתגרים של פעילות למידה חווייתית?
- מה היתרונות והחסרונות של כל חלופה?

תשובות אפשריות

- עריכת סיכומי ביניים - מאפשרים להזכיר את הנושא, לקשר בין החוויה לתוכן.
- לצד השימוש בסיפור המסגרת להקפיד לשלב את שפת תחום התוכן (חתיכות פיצה=חלקים, עיגול=שלם).
- שיחת סיכום על מהות הפעילות והקשר לנושא.
- ניהול דיונים ממוקדי תוכן- לצד הפעילות והחוויה ניהול דיון על תוכן הלימוד והנושא, שאלות הקשורות בתוכן, ממצגות ומשלבות את הפעילות עם הנושא, מאפשרות ביקורת והערכה.
- ביצועי הבנה בכתב שאינם דורשים דיון במליאה.

דגשים למנחה

- אחת המטרות של שלב זה היא העמקת הכלים והיכולות הפדגוגיות של כל המשתתפות בשיחה, על מנת לסייע להן להתמודד עם סוגיות דומות בעתיד ולהעמיק את יכולת השיחה הפדגוגית שלהן כפרטים וכצוות.
- מומלץ לאפשר סיעור מוחות רחב בטרם בוחנים, מקבלים או פוסלים חלופה כזו או אחרת.

אפשרות לפעילות המשך/חלופה להנחיה

- המנחה מבקשת מהמשתתפות לתכנן מהלך קצר המשלב בין פעילות חווייתית לתוכן לימוד:
- מה הנושא?
 - מהי הפעילות החווייתית?
 - כיצד תערכו את השילוב בין החוויה לתוכן?

7. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?

מהלך ההנחיה

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו באמצעות שאלות כגון:

- מה למדתי על הסוגיה או על עצמי כמורה?
- כיצד השימוש בתבנית אפשרה ו/או פגעה בתהליך הלמידה שלי?
- כיצד נשפר את הדיון בפעם הבאה?

דגשים למנחה

כשם שניסינו לחבר את האירוע ו/או הבעיה לנושאים שהטרידו את חברות הקבוצה לפני המפגש, כך ננסה בסיכום המפגש לזהות נושאים שנרצה להמשיך לדון בהם (או לנסות אותם בכיתה) במפגשים הבאים.

נספח - גמאלו סרט הוראה "אופים צפירים"

1	המורה:	אה... בוקר טוב, ברוכים הבאים לבית הספר לאופים של פיצה מקפיצה
2	תלמידות:	יש, יש...
3	המורה:	כמו שאתן יודעות, כמו שכולם יודעים ברחבי הארץ, הפיצה שלנו היא הפיצה המפורסמת ביותר,
4		הטובה ביותר
5	קריאות במקביל:	אממ/ אנחנו הולכות לעבוד בזה?
6	המורה:	...האיכותית ביותר, ששש והאיכותית ביותר, על מנת לייצר את הפיצות שלנו, אנחנו צריכים וזקוקים
7		לאופים שיש להם ידי זהב,
8	תלמידה:	לי יש ידי זהב!
9	המורה:	בסיום הקורס, רק אופה, שהצטיין במשימות שיתנו לו, שיתנו לו... רק בסיום הקורס הוא יקבל
10		תעודה ויוכל להיות אחד מהאופים המצטיינים של פיצה מקפיצה, האם אתם מעוניינים בתעודה?
11	כולם:	יש, כן כן...
12		הפסקה בסרט - שקופית הסבר
13	המורה:	מה איתך? יופי
14	תלמידה:	סוג של
15	המורה:	בסדר, אה... עכשיו... תחלקנה לי אותה..
16	תלמידה:	רגע המורה
17	המורה:	לשמונה.
18	תלמידה:	איך? מהשלוש חלקים?
19	המורה:	לא, את תמיד כשאני מבקשת למשהו חדש, את חוזרת בחזרה לחתיכה אחת שלמה ואותה חוצה
20	תלמידה:	המורה, הצלחתי!
21	תלמידה:	המורה הנה!
22	המורה:	..1
23	תלמידה:	המורה...
24	תלמידה:	מה צריך לעשות?
25	המורה:	שמונה, שמונה
26	תלמידה:	המורה הנה
27	תלמידה:	זה הכי קל!
28	תלמידה:	אה אני ידעתי
29		(התלמידות מדברות מסביב)
30	תלמידה:	הנה, המורה... אחד...
31	תלמידה:	המורה...
32	תלמידה:	הנה, המורה
33	תלמידה:	...4
34	תלמידה:	המורה, הצלחתי
35	תלמידה:	הצלחתי,
36	המורה:	האם יצאה לכם צורה כזאת?
37	כולם:	כן!
38	המורה:	מצוין, יופי,
39	תלמידה:	אף פעם לא יוצא לי עיגול ישר
40	תלמידה:	הנה
41	המורה:	אתן מסתכלות אלי
42	תלמידה:	נכון
43	תלמידה:	נה

מי רוצה קצת פיצה?	תלמידה:	44
גם אני...	תלמידה:	45
מי רוצה פיצה טעימה?	תלמידה:	46
הנה הבצק שלך זה האדום	תלמידה:	47
אה... סליחה סליחה אופיס צעירים, נכון לפעמים שאתן רואות את המוכר פיצה..	המורה:	48
פיצה קטנה	תלמידה:	49
מחלק אותה אחת אחת זה מגרה,	מורה:	50
כן	תלמידה:	51
רגע, גם אני רוצה לקחת ככה?	המורה:	52
כן	תלמידה:	53
עכשיו, מי רוצה לענות לי על השאלה, לפני שאני ממשיכה, לכמה חתיכות חילקתם פה כל אה..	המורה:	54
שמונה	תלמידה:	55
יפה, את החתיכה הזאת חילקתם לשמונה חתיכות, רק באצבע מי שיוזעת, איך קוראים לכל חתיכה?	המורה:	56
לכל חתיכה אחת. ורד?		57
שמינית.	הגר:	58
נכון, כל חתיכה פה היא שמינית ומי רוצה להגיד לי איך אני אקרא חתיכה פה? בת אל?	המורה:	59
שליש	אביטל:	60
שליש	תלמידה:	61
שליש, יפה מאוד ואיך אני אקרא לכל חתיכה פה? בתיה?	המורה:	62
חצי	אביה:	63
אז קודם כל, כמו שאתם מבינות אמנם הגעתם לבית לאופים של פיצה מקפיצה, אבל אם באמת	המורה:	64
המטרה שלנו ללמוד שברים בדרך...		65
יפית	תלמידה:	66
יפית, נכון בדרך נחמדה, בדרך של בצק, בדרך של אופים, משהו כזה...	המורה:	67
מספר קולות יחד: הבצק נמרז, תראי נמרז		68
הפיצה הזאת כשחילקתם אותה לשמונה, האם היא הייתה שלמה?	המורה:	69
לא...	תלמידה:	70
כן...	תלמידה:	71
כן כן כן	תלמידה:	72
עכשיו היא לא שלמה כי פירקתי אותה	תלמידה:	73
מה זה?	המורה:	74
פירקתי אותה לחלקים	תלמידה:	75
פירקתי אותה כבר,	תלמידה:	76
גם אני,	תלמידה:	77
אוקי אבל גם כשאת מפרקת לשמונה	המורה:	78
(כולן מדברות יחד)		79
עדיין אף אחד לא אכל חתיכה, בסדר? עדיין זה שלם, עדיין יש לך פה את כל החתיכות	המורה:	80
קריאות במקביל: די! לא ככה לא ככה!		81
המורה?	תלמידה:	82
יי לא..	תלמידה:	83
המורה?	תלמידה:	84
אה...דבר שני, עוד עוד תרגיל, סליחה - תחלקנה לי אותו בקשה לשש, לשש, יותר פשוט ל....	המורה:	85
אני אוהבת את זה, תראי..	קולות יחד:	86
יפה, לשש,	המורה:	87
עשיתי ככה	תלמידה:	88
הנה, הנה	תלמידה:	89
אני לא...	תלמידה:	90

שער 2: מערכי הנחיה

אבל צד שני נהרס, צד שני נהרס	תלמידה:	91
יש!	תלמידה:	92
הנה הצלחתי.	תלמידה:	93
יופי, מצוין,	המורה:	94
שש..	תלמידה:	95
איך אני אקרא לאכול חלק?	המורה:	96
שישית	תלמידה:	97
שישית	תלמידה:	98
שישית.	המורה:	99
(מדברים כולם ביחד)		100
יצא לי...	תלמידה:	101
הצלחתי	תלמידה:	102
בטעות חתכתי אותו	תלמידה:	103
עכשיו הבקשה שלי עולה שלב.	המורה:	104
	סוף התמלול	105

ניגון גוזרי גלאידיס - גקזיר כתיבה טיפוגרפית: מדוע גלאידיס לא מרטיבים ניהוקים?

תוצרים מלווים: מטלת כתיבה "הכיתה המצטיינת"

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להבין טוב יותר את החשיבה וההבנה של התלמידים על מנת לשפר את ההוראה שלנו. התכוונות זו, מלווה בשהות, דיוק, מיקוד, עומק ושיתוף, עשויה לאפשר תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתבוננת בעבודות תלמידיה לבדה.

1. הקדמה וגאום ציפויג (5 בקוג)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, כיצד יתנהל, וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

2. פליאוג פגימה (5 בקוג)

המשתתפות מבצעות את המטלה עמה התמודדו התלמידים.

3. הצגת גוזרי הגלאידיס (5 בקוג)

- המנחה מתארת את ההקשר של העבודות.
- המשתתפות מתבוננות בתוצרים.

4. גיאור (5-10 בקוג)

- המשתתפות מתארות מה הן רואות בתוצרים בהתייחס לסוגיה שהציגה המנחה (איכות הטיעונים).
- המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו.

5. ניגון (10-15 בקוג)

- המשתתפות מעלות הסברים למה שנצפה, ו/או השלכותיו האפשריות.
- המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו.

6. משיבה קדימה (10-15 בקוג)

המשתתפות מעלות חלופות שונות להמשך הוראה המכוונת לשיפור איכות כתיבת טיעונים, ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

7. רפלקציה (5 בקוג)

המשתתפות מתייחסות לשאלות: מה למדנו? איך היה הדיון? כיצד נשפר לפעם הבאה?

ניגוח גולרי גאמיזים - מטרך הנגיה כגיבה טיפויניג: מדוע גאמיזים לא מרגיזים ניהוקים?

תוצרים מלווים: מטלת כתיבה "הכיתה המצטיינת"

הקדמה: 5 דקות
פעילות פתיחה: 5 דקות
הצגת התוצרים: 5 דקות
תיאור: 5-10 דקות
ניתוח: 10-15 דקות
חשיבה קדימה: 10-15 דקות
רפלקציות: 5 דקות
סה"כ: כשעה

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להבין טוב יותר את החשיבה וההבנה של התלמידים על מנת לשפר את ההוראה שלנו. התכוונות זו, מלווה בשהות, דיוק, מיקוד, עומק ושיתוף, עשויה לאפשר תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתבוננת בעבודות תלמידיה לבדה.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בצוות)

על מנת לערוך את הפעילות חשוב להכין:

- עותקים של מהלך ההנחיה המקוצר (ראו עמוד קודם)
- עותקים של המטלה (ראו בהמשך ובנספח)
- עותקים של עבודות התלמידים (ראו נספח)
- עותקים של המתווה או של תקציר ניתוח תוצרי תלמידים (ראו עמוד קודם)

1. הקדמה וגאום זיפויג (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש, כיצד יתנהל, וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

מהלך ההנחיה

- המנחה מציגה את **מטרות המפגש**: המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להבין טוב יותר את החשיבה וההבנה של התלמידים על מנת לשפר את ההוראה שלנו. התכוונות זו, מלווה בשהות, דיוק, מיקוד, עומק ושיתוף, עשויה לאפשר תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתבוננת בעבודות תלמידיה לבדה.
- המנחה מתארת **כיצד יתנהל המפגש**: בדיון היום נעסוק בעבודות של 2 תלמידות. ראשית, נתנסה בעצמנו במטלה שעמה התמודדו התלמידות (על מנת להבין אותה טוב יותר), אח"כ נתבונן בעבודות, נתאר אותן וננסה להבין את החשיבה של התלמידות. רק לאחר שננתח את הבעיה שעולה מן העבודות נציע חלופות להמשך הוראה, ונשקול את היתרונות והחסרונות של כל חלופה.
- המנחה מזכירה את **הקוד האתי**:

כללי אתיקה להתבוננות בעבודות תלמידים

- אנו מתבוננות בעבודות של תלמידים כדי ללמוד ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות שהמורה והתלמידים פועלים על פי היגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינה.
- אם המורה הנדונה נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת - איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות לו היתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

2. פליאוף פגימה (5 דקות)

המשתתפות מבצעות את המטלה עמה התמודדו התלמידים.

מהלך ההנחיה

כל משתתפת מקבלת דף בו כתובה המטלה וכותבת תשובה כאילו הייתה תלמידה (נספח מטלה).

המטלה

מנהל בית הספר הנגב בוחר כיתה מצטיינת אחת בכל שנה ומעניק לה פרס. כתבו מכתב למנהל וציינו אם להעניק את הפרס לכיתה שתלמידיה מצטיינים בלימודים או לכיתה שתלמידיה מרבים להתנדב. שכנעו את המנהל בעזרת נימוקים לקבל את דעתכם. כתבו לפחות 7 שורות.

דגשים למנחה

רצוי לקיים את פעילות הפתיחה על מנת להכניס את המשתתפות לנושא ולאפשר הבנה טובה יותר של המטלה עמה התמודדו התלמידות.

3. הזמג ג'וזרי הג'אמידיים (5 דקות)

- המנחה מתארת את ההקשר של העבודות.
- המשתתפות מתבוננות בתוצרים.

מהלך ההנחיה

- כל משתתפת מקבלת צילום של 2 עבודות (ראו נספח בסוף המערך).
- המנחה מספקת מעט רקע: המטלה ניתנה לתלמידים בשיעור עברית במהלך יחידת הוראה שעוסקת במעורבות חברתית. ביחידת הוראה זו התלמידים מביעים עמדה על נושאים שונים ומקדמים כתיבה למטרות טיעון ושכנוע. המטלה לקוחה ממיצ"ב כיתה ה' והיא ניתנה כחלק ממבחן לאחר שעסקו בכתיבה למטרות טיעון ושכנוע, וכן למדו מבנה של כתיבת מכתב. העבודות שלפנינו מייצגות הרבה מהעבודות בכיתה זו.
- המשתתפות מעיינות בעבודות.
- המנחה מציגה את נושא הדיון: איכות הטיעונים.

דגשים למנחה

התבוננות בעבודות תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. אם נקשיב היטב נוכל לשמוע דברים שיעזרו לנו להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח כאנשי חינוך. שלושה סוגי הקשבה עשויים לבוא לידי ביטוי כאשר אנו מנתחים עבודות של תלמידים: הקשבה מעריכה (מכוונת לביצוע מסוים ומבקשת להעריך את איכות

הביצוע ביחס לאמות מידה נתונות), הקשבה פרשנית (מכוונת להבנת התלמיד עצמו, להלכי החשיבה שלו ולעמדותיו, מעל ומעבר למה שהמורה מנסה להפיק מן ההוראה) והקשבה מערערת (מכוונת להנחות יסוד שבתחום התוכן, בתפיסת ההוראה-למידה ובחינוך בכלל). לקריאה נוספת על סוגי ההקשבה, ראו נספח "סוגי הקשבה".

4. גיאור (10-5 דקות)

המשתתפות מתארות מה הן רואות בתוצרים בהתייחס לסוגיה שהציגה המנחה (איכות הטיעונים), והמנחה מסכמת את הדברים שנאמרו.

מהלך ההנחיה

- המנחה מבקשת מהמשתתפות: נתמקד באיכות הטיעונים ונתאר מה אנו רואות ומה איננו רואות.
- המשתתפות מתארות היבטים שקשורים באיכות הטיעונים ומדגימות בעזרת ציטוטים מהטקסט.

דגשים למנחה

- כדי לסייע למשתתפות להתמקד בתיאור ולהימנע מהערכה וניתוח בשלב זה, מומלץ להציע להן לפתוח את התיאור במילים "אני רואה" "אני לא רואה".
- חשוב להקפיד על עיגון הטענות בראיות מעבודות התלמידות. ניתן לשאול לגבי כל תיאור "איפה את רואה את זה?".
- כדי לשמור על קצביות, מומלץ להזמין משתתפות אחדות לתאר במשפט אחד מה ראו או לא ראו, לבקש שימנעו מחזרות, להדגיש שלא כולן חייבות לדבר בשלב זה, לסכם את הנאמר ולעבור לניתוח. מומלץ לא להתעכב על השלב הזה, ולשמור את הדיון המעמיק במה שמתואר לשלב הניתוח.

תשובות אפשריות

- אני רואה שהתלמידים השתמשו במילות קישור של הנמקה ("כ"י" "בגלל").
- אני רואה שהתלמידים הציגו את עמדתם ואח"כ נימקו אותה.
- אני רואה רק נימוק אחד (מאוד דומה בשתי העבודות) "לפני שצריך להיות טובים בלימודים... צריך להיות בני אדם". אני לא רואה נימוקים נוספים (כמו, למשל: חשוב לתת הכרה ועידוד גם לתלמידים שקשה להם בלימודים אבל הם מצטיינים בתחומים אחרים כ...).
- אני רואה שבעבודה מס' 1 התלמידה השתמשה בפתגם "האחר הוא אני" כדי לחזק את הנימוק שלה אך לא הרחיבה או הסבירה איך הוא קשור.
- אני רואה בעבודה מס' 2 דוגמה אחת (שמהווה חלק מהרחבת הנימוק) שחוזרת על עצמה בצורות שונות (עזרה לילדים שקשה להם בחברה, עזרה לילדים עניים, התרמת כסף בבתים לעזרה לילדים).

ג. **המנחה מסכמת** את הדברים שנאמרו: בשתי העבודות יש כתיבה טיעונית בהתאם לסוגה, שימוש במגוון מילות קישור של הנמקה ופניה לנמען. יחד עם זאת, הנימוקים בשני הטקסטים אינם מורחבים: בטקסט אחד יש דוגמה שחוזרת על עצמה; בטקסט השני אין כלל דוגמאות, יש רק פתגם ללא הקשר והסבר.

5. גיאור (10-15 דקות)

- המשתתפות מעלות הסברים למה שנצפה, ו/או השלכותיו האפשריות.
- המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו.

מהלך ההנחיה

א. המנחה מסבירה את שלב הניתוח: המטרה בשלב הניתוח היא להבין "מדוע התלמידות לא הרחיבו את הנימוקים?". בניית נשים את הדגש על תהליכי החשיבה של התלמידות בטרם ניגש להציע דרכים להתמודד עם הבעיה. נשאל את עצמנו: מה היה יכול לעבור לתלמידות בראש בשעה שכתבו את התשובות האלה? מדוע הן לא הרחיבו את הנימוקים?

ב. המשתתפות מציעות הסברים מדוע התלמידות לא הרחיבו את הנימוקים.

דגשים למנחה

- מומלץ להציע למשתתפות להיעזר בתשובות שהן כתבו בתחילת המפגש ולהיזכר מה דרשה מהן הכתיבה, במה התקשו, ומה היו השיקולים והמחשבות שליוו את הכתיבה.
- אם המשתתפות מזהות בעיה אחרת שהן מעדיפות לדון בה, ניתן ורצוי לזרום עם הקבוצה.
- מומלץ לכוון את המשתתפות לא להסתפק בזיהוי הפער בין התוצר המצוי לבין התוצר הרצוי. כשניצבים בפני תוצר לוקה בחסר, חשוב לפעול על פי עקרון החסד: התוצר "עושה שכל" לשיטתה של התלמידה. האתגר שלנו הוא לפענח אותו.

תשובות אפשריות לשאלה: מדוע התלמידות לא הרחיבו את הנימוקים?

- כי זה קשה! (במיוחד בכתב, ללא שפת גוף)
- כי התלמידות עסוקות יותר במתן "תשובת בית-ספר", תשובה שמציגה אותן כתלמידות טובות ומרצה את המורה, מאשר בשכנוע המנהל.
- כי הדברים נראים להם מובנים מאליהם (למשל "האחר הוא אני").
- כי בשיח היומיומי השגור אין ציפייה לנימוקים מורחבים - לכן התלמידות לא מייחסות ערך לנימוק.
- כי אין טקסט להסתמך עליו.
- כי המשימה לא מספיק מפרטת את ההקשר או לא מספיק אותנטית.
- כי התלמידה לא קראה שוב את הטקסט שכתבה (חוסר בקרה).
- כי זה דורש לגייס ידע קודם, אוצר מילים ומשלב לשוני גבוה.
- כי הידע והניסיון שלהם לגבי מהי התנדבות מאוד צר.

ג. **המנחה מסכמת:** העלנו הסברים שונים מדוע התלמידות לא הרחיבו את הנימוקים. חלק מההסברים קשורים למטרות של התלמידים בכתיבה, אחרים קשורים למיומנויות הכתיבה, לתרבות השיח בחברה ולהתנסות של תלמידים בהתנדבות. כעת נציע דרכים שונות לשיפור כתיבת הטיעונים של התלמידים בכיתה, תוך התייחסות להסברים השונים שהעלנו.

6. אשיבה קדימה (15-10 דקות)

המשתתפות מעלות חלופות שונות להמשך הוראה שמטרתה שיפור כתיבת טיעונים, ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

מהלך ההנחיה

המשתתפות מציעות ובוחנות חלופות להמשך הוראה שמטרתה שיפור כתיבת הטיעונים של התלמידים בכיתה, ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

חלופות להנחיה

- מומלץ להקצות 5 דקות לדיון על החלופות בקבוצות קטנות, ואח"כ לאסוף במליאה כמה הצעות לדוגמה ולפרט את היתרונות והחסרונות.
- במקום לדון בחלופות להמשך ההוראה, אפשר לבחון עצוב מחדש של המטלה או כתיבת משוב לתלמידות.

דגשים למנחה

המטרה אינה להגיע להכרעה לגבי דרך ההתמודדות המועדפת, אלא להעלות חלופות אפשריות ולשקול את היתרונות והחסרונות שלהן.

תשובות אפשריות כחלופות להמשך הוראה

- עבודה בקבוצות תלמידים לשיפור אחד הטקסטים (יתרון: למידת עמיתים, למידה תוך התנסות; חסרון: דורש הרבה זמן, הרגלי עבודה ונורמות של שיח מכבד).
- משוב כתוב לכל תלמיד הכולל שאלות המשך מכוונות ועבודה עצמית בכיתה להרחבת ההנמקה (יתרון: מסר ישיר וברור לפיו למידה היא תהליך מתמשך של שיפור והתקדמות, הזדמנות לכל ילד להתקדם מהמקום בו הוא נמצא; חסרון: חלק מהתלמידים זקוקים ליותר תמיכה וליווי, אין הזדמנות להפריה הדדית בין התלמידים).
- ניתוח במליאה של אחת העבודות ובנייה משותפת של נימוקים (יתרון: הזדמנות למורה להדגים ולתת פיגומים להמשך עבודה, הבניית ידע משותפת; חסרון: פחות תלמידים מעורבים באופן פעיל).
- כתיבת טקסט טיעוני המצדיק ומנמק את העמדה השנייה (במקרה זה, לתת פרס הצטיינות לתלמידים שהצטיינו בלימודים) (יתרון: אימוץ נקודות מבט שונות מעמיק את החשיבה ואת ההבנה של מורכבות התופעה ומונע תגובה אוטומטית; חסרון: לנמק דעה מנוגדת לדעתך זו אינה משימה אותנטית).
- עבודה על הנמקה בכל תחומי הדעת (יתרון: התמקדות במיומנות אחת; חסרון: על חשבון מיומנויות אחרות, הבדלים בטיב ההנמקה בין תחומי הדעת).
- דיון בכיתה בנושא התנדבות להרחבת מגוון סוגי ההתנדבות המוכרים לתלמידים (יתרון: מסר ערכי לתלמידים לגבי חשיבות ההתנדבות; חסרון: גוזל זמן ולא מקדם ישירות את הכתיבה הטעונית).
- התנסות בפעילויות התנדבותיות להרחבת מגוון סוגי ההתנדבות המוכרים לתלמידים (יתרון: למידה תוך כדי התנסות יכולה להוביל לכתיבה איכותית ואותנטית יותר; חסרון: התנדבות שאינה מבחירה היא לא באמת התנדבות).

7. רפלקציה (5 דקות)

המשתתפות מתייחסות לשאלות: מה למדנו? איך היה הדיון? כיצד נשפר לפעם הבאה?

מהלך ההנחיה

המשתתפות מתייחסות לשאלות סיכום ורפלקציה, כגון:

- מה למדנו (למשל: על כתיבה טיעונית, על התבוננות בעבודת תלמידים, על הוראה ולמידה, על עצמנו)?
- איך היה הדיון?
- כיצד נשפר את הדיון לפעם הבאה?

(ספס - סוגי "הקשבה" של הגבולות (אזורים) (זכאל))

התבוננות בתוצרי תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. אם נקשיב היטב נוכל לשמוע דברים שיעזרו לנו להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח כאנשי חינוך. מה היא "הקשבה טובה"? להלן שלושה סוגי הקשבה, שעשויים לבוא לידי ביטוי כאשר אנו מנתחים עבודות של תלמידים (או מלמדים בכיתה, משוחחים עם עמיתים, מנחים דיון וכד').² סוגי ההקשבה אינם סותרים או מבטלים זה את זה.

הקשבה מעריכה

הקשבה מעריכה מכוונת לביצוע מסוים ומבקשת להעריך את איכות הביצוע ביחס לאמות מידה נתונות. הקשבה זו מופעלת כאשר למורה ברור מה הביצוע המצופה והיא בוחנת את העבודה בהשוואה לציפייה זו ומעריכה את הפער בין עבודת התלמיד לבין הסטנדרט המצופה, ועל פיו מנסה לנתח במה התלמיד מתקשה. הקשבה כזו מאפשרת לזהות כשלים, פערים או קשיים בהבנתו של התלמיד ולתכנן את המשך ההוראה בהתאם. (הקשבה מעריכה בהוראה בכיתה ובהנחיית מורים מלווה על פי רוב שאלות שהתשובות אליהן מוגבלות וידועות מראש. התשובות מוערכות כנכונות או לא נכונות ואינן משפיעות על מהלך ההוראה/הנחייה המתוכנן מראש).

הקשבה פרשנית

הקשבה פרשנית מכוונת להבנת התלמיד עצמו. בעוד הקשבה מעריכה מתעניינת במידת ההלימה בין עבודת התלמיד לבין יעדי ההוראה, ההקשבה הפרשנית מתעניינת בהלכי החשיבה של התלמיד ובעמדותיו, מעל ומעבר למה שהמורה מנסה להפיק מן ההוראה. הקשבה זו מניחה שהתלמיד פעל בעבודתו על פי הגיון מסוים ומבקשת לזהות הגיון זה. הקשבה זו מתעלמת לרגע מן הביצוע המצופה ומנסה להתחקות אחר כללי ההיגיון על פיהם הביצוע של התלמיד היה יכול להיחשב ביצוע ראוי. הקשבה זו פותחת באופן מודע ומכוון אפשרות לשקול נקודות מבט מגוונות. היא יכולה לאפשר הבנה עמוקה יותר של קשיים בלמידה ובהוראה ותכנון בהתאם. (הקשבה פרשנית בהוראה ובהנחיה מלווה על פי רוב שאלות שלא כל התשובות אליהן ידועות מראש. פרשנות של תשובות בלתי-צפויות יכולה להוביל למהלך הוראה אחר מהמתוכנן).

הקשבה מערערת

הקשבה מערערת מכוונת להנחות יסוד שבתחום התוכן, בתפיסת ההוראה-למידה ובחינוך בכלל. הקשבה זו נוקטת במודע נקודת מבט ביקורתית כלפי הנחות שבבסיס המטלה, הקריטריונים להערכה ואף יחידת הלימוד כולה. הקשבה כזו מתעלמת לרגע מן המטרה אליה כוונה המטלה או מן ההקשר בו ניתנה על מנת לחשוף באמצעות העבודה סתירות בין גופי ידע, עקרונות חינוכיים, דילמות, מסרים סמויים וכו'. הקשבה מערערת יכולה להוביל לשינויים מהותיים בתפיסת ההוראה ובפרקטיקות הנגזרות ממנה.

2 בהשראת ברנט דיוויס: Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 355-376.

נספח - מילת כתיבה "הכיתה המצטיינת"

שאלה-המשך זמבאן
מילת קיבוץ-הספר הנצב קאר כיב
מצטיינת אמר קפל שפע, ונסניק זה
פוס.
כיתבו מכתב זמנה וצ"ו אר
זהסניק אמר הסוס דניע שגזמניק
מצטיינים כצמנים או זכיע שגמניק
מריקים זהמניק.
שכנסו אמר הנקל קצמר נימניקים
זמל אמר בעמק.
כתיבו זמנו 7 שורות.

נספח - גוזרי גאמידיים "הכיתה המצטיינת"

זמנך שלום.

אני **עליה כהן**, ואני אושקת טעזיק

זהניך את הפוס דניב שלגמידיה מריב

זהניב, כי, זפני עברך זהיו טוקים

קיימוים זקקן ציוניא טוקים, זרן זהיו

"פאחי פוא אני"

בני אדן- ערכים, גאמי ריח אנ.

ואנשים שנגיבם הם בני אדם כי

אכפ זה אנשים אגרים יוצ

הד מעצמם.

מקווה שסיכנעתי איתך...

עליה כהן

ב/ ונתן כסף מספר רב... כומר כסף ונתינת אמת, ככל שיה
והצניק זה פרס.
כעכא חכמה צלילת (הצו) און צלניק גע רפרס עכער
שפעה ציר ונתינים כע צליוקים און עכער שפעה ציר חרנים
על ערעם.
צפעה און חונקע טאכרע (נצחוקים) עקע און קאעס.
עכער עפיות ז שורוס.
ב/ סעום חנה כע מסר רב זקן
עצער און רבנה צריק צעניק אנהרס עכיער שפעה ציר,
חרנים ערעם.
כע ע שפעה ציר שורנים ערעם אולרים עיעים קער
ערק נחמה כח יעעים שרון ערם חרנים כי עא חקעים
אוקס סחורה.
העעה ציר שפעה ציר חנים כע עיעים ענים שון
ערם חסין כע.
חן העעה ציר שפעה ציר עורנים רעעים וחוקים כע
כע עעור עיעים שון עין חסין כע.
חנה זי חרנים שפעה ציר עכער, עכער ניעים שפעה ציר.
כי עני שצריק ערעם אוקס כע כריק צריק ערעם כן-אוקס
זי אחר שפעה ציר חנה צריק עעור עיעים שצריק ערעם
חנה עפעה אנה צריק עכור ניעים שפעה ציר.
עור

ניגון ג'וזי ג'אזיס - ג'קזי ניחוק ג'וזיז אלאווג במג'אטיקה

תוצרים מלווים: פתרונות לשאלה בנושא שברים

עובד על פי מערך שפיתחה דליה חן, מדריכת מתמטיקה מחוזית

המטרה של ניתוח תוצרי תלמידים היא להבין טוב יותר את החשיבה וההבנה של התלמידים על מנת לשפר את ההוראה שלנו. התכונות זו, מלווה בשהות, דיוק, מיקוד, עומק ושיתוף, עשויה לאפשר תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתבוננת בעבודות תלמידיה לבדה. המהלך המוצע פה מכוון להעמקת ההבנה של קשיי תלמידים בנימוק תרגילים במתמטיקה ולבחירת דרכים שונות להתמודד עם קשיים אלה.

1. הקדמה (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, כיצד יתנהל, הסוגיה לדיון וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

2. פזילוג פגיגה (5 דקות)

המשתתפות פותרות את השאלה עימה התמודדו התלמידים ומשתפות בפתרונות השונים.

3. ניגון השאלה (5 דקות)

המשתתפות מנתחות את השאלה עימה התמודדו התלמידים.

4. הצגת ג'וזיז ג'אזיס (5 דקות)

המשתתפות מעיינות בתשובות התלמידים.

5. גיאור (10-5 דקות)

המשתתפות מתארות היבטים שונים הקשורים באיכות הנימוקים של התלמידים בעבודות שלפניהן.

6. ניגון הצגיה (10-15 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לקשיים בנימוק. המנחה מסכמת את ניתוח הבעיה.

7. ג'יזיה קדימה - ג'יזיה הצגה אלאווג אלאווג אלאווג (10-15 דקות)

המשתתפות מציעות ובוחנות חלופות להמשך הוראה שמטרתה שיפור יכולת ההנמקה של התלמידים ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

8. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?

ניגוח גוזרי ג'אידים - מלך הנחיה איך הנחיה גר'אליים?

המטרה של ניתוח תוצרי תלמידים היא להבין טוב יותר את החשיבה וההבנה של התלמידים על מנת לשפר את ההוראה שלנו. התכונות זו, מלווה בשעות, דיוק, מיקוד, עומק ושיתוף, עשויה לאפשר תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתבוננת בעבודות תלמידיה לבדה. המהלך המוצע פה מכוון להעמקת ההבנה של קשיי תלמידים בנימוק תרגילים במתמטיקה ולבחינת דרכים שונות להתמודד עם קשיים אלה.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בזוג)

על מנת לערוך את הפעילות חשוב להכין:

- עותקים של המתווה או של תקציר ניתוח תוצרי תלמידים (ראו עמוד קודם)
- עותקים של התרגיל (ראו בהמשך)
- עותקים של תשובות התלמידים (ראה נספח)

1. הקדמה (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, כיצד יתנהל, הסוגיה לדיון וכללי שיח (תזכורת קוד אתי).

מהלך ההנחיה

א. מנחת הדיון מקריאה מתוך זיכרונותיו של סטנדהל, מגדולי סופריה של צרפת, "חשבתי שמתמטיקה מוציאה מכלל אפשרות צביעות ... דמיינו לעצמכם איך הרגשתי כאשר הבנתי שאיש אינו יכול להסביר לי מדוע מינוס כפול מינוס נותן פלוס! העובדה שהאמת הפשוטה הזו לא הוסברה לי היא מצערת כשלעצמה. מה שמצער עוד יותר זאת העובדה שכאשר הדבר הוסבר, ההסבר ניתן בעזרת סיבות שלפי כל הסימנים לא היו ברורות לנותני ההנמקה. לבסוף אמרתי לעצמי: מה שאני אומר עד היום מינוס כפול מינוס חייב להיות פלוס. ככלות הכול, הכלל הזה משמש בחישובים כל הזמן ולפי כל הסימנים מוביל תמיד לתוצאות שאין עליהן עוררין". (Stendhal 1783-1843 יום עיון - למידת מתמטיקה כשינוי של שיח, ספרד, 2003).

ב. המנחה מציגה את מטרת המפגש, כיצד יתנהל, וכללי השיח:

מטרת המפגש: המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להבין טוב יותר את החשיבה וההבנה של התלמידים על מנת לשפר את ההוראה שלנו. התכונות זו, מלווה בשעות, דיוק, מיקוד, עומק ושיתוף, עשויה לאפשר תובנות שאינן מתאפשרות על פי רוב למורה המתבוננת בעבודות תלמידיה לבדה.

מהלך המפגש: כפי שמפורט במהלך הדיון המקוצר (עמוד קודם), בדיון היום נעסוק במגוון תשובות של תלמידים לשאלה אחת ממבחן מיצ"ב. ראשית, נענה בעצמנו לשאלה שעימה התמודדו התלמידים וננתח אותה (על מנת להבין אותה טוב יותר), אח"כ נתבונן במגוון תשובות של תלמידים, נתאר אותם וננסה להבין את החשיבה והקשיים של התלמידים. רק לאחר שננתח את הבעיה או הסוגיה שעולה מן התשובות נציע חלופות להמשך הוראה, ונשקול את היתרונות והחסרונות של כל חלופה. נתמקד בקשיים של תלמידים בהנמקה.

קוד אתי: בעת ההתבוננות בעבודות נזכור את הקוד האתי

כללי אתיקה להתבוננות בעבודות תלמידים

- אנו מתבוננות בעבודות של תלמידים כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנצפה הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות שהמורה והתלמידים פועלים על פי היגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינה.
- אם המורה הנדונה נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת - איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות לו היתה נוכחת עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

2. פזיון פגישה (5 דקות)

המשתתפות פותרות את השאלה עמה התמודדו התלמידים ומשתפות בפתרונות השונים.

מהלך ההנחיה

א. כל משתתפת מקבלת דף בו כתובה השאלה וכותבת תשובה כאילו הייתה תלמידה.

השאלה:

תמר קראה $\frac{1}{3}$ ממספר העמודים בספר הקריאה שלה.
 יעל קראה $\frac{1}{4}$ ממספר העמודים בספר הקריאה שלה.
 כל אחת מהבנות קראה 20 עמודים.
 האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים?
 נמקו.

- ב. בזוגות – המשתתפות משתפות זו את זו בתשובה שכתבו
- ג. במליאה – הצגה של כמה נימוקים שונים של המשתתפות
- ד. המנחה מסכמת – אפשר לנמק את התשובה לשאלה הזאת בדרכים שונות: תרגיל, ייצוג גרפי, הסבר מילולי.

דגשים למנחה

רצוי לקיים את פעילות הפתיחה על מנת להכניס את המשתתפות לנושא ולאפשר הבנה טובה יותר של המטלה עמה התמודדו התלמידים.

תשובות אפשריות (מתוך אתר ראמ"ה - הפקת תועלת ממבחן מיצ"ב תשע"א)

- נימוק מילולי: בספר של תמר יש 60 עמודים ובספר של יעל יש 80 עמודים.
- נימוק מילולי: 20 עמודים בספר של תמר הם חלק גדול יותר מ-20 עמודים בספר של יעל כי שליש גדול מרבע.
- תרגיל: $4 \times 20 = 80$
- $3 \times 20 = 60$
- $60 < 80$
- ייצוג גרפי:

20	20	20
20	20	20

3. ניגון השאלה (5 דקות)

המשתתפות מנתחות את השאלה עמה התמודדו התלמידים.

מהלך ההנחיה

המשתתפות מאפיינות את השאלה והתשובות המצופות, באמצעות דיון בנקודות הבאות:

- באיזה נושא השאלה?
- מה לדעתכם השאלה בודקת?
- איזה ידע קודם דרוש לתלמידים כדי לפתור את השאלה?
- באיזו כיתה הנושא מופיע בתכנית הלימודים?
- מהן האסטרטגיות הצפויות של התלמידים לפתרון השאלה?
- מהי רמת החשיבה הצפויה של התלמידים?
- מהם הקשיים / השגיאות הצפויים לפתרון השאלה?

תשובות אפשריות

זוהי שאלה מילולית חד-שלבית שנבדקת בה המיומנות של השוואת שלמים שונים בהינתן גודל החלק של כל שלם והכמות המתאימה לכל חלק. אותה כמות לחלקים שונים. בפתרון השאלה נדרשת הנמקה ותרגום של הסיטואציה לייצוג השלמים על פי החלקים הנתונים. מופיע בתכנית הלימודים החל מכיתה ג'. השאלה הופיעה במיצ"ב תשע"א ודורגה 4 ברמת קושי בסולם 1-5 (35% מהתלמידים ענו נכון).

אסטרטגיות צפויות לפתרון השאלה:

- חישוב מספר העמודים בכל אחד מהספרים: בספר של תמר יש $20 \times 3 = 60$ עמודים, ובספר של יעל יש $20 \times 4 = 80$ עמודים.
 - הבנה שאם שלישי מספר אחד הוא 20 עמודים ובספר האחר 20 עמודים הם רבע מהספר, ואם שלישי גדול מרבע הרי השלם בספר האחר גדול יותר.
 - ייצוג החלק (שהוא 20 עמודים) בכל אחד מהמקרים בעזרת שרטוט. במקרה הראשון יש לשכפל את החלק המייצג 20 עמודים 3 פעמים כדי להשלים לשלם, ובמקרה השני יש לשכפל את החלק הזה 4 פעמים. לכן, במקרה שבו יש לשכפל את החלק 4 פעמים השלם גדול יותר.
- דוגמאות לשגיאות או קשיים העשויים להופיע:
- אי יכולת להבין שגודל כל אחד מהשלמים שונה
 - אי הבנה כיצד גודל החלק משפיע באופן יחסי על השלם
 - הבנה שגויה שמספר העמודים שנקראו הוא השלם
 - חוסר הבנה בסיסית של השבר כמיצג חלק משלם

4. הצגת הצדקות הגאומטיות (5 דקות)

המשתתפות מעיינות בתשובות התלמידים.

מהלך ההנחיה

- א. כל משתתפת מקבלת צילומים של מגוון תשובות של תלמידים מתוך מיצ"ב תשע"א לכיתה ה' (ראו נספח בסוף המערך).
- ב. המשתתפות מעיינות בתשובות.
- ג. המנחה מציגה את הנושא של הדיון: קושי של תלמידים לנמק.

דגשים למנחה

התבוננות בעבודות תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. אם נקשיב היטב נוכל לשמוע דברים שיעזרו לנו להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח כאנשי חינוך. שלושה סוגי הקשבה עשויים לבוא לידי ביטוי כאשר אנו מנתחים עבודות של תלמידים: הקשבה מעריכה (מכוונת לביצוע מסוים ומבקשת להעריך את איכות הביצוע ביחס לאמות מידה נתונות), הקשבה פרשנית (מכוונת להבנת התלמיד עצמו, להלכי החשיבה שלו ולעמדותיו, מעל ומעבר למה שהמורה מנסה להפיק מן ההוראה) והקשבה מערערת (מכוונת להנחות יסוד שבתחום התוכן, בתפיסת ההוראה-למידה ובחינוך בכלל). לקריאה נוספת על סוגי ההקשבה, ראו נספח "סוגי ההקשבה" במערך ההנחיה "כתיבה טיעונית: מדוע תלמידים לא מרחיבים נימוקים?"

5. גיאור (10-5 דקות)

המשתתפות מתארות היבטים שונים הקשורים באיכות הנימוקים של התלמידים בעבודות שלפניהן.

מהלך ההנחיה

- א. המנחה מבקשת מהמשתתפות: נתמקד בנימוקים ונתאר מה אנו רואות ומה איננו רואות.
- ב. המשתתפות מתארות היבטים שקשורים באיכות הנימוקים.
- ג. המנחה מסכמת את הדברים שנאמרו.

תשובות אפשריות

- נימוק הכולל את המסקנה הסופית, ללא התייחסות לסיבה מדוע זו המסקנה, לדוגמה:

אם ב אלק קראה 20 עמודים ואלק יקח
 ואלק של אלק 20 עמודים ואלק יקח

- נימוק החוזר על העובדות הנתונות בשאלה ללא הסבר, לדוגמה:

אם ב אלק קראה $\frac{1}{4}$ מהספר והיא של 20 עמודים
 ואלק קרא $\frac{1}{2}$ מהספר והיא של 20 עמודים

- נימוק שגוי, למשל שטוען שרבע גדול משליש מבלי להסביר את הקשר למספר העמודים, לדוגמה:

אם ב אלק קראה $\frac{1}{4}$ מהספר ואלק קרא $\frac{1}{2}$ מהספר
 ואלק קרא $\frac{1}{2}$ מהספר ואלק קרא $\frac{1}{2}$ מהספר

דגשים למנחה

- כדי לסייע למשתתפות להתמקד בתיאור ולהימנע מהערכה וניתוח בשלב זה, מומלץ להציע להן לפתוח את התיאור במילים "אני רואה" "אני לא רואה".
- כדי לשמור על קצביות, מומלץ להזמין משתתפות אחדות לתאר במשפט אחד מה ראו או לא ראו, לבקש שימנעו מחזרות, להדגיש שלא כולן חייבות לדבר בשלב זה, לסכם את הנאמר ולעבור לניתוח. מומלץ לא להתעכב על השלב הזה, ולשמור את הדיון המעמיק במה שמתואר לשלב הניתוח.

6. (ניגוח הבעיה (15-10 דקות)

המשתתפות מעלות הסברים לגבי הגורמים לקשיים בנימוק.
 המנחה מסכמת את ניתוח הבעיה.

מהלך ההנחיה

- המנחה מסבירה את שלב הניתוח: המטרה בשלב הניתוח היא להבין מדוע התלמידים התקשו לנמק. בניתוח נשים את הדגש על תהליכי החשיבה של התלמידים בטרם ניגש להציע דרכים להתמודד עם הבעיה. נשאל את עצמנו: מה היה יכול לעבור לתלמידים בראש בשעה שכתבו את התשובות האלה? מדוע הם לא נימקו היטב?
- המשתתפות מציעות הסברים מדוע התלמידים לא נימקו היטב.
- המנחה מסכמת את ההסברים השונים שעלו.

חלופות להנחיה

ניתן להציע למשתתפות להיעזר בתשובות שהן כתבו בתחילת המפגש ולהיזכר מה דרש מהן הפתרון, במה התקשו, ומה היו השיקולים והמחשבות שליוו את ההתמודדות עם השאלה.

