



מדינת ישראל
משרד החינוך | המינהל הפדגוגי
מינהלת ניהול עצמי ומרום



מס"ע

[מענים / סדירות / עקרונות]

להשבחת ניהול

ההוראה בבתי ספר

במרום

אוגדן פדגוגי למדריך בבתי ספר במרום

חשון תש"ף
נובמבר 2019

מדריכים יקרים,

מרכז העצבים הבית-ספרי עוסק בהוראה ובלמידה. דוח מקינזי (ברבר ומורשד, 2007) בנושא מערכות חינוך בעלות רמת ביצועים גבוהה אישש את הצורך בהתמקדות בהוראה ובלמידה. מסקנת הדוח הראשית הייתה "איכות מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". ניתן להסיק מכך ולומר כי **איכות בית הספר אינה יכולה לעלות על איכות מוריו**.

ההתערבות במרחב הפדגוגי במרום מבוססת על התפיסה כי קידום התפוקות הפדגוגיות שבהם מתמקד מדריך מרום, בשילוב פרקטיקות להשבחת תהליכי ההוראה בכיתה, יביאו לשיפור התהליכים הפדגוגיים, לקידום הוראה איכותית ולשיפור הישגים. האמונה בתפיסה זו מלווה בתחושת מחויבות עמוקה לחקור את הדרכים שבהן אפשר יהיה להצליח במסגרתה לייצר הוראה טובה יותר בבתי ספר שבמרום, כזו שניתן יהיה לשכפלה גם בבתי ספר אחרים.

הידע הרב והתובנות שאצורים באוגדן זה התגבשו הודות לעבודה מאומצת, רצינית ורב-השקעה של שותפים מכיוונים שונים: חברינו מאגף מו"פ שאפשרו שיח פתוח, מערער ומאתגר וגורמי אקדמיה שתרמו מידיעותיהם, ליוו, ביקרו, העירו והשתתפו בחשיבה במסגרת המעבדות. בכלל זה יש למנות את בתי הספר שהשתתפו במעבדות, מוסדות חינוכיים מובילים במרום שהסכימו "לפתוח את דלת הכיתה" ולאפשר לנו לקבל תובנות מעמיקות על התהליכים הפנימיים המתרחשים בהם. בייחוד יש לציין את צוותי מרום המחוזיים שהובילו ותיעדו תהליכי למידה מהצלחות וחקר מוקיר בבתי ספר "פורצי דרך" בשבעה מחוזות ברחבי הארץ. כל אלה אפשרו לנו להגיע לתובנות מעמיקות לגבי התהליכים, האתגרים והדרכים להשביח את תהליכי ההוראה בבתי הספר במרום והם המפתח לאיכות התוצר המונח כאן היום.

החומרים באוגדן זה מיועדים לשימושכם, מדריכי מרום המסייעים בהובלת תהליכים של ניהול השבחת ההוראה בבית הספר שבמרום. כדי לממש את תפיסת ההוראה האיכותית ברוח התפיסה המערכתית-ארגונית של מרום, מוצעים כלים ודרכים מעשיות ליישום מערכת בארבע רמות התערבות בבית הספר: בית ספר ומנהל, הצוות המקצועי, כיתה ותלמיד. מיפוי חמשת עקרונות ניהול ההוראה האיכותית שיוצגו באוגדן זה בבתי ספר שאותם אתם מלווים, יסייע לכם לדייק את ההתערבות ולתפור "חליפה אישית" לכל בית ספר.

אנו מודעים למורכבות בבחירת ערוצי ההתערבות ויישומם, אך בה בעת מאמינים כי בעבודה מדויקת ומשותפת עם גורמי הליווי הנוספים, תצליחו במשימה. האוגדן נועד להיות כלי שרת בידיכם להבניית תפקידכם, והוא אינו תחליף לידע המקצועי שנושא כל אחד מכם.

אנו מאחלים לכם הצלחה במס"ע להשבחת ניהול ההוראה בבתי ספר במרום ומקווים שתראו באוגדן כלי שרת אשר פותח ערוצי חשיבה ועשייה בעבודתכם המשמעותית.

הגב' אסנת מורדו

מנהלת תוכנית מרום, מנהלת
ניהול עצמי ומרום

הגב' רחל אלניר

ראש מנהלת ניהול עצמי
ומרום

כתיבה:

אסנת מורדו, מנהלת תוכנית מרום, מינהלת ניהול עצמי ומרום

עריכה:

רחל אלניר, ראש מנהלת ניהול עצמי ומרום
תמר קוכנר אברהם, יועצת ארגונית למינהלת ניהול עצמי ומרום

קראו והעירו:

רחל אלניר, ראש מנהלת ניהול עצמי ומרום
תמר קוכנר אברהם, יועצת ארגונית למינהלת ניהול עצמי ומרום
לילך ראובני, מדריכה ארצית מינהלת ניהול עצמי ומרום
אביטל ארן, מדריכה ארצית בתוכנית מרום

כתיבת חומרי המעבדות:

גליה רטנר ורבקה גרוסמן, היחידה לפיתוח יישומי, אגף מו"פ ניסויים ויזמות, משרד החינוך
נורית רון, פזית ראובני וקרן דביר, היחידה ליישום המערכת, אגף מו"פ ניסויים ויזמות, משרד החינוך

עיצוב גרפי:

שלי שטייר-כהן / סטודיו Frogz

תוכן עניינים

הקדמה

1. תוכנית מרום - רקע, מודל התערבות ותפיסות מרכזיות..... 7
2. מבנה האוגדן..... 11

פרק א - אתגר ההוראה בבתי ספר במיקוד

1. רציונל, תפיסה והנחות יסוד..... 13
2. היבטים המשפיעים על תהליך הלמידה..... 16
3. מאפייני בתי ספר במיקוד המעצימים את אתגר ההוראה..... 17
4. גורמים המסייעים להצלחה - המחקר על בתי ספר אפקטיביים..... 20
5. אתגרים בדרך לשיפור תהליכי הוראה-למידה..... 22

פרק ב - תפיסת המחקר על ניהול הוראה איכותית והצגת מודלים נבחרים

1. מיפוי תיאורטיקנים העוסקים בהוראה איכותית..... 23
2. מודלים נבחרים של הוראה איכותית של גופי מו"פ בארץ..... 28

פרק ג - מודל מרום לניהול הוראה איכותית

1. גיבוש המודל..... 33
2. "מפת הדרכים" לניהול הוראה איכותית בבתי ספר במרום..... 35
3. גורמים תומכים, מאפשרים והכרחיים ליישום..... 39
4. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום..... 40

פרק ד - יישום עקרונות ניהול הוראה איכותית בבתי ספר במרום ברמות התערבות שונות

1. תכנון ההוראה

- בית ספר - מיפוי וגיבוש יעדי הוראה בית ספריים..... 45
- צוות - מיפוי ותכנון קפדני של תוכנית הלימודים..... 53
- כיתה - מיפוי תפקוד כיתתי ותכנון התערבות..... 61
- תלמיד - איתור יכולות וקשיים..... 73

2. מענה ממוקד פרט

- בית ספר - הפעלת מגוון מסגרות ומענים לתמיכה תגבור והעשרה..... 85
- צוות - יישום פרקטיקות הוראה בהתאמה לצורכי בית הספר..... 98
- כיתה - יישום תהליכי הוראה דיפרנציאליים..... 111
- תלמיד - הוראה מותאמת אישית..... 127

3. פיתוח מיומנויות

- בית ספר - זיהוי ידע הדרוש בתחום המיומנויות וקידומו במסגרת המקצועית..... 135
- צוות - שילוב מיומנויות למידה בתחומי הדעת..... 141
- כיתה - פיתוח מיומנויות רוחביות..... 144
- תלמיד - הקניית מיומנויות בדגש על מיומנויות אוריינות שפתית לצד תפקודים ניהוליים..... 161

4. הערכה ומשוב

185	בית ספר - מיסוד סטנדרטים להערכה ומעקב שיטתי אחר התקדמות
190	צוות - למידת עמיתים לשיפור ומישוב העשייה
197	כיתה - שימוש בדרכי הערכה מגוונות ופיתוח תהליכי משוב כיתתיים
199	תלמיד - תרגול ומתן משוב מקדם למידה

5. ציפיות גבוהות ויחסים חיוביים

207	בית ספר - הצבת רף גבוהה וציפיות גבוהות
212	צוות - חיזוק הצלחות ועידוד היזמות הצוותית
219	כיתה - יצירת אקלים כיתתי חיובי משפר דיאלוג
223	תלמיד - שיפור מוטיבציה ומסוגלות אישית

נספחים

229	נספח 1 - תקציר מעבדת פרקטיקות הוראה לאוכלוסיות מתקשות
233	נספח 2 - תקציר מעבדת פדגוגיה של מצוינות בבתי ספר במרום

241	ביבליוגרפיה
-----	-------------

הקדמה

תוכנית מרום - רקע, מודל התערבות ותפיסות מרכזיות

רקע

בשנים האחרונות חרט משרד החינוך על דגלו את נושא צמצום הפערים ומתן שוויון הזדמנויות אמיתי לילדים בפריפריה הגיאוגרפית-תרבותית. משרד החינוך מקצה משאבים רבים, ובכלל זה הפעלת תוכניות שונות וגידול הקצאת השעות הדיפרנציאליות לבתי הספר.