דגש למנחה

מומלץ לכוון את המשתתפות לא להסתפק בדיהוי הפער בין התוצר המצוי לבין התוצר הרצוי. כשניצבים בפני תוצר לוקה בחסר, חשוב לפעול על פי עיקרון החסד: התוצר "עושה שכל" לשיטתו של התלמיד. האתגר שלנו הוא לפענח אותו. חשוב לנסות להישאר מחוברים לדוגמאות: מה היה קשה בשאלה הזאת?

תשובות אפשריות לשאלה: מדוע התלמידים לא נימקו היטב?

- חוסר הבנה/הסכמה של המורות לגבי הנמקה
- קושי ללמד את הנושא
- חוסר ידע פדגוגי דידיקטי של מורים
- קושי של תלמיד בהכרת מגוון הסברים מתמטיים וביכולת לשכנע שההיגד שלו נכון
- קושי של תלמיד לבטא בכתב את הידע המתמטי
- קושי של תלמיד לתרגם מציאות למודל מתמטי
- קושי של תלמיד להשתמש בשפה מתמטית פורמאלית הכוללת סימולים מתמטיים

7. אשיבה קדימה - גינת הצלחה (התמודדות עם הבזיה (15-10 דקות)

המשתתפות מציעות ובוחנות חלופות להמשך הוראה שמטרתה שיפור יכולת ההנמקה של התלמידים ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה.

מהלך ההנחיה

- א. המשתתפות מציעות ובוחנות חלופות להמשך הוראה שמטרתה שיפור יכולת ההנמקה של התלמידים ושוקלות יתרונות וחסרונות של כל חלופה. אפשר להיעזר בשאלות כגון:
 - בהתבסס על התשובות האלה, כיצד ניתן לשפר הוראה של הנמקה?
 - כיצד ניתן לעשות בעבודות אלה שימוש בהוראה? בשאלות מסוג זה? בשאלות מסוג אחר?
 - מהן היתרונות והחסרונות של כל חלופה?
- ב. המנחה מסכמת את החלופות שהוצעו.

חלופות להנחיה

- מומלץ להקצות 5 דקות לדיון על החלופות בקבוצות קטנות, ואח"כ לאסוף במליאה כמה הצעות לדוגמה ולפרט את היתרונות והחסרונות.
- במקום לדון בחלופות להמשך ההוראה אפשר לדון בכתיבת משוב לתלמידים על התשובות האלה (איזה משוב נכתב שיסייע לתלמידים לשפר את יכולת ההנמקה שלהם?).

דגש למנחה

המטרה אינה להגיע להכרעה לגבי דרך ההתמודדות המועדפת, אלא להעלות חלופות אפשריות ולשקול את היתרונות והחסרונות שלהן.

חלופות אפשריות להמשך הוראה, יתרונותיהן וחסרונותיהן

- להרבות בשיח מתמטי ובהנמקות בעל פה בקבוצות קטנות. בסיום השיחה הקבוצתית כל תלמיד בקבוצה כותב הנמקה אחת. התלמידים מקריאים בקבוצה את ההנמקות של כל אחד מהם ואח"כ מנסחים הנמקה קבוצתית. יתרון - התלמידים לומדים זה מזה וכל תלמיד כותב הנמקה משלו ומתנסה בכתיבת הנמקות. חסרון - לא כל התלמידים משתפים פעולה בתחילת דרך הוראה זו. דרושות כמה התנסויות עד שכל התלמידים מסכימים לשתף את הקבוצה במה שהם כתבו.
- ניתוח נימוקים של תלמידים - מה ישנו בנימוק ומה חסר. אפשר לצלם תשובות של תלמידים, להקרין על הלוח ולעבוד במליאה. יש לסמן מה ישנו בנימוק ולהוסיף מה חסר, כשהתלמידים מסבירים מדוע הם חושבים כך. אפשר לנתח

- נימוקים של תלמידים גם בקבוצות קטנות או בפרטני.
- יתרון - שימוש בשגיאות ומתן לגיטימציה לטעות. "למידה מטעויות" משמעותית מאוד עבור התלמידים.
- אתגר - יש ליצור "מרחב בטוח" לתלמידים שבו הם מבינים שמותר לטעות ושתרחש למידה מטעויות. במקרה של העדר "מרחב בטוח", התלמידים יחוו חוויות רגשיות שליליות ולא ישתפו פעולה.
- חזרות על נימוקים בעל פה ובכתב: תלמיד מנסח נימוק ולאחר מכן מבקשים מתלמיד אחר לחזור על הנימוק של חברו.
- יתרון - כשתלמיד חוזר על נימוק של מישהו אחר במילים שלו יכולה להתרחש מטה-קוגניציה ("חשיבה על חשיבה").
- התלמיד מנסח את הנימוק, הופך אותו לשלו ומבין אותו טוב יותר.
- אתגר - יכול להראות מאולץ בתחילה או להיתפס כפעולת "פיקוח" מצד המורה (שמטרתה לבדוק האם התלמידים מקשיבים). תלמידים יכולים לחזור על דברי חבריהם מבלי לחשוב באמת על הנימוק. על מנת להשיג שיתוף פעולה מכל התלמידים יש להפוך את החלופה הזאת לשגרת הוראה ולהסביר את מטרתה.

8. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?

נספח - פגיונות גאומטרים לשאלה בנושא עזרים
איך מנתקים גרזאילים?

תשובות התלמידים

תשובה 1

כל אחת מהבנות קראה 20 עמודים.
האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.
לא, כי $\frac{1}{3}$ הוא חלק גדול יותר מ $\frac{1}{4}$ חלק, אז אם מספר אחד
20 עמודים הם $\frac{1}{3}$ ומספר שני הוא $\frac{1}{4}$ סימן שמספר השני יש יותר
עמודים.

23

תשובה 2

כל אחת מהבנות קראה 20 עמודים.
האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.
לא, כי $\frac{1}{3}$ זה יותר גדול מ $\frac{1}{4}$ אז זה אומר שמספר של יעל יש יותר
עמודים.
-בהצלחה-

23

תשובה 3

האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.
לא, מספר של יעל הוא $\frac{1}{3}$ מספר של תמר הוא $\frac{1}{4}$ מספר של תמר יותר
עמודים קטנים קטנים הוא קטן יותר $\frac{1}{4}$ מהמספרים
ועל קראה מספר עמודים והיא כבר גמרה.
-בהצלחה-

תשובה 4

שאלה 38
יעל קראה $\frac{1}{3}$ ממספר העמודים בספר הקריאה שלה. $\frac{1}{3}$
תמר קראה $\frac{1}{4}$ ממספר העמודים בספר הקריאה שלה. $\frac{1}{4}$
כל אחת מהבנות קראה 20 עמודים.

תשובה 5

האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.

לא, כי $\frac{1}{4}$ קטן מ $\frac{1}{3}$ אם ה'ספר
יקרא $\frac{1}{3}$ עם ספר יותר קצר

-בהצלחה-

תשובה 6

האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.

לא, כי אם זה אולי מספר דפים
כפיים של שניהן שניהן היו קטנות
אז אולי חלקן מספר

תשובה 7

האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.

לא, כי ה'מספר $\frac{1}{4}$ / ה'מספר $\frac{1}{3}$ הם לא אותו

מספרים.

תשובה 8

האם ייתכן שבשני הספרים, של תמר ושל יעל, יש אותו מספר עמודים? נמקו.

לא, מכיון ש $\frac{1}{3}$ יותר גדול מ $\frac{1}{4}$ אם לתמר
יש יותר עמודים מספר הקטן של יעל

-בהצלחה-

חקר עקרונות הוראה - תקציר הוראה דיאלוגית

סרט מלווה: "ישרים מקבילים"

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

1. הקדמה וראשון זיפיוג (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מדוע וכיצד נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל המהלך.

2. הכרה ראשונית של העקרונות (10 דקות)

הקבוצה לומדת את העיקרון או העקרונות שנבחרו. המטרה היא להכיר את העקרונות, וגם לבחון אותם בצורה ביקורתית, תוך העלאת שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות של המחברים של העקרונות לגבי הוראה ולמידה, יתרונותיהם של העקרונות וקשיים צפויים במימושם בתוך הכיתות בהן מלמדות המשתתפות.

3. צפייה באירוע הוראה מוצלם (10 דקות)

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

4. תיאור (10 דקות)

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

5. ניתוח ודיון ביקורתי בעקרונות (20 דקות)

הקבוצה דנה ביתרונות וחסרונות של העקרונות לאור מה שנצפה. תוך בנייה על האירועים שזוהו בשלב התיאור, ניתן לשאול:

- באיזה אופן הביטויים המעשיים של העיקרון שנבחו בקטע המצולם קידמו לדעתכם את השיעור?
- אילו קשיים, בעיות ו/או אתגרים נוצרו על ידי האופן שבו מומשו העקרונות?
- כיצד הייתם מציעים לשפר את העיקרון ו/או להתאים אותו לצורכיכם?

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

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

חקר עקרונות הוראה - מערך הנחיה הוראה דיאלוגית

סרט מלווה: "ישרים מקבילים"

הקדמה: 5 דקות

הכרת העקרונות: 10-15 דקות

צפייה בשיעור מצולם: 10 דקות

תיאור: 10-15 דקות

ניתוח ודיון: 20 דקות

רפלקציה: 5 דקות

סה"כ: כשעה

המטרה של חקר עקרונות ההוראה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות פדגוגיים באמצעות התבוננות בתרגומם של עקרונות אלו לפעילות ממשית בכיתה. זוהי בחינה ביקורתית כפולה: של העקרונות והתאמתם לצורכי המורות המשתתפות, ושל הפעילות בכיתה. תכלית נוספת של שיח מסוג זה היא פיתוח של שפה פדגוגית משותפת ומוסכמת בקרב צוות המורות. היום נבחן את עקרונות ההוראה הדיאלוגית.

הכנות מוקדמות (לפני הדיון בזוג)

- עותקים לדרך "עקרונות ההוראה הדיאלוגית" (נספח), מערך הנחיה מקוצר (עמוד קודם) ותמלול הסרט.
- עותק של הסרט, מחשב, ברקו ורמקלים.

דגשים למנחה

חשוב לבדוק מראש את הציוד האורקולי ולוודא שרואים ושומעים היטב. איכות הדיון תלויה במידה רבה גם באיכות הצפייה בשיעור המצולם.

1. הקדמה וגאוס'זיפיון (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש, מדוע וכיצד נבחרו העיקרון או העקרונות וכיצד יתנהל המהלך.

מהלך ההנחיה

- א. המנחה מסבירה: המטרה של חקר עקרונות ההוראה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות פדגוגיים באמצעות התבוננות בתרגומם של עקרונות אלו לפעילות ממשית בכיתה. זוהי בחינה ביקורתית כפולה: של העקרונות והתאמתם לצורכי המורות המשתתפות, ושל הפעילות בכיתה. תכלית נוספת של שיח מסוג זה היא פיתוח של שפה פדגוגית משותפת ומוסכמת בקרב צוות המורות. היום נבחן את עקרונות ההוראה הדיאלוגית.
- ב. המנחה מחלקת את המתווה ומציגה את השלבים: ראשית נקרא על עקרונות ההוראה הדיאלוגית ונדון בהם. אח"כ נצפה בקטע שיעור מצולם ונבחן אילו מהעקרונות של הוראה דיאלוגית באים לידי ביטוי בקטע ובאיזה אופן. לאור זה נדון שוב ביתרונות ובחסרונות של עקרונות ההוראה הדיאלוגית, במגבלות שלהם ובהתאמתם לצרכינו.

דגשים למנחה

המנחה אינה נדרשת להציג את עצמה כמומחית לעקרונות ההוראה הדיאלוגית. העמדה הרצויה היא של למידה משותפת. יחד עם זאת, מומלץ לנמק מדוע בחרת להביא את העקרונות הללו, ולחבר את המפגש לדיונים קודמים שהיו בצוות ו/או לנושאים שמטרידים את המורות החברות בו.

2. הכרה ראשונית של העקרונות (10-15 דקות)

הקבוצה לומדת את העיקרון או העקרונות שנבחרו. המטרה היא להכיר את העקרונות, וגם לבחון אותם בצורה ביקורתית, תוך העלאת שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות של המחברים של העקרונות לגבי הוראה ולמידה, יתרונותיהם של העקרונות וקשיים צפויים במימושם בתוך הכיתות בהן מלמדות המשתתפות.

מהלך ההנחיה

- א. המנחה מחלקת דף ובו סיכום עקרונות ההוראה הדיאלוגית עפ"י אלכסנדר (נספח). המשתתפות קוראות את הטקסט קריאה דמומה, או הקראה בקול במליאה. אם יש שאלות הבהרה, דברים שלא ברורים – ניתן לנסות להבהיר יחד במשותף.
- ב. המשתתפות מתחלקות לזוגות-שלשות ודנות ב:
 - מה מוצא חן בעיניכן? מה לא מוצא חן בעיניכן? אילו שאלות זה מעורר?
 - איך אתן מדמיינות את עקרונות ההוראה הדיאלוגית בכיתה? איך זה נראה? כיצד מיושם? אילו קשיים עלולים להתעורר?
- ג. המשתתפות דנות במליאה בשאלות אלה:
 - כיצד עקרונות ההוראה הדיאלוגית עשויים להיראות בכיתה?
 - אילו קשיים ו/או אתגרים מציבים העקרונות?
 - אילו שאלות יש לכן ביחס לעקרונות והתאמתם לצורכיכן? האם חסר משהו בעקרונות?
- ד. מנחה מסכמת את השאלות והנקודות שעלו ומציגה את השלב הבא: כעת נצפה בקטע משעור מצולם ולאחר הצפייה נוכל לחזור ולדון בנקודות שעלו לאור הקטע הזה והניתוח שלו.

דגשים למנחה

- כאמור, אין ציפייה שהמורה המובילה תהיה מומחית בעקרונות ההוראה הדיאלוגית. למורה המובילה לא אמורות להיות תשובות לכל השאלות של המשתתפות. זה בסדר גמור (ואף רצוי) לחשוב ביחד וגם להישאר עם שאלות לא פתורות. יחד עם זאת, מומלץ לעיין בתרגום של המאמר המלא של רובין אלכסנדר בנושא הוראה דיאלוגית <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/90.aspx>
- חשוב להדגיש שהעקרונות אינם בבחינת "כזה ראה וקדש" אלא הצעה שמובאת לצוות לדיון ובחינה.

תשובות אפשריות

- יישומים בכיתה: (א) תכליתית – מורות בדרך כלל נכנסות לשיעור עם מטרה שאליה הן מכוונות; (ב) הדדית – המורה שואלת שאלה פתוחה ומזמינה תלמידים להציג תשובות שונות.
- שאלות: האם העקרונות תלויים זה בזה, כלומר: האם ניתן לקיים את האחד בלי השני? האם יש עקרונות יותר חשובים ואחרים שפחות קריטיים? האם אין התנגשות או סתירה בין העקרונות (למשל ככל שיותר תכליתי פחות הדדי)? איזה ידע ומיומנויות הוראה כזו דורשת מהמורה? כיצד מפתחים אותם?
- אתגרים: (א) זו אינה טכניקת הוראה אלא תרבות שנבנית לאורך זמן, ומצריכה שינויים גם בתפיסת ההוראה של המורה אבל גם בתפיסות ונורמות של התלמידים (למשל: קושי של התלמידים להקשיב אחד לשני); (ב) איך מתמודדים עם הנטייה לגלוש ולהתרחק מהמטרה המקורית?
- חסר: העקרונות לא מכסים את כל מופעי ההוראה. למשל, לא ברור איך מתאימים ללמידה שבה המורה פחות דומיננטית, כמו עבודה בקבוצות או עבודה עצמית, או להתנסות שיש בה פחות מלל.

3. צפייה באירוע הוראה מצולם (10 דקות)

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

מהלך ההנחיה

- א. רקע - המנחה מספקת מעט רקע על הסרט: נצפה בקטע משעור מתמטיקה בכיתה ז'. השיעור הינו שעור פתיחת נושא שמטרתו להגדיר את המושג "קווים ישרים מקבילים" ולדון בדרכים להוכיח שקווים הינם מקבילים. זו השנה הראשונה של המורה עם הכיתה הזו. השעור התקיים כשלושה חודשים לאחר תחילת השנה. המורה היא מחנכת הכיתה.
- ב. קוד אתי - המנחה מציגה/מזכירה את הקוד האתי, המופיע גם בתמונת הפתיחה של הסרט:

כללי אתיקה לצפייה בשיעורים מצולמים

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

- ג. הכוונת הצפייה - המנחה מזכירה למשתתפות לנסות לחשוב תוך כדי הצפייה על עקרונות ההוראה הדיאלוגית ולבחון את יישומם בסרט.
- ד. צפייה - המשתתפות מקבלות תמליל של הסרט (נספח) וצופות בסרט.

4. תיאור (15-10 דקות)

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

מהלך ההנחיה

- א. בזוגות - המשתתפות מסמנות על גבי התמליל מקומות שבהם באו לידי ביטוי אחד או יותר מהעקרונות שנבחנו ודנות בביטוי העיקרון במקום זה.
- ב. שיתוף במליאה - כל זוג נותן דוגמה ליישום של העקרונות שזיהה ודנים באופן היישום.

דגשים למנחה

- חשוב להקפיד על עיגון הדוגמאות בראיות מהסרט/תמלול. ניתן לשאול לגבי כל תיאור "איפה ראית את זה?".
- חשוב שהתיאור יתמקד במה "שיש", כלומר בביטויים חיוביים של הוראה דיאלוגית המתקיימים בשיעור המצולם. יחד עם זאת ניתן גם לאפשר בחינה ביקורתית של יישום העקרונות, במידה ועולה, למשל: העדר אינטראקציה ישירה בין התלמידים והעדר שקילה של תשובותיהם אחת ביחס לשנייה.
- התיאור קודם לניתוח שקודם להערכה. חשוב להנחות את המשתתפות להשהות פרשנויות והערכה של מה שקורה עד לשלב הבא.

תשובות אפשריות לביטויים של עקרונות ההוראה הדיאלוגית בקטע השיעור

- **קולקטיבית** - "מורים וילדים מתמודדים עם משימת הלמידה ביחד, כקבוצה או ככיתה" - המורה מזמינה עוד ועוד תלמידים להשתתף "עוד ידיים עוד ידיים עוד ידיים מי לא השתתף מי לא השתתף?" (שורה 1 בתמלול); תלמידים שונים מציגים את תשובתם (למשל: 3, 9, 11); המורה מציגה את הבעיה כשלה "יש לי בעיה מה זה אומר אף פעם?" (14).
- **הדדית** - "מורים וילדים מקשיבים זה לזה, חולקים רעיונות ושוקלים נקודות מבט חלופיות" - המורה נותנת מקום לתשובות שונות של התלמידים ורושמת אותן על הלוח (3) או מזמינה תלמידים לבוא ולהציג את תשובתם בלוח (34),

מדגישה הקשבה ("רגע רגע להקשיב להקשיב" 22). מצד שני, התשובות של התלמידים לא נשקלות אחת ביחס לשנייה. כל תשובה עומדת בפני עצמה, אין השוואה ביניהן ואין אינטראקציה ישירה בין התלמידים לבין עצמם ("רגע רגע כל אחד והגדרה שלו" - 8).

- **תומכת** - "ילדים מנסחים את רעיונותיהם באופן חופשי, בלי לחשוש ממבוכה שתיגרם בשל תשובות "שגויות", ומסייעים זה לזה להגיע להבנה משותפת" - התלמידים מרגישים בנוח לומר מגוון תשובות ואף לבוא ללוח ולשרטט (35). המורה משבחת את תשובותיהם "כל הכבוד לכם קודם כל, באמת הגדרות ממש יפות" (14).
- **מצטברת** - "מורים וילדים מתבססים על רעיונותיהם שלהם וזה של זה, וקושרים אותם יחד לקווי חשיבה וחקירה קוהרנטיים" - הרעיון נבנה במשותף עי כל התלמידים. המורה אוספת את הידע שלהם ומכוונת אותם להיות יותר ויותר מדויקים (בשונה, למשל, מהכתבה של הגדרה נתונה).

5. יגוה ודיון ביקורתי בעקרונות (20 דקות)

הקבוצה דנה ביתרונות וחסרונות של העקרונות לאור מה שנצפה.

מהלך ההנחיה

א. המשתתפות דנות בשאלה: תוך בנייה על האירועים שזוהו בשלב התיאור, כיצד קידמו הביטויים של הוראה דיאלוגית את השיעור? אילו בעיות התעוררו? אילו קשיים אתן רואות ביישום העקרונות?

תשובות אפשריות

- קשה לאפשר לכולם לדבר, קשה בכיתה גדולה.
- קשה לילדים עם בעיות קשב ובכלל דורש ריכוז גבוה רציף.
- לא ברור אם כולם הבינו.
- לא מתאים לתלמידים שלא אהבים לדבר בדיון כיתתי.
- לוקח הרבה זמן.
- חסרה התייחסות לעקרונות הדיסציפלינה - למשל בשעור מתמטיקה חשוב שהשיח הדיאלוגי יעמוד גם בעקרונות של שיח מתמטי, כגון שימוש במתווכים וויזואליים.

ב. המנחה שואלת: לאור הדיון, כיצד הייתן מציעות לשפר את ניסוח העקרונות ו/או להתאים אותם לצרכינו?

תשובות אפשריות

- להוסיף בעיקרון ההוראה המצטברת עימות בין רעיונות.
- להוסיף אבחנה בין הוראה במליאה לבין עבודה בקבוצות (בהעדר המורה) או עבודה עצמית.
- להוסיף התייחסות לעקרונות השיח הייחודיים לכל דיסציפלינה.

דגשים למנחה

המטרה של שלב זה היא לשוב ולבחון את העקרונות אך הפעם לאור הדוגמאות לביטויים בשיעור בו צפינו. מומלץ לחזור לאותן שאלות ואתגרים שעלו בדיון שלפני הצפייה ולבחון אותם שוב לאור הצפייה והדיון.

חלופות להנחיה

אם עלו נושא אחד או שניים מרכזיים שהעסיקו את המשתתפות מומלץ להתמקד ולהעמיק בהם, לבחון את השלכותיהם, לשקול יתרונות וחסרונות ולהעלות חלופות. אם עלו נושאים רבים שהעסיקו את המשתתפות מומלץ להתחלק לזוגות-שלישיות ולבקש מכל קבוצה להתמקד בסוגיה אחת ואח"כ לשתף את הקבוצה בשאלות ובתובנות.

6. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

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

שאלות המשך אפשריות

- האם יש קשר מחייב בין 5 העקרונות? האם יכולים להתקיים רק חלק מהם בצורה אפקטיבית?
- כיצד ניתן ליישם הוראה דיאלוגית בעבודה בקבוצות?

דגשים למנחה

מומלץ לקיים לפחות מפגש נוסף אחד סביב עקרונות ההוראה הדיאלוגית. ניתן לקיים סדרה של מפגשים ובכל אחד מהם לבחון עקרון אחר של ההוראה הדיאלוגית, באמצעות ניתוח של סרטים נוספים.

90 - ההוראה הדיאלוגית (פי רובין אלקסנדר)

(עובד מתוך: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/90.aspx>)

מתוך המבוא:

ההוראה הדיאלוגית היא פדגוגיה המשתמשת בכוח הדיבור כדי לקדם את חשיבתם של תלמידים. היא מיועדת להגביר את מעורבותם, למידתם והבנתם של התלמידים במהלך לימודיהם בבתי הספר. הנושא עצמו מוכר דיו, אולם אני מקווה שתמצאו את הזווית המובאת פה מרעננת ומחדשת.

מתוך הנחות היסוד:

הדיבור מגשר על המרחבים הקוגניטיביים והתרבותיים בין הילד למבוגר, בין מורה ללומד, בין החברה ליחיד, בין מה שהילד יודע ומבין לבין מה שעליו עוד לדעת ולהבין. השפה לא רק ממחישה את החשיבה אלא גם מְבְנָה אותה, והדיבור מעצב את התהליכים המנטליים החשובים שנחוצים לחלק ניכר מהלמידה המתרחשת, או אמורה להתרחש, בבית-הספר. אם כך, אחת מהמשימות העיקריות של המורה היא ליצור הזדמנויות ומפגשים אינטראקטיביים הבונים באופן ישיר וראוי גישור מעין זה.

ולמרות זאת, אף שמרבית המחנכים מצדדים בטיעון זה באופן כללי, והכיתות הן מקומות שבהן דיבור הוא חלק גדול ממה שקורה, דיבור המעורר ילדים מבחינה קוגניטיבית באופן יעיל ומתמשך ויוצר תשתית להבנתם הוא הרבה פחות שגור מכפי שהוא צריך להיות.

עקרונות של הוראה דיאלוגית

אני טוען שהוראה דיאלוגית, ולא הוראה מוסרת, נותנת לילדים את הסיכוי הטוב ביותר לפתח את הרפרטואר המגוון של דיבור של למידה שעליו מבוססים סוגים שונים של חשיבה והבנה. הוראה דיאלוגית היא הוראה שעומדת בחמישה קריטריונים:

- קולקטיבית: מורים וילדים מתמודדים עם משימת הלמידה ביחד, כקבוצה או ככיתה;
- הדדית: מורים וילדים מקשיבים זה לזה, חולקים רעיונות ושוקלים נקודות מבט חלופיות;
- תומכת: ילדים מנסחים את רעיונותיהם באופן חופשי, בלי לחשוש ממבוכה שתיגרם בשל תשובות "שגויות", ומסייעים זה לזה להגיע להבנה משותפת;
- מצטברת: מורים וילדים מתבססים על רעיונותיהם שלהם וזה של זה, וקושרים אותם יחד לקווי חשיבה וחקירה קוהרנטיים;
- תכליתית: מורים מתכננים ומנווטים את הדיבור בכיתה לאור מטרות חינוכיות ספציפיות.

נספח - גמאל סרט הוראה "ישרים מקבילים"

1	בתייה:	אני רוצה שתגידו לי מה ההגדרה של, לדעתכם, סתם תזרקו לי מה לדעתכם ההגדרה של ישרים
2		מקבילים, רק שנייה, מה ההגדרה לדעתכם, עוד ידיים עוד ידיים מי לא השתתף מי לא
3		השתתף? תמר. כן?
4	תמר:	אמ... שהם אף פעם לא ייפגשו
5	בתייה:	יפה אומרת תמר, אני כותבת, תמר אומרת איפה הטוש ה...תמר אומרת, כמה קווים אבל לא הבנתי?
6	תמר:	שניים
7	בתייה:	שני קווים, שאף פעם, לא ייפגשו
8	תלמיד 2:	אבל אפשר גם להגיד שלוש לא?
9	תלמיד 3:	לא
10	בתייה:	רגע רגע רגע כל אחד וההגדרה שלו, בר?
11	בר:	נגיד ריבוע סתם דוגמה, יש לו ארבע צלעות נגיד אה.. צלע מול צלע
12	בתייה:	אז אתה אומר הגדרה של ישרים מקבילים זה צלע מול צלע, יפה הלאה אני רושמת לא להעתיק את
13		זה בקשה, עוד ידיים כן
14	תלמידה 5:	זה בעצם שני קווים שהם נגדיים זה לזה והם לא ייפגשו הם לא ייפגשו לעולם ותמיד יהיה להם
15		מרחק שווה ביניהם
16	בתייה:	שני קווים, שמה? שלא נפגשים אמרת?
17	תלמידה 5:	שלא ייפגשו שהם נגדיים והמרחק ביניהם שווה והם לא ייפגשו לעולם והמרחק תמיד יישאר אותו
18		דבר
19		תלמידים מציעים מגוון הגדרות והמורה רושמת אותן על הלוח (כ-2 דקות)
20	בתייה:	(כותבת) אז יש לי שאלה, כל הכבוד לכם קודם כל, באמת הגדרות ממש יפות שני קווים שאף פעם
21		לא ייפגשו, יש לי בעיה מה זה אומר אף פעם? בואו יש לי שאלה אוקי. (משרטטת על הלוח) בקשה
22		עשיתי שני קווים הנה שני קווים ואני לא יודעת אם ייפגשו מה את אומרת מיכל?
23	מיכל:	אלה ייפגשו
24	בתייה:	למה?
25	מיכל:	כי הם לא בדיוק אחד מול השני, אבל אם זה יהיה אחד מול השני הם לא ייפגשו כי בעצם לא משנה
26		לאן תמשיכי אותם הם לא.. יישאר מרחק
27	בתייה:	איך את יודעת שהם לא ייפגשו? אף פעם? איך אני יודעת שהם לא ייפגשו? בהצבעה כן
28	תלמיד 11:	כי תמיד המרחק ביניהם שווה
29	בתייה:	תמיד תמיד? איך אני אדע אבל? את אומרת, אני יודעת
30	תלמידה 12:	תמשיכי אותם ואת
31	בתייה:	רגע רגע להקשיב להקשיב
32	מיכל:	כי אם הם מקבילים, אז המרחק ביניהם שווה ואם את ממשיכה אותם אז המרחק ביניהם לא יגדל ולא
33		יקטן ואז הם לא יוכלו להיפגש
34	בתייה:	אוקי בסדר, כן
35	תלמיד 13:	אה... את פשוט ממשיכה את זה כאילו (מדגים עם היד)
36	בתייה:	אתם בעצם, שנייה שנייה שנייה, אתם אומרים לי כל הזמן הם אף פעם לא ייפגשו אין כזה דבר איך
37		אני יודעת? הרי איך אמרתי לכם במתמטיקה? במתמטיקה אנחנו לא רואים, אני לא יודעת. במתמטיקה
38		אני צריכה להוכיח תמיד אני אומרת לכם את המשפט הזה מה את אומרת המורה שרטוט אין כזה דבר
39		כן נילי?
40	נילי:	שלא משנה כמה תאריכי אותם אז המרחק שלהם תמיד ביניהם יהיה שווה ואז אה...
41	בתייה:	אבל איך אני מוכיחה? את צודקת
42	תלמיד 15:	אני יודע
43	בתייה:	את אומרת אמירות יפות

44	נילי:	איך אני מוכיחה, כי את פשוט עושה ביניהם מרחק שווה לאורך כמה לאורך כמה זמן ואז את ממשיכה
45		בעצם בקו ישר ולא מזיזה, לאלכסון או משהו
46	בתייה:	אוקי מבחינת ההגדרה שנייה כן מתן,
47	מתן:	אם אה אפשר נגיד כאילו אה... (מצביע על הלוח)
48	בתייה:	רוצה ללכת ללוח? בבקשה
49	מתן:	ניגש ללוח.
50	בתייה:	כמה צבעים שאתה רוצה, מספיק אחד? אוקי
51	מתן:	אפשר נגיד למתוח פה קו ישר ואז אפשר לראות את הזווית פה אם הזווית ישרה זה אומר שהם בחיים
52		לא ייפגשו ואם זו זווית שהיא לא יישרה אז זה אומר שהם כאילו ייפגשו מתישהו
53	בתייה:	אוקיי מתן אומר אני מבינה שמתן אומר חייב להיות המרחק אתה מעביר קו שחייב להיות זווית ישרה
54		פה
55	מתן:	ככה עם שני אלה
56	בתייה:	מה זאת אומרת שניים? איפה זווית ישרה?
57		רעש בכיתה תלמידים משיבים
58	בתייה:	רגע רגע בואו נקשיב רגע לא מצליחה לא מצליחה להקשיב
59	מתן:	אם זה היה ישר אז הזווית הישרה הייתה אמורה להיות כאן (משרטט שתי זוויות ישרות)
60	בתייה:	אתה אומר אתה חייב שניים? או אחד למעלה או אחד למטה
61	מתן:	לא חייבים שניים חייבים שניים?
62	מתן:	כאילו כן (מדגים על הלוח)
63	בתייה:	אוקי בסדר, כן מאיה? תודה.
64	מאיה:	אפשר גם ללכת ללוח?
65	בתייה:	בטח אפשר ללכת ללוח, דוגמנים ודוגמניות יש לי בכיתה
66	מאיה:	אם נתונים לך שני קווים
67	בתייה:	בואי תעשי פה צבע אחר שנוכל להבין
68	מאיה:	אין לי פה סרגל, אבל את צריכה לקחת, זה הקווים שנתונים לך
69	בתייה:	כן
70	מאיה:	את צריכה לקחת פשוט סרגל ולמדוד כמה יוצא אורך פה (מסמנת על הלוח) את לוקחת סרגל ומודדת
71		כמה אורך יוצא פה ואחרי זה נגיד לוקחת פה (מסמנת) כמה אורך יוצא פה, אם זה לא שווה כאילו
72		אם שני האורכים שיצאו לך לא שווים זה אומר שהם ייפגשו מתישהו, אבל אם נגיד את לוקחת
73		שתי מדידות במרחקים מסוימים ואת רואה ששניהם שווים ובגלל שעשית את זה במרחק זה אומר
74		שאף פעם הם לא ייפגשו.
75	בתייה:	ומה קורה כשהקווים הם אינסופיים? אה...
76	מאיה:	זה לא קשור הקו הזה...
77	תלמיד:	מה זאת אומרת אינסופיים?
78	בתייה:	עד... קצה העולם רעש בכיתה
79	בתייה:	בואו נקשיב בואו נקשיב. גל, לשבת ישר!
80	מאיה:	הקו הזה מתארך אבל הוא מתארך באותו כיוון והוא ישר הוא לא פתאום מתעקם ל...
81	בתייה:	ואני רואה?
82	מאיה:	לא זה עובדה כי זה ישר.
83	בתייה:	איך אני יכולה להוכיח, את בעצם אומרת לי בתייה זה קו ישר ואם זה במעלה אחת? איך אני אדע?
84	מאיה:	לא, (פונה ללוח) אמרתי למדוד עם סרגל
85	בתייה:	אבל אני לא יכולה למדוד קווים אינסופיים עד הסוף
86		נשמעים קולות תשובות קריאות: בתייה
87	בתייה:	שנייה שנייה אנחנו בדיון וזה יפה רגע אחד אחד. כן
88	סוף תמלול	

אקדמיקה - גרזי הוראת מיומנות הוראה

סיפור מקרה מלווה: מתוך הבלוג של מייקל פרשן

מטרת המהלך היא להתעמק בבעיית הוראה של מורה עם תלמידה אחת במשך כמה שיעורים, לנתח את התנהגות התלמידה ולבחון את דרכי ההתמודדות הזמינות למורה. המטרה היא להעמיק את ההבנה של תהליכי ההוראה והלמידה המתרחשים בכיתה ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי.

1. הקדמה ותיאור ציפיון (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת המפגש וכיצד יתנהל המהלך.

2. הצגת ותיאור המקרה (10 דקות)

המשתתפות קוראות את סיפור המקרה ומסכמות מה ידוע ממנו על התלמידה ועל הבעיה.

3. ניתוח והצגת מודל הצגה (15 דקות)

המשתתפות דנות בבעיה, מנסות להסביר אותה ואת הגורמים המעורבים בה.

4. בניית אופוס (15 דקות)

המשתתפות מעלות ושוקלות דרכי התמודדות שונות עם הבעיה. המשתתפות קוראות את החלק השני של סיפור המקרה, שמתואר בו כיצד התמודד המורה עם הבעיה. המשתתפות דנות בדרך ההתמודדות של המורה ובשיקוליו.

5. הכלאה (10 דקות)

המשתתפות דנות בטענה המכלילה של המורה לגבי הדרך להתמודד עם בעיות מסוג זה.

6. רפלקציה (5 דקות)

המשתתפות דנות בתהליך שעברו, בדיון, בתובנות, באפשרות ללמוד ממקרים שמורים אחרים כתבו, ובאפשרות לכתוב תיאורי מקרים כאלה עבור למידה של מורות אחרות.

אקר מקרה - מערך הנחיה הוראת היומנים הוכחות



מעובד מתוך הבלוג של מייקל פרשן <http://rationalexpressions.blogspot.co.il>

לפניכן הצעה לדיון על בסיס תיאור מקרה של מורה ותלמידה אחת בשיעורי מתמטיקה בחטיבת ביניים. המקרה תועד ותואר על ידי המורה עצמו, מייקל פרשן, בבלוג שלו. מטרת המהלך היא להתעמק בבעיית הוראה של מורה עם תלמידה אחת במשך כמה שיעורים, לנתח את התנהגות התלמידה ולבחון את דרכי ההתמודדות העומדות בפני המורה. המטרה היא להעמיק את ההבנה של תהליכי ההוראה והלמידה המתרחשים בכיתה ולחדד את שיקול הדעת הפדגוגי.

1. הקדמה ותיאור זיכרון (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרות המפגש ומסבירה כיצד יתנהל המהלך.

2. הזמנת תיאור המקרה (10 דקות)

1. המנחה מחלקת למשתתפות צילומים של החלק הראשון של תיאור המקרה הבא, המעובד מתוך הבלוג של מייקל פרשן, מורה למתמטיקה בחטיבת ביניים בארצות הברית. המשתתפות קוראות את התיאור.

תיאור מקרה - חלק א: רומי והבעיה

רומי היא תלמידה בכיתה ט'. היא חדשה בבית הספר והתבלטה כבר מהיום הראשון, כשנתתי לתלמידים בעיה לפתור בקבוצות. רומי העיפה מבט בבעיה ואמרה לחבריה לקבוצה "אה, זה פשוט". היא לקחה דף ועיפרון ושרבטה כמה חישובים ללא שום מילת הסבר לילדים האחרים שאתם הייתה אמורה לעבוד. בזריזות ובמדויק היא חישבה את מה שהיה צריך לחשב מבלי לנסות את החלק השני של הבעיה שבו נדרשה לחפש הכללה. היא נשענה לאחור וקראה לי: "סיימנו". רק אחרי שדרבנתי אותם, רומי (והקבוצה) התחילו להתעמק בחלק השני של הבעיה.

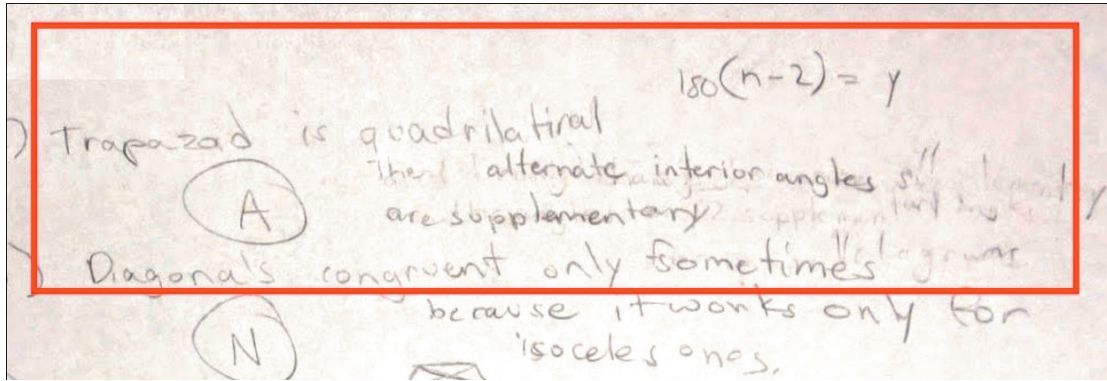
כזאת תלמידה היא רומי. זריזה, דייקנית, חדה ואוהבת להיות זריזה, דייקנית וחדה.

יש לה קבוצת חברים בכיתה שאתם היא מסתדרת. יום אחד יצא לי לשמוע אותם אומרים כמה הם חכמים במתמטיקה. רומי אמרה, "אה, כן, אני ממש טובה במתמטיקה. זה בדם שלי". די ברור שלהיות טובה במתמטיקה זה חלק חשוב בזהות של רומי. להיות טובה במתמטיקה זה בעיניה משהו מולד ולא כל כך ניתן לשינוי. וחשוב לה שגם אחרים יראו אותה כך.

עוד משהו לגבי רומי: לעתים קרובות היא לא מנמקת את דרך העבודה שלה, גם אם בתרגיל היא מתבקשת מפורשות לנמק. בעבודה בכיתה או בבחנים היא מגיעה למסקנות במהירות ובלי לנמק. בדרך כלל היא קולעת היטב, אבל לא תמיד. למשל, היו כמה ימים שבהם היא הייתה לגמרי בטוחה שהיא מצאה דוגמה שמפריכה את משפט החפיפה "צלע-זווית-צלע". בזמן העבודה בכיתה ניסיתי לתת לה משוב אישי לגבי הדוגמה שלה. זה היה קשה. היא לא נראתה מעוניינת במה שהיה לי לומר ודעתה הוסחה בקלות. ניסיתי לגרום לה להביא נימוקים כדי לבדוק את החישובים שלה, אבל הביטחון שלה בפתרון שלה היה מוחלט.

התבנית הזאת באה לידי ביטוי כמה שבועות. רומי עבדה במהירות וללא הוכחות, אף על פי שדיברנו על זה והצגנו מפורשות הוכחות בדיונים במליאה.

השבוע עסקו התלמידים בתכונות של טרפז. המטרה העיקרית שלי בשיעור הייתה לעזור לתלמידים להבין איך להשתמש בקווים מקבילים ובאלכסונים בכתיבת הוכחות על מרובעים. נתתי להם סדרת בעיות שכללה את השאלה "האם זה תמיד, לפעמים או אף פעם לא נכון שסכום הזוויות בטרפז הוא 360 מעלות?". התקרבתי לרומי וראיתי שהיא כבר כתבה "תמיד". דרבנתי אותה להציע נימוק והיא כתבה "משום שכל המרובעים מסתכמים ב-360 מעלות". שאלתי אותה איך אנחנו יודעים זאת, והיא כתבה על הדף $y=180(n-2)$. בסופו של דבר, אחרי עוד קצת דחיפה, היא כתבה "זוויות פנימיות מתחלפות הן משלימות".



(תרגום כמעט מילולי מהמחברת של רומי: "טרפז הוא מרובע; הזוויות המתחלפות הפנימיות הן משלימות; אלכסונים חופפים רק לפעמים מפני שזה נכון רק לגבי...")

בהוראה המקדימה שלי, לפני שנתתי את המטלה, הצעתי לתלמידים לנסות להשתמש בקווים מקבילים ובזוויות פנימיות מתחלפות וגם בפירוק למשולשים כדי לפתח את ההוכחה שלהם על טרפז. גם ביום הקודם עבדנו על הוכחה שסכום זוויות במשולש הוא 180 מעלות, ותלמיד הציג הוכחה שבה השתמש בקווים מקבילים. ניסיתי לשאול את רומי שאלות מכוונות לכיוון הזה, אבל בזמן שדיברנו היא כבר הסתכלה על שאלות אחרות וחיכתה שאניח לה.

במילים אחרות - ההוראה הראשונית שלי נכשלה.

מה עלי לעשות? איך אגרום לרומי לשפר את העבודה שלה וללמוד את מיומנות ההוכחות שהיא מתעלמת מהן?

2. המשתתפות דנות במליאה בשאלה: מה אנו יודעות על רומי ועל הבעיה שהעלה מייקל?

3. יתרון והזדרה אגדש של הבעיה (15 דקות)

המשתתפות דנות בבעיה בזוגות: מה מתוך הידע שלנו על רומי יכול להסביר את הקושי שמייקל העלה? מה בעצם הבעיה שעמה מתמודדת רומי? מה יכול להסביר את התנהגותה? מהי הבעיה שעמה מתמודד מייקל? מהם הגורמים שמעורבים בבעיות אלה? מדוע הן בעיות?

4. בניית אופוס (15 דקות)

1. המשתתפות ממשיכות לדון בזוגות: על פי האופן שבו הגדרנו את הבעיה, כיצד יכול מייקל להתמודד עמה? מה עשויים להיות שיקוליו? מה עליו להביא בחשבון? מה היתרונות ומה החסרונות של דרכי הפעולה השונות?
2. המנחה אוספת במליאה דוגמאות: כיצד הבנתן את הבעיה ולאור זאת, אילו חלופות הצעתן ומדוע?
3. המנחה מחלקת למשתתפות את הצילומים של החלק השני של המקרה, שבו מתואר כיצד נהג מייקל ומה היו שיקוליו. המשתתפות קוראות את התיאור.

תיאור מקרה - חלק ב: כיצד נהג מייקל ומה היו שיקוליו?

מייקל חשב שעמדו לפניו כמה אפשרויות:

- הוראה מפורשת במליאה כבר נכשלה, ולא קשה להבין למה. רומי השקיעה הרבה בלהיות טובה במיוחד במתמטיקה, והיה לה מניע חזק להימנע מלקשר בין התיקונים שאני מציע בהוראה במליאה לבין העבודה שלה.
- אני יכול ליצור מטלה חדשה שמטרתה תהיה להתמקד בצורך לנמק את הטענות שלנו בגאומטריה. אבל זה יעורר את אותן בעיות כמו הוראה מפורשת. נוסף על כך, המטלה החדשה תציב דרישות אינטלקטואליות חדשות שיסיחו את דעתה של רומי מהרעיונות הקודמים שרציתי שתלמד. כל מתמטיקה חדשה תעורר את רומי לחשוב על משהו אחר, במקום למקד אותה בנושאים שבהם היא צריכה להשתפר.

- אני יכול לנסות לדבר אתה פנים אל פנים בזמן השיעור, אבל את זה כבר ניסיתי ולמדתי שזה בעייתי. עניין המעמד שלה בין החברים ותפיסתה אותו מסבירים למה לא הצלחתי; לרומי קשה לסגת בנוכחות תלמידים אחרים.
- אני לא יכול להיפגש אתה מחוץ לכיתה. היא לא תופסת את עצמה כזקוקה לעזרתי, ובכל מקרה, מאוד מסובך מבחינה לוגיסטית לקבוע פגישה מחוץ לשיעור.
- אולי פשוט לתת משוב? אבל ממשוב כזה קל להתעלם, ובדרך כלל הוא נשכח בקלות. רומי, שכבר הראתה שהיא לא רפלקטיבית במיוחד בנוגע להוכחות ולטיעונים שלה, לא הייתה לוקחת לתשומת לבה משוב כזה.

החלטתי שהסיכוי היחיד לעבוד עם רומי הוא לתת משוב במליאה לכל הכיתה ולבקש מכל הכיתה לשפר את העבודה הקודמת שלהם. כך, רומי לא תוכל להתחמק מלחבר בין ההוראה שלי לבין העבודה שלה. לא יהיו לה הסחות מתמטיות אחרות, בעיות אחרות להפגין באמצעותן את היכולת שלה. והכי חשוב, מכיוון שכל הכיתה תהיה עסוקה בשיפור העבודה, רומי לא תרגיש כאילו הקושי שלה מוצג לפני אחרים. תהיה לה הזדמנות לשפר בשקט את העבודה שלה מבלי שזה יאיים על מעמדה בעיני חבריה לכיתה. איך עשיתי את זה:

החזרתי לכולם את העבודות שלהם ללא הערות, כדי לצמצם את המעורבות של האגו של כולם בעבודה. אחר כך כתבתי על הלוח: "האם זה נכון שאפשר לחלק עפיפון לשני משולשים חופפים – תמיד, לפעמים או אף פעם לא?". אחרי שדנו בבעיה ושיתפנו בהוכחות בעל פה, אמרתי לכיתה שנהייתי לקרוא את העבודות שלהם, אבל הבחנתי שאצל רבים מהם עדיין יש מקום לשיפור. אמרתי שכתביבת הוכחות היא דבר חדש להרבה מאתנו ושזו מיומנות אחרת מאשר למצוא תשובות. בשתי המיומנויות האלה אנחנו יכולים להשתפר (בשלב הזה רומי נאנחה בקול). אז הצגתי שלוש "דוגמאות" לתגובות לבעיית העפיפון:

אין הוכחה. אין הסבר.

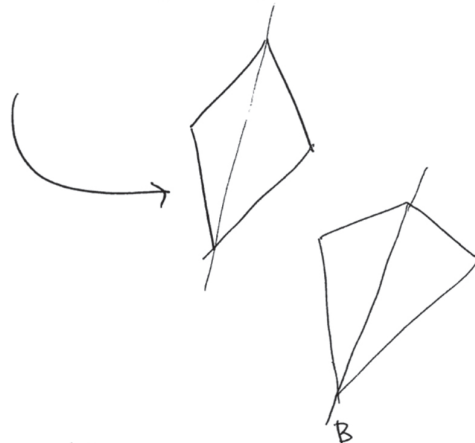
"A kite can be divided into two congruent triangles."

Always

הוכחה בסדר ויש הסבר אבל הם מקרים פרטיים.

"A kite can be divided into two congruent triangles."

Always



הוכחה מצוינת ויש הסבר שגם אחרים יכולים להבין.

"A kite can be divided into two congruent triangles."

Always, because since ABCD is a kite $\overline{AB} \cong \overline{BC}$ and $\overline{AD} \cong \overline{DC}$ and they also share a side \overline{BD} , so by SSS it can always be split up into \cong triangles.

אחרי המשוב הזה, אמרתי: "בחרו אחת מהבעיות מאתמול ושפרו את ההוכחה שכתבתם. כתבו הוכחה טובה כמו ההוכחה השלישית שעל הלוח". המקרה שתיארתי הוא דוגמה למצב שבו לבקש מתלמידה לשפר את עבודתה הוא ההחלטה הפדגוגית הנכונה ביותר. לא פעם, כשהתלמידה אינה מזהה את הקשיים שלה ומסרבת לראות במה עליה להשתפר, האסטרטגיה האפקטיבית ביותר תהיה לבקש ממנה גרסה שנייה של עבודתה. ואכן, ההוכחות של רומי השתפרו מאוד.

with a proof or some examples.

1. If one diagonal of a quadrilateral divides it into two congruent triangles, then the quadrilateral is some times a parallelogram.

4. המשתתפות דנות בדרך שבה פעל מייקל: מה היו החסרונות שלה? כיצד היה ניתן לשפרה?

5. הכולה (10 דקות)

המשתתפות דנות בטענה של מייקל ש"לבקש מתלמידה לשפר את עבודתה הוא ההחלטה הפדגוגית הנכונה ביותר. לא פעם, כשהתלמידה אינה מזהה את הקשיים שלה ומסרבת לראות במה עליה להשתפר, האסטרטגיה האפקטיבית ביותר תהיה לבקש ממנה גרסה שנייה של עבודתה". מתי ובאילו נסיבות, לדעתכן, טענה זו נכונה ובאילו לא?

6. רפלקציה (5 דקות)

המשתתפות דנות בתהליך שעברו, בדיון, בתובנות, באפשרות ללמוד ממקרים שמורים אחרים כתבו, באפשרות לכתוב תיאורי מקרים כאלה עבור למידה של מורות אחרות.

עס 3

"צוים וסוים"

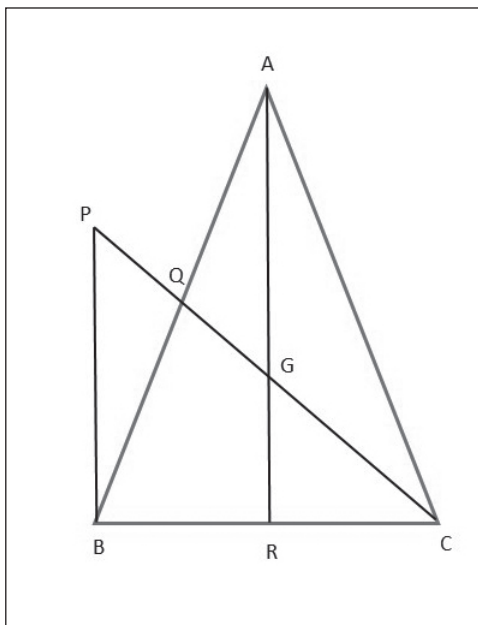
סרטים וסוגיות

עבודה עצמאית בכיתה - מה מליב לא מליבה? מה אפשר אורה?

סרט מלווה: "עבודה עצמאית"

רקע ותקציר

שיעור מתמטיקה, הקבצה א' בכיתה ט', בנושא הוכחת מקבילית. המורה כותבת על הלוח תרגיל הוכחה שהתלמידים צריכים לפתור עצמאית. המורה עוברת בין הילדים, משוחחת עם מי שניגש אליה וגם מעט במליאה. תלמידות ניגשות ללוח ומשוחחת ביניהן בניסיון לפתור את התרגיל. אחרי כעשר דקות מחזירה המורה את הדיון למליאה ומזמינה תלמידה לגשת ללוח ולהציע פתרון, תוך כדי דיון משותף.



נתון:

- ABC משולש שווה שוקיים
- PB מאונך ל-BC
- AR חוצה את הקטע BC
- הנקודה S היא אמצע הקטע AB

הוכיחו:

- QB = AQ
- APBG מקבילית

סוגיות לבין

- כיצד מזהים למידה בכיתה?
- כיצד ניתן להוביל לעבודה עצמאית פורייה בכיתה - אתגרים ודרכי התמודדות.
- המתח בין עבודה עצמאית פעילה לבין הספק הנושאים על פי בתכנית הלימודים.
- סוגי אינטראקציה בין מורה לתלמידים במהלך עבודה עצמאית - יתרונות וחסרונות.
- סוגי אינטראקציה בין תלמידים במהלך עבודה עצמאית - יתרונות וחסרונות.

הצגת אפילויות

פעילות לשלב הכניסה

מטרת הפעילות היא לחבר את המשתתפות לנושא ולתוכן.

המשתתפות מתארות בכתב מקרה שזיהו בו עבודה עצמאית פורייה שהתרחשה בכיתתן.

- כיצד ידעו שמתרחשת למידה?
- מה איפשר את הלמידה?

פעילות לשלב התיאור

מטרת הפעילות היא ללמוד את המהלך, להתבונן בו באופן מעמיק לפני שלב הניתוח.

המשתתפות צופות בסרט. מנחת הדיון מחלקת אותן לשתי קבוצות. קבוצה אחת מתבוננת בפעולות המורה (מה עושה המורה? אילו שאלות היא שואלת? אילו הנחיות היא נותנת? כיצד היא מגיבה לדברי ומעשי התלמידים?). הקבוצה השנייה מתבוננת בפעולות התלמידים (מה הם עושים במהלך השיעור? עם מי הם מדברים? כיצד הם מגיבים? תגובות מילוליות בלתי מילוליות). מומלץ לבקש מכמה משתתפות להתמקד כל אחת בתלמיד מסוים. לאחר הצפייה רושמים על הלוח בטבלה את פעולות המורה ואת פעולות התלמידים.

פעילות לשלב הניתוח

המשתתפות מנסות לבחון את הקשר בין פעולות המורה לפעולות התלמידים כפי שמופיעים בטבלה שעל הלוח, ודנות בשאלות:

- היכן בסרט ניתן להצביע על למידה? מה מעיד על כך?
- האם כל התלמידים היו עסוקים בלמידה? מה איפשר את למידתם ומה עיכב אותה?
- באילו דרכים המורה עודדה או איפשרה למידה עצמאית בכיתה? האם היו פעולות של המורה שעיכבו למידה עצמאית? מדוע?
- אילו סוגי אינטראקציה היו בין המורה לתלמידים? מה היתרונות והחסרונות של כל אחד מהם?
- אילו סוגי אינטראקציה בין תלמידים היו בקטע המצולם? מה איפשר אותם? מה היתרונות והחסרונות של כל אחד מהם?

פעילות לשלב החלופות

המשתתפות חוזרות לבחון את מה שכתבו לעצמן בתחילת הישיבה, מציעות דרכים נוספות לקידום למידה בעבודה עצמאית בשיעור שבו צפו, ושוקלות יתרונות וחסרונות של החלופות שעולות.

נספח - ג'מאלוסרס "למיהה זצמאיג"

1	תלמיד:	בגלל Z אז זאתי שווה לזאתי
2	מיכל:	אוקיי
3	תלמיד:	עכשיו צריך כאילו להראות בגלל זה גם זאת שווה לזאת
4	מיכל:	אוקיי
5	תלמיד:	xxx
6	מיכל:	הנקודה S היא אמצע AB
7	בן:	אה (.) מיכל
8	מיכל:	אוקיי
9	תלמיד:	השאלה היא אם אפשר כאילו להגיד
10	מאיה (מאחור):	מיכל מיכל, יש דרך להוכיח שקווים מקבילים
11	מיכל:	כן. אה מאיה שואלת אם יש דרך להוכיח שקווים מקבילים
12	תלמידה:	אה
13	תלמידה:	זוויות
14	מיכל:	יפה. מה זוויות? למה זוויות
15	שקד:	זי זי (Z)
16	זי:	דניאל דניאל
17	תלמידה:	או אלכסונים
18	מיכל:	Z. זי. ((מיכל קמה וניגשת לקדמת הכיתה)) איך אנחנו מוכיחים
19	תלמיד:	Z אומרים
20	מיכל:	איך אנחנו מוכיחים שישרים הם מקבילים? איך אני אגיע למסקנה שישרים הם מקבילים
21	דיבור במקהלה:	זוויות מתאימות
22	מיכל:	מה איתם?
23	נרי:	אם בין ישרים מקבילים הזוויות שוות
24	מיכל:	יפה מאוד. אם בין
25	בן:	אה זה משפט הפוך
26	מיכל:	אם בין שני ישרים יש זוויות מתחלפות או מתאימות שוות אז הישרים מקבילים. זוכרים? זה משפט
27		הפוך לישרים מקבילים. בוקר טוב דניאל. היה קשה לקום? חגגנו עד מאוחר, את רואה צריך ללכת
28		פשוט לישון בשמונה
29	אלה:	כמו מיכל
30	תלמידה:	כן בטח
31	דניאל:	אם אני אכנס בשמונה למיטה אני לא ארדם
32	נרי:	אהההה.
33	בן:	מישהו הבין? מישהו הצליח?
34		דיבור מקהלה. ((הדר קמה וניגשת למורה.))
35	תלמיד (איתי?):	דור יש לך דרך או משהו? התחלה?
36	תלמיד:	לא
37	מיכל:	יש למישהו דרך הוכחה כבר?
38		דיבור מקהלה
39	נרי:	לחפוף את המשולשים
40	בן:	לא אני ניסיתי את זה זה לא עובד
41	אור:	אלה
42	אלה:	מה
43	נרי:	((מתקן אותה)) אלה (במלרע)

44	אור:	מה? ((עוד תלמידה קמה וניגשת למורה))
45	אלה:	אוקיי אני אסביר לך
46	זיו (פונה לגאיה):	זווית צלע זווית
47	אור:	לא לא לא חכי (קמה וניגשת ללוח).
48		הבנתי. הבנתי. זה אחד כי זה של זה, זה של שתיים כי זה של זה, וזה שלוש כי זה של? אבל למה זה ((מסמנת את שני חלקי הצלע)).
49	אלה:	$ac=cb$
50	אור:	ac איפה?
51	תלמיד:	רגע רגע, איך, אור אור אור ((מסמן לה לזוז מהלוח))
52	אור:	אה סליחה
53	שקד:	אני הוכחתי את זה
54	מיכל:	((פונה לתלמידה שעומדת לידה)) את כן הוכחת את זה עכשיו הוכחת את זה
55	אלה:	$ac=cb$ במקום..
56		איתי קם וניגש למורה גם כן, ואחריו עוד תלמיד
57		שיחות מקבילות.
58		התלמיד (ההאחרון שניגש למיכל): מיכל עליתי על זה
59		((שתי תלמידות חוזרות למקום))
60		איתי מתחיל להראות למיכל את הפתרון שלו.
61	מיכל:	למה הם מקבילים?
62	איתי:	כי זה זוויות מתחלפות והן נמצאות כאן AB Br וגם (xxx)
63	מיכל:	אז זה זאת, זה השנייה. אבל למה הן שוות מאיפה אתה יודע שהן שוות. מי אמר לך שהן שוות
64	איתי:	כי הן מתאימות
65	מיכל:	אה מתאימות. ולמה זה גם 90?
66	איתי:	זה?
67	מיכל:	כן למה זה 90?
68	איתי:	זה חוצה את הקטע שבין שני אלה
69	מיכל:	אוקיי ואיזה משולש זה?
70	איתי:	שווה שוקיים
71	מיכל:	ואיך הולך המשפט הזה? במשולש
72	איתי:	במשולש שווה שוקיים
73	מיכל:	ה-T?
74	איתי:	התיכון הוא גם גובה.
75	מיכל:	יפה יפה יש פה כבר כמה תלמידים שעלו על זה. זה יפה מאוד.
76		דילוג
77	מיכל:	רגע רגע רגע תנו לה להסביר
78	הדר:	זה תיכון ואז זה אומר במשולש שווה שוקיים שזאתי שווה לזאתי, זאתי שווה לזאתי, וזאתי שווה לזאתי, ואז
79		קחי תסמני
80	מיכל:	ואז הוכחנו שזווית (.) ש- RA מקביל ל- BP , כי זאת זאת ((הזוויות)) מתאימות
81	הדרי:	אוקיי. עד כאן ברור לכולם?
82	מיכל:	מה? לא
83	בן:	עוד פעם
84	מיכל:	זה תיכון (AR),
85	הדרי:	כן
86	בן:	אז זאת זאת שווה $(a1, a2)$, זאתי זאתי שווה $(r1, r2)$, וזאתי וזאתי שווה $(RC=RB)$
87	הדרי:	נכון
88	בן:	אוקיי וזאתי שווה לזאתי ((מסמנת את זווית $r1$ וזווית $b1$))
89	הדר:	רגע, שנייה, זה תיכון, וזה משולש שווה שוקיים.
90	מיכל:	

91	תלמידה ברקע:	((לתלמידים אחרים)) נו תהיו בשקט	
92	מיכל:	למה זה בהכרח הופך את זה גם ל- a_1 ו- a_2 שוות שזה חוצה זווית, ולמה r_1 ו- r_2 שוות שכל אחת מהן 90? למה? למה היא אומרת את זה? על סמך מה?	
93	94	תלמיד:	תכונות התיכון
95	איתי:	כי במשולש שווה שוקיים תיכון הוא גם חוצה זווית וגם גובה	
96	מיכל:	תגיד את זה בקול רם ולאט	
97	איתי:	כי במשולש שווה שוקיים התיכון הוא גם חוצה זווית וגם גובה	
98	מיכל:	אוקיי. בן, זה משפט שאתה צריך להכיר וללמוד	
99	בן:	אני למדתי את זה, למה לא?	
100	מיכל:	במשולש שווה שוקיים, התיכון הוא גם גובה, ולכן יש r_1 ו- r_2 זה 90 ו-90. ואז מה? מה זה עוזר?	
101	הדרי:	ואז זה עוזר שאלה מקבילים ((RA ו- BP)), ואז אפשר לעשות פה Z ((מסמנת $BPQA$))	
102	שקד:	אבל אני לא הבנתי מה הזוויות הבסיס במשולש שווה שוקיים	
103	מיכל:	לא דיברנו על זוויות הבסיס במשולש שווה שוקיים. זה לא קשור לזוויות הבסיס במשולש שווה שוקיים.	
104	105	דיברנו על הגובה AR , הוא גובה, הוא גם, הוא תיכון במשולש שווה שוקיים ולכן גובה	
106	בן:	איפה ה- Z	
107	((הדרי מסמנת על הלווח))		
108	אלה:	איפה?	
109	מיכל:	בואי תסמני	
110	אור:	$PBAR$	
111	בן:	זה דאבל Z	
112	אור:	$PBAR$	
113	תלמידה:	לא לא רואים את זה טוב	
114	אור:	זה מ- R ל- A , ואחר כך מ- A ל- B ל- P	
115	תלמיד:	את לא חייבת לעשות את כל ההיקוף	
116	תלמידים:	אההה	
117	מיכל:	עכשיו תסמני את הזוויות המתחלפות	
118	בן:	הבנתי	
119	מיכל:	שבגלל שהישרים הם מקבילים אז הזוויות המתחלפות	
120	שקד:	ואז זה צלע זווית צלע?	
121	נטע:	שנייה איך הגעתם לזה שיש מקבילים	
122	הדר:	זווית צלע זווית	
123	שקד:	למה? צלע זווית צלע	
124	הדר:	כי זה XXX	
125	שקד:	אה, אוקיי	
126	מיכל:	זוויות קודקודיות, זוויות מתחלפות בין מקבילים	
127	זיו:	מיכל זה בול מה שאמרתי לך	
128	מיכל:	והצלע שנתונה.	

סיפור הקרה וסוגיות מה מאליה לנו הזיונים?

גיאור הקרה

בית ספר יסודי במרכז הארץ במגזר הערבי, מדד טיפוח 7. מנהלת בית הספר הגיעה לבית הספר לפני ארבע שנים. בית הספר עבר שינויים פדגוגיים וארגוניים ניכרים ושיפר את הישגיו בכל התחומים למעט במתמטיקה. בתחום זה התלמידים נחלים כישלונות שנה אחר שנה, ללא שיפור של ממש בהישגים. נהפוך הוא, במהלך השנים אף חלה ירידה בהישגים. יתר על כן, קיימים פערים לימודיים במתמטיקה מהשנים הקודמות, ההולכים וגדלים עם השנים. השנה, בשכבה ה', יותר מחצי ממספר התלמידים אינם שולטים בקריאת מספרים ובפעולות חשבון בסיסיות באופן אוטומטי.

להלן דוגמה להתפלגות ציוני התלמידים בדצמבר השנה:

(שכבה ה' - התלמידים נבחנו במבחנים שכבתיים)

רמת הישגים יחסית (באחוזים)				טווח ציונים	כיתה/מס' תלמידים
80-100	65-79	55-64	0-54		
16	26	18	40		ה' (26)
27	7	12	54		ה' (27)
21	14	20	45		ה' (28)

צוות בית הספר משקיע משאבים רבים בתחום זה: שעות פרטניות, שעות תגבור, פיצול כיתות, הדרכה אינטנסיבית של מדריכה מקצועית, תכנון משותף של שיעורים, כניסה לשיעורים לצפיית עמיתים וקיום דיונים לאחריה, שילוב של אמצעים טכנולוגיים (תוכניות ייחודיות של פיתוח חשיבה מתמטית באמצעים דיגיטליים, כולל אייפדים). במהלך הסמסטר המורות עובדות בעזרת מיפוי תלמידים, מסמנות קבוצות של תלמידים על פי רמתם ונותנות להם מענה שונה על פי צורכיהם. הן מעידות על שיפור בלמידה של התלמידים בנושאים מסוימים ועל הצלחה במבדקים שנעשים בכיתה. כשנכנסים לשיעורים הואים תלמידים בעלי הרגלי למידה טובים, שעובדים ולומדים במהלך השיעור, בתשובותיהם (בעל פה ובכתב) מפגינים בקיאות בידע הנלמד, אך עדיין יש פערים מאוד גדולים בין מה שהתלמידים מראים שהם יודעים בכיתה לבין הישגיהם. המורות המקצועיות ורכזת המקצוע יחד עם המנהלת מנסות שוב ושוב לנתח את הפער הזה ולהבין מה צריך לשנות בדרכי ההוראה. הן מציבות יעד של צמצום הפערים ועלייה בהישגי התלמידים, אך בכל תקופת מבחנים הן מופתעות לגלות שלא רק שלא הצליחו לקדם, אלא שאף הייתה נסיגה. הצוות חש שהציונים אינם משקפים את יכולות התלמידים. על מנת לקדם את הישגי התלמידים חשוב להבין מדוע קיים הפער בין תחושות המורים לגבי בקיאות התלמידים בידע הנלמד לבין תוצאות המבחנים. לשם כך החליט הצוות לנתח מבחנים לדוגמה, תוך התמקדות באחד הנושאים שרוב התלמידים נכשלים בהם - בעיות מילוליות. למשל:

הבעיה

שתי בנות קוראות את אותו הספר. סמר קוראת דף אחד במשך שלוש דקות, שאדיה קוראת דף אחד במשך שתי דקות.

א. מי מהן קוראת יותר דפים ב-30 דקות?

ב. הסבר את תשובתך.

להלן תשובות התלמידים שהתקבלו בכיתה ה'1 (סה"כ 27 תלמידים):

א. לא ענו על השאלה (8 תלמידים)

ב. שאדיה (10 תלמידים)

ג. 5 דקות (תלמידה 1)

ד. $10=30/3$ סמרה קראה 10 דפים ב-30 דקות, $15=30/2$ שאדיה קראה 15 דפים ב-30 דקות (3 תלמידים)

ה. תשובות נוספות שונות (5 תלמידים)

התשובה הנכונה לשאלה זו על פי המחונן היא ד.

שאלון אביון

מדוע תלמידים רבים נכשלו בשאלה זו?

מה אנחנו יכולים ללמוד על הפער בין הידע שתלמידים מפגינים בכיתה לבין הישגיהם במבחנים?

מה אפשר לעשות כדי לצמצם פער זה? מה היתרונות והחסרונות של האפשרויות השונות?

סרטים וסוגיות גפוקדי אומד

סרט מלווה: "חקר הגדות פסח"

רקע ותקציר

מפגש קבוצה קטנה בחטיבה צעירה (גן חובה). הגננת יושבת סביב שולחן גדול עם תשעה ילדים המעיינים בהגדות של פסח, כהכנה לקראת החג. בסרט רואים את פתיחת השיעור, ובה המורה מחלקת לתלמידים את ההגדות, התלמידים מעיינים בהן, מנסים לקרוא, משוחחים עם המורה ואלה עם אלה. בסוף הקבוצה מתכנסת להתבוננות, לקריאה ולשיחה על עשר המכות בהגדות השונות. בהמשך השיעור (שאינו נראה בקטע הסרט הערוך) המורה חוקרת עם התלמידים היבטים שונים של ההגדות, ואת הדמיון (והשוני) בין ההגדות השונות שעל השולחן. המהלך המוצע לעיל מבוסס על מתווה "חקר עקרונות הוראה".

סוגיות לבחון (אומד) לבחור סוגיה אחת ולהתמקד בה

1. כיצד באים לידי ביטוי תפקודי לומד בשיעור?
2. כיצד ניתן לקדם תפקודי לומד בעבודה בקבוצה קטנה?
3. האם ניתן לקדם את כל תפקודי הלומד בו-זמנית? באילו מצבים יש עדיפות לאילו תפקודים?
4. מה היתרונות ומה החסרונות בשימוש בסרגל תפקודי לומד להכוונת ההוראה? מהם השיקולים בבחירת תפקודי לומד בתכנון ההוראה?

הצגת אפילויות

פעילות לשלב הכניסה

מטרת הפעילות היא להכיר את סרגל תפקודי הלומד וגם לבחון אותו בצורה ביקורתית, תוך כדי העלאת שאלות להמשך.

- המשתתפות מעיינות ודנות ב"סרגל תפקודי לומד", הכולל היבטים קוגניטיביים, מטא-קוגניטיביים, בין-אישיים, תוך-אישיים, חושיים-תנועתיים וכן התייחסות להכוונה עצמית ולניהול הלמידה (ראו נספח מצורף). אפשר לשאול:
- על אילו הנחות מבוסס סרגל תפקודי הלומד? מה דעתכן על הנחות אלה?
 - כיצד עשויים לבוא לידי ביטוי תפקודים אלה בכיתות שאתן מלמדות?
 - מה מוצא חן בעיניכן בסרגל זה? אילו קשיים ו/או אתגרים הוא מעורר?
 - אילו מהתפקודים מתאימים לשכבת הגיל שאתן מלמדות? אילו מתאימים פחות ומדוע? האם יש תפקודים שמתאימים לתחום תוכן או נושא מסוים יותר מאשר אחר?
 - אילו שאלות יש לכן ביחס לסרגל תפקודי לומד והתאמתו לצורכיכן? האם חסר בו משהו?

פעילות לשלב התיאור

מטרת הפעילות היא לבחון את האופן שבו באו לידי ביטוי תפקודי הלומד לפני שלב הניתוח.

- צפייה ראשונה ללא הנחיות מיוחדות. לצפייה שנייה – שתי אפשרויות:
- אפשרות א: במהלך הצפייה בסרט, כל משתתפת מתמקדת בתלמיד אחד ומנסה לזהות אילו תפקודי לומד באו לידי ביטוי אצלו.
- אפשרות ב: במהלך הצפייה בסרט, כל משתתפת מתמקדת בתפקוד לומד אחד ומנסה לזהות מתי ואיך הוא בא לידי ביטוי.

פעילות לשלב הניתוח והדין בעקרונות

המשתתפות דנות בתפקודי לומד וביתרונות ובחסרונות של השימוש בסרגל להכונת ההוראה, לאור מה שנצפה ועל פי הסוגיה בה בחרו להתמקד:

- באיזה אופן הביטויים המעשיים של תפקודי הלומד בקטע המצולם קידמו לדעתכם את הלמידה? האם הם גם עיכבו את הלמידה? מתי? מדוע?
- איך ניסתה המורה לקדם תפקודי לומד מסוימים? כיצד הגיבו התלמידים? כיצד זה השפיע על השיעור?
- מה מאפשר השימוש בסרגל תפקודי לומד להכונת ההוראה? אילו קשיים, בעיות ואתגרים הוא מעורר?
- במה הייתן מציעות לשפר את הסרגל או להתאימו לצורכיכן?

805 - סרגל גפוקובי אומד

(פיתחה: יולי לנקרי)

תפקודים בתלמיד אחד

הכונה עצמית זיהול הלמידה סתייגה לכולת של הלסד לכחור את סטרות לסדנת. להגדיר, לתכנת את הלסד הלמידה חור המלך על תכלית משיבה קונגניטיביים-סטרו-קונגניטיביים.	חוש תנעתי סתייגה לכולת של הלסד לתל אחד חוש ברייג. להשתמש בשפת הגוף בכורה מושכלת וסודית כדי להביע רעונות ולשט רגשתי, לתת פשו יארתות וולת פשו לאופיות לסדד מנעות הרתעות ליצוג באופן רב חשו ותנעתי.	חור אישיו מושביות, מוסגולת, קבלת אחריות סתייגה לכולת של הלסד להכיר את עצמן, לחוש תחושות מוסגולת עצמית, לוסת התנגדות, רגשות ולפעול סחור מודעות גבורה לקודות חחוק והחורפה במפקודו.	בנאישו מאובות מברות, עבודת איות נחול שח מבר סתייגה לכולת של הלסד לנלל תקשורת בייאישית המבדדת את החור ממעקה ל יס ריש, סכלי סתייגה עבודת החות של הלסד חר אירות ומחובות לפעול ולקדם יעיס ותעות מושפות בתחלך.	מסא קונגיובי חשיבה על חשיבה סתייגה לכולת של הלסד לחשוב על חשיבתו ולחוש את לסודתו באמצעות חשיבה על טשעות הדיע, על התלכיס ואל האסטרטגיות בך הן הפעלת תכלית חור מבנין יסור, יסות וברקה.	קונגיובי חשיבה בקורתית, חשיבה יצרתית, הכנת וישום סתייגה לכולת של הלסד לכצ מנון חפקודי לסדד וחשיבה מרס הזיוו והזכרון וולר לסות של יסום, נחח סינתוז וחשיבה.
--	--	---	--	---	--

© יולי לנקרי 8934596-052

מטפחים את ששת חפקודי הלמד ומתייחסים לו

תוכנית למודים אמזק סוקי, נחמוי צנת, אקיו למינג, אככול אמנויות, אמני בן נחמוי, סוצות אראי, אמלי, הרחבה והמארה המאספרק בחלר.	דרכי הוראה-למידה-הערכה ברוח עמרי, תחלכי, דיאמו ומחמערך הורא יסידה פורטפוליו, חברתא, אאלרלטי, למינה שח ומחפג, אסוב אמרר, צאק, פסול, שיה אית, חנות, גלרכי ומצוות, חזון, אחר...	מרחב למידה מוס המנסוות מנעות ומאנתרית, מפער בורות, חקר ויולי, בגל אוק, במסדרון, בבית, ברס, פסרת ה, בכרתה/מאגניה, במסרה.	ארגון זמן אקיו למינה בלון, מוכר- חוצית, סבונ, חונג, חוקר יחיות לאן, יחיות לאן, אישות, המאספרות בחוקר, בגרה/ אחר, אחר...	ארגון לסודים קבוצה זו/ רג- אלת קבוצה ע"ס נחמוי עג"י, פילון קבוצת רכא, נסתי יחית ולסוס, קבוצות למינה, פוס, יחיתי, אסגה, אקסו, חברותא, וילטלי, אחר...
--	---	---	---	---

© יולי לנקרי 8934596-052

מורה:	44	האא, הם עושים קידוש, אתה אומר
מורה:	45	לפי מה?
ילד:	46	אני בית יעקב!
מורה:	47	איפה אתה ראית (בהגדה) שהם עושים קידוש?
ילד:	48	מה זה פה? פה הם בנו פירמידות
מורה:	49	נכון בני ישראל עבדים
ילד:	50	הינה
ילדה:	51	מצאתי את עשר המכות
מורה:	52	אה מצאת את עשר המכות אוי היא מצאה את עשר המכות גם לכם באגדה יש את עשר המכות?
ילד:	53	אני מצאתי
ילד:	54	לי אין לי אין לי אין
ילד:	55	עשר המכות
מורה:	56	למה זרקת את זו?
ילד:	57	לי אין
ילד:	58	לי אין
מורה:	59	תבדוק אבל תבדוק מה יש לך שם
ילד:	60	לי אין לא ראיתי
מורה:	61	אז תדפדף שוב ותבדוק
ילד:	62	הינה עשר המכות
מורה:	63	אה אז זה עשר המכות כי קודם אמרת לי אני לא יודע מה זה
ילד:	64	שהישראלים
מורה:	65	בני ישראל נכון
ילד:	66	שחין ברד
ילד:	67	לא להפך זה פה שחין ברד
ילד:	68	סיגלית, מצאתי שמשה חצה את הים
מורה:	69	נכון
ילד:	70	חושך
ילדה:	71	חושך ומכת בכורות
ילד/ה:	72	הינה
ילד:	73	ואני בכלל לא מצאתי ת'הגדה
ילד:	74	אני בכלל לא מצאתי
מורה:	75	את מצאת את עשר המכות?
ילד:	76	המורה לא מצאתי את עשר המכות
ילדה:	77	לא, אני קוראת
מורה:	78	אבל אנחנו לא קוראים את ההגדה עכשיו זה לוקח המון שעות אנחנו עכשיו מעיינים
ילד:	79	הנה משה בתיבה!
ילד:	80	איפה?
ילד:	81	וואו מה זה
ילדה:	82	הנה עשר המכות
מורה:	83	אה גם תאיר מצאה את עשר המכות. אז פה יש את עשרת המכות, פה יש, פה יש
ילד:	84	אני לא מצאתי
מורה:	85	לך אין את עשרת המכות? בוא נחפש
ילד:	86	מה זה זה?
ילד:	87	הנה הם
ילד:	88	הנה עשרת המכות פה
מורה:	89	אה...איך אתה יודע? אה זה יפה תראה הם הכניסו את זה לתוך המספר, לתוך הספרה עצמה מצויר.
ילדה:	90	נגמר לי ההגדה

91	ילד:	ערוב
92	ילדה:	נגמר לי ההגדה
93	מורה:	ברד
94	ילדות יחד:	ברד, ארבה חושך מכת בכורות
95	ילדה:	הנה מצריים וירושלים
96	ילד:	איפה?
97	מורה:	יפה.
98	מורה:	טוב...
99	ילדה:	לא מצאתי!
100	מורה:	לא מצאת, אז...
101		(הרבה ילדים מדברים יחד...)
102	מורה:	שששש...
103	ילדה:	מה זה?
104	מורה:	זה הכותל, של ירושלים, כי יש אריה
105	ילדה:	הנה, עשרת המכות! עשרת המכות! עשרת המכות!
106	מורה:	עכשיו...אז רואים אצלך גם את עשרת המכות
107	ילד:	אני רציתי גם לראות. כולם מצאו את עשרת המכות, אבל אין בהגדה הזאת...
108	מורה:	בוא נחפש ביחד, בוא נבדוק... (מסתכלת בהגדה) לך יש הגדה מיוחדת. אנחנו עוד מעט נדבר עליה.
109	ילדה:	אתה רוצה את ההגדה שלי.
110	ילדה:	אני רוצה!
111	ילד/ה:	סיגלית מה כתוב פה?
112	ילדה:	גם לי אין
113	ילדה:	גם לי אין
114	מורה:	(מסתכלת בהגדה של הילד) ועברתי ויד וזרוע, האותיות הראשונות
115	ילדות (ברקע):	זה דם, צפרדע...
116	מורה: (מדפפת בהגדה)	זו ... אגדה מיוחדת... (ממשיכה לדפדף)
117	ילדה:	סיגלית! סיגלית! סיגלית! (מראה למורה את האגדה)
118	מורה:	אם זה ממש חשוב לך אני אביא לך
119	מורה:	גם את מצאת את עשרת המכות.
120	ילד/ה:	מה זה? מה זה? מה זה?
121	מורה:	טוב! תסתכל פה. אצלך הן לא מצוירות. תסתכל, מה יש לך אותן? איך הן מופיעות אצלך?
122	ילדים:	דם, צפרדע,
123	מורה:	במילים (מצביעה על המילים השונות)
124	ילדים:	כינים, ערוב, דבר, שזין, ברד, ארבה,
125	ילדה:	הנה ירושלים ש...מצרים
126	מורה:	נכון
127	ילדים:	חושך, מכת בכורות.
128	מורה:	עכשיו עוצרים. אתה לא סיימת לעיין. אז עוד דקה ואנחנו חייבים להמשיך הלאה, ואני אגיד לכם לאן
129		אנחנו, מה אנחנו עושים

סרטים וסוגיות

אמצעי המחשה בשיעור

סרט מלווה: "אופים צעירים"

רקע ותקציר

שיעור חשבון בנושא שברים פשוטים מתקיים בכיתה ד'. זהו שיעור שני בנושא. בשיעור זה בונה המורה סיפור מסגרת: "אנחנו נמצאים בבית הספר לאופים צעירים של פיצה מקפיצה וכולנו אופים צעירים". המורה מחלקת לתלמידות פלסטלינה שמשמשת "בצק" להכנת "פיצה". התלמידות מתבקשות להכין פיצה ולחלק אותה למספר חלקים לפי הוראת המורה. במהלך השיעור התלמידות פעילות ומתנסות, עובדות ויוצרות בפלסטלינה בהתאם להנחיות המורה. לאחר כל פעולת חלוקה, התשובות נאספות במליאה להתייחסויות.

סוגיות לביון

1. שילוב אמצעי המחשה בשיעור
2. שאילת שאלות בשיעור
3. אקלים וסביבה תומכת למידה

הצגת אפילויות

פעילות לשלב הכניסה

מטרת הפעילות היא לחבר את המשתתפות לנושא ולתוכן.

המשתתפות מתארות פתיחות מעניינות ומסקרנות שחוו כלומדות או כמורות לשיעור.

- מה הפך את הפתיחה למעניינת?
- במה תרמה פתיחת השיעור למהלכו?

פעילות לשלב התיאור

מטרת הפעילות היא ללמוד את המהלך, להתבונן בו באופן מעמיק לפני שלב הניתוח.

המשתתפות צופות בסרט. מנחת הדיון מחלקת לשתי קבוצות, קבוצה אחת מתבוננת בפעולות המורה (מה עושה המורה? אילו שאלות שואלת? אילו הנחיות מבקשת?) וקבוצה שנייה מתבוננת בפעולות התלמידות (מה עושות במהלך השיעור? כיצד מגיבות? תגובות מילוליות בלתי מילוליות).

פעילות לשלב הניתוח והדיון במהלך של המורה

המשתתפות מקיימות דיון סביב השאלות:

- א. מה היו היתרונות ומה היו החסרונות של שילוב אמצעי המחשה בשיעור?
- ב. כיצד ניתן לשלב אמצעי המחשה בשיעור ולהתמודד עם האתגרים שמזמנת הפעילות?

נספח - גמלו לטרט "אופים צלירימ"

1	המורה:	אה, בוקר טוב, ברוכים הבאים לבית הספר לאופים של פיצה מקפיצה
2	תלמידות:	יש, יש
3	המורה:	כמו שאתן יודעות, כמו שכולם יודעים ברחבי הארץ, הפיצה שלנו היא הפיצה המפורסמת
4		ביותר, הטובה ביותר
5	קריאות במקביל:	אממ אנחנו הולכות לעבוד בזה?
6	המורה:	האיכותית ביותר, ששש והאיכותית ביותר. על מנת לייצר את הפיצות שלנו, אנחנו צריכים וזקוקים
7	לאופים	שיש להם ידי זהב
8	תלמידה:	לי יש ידי זהב!
9	המורה:	בסיום הקורס, רק אופה, שהצטיין במשימות שיתנו לו, שינתנו לו רק בסיום הקורס הוא יקבל
10		תעודה ויוכל
11		להיות אחד מהאופים המצטיינים של פיצה מקפיצה, האם אתם מעוניינים בתעודה?
12	תלמידות:	יש, כן כן
13		(הפסקה בסרט - שקופית הסבר)
14	המורה:	מה איתך? יופי
15	תלמידה:	סוג של
16	המורה:	בסדר, אה.. עכשיו... תחלקנה לי אותה..
17	תלמידה:	רגע המורה,
18	המורה:	לשמונה.
19	תלמידה:	איך? מהשלוש חלקים?
20	המורה:	לא, את תמיד כשאני מבקשת למשהו חדש, את חוזרת בחזרה לחתיכה אחת שלמה ואותה
21		חוצה
22	תלמידה:	המורה, הצלחתי!
23	תלמידה:	המורה הנה!
24	המורה:	..1
25	תלמידה:	המורה...
26	תלמידה:	מה צריך לעשות?
27	המורה:	שמונה, שמונה
28	תלמידה:	המורה הנה
29	תלמידה:	זה הכי קל!
30	תלמידה:	אה אני ידעתי
31		(התלמידות מדברות מסביב)
32	תלמידה:	הנה, המורה.....אחד....
33	תלמידה:	המורה....
34	תלמידה:	הנה, המורה,
35	תלמידה:	...4
36	תלמידה:	המורה, הצלחתי
37	תלמידה:	הצלחתי,
38	המורה:	האם יצאה לכם צורה כזאת?
39	כולם:	כן!
40	המורה:	מצוין, יופי,
41	תלמידה:	אף פעם לא יוצא לי עיגול ישר
42	תלמידה:	הנה
43	המורה:	אתן מסתכלות אלי

44	תלמידה:	נכון,
45	תלמידה:	הנה,
46	תלמידה:	מי רוצה קצת פיצה?
47	תלמידה:	גם אני...
48	תלמידה:	מי רוצה פיצה טעימה?
49	תלמידה:	הנה הבצק שלך זה האדום
50	המורה:	אה... סליחה סליחה אופים צעירים, נכון לפעמים שאתן רואות את המוכר פיצה
51	תלמידה:	פיצה קטנה
52	מורה:	מחלק אותה אחת אחת זה מגרה,
53	תלמידה:	כן
54	המורה:	רגע, גם אני רוצה לקחת ככה?
55	תלמידה:	כן
56	המורה:	עכשיו, מי רוצה לענות לי על השאלה, לפני שאני ממשיכה, לכמה חתיכות חילקתם פה כל
57	תלמידה:	שמונה
58	המורה:	יפה, את החתיכה הזאת חילקתם לשמונה חתיכות, רק באצבע מי שידעת, איך קוראים לכל
59		חתיכה? לכל חתיכה אחת? יעל?
60	יעל:	שמינית.
61	המורה:	נכון, כל חתיכה פה היא שמינית ומי רוצה להגיד לי איך אני אקרא חתיכה פה? בת חן?
62	בת חן:	שליש
63	תלמידה:	שליש
64	המורה:	שליש, יפה מאוד ואיך אני אקרא לכל חתיכה פה? דלית?
65	דלית:	חצי
66	המורה:	אז קודם כל, כמו שאתם מבינות אמנם הגעתם לבית לאופים של פיצה מקפיצה, אבל אם
67		באמת המטרה שלנו ללמוד שברים בדרך
68	תלמידה:	כיפית
69	המורה:	כיפית, נכון בדרך נחמדה, בדרך של בצק, בדרך של אופים, משהו כזה
70		מספר קולות יחד: הבצק נמרח, תראי נמרח
71	המורה:	הפיצה הזאת כשחילקתם אותה לשמונה, האם היא הייתה שלמה?
72	תלמידה:	לא
73	תלמידה:	כן
74	תלמידה:	כן כן כן
75	תלמידה:	עכשיו היא לא שלמה כי פירקתי אותה
76	המורה:	מה זה?
77	תלמידה:	פירקתי אותה לחלקים
78	תלמידה:	פירקתי אותה כבר
79	תלמידה:	גם אני
80	המורה:	אוקי אבל גם כשאת מפרקת לשמונה
81		(כולן מדברות ביחד)
82	המורה:	עדיין אף אחד לא אכל חתיכה, בסדר? עדיין זה שלם, עדיין יש לך פה את כל החתיכות
83		קריאות במקביל: די! לא ככה לא ככה!
84	תלמידה:	המורה?
85	תלמידה:	היי לא
86	תלמידה:	המורה?
87	המורה:	אה...דבר שני, עוד עוד תרגיל, סליחה תחלקנה לי אותו בקשה לשש, לשש, יותר פשוט ל
88	קולות יחד:	אני אוהבת את זה, תראי
89	המורה:	יפה, לשש
90	תלמידה:	עשיתי ככה

הנה, הנה	תלמידה:	91
אני לא	תלמידה:	92
אבל צד שני נהרס, צד שני נהרס	תלמידה:	93
יש!	תלמידה:	94
הנה הצלחתי.	תלמידה:	95
יופי, מצוין	המורה:	96
שש	תלמידה:	97
איך אני אקרא לכל חלק?	המורה:	98
שישית	תלמידה:	99
שישית	תלמידה:	100
שישית.	המורה:	101
(מדברים כולם יחד)		102
יצא לי	תלמידה:	103
הצלחתי	תלמידה:	104
בטעות חתכתי אותו	תלמידה:	105
עכשיו הבקשה שלי עולה שלב.	המורה:	106

סרטים וסוגיות

כיצד לעבודת זכרון בקבוצה אמידה?

סרט מלווה: "סלט תרגילים"

רקע ותקציר

השיעור הינו שיעור מתמטיקה בחטיבת ביניים בכיתה ז'. מטרת השיעור הינה חזרה ותרגול לקראת מבחן. המורה בחרה לערוך את החזרה באמצעות "סלט תרגילים". שיטה זו ידועה בבית הספר ומוכרת לתלמידים. בשיטה זו, המורה כותבת על הלוח הפניות לתרגילים מנושאים שונים בתחום המתמטיקה, התלמידים פותרים את התרגילים בעבודה עצמאית על פי קצב אישי כאשר המורה מלווה את העבודה ומספקת הסברים בהתאם לצורך. העבודה מתחילה בכיתה וממשיכה בבית. בסרט רואים את מהלך העבודה העצמאית של התלמידים, ביחידים ובזוגות, כאשר המורה עוברת ביניהם.