תוכנית מרום צמחה מתוך הכרה כי לצד הקצאת משאבים לבתי ספר שבמיקוד נדרשת מעטפת ליווי פדגוגית וארגונית ארוכת טווח. תפקיד מעטפת זו הוא לסייע לבתי הספר שבמיקוד לשפר את תפקודם, תוך הכרה בנסיבות ובמאפיינים המורכבים שלהם. מנהלת ניהול עצמי נטלה את האחריות לגיבוש התוכנית ולהפעלתה, תוך יצירת שותפויות עם כל גורמי המשרד הרלוונטיים. כיום מוגדרת המנהלת 'מנהלת ניהול עצמי ומרום'.

תוכנית מרום מיועדת לבתי ספר במדדי טיפוח גבוהים (5-10), הממוקמים בפריפריה הגיאוגרפית-תרבותית, בעלי הישגים לימודיים נמוכים ומדדי אקלים נמוכים, אשר הוגדרו על ידי משרד החינוך כבתי ספר במיקוד ובתי ספר במיקוד מיוחד.

מטרת התוכנית:

לשפר את האפקטיביות והתשתית הבית ספרית בכלל ואת ההישגים הלימודיים והאקלים החינוכי בפרט

השונות בין בתי הספר מחייבת אותנו, כתוכנית ליווי, לתפור "חליפה אישית" לכל בית ספר, תוך רגישות ואמפתיה כלפי המקום שבו בית הספר נמצא. לשם כך גורמי הליווי במסגרת התוכנית מסייעים לבית הספר ליצור תנאים ארגוניים-מבניים-פדגוגיים אשר יסייעו לו לממש את ייעודו ולהשיג את מטרותיו באופן מיטבי.

לשם כך יש לפעול במספר ערוצי התערבות: מיסוד מנגנונים ושגרות, העצמת המנהל ודרג הביניים, בניית תוכנית עבודה מדידה ויישום פרקטיקות פדגוגיות, וזאת לצד הטמעת תרבות המבוססת על עקרונות הניהול העצמי, ובהם מיקוד שליטה פנימי, אחריותיות, העצמה וביזור, ארגון לומד, טיפוח יחסי בית ספר - סביבה וניהול מושכל של משאבים.

תיאוריית השינוי

- אנו מאמינים כי כדי לחולל שינוי ולקדם את בתי הספר שבמיקוד יש לבנות שני נדבכים:
- **ליצור תשתיות בנות קיימא** המתייחסות להיבטים המנהיגותיים-ניהוליים, הפדגוגיים, הצוותיים, האקלימיים וליחסי בית ספר - קהילה.
 - **לבנות ולהפעיל מערך מחוזי ורשותי תומך**, הנותן **ליווי שיטתי ודיפרנציאלי** לבתי ספר שבמיקוד.

מסלולים ומשאבים

בתי הספר שנבחרים על ידי המחוזות מקבלים מעטפת ליווי מקצועי, הכוללת שילוב של מומחים: מדריכים פדגוגיים, יועצים ארגוניים ומומחי תוכן בהיקף משתנה, בהתאם למסלול הליווי של בתי הספר (אינטנסיבי או אקסטנסיבי).

מעטפת הליווי מסייעת לכוחות פנימיים בבית הספר בתהליך השינוי, תוך **ליווי אינטנסיבי של מפקח-כולל וצוות מרום מחוזי**.

בתוכנית שלושה מסלולי ליווי:

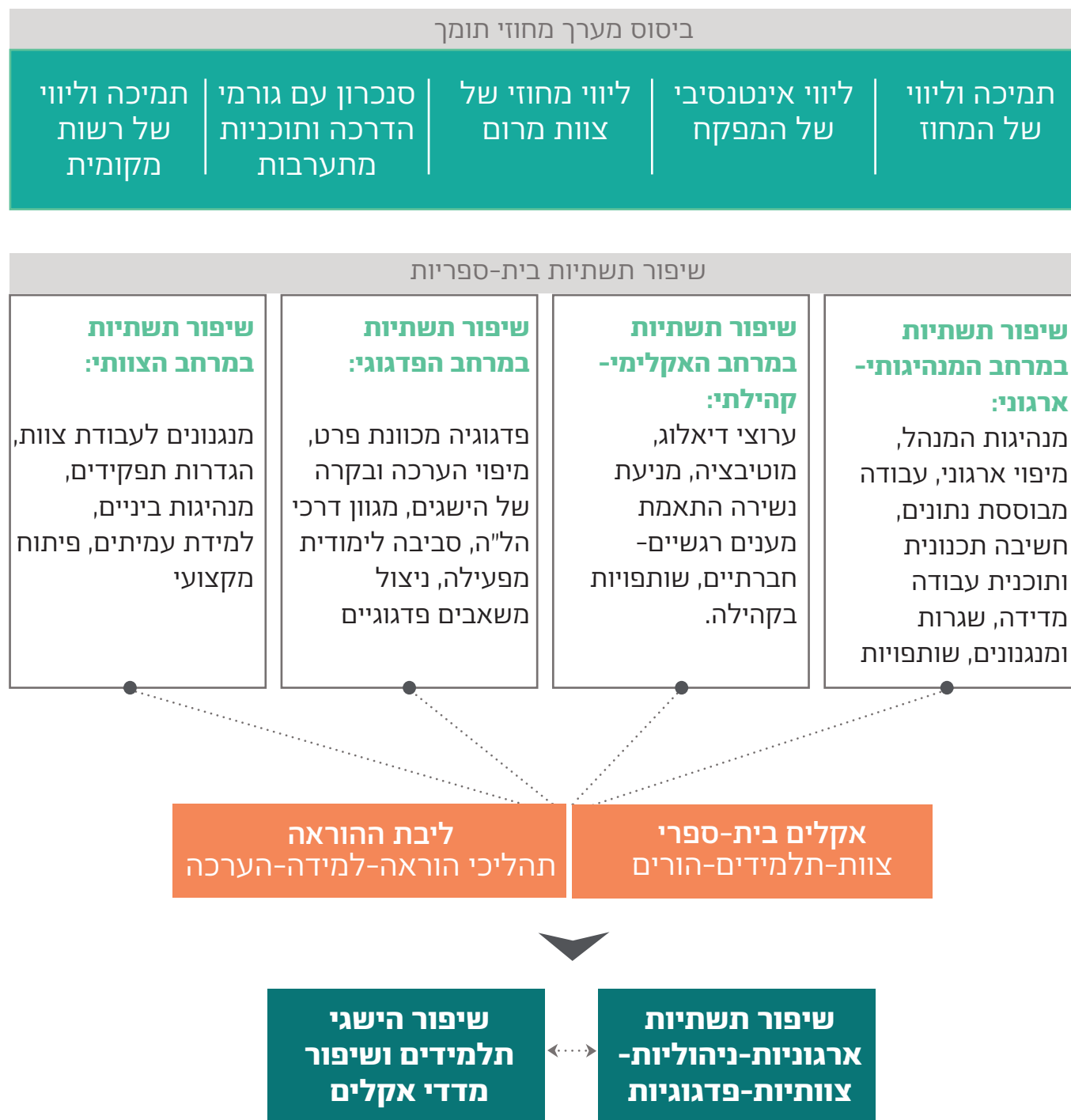
- **במסלול האינטנסיבי:** מתן משאבים מוגברים של הדרכת מרום (מומחה תוכן/הדרכה דיסציפלינרית) לצד משאבי ייעוץ ארגוני
- **במסלול האקסטנסיבי:** מתן משאבים מתונים של הדרכה לצד מומחה תוכן ויועץ ארגוני.
- **אשכול מסיימים:** מיועד לבתי ספר בתהליכי סיום של התוכנית, המקבלים ליווי המשכי בהתאם לצורך.

השיוך למסלול נקבע על פי עוצמת הבעיות המערכתיות, כפי שהן משתקפות בנתוני בית הספר ובנתונים נוספים העומדים לרשות המחוז.

מודל ההתערבות

התרשים בעמוד הבא מציג את מודל ההתערבות במרום. כאמור, על פי תפיסת השינוי שלנו, מתנהלים שני תהליכים מקבילים: ביסוס מערך מחוזי תומך, לצד תהליך אינטנסיבי של שיפור תשתיות בית ספריות במרחבים השונים, תוך התמקדות בליבת ההוראה ובאקלים הבית-ספרי. שני תהליכים שלובים אלו יובילו, לתפיסתנו, לשיפור תשתיות בית ספריות ולשיפור בהישגים ובמדדי אקלים בבתי הספר שבמיקוד.

מודל הליווי של תוכנית מרום



תפיסה ועקרונות עבודה מרכזיים

השונות בין בתי הספר מחייבת אותנו לתפור "חליפה אישית" לכל בית ספר, לצד רגישות ואמפתיה כלפי המקום שבו בית הספר נמצא. עם זאת, ישנם כמה עקרונות ותפיסות מרכזיות שהם בתשתית ההתערבות, הליווי וההובלה של תהליכי השינוי בבתי ספר שבמיקוד:

א. **המנהל והמורים הם המפתח ליצירת שינוי משמעותי בבית הספר** - המנהל הוא מנהיג פדגוגי. הוא והצוות הם המפתח לשינוי ארגוני.

ב. **יצירת תשתיות בנות-קיימא** - צמיחה ושגשוג בני-קיימא בבתי הספר כרוכים בהנחת תשתיות שיאפשרו תפקוד מיטבי של בתי הספר בכל התחומים הנדרשים להם.

ג. **מסוגלות סגל הוראה כמנוף ליצירת שינוי** - האמונה של צוות המורים ביכולתו לקדם את הילדים וביכולתם של הילדים להצליח היא תנאי-סף הכרחי ליצירת שינוי בבית הספר.

ד. **מיקוד שליטה פנימי** - בית ספר בניהול עצמי ובמרום פועל כמוקד לקבלת החלטות. בית הספר מגבש לעצמו חזון ותפיסת עולם חינוכית, גוזר מהם מטרות ויעדים, מאתר ומגדיר צרכים ומקצה להם את המשאבים הנדרשים.

ה. **אחריותיות (אחריות, מחויבות ומתן דין וחשבון)** - תפיסת האחריותיות מגלמת בתוכה את המחויבות של הארגון לחשיבה תוצאתית, בד בבד עם נכונות לתת דין וחשבון על תהליכים ותוצאות.

ו. **מחויבויות בית הספר** - בתי הספר המצטרפים למרום מתחייבים להוביל תהליך שינוי ארוך טווח ומעמיק בהתנהלות ובתרבות העבודה שלהם, בדגש על שיפור ההישגים והאקלים. על פי התוכנית, נדרש מבתי הספר ליצור פניות לעבודה ארגונית, לנהל ישיבות עם המדריך ועם היועץ הארגוני של בית הספר, לקיים ישיבות צב"ם על בסיס קבוע ולקבוע מסגרת עבודה קבועה לפיתוח מקצועי לצוותים. בתי הספר גם נדרשים לנקוט שורה של תהליכים מקצועיים, כמו מיפויים, אבחונים ותיעוד של התהליך.

ז. **תוכניות עבודה מבוססות נתונים** - היכולת "לתפור" מענה מדויק לצורך מסוים מחייבת איסוף נתונים, ניתוחם ותרגומם למהלכים ארגוניים אופרטיביים. על פי התוכנית, נעשה שימוש גם בכלים גנריים דוגמת שאלון הסקו"פ, שעליו יורחב בהמשך.

ח. **שותפויות וממשקים** - תוכניות מרום והניהול העצמי פועלות מתוך תפיסת שותפות. המנגנון המרכזי שמכונן את תפיסת השותפות הוא מפגשי **צב"ם** - צוותים בין-מקצועיים.

ט. **יחסי בית ספר-קהילה** - מעורבות פעילה של הורים בבית הספר והמסר שהם מעבירים לילדיהם, שלפיו חינוך והישגים הם מפתח חשוב להתקדמות בחיים, הם הגורם המשפיע ביותר על הצלחתם בלימודים. מכאן, שעל בית הספר להוביל מהלך של תכנון ושל יישום אסטרטגיות ופעילויות לשיתוף אפקטיבי של ההורים.

י. **עבודה במרחבים וראייה מערכתית ארוכת טווח** - בתוכנית מרום בחרנו להתבונן בבית הספר דרך חמישה מרחבים: המרחב הארגוני-ניהולי, המרחב הפדגוגי, המרחב הצוותי והמרחב הקהילתי-אקלימי (המרחב האחרון הוא למעשה שני מרחבים שאנו מתייחסים אליהם במשותף). תהליך השינוי אינו מתחיל מיד בכל המרחבים, וחשוב להתמקד כדי להצליח ליצור תנועה ולהציג תוצאות. עם זאת, יש לבנות תוכנית ארוכת טווח כך שתפקוד בית הספר ישתפר בכלל המרחבים.

מבנה האוגדן

האוגדן מחולק לארבעה חלקים מרכזיים. **בחלק הראשון** שלו מתוארים הצורך והרקע שהובילו לגיבוש התפיסה של הוראה איכותית, היבטים המשפיעים על תהליך הלמידה ובהם מאפיינים של בתי ספר במרום שמעצימים את אתגר ההוראה מחד-גיסא וגורמים המסייעים להצלחה מאידך-גיסא. אלה יסייעו לכם להבין ולכוון טוב יותר את עבודתכם בבית הספר בשיתוף היועץ הארגוני.

בחלק השני מוצעת תפיסת המחקר ומודלים נבחרים של הוראה איכותית. בפרק זה נציג תפיסות של תיאורטיקנים מרכזיים העוסקים בתחום זה ומודלים נבחרים של הוראה איכותית של מספר גופי מו"פ בישראל, במטרה לברר כיווני התערבות מגוונים מהבחינה התיאורטית ומהבחינה היישומית.

בחלק השלישי נציג את מודל מרום להוראה איכותית, שהתגבש במינהלת ניהול עצמי ומרום בשנתיים האחרונות, ונציע חמישה "עקרונות מפתח" שזוהו כבעלי השפעה מכרעת בעת ההוראה בבתי הספר שבמרום על סמך המחקר וההתנסות בשטח. מיפוי העקרונות האלה בבתי ספר שאותם אתם מלווים יסייע לכם לדייק את ההתערבות ולתפור "חליפה אישית" לכל בית ספר.

בחלק הרביעי בחרנו להציג דרכים מעשיות וכלים לקידום ההתערבות, על פי חמישה העקרונות שזוהו: תכנון הוראה, מענה ממוקד פרט, פיתוח מיומנויות, הערכה ומשוב וציפיות גבוהות ושיפור יחסים. מובן שניתן להוסיף עקרונות נוספים, אך מתוך גישת "תפסת מרובה - לא תפסת", בחרנו להתמקד ברלוונטיים ביותר לענייננו.

כדי לממש את תפיסת ניהול ההוראה האיכותית ברוח התפיסה המערכתית-ארגונית של מרום, מוצעים כלים ודרכים מעשיות ליישום מערכתי בארבע רמות התערבות בבית הספר: התערבות ברמת בית ספר והמנהל, התערבות ברמת הצוות המקצועי, התערבות ברמת הכיתה והתערבות ברמת התלמיד.

כיצד לעבוד עם האוגדן?

ראשית, לא מומלץ לקרוא הכול בבת אחת. מאחר שהאוגדן בנוי על פי חמש עקרונות ליישום ניהול הוראה איכותית, מומלץ לקרוא כל פרק בנפרד כדי להתעמק בעיקרון הספציפי המודגם בו. עם זאת, ישנם תהליכים ומשימות שיש להיערך אליהם בהקדם, ועל כן מוטב להקדים את קריאת הפרק הרלוונטי, ולהדפיס את הכלים שיסייע לכם בתכנון תהליכי ההדרכה.