סוגיות לבחון

- "רעש למידה" - מה הוא מאפשר? מה הוא מגביל? כיצד מתמודדים?
- כיצד ניתן לקדם למידה באמצעות עבודה עצמאית?
- יתרונות וחסרונות של למידת עמיתים

הצגת אפילויות

פעילות כניסה

מטרת הפעילות הינה להמחיש כי רעש אינו בהכרח מעיד על הפרעות או חוסר שיתוף פעולה וכן לבחון: מדוע רעש מאיים? על מי רעש מאיים?
בשלב הראשון, המשתתפות מאזינות לסרטון מבלי לצפות בו. מנחת הדיון שואלת: מה לדעתכן מתקיים בכיתה? מה עושים התלמידים?
בשלב השני, המשתתפות צופות ומאזינות.

פעילות לשלב התיאור

מטרת הפעילות היא ללמוד את ההתרששות ואת ההקשר לפני שמתחילים לנתח ולבחון את המהלך של המורה, להבחין בשונות בין לומדים, לזהות יתרונות וחסרונות של אופן הלמידה בכיתה.
המשתתפות צופות בשתי הדקות הראשונות של הסרט. מנחת הדיון מחלקת את הקבוצה לזוגות (ניתן גם ביחידים בהתאם לכמות המשתתפות) ומבקשת מכל זוג להתמקד בתלמיד אחד או במורה. המשתתפות מתארות את פעולות התלמיד/המורה במשך 2 דקות.

פעילות לשלב הניתוח

המשתתפות מסכמות רווחים מול קשיים ואתגרים של עבודה עצמית בכיתה.

קשיים/אתגרים	רווחים
למידה בסביבה רועשת ותוססת	למידה בקצב אישי
קושי של המורה בניהול תהליך הלמידה	סיוע ליווי והנחיה של המורה על פי צורך
קושי של המורה להגיע ולתת מענה לכולם	קיום אינטראקציה ושיתוף בין תלמידים

פעילות לשלב בחינת החלופות

המשתתפות מציעות דרכים להתמודדות עם אתגרים שמציב תהליך הלמידה העצמאית ושוקלות יתרונות וחסרונות. למשל:

- ארגון מרחבי למידה נוספים - קבוצות עבודה מחוץ לכיתה, בכיתת לימוד אחרת.
- ניסוח כללי למידה ועבודה עצמאיים (מתי מותר לדבר באיזה אופן).
- שינוי צורת הישיבה - בניית קבוצות הטרוגניות לצורך למידת עמיתים יעילה.

סרטים וסוגיות

גיוון בדרכי הוראה ואידיה

סרט מלווה: "בעיות בשלבים"

רקע ותקציר

השיעור הנכחי הוא שיעור מתמטיקה בכיתה ג' בנושא בעיות מילוליות רב שלביות. זהו השיעור השני בנושא. בשיעור זה, מתמודדים התלמידים עם בעיות מילוליות בדרכים שונות ומגוונות: פתרון בעיות על הלוח במליאה, קבוצות עבודה ועבודה אישית. בנוסף משלבת המורה בשיעור אמצעי המחשה רבים ומגוונים. בתחילת השיעור המורה מציגה בפני התלמידים חנות של אביזרים לתחפושות לפורים, לכל פריט על הלוח יש מחיר. התלמידים מקבלים בעיות חשבוניות לפתירה ע"י שימוש במחירון שעל הלוח.

סוגיות אביון

1. גיוון בדרכי הוראה ולמידה (למידה אישית, מליאה, קבוצות למידה)
2. שילוב אמצעי המחשה בשיעור
3. פתיחת שיעור
4. ניהול שיח

הצגת אפילויות

פעילות לשלב התיאור

מטרת הפעילות היא להעמיק ולהעשיר את ההתבוננות במגוון דרכי ההוראה והלמידה שהתרחשו בשיעור. המנחה מחלקת את הקבוצה לשתיים. המשתתפות בקבוצה א מתבוננות במורה ומתארות את דרכי ההוראה בהן היא נוקטת. המשתתפות בקבוצה ב מתבוננות בתלמידים ומתארות את פעילויות הלמידה שמבצעים התלמידים במהלך השיעור. המנחה מסכמת בטבלה בטור אחד את דרכי ההוראה של המורה ובטור שני את פעילויות הלמידה של התלמידים.

פעילות לשלב הניתוח

- המשתתפות דנות במספר נקודות שעולות מתוך שלב התיאור:
- באיזה אופן דרכי ההוראה השונות קידמו דרכי למידה שונות? האם ובאיזה אופן הן הגבילו אותן? מה היתרונות ומה החסרונות בשילוב מגוון גדול של דרכי הוראה ולמידה בשיעור אחד?
 - התאמת דרכי למידה שונות לסוגים שונים של לומדים.
 - מהו הרווח ומהו ההפסד (או האתגר) שבכל אחת מדרכי ההוראה והלמידה ששילבה המורה?
- חשוב ללוות את הדיון באזכורים ודוגמאות מתוך הסרט.

נספח - גמאלו אסרס "בזיוג בשלבים"

1	מורה:	אני חוזרת על הבעיה בקול. שי קנה אחן המן, מסיכה ורעשן. חנה קנתה מגילה, רעשן וליצן.
2		מי הוציא יותר כסף בקניה בחנות הפוריס? מה אתה עושה?
3	תלמיד ליד הלוח:	א.....
4	מורה:	בגדול רק, ה-5 מה זה?
5	תלמיד ליד הלוח:	ה.....
6	מורה:	אחן המן, כן?
7	תלמיד:	המורה הוא מסתיר, אי אפשר לראות,
8	מורה:	הוא כבר יוזו, כי הוא כותב
9		(תלמיד רושם על הלוח)
10	מורה:	גמרת?
11	תלמיד ליד הלוח:	את הראשון כן
12	מורה:	OK, שששש
13	תלמיד:	כתוב את הזה
14	תלמיד:	אבל המורה
15		(תלמיד רושם על הלוח)
16	תלמיד:	די!
17	מורה:	OK, מה, זהו? גמרת? זאתי התשובה?
18	תלמיד ליד הלוח:	כן
19	מורה:	תחזור לשאלה, מה השאלה?
20	תלמיד ליד הלוח:	מי הוציא יותר כסף בחנות הפוריס
21	מורה:	אז מי?
22	תלמיד ליד הלוח:	א..... ה.....
23	מורה:	חנה? מה עשית בעצם? חיברת את כל הפריטים שחנה קנתה הגעת לעשרים ושש
24	תלמיד ליד הלוח:	ששי קנה
25	מורה:	ששי קנה ואחר כך חיברת את כל הפריטים ש? חנה קנתה,
26	תלמיד:	ואז
27	מורה:	זה $17 + 6 = 12$, זה שלושים חמש?
28		כמה תלמידים: כן
29	תלמיד ליד הלוח:	כן
30	מורה:	ולכן החלטת ש.....? שי קנה
31	תלמיד ליד הלוח:	שי קנה פחות מ
32	מורה:	ביותר או פחות מחנה?
33	תלמיד ליד הלוח:	בפחות מחנה
34	מורה:	יפה מאוד
35		(מחזיקות כפיים)
36	מורה:	OK, עכשיו תסתכלו כולם על השאלות על הלוח ואני רוצה למיין את השאלות על הלוח לשתי
37		קבוצות. אני רוצה עכשיו רעיונות איך אני ממיינת, יש לי פה כמה שאלות, 1,2,3,4,5,
38	תלמיד:	שש!
39	מורה:	שש שאלות
40	תלמיד:	שלוש שלוש
41	מורה:	לחשוב איך אני יכולה למיין את השאלות שעל הלוח לשתי קבוצות, רעיונות לשתי קבוצות, דויד
42	דויד:	שתעשי 3, 3
43	מורה:	לפי מספר, כמות, שלוש שלוש, רעיון אחר

2.5, 2.5	תלמיד:	44
לא, זה יהיה 5	מורה:	45
אה נכון	תלמיד:	46
יש לי 6 שאלות, נכון? אז לפי כמות, איך עוד אפשר למיין את השאלות שעל הלווח? רונן	מורה:	47
(לא שומעים)	רונן:	48
קודם כל זה לא יהיה אותו הדבר, אבל זה גם, עניית אותו הדבר, לפי כמות, לפי מספר זה אותו	מורה:	49
תשובה. אני רוצה תשובה אחרת, אביתר?		50
מחלקים את התרגילי חילוק וכפל לקבוצה אחת	אביתר:	51
OK?	מורה:	52
את התרגילי פחות וועוד, אם יש ועוד אז מחלקים לקבוצה שניה ואת התרגילי וזהו	אביתר:	53
אתה אומר, נמיין את השאלות לפי הפעולות, כל הפעולות של חיבור קבוצה אחת	מורה:	54
לא	אביתר:	55
כל מה שנחלק	תלמיד:	56
חיבור וחיסור קבוצה, כי אמרתי שתי קבוצות, והקבוצה השניה? כפול?	מורה:	57
וחילוק	אביתר:	58
יפה, לפי פעולות. כמות, פעולות. איך אפשר עוד למיין את השאלות? משהו אחר, שלא שמענו,	מורה:	59
לא כמות ולא פעולות, כן?		60
נכון שתי תרגילים, יש שתי תרגילים, יש (לא שומעים)	דניאל:	61
כן? בוא תפרט את זה, יש לך משהו תשובה?	מורה:	62
יש להם לזה	דניאל:	63
בוא תסביר, בוא תסביר למה אתה מתכוון, כי גם אני חשבתי על המיון הזה, הוא ממש חשב לפי	מורה:	64
אני יודע	תלמיד:	65
דניאל (ליד הלווח): פה יש שתי תרגילים, שתי תרגילים		66
אז מה שדניאל אומר, שאתה אומר משהו, יש פה בעיות שיש להם פתרון	מורה:	67
בשתי תרגילים	דניאל:	68
בתרגיל	מורה:	69
אחד ובשתי תרגילים	אוריאל:	70
ויש בעיות שהפתרון שלהם צריך כמה תרגילים?	מורה:	71
שתיים	תלמידים:	72
שתיים, אז אני חשבתי היום, שאנחנו נלמד למיין בעיות לפי בעיות, שפותרים אותן בשלב,	מורה:	73
בשלב		74
אחד	תלמידים:	75
אחד	מורה:	76
המורה	תלמיד:	77
מול בעיות שפותרים אותם בכמה שלבים?	מורה:	78
שתיים	תלמידים:	79
שתיים, או?	מורה:	80
שלוש,	תלמידים:	81
או יש יותר.	מורה:	82

סרטים וסזיאון

כיצד כדאי להגות/ללמד נושא חדש בכיתה?

סרט מלווה: "כישורי חיים"

רקע ותקציר

השיעור המצולם הינו שיעור כישורי חיים בכיתה ב' שהועבר על ידי המחנכת. השיעור מהווה שיעור פתיחה לנושא חדש שנלמד בכיתה: רגשות. השיעור הינו שיעור ראשון מתוך יחידת לימוד בת ארבעה שיעורים. בקטע המצולם אנו רואים את פתיחת השיעור בו המורה מזמינה בכל פעם תלמיד אחר להציג בפני הכיתה רגש אחד שנלמד בשיעור זה: שמחה, עצב, כעס.

סזיאון/דיון

- כיצד כדאי להתחיל ללמד נושא חדש בכיתה?
- מה תפקידה של פעילות פתיחה בתהליך הלמידה?
- כיצד תגובת המורה לדברי התלמידים משפיעה על תהליך הלמידה?

הצגת אפזיאון

פעילות לשלב הכניסה

המשתתפות מציעות דרכים שונות לפתיחת יחידת לימוד העוסקת בנושא חדש - "רגשות" - לכיתה ב'.

פעילויות לשלב התיאור

אפשרות א - המשתתפות צופות בקטע השיעור המצולם ומתארות את האופן שבו המורה בחרה לפתוח את הנושא החדש בכיתה.

לדוגמה: המורה מבקשת מהתלמידים להמחז את הרגשות, המורה מבקשת מהתלמידים להסביר כיצד הם זיהו את הרגש "איך ידעתם שהוא שמח, לפי מה?", המורה מבקשת מהתלמידים לשער מה גרם לילד להרגיש כך "למה היא עצובה?".

דגש למנחה

כדי לאפשר דיון בסוגיה שנבחרה, חשוב לתאר באופן ממוקד את הדרך שבה המורה בחרה לפתוח את לימוד הנושא, בשונה מתיאור כללי של כל הפעולות שהמורה עושה.

אפשרות ב

צפייה ראשונה: המשתתפות צופות בקטע השיעור המצולם ומתארות את כל הפעולות שהמורה עושה.
צפייה שנייה: המשתתפות צופות בקטע השיעור המצולם ומתארות את כל הפעולות שהתלמידים עושים.

פעילויות לשלב הניתוח

אפשרות א - המשתתפות בוחרות פעולה אחת שהמורה עושה (מתוך הרשימה שנוצרה בשלב התיאור) ומנהלות דיון קצר:

- במה ובאיזה אופן פעולה זו מקדמת את לימוד הנושא?
- אילו אתגרים פעולה זו מעוררת?

לדוגמה: המורה ביקשה מהתלמידים לשער מה גרם לילד להרגיש כך.
יתרון: מספר גדול של תלמידים השתתף וענה על השאלה (5 תלמידים).

הפעולה יכולה לאפשר לתלמידים לחבר את עולמם האישי לנושא, לעורר עניין ורצון של התלמידים ללמוד את הנושא.
אתגר - בתשובות התלמידים התעוררו מספר נושאים אישיים ורגישים שדורשים את התייחסותה של המורה (אלימות במשפחה - "הוא עצוב כי אמא שלו הרביצה לו", קבלת ציון נמוך במבחן - "היא עצובה כי קיבלה ציון נמוך במבחן"), אך מצד שני קוטעים את רצף השיעור המתוכנן.

כדאי לחשוב מתי ובאיזה אופן מתייחסים לנושאים טעונים שעולים במהלך פעילות של כישורי חיים. מהם יתרונותיה וחסרונותיה של פעולה זו **לפתיחת** הנושא הנלמד?

אפשרות ב - המשתתפות מחפשות קשרים בין פעולות שהמורה עושה לפעולות שהתלמידים עושים. המשתתפות בזוגות בוחרות פעולה אחת שהמורה עשתה ומשערות: כיצד פעולה זו השפיעה על תהליך הלמידה? מהם יתרונותיה וחסרונותיה של פעולה זו?

פעילויות לשלב בחינת חלופות

אפשרות א - המשתתפות מתייחסות להצעות השונות שהעלו בפעילות הפתיחה, ומציעות חלופות נוספות לפתיחת יחידת הלימוד. המשתתפות בוחרות את היתרונות והחסרונות של הצעותיהן.

אפשרות ב - המשתתפות מציעות חלופות לפעולות שהמורה יכלה לעשות. המשתתפות בוחרות את היתרונות והחסרונות של הצעותיהן.

נספח - ג'אוז'אסר' "כישורי איים"

1	מعلمة	تعال يا محمد
	מורה	בוא לכאן מוחמד
2		(المعلمة تهمس بأذنه والطالب يقوم بما طلبت منه المعلمة) (המורה לחשה לו להציג הבעת פנים עם תנועות שהיא אומרת)
3	معلمة	شكرا.. شكرا (تقبل الطالب على جبينه) شو أحمد؟ شو حالته محمد؟
	מורה	תודה! תודה! (נישקה אותו על המצח) איך מרגיש מוחמד?
4	طلاب	مبسوط... رياضيه
	תלמידים	שמח... ספורטיבי
5	معلمة	رياضيه... شو؟
	מורה	ספורטיבית? מה?
6	سهى	مبسوط
	סוהא	שמח
7	معلمة	مبسوط.. شو غير كلمة مبسوط؟
	מורה	שמח? מה עוד?
8	ريما	فرحان
	רימה	שמח
9	رشيد	معلمة... سعيد
	רשיד	שמח
10	معلمة	فرحان.. شو هو؟ فرحان. مجيد... ماله محمد؟ ليه فرحان؟
	מורה	שמח.. מה זה שמח? מג'יד. למה מוחמד שמח?
11	سناء	لأنه برقص
	סנאא	משום שהום רוקד
12	معلمة	وليه برقص؟
	מורה	למה הוא רוקד?
13	صحي	عشان عنده عيد ميلاد
	סובחי	כי יש לו יום הולדת
14	معلمه	عشان عنده عيد ميلاد.. احتمال
	מורה	יש לו יום הולדת? יכול להיות...
15	مجد	عشان روح من المدرسة
	מג'ד	כי חזר מבית הספר הביתה
16	معلمه	طيب كيف عرفنا إنه مبسوط؟ فرحان؟ من إيش عرفنا إنه مبسوط؟
	מורה	טוב, איך ידעתם שהוא שמח? לפי מה?
17	خليل	لأنه ضحك
	ח'ליל	כי הוא מחייך
18	معلمه	سهى؟
	מורה	סוהא?
19	سهى	من ضحكته
	סוהא	מהחיוך שלו
20	معلمة	من ضحكته.. وين ضحكته بتبين إلنا؟
	מורה	מהחיוך... איך ראיתם את החיוך?
21	سامح	على وجهه.. على ملامح وجهه.
	סאמח	על הפנים שלו...

22	מعلمه	شو عمل كمان اشي ثاني بين النا انه فرحان?
	מורה	מה ראיתם עוד שמשקף לנו שהו שמח?
23	راني	رياضه
	ראני	ספורט
24	معلمة	هذه رياضه؟
	מורה	זה ספורט?
25	طلاب	رقص
	תלמידים	ריקוד
26	معلمة	حركة الجسم.. برقص. شو ماله؟ برقص. طيب.. تعالي يا سناء
	מורה	תנועות גוף.. או ריקוד. סנאא בואי אליי
27		(المعلمة تهمس بأذنها والطالبة تقوم بما طلبت منها المعلمة) (המורה לוחשת לה באוזן והיא צריכה להציג את מה שנאמר לה)
28	خليل	بتعيط
	ח'ליל	בוכה
29	محمد	حزينة
	מוחמד	עצובה
30	معلمة	شو مالها؟
	מורה	איך היא מרגישה?
31	طلاب	حزينه
	תלמידים	עצובה
32	معلمة	اقعدني يا سناء.. تسلميلي ماما
	מורה	שבי סנאא... תודה חמודה
33	خليل	حدا ضربها
	ח'ליל	הרביצו לה
34	معلمة	ليه حزينه صفاء؟
	מורה	למה ספאא עצובה
35	ساميه	عشان حدا ضربها
	סאמיה	כי הרביצו לה
36	معلمة	حدا ضربها.. إشي ثاني؟
	מורה	הרביצו לה? עוד תשובות?
37	خليل	عشان.....
	ח'ליל	כי.....
38	معلمة	إصبح ماما.
	מורה	בהצבעה חמוד.
39	فداء	عشان امها ضربتها
	פדאא	אמא שלה הרביצה לה
40	معلمة	عشان امها ضربتها. سحر؟
	מורה	אמא שלה הרביצה לה? סחר?
41	سحر	عشان إنذبت (وقعت)
	סחר	כי היא נפלה
42	معلمة	هيا
	מורה	האיא
43	هيا	عشان حدا ضربها
	האיא	מישהו הרביץ לה

44	מعلمة	عشان حدا ضريها. مين بده يبين الي كيف عرفتو اول شي إنها حزينة؟ وردہ מישהו הרביץ לה? איך ידעתם שהיא עצובה? וורדה?
45	ورده وورده
46	معلمة	كيف عرفنا انها حزينة؟ قبل عرفنا انه مبسوط لأنه بضحك ومن حركة جسمه. كيف عرفنا انها حزينة هون؟ ليال? איך ידעתם שהיא עצובה? קודם, ידענו שהיא שמח משום שהוא חייך ורקד. איך ידעתם שהיא עצובה? ליאל?
47	ليال ليال	عشان عياطها بنص وجهها כי היא בוכה
48	معلمة	عياطها (بكاء) لأنها بتبكي.. البكاء دليل إنها حزينة. طيب.. تعالي يا جنى כי היא בוכה. זה אומר שהיא עצובה. אוקי ג'נא בואי לכאן. (المعلمة تهمس بأذنها والطالبة تقوم بما طلبت منها المعلمة) (המורה לוחשת לה באוזן והיא צריכה להציג את מה שנאמר לה)
49	طلاب תלמידים	غضبان כועס
50	معلمة	مروه
51	مروه	مروה
52	معلمة	غضبانه כועסת
53	مروه	ليه? למה?
54	معلمة	عشان امها بدهاش تشتريلها هديه כי אמא שלה לא רוצה לקנות לה מתנה
55	سنا	عشان امها بدهاش تشتريلها هديه אמא שלה לא רוצה לקנות לה מתנה
56	معلمة	معلمة عشان علامة إمتحانها כי קיבלה ציון נמוך במבחן
57	سنا	عشان إيش? למה? לא הבנתי
58	معلمة	معلمة عشان علامة إمتحانها כי היא קיבלה ציון נמוך במבחן
59	سنا	عشان أخذت... כי קיבלה.....
60	معلمة	عشان علامة إمتحانها واطية. כי הציון שלה נמוך
61	طلاب תלמידים	عشان علامة إمتحانها واطية. כי הציון שלה נמוך
62	سنا	عشان علامة إمتحانها واطية. כי הציון שלה נמוך
63	معلمة	عشان علامة إمتحانها واطية. כי הציון שלה נמוך
	مורה	عشان علامة إمتحانها واطية. כי הציון שלה נמוך

64	سنة	اخرهن كلهن "ن" يا معلمة
	סנאא	כל המילים מסתיימות באות "נ" (בערבית)
65	معلمة	شو مالهن؟
	מורה	מה?
66	سنة	اخرهن كلهن "ن"
	סנאא	כל המילים מסתיימות באות "נ"
67	معلمة	اخرهن كلهن "ن"؟ إبعدي عن العربي هسه.. القصد مهارات. شو هن هذول الثلاث؟ أرين
	מורה	כל המילים מסתיימות באות "נ"? לא התכוונתי לשפה. מה שלושת המילים האלה? ארין
68	أرين	شعور
	ארין	רגשות
69	معلمة	يسعدھا.. يسعدھا.. شعورنا احنا. عيب؟ عيب انه أشعر هاذا الشعور؟
	מורה	כל הכבוד לך.. רגשות.. איך שאנחנו מרגישים. זה בושה להרגיש ככה??
70	طلاب	لا
	תלמידים	לא
71	معلمة	موجود في كلنا هاذا الشعور؟
	מורה	הרגש הזה קיים וקורה לכולנו?
72	طلاب	نعم
	תלמידים	כן
73	معلمة	عادي.. ومن حقي أزعل.. أغضب.. أحزن.. أفرح
	מורה	כן, זה טבעי.. זכותי להיות עצוב, כועס או שמח.

סרטים וסוגיות

פתרון בעיות בדרכים שונות

סרט מלווה: "כפל במלבן"

רקע ותקציר

השיעור הינו שיעור מתמטיקה בכיתה ד'. בשלב הראשון של הסרטון, המורה מדגימה, בעזרת התלמידים, שיטת עבודה שלמדו לפתרון כפל מספר דו-ספרתי בחד-ספרתי (כפל במלבן). התלמידים אומרים מה צריך לעשות בכל שלב, מסבירים ומחשבים והמורה מכוונת בשאלות ורושמת על הלוח. בשלב השני, היא מבקשת מהתלמידים לקחת כמה דקות ולחשוב כיצד ניתן להשתמש בכלי של כפל במלבן על מנת לפתור תרגיל כפל דו-ספרתי בדו-ספרתי. התלמידים עובדים עצמאית במשך כדקה וחצי. בשלב השלישי, המורה מזמינה שלושה תלמידים לגשת ללוח ולהציע כיצד ניתן לפתור את התרגיל באמצעות כפל במלבן. כל תלמיד מציע דרך אחרת. המורה מסבירה-מתארת את הפתרונות שהציעו, מבלי להעריך את התשובות (האם נכונות או שגויות), בוחרת בתשובה אחת וממשיכה איתה.

סוגיות לבדיקה

- פתרון בעיה בדרכים שונות - כיצד, עד כמה, מתי ולמה?
- התייחסות לתשובות שגויות של תלמידים.

הצגת אפילויות

פעילות לשלב הכניסה

מטרת הפעילות היא להכניס את המשתתפות לתוך הנושא, למקד את ההתבוננות בהמשך ולהעשיר את הדיון. קריאת הטקסטים הבאים ודיון בשאלות: "מה היתרונות בהצגת דרכי פתרון שונות לאותה בעיה? האם יש לכך גם חסרונות? אילו חסרונות?" אפשר לפתח מהלך הנחיה של חקר עקרונות הוראה על בסיס הפעילות וטקסטים אלה.

"לתובנה מספרית ייתכן היבט אישי: אנשים שונים פותרים אותה המשימה (אפילו אם היא תרגיל פשוט ביותר) בדרכים שונות. לדוגמה - את התרגיל 16×25 ניתן לפתור בעל פה על ידי חוק הפילוג או על ידי כפל של 16 ב-100 וחילוק ב-4. ... יצירת דרכי פתירה "אישיות" מקנה תחושה שהמתמטיקה אינה רק מקצוע נוקשה בעל חוקים חד משמעיים המחייבים דרך פתירה אחת, אלא מקצוע בעל היבט רחב, בו אפשר לגשת לפתירת משימות באמצעות חשיבה ויצירתיות. פיתוח דרכי פתירה מקוריות של התלמיד מאפשר לו לשלוט בתהליך למידתו ותורם בכך לביטחו העצמי - דבר שהוא חשוב ביותר בהוראת המתמטיקה."

(מתוך חוברת תכנית לימודים במתמטיקה של משרד החינוך: מבוא, תובנה מספרית ותובנה גיאומטרית, עמ' 11)

"פתרון בעיות בדרכים שונות דורש ידע מתמטי מתקדם. לפתרון בעיות בדרכים שונות שמוביל לתוצאות זהות תפקיד מהותי בהתפתחות הבנה מתמטית המבוססת על קשרים בין מושגים ותכונות מתמטיות. בנוסף, פתרון בעיות בדרכים שונות דורש חשיבה יצירתית. פתרונות מסוימים יכולים להיות יותר אלגנטיים מאשר פתרונות אחרים וחשוב לחשוף את תלמידינו למגוון פתרונות." (פוליה ג', 1973)

"פתרון בעיות בדרכים שונות צריך להוות חלק בלתי נפרד בבניית תכנית הלימודים. יישום פתרון בעיות בדרכים שונות מאפשר ניתוח וטיפוח של ידע ויצירתיות. לייקין טוענת כי יצירתיות מורכבת מגמישות (מספר פתרונות), ממקוריות (יצירת פתרונות שונים מאלה שנלמדו קודם לכן) ומרהיטות (מהירות יצירת פתרונות ומעברים בין פתרונות שונים)". (לייקין ר', 2013)

פעילויות לשלב הניתוח

מטרת הפעילויות היא לבחון באיזה אופן ובאיזו מידה המורה מעודדת את פתרון התרגיל בדרכים שונות ולהבין את השפעה המורכבת שיש לפעולותיה על התלמידים. דיון זה יכול להוות בסיס להמשך דיון ביקורתי מעמיק בעקרון של פתרון בעיות בדרכים שונות.

1. המשתתפות דנות בשאלה: כיצד מעודדת המורה את פתרון התרגיל בדרכים שונות? כיצד זה משפיע על התלמידים? דוגמאות לתשובות אפשרויות:

- המורה מלמדת את התלמידים שיטה שמהווה בסיס לדרכים השונות שהם מציעים.
- המורה נותנת להם זמן לחשוב ולעבוד לבד לפני שהם משמיעים את התשובות.
- המורה לא מעריכה את תשובות התלמידים ולא מצביעה על שגיאות ולכן התלמידים מרגישים ביטחון לבוא ולהציע דרכים נוספות.

2. המשתתפות בוחנות מספר פעולות של המורה: מה יכול היה להיות שיקול הדעת של המורה (מדוע בחרה לנהוג כך)? כיצד זה השפיע על התלמידים? מה היתרונות? מה החסרונות?

דוגמאות לפעולות של המורה שניתן לדון בהן:

- המורה בוחרת להגביל את דרכי הפתרון רק לכפל במלבן.
- המורה לא מציינת כשהתשובה השגויה.
- המורה ממשיכה רק עם הפתרון של התלמידה השלישית.

נספח - גמאלו אסר "כפא במאבן"

1	המורה:	טוב ועכשיו יש לי תרגיל חדש, x 7 25, גם דו כפול חד, בסדר? יש לי פה שני גורמים פעולת כפל
2		ואני רוצה להישאר עם הרעיון של המלבן, שהוא מחולק לשתי עמודות, ומי רוצה להגיד לי מה אני
3		כותבת, איפה ולמה? גילי,
4	גילי:	שם למעלה זה 20
5	המורה:	20 ?1
6	גילי:	לידו זה 7
7	המורה:	פה ?7
8	גילי:	5
9	המורה:	וכאן בצד
10	גילי:	7
11	המורה:	7, עכשיו תסבירי לנו למה, כי אני לא כתבתי 20, אני לא כתבתי שלושה מספרים, כתבתי רק שניים,
12	גילי:	א.... 20 25 ו-20
13	המורה:	מצוין, בעצם גילי פילגה את ה-25 ל-20 ועוד 5 ועכשיו מה אני עושה? אחרי שהיא פילגה מה אני
14		עושה עכשיו? רות?
15	רות:	x 7 20
16	המורה:	x 7 20 מה אני כמה זה?
17	רות:	א..... 140
18	המורה:	140, ילדים אני מצליבה ואני כותבת את זה ב....
19	רות:	משבת המתאימה לזה
20	המורה:	משבצת המתאימה 140 ועכשיו?
21	רות:	x 7 5
22	המורה:	x 7 35 5 ואני עושה פעולת חיבור וכמה זה?
23	תלמידים:	175
24	המורה:	יפה 175, זאת אומרת, ש-25 x 7 זה 175, כולם מסכימים?
25	תלמידים:	כן
26	המורה:	יופי, עכשיו אי רוצה, כן חמוד?
27	תלמיד:	את יכולה לסגור את הוילון?
28	המורה:	בהחלט
29	תלמיד:	תודה
30	המורה:	ככה? עכשיו ילדים אני רוצה שתיתקחו כמה זמן שאתם צריכים כדי להסתכל על התרגיל, כי אני
31		עוברת בעצם מדו כפול חד, מתרגיל כפל לדו כפול דו, כי זה הנושא שלנו, בסדר? והתרגיל הוא 17
32		x 23 ובעצם אני רוצה שתחשבו, אפשר לפתוח מחברות ובאמת לצייר לכם ולכתוב - איך אני נעזרת
33		בכלי הזה של המלבן בעצם עם התרגיל של דו כפול דו, בסדר? אז כמה דקות להיות עם עצמכם ואז
34		אנחנו נעלה כל מיני הצעות
35	תלמיד:	מצאתי
36	המורה:	כן, להעתיק רק את התרגיל
37	תלמיד:	מצאתי
38	המורה:	ולחשוב איך אני לוקחת את הדרך הזאת של המלבן ובעצם משתמשת בו בדו כפול דו,
39	תלמיד:	סיגי כבר מצאתי
40	המורה:	אז כבר בוא נאפשר לעוד ילדים תומר, תרשמו לרשום לכם במחברת קחו כמה דקות
41	תלמידה:	באיזה מחברת?
42	המורה:	מה שאתה רוצה, מה שהכי נוח לך
43	המורה:	לא חייבים, רועי? אתה עושה?

לי כבר יש	תלמיד:	44
טוב,	המורה:	45
(תלמידה מדברת בשקט עם המורה)		46
הכל בסדר אז תוציא דף, בסדר?	המורה:	47
שי יש לך איזה רעיון? כן? טוב, אז גם מי שלא הספיק ילדים, אני רוצה שתסתכלו רגע אל הלוח, שי,	המורה:	48
מה אתה מציע? אתה רוצה אתה לבוא לצייר? בקשה,		49
(שי רושם על הלוח)		50
רגע, אנחנו נשאר ברמה הזו עדיין לא לפתור, בעצם שי.... תודה. רגע, בואו נסתכל, גיא תודה בוא	המורה:	51
תחזור למקום, תסתכלו מה שי עשה, הוא באמת פילג ל-10 + 7 ואת ה-23 הוא רשם בעמודה כאן		52
והוא פילג, יש ילד שפתר בדרך אחרת?		53
כן	תלמיד:	54
רוני	המורה:	55
אני יכול	תלמיד:	56
קח, תחזיק ישר 90x את ה.....	המורה:	57
(רוני רושם על הלוח)		58
זהו נראה לי שנסתפק בזה,	המורה:	59
סיגי	דניאל:	60
רגע דניאל	המורה:	61
עכשיו בואו נסתכל, שב רוני, תודה, תסתכלו על ההצעה של רוני, בעצם הוא גם, הוא פילג... רגע	המורה:	62
רגע, הלכתי פה לאיבוד...10 ומה זה רוני? 20, 20 מאיפה, מפה? ול-3 ל-7, שבעצם את שלושת		63
הגורמים האלה, אתם זוכרים שה..... השיטה הזאתי היא פעולת כפל, אנחנו בעצם כופלים ב-7		64
(תלמידים רבים מדברים)		65
OK דרך אחרת? אלה	המורה:	66
סיגי, אפשר לעשות לא בריבוע?	תלמידה	67
אני רוצה שנישאר במלבן, בסדר? אנחנו ניקח את אלה ואז אנחנו נמשיך,	המורה:	68
אבל יש גם דרך אחרת	תלמידה	69
אני בטוחה	המורה:	70
יש גם דרך של מאונך,	תלמיד	71
(תלמידים מדברים)		72
תודה אלה, אני יודעת, עכשיו תסתכלו על הדרך של אלה, ילדים, היא פילגה בעצם את 10 ו-7, היא	המורה:	73
רשמה בעמודות למעלה ואת 23 כמו שמקודם היה לנו את החזד ספרתי, היא לקחה את זה לצלע הזו		74
ופירקה ל-20 ול-3. אה אני בטוחה שיש עוד דרכים, אני רוצה לקחת את הדרך של אלה מבין שלושת		75
הדרכים ולהגדיל אותה כאן, בסדר?		76

סרטים וסוגיות

אחיזה משמעותית ואחיזה מסורתית

סרט מלווה: "שיקוף"

רקע ותקציר

השיעור הינו שיעור חשבון בכיתה א' בנושא שיקוף. זהו שיעור ראשון בנושא והמורה מלמדת חצי כיתה בחטיבה צעירה. המורה מציגה את הנושא בפתיחת השיעור באמצעות המחשה - מזמינה תלמידים להיות "המראה שלה". הקטע משלב הדגמה של המורה, עבודה עם עמיתים ועבודה בקבוצות, כולל אמצעי המחשה מגוונים: מראה, שיר, מחשב, צורות הנדסיות.

סוגיות לבדיון

1. למידה משמעותית ולמידה מסורתית - יתרונות חסרונות וכיצד לשלב בין השתיים?
2. שילוב אמצעי המחשה בשיעור.

הצגת אפליזיות

פעילות לשלב התיאור

מטרת הפעילות היא לצלול לתוך השיעור וללמוד את המהלך לפני שמנתחים אותו. המשתתפות צופות בסרט ומתארות: (א) את כל אמצעי ההמחשה שבהם השתמשה המורה. (ב) את דרכי ההוראה ששילבה המורה בשיעור.

פעילות לשלב הניתוח

לאחר שיתוף באמצעי ההמחשה ודרכי ההוראה בשיעור, שואלת מנחת הדיון: מה מאפיין את סוג ההוראה בשיעור? אילו פעולות של המורה מתאימות להוראה בעלת אופי מסורתי ואילו פעולות של המורה מתאימות ללמידה משמעותית? (*ראו נספחים: א. עקרונות הלמידה המשמעותית, ב. השוואה בין למידה משמעותית ומסורתית)

פעילות לשלב דיון בחלופות

מטרת הפעילות היא לזהות יתרונות וחסרונות בשני סגנונות ההוראה וכן להצביע על האופן שבו ניתן לשלב בין שניהם.

המשתתפות מקיימות דיון בשאלות האלה:

שלב א

- מהם היתרונות ומהם החסרונות של למידה באופן מסורתי?
- מהם היתרונות ומהם החסרונות של למידה משמעותית?
- כיצד ניתן לשלב בין למידה משמעותית ללמידה מסורתית?

שלב ב

המשתתפות מתכננות מהלך הוראה קצר המשלב אלמנטים של למידה משמעותית ואלמנטים של למידה מסורתית.

נספח - למידה משמעותית ומוסרית

מתוך: "ישראל עולה כיתה - עוברים ללמידה משמעותית"

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html>

למידה משמעותית מושתתת על שלושה מרכיבים מרכזיים המתקיימים בו זמנית:



ערכים – ערך ללומד ולחברה כאשר תהליכי הלמידה והתכנים מספקים חוויה חיובית, נותנים מענים לצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים, נותנים ביטוי לסגנונות למידה מגוונים, מזמנים חיזוק והזדהות, מאפשרים בירור תפיסות ביחס לגורמים מקדמים או מעכבים בתהליך הלמידה, מפתחים הבנה, העמקה ויישום של הנלמד תוך שליטה במיומנויות ומניבים תוצאות חיוביות והישגים גבוהים לפרט ולחברה.

מעורבות – כאשר הלמידה מזמנת להם התנסות פעילה במעגלים שונים תוך חיזוק תחושת המסוגלות. המעורבות באה לידי ביטוי בכך שניתנת ללומדים ההזדמנות להיות שותפים פעילים בתהליך הלמידה, בהעלאת יוזמות ובביצוע תהליכי למידה, בבחירת דרכי הלמידה, בעבודה בצוות, בהצגת תוצרים, במתן משוב ובקבלתו ובהזדהות עם ערכי בית הספר.

רלוונטיות – למידה משמעותית מזמנת עיסוק בתכנים, במסרים וברעיונות מאתגרים, מסקרנים, מעוררי עניין המותאמים ללומד. היא קושרת את הנלמד לניסיון ולידע קודמים, לצורכי הלומד, לעולמו הרגשי לכישוריו, לתחביביו ולעיסוקיו ולצרכיו כפרט וכחלק מחברה.

נספח - השוואה בין אמידה משמעותית לאמידה מסורתית

מתוך: "ישראל עולה כיתה - עוברים ללמידה משמעותית"

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html>

בשיטת הלמידה המשמעותית	בשיטה המסורתית
המורה מכוון את התלמיד אל מקורות המידע	המורה הוא מקור הידע המרכזי
המורה מנחה בתהליך הלמידה	תפקיד המורה להעביר את הידע
אין אחידות בתוצרי הידע ויש לגיטימציה לשונות	סגנון ההוראה בעיקר אחיד ולרוב מיועד להגיע לסטנדרט אחיד במבחן
עבודה בצוותי מורים, בקהילות וירטואליות, תוך למידה ומשוב של עמיתים	עבודה אישית של מורים
הלמידה מתרחשת גם במוזאונים, ארכיונים, אתרים היסטוריים ועוד.	הכיתה היא מרחב הלמידה העיקרי בבית הספר

נספח - גמאלו אסר "שיקוף"

מוכנות?	המורה:	1
(נשמעת מוזיקה)		2
איזו רגל?	המורה:	3
(נשמעת שירה מסביב.... "והוא אמר בדיוק אותו דבר, בדיוק אותו דבר....")		4
נהדרת,	המורה:	5
מי עוד רוצה?	המורה:	6
איזה יד? כמו במראה....	המורה:	7
(המוסיקה נפסקת)		8
אני מבקשת לשאול את הקבוצה, נועה את מסתירה, שבי, אני מבקשת לשאול את הקבוצה של..... רק	המורה:	9
הקבוצה של גלעד, תסתכלו על הקלף מספר 7 החלטתם ביניכם האם יש שיקוף או לא?....		10
לא זה לא אותו הדבר	תלמידים:	11
האם, שששש, כולם מביטים בקלף מספר 7, גלעד, האם יש שיקוף? אני רוצה להראות את הקלף,	המורה:	12
האם יש שיקוף בתמונות או לא?		13
לא	תלמידים:	14
למה לא?	המורה:	15
בגלל שהם שני צדדים...הוא הולך לשם והוא הולך לשם	תלמידים:	16
זה לא אותו דבר	תלמיד:	17
OK,	המורה:	18
וגם זה יותר גדול מזה	תלמיד:	19
OK, איך אני יכולה לדעת, ששששש.... איך אני יכולה.... רגע, מה אומרת הקבוצה של שליו?	המורה:	20
לא שיקוף	תלמידים:	21
שיקוף או לא שיקוף?	המורה:	22
לא	תלמידים:	23
למה לא שיקוף?	המורה:	24
כי זה....	תלמיד:	25
כי.... ב... בעפיון אחד יש פחות צבע מהעפיון השני	תלמידה:	26
OK, הצבעים את צודקת, הצבעים זה פשוט בהדפסה, אז תחשבו זה בדיוק אותו הדבר, אז הקריטריון	המורה:	27
של הצבע זה המכונת צילום אשמה, תחשבו שזה בדיוק אותו הדברים מבחינת צבעים. מה הקבוצה		28
של שרית?		29
אנחנו לא חושבים שזה שיקוף בגלל, ש.... זה לא אותו זוויות, זה לא זה לא אותו זווית, כי זה הולך	תלמידה:	30
לכיוון הזה וזה הולך לכיוון הזה.		31
OK, מיה מה הקבוצה שלך אומרת? שזה לא שיקוף, כי?	המורה:	32
זה הולך לשם וזה הולך לצד השני	תלמידה:	33
איך אני יכולה לדעת האם מה שיש לי הוא שיקוף או לא שיקוף?	המורה:	34
אם זה אותו....	תלמיד:	35
איך אני יכולה לדעת האם התמונה שלי... אני יכולה לעשות.... אני לא רוצה לגלות, אני רוצה שתעלו	המורה:	36
על זה לבד, איך אני יכולה לבדוק האם יש פה שיקוף או אין פה שיקוף, איזה פעולה אני יכולה		37
לעשות? כן?		38
לראות אם שמה...לראות אם אם אחד אם שניהם אותו הדבר ו... ובאמת לראות או אחד לשמה אחד	תלמיד:	39
לשמה		40
הם צריכים להיות אחד לשם אחד לשם? או לא?	המורה:	41
לא, הם צריכים להיות שניהם באותו הצד	תלמיד:	42
OK, אני מבקשת נציג מהקבוצה של גלעד, נציג, רמה בואי בבקשה עמדי מול המראה, תסתכלי על	המורה:	43

המראה, תעשי איזושהי תנועה, תרימי ביד אחת	44
אני לא רואה כלום,	תלמידה: 45
הרמת יד?	המורה: 46
כן	רמה: 47
מצוין, בואי שבי, תסתכלו כולכם על המראה, קבוצה הזאת, תרימו יד אחת, שימו לב איזה יד	המורה: 48
התרוממה במראה, אני מסתכלת על הקבוצה הזאת, תרימו יד אחת, תראו איזה יד התרוממה במראה,	49
אבל	תלמיד: 50
קבוצות אלה, יד אחת, שימו לה מה התרומם, אז אני רוצה לגלות לכם איזושהו סוד, אם ניקח את	המורה: 51
התמונה שלנו, אם ניקח את התמונה שלנו ונקפל אותה, אתם רואים את הקו שנמצא בין שני הקלפים?	52
כן	תלמידים: 53
אם נקפל אותה בדיוק בדיוק בקו, האם תמונה אחת תכסה בדיוק את התמונה השנייה?	המורה: 54
כן	תלמידים: 55
בבקשה תנסו עם קלף מספר 7....	המורה: 56

סרטים וסוגיות

מה אגראש בכיתה כשאנחנו מציגים גורמים?

סרט מלווה: "תכונות הממוצע"

רקע ותקציר

השיעור הוא שיעור מתמטיקה בכיתה ה' בנושא תכונות הממוצע. התלמידים עובדים בקבוצות הטרוגניות, כל קבוצת תלמידים חקרה ולמדה תכונה אחת של הממוצע, בעזרת תרגיל שקיבלו בכרטיס עבודה. כל קבוצה התבקשה להציג בפני הכיתה את מסקנותיה כדי שקבוצות אחרות ילמדו ממנה. בסרט רואים את הצגת התשובות על ידי אחת מקבוצות התלמידים.

סוגיות לבדיקה

- באיזו מידה ובאיזה אופן הצגת תוצרי תלמידים במליאה מעודדת למידה שיתופית?
- מהו תפקידה של המורה בהצגת תוצרי תלמידים במליאה?

הצגת אפליזיות

פעילויות לשלב הכניסה

אפשרות א - במידה והצוות הוא צוות מתמטיקה, המשתתפות מציעות דרכים ללמד את הנושא הנלמד: תכונות הממוצע.
אפשרות ב - שיתוף בזוגות: אחת מבנות הזוג מספרת על הפעם האחרונה שתלמידים בכיתה הציגו תוצרי למידה במליאה: כיצד התלמידים הציגו? אילו אתגרים הציבה הפעילות? מה היה תפקידה של המורה בהצגה?

פעילות לשלב התיאור

- צפייה פתוחה - המשתתפות מתבקשות לתאר מה התרחש בשיעור.
צפייה ממוקדת - המשתתפות מתחלקות ל-3 קבוצות, לכל קבוצה מיקוד צפייה שונה.
- קבוצה 1 - מתארת את פעולות המורה.
 - קבוצה 2 - מתארת את פעולות התלמידים המציגים.
 - קבוצה 3 - מתארת את פעולות התלמידים המאזינים להצגת חבריהם.
- במליאה אוספים את התשובות של שלוש הקבוצות.

פעילויות לשלב הניתוח

אפשרות א - חקר עקרונות הוראה: "למידה שיתופית"
בפעילות זו יש לחלק למשתתפות את המאמר העוסק בנושא "למידה שיתופית", ולבחון אילו ביטויים ללמידה שיתופית ניתן לזהות בסרט, ומהם הרווחים והאתגרים של דרך למידה זו. קישור למאמר: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=9309>

- אפשרות ב** - חקר אירוע מצולם
אפשר לערוך דיון בשאלות האלה:
- המורה בחרה ללמד את הנושא באמצעות הצגת תשובות תלמידים במליאה. מה הם, לדעתך, שיקולי הדעת של המורה בבחירת דרך למידה זו?
 - באיזו מידה ובאיזה אופן התלמידים שותפים לתהליך הלמידה (התלמידים המציגים והתלמידים המאזינים)?
 - מה היה תפקידה של המורה בתהליך הלמידה?
 - מהם היתרונות והחסרונות של דרך למידה זו?

דגש למנחה: רצוי לחבר את הניתוח לפרטים שזוהו בשלב התיאור.

פעילויות לשלב בחינת חלופות

אפשרות א - חקר עקרונות הוראה - "למידה שיתופית"

- באילו דרכים נוספות יכלה המורה לזמן למידה שיתופית בכיתה?
- מהם היתרונות והחסרונות של דרכים אלה?

אפשרות ב - חקר אירוע מצולם

- באילו דרכים נוספות יכלה המורה לעודד עוד תלמידים להיות שותפים ללמידה? מהם היתרונות והחסרונות של דרכים אלה?
- כיצד ניתן להבנות את תפקיד "התלמיד המאזין"?

800 - גמאלו הסרט "אכוננו האמוצו"

1	המורה:	בואו קבוצה מס' 1, תסבירו מה היתה המשימה, מה עשיתם ומה גיליתם, כן?
2	תלמידה:	זה המשימה שלנו
3	המורה:	תעמדו רגע בצד שנוכל שאחרים יוכלו לקרוא, OK
4	תלמידה:	המשימה שלנו היתה לדעת מה כמה
5	תלמיד:	כמה נקודות קלע איתי בחמישה.
6	תלמידה:	מה הממוצע של הנקודות שקלע איתי בסל ואנחנו ואז לקחנו את זה כי זה הממוצע של הנקודות של
7		איתי בחמשת המשחקים גדול מ-10 וקטן מ-18, כי
8	תלמיד:	כי כתוב
9	תלמיד:	וכתבתנו ממוצע הנקודות היה 14 צדקנו ואז א... הוא פה מה ניתן ללמוד על הממוצע מפעילות זו,
10		אז כתבתנו "ניתן ללמוד על הממוצע מפעילות זו, שהממוצע לא יכול להיות קטן יותר מהגורם הקטן
11		ביותר והוא גם לא יכול להיות גדול יותר מה
12	תלמיד:	"מהגורם הגדול יותר"
13	תלמיד:	מהגורם הגדול יותר"
14	המורה:	הבנתם מה הם עשו?
15	תלמידים:	כן
16	תלמיד:	לא באמת
17	המורה:	יש מישהו שלא הבין? OK, אתם יכולים שוב פעם לחזור, תעלי רגע חזרה אלה את המשימה,
18		תסתכלו רגע, הם קיבלו את המספרים האלה והיו צריכים להחליט מה יהיה הממוצע, האם הממוצע
19		של המספרים האלה יכול להיות קטן מ-10, גדול מ-18 או גדול מ-10 וקטן מ-18. הם מיד אמרו ג, אבל
20		הם לא ידעו למה ואז בסעיף 2 הם חישבו את הממוצע ועכשיו תגידו מה גיליתם?
21	תלמידה:	גילינו ש... גילינו ש... א... שיש שתי גורמים שהקטן, גורמים שקטן ביותר וגדול ביותר אז אי אפשר
22		להגיד שהממוצע יהיה 50, אז
23	תלמיד:	הממוצע לא יכול להיות גדול יותר מה... מהמספר
24	תלמיד:	וגם לא יותר קטן
25	תלמיד:	וגם לא קטן יותר מהמספר הכי קטן
26	תלמיד:	מי בקבוצה שלכם?
27	תלמידה:	אני, ירדן ומיה
28	המורה:	לילכי, מה רצית לענות להם?
29	לילך:	בגלל שלחלק זה כאילו מכפיל את כמות, לא מגדיל
30	המורה:	כן, אבל השאלה היתה אחרת, השאלה היתה
31	לילך	הממוצע בשביל להגיע לממוצע צריך לחלק
32	המורה:	ברור הם חילקו אבל השאלה היתה אחרת, תסתכלי מה השאלה, השאלה אומרת, האם יכול להיות
33		שמהמספרים האלה, תסתכלי עליהם, אם אני מחשבת את הממוצע, יכול להיות שהממוצע יהיה 4?
34	תלמיד:	עשינו... עשינו העברנו את זה ואת זה שזה יצא 70, עשינו 70 לחלק ל-5 אז זה הממוצע
35	המורה:	14
36	תלמיד:	אז הממוצע זה היה 14
37	המורה:	OK, תחשבו גם אפילו על העולם שלנו, על הציונים, קיבלתי במבחן, עשיתי שלושה מבחנים,
38		קיבלתי 50, 60, 70 האם הממוצע שלי יכול להיות 20?
39	תלמיד:	לא
40	המורה:	האם הממוצע שלי יכול להיות 100?
41	תלמידים:	לא
42	תלמידים:	כן
43	תלמידים:	לא

שער 3: ייצוגים וסוגיות

אז זה הציונים שלי	המורה:	44
(תלמידים מדברים יחד)		45
זאת אומרת, הם אומרים שהם גילו, שהממוצע חייב להיות בין	המורה:	46
70 ל-50	תלמיד:	47
בין 50 ל-70, הוא לא יכול להיות מתחת הוא לא יכול מעל זה, תודה, יש מישהו שרוצה לשאול אותם	המורה:	48
משהו?		49
לא	תלמיד:	50
תודה רבה, הקבוצה הבאה.	המורה:	51

סרטים וסוגיות

ש לאי הסיכום הזה?

סרט מלווה: "יריד תופעות מדעים"

רקע ותקציר

השיעור הוא שיעור מדעים, בכיתה ז' בחטיבת ביניים. התלמידים בכיתה בעלי הישגים גבוהים. ישנם מעט תלמידים מכיתות אחרות שמשתלבים בשיעור זה. בשיעור הקודם התלמידים נבחנו על הנושא הנלמד (המודל החלקיקי של החומר) אך בבדיקת תשובותיהם גילתה המורה כי ישנן טעויות שחוזרות על עצמן ולכן החליטה לערוך שיעור חזרה. במהלך השיעור המורה ביצעה שלושה ניסויים שונים ("יריד תופעות"), בתום כל ניסוי התלמידים התבקשו להעלות שאלות שמעניינות אותם וקשורות לנושא שהניסוי עסק בו, המורה אספה את רשימת השאלות על הלוח. בסרט שלפנינו נראה כיצד המורה מסכמת את השיעור.

סוגיות לבדיון

- למי ולמה נועד סיכום שיעור?
- מקומה של רפלקציה בתהליך למידה?
- שאלות תלמידים בתהליך הלמידה?

הצגת אפילויות

פעילות לשלב הכניסה

המשתתפות דנות בזוגות בשאלות:

- כמה זמן מוקדש בדרך כלל לסיכום שיעור?
- מהי חשיבותו של חלק זה לתהליך הלמידה?
- אם חלק זה חשוב לתהליך הלמידה מדוע לעיתים לא מקפידים על ביצועו?

פעילות לשלב התיאור

המשתתפות צופות בסרט וכותבות מהן הפעולות שהמורה עושה כדי לסכם את השיעור?
תשובות אפשריות: שואלת שאלה על תהליך הלמידה, חוזרת על מטרות השיעור, מגיבה לשאלה של תלמידה לגבי התוכן הנלמד ועוד.

פעילות לשלב הניתוח

המשתתפות בוחנות מהם הרווחים והאתגרים של המורה ושל התלמידים בסיכום השיעור בדרך זו.

פעילות לשלב בחינת החלופות

המשתתפות מציעות דרכים נוספות לסכם את השיעור ושוקלות יתרונות וחסרונות לחלופות המוצעות. חלופות לדוגמה:

- התלמידים עונים על שאלת המורה: "כשאתם רואים את התופעות האם זה עזר לכם להבין טוב יותר את המודל החלקיקי, את התופעות שהסברנו? מדוע?" באופן אישי על פתק ומוסרים למורה.
- התלמידים עונים על שאלת המורה בהצבעה בלבד (מי שמסכים מרים את ידו) לגבי כל אחד מהניסויים (כל אחת מהתופעות שהודגמו).
- כרטיס יציאה - כל תלמיד כותב על פתק מה הוא הבין על המודל החלקיקי בעקבות השיעור. המורה עומדת בכניסה לכיתה, וכל תלמיד בתורו מוסר למורה את הפתק ביציאתו מהכיתה.

שער 3: ייצוגים וסוגיות

- התלמידים בוחרים שאלה אחת המופיעה על הלוח ועונים עליה בזוגות.
- התלמידים חוזרים לשאלה מהמבחן ועונים עליה.

80 - ג'אולו אסרל "יריד גופלוג מדעים"

1	המורה:	טוב, אז קודם כל ראינו כאן יריד תופעות, בכוונה היום הצגתי לכם כמה תופעות בבת אחת, זה לא
2		שהצגנו אחת והסברנו, אלא כאן אני יותר התמקדתי בשאילתת שאלות... והלוח כוסה בשאלות שאחר
3		כך אני אצלם ואנחנו כן
4	תלמיד:	נענה עליהם
5	המורה:	לא נענה על כולם, לא נענה על כולם, אנחנו ננסה לענות בעצם על מה שבעצם אנחנו, מעניין אותנו
6		שיעור כאן, אנחנו ננסה לענות יחד, OK? בשיעור הבא, אבל אני רוצה קודם כל א..... לדעת מבחינתכם,
7		כשאתם ראייתם את התופעות האם זה עזר לכם להבין יותר את מודל החלקיקים, את התופעות שהסברנו
8		אותם, תופעות שדיברנו עליהם? כן
9	עילאי:	אני גם בניסיון הראשון גם בשני, לא יודע, היה סתם ניסוי ובניסוי השלישי סוף סוף נקלט משהו.
10	המורה:	זה יותר דיבר אליכם?
11		(צוחקים ילדים מסביב)
12	ניתאי:	כן
13	המורה:	למה סתם ניסוי ה.... עם הנייר, למה?
14	ניתאי:	אה, הנייר
15	המורה:	אני אגיד לכם, אתה מאוד א...
16	ניתאי:	אני לא זוכר מאיפה אני זוכר את זה, יש דברים שאני זוכר מאז שאני תינוק, משהו כזה, אז את הנייר אני
17		זוכר, אני יודע מה יקרה, פה אבל סוף סוף הבנתי שיש פעפוע, סוף סוף
18	תלמיד:	עשינו את זה
19	ניתאי:	בגלל שיותר חם, בגלל שיותר חם בתוך הכוס תה, אז שהיא רותחת המים חמים אז הפעפוע קורה יותר
20		מהר, זה זה כאילו
21	המורה:	זה סגר לך
22	ניתאי:	זה סגר לי, כן
23	תלמידה:	אבל בתחילת הניסוי
24	המורה:	טוב, לניתאי את יודעת, הוא איש מעשי, הוא
25		(הילדים צוחקים)
26	המורה:	הא חייב להבין מה, ממתי הוא שם את ה
27	תלמיד:	אם הוא לא מבין
28	המורה:	את הנייר ובודק את ...הוא, הוא צריך, הוא צריך לדעת, זה הוא עושה כל יום, הוא צריך לדעת
29	תלמיד:	אבל גלית,
30	המורה:	לניתאי אני צריכה להביא ניסויים מיוחדים, שמתאימים לו לאורח החיים, כי אחרת זה לא מעניין, כן?
31		(הילדים צוחקים)
32	תלמיד:	אבל את אמרת
33	המורה:	עם השוקולד....
34	תלמידה:	את אמרת שבכוס השמאלית, את אמרת שבכוס השמאלית, אז את את עזרת לזה, בהתחלה אמרת...
35	המורה:	נכון
36	תלמיד:	אז זה לא, זה לא
37	המורה:	לא אמרתי, אמרתי
38	תלמיד:	זה לא מה שהתכוונת שיקרה
39		(הילדים צוחקים)
40	המורה:	לא, אבל בסך הכל נכון,
41	תלמידה:	זה מה ש
42	המורה:	פשוט מה מה עזרתי? אני רציתי
43	תלמיד:	דחפת את התיון

44	המורה:	פנימה, דחפתי את זה פנימה, בדיוק רציתי שזה יהיה
45	תלמידה:	אבל ברגע שהכנסת את זה פנימה, אז הפעפוע התקצר
46	המורה:	את צודקת,
47	תלמיד:	אבל זה
48	המורה:	את צודקת,
49	תלמיד:	אז היית צריכה
50	המורה:	אבל, בדיוק בדיוק
51	תלמיד:	זה היה קורה
52	תלמיד:	כמו ש
53	המורה:	שימו לב תסתכלו
54	תלמיד:	אותו חומר
55	המורה:	אתם רואים שעדיין הפעפוע.... האם שלב הפעפוע בעצם הסתיים?
56	תלמידים:	לא
57	המורה:	כל
58	תלמיד:	לא
59	תלמיד:	רואים ש
60	תלמיד:	הוא עדיין לא.
61	תלמיד:	רואים שבתחתית זה הצבע יותר משמעותי
62	המורה:	ש?
63	תלמיד:	בתחתית הצבע יותר א
64	ניתאי:	אדום אדום
65	המורה:	נכון ומתי מתי בעצם הפעפוע מסתיים? מתי אני אומרת
66	תלמיד:	כשכל הצבע יעלה למעלה
67	המורה:	נכון
68	ניתאי:	את יודעת שאת מצולמת
69	המורה:	שכל החלקיקים...כל החלקיקים
70	תלמידה:	שיראו כמה אתה כושי
71		(מדברים כולם ביחד)
72	המורה:	מבחינתי השיעור הסתיים, אנחנו ביום..

עזר 4

למים וחומרי עזר נוספים

צילום, פריכה ולצורה עם ויבאו

צילום בכיתה

- איפה ממקמים את המצלמה?
 - לא מול האור! עם הגב לחלונות...
 - בירכתי הכיתה – לקלוט כמה שיותר משתתפים, להפריע כמה שפחות. עדיף ליד נקודת חשמל.
- לאן מכוונים? מלמעלה למטה. רוצים לראות את התלמידים ולא את התקרה.
 - לוח, דלת, מורה ותלמידים – צורות ארגון הכיתה.
- צילום סטטי או נייד?
 - מה מנסים לתפוס? עד כמה חשוב לעקוב אחרי דוברים?
 - כל תנועה עשויה להסיח את דעתם של המשתתפים ולהשאיר את המצלמה "נוכחת".
 - זום על הלוח – לא צריך לקרות בכל שנייה.
- עלינו לוודא שהפעלנו את המצלמה, שהמיקרופון מחובר ועובד, שיש שטח דיסק במצלמה ושהסוללה טעונה.
- במידת האפשר, מוסיפים מצלמה שפונה לכיוון ההפוך – אל התלמידים.
- כשמצלמים בטלפון יש לזכור:
 - הזום פוגע באיכות התמונה שנקבל – ולכן יש להמעיט בכך.
 - חשוב לשמור על יציבות ולכן רצוי לקנות חצובה רגילה גבוהה ותופסן לטלפון.
 - לוודא שיש שטח דיסק.
 - אפשר לקנות micro-sd-card ייעודי ולהגדיר את המצלמה כך שהקבצים יישמרו על כרטיס הזיכרון ולא בטלפון.
- להגדיר את איכות הצילום – ככל שהרזולוציה גבוהה יותר גודל הקובץ שנוצר גדל. מספיק לצלם באיכות של 720.
- ואפשר גם להשתמש בהקלטת אודיו...

מה עושים במידת הצורך?

- כדאי לנהל רישום של ההתרחשות סביבך כדי לעזור לעצמך להתמצא אחר כך בהקלטה (לצורך בחירה והכנה של קטע מתאים לדיון בצוות וכן לשם מתן משוב דיאלוגי לאחר השיעור). כמו כן מומלץ:
 - לזהות מעבר בין פעילויות בשיעור – לפי זמן.
 - לרשום ולצלם בטלפון חומרי עזר שמשמשים את המשתתפים.
 - לשרטט את ארגון הכיתה – סדר הישיבה וזהות של "תלמידי מפתח" שיעזרו לך להתמצא בהתרחשות בעת הצורך.
 - לצוין דברים שעשויים להיות לא מובנים מחוץ להקשר – בייחוד לגבי תלמידים או התרחשויות שלא נקלטים במצלמה.

במקרה הקטע

- לפעמים זה ברור ומובחן, הקטע המעניין פשוט "קופץ לעין" תוך כדי השיעור.
- לפעמים לא קורה שום דבר "מסעיר". אז מתחילים לפרק...
- בחרים בהתאם למטרות הספציפיות של הצפייה, הצוות והמורה, ובהתאם להבנות שלנו עם המורה המצולמת.
- נמנעים מקטעים מביכים עבור המצולמים.
- בחרים קטע קצר יחסית – שיארך בין ארבע לשבע דקות.
- קטע שעומד בפני עצמו – מספר סיפור עם התחלה, אמצע וסוף.
- מנסים לחתוך בנקודה טבעית להתרחשות.
- אם מחברים שני קטעים נפרדים – כדאי להוסיף שקופית שמתארת מה קרה "בין לבין".
- קטע טוב הוא קטע שמציג דילמות ומעלה שאלות הנוגעות להוראה, שמזמן אפשרויות לדיון על הפרקטיקה, על המתרחש.

- מצרפים רקע, תמליל וחומרים ששימשו בכיתה – דפי העבודה של הכיתה, צילום לוח, עבודות תלמידים.
- חשוב לעשות את תהליך הבחירה וההכנה עם המורה המצולמת (ראו "קיום מנחים לשיחת הכנה עם המורה המצולמת", עמ' 160).

איך לזרזים ויבאו?

- קודם כל מעבירים את הקובץ מהמצלמה למחשב.
- לא להיבהל אם לא שומעים סאונד – לפעמים צריך להפעיל נגן מדיה אחר: אפשר להשתמש ב-VLC Media Player [/http://www.videolan.org/vlc](http://www.videolan.org/vlc/)
- קבצים כבדים ניתן להמיר לפורמט חסכוני באמצעות תוכנת עריכה: אפשר להשתמש בתוכנה <http://www.freemake.com/downloads> /Freemake Video Converter או Windows Live Movie Maker.
- כדי להכין תמלול אפשר להשתמש בתוכנה שמנגנת את הקובץ ברקע: <http://express-scribe.en.softonic.com> /free express scribe transcription software
- היתרון של תוכנה כזאת הוא ביכולת להקליד בקובץ וורד בזמן ששולטים בקובץ השמע דרך מקשי ה-F כך שאין צורך לדלג בין חלונות. אפשר להאט את קצב הניגון ואז מספיקים להקליד אונליין כמעט.

קווים הנגים לשיגור הכנה עם המורה המצולמת לקראת דיון בצוות

אלק א - בריג סוגיה

מטרות

- יצירת אווירה נעימה מעודדת המזמינה המשך שיח.
- שיתוף בתחושות לאחר הצילום ולקראת ישיבת הצוות.
- בחירת סוגיה מתוך השיעור לדיון בישיבת הצוות.

דגשים למהלך השיחה

מומלץ לבצע חלק זה של ההכנה סמוך למועד הצילום כדי "לאוורר" רגשות ותחושות בעקבות הצילום.
1. בדיקת "מה נשמע".

שיתוף בתחושות ובמחשבות של המורה לאחר הצילום. אמירה קצרה, מעודדת וכנה של הצופה (בדרך כלל, המורה המובילה) על השיעור. ניתן להתייחס לנושא השיעור אם מצאנו בו עניין אישי מיוחד, לאווירה הנעימה בין המורה לתלמידים, לשיתוף הפעולה של התלמידים ולכל דבר שיכול לסייע ליצירת תחושת ביטחון ומוטיבציה לקראת ההמשך. מומלץ לקיים שיחת משוב דיאלוגי (ראו מודל לכך בעמ' 163).

2. בחירת סוגיה לדיון בישיבת הצוות.

בעקבות השיעור (שצולם) מעלה המורה המצולמת בעיות שמטרידות אותה ושהייתה רוצה להביאן לדיון בצוות. חשוב לתת ביטוי אישי למורה ולאפשר לה לבחור את הסוגיה. אפשר לשאול: למה הסוגיה חשובה לך? מדוע היא מעניינת? האם לדעתך הסוגיה רלוונטית לאנשים נוספים בצוות? מה נלמד מהדיון בה?

מומלץ לבחור את הסוגיות המוצעות על פי השיקולים הבאים:

- ניתן לזהות ביטוי ומופעים של הסוגיה בשיעור.
- הסוגיה מורכבת ומעניינת.
- הסוגיה נמצאת במרחב ההשפעה של המורה (כלומר המורה יכולה לפעול על מנת להתמודד עמה).
- הצוות כולו עשוי לצאת נשכר מהעיסוק בסוגיה.

אפשר להציע למורה סוגיות נוספות על זו שהיא עצמה הציעה: לשאול אם מעניין אותה להתבונן בתופעה כלשהי מתוך השיעור, לציין תופעה ששמנו לב אליה שיכולה להיות רלוונטית לצוות כולו. זאת, כמובן, בתנאי שהמורה מסכימה לדון בסוגיה שאנו מציעים.

זכרו - השיעור והסרט הם של המורה המצולמת.

רצוי להגדיר את הסוגיה כבעיה, כקושי או כאתגר שהמורה המצולמת מבקשת להביא להיוועצות בצוות.

אלק 2: בריג מקטע סרט והכנה לדיון בצוות

מטרות

- בחירת מקטע מתוך הסרט לצפייה בישיבת הצוות.
- היערכות לישיבת הצוות, בחינת הסוגיה שנבחרה.
- הפגת חששות, יצירת תחושה נינוחה לקראת הצפייה בצוות.
- בחינת הסרט לאור מתווה השיחה הרלוונטי.

דגשים למהלך השיחה

בשלב זה מנסים לזהות בסרט מקטעים קצרים (עד 5 דקות) שניתן לזהות בהם ביטוי לסוגיה שבחרה המורה. את המקטעים הרלוונטיים אפשר לזהות יחד (אם יש זמן), אך המורה המצולמת גם יכולה לצפות לבדה בסרט כולו ולהציע קטעים רלוונטיים. לחלופין, בהסכמת המורה המצולמת, המורה המובילה יכולה לצפות בסרט כולו לבדה ולהציע קטעים. מתוך המקטעים המוצעים בוחרים יחד קטע אחד לדיון בישיבה (אפשר לבחור כמה קטעים ולקיים כמה דיונים בכמה ישיבות, אבל לא מומלץ לנתח יותר מסרט אחד בישיבה אחת). המטרה היא לבחור בסופו של דבר את הקטע שהמורה המצולמת מרגישה כלפיו הכי בנוח והמזמן את הדיון העשיר והפורה ביותר בסוגיה שמעסיקה אותה. לשם כך מומלץ לקיים את תהליך הבחירה לפי השלבים הבאים:

א. צפייה חופשית בקטעי הסרט המוצעים ומתן מקום להערות של המורה על פי בחירתה. ייתכן שזו הפעם הראשונה שהיא צופה בסרט זה, ואולי גם לראשונה רואה את עצמה מצולמת כמורה.

ב. בחינת הקטעים על פי השיקולים הבאים:

- המורה המצולמת מרגישה בנוח עם הקטע.
- איכות הצילום וההקלטה סבירים.
- הקטע מגלם סוגית הוראה או דילמה חשובה למורה המצולמת.
- הקטע מגלם סוגיית הוראה שתהיה רלוונטית גם למשתתפות אחרות.
- הקטע מאפשר להתבונן ב"סיפור שלם" ככל האפשר.

ג. בחינה של משימות תיאור וניתוח שונות והתאמתן לסוגיה שהמורה בחרה ולקטעים השונים. מומלץ לדמות מהלך של תיאור וניתוח כפי שהם עשויים להתקיים בצוות: תיאור פעולות המורה, תיאור פעולות התלמידים, תיאור כללי של המתרחש בשיעור, וכן שאלות ובהן: כיצד השפיעו פעולות המורה על התלמידים? כיצד השפיעו פעולות התלמידים על המורה? מדוע נהגה המורה כפי שנהגה ומדוע נהגו כך התלמידים?

ד. קבלת החלטה לגבי הקטע שיובא לצפייה ודיון בישיבת הצוות.

לעתים, תוך כדי הצפייה בקטעי הסרטים עשויה לצוץ סוגיה אחרת שהמורה מעדיפה לדון בה. אפשר כמובן להחליף את נושא הדיון שיובא לצוות או לקבוע כמה דיונים באותו סרט.

קווים מנחים להכנת הדיון עצמו, ראו בעמוד הבא.

קווים מנחים להכנת דיון בקר הקרה מצולם או מוקלט

לאחר קיום שיחת ההכנה עם המורה המצולמת, בחירת הסוגיה ובחירת הייצוג (הקטע המצולם או המוקלט), מומלץ להכין את המרכיבים הבאים של הדיון:

1. פעילות מקדימה: פעילות מקדימה שתאפשר למשתתפות בדיון להבין טוב יותר את הסוגיה, לקשר לידע קודם שלהן ולהיכנס לאווירת למידה. לדוגמא: בירור מושג או עקרון פדגוגי רלוונטי, או התמודדות עם המשימה שהתלמידים התמודדו איתה.

2. רקע והקשר: מאפייני הדמויות שבקטע, מה התרחש לפני, מיקום השיעור ביחידת הוראה, מיקום הקטע ביחס לשיעור, מאפיינים של הכתה, סוגיות שמעסיקות את המורה וכדומה.

3. תיאור: משימת תיאור מתאימה לעבודה עם הקטע הנבחר ולהבנת הסוגיה:

- תיאור פעולות המורה
 - תיאור פעולות התלמידים או תלמידים מסוימים
 - תיאור כללי של המתרחש בשיעור
 - תיאור של ביטויים לסוגיה הנבחרת (למשל אם הסוגיה עוסקת במשוב משימת התיאור תתמקד בזיהוי ותיאור משובים בקטע).
- כדאי להחליט מראש האם תתרחש צפייה אחת בלבד, או שתי צפיות עם מיקודים שונים.

4. ניתוח: שאלות לניתוח הקטע שיסייעו להבין את הגורמים וההשלכות למתרחש בקטע, את הסוגיה ומגוון שיקולי הדעת שהפעילו המעורבים. לדוגמא:

- מדוע לדעתכן המורה או התלמידים פעלו כך? מהם הגורמים לכך? מהן ההשלכות של פעולות המורה או התלמידים?
- מה היו שיקולי הדעת של המורה? אילו ערכים עמדו לנגד עיניה? מה היא ניסתה להשיג?
- מה לדעתכם המורה חשבה או הרגישה בשלב זה? מה לדעתכם חשבו או הרגישו התלמידים?
- מה היו הרווחים ומה היו המחירים של הפעולה עבור המורה ועבור התלמידים?
- מה מנע מהמורה או מהתלמידים לפעול אחרת?
- האם יש דרך אחרת להסתכל על זה? מה יכולות להיות פרשנויות אחרות? מישהי חושבת אחרת?

5. סיכום ביניים: מהם הדגשים החשובים שאני מצפה שיעלו בניתוח?

6. חלופות: שאלות לבחינת חלופות שונות על יתרונותיהן וחסרונותיהן:

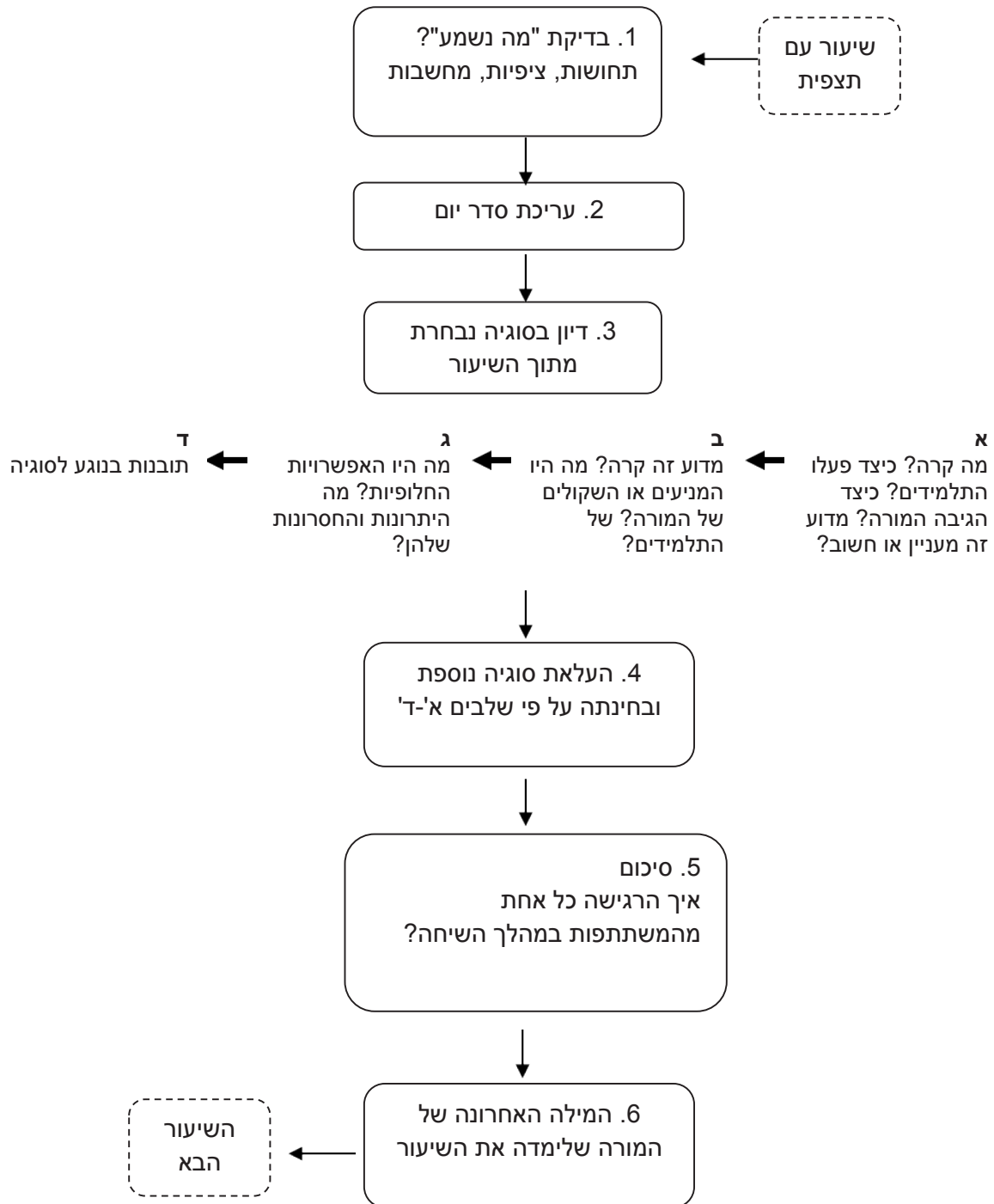
- אילו אפשרויות נוספות יכלו להיות למורה? מה הייתה יכולה לעשות אחרת כדי להשיג את מטרתה?
- מה היו ההשלכות של פעולות אחרות? מה הייתה מרוויחה ומה הייתה מפסידה לו הייתה נוהגת אחרת?
- לנוכח היתרונות והחסרונות, באילו תנאים תבחרו לנקוט דרך התמודדות מסוימת?
- כיצד אפשר לשנות את ההצעה כדי להימנע מהחסרונות שהוזכרו, או לפחות כדי למזער את ההשלכות השליליות הצפויות? איך ניתן לשפר אותה?

7. רפלקציה: שאלות רפלקטיביות על הסוגיה הנדונה, על ההוראה שלי, על אופן התנהלות הדיון, הדינמיקה הקבוצתית במהלך הדיון וכדומה.

משוב דיאלוגי בעקבות שייעור

מטרתה של שיחת משוב דיאלוגי בעקבות שייעור היא ללמוד על ההוראה באמצעות בחינה משותפת של פרקטיקות הוראה. בחינה זו כוללת ניסיון משותף לפרש מה קרה בשיעור, לזהות בעיות והזדמנויות, להציע חלופות ולדון ביתרונותיהן ובחסרונותיהן. התהליך כולו נועד לפתח רגישות, פרשנות ושיקול דעת של המשתתפות בשיחה. שיחת משוב מוצלחת היא דיאלוגית במהותה, כלומר – היא מזמנת מפגש בין שתי נקודות הראות – של המורה הצופה ושל המורה שלימדה את השיעור.

שלבים בעריכת שיחת משוב דיאלוגי בעקבות שייעור:



פירוט שלבי המודל

בדיקת "מה נשמע" – כל שיחת משוב דיאלוגי תיפתח בתחושות המשתתפות לאחר התצפית. זאת הזדמנות לחלוק את ציפיות המשתתפות מהשיחה.

עריכת סדר יום – קביעת "מסגרת" לשיחה על ידי הסכמה על סוגיות לדיון. מומלץ לבחור עד שתי סוגיות לדיון. סוגיות טובות הן סוגיות שניתן לזהות ביטויים שלהן בשיעור, שהן רלוונטיות לשתי המשתתפות בשיחה ובעלות פוטנציאל שינוי והתפתחות.

דיון בסוגיה נבחרת מתוך השיעור – הדיון בסוגיה ילווה באזכורים מתוך השיעור ובצפייה בקטעים מתוך השיעור (אם צולם) ויכלול את השלבים א-ד.

המודל המוצע מבוסס על ארבעה עקרונות מנחים:

- הדדיות** – לשיחה שותפות שתי עמיתות שוות מבחינת זכותן ויכולתן לתרום לתהליך מתוך ידע וניסיון, ללא קשר לתפקידיהן ולמעמדן בבית הספר. שתי העמיתות שותפות מלאות בתהליך של בחירת הסוגיות לדיון וכן בתהליך הדיון עצמו. כל אחת יכולה לשמש הן צופה והן נצפית.
- התמקדות בסוגיות** – העמיתות מתמקדות בסוגיה מורכבת ומעניינת, עם פוטנציאל לשינוי, שיפור והתפתחות, מתוך השיעור הנצפה. הן בוחנות אותה מהיבטים שונים בניסיון להבינה ולהציע חלופות להתמודדות עמה.
- עיגון השיחה בייצוגים עשירים מהשיעור וביסוס טענות על עדויות מתוכם** – השיחה נעשית בליווי סרט של השיעור. העמיתות מתבססות על אירועים שהתרחשו בשיעור הנצפה, מאששות את טענותיהן ומצדיקות אותן באמצעות דוגמאות קונקרטיות מהשיעור. ניתן להשתמש במודל גם לשיחה בעקבות צפייה ללא צילום. במקרה זה חשוב שהצופה תתעד ככל יכולתה בכתב את השיעור במהלך הצפייה.
- מודעות לרגישויות ורפלקטיביות כלפי התהליך** – העמיתות מנהלות את השיחה מתוך מודעות לחולשות, לחוזקות ולקשיים זו של זו. לפני כל שיחה הן משתפות זו את זו בתחושות, בציפיות ובמחשבות הנוגעות לתהליך, ובסיום התהליך הן חולקות ביניהן את רעיונותיהן להמשך.

דגשים נוספים לניהול שיחת משוב דיאלוגי אחרי שיעור

- להמעיט בשיפוט ובהערכה – יש הבדל איכותי בין תגובה לרעיון לבין שיפוט של רעיון. שיפוט נוטה לסכם רעיון (רעיון טוב או רעיון פחות טוב), ואילו משוב דיאלוגי מפתח רעיון (האם חשבת על...? מה דעתך על...?).
- להרבות בשאלות – עדיף לשאול שאלה מאשר להעיר הערה.
- להקשיב – לנסות להבין את מחשבותיה, צרכיה ורצונותיה של העמיתה.
- לעצב את השיחה מנקודת מבטה של המורה שלימדה (המורה הנצפית) – לנסות "להיכנס לראש שלה" ולאפשר לה לבטא את עצמה. אין זה חשוב כיצד את היית פותרת את הבעיה; חשוב איך את יכולה לסייע לה לפתור אותה בדרכה שלה.
- לכוון את השיחה למה שניתן לשנות ולשפר – להעלות נקודות שהמורה שלימדה יכולה להתמודד עמן ולשפר אותן. "להזרים אנרגיה חיובית" על ידי התייחסות לדברים שאפשר לשנות ולחסוך בביקורת שמפנה לכיוונים שאינם בשליטתה.
- לעגן אמירות בדוגמאות – להימנע מ"תחושות בטן". בהיעדר דוגמה קונקרטית, ותרו על האמירה.
- לשמור על מתינות ועל איזון – להימנע מעומס הערות והארות. שתי סוגיות מהותיות הרלוונטיות למשוחחות הן די והותר.
- למצוא מקום ועיתוי מתאימים – עדיף לא להתחיל שיחת משוב דיאלוגי אם אין זמן לסיימה.
- לשוחח ולא להטיף – הטון הכללי של שיחה בין עמיתות צריך להיות כזה שמתאים לשתי חברות המשוחחות על רעיון שמעניין אותן. סקרנות ועניין הם שצריכים להוביל את השיחה.
- לאפשר למורה הנצפית לפתוח ולסכם – לשתף בתחושותיה, במחשבותיה ובתובנותיה לאחר השיעור והשיחה.

קווים הנגזרים מהכנת "סיפור מקרה" אהיוולוצוג

כשמורה מאתרת מקרה שהיא רוצה לקיים היוועצות עליו, על המנחה לעודד אותה לבצע תהליכי בירור ועיבוד עצמיים שלו בטרם הבאתו לצוות, ולהכינו כן שיאפשר למצות את הלמידה שהוא עשוי לזמן. להלן רשימה של נקודות שכדאי לשים לב אליהן בתהליך ההתאמה וההכנה של מקרה להיוועצות. ככל שהמקרה וההצגה יעמדו בקריטריונים הבאים, כך הם יזמנו היוועצות פורייה יותר.

בחירת המקרה

- מקרה המעסיק כעת את המורה הנועצת באופן אישי (אך לא באופן אישי מדי).
- מקרה ממוקד (אירוע מסוים בזמן, או כמה אירועים סביב אדם אחד).
- מקרה הניתן לתיאור עשיר ומובן למשתתפות, רצוי באמצעות ייצוגים (כגון עבודת תלמיד, צילום שיעור, סיפור עשיר מלווה ציטוטים).
- מקרה המגלם בתוכו בעיה או דילמה שמעבר למקרה הפרטי.
- מקרה שניתן להבינו ולפרשו בדרכים שונות ולהציע לו פתרונות שונים.
- מקרה המעלה סוגיה שקשורה לעבודת המורה ונמצאת במרחב ההשפעה שלה.
- מקרה הרלוונטי למורות המשתתפות בהיוועצות.

הכנת תיאור המקרה

- תיאור ההקשר להתרחשות המקרה (מי, מה, מתי, איפה, מדוע).
- תיאור עשיר ככל האפשר של הפרטים הרלוונטיים, רצוי בליווי ייצוגים, כגון צילום או הקלטה של קטע משיעור או שיחה, ציטוטים (מהזיכרון) ועבודות תלמידים.
- תיאור הפעולות, המחשבות והרגשות של המורה המציגה תוך כדי המקרה.
- תיאור פעולות (רלוונטיות) של אחרים במקרה, ללא ניתוח בדיעבד.
- סיום בשאלה או בהצגת בעיה או בהבהרה של מה מטריד את הנועצת ואיזו עזרה היא מבקשת, מתוך התכוונות לעתיד: "מה עלי לעשות בהמשך?" ולא – "מה הייתי צריכה לעשות בדיעבד?".

קווים הנגים לזכירה ולהכנה של ייצוג אמנותי "ניגון גזרי גאמידיים"

בחירת הייצוג (תוצר של תלמיד)

כדי לבחון את התאמת הייצוג (עבודה, מבחן, מחברת או תוצר אחר של למידת תלמידים) לניתוח משותף בצוות מומלץ לשקול את הנקודות הבאות:

- האם התוצר מעסיק ומעניין את המורה שמביאה אותו?
- האם התוצר עשוי לעניין את חברות הצוות האחרות (שישתתפו בדיון)?
- האם ניתוח התוצר אינו מחייב התמחות ספציפית בתחום הידע (לדוגמה, תהליך רכישת הקריאה) שאינה משותפת לצוות?
- האם ניתן ללמוד מהתוצר על דרכי החשיבה של התלמיד ועל תהליך הלמידה? (שאלון סגור או ציוני תלמידים פחות מאפשרים זאת)
- האם התוצר קריא?
- האם ניתן ללמוד ממנו על ההוראה בכיתה?
- האם הוא מאפשר לבחון את הסוגיה שמעסיקה את המורה (ממחיש אותה)?
- האם ניתן להבינו בדרכים שונות ולתת חלופות מגוונות?
- האם הייצוג כולל רכיב השוואתי? האם יש דוגמאות מגוונות (של אותו תלמיד או של תלמידים שונים)?

אם הייצוג מתאים ל"ניתוח עבודות תלמידים" באופן חלקי, מומלץ לבחון: מה חסר בו? מה ניתן לבקש מהמורה כדי להתאים אותו? ולחלופין: אילו שינויים אפשר להכניס במתווה כדי להתאימו לתוצר ולמטרת הדיון? האם ניתן להשתמש באופן אחר בתוצר שהביאה המורה?

כשהמורה מציעה לדיון כמה עבודות (או תשובות) של תלמידים שונים שהתמודדו עם אותה משימה, מומלץ לבחור אחדות מראש על פי שיקולים כגון:

- מספר עבודות שלא מעמיס על הדיון
- עבודות שממחישות באופן מיטבי את היבטיה השונים של הסוגיה
- עבודות מגוונות שיש בהן רכיב השוואתי

הגדרת הסוגיה לדיון

מומלץ להגדיר מראש סוגיה, בעיה, קושי או אתגר שבהם יתמקד הדיון. חשוב לבחור סוגיה שהיא: (א) מיוצגת בתוצר שמביאה המורה; (ב) מעסיקה או מטרידה את המורה.

כדי לסייע למורה לנסח את הסוגיה לדיון אפשר להיעזר בשאלות כגון:

- מה חשוב לך ללמוד מהעבודות? מה מעניין, מעסיק או מטריד אותך ביחס לעבודות התלמידים? מה הייתי רוצה להבין באמצעות העבודות על תהליכי הלמידה של התלמידים? על תהליכי ההוראה שלך?
- מה הפתיע אותך בעבודות האלה? מה היה שונה מהציפיות שלך? מה עורר בך סימני שאלה על תהליכי הלמידה-הוראה שהתרחשו? האם זיהית טעויות תלמידים שחוזרות על עצמן? טעויות יוצאות דופן?
- מה את רוצה לשאול על מגמות בתשובות התלמידים שאת מזהה?
- האם הייצוג ממחיש או מגלם את הסוגיה? אם לא: האם את רוצה לשנות את הסוגיה? האם יש ייצוג שממחיש באופן ברור יותר את הסוגיה?

הכנות נוספות לקראת הדיון

חשוב להכין מראש את פרטי הרקע וההקשר של המשימה:

- לצרף את ההוראות המדויקות שניתנו לתלמידים
- להגדיר מה הייתה מטרת המשימה

- לתאר את תהליך ההוראה שקדם למשימה
- לתאר כיצד המורה הציגה לתלמידים את המשימה
- לציין אם בעבר ניתנו לתלמידים משימות דומות
- אם המשימה מלווה במחווה, אפשר להתייחס אליו אך לפעמים עדיף לא לחשוף אותו בשלב ראשון
- לצרף את הטקסטים שעליהם מבוססת המשימה (למשל את הסיפור שאליו מתייחסת המשימה)

למנחת הדין כדאי להתנסות מראש בביצוע המשימה שניתנה לתלמידים כדי להבין את מורכבותה ולבחון את השאלות הבאות:

- ממה מורכבת המשימה? איזה ידע ואילו מיומנויות היא דורשת?
- מהו מגוון הקשיים הצפויים במשימה?
- מהי המטרה שהמורה רצתה להשיג באמצעות המשימה?
- מה החלק העיקרי של המשימה?
- אילו תשובות ייתכנו למשימה (תשובות קבילות על פי ההיגיון, לא בהכרח ולא רק על פי המחווה המלווה את המשימה)?
- אילו מושגים ייחודיים לתחום הדעת צריך להכיר לקראת הדין במשימה זו?
- אילו פירושים שונים יכולים להיות למשימה?
- היכן יכולות להתעורר אי הסכמות בצוות במהלך הדין?