מומלץ לקיים בירור צרכים עם בית הספר כדי לדעת באילו עקרונות של ניהול ההוראה האיכותית הם מעוניינים לשים דגש וכדי לבחור את ערוצי ההתערבות עם כלל הגורמים המעורבים בכך. כך נמצא את המשאבים העומדים לרשות בית הספר - בין אם בריכוז מאמץ משותף ובין אם בעבודה בגזרות שונות. כדאי לבחור להתערב ביותר מעיקרון אחד של ההוראה האיכותית, אך לא להתפזר על עקרונות רבים מידי.

אנו מאחלים לכם הצלחה במסע להשבחת ההוראה בבתי ספר במרום ומקווים שאוגדן זה יימצא יעיל ושימושי עבורכם.

פרק א - אתגר ההוראה בבתי ספר שבמיקוד

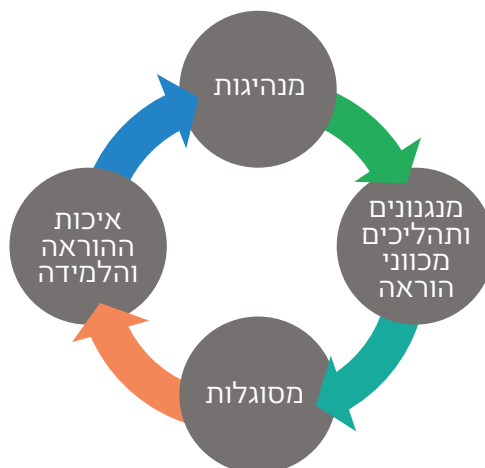
1. רציונל, תפיסה והנחות יסוד

א. רציונל

בתי הספר במרום, בדומה לבתי ספר אחרים בעלי רקע חברתי-כלכלי נמוך, מתמודדים עם תלמידים ועם צרכים מגוונים. המחקר והניסיון בשטח מצביעים על כך שאחד האתגרים המרכזיים בבתי ספר אלה, הוא בניית היכולות המקצועיות של הצוות ושיפור תחושת המסוגלות והמחויבות שלהם כלפי תלמידיהם. יוצא מכך שללא שינוי משמעותי ביכולת המקצועית של המורים בתחומי הדעת וביכולות ההוראה, ומבלי שאנשי הצוות יחוו שהם מסוגלים להביא את כלל התלמידים להישגים גבוהים, לא יתרחש השינוי המהותי שלו אנו מייחלים.

תיאוריית השיפור הבית ספרי של **ריצ'רד אלמור** מנסה להתמודד עם השאלה מדוע תוכניות התערבות מצליחות בבתי ספר מסוימים ומובילות אותם לשיפור הישגים, ואילו בבתי ספר אחרים, שבהם פועלות תוכניות דומות, אין מגיעים לאותן התוצאות (צדיק וברק-מדינה, 2014).

אלמור מציע מודל עקרוני המתאר את הגורמים העיקריים המובילים בתי ספר לשיפור הישגי התלמידים ואת הקשר ביניהם:



כפי שאפשר לראות במודל, **המנהיגות** בבית הספר היא **המחוללת את תהליך השיפור** הפדגוגי: המנהיג עושה זאת דרך עיצובם של מנגנונים ותהליכים מכווני הוראה, אשר משפיעים על תפיסת המסוגלות של אנשי הצוות, ובכך משפרים את איכות ההוראה והלמידה, תהליך המחזק את המסוגלות וחוזר חלילה.

חשוב לשים לב שהמודל מגדיר את סוף התהליך "שיפור איכות ההוראה והלמידה", ולא "שיפור ההישגים". בחירה זו מבטאת הנחת יסוד חשובה: **שיפור הישגי התלמידים בבית הספר נשען על שיפור תהליכי ההוראה והלמידה**. כשבית הספר מצליח ליצור את המעגל הזה, צפוי שהישגי התלמידים יצמחו ויעלו.

אז, כיצד מובילים שינוי אפקטיבי בתהליכי הוראה? כיצד יוצרים בבתי הספר שבמרום תחושה של הצלחה? על מורים המעוניינים להצליח להעמיק ולהתמקצע:

- להכיר דרכי הוראה שונות.
- לתכנן את מהלכי השיעור, להתנסות בהם ולקבל עליהם משוב על בסיס דוגמאות אותנטיות של תוצרי תלמידים.
- ליצור מערך תצפיות הדדיות של מורים וייצוגים נוספים.

כמו כן, נדרשת פעילות מערכתית תומכת המאפשרת:

- התפתחות מקצועית של מורים.
 - מנהיגות בית-ספרית שתוביל את התהליך בבית הספר.
- במסגרת חיזוק התשתיות הארגוניות-צוותיות-פדגוגיות, יש להעמיק את ההתערבות בנדבך נוסף שהוא: **השבחת תהליכי ההוראה ויישום עקרונות ניהול ההוראה האיכותית**, תוך מתן מענה מקצועי ורב-ממדי לצורכי התלמידים.

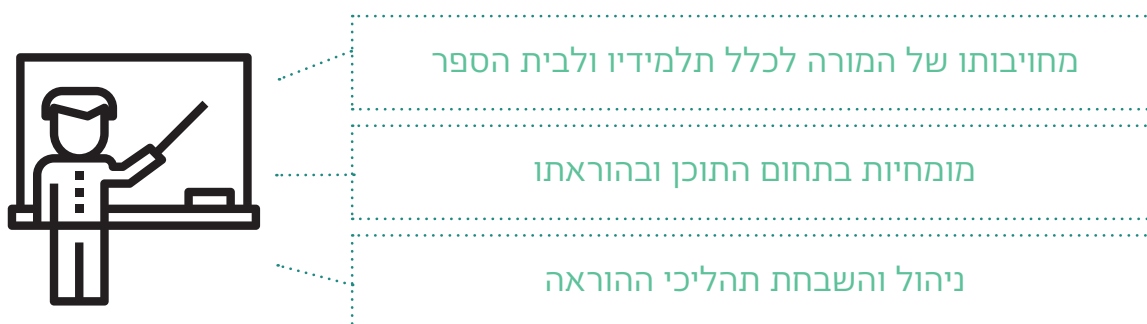
ב. גיבוש תפיסה - מצורך לתיאוריה ולמעשה

המושג "מענה הוראה איכותי" הוא שם כולל לתפיסות, לעקרונות, לפרקטיקות ולכלים שמטרתם היא קידום "הוראה טובה" במציאות שבה ניכרת שונות גדולה ורב-ממדית בין התלמידים.

מהי הוראה איכותית?

כשאנו אומרים **מענה הוראה איכותי** חשוב להבהיר מהי כוונת הביטוי, ובמילים אחרות - מהו בעצם אותו תהליך הוראה איכותי שאנו רוצים להשיג בבתי ספר שבמרום וממה הוא מורכב?

הוראה איכותית מורכבת משלושה ממדים מרכזיים (בתוך אתר אגף מו"פ):



מדוע יש צורך בחידוד התפיסה של ניהול ההוראה איכותית?

בתוכנית מרום אנו רואים בחידוד תפיסת ניהול ההוראה האיכותית והתאמתה לבתי הספר במרום, דבר מתבקש שיש לשאוף אליו. ישנה תחושת מחויבות עמוקה לחקור את הדרכים שבהן תצליח תפיסה זו לייצר הוראה טובה יותר בבתי ספר, כזו שניתן יהיה לשכפלה גם בבתי ספר נוספים.

בנוסף, בסקרים שבחנו צורכי פיתוח מקצועי בקרב מורים ומנהלים בשנים האחרונות, נבחר שוב ושוב שיפור תהליכי ההוראה בכיתה, כאחד הצרכים הבולטים. המורים והמנהלים חשים על בשרם את הקושי הגדול של ניהול תהליכי הוראה מול הרכב מגוון מאוד של תלמידים שכולל שונות בממדים רבים (ברק-מדינה, 2018):

1. שונות ביכולות הקוגניטיביות של התלמידים.

2. שונות ביכולות הרגשיות ובבשלות שלהם.

3. הבדלים ושונות בין תלמידים מרקע שונה בבית הספר ועוד.

אם התופעות הללו נשמעות מוכרות, הרי זה בשל העובדה שהסיבות לקשיים הללו הן במידה רבה מבניות ומערכתיות.

ג. הנחות יסוד

ישנן מספר הנחות יסוד מרכזיות שעומדות בבסיס התהליך של השבחת ההוראה, וצריך להביא אותן בחשבון בבואנו להוביל מהלך מערכתי בבתי ספר שבמרום:

1. **הצורך בהגמשת המבנה הארגוני** - הגורם הניהולי-ארגוני הוא מרכזי בבתי הספר שבמיקוד והוא מהווה תשתית לכל שינוי ארגוני שנרצה לקדם. השבחת תהליכי הוראה-למידה מחייבת, אם כן, לחזק ולייעל את הגורמים הבית-ספריים ולהגמיש את המבנה הארגוני כהכנה לתהליך, לרתום את המנהיגות, ההנהלה והמורים ולבנות סביבה לימודית מעשירה ועדכנית.

2. **drill down** - תהליך השבחת תהליכי ההוראה צריך להיות מערכתי, אך עליו להגיע בסופו של דבר לנקודת הקצה - העצמת התלמיד הבודד וקידומו.

3. **התחשבות בנקודת הפתיחה** - כדי לייצר מהלך מעשי בתחום זה, יש להתייחס לשבריריות שמאפיינת לעיתים את קומת הבסיס, ולדאוג לחזק את ההיבטים הארגוניים-ניהוליים-צוותיים בבית הספר.

4. **פיתוח תפיסת הכלה** - כדי לקדם תהליכי הוראה-למידה במציאות המאופיינת בשונות גבוהה בין תלמידים, חייב כל בית ספר להיערך לשינוי בכך שיקדים לפתח תפיסה של הכלה ויקדם את מחויבותם של המורים לכלל התלמידים, תוך הקמת מסגרות תומכות שאינן מתייגות.

5. **שיפור מומחיות המורים בתחום התוכן** - יש לפעול במקביל לשיפור המומחיות הדיסציפלינארית של המורים בתחום הדעת שאותו הם מלמדים, דבר שישמש בסיס לכל תהליך הוראה.

6. **חשיבות פיתוח המיומנויות** - אסור להפקיר את הקניית המיומנויות בעבודה בבתי ספר במיקוד (ממיומנויות הבסיס ועד מיומנויות המאה ה-21). המיומנויות הנרכשות בבתי ספר חזקים בכל אותן דרכים חדשניות הן קריטיות להצלחה אקדמית. בפועל קיים פער הולך וגדל בין התלמידים הלומדים בבתי ספר שבמיקוד ובין התלמידים הלומדים בבתי ספר חזקים בכל הקשור לרכישת מיומנויות. את הפער הזה צריך לצמצם.

7. **הבנה שתהליך לוקח זמן** - לא פשוט להשפיע על ההוראה, יש להבין שככל הנראה, הביטויים של התהליך לא יוכלו לבוא לידי ביטוי בזמן קצר נוכח הפערים שקיימים בין בתי הספר במיקוד לבתי הספר האחרים ונוכח פערי הידע שהתלמידים השונים מגיעים איתם.

8. **מאפייני בתי ספר במיקוד המעצימים את אתגר ההוראה** - תהליך השבחת ההוראה בבתי הספר שבמיקוד חייב להביא בחשבון את הנסיבות שבהן פועל כל בית הספר ומאפיינים בולטים אשר מתקיימים בבתי ספר אלו. למאפיינים אלה נתייחס בהרחבה בפרק הבא.

2. היבטים המשפיעים על תהליך הלמידה

מחקרים בארץ ובעולם מצביעים באופן עקבי על כך שתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך מגיעים להישגים לימודיים נמוכים יותר. בישראל ממצאים אלו תקפים ביתר שאת, ומערכת החינוך בישראל מאופיינת בפערים גדולים מאוד בין אוכלוסיות חזקות וחלשות ובין מגזרים שונים. משמעות הדבר היא שאנו מתקשים למתן את הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי ובין הישגי הלומדים.

הנחת המוצא היא שבבתי ספר שבמיקוד ישנם קשיים מובנים, ואם נסייע לשפר ולשכלל את עבודתם, הם יצליחו להוביל את תלמידיהם להישגים טובים יותר. עם זאת, ראוי לציין, כי הרוב המכריע של בתי הספר שממוקמים בשלושת העשירונים הנמוכים בהישגי תלמידים והמוגדרים כבתי ספר במיקוד מיוחד, נותנים מענה לאוכלוסייה מרקע חברתי-כלכלי נמוך, דבר המקשה על האתגר הפדגוגי ומעצים אותו.

בליווי בתי הספר במרום אנו יוצאים מנקודת הנחה כי קיימת שונות אקדמית בין התלמידים וכי בית הספר מעוניין להביא כל תלמיד ותלמידה להישגים מקסימליים ולממש את הפוטנציאל הקוגניטיבי שלהם.

שלושה היבטים המשפיעים על תהליך הלמידה: (הרכבי ומנדל-לוי, 2014)

מאפייני בית הספר והסביבה החינוכית



שוני בין בתי הספר באופן שבו מתייחסים לצרכים האינדיווידואליים של הלומדים

הרקע המשפחתי וסביבת החיים



- ערכי הבית והקהילה
- היסטוריה פרטית, משפחתית וקבוצתית
- שייכות לקבוצה אתנית, תרבותית וכלכלית
- תהליכים כגון הגירה, ניעות כלכלית וחברתית

מאפיינים אישיים של הלומד



- יכולות מנטליות כלליות
- סגנון קוגניטיבי
- סגנון למידה
- מאפייני אישיות (התמודדות עם תסכולים, מוטיבציה וכד')

3. מאפייני בתי ספר במיקוד המעצימים את אתגר ההוראה

השבחת תהליך ההוראה בבתי הספר במיקוד חייב להביא בחשבון את הנסיבות שבהן פועל בית הספר ומאפיינים בולטים אשר מתקיימים בבתי ספר אלו. **ראוי לציין כי לא כל המאפיינים שיפורטו מופיעים בכלל בתי הספר במיקוד**, אך על פי רוב נמצא ריכוז גבוה של מאפיינים אלו בבתי ספר אלה.

א. מאפיינים בולטים

1. **אחוז גבוה של ילדים ממשפחות מחתך סוציו-אקונומי נמוך** עשוי להוביל לפניות נמוכה יותר ללמידה עקב מחסור בצרכים בסיסיים, יכולת מוגבלת בתמיכה לימודית ובעזרה, מודעות נמוכה יותר לחשיבות החינוך, נוכחות הורית נמוכה וסביבה אינטלקטואלית דלה.
 2. **סביבת עבודה מורכבת** - משאבים מוגבלים, הן של ההורים והן של הרשות המקומית, תהליכי מנהל לא תקינים, סביבה פוליטית שבה שיקולי הדעת מושתתים על שיקולים לא ענייניים, סביבה פיזית דלה.
 3. **מנהיגות חלשה** - מנהיגות בעלת מוקד שליטה חיצוני, מנהיגות ריכוזית ולא מעצימה, מנהיגות ביניים לא מתפקדת, תחלופה גבוהה של מנהלים.
 4. **תהליכי ניהול ועבודה לקויים** - חוסר בשגרות ובמנגנונים ארגוניים, ריבוי פרויקטים וגופים מתערבים, קושי בעבודה מבוססת נתונים, חוסר אמון.
 5. **איכות נמוכה של כוח ההוראה** - מיומנויות פדגוגיות נמוכות, הכשרה לא מספקת בתחומי הדעת, תחלופת מורים, חוסר במנגנוני למידת עמיתים.
 6. **מסוגלות מורים נמוכה וציפיות נמוכות** - עבודה בסביבה רגשית מורכבת ושוחקת, מיומנויות פדגוגיות שאינן מותאמות לצורכי אוכלוסיית התלמידים, חוסר אמון של המורה ביכולתו של התלמיד וביכולתו שלו כמורה להביא את התלמיד להישגים.
- לסיכום, רבים מצוותי החינוך העובדים בבתי הספר שבמרום מגיעים מתוך התפיסה שההוראה היא שליחות ורואים בבית הספר עוגן עבור התלמידים שחיים לעיתים בסביבה רווית קשיים. **יחד עם זאת, מורים רבים חשים קושי הכרוך בהוראה בכיתה, קושי זה מתעצם לאור הנסיבות והמאפיינים של בתי ספר במרום ולאור פערים וחסכים** אקדמיים נוספים שאיתם מתמודדים תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך.
- בפרק הבא נרחיב על השפעתם של חלק מהמאפיינים הבולטים שצוינו לעיל על אתגר ההוראה.