מומלץ לתכנן מראש את שאלות התיאור והניתוח שיופנו למשתתפות בדיון באופן שיקדם את הבנת הייצוג ואת ההתמקדות בסוגיה.

סוגי "הקשבה" בעת הגבולות (אלידים) (ובל)

התבוננות בתוצרי תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. אם נקשיב היטב נוכל לשמוע דברים שיעזרו לנו להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח כאנשי חינוך. מהי "הקשבה טובה"? להלן שלושה סוגי הקשבה, העשויים לבוא לידי ביטוי כשאנו מנתחים עבודות של תלמידים (או מלמדים בכיתה, משוחחים עם עמיתים, מנחים דיון וכדומה). שלושת סוגי ההקשבה אינם סותרים או מבטלים זה את זה.

הקשבה מעריכה

הקשבה מעריכה מכוונת לביצוע מסוים ומבקשת להעריך את איכות הביצוע על פי אמות מידה נתונות. הקשבה זו מופעלת כשלמורה ברור מה הביצוע המצופה. היא בוחנת את העבודה ביחס לציפייה זו ומעריכה את הפער בין עבודת התלמיד לבין הסטנדרט המצופה, ועל פיו מנסה לנתח במה מתקשה התלמיד. הקשבה זו מסייעת לזהות כשלים, פערים או קשיים בהבנתו של התלמיד ולתכנן את המשך ההוראה בהתאם. (הקשבה מעריכה בהוראה בכיתה ובהנחיית מורים מלווה על פי רוב שאלות שהתשובות עליהן מוגבלות וידועות מראש. התשובות מוערכות כנכונות או לא נכונות ואינן משפיעות על מהלך ההוראה או ההנחיה המתוכנן מראש).

הקשבה פרשנית

הקשבה פרשנית מכוונת להבנת התלמיד עצמו. בעוד הקשבה מעריכה מתעניינת במידת ההלימה בין עבודת התלמיד לבין יעדי ההוראה, ההקשבה הפרשנית מתעניינת בהלכי החשיבה של התלמיד ובעמדותיו, מעל ומעבר למה שהמורה מנסה להפיק מן ההוראה. התבוננות זו מניחה שהתלמיד פעל בעבודתו בהיגיון מסוים ומבקשת לזהות היגיון זה. התבוננות זו מתעלמת לרגע מן הביצוע המצופה ומנסה להתחקות אחר כללי ההיגיון שעל פיהם הביצוע של התלמיד היה יכול להיחשב לביצוע ראוי. התבוננות זו מזמנת באופן מודע אפשרות לשקול נקודות מבט מגוונות ויכולה להביא להבנה עמוקה יותר של קשיים בלמידה ובהוראה ותכנן בהתאם לכך. (הקשבה פרשנית בהוראה ובהנחיה מלווה על פי רוב שאלות שלא כל התשובות עליהן ידועות מראש. פרשנות של תשובות בלתי-צפויות יכולה להוביל למהלך הוראה שונה מהמתוכנן).

הקשבה מערערת

הקשבה מערערת חלה על הנחות יסוד שבתחום התוכן, בתפיסת ההוראה-למידה ובחינוך בכלל. הקשבה זו נוקטת במודע נקודת מבט ביקורתית כלפי הנחות שבבסיס המטלה, הקריטריונים להערכה ואף יחידת הלימוד כולה. הקשבה כזאת מתעלמת לרגע מן המטרה שאליה כוונה המטלה או מן ההקשר שבו היא ניתנה כדי לחשוף באמצעות העבודה עצמה סתירות בין גופי ידע, עקרונות חינוכיים, דילמות, מסרים סמויים וכדומה. הקשבה מערערת יכולה להוביל לשינויים מהותיים בתפיסת ההוראה ובפרקטיקות הנגזרות ממנה.

1 בהשראת ברנט דיוויס: Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3) 355-376.

שאלות לקידום שיח פדגוגי פורה

שאלות טובות שמקדמות למידה ומעמיקות הבנה הן:

- שאלות פתוחות
- מובילות לתשובות מגוונות
- מעצימות את המשתתפים לחפש הסברים וחלופות
- מקדמות חשיבה ומעמיקות הבנה של כל צדדי הסוגיה
- אינן שיפוטיות

דוגמאות	סוגי שאלות לפי מטרה
<p>למה את מתכוונת ב...?</p> <p>מהו הרעיון המרכזי שלך?</p> <p>האם את אומרת ש...?</p> <p>תוכלי להביא דוגמה?</p> <p>במה זה שונה מ...?</p>	<p>1. שאלות ליצירת בהירות</p>
<p>מה הקשר בין... לבין...?</p> <p>מהי השערתך?</p> <p>איך תוכלי לחזק או לפסול את ההנחות?</p> <p>מה גורם לך להאמין, לחשוב, או לומר ש...?</p> <p>איך את יודעת? על סמך מה את אומרת ש...? איך הסקת ש...?</p> <p>מה יקרה אם...?</p> <p>דמייני ש... . איך זה ייראה?</p> <p>איך זה היה נראה אילו זה היה "עובד"?</p>	<p>2. שאלות לבדיקת השערות ולאתגור הנחות יסוד ויצאה מדפוסי חשיבה שגורים</p>
<p>מנין את יודעת זאת?</p> <p>מה לדעתך גרם ל...?</p> <p>למה את חושבת כך?</p> <p>על מה את מבססת את הטענות שלך?</p> <p>מה היה משנה את דעתך?</p> <p>איזו מטרה זה ישרת?</p>	<p>3. שאלות לבדיקת נימוקים וראיות</p>
<p>האם יש דרך אחרת או זווית אחרת להסתכל על זה?</p> <p>מי מרוויח מזה?</p> <p>אילו נקודות מבט נוספות יכולות להיות כאן?</p>	<p>4. שאלות לחקירת נקודות מבט ופרספקטיבות</p>
<p>אילו כיוונים נוספים כדאי לבדוק?</p> <p>מה ניתן לעשות בקשר לזה?</p> <p>מניסיונך בעבר במקרים דומים - מהן החלופות לפעולה?</p> <p>מה יקרה אם...?</p>	<p>5. שאלות להעלאת אפשרויות מגוונות</p>
<p>מה יכול לקרות?</p> <p>מה ההשלכות של...?</p> <p>איזו השפעה תהיה לזה?</p> <p>למה הסוגיה הזאת חשובה?</p> <p>מה עובד בסיטואציה הזאת? מה לא עובד? למה?</p>	<p>6. שאלות לבחינת השלכות ותוצאות של החלטה/פעולה/חלופה לפעולה</p>
<p>מתוך הדברים שעלו פה, איך היית מגדירות את...?</p> <p>על מה הסיפור לדעתך?</p> <p>כיצד מה שעשינו כאן מתחבר ל...?</p> <p>איך הנושא [...] שעלה כאן מתבטא בכיתה שלכן?</p> <p>מה עוד אפשר לומר על הנושא [...]?</p>	<p>7. שאלות להכללה והמשגה - העמקת החשיבה מעבר למקרה הפרטי</p>

<p>מה הרגשת כאשר...? האם חווית תחושות כאלה בעבר? איפה זה "נוגע" בך?</p>	<p>8. שאלות המחברות לרובד הרגשי</p>
<p>מה יכול לתת את הכוח להמשיך למרות הקשיים? מה חיובי בסיטואציה? מה ניתן להרוויח מהמצב?</p>	<p>9. שאלות של חיבור לכוחות היחיד והקבוצה</p>

חשוב להבחין בין שאלות שמעודדות חקירה משותפת של סוגיה לבין שאלות שהן המלצות לפעולה. שאלות כגון: "האם אינך חושבת שהיית צריכה ל...?"; "למה לא פעלת [כך וכך]...?"; אינן שאלות חקר שנועדו להעמיק חשיבה והבנה של הסוגיה, אלא למעשה עצות והמלצות "המחופשות" לשאלות. לעתים קרובות יש בשאלות מסוג זה גוון של שיפוטיות, גלויה או סמויה. בכל מהלך של דיון בקבוצה, חשוב להקפיד למצות את שלב החקר לפני שעוברים להמלצות אופרטיביות ולבחינת חלופות לפעולה. הצגה של המלצות לפעולה בשלב מוקדם מדי בדיון חוסמת את הלמידה ואת ההעמקה בהבנת הסוגיה הנדונה.

עזר 5:

למנחות ולמזריכות
של תורות החובלות

מבוא

המורות המובילות בתכנית מקבלות ליווי בשתי דרכים: (1) ליווי קבוצתי, עם מורות מובילות מבתי ספר אחרים בקהילה של מורות מובילות בהנחיית **מנחות** מהמחוז; (2) ליווי אישי על ידי **מדריכות** שמגיעות אליהן לבית הספר. בעבודתן של המנחות והמדריכות משמשים אותם עקרונות, כלים וחומרים שמשמשים את המורות המובילות (שערים 4-1 של החוברת). בשער זה, שער 5, תוכלו למצוא **כלים וחומרי עזר נוספים לעבודתן של המדריכות**: הגדרת תפקיד המדריכה, מתווה ללמידת עמיתות בעקבות צפייה משותפת בשיעור עברית ומודל לשיחת משוב דיאלוגי בעקבות צפייה בישיבת צוות. כמו כן מוצעים בשער זה **מערכי הנחיה לשימושן של המנחות בפורום המורות המובילות**. המערכים עוסקים בעקרונות התכנית ("הוראה היא רצף של דילמות"; "חידוד ההבחנה בין תיאור, ניתוח והערכה"; ו"חקר עקרונות השיח הפדגוגי הפורה"), בהכנת דיונים מבוססי ייצוגים (מערך הנחיה בנושא הכנה של מקרה להיוועצות ושל ניתוח עבודות תלמידים), ובהנחיית שיח פדגוגי פורה (מערך הנחיה בנושא ביקורת והתגוננות וחקרי מקרה בנושא התמודדות עם התנגדות בצוות וניהול מחלוקות בצוות). במקרים מסוימים יכולים מערכי הנחיה אלה להתאים גם לישיבות צוות בבית ספר ולפורומים אחרים.

אפקידי המדריכות 22גי הספר המשגפים בגנין אפיפול שיא ומהיאות פדגוגיים

מבוסס על דיון מתמשך של צוות הפיתוח והניהול של התכנית עם מדריכות התכנית.
עודכן לאחרונה בינואר 2016.

כמנהיגות הפדגוגית של המחוז, המדריכות הן משאב מרכזי וחיוני להצלחת התכנית.

המטרה העיקרית של ההדרכה בתוך בית הספר היא העצמת המורות המובילות ותמיכה בלמידתן.

כדי שתרומת ההדרכה תהיה מיטבית חשוב:

1. לייצר מרחב בטוח ששוררים בו אמון, כבוד הדדי, מקצועיות ושיתוף בין המדריכה לבין המורה המובילה.
2. למצוא את האיזון הנכון בין המרכיבים השונים של התפקיד, הצורך בהנחיה וליווי בתכנית, צורכי ההדרכה של בתי הספר ומגבלות משאב ההדרכה.
3. להתאים את מרכיבי התפקיד של כל מדריכה לנסיבות המסוימות של עבודתה (צורכי המורה המובילה, אפיוני הצוות ובית הספר, מספר ימי ההדרכה, מועד ימי ההדרכה ועוד).
4. למצוא דרכים ליישום עקרונות התכנית כדי לתמוך בעבודת המורה המובילה והצוות ולקדמה.
5. לעמוד בקשר עם מנהלת בית הספר ועם גורמים מעורבים נוספים במטרה לסייע בהטמעת התרבות והשפה של התכנית בבית הספר, לצמצם פערי תפיסה, לבסס סדירויות בית ספריות התומכות בתכנית ולחבר בין התכנית לבין תכניות אחרות הפועלות בבית הספר.
6. לסייע למורה המובילה ליצור זיקות והעברות ולשמש חוליית חיבור וגשר בין הנלמד בפורום שבו משתתפת המורה המובילה במרכז הפיסג"ה לבין המציאות הבית ספרית שבה היא פועלת. לסייע במתן משמעות, רלוונטיות ושימוש מושכל ומותאם בחומרים הנלמדים במסגרת הפורום.
7. לשמש גשר בין המורות המובילות והשדה לבין צוות ניהול ופיתוח התכנית, על ידי יידוע ועדכון הנוגעים לאופן שהתכנית מתבצעת ומתקבלת בבתי הספר.
8. להכיר את העקרונות והמתודות של התכנית, לקחת חלק בפיתוח ידע ושיתופו עם משתתפי התכנית האחרים.
9. לזכור שמשאב ההדרכה יהיה פחות זמין בשלבים מתקדמים יותר של התכנית ולכוון לתרומה בת-קיימא.

**לתפקיד המדריכה יש שני מרכיבי ליבה: (א) ליווי המורה המובילה בתהליכי רפלקציה בעקבות ישיבות הצוות;
(ב) ליווי המורה המובילה בהכנת ישיבות הצוות. שני המרכיבים חשובים באותה מידה וכרוכים זה בזה.**

- א. **ליווי, תמיכה וקיום שיח פדגוגי עם המורה המובילה לגבי תהליכים המתרחשים בישיבות הצוות ומחוצה להם**
- חשיבה משותפת לאחר ישיבות הצוות על התנהלותן והנחייתן.
 - חשיבה משותפת על התמודדות עם בעיות שעולות בעבודה השוטפת עם הצוות, מורות יחידניות ובעלות תפקידים.
 - טיפוח מיומנויות הנחיה של המורה המובילה.

ב. **ליווי, ייעוץ ועזרה למורה המובילה בהכנת ישיבות הצוות**

- תכנון ישיבות הצוות לטווח הקצר והארוך.
- סיוע למורה המובילה בהגדרת מטרות לישיבה.
- זיהוי צרכים של המורה המובילה והצוות.
- סיוע בתרגום ובהתאמה של מפגשי פורום המורות המובילות לישיבות הצוות.
- ייעוץ ועזרה בהכנת חומרים לישיבות הצוות, למשל: התבוננות משותפת בעבודות תלמידים או בצילומי שיעורים, ניתוח והעלאה של סוגיות לדיון, בחירת קטעים מתאימים לדיון ועריכתם, הכנת מקרים להיוועצות ועוד.

נוסף על כך, תפקיד המדריכה עשוי לכלול חלק מהפעולות הבאות:

- שילוב תחום הדעת או המומחיות של המדריכה (כגון תקשוב או הערכה).
- שילוב התכנית עם תהליכים ותכניות אחרות בבית הספר.
- השתתפות בישיבות צוות כסמכות בעלת ידע וניסיון (בשיח פדגוגי, בתחום הדעת וכדומה).
- סיוע בתייעוד שיעורים וישיבות צוות לצורך משוב ופיתוח חומרים.
- שיתוף פעולה עם החוקרת המלווה את הצוות (למשל בבחירת קטעים מצולמים לניתוח).
- שיתוף פעולה עם המדריכות האחרות בבית הספר ועם המנחות של פורום המורות המובילות.

אמירת חמישה אנשי צפייה בשיעור עציר

מנוחה משוּב ושינה

פיתוח: לימוד לויט וסיגי שם-טוב

שיחה זו כוללת ניתוח של שיעור עברית שכמה מורות צפו בו יחד ודיון בסוגיות עקרוניות שעולות ממנו. מטרת השיחה להעמיק את ההבנה של המשתתפות בנוגע לתהליכי ההוראה והלמידה בתחום העברית, להרחיב את ארגז הכלים הפדגוגי שלהן ולחדד את שיקול הדעת המקצועי שלהן.

המתווה המוצע משלב בין שני כלים פדגוגיים – מתווה שיחה והכלי להתבוננות בשיעור עברית. השימוש בכלי להתבוננות בשיעור עברית מאפשר למורות החוקרות את מהלך ההוראה שהן צפו בו למקד את התייחסותן ולבחון את השיעור על פי נקודות מבט ייחודיות לשיעור עברית. אפשר לראות מתווה זה כמעין חקר מקרה מצולם – בשניהם דנים באירוע הוראה שהתקיים לעיני המשתתפות, בשניהם נוכחת המורה בדיון. ההבדל נעוץ בכך שאין סרט מצולם של השיעור ואי אפשר לחזור ולראות קטעים מתוכו. על כן נוכחות המשתתפות בשיעור ותייעוד השיעור הכרחיים לעבודה על פי מתווה זה. נוסף על כך, במתווה זה הסוגיה מועלית במהלך הדיון ויש לתת עדיפות לכזאת שתעלה המורה הנצפית מתוך רצון לתת מענה לצרכיה ולהבהיר שהדיון הוא בבעלותה.

הכנות מוקדמות

- בחירת מורה שתפתח את דלת הכיתה.
- ארגון מערכת השעות כך שהעמיתות, המורה המובילה ולעתים גם המנהלת יוכלו להיכנס לשיעור ולצפות בו.
- כהכנה לדיון בצוות חשוב לבקש מהמורות הצופות לתעד את השיעור בפירוט רב כדי שיוכלו להשתמש בעדויות ובייצוגים מתוך השיעור בעת הדיון.

1. הקדמה ותיאום ציפיות (5 דקות)

א. המנחה מציגה את מטרת המפגש וכיצד יתנהל המהלך, כולל כללי האתיקה:

כללי האתיקה לשיחה בעקבות צפייה משותפת בשיעור

- אנו דנות בשיעור שנכחנו בו כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בעמיתה שבה צפינו.
- אנו מבינות שהשיעור שנכחנו בו הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות שהמורה והתלמידים פועלים על פי היגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ להבינם.
- לא נאמר דבר שיפגע במורה הנצפית.
- כל הנאמר בינינו על השיעור נשאר במפגש הלמידה.

ב. המנחה מניחה על השולחן את הכלי להתבוננות בשיעור עברית (מצורף בנספח) וממקדת את המשתתפות בחלקים הרלוונטיים: "הרכיבים הקיימים בכל שיעור עברית" והחלק העוסק באופנויות שמודגשות בשיעור שבו צפו (קריאה, כתיבה או האזנה ודיבור).

2. "מנוחה קטנה" (5 דקות)

המנחה מציגה את מטרת השלב הזה – לומר תודה ו"לפרגן" למורה שפתחה את דלת כיתתה. המשתתפות מציינות הצלחות או נקודות חוזק שזיהו בשיעור. אפשר לרשום את דברי העמיתות על גבי דפי ממו ולהעניק למורה.

חשוב להקפיד שחלק זה לא יארך יותר מ-5 דקות כדי שישאר די זמן לחלקים הבאים.

3. גיאור (5-10 דקות)

- א. המשתתפות מזהות באמצעות "כלי להתבוננות בשיעור עברית" מה בא לידי ביטוי בשיעור (אופנויות, מטרות, פעילויות). המשתתפות מציגות עדות של פעילות שהתקיימה בשיעור הקשורה להוראת העברית. ליד כל עדות כזאת מניחות מדבקת 😊 על גבי הכלי להתבוננות בשיעור עברית. (ראו נספח)
- ב. המשתתפות מניחות מדבקת סימן שאלה ליד רכיבים שמעוררים בהן שאלות (למשל, הרכיב בא לידי ביטוי בשיעור אבל הייתי רוצה לדון על האופן שבו התקיים; לא הבנתי את הרכיב; אני מתקשה ביישום רכיב זה; הייתי רוצה לדעת יותר על רכיב זה וכדומה).

4. הזאת סוגיה (10 דקות)

- א. הצגת סוגיה – המורה שצפו בה מעלה סוגיה בעקבות השיעור (בעיה, דילמה, נושא שמטריד או מעסיק אותה בהקשר לשיעור). בהצגת הסוגיה היא יכולה להתייחס גם לסימני שאלה שמשתתפות אחרות סימנו.
- ב. הבהרה – המשתתפות שואלות את המורה שאלות הבהרה (קצרות וממוקדות) של פרטי מידע חיוניים להבהרת הסוגיה.
- ייתכן שאחרי הבהרת הסוגיה יהיה צורך להגדירה ולמקדה מחדש.
 - אפשר להיעזר בכלי להתבוננות בשיעור עברית על מנת להגדיר את הסוגיה.

5. יגור סוגיה (10-15 דקות)

- העמיתות מעלות הסברים לגבי הגורמים המעורבים בסוגיה שהוגדרה, הסיבות להיווצרותה ומעלות השערות לגבי ההשלכות של הסוגיה (התוצאות). המנחה מסכמת את ניתוח הסוגיה.
- חשוב להקפיד להשאיר זמן לחלק זה. העלאת הצעות להתמודדות ללא הבנה מעמיקה של הסוגיה, גורמיה והשלכותיה, עלולה להיות עקרה.

6. הזאת/הגאור עם הסוגיה (15-20 דקות)

העמיתות מעלות דרכים והצעות חלופיות להתמודד עם הסוגיה ושוקלות את היתרונות והחסרונות שלהן.

7. רפלקציה וסיכום (5 דקות)

- א. המשתתפות מתבוננות בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה? מה אני לוקח/ת מהמפגש להוראה בכיתה?
- ב. אילו שאלות או רעיונות העלה הדיון לגבי ההוראה שלנו? מה היינו מעוניינים לנסות בכיתה?

הרכיבים שמתקיימים בכל שיעור עברית

תבחינים	הנושא
ניתן לזהות בשיעור את מטרות התוכן. ניתן לזהות בשיעור את מטרות השפה. תהליך ההוראה מכוון להשגת מטרות השפה. מטרות השפה וההקשר התוכני ברורים למורה ולתלמידים. ניתן לזהות את הסוגה והאופנות שבמיקוד. ניתן להבחין כי השיעור הוא חלק מיחידת הוראה. ניתן לזהות כי השיעור הינו יחידה שלמה העומדת בפני עצמה.	מטרות השיעור
לשיעור יש מהלך רציף שקשריו ברורים למורה ולתלמידים. חלוקת הזמן בין חלקי השיעור מאוזנת (כגון: מליאה, עבודה וקבוצות הומוגניות והטרוגניות ועבודה פרטנית). מסגרות הלמידה מגוונות ומותאמות ללומדים (מליאה, קבוצות, זוגות, פרטני). ניתן מענה ייחודי ושיטתי לתלמידים שהישגיהם נמוכים מהרמה הנדרשת לבני גילם ולתלמידים מצטיינים.	מהלך השיעור: ארגון זמן ולומדים
השיח המתנהל בכתה מעודד חשיבה מסדר גבוה וחשיבה רפלקטיבית. התלמידים שותפים פעילים בשיח הלימודי והם שואלים שאלות ומביעים את דעתם.	השיח

בשיעור שבו הדגש הוא על אופנות הכתיבה

תבחינים	נושא
מטלת הכתיבה קשורה ליחידת הוראה המעוגנת בנושא נבחר. המורה מציגה בכתב מטלה לכתיבה/שאלה בעקבות קריאת טקסט. המטלה/השאלה מנוסחת כך שניתן לזהות בה את מטרת הכתיבה ואת הנמענים. פעולות ההוראה והלמידה מכוונות למטרות כתיבה ברורות. מתקיימות פעולות הוראה למידה לפיצוח מטלת הכתיבה. פעולות ההוראה והלמידה בסדר כתיבת הטקסט מכוונות לעורר רעיונות לכתיבה ויצירת קשרים בין התוצר הנדרש, בין הידע הקודם של התלמידים ובין נושא יחידת ההוראה. מתקיימות פעולות הוראה למידה לתכנון הכתיבה בהתייחס לתוכן, למבנה וללשון של התוצר הנדרש. במהלך השיעור התלמידים מתנסים בכתיבה בהתאם למטלה. המורה והתלמידים מקיימים פעולות משוב המתאים למטלה ולגיל הלומדים. פעולות ההוראה למידה מדגישות רכיבים לשוניים שנבחרו לקידום תוצרי הכתיבה. התלמידים מתנסים בפעילות להפנמת הידע הלשוני. פעולות ההוראה למידה מכוונות להרחבת אוצר מילים הנדרש לקידום תהליכי הכתיבה. התלמידים מתנסים בשימוש באוצר המילים הנלמד בכתיבה. המורה מדגימה איך לשכתב חלקים מן הטקסט של תלמידים בודדים תוך התייחסות לתוכן למבנה וללשון. (המרות לקסיקליות, תיקון מבנה משפט, רצף רעיוני, כתיב, כתב ופיסוק) התלמידים מיישמים את עקרונות ההדגמה בתוצרי הכתיבה שלהם. במהלך השיעור תלמידים דנים כותבים וקוראים כדי לקדם את תוצרי הכתיבה של עצמם ושל עמיתיהם.	נסיבות הכתיבה אסטרטגיות לקידום תהליכי כתיבה
לצד תוצרי הכתיבה של התלמידים קיימות עדויות כתובות למשוב המורה או העמיתים לאורך תהליך הכתיבה. התלמידים יודעים להסביב את תהליך הלמידה שעברו. קיים תיק תיעוד של תהליכי כתיבה (טיוטות) שהופקו במסגרת מטלות כתיבה ארוכות טווח וקצרות טווח.	תוצר הלמידה

נספח: כלי התבוננות (שיעורי חזרה) בספר היסודי (מאגאם לכיתות ב'-ו')

הכלי פורג במאגאם לשיעור יסודי באגף לימוד יסודי

מנהלת המחלקה: אתי בוקשפן

צוות המחלקה: אודיה מל, איילה זהבי, אילנה מסט, אירית כהן, גילה קרול, יעל נדלר,

לימור לויט, שלי וייסמן ושרה הופמן

מבוא

הכלי להתבוננות בשיעור עברית בבית הספר היסודי פותח על ידי צוות המחלקה למיומנויות יסוד באגף לימוד יסודי. הוא נועד להיות כלי עזר בידי הגורם המקצועי (מדריך, רכז מקצוע ומנהל) בבואו לקיים תצפית בשיעור עברית בבית הספר היסודי בעיקר בכיתות ב'-ו', עם סיום תהליך רכישת הקריאה שהתקיים בכיתה א'. הכלי בנוי מהיגדים המכוונים את עורך התצפית להתבוננות בהיבטים הרלוונטיים של הוראת השפה בשיעורי העברית בבית הספר היסודי, ויש בו כדי לסייע בשיחת המשלב המקצועית והמקדמת הנערכת בעקבות התצפית. בשיעור העברית המורה והתלמידים עוסקים בהיבטיה השונים של השפה: קוראים, כותבים ומשוחחים. תפקיד המורה הוא לקדם את הכישרים השפתיים של התלמידים שישרתו אותם לצורכיהם בנסיבות תקשורתיות של קריאה, כתיבה, דיבור והאזנה. לפיכך חשוב שההוראה תשאף למימושן של מטרות שפה ברורות שנועדו לקדם את אופניות השפה בעולמות השיח השונים. מטרות ברורות יכתיבו את דרכי ההוראה, את פעילויות ההוראה והתיווך ואת אופני ההערכה. בכלי לצפייה בשיעורי עברית ארבעה חלקים. החלק הראשון מציג תבחינים כלליים לכל שיעור עברית ושלושת החלקים הבאים מציגים תבחינים המאפיינים הוראה הממוקדת בכל אחת מאופניות השפה – קריאה, כתיבה, דיבור והאזנה. התבחינים מתייחסים הן לפעילויות ההוראה של המורה ומטרותיהן והן להתנהגויות ולתוצרי הלמידה של התלמידים. תבחינים אלה מעוגנים בתכנית הלימודים בחינוך לשוני לבתי הספר היסודיים (תשס"ג) על עקרונותיה וההישגים הנדרשים המוגדרים בה, וכן בתכנית ההוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני בכיתות ג'-ד' (תשע"א). לצופה מומלץ לנסות לברר עם המורה באמצעות הכלי ושיחה מקדימה באיזו אופנות (קריאה, כתיבה או דיבור) ממוקד השיעור. יש לציין כי אין זה הכרח שרצף השיעור הנצפה יהיה זה לסדר הופעת התבחינים בכלי. כמו כן ייתכן כי רק חלק מן התבחינים באופנות מסוימת ישתקפו בשיעור הנצפה.

הרכיבים שמתקיימים בכל שיעור עברית

הנושא	תבחינים
מטרות השיעור	ניתן לזהות בשיעור את מטרות התוכן.
	ניתן לזהות בשיעור את מטרות השפה.
	תהליך ההוראה מכוון להשגת מטרות השפה.
	מטרות השפה וההקשר התוכני ברורים למורה ולתלמידים.
	ניתן לזהות את הסוגה והאופנות שבמיקוד.
	ניתן להבחין כי השיעור הוא חלק מיחידת הוראה.
	ניתן לזהות כי השיעור הוא יחידה שלמה העומדת בפני עצמה.
מהלך השיעור: ארגון זמן ולומדים	לשיעור יש מהלך רציף שקשריו ברורים למורה ולתלמידים.
	חלוקת הזמן בין חלקי השיעור מאוזנת (כגון מליאה, עבודה בקבוצות הומוגניות והטרוגניות ועבודה פרטנית).
	מסגרות הלמידה מגוונות ומותאמות ללומדים (מליאה, קבוצות, זוגות, פרטני).
	ניתן מענה ייחודי ושיטתי לתלמידים שהישגיהם נמוכים מהרמה הנדרשת לבני גילם ולתלמידים מצטיינים.
השיח	השיח המתנהל בכיתה מעודד חשיבה מסדר גבוה וחשיבה רפלקטיבית.
	התלמידים הם שותפים פעילים בשיח הלימודי, שואלים שאלות ומביעים את דעתם.
	המורה מאפשרת לתלמידים שהות מספקת לחשיבה.

תגובות המורה תומכות בלומדים ומעצימות אותם.	
ספרי קריאה, מילונים, עיתונים, ייצוג תכנים נלמדים, תוצרי תלמידים	הסביבה הלימודית
נעשה שימוש באמצעים הדיגיטליים העומדים לרשות המורה והתלמידים.	

בשיעור שבו הדגש הוא על אופנות הקריאה

נושא	תבחינים
הטקסט	הטקסט הוא חלק מיחידת הוראה נלמדת הכוללת כמה וכמה טקסטים בנושא נבחר.
אסטרטגיות לקידום הפקת משמעות מטקסטים	הטקסט הנבחר מתאים לרמת התלמידים ומכיל פרטים מזהים של המקור שממנו הוא נלקח ושם המחבר.
	טקסט מעולם שיח ספרותי יהיה בעל ערך אסתטי.
	פעולות ההוראה והלמידה מכוונות למטרות קריאה ברורות .
	מטרות הקריאה נגזרות ממטרות יחידת ההוראה, מהרכב קבוצת הלומדים ומן הטקסט הנבחר.
	פעולות ההוראה והלמידה בטרם קריאת הטקסט יוצרות קשרים בין הטקסט, לבין הידע הקודם של התלמידים לקידום הפקת משמעות מן הטקסטים ולקידום הידע.
	התלמידים מפיקים משמעות מן הטקסט באמצעות דרכי קריאה שונות: קריאה קולית וקריאה דמומה למטרות שונות.
	פעולות ההוראה והלמידה מכוונות לתהליך הטקסט באמצעות אסטרטגיות ומיומנויות המתאימות לסוג הטקסט, למטרות הקריאה ולידע של התלמידים (פירוט האסטרטגיות בהתאמה לעולם השיח העיוני והספרותי בתכנית ההוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני לכיתות ג'-ד', עמ' 16, 18).
	פעולות התיווך נערכות באמצעות שאילת שאלות המתייחסות למדדי הבנת הנקרא השונים, הזמנה לתגובות ולפרשנויות, הצעות לדיונים וכדומה.
	התלמידים מגיבים באופן פעיל.
	פעולות ההוראה-למידה מדגישות רכיבים לשוניים שנבחרו מתוך הטקסט.
פעולות ההוראה למידה מדגישות תהליכי מכוונות להרחבת אוצר מילים נבחר.	
התלמידים מתנסים בשימוש באוצר המילים הנלמד כדיבור ובכתיבה.	
במהלך השיעור תלמידים קוראים, דנים וכותבים כחלק מתהליכי הפקת המשמעות מן הטקסט.	
התלמידים מתנסים בחלק מן השיעור בעבודה עצמית סביב מטלות הקשורות בהפקת משמעות מן הטקסט או הטקסטים.	
תוצר ההוראה והלמידה	התלמידים מסכמים את הלמידה שלהם ביחס לרעיונות של הטקסט, לעמדותיהם ו/או להנאתם מקריאת הטקסט.
	התלמידים מסבירים את אסטרטגיות הקריאה ששימשו אותם בקריאת הטקסט.
	במחברות התלמידים עדויות כתובות לתהליכי למידה קודמים בהפקת משמעות מטקסטים שהתקיימו לאורך זמן.
	במחברות התלמידים עדויות כתובות למשוב המורה/עמיתים על תהליכי הלמידה.

בשיעור שבו הדגש הוא על אופנות הכתיבה

נושא	תבחינים
נסיבות הכתיבה	מטלת הכתיבה קשורה ליחידת הוראה המעוגנת בנושא נבחר.
אסטרטגיות לקידום תהליכי כתיבה	המורה מציגה בכתב מטלה לכתיבה/ שאלה בעקבות קריאת טקסט.
	המטלה/השאלה מנוסחת כך שניתן לזהות בה את מטרת הכתיבה ואת הנמענים.
	פעולות ההוראה והלמידה מכוונות למטרות כתיבה ברורות .

מתקיימות פעולות הוראה למידה לפיצוח מטלת הכתיבה.	
פעולות ההוראה והלמידה בטרם כתיבת הטקסט מכוונות לעורר רעיונות לכתיבה ויצרות קשרים בין התוצר הנדרש, בין הידע הקודם של התלמידים ובין נושא יחידת ההוראה.	
מתקיימות פעולות הוראה למידה לתכנון הכתיבה בהתייחס לתוכן, למבנה וללשון של התוצר הנדרש.	
במהלך השיעור התלמידים מתנסים בכתיבה בהתאם למטלה.	
המורה והתלמידים מקיימים פעולות משוב המתאים למטלה ולגיל הלומדים. המחונן מתייחס להיבטי הכתיבה השונים.	
פעולות ההוראה למידה מדגישות רכיבים לשוניים שנבחרו לקידום תוצרי הכתיבה.	
התלמידים מתנסים בפעילות להפנמת הידע הלשוני.	
פעולות ההוראה למידה מכוונות להרחבת אוצר מילים הנדרש לקידום תהליכי הכתיבה.	
התלמידים מתנסים בשימוש באוצר המילים הנלמד בכתיבה.	
המורה מדגימה איך לשכתב חלקים מן הטקסט של תלמידים בודדים תוך התייחסות לתוכן למבנה וללשון (המרות לקסיקליות, תיקון מבנה משפט, רצף רעיוני, כתיב, כתב ופיסוק).	
התלמידים מיישמים את עקרונות ההדגמה בתוצרי הכתיבה שלהם.	
במהלך השיעור תלמידים דנים, כותבים, וקוראים כדי לקדם את תוצרי הכתיבה של עצמם ושל עמיתיהם.	
לצד תוצרי הכתיבה של התלמידים קיימות עדייות כתובות למשוב המורה או העמיתים לאורך תהליך הכתיבה.	תוצר הלמידה
התלמידים יודעים להסביר את תהליך הלמידה שעברו.	
קיים תיק תיעוד של תהליכי כתיבה (טיטות) שהופקו במסגרת מטלות כתיבה ארוכות טווח וקצרות טווח.	

בשיעור שהדגש בו הוא על האזנה ודיבור

נושא	תבחינים
נסיבות השיחה / הפקת הטקסט הדבור	הפקת טקסט דבור מתוכנן (סיפור, דיווח, רשמים, המלצה, טיעון) מתקיימת בהקשר ליחידת ההוראה.
אסטרטגיות לקידום כישורי הדיבור וההאזנה	פעולות ההוראה והלמידה מכוונות למטרות שיח ברורות . פעולות ההוראה והלמידה בטרם הצגת נושא או סוגיה לפני קבוצה של לומדים מכוונות לעורר רעיונות ויצרות קשרים בין התוצר הנדרש, בין הידע הקודם של התלמידים לבין נושא יחידת ההוראה. מתקיימות פעולות הוראה-למידה שהתלמידים מתנסים בהן בתהליכי תכנון להצגת רעיונותיהם בדיבור באמצעות חשיבה מושכלת על התוכן, המבנה ולשון הדיבור. פעולות ההוראה-למידה מכוונות לאסטרטגיות ולמימוניות של דיון (כגון השתתפות פעילה בשיחה, השתתפות בדיון לפי תור, התייחסות לדברי האחר). המורה מדגימה כיצד להשתלב בדיון. התלמידים מיישמים את עקרונות ההדגמה בפעולות הדיבור שלהם. פעולות ההוראה למידה מכוונות להרחבת אוצר מילים הרלוונטי להפקת הטקסט הדבור הנדרש. התלמידים מתנסים בשימוש באוצר המילים הנלמד. במהלך השיעור תלמידים דנים, כותבים, וקוראים כדי לקדם את השיח הדבור של עצמם ושל עמיתיהם. מוקדש זמן להצגת הטקסט הדבור על נושא או סוגיה לפני קבוצות של לומדים או לפני מליאת הכיתה. מורה ותלמידים בונים מחונן המתאים למטלה ולגיל הלומדים: המחונן מכיל רכיבים שונים של היבטי השיח הדבור.
תוצר הלמידה	המורה והתלמידים מקיימים פעולות בקרה באמצעות מחונן לשיפור השיח הדבור. המחונן מתייחס להיבטי שיח שונים ומתאים למטלה ולגיל הלומדים.
תוצר הלמידה	התלמידים יודעים להסביר את תהליך הלמידה שעברו.
	התלמידים יודעים לזהות את הרכיבים שהשתכללו בדיבור ובהאזנה שלהם.

משוּב דיאלוגי בעקבות צפייה בשיבת ציון

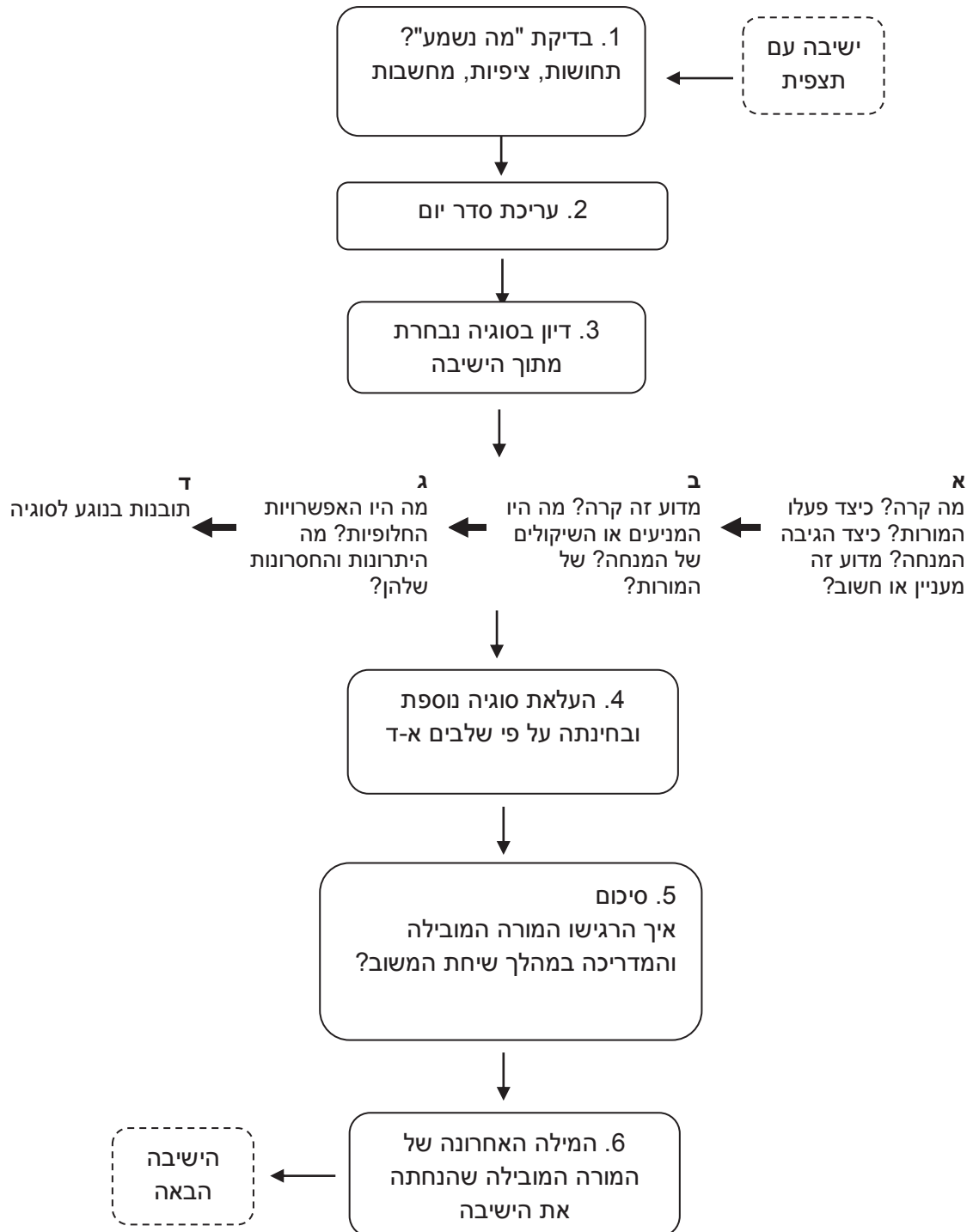
מבוסס על "משוב דיאלוגי בעקבות צפייה בשיעור", עמ' 163

לאחר צפייה בשיבת צוות בהנחיה של מורה מובילה, מומלץ שהמדריכה הצופה והמורה המובילה יקיימו שיחת משוב דיאלוגי. מטרתה של שיחה זו היא ללמוד על הובלת צוות והנחיה של שיח פדגוגי באמצעות בחינה משותפת של פרקטיקות הובלה והנחיה. בחינה זו כוללת ניסיון לפרש יחד מה קרה בשיבה, לזהות בעיות והזדמנויות, להציע חלופות ולדון ביתרונותיהן ובחסרונותיהן. כמו לגבי הוראה, כך גם לגבי הנחיה – התהליך כולו נועד לפתח רגישות, פרשנות ושיקול דעת של המשתתפות בשיחה.

שיחת משוב מוצלחת היא דיאלוגית במהותה, כלומר – היא מזמנת מפגש בין שתי נקודות הראות – של המדריכה הצופה ושל המורה המובילה. שתי המשתתפות בשיחה שוות מבחינת זכותן ויכולתן לתרום לתהליך מתוך ידע וניסיון, ללא קשר לתפקידיהן ולמעמדם בבית הספר. המשוחחות מתמקדות בסוגיה מורכבת ומעניינת, עם פוטנציאל לשינוי, שיפור והתפתחות, מתוך הישיבה הנצפית. הן בוחנות אותה מהיבטים שונים בניסיון להבינה ולהציע חלופות להתמודדות עמה. שיחת משוב פורייה תהיה מבוססת על אירועים שהתרחשו בשיבה הנצפית, והמשוחחות בה יאששו את טענותיהן ויצדיקו אותן באמצעות דוגמאות קונקרטיות מהישיבה. לשם כך חשוב שהמדריכה תקליט את הישיבה או תתעד אותה בכתב בפירוט רב ככל שאפשר.

פרטים נוספים על המודל, העקרונות שבבסיסו ודגשים נוספים – בעמ' 163.

שלבים בעריכת שיחת משוב דיאלוגי בעקבות ישיבת צוות:



מהלך הנגיה: הוראה היא רצף של זילמוג

אזכור

הוראה היא תהליך מורכב, מסובך ובלתי צפוי. במהלכה נדרשת המורה להתייחס לצרכים הרגשיים, הקוגניטיביים והפיזיים של כל התלמידים בכיתה; למטרת השיעור שהיא תכננה; לדרישות המוסד; לסוגיות שבתחום התוכן; לאילוצים שקשורים במבנה הפיזי של הכיתה ועוד. מורות צריכות לפענח במהירות את כל המידע הזה ולפעול על פיו. קצב הדברים אינו מאפשר לעבד באופן מודע את כל המסרים, את הסוגיות שהם מעלים, את חלופות הפעולה השונות ואת היתרונות והחסרונות של כל אחד מהם. לכן, הוראה טובה דורשת רגישות, פרשנות, רפרטואר של טכניקות ואסטרטגיות הוראה ושיקול דעת.

- רגישות מסייעת לזהות בעיה או הזדמנות שנקרו והדורשות תשומת לב ולהכיר בהן.
- פרשנות היא חלק מניתוח המצב, הגורמים לבעיה או להזדמנות, ההשלכות של אלה וכדומה.
- רפרטואר של טכניקות ואסטרטגיות הוראה מאפשר גמישות בבחירה מתוך מגוון רחב של אפשרויות פעולה המוכרות למורה.
- שיקול דעת מאפשר להעריך את היתרונות והחסרונות של כל החלופות ועל פי זה לבחור את החלופה ההולמת ביותר. ההוראה מזמנת רצף של דילמות יומיומיות המחייבות את המורה להכרעה מהירה. דיון בדילמות אלה יכול לטפח את הרגישות, הפרשנות, הרפרטואר ושיקול הדעת המקצועי של המורות. הוא מאפשר לצאת מדפוס הפעולה האוטומטי, מעודד חשיבה ביקורתית על ההוראה ומעמיק את הבנתה.