ב. השפעת הרקע הסוציו-אקונומי והסביבה על אתגר ההוראה בבתי ספר במיקוד

בפרק זה נסקור את השפעת הרקע הסוציו-אקונומי על אתגר ההוראה בבתי ספר שבמיקוד. סקירה זו נועדה לסייע לנו לרדת לעומק ההשפעה של גורמים אלה על ההוראה כדי למצוא דרכים לשפר אותה.

מחקרים בארץ ובעולם מצביעים באופן עקבי על כך שהרקע החברתי-כלכלי משפיע על מדדים שונים הקשורים בלמידה (הרכבי ומנדל-לוי, 2014).

1. **הפערים הגדלים בהכנסות** של משפחות מרקע חברתי-כלכלי שונה משפיעים על כמות המשאבים המופנית להשקעה בילדים, ואלה משפיעים על המוכנות של הילדים לבית ספר, על כמות הידע שאתו הם מגיעים ללימודים ועל מאפייניו. למשפחות מרקע חברתי-כלכלי גבוה יש, כמובן, יותר משאבים להשקיע בכל מה שקשור לחינוך: מעונות יום טובים יותר לגיל הרך, ספרים, מסגרות חינוך פרטיות, קייטנות בקיץ ופעילויות העשרה אחרות. הורים מרקע חברתי-כלכלי שונה גם מבליים כמויות שונות של זמן עם ילדיהם, ואיכות הזמן שהם מבליים יחד משתנה אף היא.

2. **היעדר הון אנושי, תרבותי וכלכלי** בשכונות מוחלשות עלול להוביל לירידה ברמה של בתי הספר, ירידה שתוביל להרעת הסיכויים של ילדים ממשפחות אלה להתקדם, בין השאר מכיוון שבתי ספר אלה מתקשים למשוך מורים איכותיים. להבדלים הכלכליים יש גם השפעה על הסביבה שבה יפגוש התלמיד. נתונים נוספים מארצות הברית מלמדים שלעומת ילד מרקע סוציו-אקונומי גבוה, לילד מרקע סוציו-אקונומי נמוך סיכוי גבוה פי שניים עד ארבעה ללמוד בכיתה שבה תלמידים עם בעיות התנהגות ועם מיומנויות נמוכות (Altonji & Mansfield 2011, בתוך הרכבי ומנדל-לוי, 2014).

להבדלים כלכליים יש גם השלכות רגשיות. מחקרים מראים שהרקע החברתי-כלכלי קשור בקשת רחבה של קשיים קוגניטיביים ובעיות רגשיות בילדים. ההשפעות מתמתנות לפעמים בשל אופיים של הילדים, אופיה של המשפחה ותמיכה המתקבלת ממקורות חיצוניים.

בסופו של דבר, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך יכולים להיכנס למעגל קסמים אכזרי: הפערים החברתיים והכלכליים מחמירים את אי-השוויון בחינוך ומגבילים את יכולתם של ילדים אלו להגיע להישגים גבוהים בלימודים. אי-השוויון החברתי-כלכלי מעמיק והוא פוגע בניעות החברתית, כך שפחות ופחות ילדים ממצבים נמוכים יכולים לעלות במעלה הסולם החברתי ולפרוץ את מעגל העוני. (הרכבי ומנדל-לוי, 2014).

ראוי להעניק תשומת לב מיוחדת לתלמידים המגיעים משפחות מהגרים / עולים, שנמצאים בריכוז גבוה יחסית בפרפריה ובבתי ספר במרום. מעבר לקושי השפתי והאקדמי ילדי עולים ובני משפחותיהם מוגדרים כאוכלוסייה עם צרכים ייחודיים ועם קשיים בחציית גבולות בין-תרבותיים. אוגבו וסימונס (Ogbu & Simmons, 1998 בתוך הרכבי ומנדל-לוי, 2014) טוענים כי הזמן הדרוש כדי להפוך ממהגר לתושב שורשי בארץ קליטה הוא שלושה דורות.

הגירה היא קרע במהלך חייהם של ילדים, הנאלצים להיפרד מחברים ומסביבה מוכרת. פעמים רבות המשפחות נחשפות לזעזועים קיצוניים, אצל חלקן חל בקריירה של ההורים שינוי המפר את האיזון המשפחתי. נוסף על כך, המשפחה מאבדת הרבה מיעילותה מאחר שאינה ממלאה את חובתה החברתית העיקרית, מתן מקום מבטחים לצאצאיה, ובעקבות זאת נעשים תלמידים אלה חשופים ופגיעים (הרכבי ומנדל-לוי, 2014).

ג. השפעת מיומנויות המורים על אתגר ההוראה בבתי ספר במיקוד

דוח מקינזי (ברבר ומורשד 2008). הוא דוח המבוסס על בדיקה מעמיקה ושיטתית של 25 מערכות חינוך בעולם, המנסה למצוא את הגורם המשפיע ביותר על איכותן של מערכות החינוך. מסקנתו של הדוח חד-משמעית: "איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". בדוח מובאים מספר מחקרים מרכזיים המצביעים בפירוש על כך שהגורם המרכזי המשפיע על הלמידה בבית הספר הוא איכות המורים. הדוח מצביע למשל על מחקר שנערך בטנסי ארצות הברית, שהראה שאם שני תלמידים ממוצעים בני 8 ילמדו עם מורים שונים - האחד מעולה והשני חלש - הם יפתחו בתוך שלוש שנים פער ידע של יותר מ-50 אחוז ביניהם. מחקרים אחרים על אפקטיביות של מורים מראים שתלמידים הלומדים עם מורים מעולים יתקדמו במהירות גדולה פי שלושה ביחס לתלמידים הלומדים עם מורים חלשים.

המחקר על בתי ספר במיקוד מצביע על כך שאחד המאפיינים המרכזיים של בתי ספר אלה הוא מיומנויות חסרות של כוח ההוראה, כלומר מורים בעלי מיומנויות פדגוגיות נמוכות ו/או הכשרה לא מספקת בתחומי הדעת (Williams, Kirst, Haertel et al. 2005).

מאפיינים שכיחים של מורים בבתי ספר אלה:

מורים המלמדים תחום דעת אחר מתחום מומחיותם, מורים ללא הסמכה או בעלי ניסיון מועט בהוראה. בנוסף מאופיינים בתי ספר אלה בתחלופת מורים גבוהה ובחוסר במנגנוני למידת עמיתים, שכה חיוניים להשבחת תהליכי ההוראה.

ניתן לסכם ולומר שאם איכות המורים היא הגורם המשפיע ביותר על התלמידים, ואנו מוצאים ריכוז גבוה יותר של מורים עם מיומנויות נמוכות בבתי ספר במיקוד, הרי שהאתגר להשביח את ההוראה מורכב יותר בבתי ספר אלה. האתגר מועצם גם נוכח הקושי של המנהלים לגייס מורים איכותיים לבתי הספר.

ד. השפעת מסוגלות מורים וציפיות נמוכות על אתגר ההוראה

כאמור, איכות ההוראה היא המשתנה המרכזי המשפיע על הישגי התלמידים. יחד עם זאת, בבתי ספר במיקוד ישנם מאפיינים נוספים התורמים לקושי. בבואנו ללוות את בתי הספר במיקוד אנו נפגשים במורים העובדים בסביבה מורכבת ושוחקת מבחינה רגשית, הנובעת מהמפגש היום יומי הקשה עם אוכלוסיית התלמידים המורכבת וגם עם הסביבה הפיזית שלעיתים דלה במשאבים ובעלת תשתיות לקויות. בשל הקושי והתסכול, מורים אלה מפתחים חוסר אמון ביכולתם להביא את תלמדיהם להצלחה. לא פעם ציפיות נמוכות מועצמות כאשר ילדים מזוהים עם קבוצה אתנית מסוימת, רקע משפחתי מסוים או פערים גדולים בהישגים.

4. גורמים המסייעים להצלחה

סקרנו גורמים רבים המקשים על בתי ספר שבהם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך להגיע להישגים גבוהים בלימודים. חשוב לציין, עם זאת, כי פעמים רבות אנו נתקלים בשטח בבתי ספר אחרים, הדומים לבתי ספר במרום בנתוני הרקע ובנתוני התלמידים, אשר מצליחים במשימה. נשאלת השאלה **מהו הסוד? ובמילים אחרות, מהם המאפיינים שעוזרים לבתי ספר במיקוד להצליח, למרות נקודת הפתיחה הנמוכה?**

המחקר על בתי ספר אפקטיביים

בשנת 1966 פורסם בארה"ב דוח קולמן, הדן ביעילותה של מערכת החינוך האמריקנית. בתגובה לדוח זה התפתח המחקר על בתי הספר האפקטיביים.

ג'ימס קולמן (James Coleman), טען שלבתי ספר הציבוריים השפעה מעטה על הישגי התלמידים ושהרקע המשפחתי של התלמיד הוא הגורם העיקרי להצלחתו בבית הספר. על פי ממצאיו, תלמידים ממשפחות עניות, חסרי תנאים סביבתיים הולמים או ללא ערכים של תמיכה בחינוך ובהשכלה, לא יוכלו ללמוד ולהצליח בלימודים וזאת ללא קשר למה שיעשה בית הספר.

רונלד אדמונדס (Ronald Edmonds), **וחוקרים נוספים** סירבו לקבל את ממצאי דוח קולמן כפשוטם. הם אומנם הסכימו עם הקביעה שלרקע המשפחתי של התלמיד השפעה על הישגיו בלימודים, אך האמינו שגם לבית הספר יש השפעה חשובה על הישגי התלמידים. כדי להוכיח זאת הם פתחו בחיפוש אחר בתי ספר שתלמידיהם מגיעים להישגים גבוהים למרות הרקע החברתי-כלכלי הנמוך שלהם.

בתי ספר אלה כונו "90/90", כלומר בתי ספר ש-90% מתלמידיהם באים מרקע חברתי-כלכלי נמוך וש-90% מהתלמידים שלהם מגיעים להישגים לימודיים גבוהים מן המצופה. מחקריו של אדמונדס ושל חוקרים רבים אחריו העלו את התובנה הבאה:

לצוות החינוכי בבית הספר, בראשות המנהל, יש השפעה מכרעת על האפקטיביות של בית הספר ופעולותיו של הצוות יכולות לשנות את מסלול חייהם של התלמידים הלומדים בו

ממאות המחקרים שנערכו מראשית שנות השבעים ועד היום עולה כי בתי ספר במיקוד שהצליחו למרות נקודת הפתיחה הנמוכה שלהם נבדלים מבתי ספר אחרים במספר מאפיינים מרכזיים.

בפרק זה בחרנו להביא לפניכם תמצית של עקרונות לקידום בתי ספר במיקוד, המבוססים על מחקרו רחב ההיקף של וויליאמס (Williams et al, 2005). מחקר זה מציג תהליכי שינוי ושיפור בבתי הספר שבמיקוד, והעקרונות והתפיסות המוצגים בו יכולים לשמש כמצפן לבחירות שאנו עושים ברמה המערכתית וברמה האישית שעה שאנו מלווים בתי ספר אלו. יתרה מזאת, עקרונות אלו יכולים להוות בסיס לשיח ישיר עם בעלי התפקידים בבתי ספר אלו, כחלק מרתימתם לתהליך השינוי וכאמצעי לחיזוק אמונתם בכך שהדבר אכן אפשרי.

המחקר בחן 256 בתי ספר בקליפורניה, הנותנים מענה לאוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, והוא מצביע על כמה עקרונות המסייעים לבית הספר להוביל את תלמידיו להישגים גבוהים. מאפיינים אלה היוו בסיס לבניית עקרונות ההוראה האיכותית של תוכנית מרום, שאליהם נתייחס בפרק הבא.

המאפיינים התורמים להצלחה בבתי ספר במיקוד

הישגי תלמידים כקדימות מרכזית

הצבת ציפיות גבוהות ומיקום הישגי התלמידים בראש סדר העדיפויות של בית הספר

יישום עקבי של תוכניות הוראה ולימודים מבוססות סטנדרטים

הקפדה על תכנון ויישום בפועל של תוכניות הלימודים, מבוססות יעדים פדגוגיים וסטנדרטים ברורים ומדידים.

שימוש בנתוני הערכה לשיפור ההוראה והישגי לומדים

ניטור קבוע של הישגי לומדים ויכולת להצביע על התקדמות הלומד; התאמת ההוראה לממצאי הערכה; הערכה של מיומנויות וביצועי מורים.

האקלים הפרופסיונלי

שיתופי פעולה פדגוגיים בין מורים; בכלל זה למידה על תוכניות לימודים, אסטרטגיות הוראה, שימוש בנתונים לדיוק תהליכי ההוראה; תדירות החשיפה להדרכה ולפעילויות מדגמות; ההזדמנויות להתפתח מקצועית, יכולת המנהל להשפיע על הרכב הצוות ועל גיוס מורים או הזזתם.

העמדת משאבי ההוראה איכותיים

השקעה בידע, במיומנויות בגישה ובתפיסות המורים, וכן בזמינות ובנגישות של המורים לגורמי מקצוע ולמשאבים כלכליים; חומרי הוראה איכותיים ותמיכה מגורמי המחוז.

הקפדה על התנהגות נאותה של התלמידים

עיצוב מדיניות ואכיפת נהלים ליצירת אקלים למידה מאפשר; סביבה מכבדת; כבוד לשונות תרבותית.

הגברת תהליכים של מעורבות הורים ותמיכה בהם

באמצעות מפגשי שיח מורים-הורים, אירועים בית ספריים; שילובם בקבלת החלטות; והעמדת תמיכה להורים במגוון תחומים.

5. אתגרים בדרך לשיפור תהליכי ההוראה-למידה

שיפור תהליכי ההוראה-למידה היא מטרה שרוב אנשי החינוך מזדהים עימה, ומערכת החינוך מקדישה משאבים ניכרים למימושה. מדוע, אם כן, קשה כל כך להשיגה?!

1. **הבנה של המושג, מהי בכלל הוראה איכותית?** המחקר בתחום הוא רחב ומגוון, ולא תמיד ברור מהם העקרונות המרכזיים של הוראה איכותית. בנוסף, סבורים מורים רבים שהמושג הוראה איכותית מתייחס רק למה שקורה בכיתה. אין זה מדויק, שכן תהליכי ההוראה איכותית פורצים את גבולות הכיתה ודורשים עבודה מקיפה הרבה יותר.

2. **הבנת המורכבות הנדרשת להשגת המטרה:**

- איזו השקעה נדרשת ממני כמורה?
- האם מבחינה אידאולוגית אני מתחבר לעקרונות ההוראה האיכותית?
- האם אני מחזיק בידע הנדרש?
- מה הניסיון האישי שלי כמורה מלמד אותי לגבי האפקטיביות של עקרונות אלה? שכן מה שמתאים למורה אחד אינו מתאים למורה אחר.

3. **המורים צריכים לשלב מכוונות הנראות סותרות זו את זו.** למשל, מכוונות להישגיות והספקים יחד עם דרישה ליישום פרקטיקות הוראה מגוונות, שנותנות מענה לשונות, ואשר דורשות השקעה של הכנה וזמן.

4. **הצורך בליווי, בחניכה ובהתמקצעות** - כדי שמורים יחוו תחושת מסוגלות לנוכח המשימה המורכבת הניצבת בפניהם, הם צריכים להרגיש שהם אינם בודדים במערכה, הם צריכים לקבל תמיכה ולחוש תחושת סולידריות סביב התהליך, כלומר שמדובר בתהליך מערכתי שכל הצוות צריך להירתם אליו.

5. **מכוונות המנהל לתהליך** - בתי הספר שיוצאים למסע להשבחת ההוראה נדרשים לעוצמה רבה: ללא מנהיגות ניהולית בטוחה, מנוסה ומקצועית, ללא שינוי ארגוני-כוללני מתמשך, וללא גיוס קהילת בית הספר כולה, לא תושג המטרה.

6. **השקעה של תשומות חיצוניות לצד תשומות פנימיות** - תשומות חיצוניות, רבות ככל שיהיו, אינן מבטיחות את השבחת ההוראה. לא די בהוספת שעות, בהקצאת משאבים כספיים, בקביעת סטנדרטים ובליווי אקדמי והשתלמויות. אלה הם גורמים תומכים בלבד. **כל בית ספר צריך ליצור גורמים בית-ספריים פנימיים מאפשרים, כגון** הגמשת המבנה הארגוני והצבת סטנדרטים גבוהים של תפקוד; פיתוח תפיסה של הכלה וטיפול במסגרות תומכות שאינן מתייגות, התאמת תוכנית הלימודים; קליטת טכנולוגיה ובניית סביבה לימודית מעשירה ועדכנית ועוד.

בפרקים הבאים ננסה לספק תשובות לאתגרים חשובים אלה.