פגישה

1. המנחה מבקשת מהמשתתפות להיזכר ברגע שבו הן עמדו בפני דילמה בהוראה, רגע שבו הן נדרשו להכריע, לקבל החלטה כיצד לנהוג "תוך כדי תנועה".
2. המשתתפות משתפות זו את זו בזוגות: מה הייתה הדילמה? מה החלטתן? כיצד הכרעתן?
3. המנחה מציגה מעט רקע על השיעור המצולם לצפייה ומזמינה את המשתתפות להרים יד במהלך הצפייה בכל פעם שזיהו רגע של הכרעה עבור המורה.
4. המשתתפות צופות בקטע משיעור מצולם (למשל, "עבודה עצמית"), ומסמנות בהרמת יד רגעים של הכרעה עבור המורה המצולמת (למשל, בסרט "עבודה עצמית", הרגע שבו נכנסה התלמידה לכיתה באיחור או הרגע שבו תלמיד אומר, "אבל אני לא הבנתי מה הזוויות הבסיס במשולש שווה שוקיים").
5. המנחה אוספת במליאה כמה דוגמאות להכרעות שזיהו המשתתפות.

דגשים למנחה

פעילות זו מחדדת ומטפחת רגישות לסיטואציות בהוראה שמכילות דילמה ודורשות הכרעה ותגובה של המורה. במליאה חשוב לשמור על קצב מהיר. די בשתיים-שלוש דוגמאות.

גיאור

1. המשתתפות בוחרות יחד הכרעה אחת להתמקד בה. המשתתפות צופות שוב בסרט ומפסיקות את הצפייה ברגע ההכרעה שנבחרה, לפני שרואים כיצד המורה בחרה לפעול.
2. המנחה מתארת בקצרה את הדילמה שעומדת בפני המורה או מזמינה את אחת המשתתפות לתאר. אם יש מספיק זמן, אפשר להזמין את המשתתפות לכתוב מה הן היו עושות בסיטואציה הזו. בהמשך יהיה אפשר להשוות בין מה שכתבו לפני הדיון לבין הדברים שיעלו בדיון. השוואה זו תאפשר להתבונן בהבדלים בין הכרעה אוטומטית תוך כדי תנועה לבין הכרעה לאחר חשיבה מעמיקה כפי שמתאפשר בשיח עם עמיתות.

ניגוי

המשתתפות דנות בזוגות בשאלות הבאות: מה מעסיק את המורה? איך היא מבינה את הסיטואציה? למה היא צריכה להגיב? מה עליה להביא בחשבון בהכרעתה? מה יכולות להיות ההשלכות לכך? מה הדילמה שאיתה היא מתמודדת?

אופוג

1. המשתתפות צופות בהמשך הסרט – באופן שבו המורה פעלה (למשל אם בחרו בהכרעה כיצד להגיב לתלמידה שאיחרה, בשלב זה הן צופות בהמשך הקטע, כולל השיחה שהמורה מקיימת עם התלמידה על שעות השינה).
2. המשתתפות דנות בתגובה של המורה, ביתרונות ובחסרונות שלה.
3. המשתתפות מעלות חלופות אחרות.
4. המשתתפות בוחרות חלופה אחת ודנות ביתרונות ובחסרונות שלה.

רפלקציה

מה אני חושבת עכשיו על הרעיון "הוראה היא רצף של דילמות" שלא חשבתי קודם? מה אני מבינה בנוגע לכך? האם הרעיון נכון בעיניי תמיד? אילו שאלות התעוררו בי בעקבות המהלך? כיצד אפשר לשפר את המהלך?

דגשים למנחה

שאלות נוספות לדיון: כשאנו מכריעות בדילמה בהוראה, עד כמה אנו מודעות לשיקולים שמנחים אותנו, למה שעומד בבסיס ההכרעה, למסרים הסמויים שמועברים, ועד כמה אנו מביאות בחשבון את הרווח וההפסד של כל בחירה? האם כשהמטרות ברורות וההכרעה נעשית מתוך מודעות היא קלה יותר? כיצד אנו מתמודדות עם מצבים שבהם יש סתירה בין כמה מטרות או שיקולים או כשההכרעה דורשת ויתור על ערכים שחשובים לנו?

מהלך הנאיה: איבוד ההבחנה בין תיאור, ניגון והערכה

מבוא

מטרת המהלך היא להעלות למודעות ולחדד את ההבחנה בין תיאור, ניתוח והערכה. **תיאור** הוא דיווח על פרטים ששמענו או ראינו, תוך היצמדות לדברים מוחשיים. **ניתוח** הוא התייחסות לגורמים ולהשלכות של המעשה או הפעולה (מדוע נעשה? בשביל מה? מה הייתה התוצאה?). **הערכה** היא התייחסות לאיכות הפעולה הנצפית, הצבעה על היבטים חיוביים או שליליים שלה ביחס למטרות המשוערות – במקרה שלנו של המורה (עוד על תיאור וניתוח ראו ב"ממה מורכב מתווה שיחה – אבני הבניין", בעמ' 14).

תיאור, ניתוח והערכה – בשלושתם יש מרכיב של פרשנות, של ייחוס משמעות למה שלפנינו. לדוגמה, בשלב התיאור עולה מדבריה של משתתפת אחת שהכיתה מאוד רועשת, ואילו אחרת כלל לא מתייחסת לכך. העובדה שאחת שומעת רעש והאחרת לא שומעת אותו קשורה בניסיון ובציפיות שלהן ובמשמעות שהן מייחסות לכך. בהמשך, כחלק מהניתוח, אחת יכולה לפרש את הרעש בכיתה כסימן ללמידה פעילה ולמעורבות עמוקה של התלמידים, ואחרת יכולה לפרש אותו כאזלת יד של המורה. אחת יכולה לשער שהמורה לא שמה לב לרעש כי הוא לא מפריע לה, אחת יכולה לשער שהמורה מאפשרת רעש (אפילו אם הוא קצת מפריע לה) משום שהיא חושבת שככה ילדים צריכים ללמוד ואחרת יכולה לשער שהמורה פשוט לא יודעת להתמודד עם הרעש ולמנוע אותו. הפרשנות של כל אחת מהמשתתפות משפיעה על אופן הבנתה את הסיטואציה. תהליך התיאור והניתוח חושפים את הגיון בהבנת סיטואציות מורכבות על ידי צופות שונות. מהלך הנחיה זה מזמן התבוננות של כל משתתפת בעצמה: איך היא מפרשת סיטואציות מורכבות? אילו "משקפיים" היא מרכיבה בעת הצפייה ולמה כדאי שתהיה מודעת במהלכה? מה מעורר אצלה ביקורתיות? עד כמה הביקורת שלה מבוססת על ניסיון להבין היטב את הסיטואציה? באיזו מידה היא מגלה אמפתיה כלפי המורים והתלמידים הנצפים? כמו כן, הדיון מזמן התבוננות בשיח הקבוצתי: מהי רוח השיחה, כיצד נשמרים כללי האתיקה, עד כמה מגוונות דרכי ההתבוננות והניתוח, באיזו מידה ניכרת נכונות להיפתח לנקודות מבט חדשות, וכדומה.

חלק א – צפייה ראשונה לא מובנית

מטרת חלק זה היא לדון בהגדרות של תיאור, ניתוח והערכה ובהבדלים ביניהם וכן להתבונן בנטייה שלנו לנקוט כל אחד מהם. בדיון זה אפשר, ולעתים מומלץ, להיעזר בסרט קולנוע המתוסרט והמבויים באופן מקצועי כדי "לתרגל" בעזרתו עבודה עם שיעורים מצולמים. כך ניתן לעסוק בנורמות השיח הפדגוגי ללא החשיפה וחוויית החשש המלוות לעתים עבודה עם שיעורים מצולמים מהמציאות הבית ספרית בישראל. במקרה זה, מקרינים לפני המשתתפות קטע קצר (5-7 דקות) מתוך סרט העוסק בחינוך, המציג סיטואציה פדגוגית כלשהי, למשל אינטראקציה בין מורה לתלמידים. רצוי לבחור סרט העוסק בקבוצת גיל או בנושא הקרובים לתחומי העניין של המשתתפות. אפשר לבחור בקטע מתוך הסרט "בין הקירות" שבו רואים מורה המקבל את פני תלמידיו בתחילת השנה (מדקה 00:04:30 עד 00:07:30) או בחלק משיעור ספרות (מדקה 00:08:04 עד 00:13:09). לחלופין אפשר לעבוד עם סרט הוראה מבית ספר אחר, מתוך מאגר החומרים המלווים חוברת זו.

מהלך ההנחייה

1. המנחה מציגה את מטרת המפגש: להתבונן באופן שבו אנו צופות בשיעור מצולם.
2. המנחה מציגה את הרקע של הסרט, את ההקשר ובמה יצפו. היא מבקשת מהמשתתפות לרשום לעצמן הערות על כל מה שעולה בדעתן תוך כדי הצפייה.
3. המשתתפות צופות בקטע של שיעור מצולם.
4. המנחה מזמינה כל אחת מהמשתתפות לציין דבר אחד שהבחינה בו בסרט ורושמת את האמירות על הלוח.
5. המנחה מזמינה את המשתתפות להתבונן באמירות ולמיינן, בעודן מעגנות את טיעוניהן בעדויות מהסרט: אילו הן אמירות מתארות (כלומר מדווחות על דברים שראינו או שמענו), אילו הן אמירות מנתחות (כלומר מתייחסות לסיבות, למניעים ולתוצאות), ואילו הן אמירות מעריכות (כלומר מתייחסות לאיכות הפעולה)? ליד כל אמירה המנחה רושמת את האות המתאימה: ת = תיאור, נ = ניתוח, ה = הערכה. לדוגמה, האמירה "המורה חוזרת על דברי התלמידים" – ת; התוספת "כדי לקדם את השיעור" – נ; "זה מצוין" – ה.
6. המשתתפות דנות במיון ובתמונה שמתקבלת על הלוח.

אפשר גם לרשום על פתקים ולמיין את הפתקים (במקום לרשום על הלוח).
לסיכום החלק הזה: המבט שלנו על מעשה ההוראה מושפע תמיד מהניסיון המקצועי שלנו, מהשקפת העולם החינוכית שלנו, מהערכים שלנו, מתרבות השיח בקבוצה וכדומה. אנו מפעילות ממד של פרשנות כשאנו מתארות את מה שאנו רואות וגם כשאנו מנתחות או מעריכות זאת. הניתוח מספק הסבר, מייחס סיבות, מוסיף משמעות למה שאנחנו רואות והוא חשוב לתהליך הלמידה, אך הוא פורה יותר כשברור על אילו עדויות הוא מבוסס (כלומר, כשתיאור העדויות קודם לו). גם ההערכה היא מרכיב חשוב בלמידה, אך היא עשויה להפוך לשיפוט חד-ממדי שמתעלם ממורכבות מעשה ההוראה. לעתים אנו נוטות להגיד מהר מאוד מה אהבנו ומה לא אהבנו, מה היה "חסר" לנו, מה היינו עושות במקום המורה, או מה היה עליה לעשות לדעתנו. השיח הפדגוגי מאפשר להתבונן, להשתהות, להסכים על תיאורים מוחשיים ולשמוע איך אחרות מפרשות דברים לפני שאנחנו מסיקות מסקנות ומציעות פתרונות. אחרי שנבין היטב את הבעיה על מורכבותה, נוכל להציע פתרונות מועילים יותר.

חלק ב – צפייה שנייה מובנית

מטרת חלק זה היא להתנסות בהפרדת הניתוח מהתיאור ובחשיפה ובבירור של נקודות מבט שונות.

מהלך ההנחייה

1. הקבוצה נחלקת לשניים:
 - קבוצה א מתמקדת בהוראה של המורה: באילו פרקטיקות הוראה נוקטת המורה?
 - קבוצה ב מתמקדת בלמידה של התלמידים: מה עושים התלמידים?
2. המשתתפות צופות שוב באותו קטע סרט תוך התמקדות כפי שהוגדרה על פי החלוקה לקבוצות.
3. המשתתפות ממלאות את הטבלה הבאה:

המורה/התלמידים	פעולה	איך אני מבינה את הפעולה?	איך עוד אפשר להבין את הפעולה? אילו שאלות היא מעוררת בי?
----------------	-------	--------------------------	---

לדוגמה:

המורה/התלמידים	פעולה	איך אני מבינה את הפעולה?	איך עוד אפשר להבין את הפעולה? אילו שאלות היא מעוררת בי?
המורה	עונה לשאלה בשאלה	מעודדת למידה פעילה	האם היא לא מתסכלת את התלמידים?
התלמידים	נכנסים זה לדברי זה	הם לא קשובים, אין להם כבוד לא למורה, לא זה לזה ולא לשיעור	אולי זה מעיד על עניין ומעורבות?

4. המנחה אוספת כמה דוגמאות מכל קבוצה. היא מזמינה הסברים שונים לאותה פעולה, ואף הסברים מנוגדים ("מישהי הבינה את הפעולה הזו אחרת?"), ומעודדת לברר את הנחות היסוד והעדויות שבבסיס כל ניתוח והערכה ("מדוע את חושבת כך?").

דגשים למנחה

- חשוב לשים לב שיש הרבה דרכים להבין סיטואציות פדגוגיות מורכבות, ולכן פתיחות לאופני הבנה מגוונים ושיחה עליהם מקדמת את הלמידה.
- יש יותר מדרך אחת להתמודד עם כל מצב, ומטרתנו אינה להעריך מה נכון ומה לא – אלא מהו המחיר ומהו הרווח בכל אחת מהאפשרויות.
- צניעות, השהיית הערכה, הנחה שיש היגיון מאחורי כל פעולה גם אם הוא לא ברור לנו מיד, והוקרה למורה שפתחה את דלת הכיתה, ועם זאת התבוננות ביקורתית ומאתגרת ופתיחות לריבוי נקודות מבט – יסייעו ביצירת מרחב בטוח ופתוח לחשיפה ושיתוף פורה ללמידה.

רפלקציה

1. המשתתפות רושמות כל אחת לעצמה מה היא למדה על תיאור, ניתוח והערכה שלא ידעה קודם; מה היא למדה על עצמה; ומה היא למדה על הקבוצה.
2. המנחה מזמינה לשתף במליאה.

מהלך הנגיה: אקר עקרונות השיח הפדגוגי הפורה

המטרה של חקר עקרונות השיח הפדגוגי הפורה היא להכיר, להבין ולבחון עקרונות אלה באמצעות התבוננות ביישומם בשיח פדגוגי של קבוצת מורים. זוהי בחינה כפולה: של העקרונות והתאמתם לחברי הקבוצה, ושל השיח הפדגוגי הממשי לאורם.

מהלך ההנחיה מבוסס על מתווה "חקר עקרונות הוראה".

1. הכרה ראשונית של העקרונות

המשתתפות נחלקות לקבוצות קטנות, מעיינות ברשימת המאפיינים של "שיח פדגוגי פורה" (ראו נספח) ודנות בהן. המטרה היא להכיר את העקרונות וגם לבחון אותם בצורה ביקורתית, תוך העלאת שאלות להמשך. בין היתר בוחנת הקבוצה את ההנחות שבבסיס העקרונות. שאלות לדיון בקבוצות הקטנות:

- מה מוצא חן בעיניכן? מה לא מוצא חן בעיניכן? אלו שאלות זה מעורר בכן?
- מה ההנחות שבבסיס העקרונות האלה?
- אלו קשיים או אתגרים יכולים להיות ביישום של העקרונות?

2. הקשה לשיח פדגוגי מוקלט

- המנחה מחלקת תמלול של הקטע שנועד להאזנה (קשה מאוד לעקוב אחרי הקלטה ללא תמלול).
- המנחה מציגה את הרקע לקטע שבהקלטה.
- המנחה מזכירה את הקוד האתי (נורמות השיח) לשימוש בייצוגים.
- המשתתפות מקשיבות לקטע מתוך שיח פדגוגי מוקלט (ישיבת צוות מורות בבית הספר או דיון בקהילת מורות מובילות), במטרה לבחון את התאמתם ומימושם של עקרונות השיח הפדגוגי בשיח קבוצתי מסוים.

3. תיאור האופנים שבהם באים לידי ביטוי מאפייני השיח הפדגוגי הפורה

- המשתתפות מסמנות על גבי הטקסט המתמלל מקומות שבהם באו לידי ביטוי המאפיינים של שיח פדגוגי פורה.
 - המשתתפות משתפות במליאה בדוגמאות ליישום העקרונות, תוך עיגון הדוגמאות בתמלול.
 - המנחה מסכמת ומאפיינת את השיח לאור העקרונות שנלמדו – במה השיח פורה (ובמה לא)?
- בשלב התיאור חשוב לא לעבור מיד לניתוח וכן חשוב שהתיאור יתמקד במה שהתרחש (ולא במה שהיינו אולי רוצות שיקרה אך לא קרה). הכלל הוא: תיאור קודם לניתוח קודם להערכה קודם לפתרון.

4. ניתוח ודיון ביקורתי

- בשלב הניתוח שואלים שאלות במטרה להבין את שיקולי הדמויות המוקלטות, וכן לבחון אם אופן היישום של העקרונות קידם את השיח ואת הלמידה של המורות.
- המשתתפות מנתחות את ה"מפגש" בין השיח המוקלט לבין מאפייני השיח הפדגוגי הפורה – מצד אחד, האופן שיישום העקרונות קידם או עיכב את השיח. מצד שני, העקרונות עצמם על יתרונותיהם וחסרונותיהם לאור הקטע המוקלט. אפשר לשאול:
- האם ובאיזה אופן העקרונות, כפי שיושמו בקטע המוקלט, קידמו את השיח?
 - אלו קשיים, בעיות או אתגרים היו בשיח?
 - איך הייתן מציעות לשפר את יישום העקרונות בשיח הפדגוגי שהיה?
 - אלו עקרונות הייתן מציעות לנסח אחרת, לשנות או להוריד? אלו עקרונות הייתן מוסיפות?

5. רפלקציה וסיכום

- המשתתפות מתבוננות בתהליך: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך לפעם הבאה?
- מה קשה לכן בסוג העבודה הזו? מה משמעותי לכן בסוג העבודה הזו?
- מה הקשיים והאתגרים שלי ביישום העקרונות של שיח פדגוגי פורה?
- מה אני עושה באופן "טבעי" ואינטואיטיבי, ומה נוגד את ההרגלים ואת האינטואיציה שלי?

נספח: מאפיינים של שיח פדגוגי פורה

- ממוקד בליבת מעשה ההוראה, כלומר בהוראה ובלמידה בכיתה
- מעוגן בייצוגים עשירים של הוראה, למידה וחשיבה של תלמידים ומשתמש בעדויות מתוך ייצוגים אלה לביסוס הדיון
- מתמקד בבעיות, בסוגיות ובדילמות של הוראה (problems of practice) ודן באופן ביקורתי בגורמים, בהשלכות ובדרכי פעולה
- נוקט עמדה חקרנית, שואף לתאר ולהבין טרם הערכה והצעת פתרונות
- כן ומאזן בין תמיכה רגשית-חברתית לבין אתגור של רעיונות
- ממסגר בעיות באופן שמזמן פעולה, כלומר מגדיר בעיות בצורה שמאפשרת למורה דרכי פעולה
- כולל נקודות מבט מרובות ומתח פורה ביניהן

מהלך הנגייה: הכנת מקרה להיוועצות

פעילות זו מתאימה ליישום אחרי התנסות בניהול דיון על פי מתווה היוועצות. מטרתה: להתנסות בהכנת מקרה להיוועצות ולהעמיק את ההבנה בדבר השיקולים והדגשים בהכנתו.

חלק א (פתיחה) – תגובות אפשריות להצגת בעיה של פרקטיקה

כשמורה משתפת בבעיה בהוראה או בסוגיה שמטרידה אותה ייתכנו כמה תגובות אופייניות:

- **נירמול:** "גם לי יש אותה בעיה בפרטני שלי... (אין מה לעשות)".
- **קיטורים:** "הילדים של היום, ילדי המסך, לא קולטים כלום".
- **עצות:** "כדאי לך לתת להם סרגל אסטרטגיות. זה תמיד עובד".
- **סיפורי גבורה:** "פעם הייתה לי קבוצה כזאת ותשמעי מה עשיתי. הוספתי שעה לכל ילד".
- **חקר משותף** של הבעיה על מורכבותה, ושקילת מגוון של חלופות, על יתרונותיהן וחסרונותיהן. בשיח פדגוגי פורה, השאיפה היא להרבות בתגובות חקרניות ולהמעיט בתגובות שמציגות את המורה כחסרת אונים או כאלה שמציעות לה פתרונות בזק.

1. המנחה מציגה את חמש התגובות האופייניות להצגת בעיות הוראה.
2. המשתתפות נחלקות לקבוצות של ארבע, בוחרות את אחת מארבע התגובות הראשונות ודנות בשאלות הבאות:
 - מה היה קורה לולא היו נאמרות בכלל אמירות מסוג זה?
 - מה היה קורה אילו זה היה דפוס השיח הרווח בצוות?
 - איך נציג את המקרה ואת הסוגיה להיוועצות באופן שיזמן יותר תגובות חקרניות?

מטרת דיון זה היא לייצר בסיס להכנת מקרה להיוועצות.

חלק ב – עיבוד סיפורי מקרה להיוועצות

אפשרות א – עבודה על בעיות של המשתתפות

1. המשתתפות מעיינות ב"קווים מנחים להכנת היוועצות", בשער "כלים וחומרי עזר נוספים", עמ' 165.
2. כל משתתפת חושבת על בעיה שמטרידה אותה כמורה מובילה, כמנחה או כמדריכה, בעיה שמעסיקה אותה זמן מה, בעיה שהיא הייתה שמחה לדון בה עם הצוות שלה כדי לבחון דרכי התמודדות.
3. בזוגות, במשך 15-20 דקות, מציגות המשתתפות זו לזו את הבעיה שבחרו. המשתתפת שמקשיבה שואלת שאלות והן כותבות יחד את סיפור המקרה ומנסחות יחד את הסוגיה ואת העזרה שהנועצת מבקשת. לכתיבת המקרה אפשר להיעזר ב"קווים מנחים להכנת היוועצות", בשער "כלים וחומרי עזר נוספים", עמ' 165.
4. אפשרות חלופית – כל משתתפת כותבת את הבעיה שלה וקוראת לפני בת הזוג. המשתתפת שמקשיבה שואלת שאלות הבהרה במשך 15-20 דקות ומנסה להרחיב כדי לשפר את הדיוק של כתיבת המקרה.
5. המנחה בוחרת את אחד מתיאורי המקרה ומקרינה אותו על המסך במליאה. המשתתפות קוראות את המקרה ודנות בשאלות:

- אילו מהקריטריונים לבחירת מקרה ולתיאור המקרה באים לידי ביטוי ובאיזה אופן (ראו עמ' 165)?
- כיצד ניתן להביא לידי ביטוי קריטריונים נוספים?
- היכן כדאי להרחיב? אילו דוגמאות או ייצוגים כדאי להוסיף? מה מיותר?
- האם הסוגיה ברורה ומדויקת?
- האם תיאור המקרה עוזר להבין את הסוגיה?

אפשרות ב – עבודה על התחלות של מקרים להיוועצות

1. המשתתפות נחלקות לקבוצות וכל קבוצה מקבלת מקרה כתוב להיוועצות (ראו נספח).
2. המשתתפות בוחרות את המקרה לאור הקריטריונים לבחירת מקרה ולכתיבתו (עמ' 165). אילו קריטריונים באים לידי ביטוי באיזה אופן? אילו קריטריונים לא באים לידי ביטוי?

שער 5: למנחות ולמדריכות של המורות המובילות

3. כל קבוצה עורכת סימולציה: אילו זה היה הטקסט שהמורה הנועצת הייתה שולחת לך כתיאור מקרה שהיא מעוניינת להביא לצוות, מה היית כותבת לה או שואלת אותה כדי לעבות את הסיפור לייצוג עשיר יותר ולדייק את הסוגיה ואת הבקשה לעזרה? כיצד ניתן לשפר את התיאור על מנת להפיק ממנו את מרב הלמידה עבור המורה הנועצת והמשתתפות האחרות?
4. המשתתפות משתפות במליאה בשאלות טובות שמקדמות את כתיבת תיאור המקרה ואת ניסוח הסוגיה.

חלק ג - רפלקציה

המשתתפות דנות בשאלות הבאות:

- אילו שאלות היו מהותיות כדי להבין את המקרה או את הבעיה?
- אילו שאלות מאפשרות לנו לדייק ולזקק את התיאור ואת הבעיה?
- איזה סוג של מידע חשוב להכניס לתיאור המקרה?
- מה למדתי על הכנת מקרה להיוועצות?

נספח: הגאון של גיאורי מקרה ההיוועצות

אילו מהקריטריונים לבחירת מקרה ולתיאור המקרה באים לידי ביטוי בתיאורים הבאים? באיזה אופן? כיצד ניתן לשפר את התיאורים על מנת להפיק מהם את מרב הלימדה עבור המורה הנועצת והמשתתפות האחרות?

תיאור (התחלתי) של מקרה ההיוועצות: בלגן בשיעור מדעים

תחילת שנה. כיתה ד. נושא – כמות ונפח של גופים. רציתי ללמד את העיקרון שלכל גוף יש נפח. הבאתי לכיתה משורות, כוסות כימיות, מים ופלסטלינה. הסברתי לתלמידים ש"נפח זה כמה מקום הגוף או החפץ תופס" ונתתי כמה דוגמאות: גולה לעומת כדור פינג-פונג לעומת כדורגל. שאלתי למי הנפח הכי גדול ולמי הכי קטן והם ענו מיד במקלה את התשובות הנכונות. הרגשתי שהם מבינים ושאפשר לעבור לשלב הבא. רציתי שהתלמידים יערכו חקר אמיתי ושתהיה למידה משמעותית. ההנחיה הייתה ליצור כדורי פלסטלינה ולהשתמש בכלים ובמים כדי למדוד את הנפח של הכדורים. חלק מהילדים באמת עבדו, מדדו, רשמו וחשבתי שהם חווים למידה משמעותית אבל חלק סתם השתוללו. היה בכיתה המון רעש ובלגן ולא הצלחתי להשתלט על זה. וככה עבר כל השיעור. אני נורא רוצה להמשיך ולתת לילדים לעשות ניסויים בעצמם, אבל זה גוזל המון זמן, יוצר ממש בלגן ורק חלק מהילדים באמת לומדים מזה. מה עלי לעשות?

תיאור (התחלתי) של מקרה ההיוועצות: עבודה עצמית בשיעור תנ"ך

בכיתה י"ב אני מתחילה ללמד את ספר איוב, ספר שלימדתי כבר כמה פעמים. אני מסתכלת במערכים המוכנים שלי, ויש לי זיכרון טוב מההוראה של תחילת ספר איוב בשנים קודמות. לאור התפתחות מקצועית שלי ודיבורים על הצורך של תלמידים לעבוד גם בעצמם, אני מסתכלת על מערך השיעור הקודם שלי בעין ביקורתית ומחליטה לשבור את רצף ההוראה הפרונטלי במשימות לתלמידות הדורשות מהן לעיין בטקסט, לחלץ ממנו מידע, לפרש, לחפש מקורות מקבילים בתנ"ך ודברים מעין אלו. יעל היא תלמידה נבונה ודי סקרנית היושבת במרכז הכיתה. היא אוהבת תנ"ך, ואני מכירה אותה כבר ארבע שנים כמעורבת, כשהתכנים מעניינים. אני מצפה שהיא תהיה מעורבת מאוד בסיפור ראשיתו של איוב. השיעור נפתח בהוראה פרונטלית של רקע לספר, ואז בקריאת הפסוקים הראשונים של הספר. אני מחלקת דף ומן הרשום בו עליהן לחלץ מידע מהפסוקים. הכיתה עובדת עם הדף ונעזרת בו. יעל מחמיצה פנים ולא עובדת. אני מרכזת את הנתונים על הלוח, אנו נותנות פרשנות לנתונים, וכמה פריטים מסומנים כלא ברורים. אני מחלקת את הכיתה לזוגות – שלשות עם כרטיסיות עבודה על אותם מושגים לא ברורים (עוץ, בני קדם), בשלב זה יעל אומרת: "אוף! אני לא אוהבת דברים כאלה". היא מורידה את הראש על השולחן, וישנה עד סוף השיעור. אני לא יודעת מה לעשות. מצד אחד אני חושבת שנוכחן וחשוב שתלמידים יעבדו בעצמם. מצד שני, יש ילדים שלא אוהבים לעשות את זה, או שקשה להם. אילו השיעור היה כולו במליאה עם המורה, אני בטוחה שיעל הייתה מעורבת בלימדה ושותפה פעילה לשיעור. האם אני צריכה לוותר על הפעלת כיתה כדי לא לאבד תלמידות כמו יעל? איך והאם אוכל לגרום ליעל לעבוד?

תיאור (התחלתי) של מקרה ההיוועצות – לפסול או לא לפסול?

השבוע היה מבחן במתמטיקה לכיתה ט. חילקתי את המבחן. הילדים ישבו בזוגות מסודרים בטורים וחילקתי את המבחן על שתי גרסאותיו לפי סדר הישיבה: בכל שולחן תלמיד אחד קיבל טור א וזה שלידו קיבל טור ב (החזקתי בידי את ערימת המבחנים שבתחתיתה טופסי טור א ובראשה טופסי טור ב, ושלפתי טופס אחד מראש הערימה וטופס אחד מתחתיתה). המבחן ארך כשעה. הילדים עבדו בשקט הנדיר שמתקיים במקומותינו רק בשעת מבחן. היו מעט שאלות. שום דבר מיוחד. לקראת סוף השעה שרון קראה לשאול אותי שאלה ואז הבחנתי שהיא ושכנתה, נועם, עובדות על אותו הטופס – טור א. בדיקה מהירה גילתה שזוג הבנים בשולחן לידם, גיל ורום, מחזיקים שניהם טופס של טור ב. ולא רק זה – גיל הסתיר מפני את הטופס של המבחן; הוא שם את הטופס מתחת לדף שעליו רשם את תשובותיו. הרי זה ברור כשמש: אחד הבנים החליף טופס עם אחת הבנות שלידם כשלא הבחנתי, כדי שיוכלו להעתיק זה מזה וזו מזו. מיד הודעתי לכל הארבעה שאני לא בודק להם את המבחן. מבחינתי הוא פסול. "אבל למה?", הם שאלו בהיתממות. "מה זאת אומרת למה? החלפתם טפסים כדי להעתיק. זה ברור".

החבר'ה התעקשו "מה פתאום? זה מה שנתת לנו. כנראה אתה התבלבלת כשחילקת את הטפסים". אבל אני ידעתי שלא יכול לקרות לי דבר כזה. שנים אני מחלק מבחנים בשני טורים ומעולם לא התבלבלתי. לא הייתי מוכן להקשיב. "המבחן שלכם פסול". התלמידים המשיכו לעבוד על המבחן ולאחר שהגישו אמרתי להם שוב "אני לא בודק את המבחנים שלכם".

"אבל אתה לא יכול לדעת בוודאות שזו לא טעות שלך", הם טענו, ואני עניתי שאני כן יכול לדעת בוודאות, שיש לי שיטה שאי אפשר לטעות בה. "פתרתם אותו מבחן. אני לא יכול להחשיב לכם את הציון. המקסימום שאני מוכן, וגם זה רק מחמת הספק הקטנטן שיש, זה לאפשר לכם לגשת למועד ב". הילדים ניסו עוד קצת להתווכח, "זו לא אחריות שלנו לבדוק אם קיבלנו את אותו הטור או לא. לא אמרת לנו לבדוק"; "הלך לי מצוין. זה לא פייר שבגלל טעות שלך אצטרך לעשות מועד ב", ויצאו בכעס מהכיתה.

האם פעלתי נכון? המבחנים עדיין בידי: האם לפסול אותם או לא?

תיאור (התחלתי) של מקרה להיוועצות: כיצד לגרום לילדים להכין את שיעור הבית?

אני מלמדת ספרות והשנה אנו עוסקים בסיפורים קצרים של סופרים ישראלים. מאחר שהכיתה ניגשת לבחינת הבגרות בסוף השנה וזמננו קצוב, אני מבקשת מהם לקרוא את הסיפורים בבית, בכל פעם קטע קצר מתוך היצירה השלמה. בבניית השיעור אני מניחה שהכיתה הכינה את היצירה בבית ושהדיון יוכל להתנהל על בסיס קריאה זו. בתחילת השנה שגרת הקריאה התנהלה כמתבקש. אולם, ככל שנקפו השבועות והעומס הלימודי של התלמידים התגבר, כך פחות ופחות ילדים הכינו את הקריאה בבית. מטבע הדברים, הדיון איננו יכול להגיע לעומק שאני מעוניינת בו. ילדים רבים אינם נוטלים חלק בשיחה כלל, ואחרים עסוקים בהשלמת הידע או בשאלות הבהרה המופנות כלפיי או כלפי חבריהם לכיתה.

היכרות של כל אחד מהתלמידים עם הניואנסים הדקים של הכתיבה הספרותית היא אבן יסוד בהוראת הספרות. זמן לקרוא את היצירה יחד אין לנו, מה גם שאינני רוצה להסיר מהתלמידים את האחריות ללמידה, הגם אם היא חלקית. זאת ועוד, אני רוצה שהם יקראו בהנאה ובעניין ולא מכיוון שאני מאיימת עליהם בעונש זה או אחר. קריאה מסוג זה היא חלק מיעדי ההוראה שלי כמורה לספרות.

כיצד אם כך אוכל להביא לכך שיותר ילדים יגיעו לשיעור מוכנים, לאחר שקראו את היצירה כראוי?

מהלך הנאיה: הכנת דיון על פי מתווה "ניגוח גוזרי ג'אידים"

פעילות זו מתאימה ליישום אחרי התנסות בניהול דיון על פי מתווה ניתוח עבודות תלמידים. מטרתה: להתנסות בהכנת דיון על פי מתווה זה ולהעמיק את ההבנה בדבר השיקולים והדגשים בהכנתו.

פתיחה

המנחה מזמינה את המשתתפות לכתוב כל אחת לעצמה: מה חשוב שיקרה בשיח של ניתוח עבודות תלמידים? ממה חשוב להימנע בשיח של ניתוח עבודות תלמידים? למה חשוב לשים לב כשמכינים דיון כזה?

חלק א – בחירת ייצוג מתאים

המשתתפות מעיינות בשיקולים לבחירת ייצוג המופיעים ב"קווים מנחים לבחירה ולהכנה של ייצוג למתווה ניתוח תוצרי תלמידים", שער "כלים וחומרי עזר נוספים", עמ' 166.

המשתתפות נחלקות לקבוצות של שלוש. כל קבוצה מקבלת שתיים-שלוש דוגמאות שונות של תוצרי תלמידים ודנות בכל אחת מהן בנפרד:

- מאילו בחינות הייצוג מתאים לניתוח עבודות תלמידים בפורום או בצוות שלכן? מאילו בחינות הוא אינו מתאים? מדוע?
- אם הייצוג מתאים רק באופן חלקי: מה חסר בו? מה אפשר לבקש מהמורה כדי להתאים אותו?

חלק ב – הכנת הדיון

המשתתפות מעיינות ב"שיקולים בהגדרת הסוגיה לדיון בתוצרי תלמידים" וב"הכנות נוספות לקראת הדיון", בעמ' 166. כל קבוצה בוחרת ייצוג אחד ומכינה דיון לשיבת צוות או לפורום מורות מובילות, על פי הקווים המנחים לעיל.

חלק ג – הנחיה והשתתפות בדיון על פי מתווה ניתוח עבודות תלמידים

המשתתפות נחלקות לשתי קבוצות. בכל קבוצה, משתתפת אחת מנחה מהלך שלם של ניתוח עבודות תלמידים על פי הדיון שהכינו בשלב הקודם. אפשר גם להנחות בזוגות. מומלץ שהמשתתפות בדיון זה לא יהיו אלו שהשתתפו בהכנתו.

חלק ד – רפלקציה

המשתתפות דנות בהתנסות בהכנת ייצוג ודיון בעבודות תלמידים: איזה ידע ומיומנויות דרושים כדי להכין ולהנחות דיון פורה בעבודות תלמידים? כיצד אפשר לעזור למורה המובילה להיערך לקראת דיון כזה? המנחה מזמינה את המשתתפות לחזור ולעייין בדברים שכתבו במשימת הפתיחה ולשתף: מה השתנה או התחדד עבורי בעקבות המפגש היום?

מהלך הנהיגה: ביקורת והגיונות

המטרה של מהלך זה היא לעורר את המודעות לדרכים שבהן אנחנו מעבירות ומקבלות ביקורת; לאמצעי ההגנה וההתגוננות שאנחנו נוקטות לנוכח ביקורת; להשפעותיהם של אמצעים אלה על השיח ועל הלמידה שלנו; לתפקידנו כמנחות בהקשר זה.

חלק א – הצגת הנושא

המנחה מציגה את נושא הדיון ומורכבותו: שיח פדגוגי פורה מבוסס על ייצוגים של הוראה ולמידה וממוקד בבעיות בהוראה. חשיפת הייצוגים והדיון בבעיות מעוררים הרבה חששות. מורות רבות חוששות להיחשף לביקורת וגם חוששות להעביר ביקורת. חששות כאלה הם אנושיים וטבעיים וגם קשורים בנורמות של מקצוע ההוראה שבו מורות על פי רוב עובדות לבד. שיח של מורות שממוקד בבעיות מאופיין בדרך כלל בשימוש רב באמצעי הגנה והתגוננות. המורות מגינות זו על זו מפני ביקורת ומתגוננות כשביקורת מופנית כלפיהן.

● להצגת נושא הדיון ומורכבותו אפשר להיעזר במידע שבמצגת "שימוש בייצוגים: איך מאזנים את המטוטלת", העוסקת בחשש מפני ביקורת ובדרכים להתמודד אתו (המצגת נמצאת בנספח **ובאתר** <http://dialogicpedagogy.com/cultivating-discourse>) ניתן גם להיעזר במאמר "עיסוק בדימוי הציבורי במהלך דיון בבעיות הוראה", בספר "עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית" (בעריכת מנדל-לוי נ' ובזוו-שורץ מ', 2016, בהוצאת מכון אבני ראשה).

חלק ב – דרכי הגנה והתגוננות

1. המנחה מציגה בשקף את דרכי ההתגוננות וההגנה הרווחות בשיח, דרכים שנוקטים אנשים כדי להגן על עצמם ועל אחרים מפני ביקורת או מפני הצורך להשמיע ביקורת, בכל סוג של שיחה (ולאו דווקא בשיח של מורות).

דרכי הגנה והתגוננות

- אנחנו מגוננות על מישהי מפני ביקורת, ותוך כדי כך גם מגוננות על עצמנו מפני טיפול בסוגיות קשות.
- אנחנו מיישרות הדורים ומחלוקות שמתעוררים בקבוצה.
- אנחנו נמנעות מהבעת דעה.
- אנחנו משנות את נושא השיחה.
- אנחנו משתמשות (במודע או שלא במודע) בסמכותנו כדי למנוע דיון פתוח המאתגר הנחות יסוד.
- אנחנו מעבירות את המוקד מן ההתנהגות שלנו אל התנהגותם של אחרים – מייחסות את הבעיה למישהו אחר, ל"גורמים חיצוניים".
- אנחנו "מנרמלות" בעיות (הופכות אותן למשהו רגיל, לא בעייתי).
- אנחנו מדברות על סוגיות באופן כללי ונמנעות מלהיכנס לפרטים קונקרטיים וכך נשארים לדיון רק פני השטח של הנושא.
- אנחנו מחמיאות ומהללות במקום לומר את מה שאנחנו באמת חושבות.
- אנחנו משתמשות בציניות או בהומור.

2. המנחה מזמינה את המשתתפות לבחון עם עצמן ולשתף בזוגות:

- שתי דרכי הגנה או התגוננות שמאפיינות אותן כפרטים. אפשר להוסיף דרכים שלא נמצאות ברשימה.
 - שתי דרכי הגנה או התגוננות שמאפיינות את הקבוצה (אם הקבוצה כבר בשלה לדיון רפלקטיבי מסוג זה).
3. המנחה אוספת תשובות במליאה והמשתתפות דנות בתמונה הקבוצתית המתקבלת.
4. המשתתפות דנות בהשלכות האפשרויות של השימוש בדרכי הגנה והתגוננות אלה: מה הן משרתות? מה הן מאפשרות? מה הן בולמות?

חלק ג - ביקורת, התגוננות והגנה בשיח פדגוגי

1. המשתתפות נחלקות לקבוצות קטנות וכל קבוצה מקבלת תמלול של קטע משיבת צוות לניתוח משותף (ראו נספח).
ההנחיות לניתוח:
 - א. קראו את התמלול מתחילתו עד סופו. מומלץ לקרוא בקול ולחלק תפקידים בין חברי הקבוצה.
 - ב. סמנו בתמלול ביטויים של ביקורת (מפורשת או מובלעת).
 - ג. בחנו לגבי כל ביטוי של ביקורת: כיצד מבטאת הדוברת את הביקורת? האם הביקורת מועצמת? מרוככת? כיצד? כיצד מגיבות המשתתפות לביקורת? מה מאפשרת הביקורת ומה היא חוסמת?
 - ד. סמנו בתמלול ביטויים של הגנה (זו על זו) או התגוננות (עצמית) מפני ביקורת.
 - ה. בחנו לגבי כל ביטוי של הגנה או התגוננות: איזה סוג של ביקורת גורם לדוברת להתגונן או להגן על מישהי? כיצד הדוברת מגינה או מתגוננת? כיצד מגיבות המשתתפות האחרות? מה מאפשרת ההתגוננות ומה היא חוסמת?
 - ו. בחרו מקום אחד בתמלול שבו לדעתכן ביקורת, הגנה או התגוננות עיכבו הזדמנות ללמידה. הסבירו מדוע והציעו התערבויות הנחיה שהיו יכולות לקדם את הלמידה. שקלו את היתרונות והחסרונות של ההתערבויות שאתן מציעות.
2. המנחה אוספת במליאה דוגמאות לתשובות לשאלה האחרונה.

חלק ד - רפלקציה

המשתתפות דנות בשאלות:

- מה למדתי על עצמי ועל הקבוצה בהקשר של ביקורת, הגנה והתגוננות?
- מה מתוך זה רלוונטי לעבודה שלי ואיך אוכל להשתמש בזה?

נספח: מצגת "שימוש בייצוגים: איך האזנים את האטלאל"

שיח פדגוגי פורה - מאפיינים

- מיקוד בהוראה ולמידה
- שיתוף בבעיות ובדילמות (problems of practice) ודין ביקורתי בגורמים, השלכות ואפשרויות פעולה
- עיגון הדיון בעדויות מהכיתה, ומלמידים וחשיבתם של התלמידים
- עמדה חקרנית: תיאור קודם לניתוח קודם לשיפוט קודם לפתרון
- איזון בין ביקורת לתמיכה
- מסגור בעיות שמזמן פעולה
- ריבוי נקודות מבט, ומתח פורה ביניהן (מחלוקת)

אבני ראשה | בנקווייס | השקפה | אוניברסיטת בן-גוריון בנגב | המעבדה לחקר הפדגוגיה | מדינת ישראל | משרד החינוך

השימוש בייצוגי הוראה – איך מאזנים את המטוטלת?

טיפול שיח ומנהיגות פדגוגיים מחוז מרכז

המעבדה לחקר הפדגוגיה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

2. מבין המאפיינים של שיח פדגוגי פורה הרצאה זו מתמקדת בשיתוף בבעיות הוראה המעוגן בעדויות מהכיתה.

1. מצגת זו הוצגה בכנס סיום שנת תשע"ז של התכנית לטיפול שיח ומנהיגות פדגוגית במחוז המרכז.

כמה?

אסוף נתונים- תשע"ז

- 51 צוותים (מתוך 75 כ"כ)
- 176 ישיבות (הערכה – כ-12% מהישיבות שהתקיימו)
- מתוך זה שימוש מובנה בייצוגים:

אחוז מהישיבות המתועדות	ייצוגים
17%	סרט
16%	סיפור מקרה (היועצות)
8%	עבודות תלמידים
41%	סה"כ

שיח פדגוגי פורה - מאפיינים

- שיתוף בבעיות ובדילמות (problems of practice) ודין ביקורתי בגורמים, השלכות ואפשרויות פעולה
- עיגון הדיון בעדויות מהכיתה, ומלמידים וחשיבתם של התלמידים

כמה? מה מזמן? מה מאתגר? איך ניתן לשפר?

4. בשנת תשע"ז צוות המחקר תיעד 176 ישיבות צוות במסגרת התכנית. 41% מיישיבות אלה כללו דיון בבעיות הוראה מעוגנות בייצוג מהכיתה.

3. המחקר המלווה את התכנית שואף לבחון: עד כמה הצוותים המשתתפים בתכנית דנים בבעיות הוראה תוך התבססות על עדויות מהכיתה? איזו למידה דיון כזה מזמן ומה האתגרים שהוא מציב? איך ניתן לתמוך, לסייע ולשפר את הלמידה בדיונים כאלה?

ייצוגים יכולים לקדם
למידה מקצועית כי הם
מזמנים דיון בבעיות

ייצוגים יכולים לעכב
למידה מקצועית כי הם
מזמנים דיון בבעיות

מה מאתגר?

- מיקוד וניסוח הסוגיה
- בחירת הייצוג המתאים
- חלקיות ההקשר
- תנועה בין המקרה הפרטי לכללי
- דיון בבעיית הוראה

מה מזמן?

- תיאור עשיר ומפורט
- ריבוי פרשנויות
- חיבור בין הוראה ללמידה
- דיון בבעיות הוראה
- שינוי מידי בפרקטיקה (ניתוח עבודות תלמידים)
- פיתוח מודעות/התבוננות עצמית (רפלקטיביות)

"כאילו יש מצלמה פה, ואני משתדלת להיות במיטבי מבחינת ההתבוננות שלי... אני כל הזמן אומרת אח את הקטע הזה הייתי צריכה לצלם ולבדוק אותו...מה פה התפקוש מה פה היה טוב" (ראיון)

6. יחד עם זאת השימוש בייצוגים גם מציב כמה אתגרים מורכבים, שאולי הבולט שבהם הוא הקושי לדון בבעיות. עבודה עם ייצוגים היא בעלת פוטנציאל גדול לקידום למידה של מורות בגלל שהיא מזמנת דיון בבעיות. אבל זו גם הסיבה שעבודה עם ייצוגים היא כל כך קשה - הייצוגים מזמנים דיון בבעיות! דיון בבעיות הוא בעייתי.

5. מתוך הישיבות שתיעדנו ושיחות עם משתתפות בתכנית עולה שהשימוש בייצוגים אכן מזמן כמה היבטים חשובים מאוד של השיח הפדגוגי ותוצריו.



חשש להיחשף לביקורת ולשיפוטיות

- "עכשיו אני נושמת. זה היה השש דקות הארוכות בחיי" (ישיבת צוות)
- "האמת קצת חששתי מכן" (ישיבת צוות)
- "הפחד מצילום...." (פורום רכזות)
- "החשש מהביקורת כל כך חזק שהוא חוסם אנשים חוסם צוותים" (ראיון)
- החלפת המושג "בעיה פדגוגית" ב"סוגיה פדגוגית" (צוות ניהול)

הקושי לשתף, לשהות, להכיל ולנתח בעיות הוראה Problems of Practice

למה כל כך קשה?



8. . הנתונים השונים שאספנו מלמדים שלמשתתפות יש חשש מאוד גדול להיחשף לביקורת ולשיפוטיות. אפילו בצוות הניהול והפיתוח של התכנית ויתרנו מהר מאוד על המושג "בעיה" והחלפנו אותו ב"סוגיה" לנוכח התגובות הקשות שהמושג "בעיה" עורר.

7. דיון בבעיות הוא בעייתי בגלל הקושי שיש כמעט לכולנו לשתף בבעיות הוראה, לשהות בהן, להכיל אותן ולנתח אותן בצורה עניינית שמקדמת את הלמידה. הקושי הזה הוא אנושי וטבעי וגם קשור בנורמות של מקצוע ההוראה שבו מורות על פי רוב עובדות לבד. אבל למה בעצם זה כל כך קשה?



חשש להעביר ביקורת

"המטרה היא לא לשפד פה אף אחד"

מורה	לי יש סוגיה. בלי דיעה עכשיו. זה סוגיה. מה עם שאר הילדים? ... איך אני אנסח את זה שזה לא יישמע? ... זה שאני מכירה את הכיתה זה בעיה... איך אני אשאל את זה בלי, נו?
מנחה	שאלת בסדר גמור. אנחנו מבינות
מורה	אבל זו שאלה... אם לא הייתי מכירה את דורית והכיתה זה מה שהייתי שואלת



"הבאת את השריון?"

מורה מצולמת	עכשיו אני רוצה לענות למי ששאלה... שומעים את זה בהקלטה... תקשיבו, אני עברתי בין הקבוצות, שוב לצערי לא רואים את זה... בואי תצלמי אותי שוב פעם, אין לי שום בעיה, בואי תראי מה קורה עכשיו... עשיתי את זה... יש כאן... באמת אני אשמח להצטלם שוב...
-------------	---

10. מצד שני אנחנו עדות לחשש מאוד גדול להעביר ביקורת, תחושה שלעיתים המשתתפות "מהלכות על ביצים" ומתפתלות בשעה שהן מנסות להעלות סוגיה שיש בה נימה של ביקורת.

9. החשש להיחשף לביקורת ולשיפוטיות אינו מחוסר בסיס. לעיתים הדיון הפדגוגי אכן נשמע כמו בית משפט שבו המורה ששיתפה בבעיה היא הנאשמת והמצלמה היא העדה.

אז איך מאזנים?

חשש להעביר ביקורת



חשש להיחשף לביקורת



12. אם כך, מתקבלת תמונה של תנועת מטוטלת: מצד אחד יש חשש מאוד גדול להיחשף לביקורת ומן הצד השני חשש מאוד גדול להעביר ביקורת. איך מאזנים בין החששות ומגיעים לדיון פורה ומקדם בבעיות הוראה מבוססות ייצוגים?

חקר מוקיר



- "אנחנו הולכים לחפש את המוצלח"
- "השיעור היה מקסים... ילדים מאושרים... חוויה משמעותית"
- "חזונית, חדות למידה, נפלא ונהדר".

11. בחלק מהמקרים ההימנעות מביקורת היא אף מפורשת ומוצגת כחלק מנרמות הדיון, למשל במקרה של חקר מוקיר שבו המטרה היא ללמוד מהצלחות ולדון רק בהיבטים החיוביים של ההוראה.



אז איך מאזנים?

- מיצוב כל המשתתפות כמומחות לומדות
- מסגור הדיון על הייצוג כהיוועצות
- בעלות המורה על הייצוג ועל מיקוד הדיון

"כלומר, לא, את לא חייבת. הנה זה אצלך, בואי נדבר על מה שאת מוכנה, על מה שאת רוצה להתייעץ... את מבינה? ולאט לאט היא תבין שזה בעצם לא בא לאיים עליה" (ראיון)

- דוגמא אישית ומנהיגות: הכלה וקבלה של הביקורת
- כהזדמנות ללמידה
- תרגול והתנסות



אז איך מאזנים?

מנחה	אז איך אפשר לגרום לכל חברי הכיתה להיות שותפים בדיווח? כי יכול שברגע שקבוצה אחת דיברה אז האחרים זזזז זלגו הצידה... בדיווח ראינו את הזליגה הזו שלהם...
מורה	...דרך אחת לבחור נציג שמציג את המסקנות שאליהם כל חברי הקבוצה הגיעו והוא הדובר בעצם של הקבוצה והשאר הם פחות אקטיביים, והדרך השנייה זה שבאמת כל אחד מחברי הקבוצה יציג איזשהי עובדה או מסקנה שאליה הגיעו
מנחה	אבל אז זה אומר, נגיד שיש 30 ילדים בכיתה, 3 ילדים בקבוצה, זה 10 קבוצות, קצת מלאה... אז אני אשאל מה הילדים מרווחים מכל חלופה ומה הם מפסידים?

14. על סמך מקרים כאלה ואחרים, אנחנו מציעות את הדרכים הבאות על מנת להתמודד עם החשש לקבל ולהשמיע ביקורת.

13. אנחנו יודעות שאפשר לאזן בין החששות כי יש לנו דוגמאות לדיונים פוריים מבוססי ייצוגים בקרב הצוותים של התכנית. למשל, בדוגמא שלהלן, המורות דנות בסרט של שיעור שבו רואים כיצד המורה אוספת את תשובות התלמידים לאחר שעבדו בקבוצות. הן דנות בבעיה שכרוכה בפרקטיקה זו, מתבססות על מה שראו בסרט כדי להבין את הבעיה, מציעות דרכי התמודדות ובוחנות אותן בצורה ביקורתית (מה מרוויחים ומה מפסידים?).

תודה!

נספח: גאולו לניגוח בנושא ביקורת והגיונות

באחד הצוותים ניתחו מורות סרט הוראה שנראה בו דיון ארוך במליאת הכיתה ובסופו הכתבה. המורה המצולמת, אורית, בחרה להציג קטע זה לפני עמיתותיה, אף שידעה שהפרקטיקה שהיא מציגה עשויה לעורר ביקורת, שכן היא מנוגדת לניסיון של מנהלת בית הספר שלה (ולזה של מערכת החינוך הישראלית בכלל) לעודד הוראה דיפרנציאלית ועבודה בקבוצות. עוד לפני הצפייה הראשונה בסרט אורית הקדימה והציגה את הרציונל שהנחה אותה בכיתה:

- 1 "המטרה שלי בשיעורי שפה זה המון המון להשתמש בשפה דבורה, זאת אומרת לעשות דיונים וכשלימדתי את זה, גם אמרתי לפנינה (המדריכה), כשאני רואה שהכיתה משתפת פעולה ובאמת מעשירה את הידיעות אחד של השני, אני מאריכה את זמן ההקניה, אני לא ממחרת לעצור ולעבור לעבודה דיפרנציאלית ואני והשיעור הזה הוא באמת היה דוגמה לשיעור שככה זה זרם מאוד יפה מבחינת הדיון הכיתתי והעדפתי לא לעצור, וגם הדף שהם היו אמורים למלא בקבוצות שזה התרשים זרימה של הטקסט עשינו אותו ביחד במליאה, כי ראיתי באותו רגע ראיתי שזה הרבה יותר נכון, אה הסרט לא משקף את כל השיעור, כאילו איך פתחנו, איך סגרנו, איך ניתחנו את הכותרת, באמת לפי הכללים שאנחנו ככה משתדלים להקפיד ולעשות, אני מקווה ש... תוכלו לראות משהו".
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8

מאוחר יותר בדיון, בתשובה לשאלת המנחה מדוע בחרה להראות קטע זה ומה הייתה הסוגיה שבה רצתה שידונו, אורית חזרה והתייחסה לנושא ההכתבה:

- 1 אורית: היה גם חשוב לי להראות את הנושא של.... אה אה לתת לכל התלמידים להשמיע, מאוד מאוד חשוב לדעתי אחרי זה להכתיב להם, כאילו שתהיה להם איזשהי תשובה אחידה, כי מה שקורה זה כשכל אחד כותב את מה שהוא חושב, לא תמיד יש.... ולא תמיד יוצא לי כמורה לעבור על כל הדפים, אז לא תמיד הדברים הם נכונים, לפעמים ילד מבין, ילד נותן פרשנות, ז'תומרת אפשר לתת מקום לכל התלמידים בכיתה, לתת תשובות בעל פה, אבל אחר כך להכניס אותם לתוך איזשהי מסגרת
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 מורה: אבל איפה... הבעה חופשית או....
- 8 מורה: זאת אומרת.... שתמיד את עושה כך?
- 9 מורה: גם אני רציתי לשאול את זה,
- 10 מורה: או הבעה בכתב שכל ילד
- 11
- 12 מנחה: זאת אומרת שהסוגיה אם אני מבינה ממה שהסברת, שעולה, זה זה תמיהה אם חלק משיעור זה להכתיב להם, האם זה נכון לפעול בצורה כזאת?
- 13 אורית: תלוי במה, תלוי במה
- 14 מנחה: זאת אומרת זה משהו שאנחנו יכולים לדון בו?
- 15 אורית: שכשאני רוצה
- 16 מורה: היה לה שיקול דעת פה
- 17 אורית: כשאני רוצה שהם ידעו להשתמש

בסרט שניתחו המורות מאוד בולטת התנהגות מפריעה של ילדה אחת שמתנועעת ברחבי הכיתה במהלך חלק גדול מהשיעור. המורה (אורית) מנסה לרסן את ההתנהגות שלה תוך כדי ניהול השיעור במליאה (מבלי להפסיק את הדיון במליאה). מיד בסיום הצפייה הראשונה אחת המורות (תמר) מתייחסת להתנהגות המפריעה של אותה תלמידה:

1	תמר:	יש לי סחרחורת (צוחקת)
2	מורה:	זה דברים שאני מכירה אותם כבר
3	תמר:	היא מאוד הצליחה... (מדברות יחד)
4	מנחה:	זה כבר תחושה
5	תמר:	אבל רגע
6	מנחה:	זה כבר לא מה שראית
7	תמר:	לא, קשה לי לראות
8	מנחה:	מה ראיתם? מה ראיתם?
		...
30	תמר:	אה אני רואה מורה אנרגטית, שהילדים מקשיבים לה ומשתפים פעולה אבל אני לא צוחקת
31		באמת היה לי קשה להתרכז, הילדה הזאת ממש הסיחה את דעתי (בקול צוחק), לא יודעת אם
32		זה רק אה אני
33	מנחה:	ראית ילדה אחת ש?
34	תמר:	כן, לא יודעת לי היא לי היא
35	רויטל:	דוקא הכיתה זה עשה רושם ש
36	תמר:	לא, הם הקשיבו ושיתפו פעולה, לי אישית היה קצת קשה להתמקד ב במהלך השיעור,
37		
38	רויטל:	הכיתה לא מוסחת ממנה וזה עבודה נכונה שלה, שהיא לא נותנת לה מקום, תשבי, למה את
39		עושה וזה
40	(דיבור חופף)	כנראה התרגלו ומתעלמים מזה
41	תמר:	כן, גם אורית המשיכה לנהל את השיעור
42	רויטל:	זה יכול לזרום למקום הלא טוב
43	מנחה:	תודה
44	רויטל:	ואז היא נרגעה באיזשהו מקום
45	מנחה:	כן?
46	סיגל:	טוב, אני ראיתי את המורה מובילה את הילדים לתשובות שהיא רוצה לקבל, משתמשת בעידוד
47		ומילות חיזוק "מצויין", "נהדר" תשומת לב אישית לכל תלמיד, התייחסות לילדה השונה, מידי
48		פעם היא מתקרבת אליה, נוגעת בה, זה מאוד מאוד חשוב, זו ילדה עם צרכים, אני לא יודעת
49		בדיוק מה המצב שלה בכיתה, אבל המורה מתייחסת אליה ולמרות זאת, היא מנהלת את
50		השיעור, שמעי את אה
51		
52	מנחה:	אנחנו לא נותנים ציונים
53	סיגל:	אין מה לומר

מהלך הנגיה על פי אקר מקרה: הגאוגרף עם הגנאלוג ואוסר שיגוף פעולה בישיבת צוות

התנגדויות, חוסר שיתוף פעולה והתרטות הן תופעה שכיחה בכל קבוצה, והן היבט חשוב בהתמודדות של כל מורה מובילה עם חברות הצוות שלה. במהלך זה נדון באירוע מתוך ישיבת צוות, שבמהלכו אחת המורות בצוות מסתייגת מהתכנית שהמורה המוביל הכין לישיבה. האירוע מייצג מציאות בית ספרית שכיחה, המתאגרת את השאיפה לטיפול שיוך פדגוגי פורה. דיון מעמיק באירוע, בהשתתפות מורות מובילות ששואפות לקדם ולהנחות בצוות שלהן שיוך פדגוגי פורה, יכול לסייע להן להבין את המורכבות של מצבים מעין אלה ולהכיר כלים להתמודדות אתם. דיון באירוע כזה גם יכול לעודד שיתוף בייצוגים ודיון בהם בקהילת המורות המובילות, ליצור שותפות לדרך ובניית מרחב המאפשר מפגש גם עם קשיים מוחשיים בעבודתה של המורה המובילה. מערך ההנחיה כולל הצעות לפעילויות פתיחה המחברות להתנסויות קודמות ולוונטיות של המשתתפות, האזנה להקלטה, תיאור האירועים, ניתוחם, ולבסוף בחינה של חלופות פעולה.

רקע והקשר

הקטע שנשמע הוא הקטע הפותח מתוך ישיבת צוות מקצועי בחטיבת הביניים בסוף המחצית הראשונה של השנה. לחברי הצוות זאת שנת הניסיון הראשונה בעבודה כצוות מקצועי שמשתתפו מורים מתחומי דעת שונים. הצוות פועל לפיתוח ולהפעלת תכנית לימודים ניסיונית רב-תחומית בתחומי מדעי הרוח והחברה. זו שנתו הראשונה של הרכז בתפקידו כרכז מקצועי בבית הספר וכמורה מוביל בתכנית טיפוח שיוך ומנהיגות פדגוגיים במחוז מרכז. בישיבה זו מסכם הצוות את התכנית במחצית הראשונה וגם את החודשים הראשונים של עבודתו המשותפת כצוות. הרכז תכנן מהלך סיכום שבו כל אחד יכתוב על גיליון הצלחות, אתגרים ותובנות. הרכז פיזר דפים גדולים וטושים על השולחן.

פתיחת כניסה

אפשרות א – דיון קצר

1. לשתף בזוגות: קרה פעם שהצבת מטלה או שאלה לחברי הצוות, ואחד החברים ערער על נחיצות המטלה / שאלה? מה קרה? איך התמודדת? כיצד התפתח האירוע? (ואם לא קרה לך, אולי היית עדה לחילופי דברים מעין אלו? מה קרה? איך התמודדה המורה המובילה? כיצד התפתח האירוע?)
2. לאסוף במליאה ולדון בקצרה על הרגשות שהאירועים מעוררים, ועל הדילמות שהם מציבים.

אפשרות ב – משחק תפקידים

תפקידים

- רכז – אתה מגיע לישיבת צוות ומציג לפני הצוות את התכנית שלך למפגש הקרוב שמטרתו סיכום מחצית. שותף פעיל – אתה משתף פעולה עם רכז המקצוע, מציע רעיונות ומביא מניסיוןך האישי. שותף מתנגד – אתה מסתייג מהרעיון הבסיסי ולא משתף פעולה. שותף פסיבי – אתה עוסק בנושאים שאינם קשורים לישיבה המקצועית.
1. משתתפות מתנדבות מציגות את משחק התפקידים אחרי שקיבלו את ההנחיות המתאימות.
 2. דיון קצר על משחק התפקידים: אילו התנגדויות עלו? מדוע? איך הגיב הרכז? מדוע? איך הגיבו המשתתפים האחרים?

הצגת המקרה והנחיה

הקטע שנדון בו מדגים התמודדות של רכז עם חוסר שיתוף פעולה וערעור על תכנית הישיבה שהכין. בתחילה נתאר את המתרחש ולאחר מכן ננתח את המקרה ונדון בחלופות.

קוד אתי להאזנה וניתוח של ישיבת צוות

- אנו מאזינות לישיבה המוקלטת על מנת ללמוד על העבודה של עצמנו כמורות מובילות ולא כדי לבקר עבודה של אחרות.
- אנו עוסקות בהנחיה ובלמידה ולא באנשים הספציפיים שבסרט.
- אנו מבינות שהקטע הנשמע הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות שהרכז והמורות פועלים על פי היגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות לו מישהו מהמשתתפים בישיבה המוקלטת היה עמנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לישיבה נשאר במפגש הלמידה. אם יזדמן לנו לפגוש במציאות את אחד מאנשי הצוות (או מכרים שלהם) לא נעלה זאת לפנייהם ולא נהפוך את ההקלטה למקור של היכרות עמם.

גיאור

1. נשמע את הקטע ונקרא את תמלול פתיחת הישיבה. נסו להקשיב ולקרוא מבלי להעריך ולשפוט את הדוברים. התמקדו בניסיון להבין מה הם אומרים ולמה.
2. לאחר האזנה להקלטה ועיון בתמליל תארו מה שמעתם וקראתם:
 - מה קורה באירוע? נסו לתת לו כותרת (ולחסיביר מדוע היא הולמת את המתרחש).
 - כיצד פעל הרכז?
 - כיצד פעלו חברות הצוות?

ניגוי

נדון בזוגות בשאלות המכוונות להבנת המקרה, למשל:

- מה יכולות להיות הסיבות לכך שחברת צוות לא תרצה להשתתף במטלת הכתיבה? עד כמה השתתפות חשובה, אם בכלל?
- מדוע הגיבה רחלה כפי שהגיבה? אילו הסברים שונים יכולים להיות לתגובתה?
- מדוע הגיב הרכז כפי שהגיב? אילו הסברים שונים יכולים להיות לתגובתו?
- כיצד השפיעה התגובה של רחלה על הרכז? כיצד השפיעה התגובה של הרכז על רחלה?
- איזה תפקיד מילאו חברות הצוות האחרות? איך הן הושפעו מחילופי הדברים? איך הן השפיעו עליהם?
- מהן הדרכים שבהן התמודד הרכז עם חוסר שיתוף הפעולה? מה הם היתרונות של דרכי התמודדות אלו? מה הם החסרונות שלהן?

הערה קצרה על "התנגדות": טבעי לחוות את ההתנגדות של מורות בצוות כקריאת תיגר על הסמכות של המורה המובילה, ואף להיגרר למאבק כוחות שבו כל צד מנסה "להתגבר" על הצד השני. לרוב, ניסיונות אלה פוגעים בכל מי שמעורב בהם: המורה המתנגדת, המורה המובילה ושאר חברות הצוות. מומלץ לנסות לעזור למשתתפות בדיון לראות את ה"התנגדות" כביטוי של אכפתיות ושל מחויבות, ושל רצון כן להיות שותפה בתהליך קבלת ההחלטות של הצוות. בדרך כלל המתנגדים מצביעים על בעיות חשובות וענייניות. מניסיונו, המשתתפים שהכי מתנגדים למהלך בראשיתו, הופכים להיות השותפים הכי משמעותיים בהמשך – אם מכבדים את התנגדותם.

בנין אופור

- אילו דרכים אפשריות נוספות עומדות לפני הרכז כדי להתמודד עם ההתנגדות העולה בפתח הישיבה? מה היתרונות והחסרונות שלהם?
- אילו שיקולים עשויים להנחות את התגובה של הרכז? כיצד הייתן מתעדפות אותן?
- אילו מהלכים מקדימים היו יכולים לסייע לרכז? מה היתרונות והחסרונות שלהם?
- מה האפשרויות שעומדות בפני הרכז להתייחסות בטווח הקצר (סיכום המחצית והיעד שהוצב לישיבה)? מה היתרונות והחסרונות שלהם?

שער 5: למנחות ולמדריכות של המורות המובילות

- מה האפשרויות שעומדות לפני הרכז להתייחסות לטווח הארוך (טיפוח שיח פדגוגי פורה ועבודת צוות פורייה לאורך השנה)? מה היתרונות והחסרונות שלהם?

רפלקציה

מה למדתי מהדיון? מה הפתיע אותי? מה היה לי (לא) רלוונטי?
איך הייתי מציעה לשפר את הדיון בפעם הבאה?

גמאלו ישיבת ציון - סיכום הגזית

את רוצה שאני אחליף אותך בהפסקה?	רכז:	1
לא, בהפסקה יש לנו שיחה עם איזה תלמידה שהזמנו אותה בשמונה, והיא כמובן, וכמובן מה קשור אליה בכלל להגיע בשמונה	מורה:	2
טוב	רכז:	3
(נכנסת לחדר) אני מפריעה רגע ואני הולכת	מורה שלא חברה בצוות:	4
מי יו חשבתי שזה, אמרתי מי זאת עם המבטא הזה?	מורה:	5
אנחנו יש לנו היום זמן ממש קצר, אבל כן חשוב לי שנסכם את המחצית הזאת, אז אני מבקש ממש להיות ממוקדים בחצי שעה הזאת	רכז:	6
איזה חמוד אתה דניאל	מורה:	7
ואפילו הכנתי משימת כתיבה קצרה שתיקח עשר, נאמר עשר דקות, חמש עד עשר דקות, שבה, כל אחד יכתוב על הדף, הישגים או דברים שהיו טובים במחצית הזאת	רכז:	8
באימאש'ך!?	רחלה:	9
כן, כדי שנעשה, מה, לא היה לך זמן לעשות את זה, לשבת	רכז:	10
למה כל אחד? יאללה בוא נעשה מרוכז	רחלה:	11
לא, בוא נעשה את זה שנייה לחשוב. אני צריך לחשוב על זה. כאילו לפחות חמש דקות לחשוב על זה רגע. בסדר? הישגים, אתגרים ומסקנות. סבבה? את רוצה לא לכתוב, את רוצה להגיד בעל פה? סבבה. אין בעיה אבל XXXX	רכז:	12
-- במשך כדקה: הפרעה מבחוץ בענייני מערכת (דילוג בהקלטה) --		14
		15
יש לנו זמן מה זה מוקצב. בהפסקה נסתכל על זה טוב?	רכז:	16
רביעית 3. אין לי זמן די.	דוברת:	17
דינוש איזו חולצה יפה	מורה:	18
יאללה יש לנו 5 דקות לזה?	רכז:	19
כן	מורה:	20
בבקשה קחי לך דף. דברים שהיו טובים, הישגים, אתגרים. בבקשה. תודה רבה על שיתוף הפעולה.	רכז:	21
מה לרשום?	מורה:	22
הישגים, אתגרים, כאילו דברים שהיו טובים לך, הישגים אתגרים. ומשהו שהמסקנה למחצית הבאה, מסקנה לשנה הבאה.	רכז:	23
שנה הבאה? השם יודע איפה אנחנו נהיה	מורה:	24
השם יודע...	רכז:	25
אתגרים ו?	מורה:	26
מסקנות או תובנות או לקחים	רכז:	27
תראי איזה גודל דף הוא הביא.	מורה:	28
את קולטת מה הוא נותן לנו לעשות? אני מרגישה כאילו אני עכשיו בסדנת ייעוץ.	מורה:	29
כן, ולכן אני לא עושה את הדברים האלה. אני תמיד הילד המעצבן.	רחלה:	30
רחלה היא מאוד חשובה כי רחלה.. היא נותנת פרספקטיבה, כי היא לימדה תרבות ישראל וזה אז זה... זה מאוד חשוב	רכז:	31
דניאל, אל תפרגן לי. זה לא יעזור. (צוחקת)	רחלה:	32

אני לא מפרגן. זאת המציאות.	רכז:	33
-- 4 דקות כתיבה, במהלכן רחלה יוצאת וחוזרת (דילוג בהקלטה) -		34
טוב. אנחנו מוכנים בגדול? תודה.	רכז:	35
בבקשה	מורה:	36
אתם רוצים עוד - כאילו ברור - יש, יש זה? יש מה להגיד?	רכז:	37
כן, יש.	מורה:	38
רחלה, יש מה להגיד?	רכז:	39
כן	רחלה:	40
סבבה. אז בואו נתחיל. מה היה טוב ומה היה פחות טוב. בואו נתחיל מהכאילו הישגים. איזה דברים שהיו מוצלחים במחצית הזאת. מה - כאילו בעיניי -	רכז:	41
כל אחד יגיד הכל, או קודם רק הטובים?	מורה:	42
נראה לי שנתחיל מהטוב ונעבור לזה, ליעדים.	רכז:	43
או קיי	מורה:	44
יאללה	מורה:	45
רחלה	רכז:	46
אני חושבת שבחומר של מורשת הצלחנו, בניגוד לשנה הקודמת - רצית את הפרספקטיבה שלי - להביא חומר יותר מעניין, יותר רלוונטי לתלמידים מבשנים קודמות. שזה אחלה.	רחלה:	47
		48
		49

מהלך הנגיה על פי אקר הקרה: ניהול האלוקות בשיא פדגוגי ניצב אהפאיש בין נקודות מבט שונות?

מחלוקות הן תופעה שכיחה בשיח מקצועי בין עמיתים. כמורה, כמורה מובילה או כמדריכה בוודאי נתקלת במצבי קונפליקט ומחלוקת בנושאים שונים בצוותים שהשתתפת בהם. מחלוקות עשויות לזמן חשיפה לדעות שונות ומנוגדות של חברי הצוות ולהוביל לבחינה מחודשת של תפיסות קיימות. אולם מחלוקות עלולות לסכן את היחסים בין חברי הצוות ולפגוע בתהליכי קבלת החלטות. האופן שבו תוביל ותנחה המורה המובילה את המחלוקות עשוי לקדם ולהעמיק את השיח תוך כדי ניצול מיטבי של הפוטנציאל הגלום במחלוקות. במהלך זה נדון בקטע מתוך ישיבת צוות שכללה מחלוקת. ננתח את השלבים השונים של המחלוקת. נדון באפשרויות הזמינות למורה המובילה את הישיבה, נבחן השלכות אפשריות שלהן ונלמד מההתנסות של המורה המובילה ושל הצוות כולו. מטרת המהלך היא לטפח את מיומנות ההנחיה וההובלה של מחלוקת לשם קידום השיח הפדגוגי בישיבות צוות.

רקע והקשר

המקרה שנדון בו התרחש בישיבת צוות מתמטיקה בחטיבת ביניים. בישיבה נכחו: המורה המובילה של הצוות, מדריכה וארבע מורות למתמטיקה (אחת מהן סגנית מנהלת). הישיבה ארכה כ-40 דקות והתפתחה בה מחלוקת על בחני פתע, בהמשך לישיבת צוות קודמת, שבה דנו המורות יחד עם מנהלת בית הספר בדרכי הערכת תלמידים. אחת הדילמות שהועלתה בישיבה הייתה: האם וכיצד להעריך תלמידים על הכנת שיעורי בית? הדילמה הובילה לשיחה בנוגע למחויבות ולאחריות התלמידים על הכנת שיעורי בית. המורות הביעו קושי בהתמודדות עם אי הכנת שיעורי בית. בהמשך לישיבה התקיימה שיחה בין מנהלת בית הספר למורה המובילה, והוחלט בה לקיים בחני פתע על תרגילים מתוך שיעורי הבית של התלמידים באופן שוטף לכל תלמידי החטיבה.

השיחת פגיה

בקטע שנעסוק בו שיתפה המורה המובילה את צוות המורות בהחלטה שהתקבלה בינה לבין מנהלת בית הספר לקיים בחני פתע על תרגילים מתוך שיעורי הבית של התלמידים באופן שוטף לכל תלמידי החטיבה. חשבו ודונו בשאלה: אילו תגובות צפויות או עלולות להתעורר בצוות בעקבות החלטה על קיום בחני פתע?

הצגת המקרה והסוגיה

נאדין לשני קטעים מתוך ישיבת הצוות. על גבי התמליל נסמן את הטיעונים של המורות בשיחה. (*טיעון הוא האופן שבו תומכות המשתתפות בטענות שלהן. למשל, דוגמאות מהכיתה, שיתוף בהתנסות, ניסיון וחוויה אישית).

קטע א: ההחלטה לקיים בחני פתע 19:12-21:42

בקטע מסבירה המורה המובילה מהם המניעים לקבלת ההחלטה לקיים בחני פתע ומשתפת בתגובת התלמידים. המורות מתחילות להגיב להחלטה, ואחת המורות מעלה הצעה לקיים בחנים על שיעורי בית בהודעה מראש.

- על מה מדברות המשתתפות?
- אילו שיקולים באים לידי ביטוי בשיחה?
- איזו נקודת מבט חושפת כל אחת מהמשתתפות?

קטע ב': מנקודת מבטו של תלמיד 24:09-25:28

בקטע משתפת המורה המובילה בתהליך הלמידה שחווה באוניברסיטה ומתארת את תחושותיה כלומדת. אחת המורות מתארת את חוויית הלמידה שלה כתלמידה בבית הספר.

- על מה מדברות המשתתפות?
- אילו שיקולים באים לידי ביטוי בשיחה?
- איזו נקודת מבט חושפת כל אחת מהמשתתפות?

תשובות אפשריות:

ההכרזה של המורה המובילה מעוררת תפיסות שונות ומנוגדות של חברות הצוות. חלק מהמורות תומכות בביצוע בחני פתע, ואחרות מתנגדות. המורות מציגות טיעונים המשקפים נקודות מבט שונות. יש המתייחסות להיבט רגשי ולתחושה המיטבית של התלמיד: "לא על חשבון הנשמה של הילד"; "אני רואה את הכיתה שלי – הם קורסים". אחרות מעלות היבט ההתפתחותי תפקודי של התלמיד: "אני רוצה שהילד יתחיל להיות ילד עצמאי לומד, פעיל"; "מי שהכין את שיעורי הבית ידע על מה המורה מדבר... המורה יכול להתקדם אתו". יש גם היבט סמכותי-פוליטי: "כמו שסיכמתי עם המנהלת שלי"; "אני המחצית הזאת לא שואלת" ויש המתייחסות לעומס שהן חוות כמורות: "לא יותר משלושה בחנים, כי אני אקרוס". המשתתפות מדברות על: 1. **התלמידים**, התחושות שלהם ומצבם הרגשי – "כיתה ז' היום התמוטטה לי"; על התפקוד שלהם והאחריות שלהם ללמידה – "הם מפונקים יותר מדי"; "הם עצלנים". 2. **המורים** – ההתנסות והחווייה של העברת בוחן פתע לכיתה, וגם על האחריות של המורה בקידום הישגים ותפקודי לומדים – "היום הרגתי אותם"; "למה הייתי צריכה את זה"; "איפה האחריות שלנו כלפיהם?"; "מתי נחנך אותם?"; "לי מפריע שיקבלו 60".

סיכום: ניתן להצביע על ביטוי של מגוון נקודות מבט בשיח. המשתתפות נוקטות עמדה כלפי קיום בחני פתע מתוך התמקדות בהיבטים שונים של הסוגיה ועל פי שיקולים שונים.

ניגוי

1. נדון בשאלה: מהם היתרונות של שיח הכולל נקודות מבט שונות ומנוגדות, ואילו אתגרים הוא מעמיד בפני המורה המובילה ובפני חברות הצוות? מהם הרווחים משיח כזה למשתתפות, לתלמידים ולארגון?
 2. **סיכום ביניים:** בחינה של סוגיה מנקודות מבט שונות היא תהליך מורכב ומאתגר. מצד אחד, נקודות המבט השונות מאפשרות התבוננות שלמה ומעמיקה בכל ההיבטים הרלוונטיים: התלמיד – היבטים רגשיים והיבטים התפתחותיים; המורה ותפקידה – אחריות על רווחת התלמיד ועל קידומו; המורה המובילה ותפקידה – הקשבה למגוון דעות ושיקולים של חברות הצוות לצד קבלת החלטות וקביעת מדיניות. הפרספקטיבות השונות מזמנות עושר ומגוון דעות העשויים להוביל לקבלת החלטה מושכלת המביאה בחשבון את המשתנים המושפעים מההחלטה. מנגד, התבוננות מפרספקטיבות שונות עלולה לעכב קבלת החלטות ולהקשות על הגעה להסכמה, מאחר שכל אחת מהמשתתפות "מוטרדת" מנקודות שונות ועסוקה בהיבט אחר של הבעיה. במקרה הנדון מתעוררת השאלה, אם ניתן לבחון באופן המיטבי את הערך החינוכי של בוחן פתע בשעה שהמשתתפות מוטרדות מרווחתם של התלמידים או מעומס העבודה של המורות בבית הספר.
- אם כך, כיצד יכולה המורה המובילה להתמודד עם מצב של מחלוקת בין המשתתפות על תפיסות מנוגדות תוך התלהטות רגשות וערעור על החלטתה?
 - איך אפשר לנצל את מגוון הפרספקטיבות והשיקולים לטובת קידום השיח וקבלת החלטה?

2. אינה אופור

נאזין לקטע מתוך הישיבה (או נקרא את הקטע מתוך תמליל הישיבה) שבו המורה המובילה מגיבה לטיעונים שמעלה אחת המורות.

1. מורה מובילה: השאלה, אם המורה היה אומר ובאיזשהו שלב הוא אמר:
2. "מצטער, לא הכנת שיעורי בית" והמשיך, אז...
3. מורה: שזה תשובה לגיטימית
4. מורה מובילה: אבל תקשיבי, אבל הוא מה אכפת לו אם הם יקבלו 60 במבחן, עברו.
5. לי אכפת אם הם יקבלו 60, כי אין לי...
6. מורה: אז אני אגיד לך
7. מורה מובילה: כי אין לי תיכון
8. מורה: אני אענה לך – האחד, ההבדל הוא שלך הייתה בחירה ללכת ללמוד, מה
9. שאין להם שום בחירה פה המסכנים האלה! זה אחד.
10. שתיים,
11. מורה מובילה: זה לא ענייני נז, זה לא ענייני!

בקטע זה יש ביטוי מפורש לנקודות מבט שונות של המורות בצוות. בעוד המורה המובילה מתמקדת בקידום הישגי לומדים, המורה מתמקדת באוטונומיה של הלומד והיבטים רגשיים.

- חשבו כיצד בשלב זה של השיחה, שבו אפשר להצביע באופן מפורש על ביטוי של נקודות מבט שונות לאותו נושא, ניתן לקדם את הדיון?
- הציעו למורה המובילה התערבות הנחיה בשלב זה. כיצד יכלה לנהוג?

סיכום: זיהוי ביטוי של נקודות מבט שונות בשיח הוא השלב הראשון בניסיון ליצור מפגש. לאחר זיהוי והגדרה מפורשת של נקודות המבט השונות אפשר לחשוב על דרכים להתמודד עמן. אחת הדרכים היא להגדיר מחדש את הבעיה או הסוגיה תוך כדי התחשבות בפרספקטיבות השונות ומתן מרחב לנושא שמטריד את המורות בצוות. דוגמאות להגדרה מחדש של הבעיה:

- איך נוכל לעודד אחריות ללמידה ולהכנת שיעורי בית מבלי ליצור מתח וחרדה בקרב התלמידים?
- באיזה אופן נוכל להרחיב את האוטונומיה של התלמידים בתוך גבולות בית הספר?
- באילו דרכים אפשר להתמודד עם החרדה שמעורר בוחן פתע?

נספח - גאולו מאלוקת בנושא בני פתע

קטע א: ההחלטה לערוך בחני פתע 19:12-21:24

1. מורה מובילה (תמרה): אני רוצה שהילד יתחיל להיות ילד עצמאי
2. ילד לומד, שהוא יהיה פעיל שהוא יהיה אחראי, לא להישען כמו
3. מדריכה: ברור, ברור, אבל לא על חשבון לא על חשבון ה...הנשמה של הילד
4. את מבינה? זאת אומרת תגבילו את עצמכם, תעשו..
5. מורה מובילה: לא, עובדה שברגע שנכנסנו, כשאני הורדתי את ההנהלה, מעליי כלומר,
6. סיכמתי את זה עם רחל [המנהלת], ניגשתי לכיתה ואמרתי להם:
7. אני עושה בחנים על שיעורי בית. אתם, הם נרגעו,
8. הם נרגעו הילדים. אמרתי להם מתוך שיעורי הבית הם רגועים,
9. מדריכה: אז למה? אז
10. מורה מובילה: אז זה אמירה שהם חיים איתה מה שהיה לפני כן עם כל החודש וחצי
11. חודשיים, שכאן חנקו אותי ולא נתנו לי לעבוד כמו שצריך,
12. מדריכה: בואו, בואו עדיין, בואו נחליט אם סיכמת עם רחל,
13. והגעתם לכלל הסכמה שכן יהיו בחנים,
14. אבל בואו תגבילו את עצמכם.
15. לא כל שבוע, ולא..
16. מורה מובילה: אני נותנת תרגיל!
17. בתיה: רגע אני שואלת,
18. מורה מובילה: שנייה, אני נותנת נוסחת השורשים דוגמה
19. טובה: אני רואה את התלמידים שלי בכיתה והם באמת קורסים
20. הם עצלנים, הם מפונקים, הכול,
21. בתיה: את יודעת מה אני הולכת עם טובה
22. ואני אומרת מה היה פעם?
23. טובה: אבל אי אפשר בבת אחת להרגיל אותם
24. בתיה: נכון
25. מורה מובילה: מה זה להרגיל אותם? את לא מלמדת? שנייה,
26. טובה: תמרה, הם מפונקים אני מודה, הם מגזימים אני מודה,
27. בתיה: כיתה ז' היום התמוטטה לי, התמוטטה לי, כיתה ז'.
28. למה לעשות להם את זה?
29. בשביל מה הייתי צריכה את הבוחן פתע הזה? בשביל מה?
30. מורה מובילה: שנייה. אם את מלמדת אותם נוסחת השורשים,
31. כולן מדברות יחד: נשמעות קריאות: "הסכימו לפתע", "אני לא בעד פתע"
32. בתיה: למה זה היה צריך להיות פתע?
33. מורה מובילה: ואת נותנת,
34. כלנית: אני אף פעם לא בעד פתע!
35. בתיה: רגע יש לי יש לי שאלה, אני רוצה ללכת עם טובה,
36. טובה אני רוצה ללכת איתך כי אהבתי,
37. טובה אמרה תקשיבו שלושה מבחנים נכון ו-2 או 3 קבועים בחנים ככה
38. את אמרת עכשיו? את אמרת.

אני אגיד לך קצת קשה, לנו, ברעיון הגדול...	טובה:	.39
בשבוע?	מדריכה:	.40
קשה לנו טיפה ל קבוע תאריך מתחילת המחצית,	טובה:	.41
כי אנחנו עושים את זה בסוף נושא		.42
בסדר. אבל שאת אומרת נגיד, נגיד בגדול...	בתיה:	.43
אבל למה בסוף נושא? בסוף נושא זה כבר בוחן גדול	מדריכה:	.44
זה כבר לא בוחן על שיעורי בית		.45
לא לא בוחן גדול, הנה, סיימנו ריבוע ומקבילית,	טובה:	.46
בוחן קטן	בתיה:	.47
זה הרבה! זה הרבה	מדריכה:	.48
זה הרבה	מורה מובילה:	.49
אבל אני מוכנה ללכת עם זה. רגע,	בתיה:	.50
זה הרבה, אני לא מסכימה עם זה,	מורה מובילה:	.51
אבל הם יודעים על זה מראש, אז זאת אומרת יש לך 3 מבחנים,	בתיה:	.52
אני לא רוצה אבל לעשות את זה!	מורה מובילה:	.53
לעשות בוחן בסיום כל נושא?	מדריכה:	.54
לא סוף כל נושא אני אקרוס.	טובה:	.55
לא. אם את עושה מבחן	בתיה:	.56
לא כל נושא	טובה:	.57
את אמרת לי, זה יוצא כל חודש ושבועיים בערך?	בתיה:	.58
שבוע, נכון?		.59
כן	מורה מובילה:	.60
זה מבחן. באמצע אני עושה בוחן	בתיה:	.61
נכון.	מורה מובילה:	.62
כלומר, זאת אומרת זה יוצא לך בממוצע	בתיה:	.63
המון	מדריכה:	.64
כל שבועיים, כל שבועיים, אז אני כן מכסה,	בתיה:	.65
אז גם אם הוא לא ידע את שיעורי הבית יש לו שבועיים לדעת, הוא לא		.66
בפאניקה!		.67

קטע ב: מנקודת מבטו של תלמיד 24:09-25:28

1. בתיה: את למדת עכשיו באוניברסיטה, היית מוכנה כל הזמן להיות ככה? ככה לבוא?
2. מורה מובילה: חמודה אני, תקשיבי, אני ראיתי את צורת הלמידה דווקא באוניברסיטה
3. דווקא בלימודים
4. בתיה: בחיים לא היה לי בוחן פתע באוניברסיטה.
5. מורה מובילה: אז תקשיבי, תקשיבי
6. אני ראיתי את הלמידה
7. אני ראיתי למידה בשיעורי מתמטיקה
8. אני לא מדברת על החוגים של ה...
9. טובה: אני בוחן פתע בהיסטוריה מזה
10. מורה מובילה: לא מדברת על מריחות
11. בתיה: גם אני גם אני
12. מורה מובילה: לא מדברת על מריחות, מדברת מתמטיקה
13. בתיה: בלאק אווטי יש לי, עד היום
14. מורה מובילה: תקשיבי. היה שיעורי בית והיה לנו קבוצה של 30 ילדים מי ש...
15. 30 אה.. סטודנטים. מי שהכין את השיעורי בית, בבית
16. ידע מה המורה מדבר
17. בתיה: נכון.
18. יכל המורה להתקדם איתו קדימה,
19. יכל היה לרוץ איתו עם החומר
20. מדריכה: אבל זה בכל מקום
21. מורה מובילה: את יודעת
22. מדריכה: ובכל תחום ככה
23. מורה מובילה: שנייה, שנייה, שנייה, אלה, אלה שלא הכינו שיעורי בית היו עוצרים אותנו, את
24. יודעת איזה תסכול זה גרם לאלה שכבר ידעו? את לא חושבת על זה.
25. בתיה: נו?
26. מורה מובילה: אני, אני הרגשתי
27. בתיה: לך היה רק מתמטיקה ללמוד
28. מורה מובילה: מה ק(שור)?
29. בתיה: הם מסכנים
30. מורה מובילה: תגיד, על מה את מדברת?
31. בתיה: אני שנאתי ספרות, למדתי שנאתי היסטוריה, למדתי
32. והייתי צריכה לסבול גם את המחנך ואת הג'וקים של זה, ילד...
33. מורה מובילה: אבל, בתיה, בתיה על מה את מדברת?
34. אני מדברת שלמדתי תואר שני עם עבודה
35. לא היה לי יום חופשי ביום הזה,
36. בתיה: בסדר אנחנו שונים אנחנו בוגרים אנחנו מעוצבים
37. מורה מובילה: אבל בתיה, את לא נותנת את לא שומעת אותי בכלל
38. את לא מקשיבה לי!
39. אז אני אחזור על מה שאמרתי.
40. בתיה, אני מדברת על כיתה בסמינר.