פרק ב - תפיסת המחקר על הוראה איכותית והצגת מודלים נבחרים

כשאנו משתמשים בביטוי "מענה הוראה איכותי", חשוב להבהיר מהי בעצם כוונתנו, מהו אותו תהליך הוראה איכותי שאנו רוצים להשיג בבתי ספר במרום, וממה הוא מורכב?

חשוב להדגיש שאין דרך אחת בלבד להוראה איכותית. על צוותי ההוראה להתאים את ההוראה באופן שתשרת את צורכי ההקשר הספציפיים, את הכיתה והתלמידים. **אז איך מטפחים את ההוראה הקיימת, איך משכללים את העשייה בכיתה ומבטיחים הוראה איכותית ומקצועית?** יש, כנראה, יותר מדרך אחת להצליח בכך.

בפרק זה נתייחס לעקרונות ההוראה האיכותית ממספר נקודות מבט:



1. מיפוי תיאורטיקנים העוסקים בהוראה איכותית

א. עקרונות להוראה איכותית, על פי סוזן אמברוז, מייקל ברידג', מייקל דיפיאטרו, מרשה לובט ומרי נורמן

על בסיס הספר: Teaching Smart for Principles Based-Research: & Works Learning How

הספר "כיצד למידה עובדת: שבעה עקרונות מבוססי מחקר להוראה חכמה" הוא אחד מהספרים המקיפים, השיטתיים והמועילים ביותר שנכתבו עד כה על הוראה מבוססת מחקר. יורם הרפז התאים את הספר וחילץ ממנו 7 עקרונות להוראה איכותית (הרפז, 2015).

עקרונות להוראה איכותית**על בסיס הספר: Teaching Smart for Principles Based-Research: & Works Learning How**

1

ארגון ידע - הדרך שבה אנו מארגנים ידע משפיעה על הדרך שבה אנו לומדים ידע חדש. אירגון ידע בצורה איכותית חשוב ביותר, שכן הוא מאפשר זכירה, שליפה ולמידה טובה יותר. מטרת ההוראה לסייע לתלמידים להפוך את הידע הראשוני שלהם לאיכותי.

2

קישור ידע חדש לידע קודם במקרים שבהם איכות הידע טובה הידע הקודם מקדם למידה. מקרים שבהם הידע הקודם משובש, הוא יכול לעכב למידה

3

שליטה בתחום הדעת ובמיומנויות - על מנת להגיע לשליטה בתחום הדעת, יש תחילה לרכוש ידע ומיומנויות, לתרגם אותן ולדעת מתי ליישם אותן.

4

מוטיבציה ללמידה - מחוללת, מכוונת ומתחזקת את הלמידה - ציפיות גבוהות ומתן ערך לתלמידים מגבירים מוטיבציה. זו מובילה להתנהגות מכוונת מטרה, התומכת בלמידה. הציפיות נובעות מחוויות של הצלחה או כישלון ומהפרשנות שניתנת להם.

5

האקלים הכיתתי - לאקלים ישנה השפעה משולבת על התפתחות התלמיד והלמידה. למידה אינה רק תהליך קוגניטיבי אלא גם ריגשי וחברתי.

6

תרגול ומשוב ממוקד חיוניים ללמידה - תרגול יעיל הוא תרגול ממוקד מבחינת ההיקף והזמן, שנעשה ברמה המתאימה ללומד, בהיקף מספיק ושהתלמיד מקבל עליו משוב ממוקד על מנת להגיע לרמת ביצוע נדרשת.

7

טיפול לומד עצמאי - כדי להיות לומד עצמאי על התלמיד להבין את דרישות המטלה, להעריך את יכולותיו, לתכנן וליישם אסטרטגיה לביצוע ומעקב אחר יישום המשימה.

ב. עקרונות להוראה איכותית על פי דניאל ווילינגהם

מחקריו של פרופ' דניאל ווילינגהם עוסקים בחקר המוח ובעיקר בזיכרון. ספרו "מדוע תלמידים אינם אוהבים את בית הספר?" היה לרב מכר בארצות הברית ותורגם לעשר שפות. הספר מציע עקרונות להוראה איכותית על בסיס תאוריות וממצאים של מדע הקוגניציה. ווילינגהם מציע עקרונות כלליים שאינם כופים שיטה אחת אלא מאפשרים שיטות שונות של הוראה טובה ואיכותית (ווילינגהם, 2012), והם מפורטים להלן:

1. **עידוד לחשיבה** - הוראה המבקשת לעודד את התלמידים לחשוב, כלומר לצרף מידע בדרכים חדשות.

2. **הקניית ידע רקע** - בעשורים האחרונים הושם דגש על למידת מיומנויות ו"הזנחת" ידע של עובדות. לטענתו של ווילינגהם, הקניית מיומנויות נשמעת כדבר טוב, מועיל ועדכני, אך אין זו דרך נכונה מבחינה קוגניטיבית, שכן קוגניטיבית ידע עובדתי קודם למיומנויות. אדם אינו יכול לחשוב מבלי שיהיה לו משהו לחשוב עליו. אין בכך כדי לטעון שצריך ללמד עובדות נטולות הקשר או ללא חשיבה, אך הטענה היא שיש ללמד עובדות כדי שיהוו בסיס לחשיבה.

3. **שימור ידע בזיכרון** - כאמור, ידע הוא תנאי לחשיבה ולהבנה. אבל איך נוכל להבטיח את שימורו של הידע בזיכרון ארוך הטווח של התלמידים? שום דבר אינו יכול להיכנס לזיכרון ארוך הטווח שלנו מבלי שיעבור לפני כן דרך זיכרון העבודה שלנו.

4. **הפשטה והבנה** - היכולת להבין מושגים מופשטים ולהעביר אותם להקשרים חדשים היא משימה מורכבת. כדי להבין רעיונות חדשים, צריך קודם כול "להעלות" את הרעיונות הישנים לזיכרון העבודה ("מקום" שבו מתבצעת החשיבה) ושם לארגן אותם מחדש. אי-אפשר להחדיר לראשו של תלמיד רעיונות חדשים לגמרי; כל רעיון חדש חייב להיבנות על רעיונות שהתלמיד כבר מכיר.

5. **תרגול** - מדוע תרגול הוא תנאי הכרחי ללמידה יעילה? היעילות של הלמידה והחשיבה גוברת ככל שיש מקום פנוי בזיכרון העבודה. כאשר "נגמר המקום" בזיכרון העבודה, הלמידה והחשיבה "נתקעות" וכאן נכנס התרגול: התרגול מגדיל את המקום בזיכרון העבודה; מה שתורגל היטב אינו זקוק למשאבים של זיכרון העבודה.

ג. הוראה איכותית על פי ג'ון הטי

על בסיס הספר: למידה נראית למורים - כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם / ג'ון הטי, 2016

ג'ון הטי טוען בספרו כי ההוראה האיכותית והאפקטיבית ביותר מתבססת על למידה נראית.

איכות ההוראה היא הגורם המכריע. המסר שעולה בספר זה הוא שמורים, בתי ספר ומערכות צריכים להיות מודעים בצורה עקבית להשפעות המורים על התלמידים ולהיות מסוגלים להוכיח את ההשפעות האלה בצורה מהימנה. על סמך הוכחות אלה עליהם להחליט איך ללמד ומה ללמד.

הטי מציג שמונה "תפיסות יסוד" (mind frames), או דרכי חשיבה, שצריכות לעמוד יחדיו ביסודן של כל פעולה וכל החלטה המתקבלות בבתי ספר ובמערכות חינוך. הוא טוען שמורים המפתחים את תפיסות היסוד הללו ילמדו בצורה איכותית יותר וישפיעו בצורה משמעותית יותר על למידת התלמידים (הטי, 2016).

⟨ **בחינת השפעת ההוראה -** מורים איכותיים צריכים להעריך את השפעת ההוראה שלהם על הלמידה ועל ההישגים של התלמידים.

⟨ **לקיחת אחריות -** מורים איכותיים מאמינים שהצלחה וכישלון בלמידה של תלמידים נוגעים להם כמורים או כמנהיגים, ורואים עצמם כסוכנים של שינוי!

⟨ **שימוש בדרכי הוראה מגוונות -** מורים איכותיים מדברים יותר על למידה ופחות על הוראה. הם מומחי הוראה מותאמת, המכירים דרכים מרובות להוראה וללמידה, המסוגלים להדריך ולהדגים דרכים שונות ללמידה ולהיות גלאי הטעויות הטובים ביותר בשטח.

⟨ **קיום משוב -** מורים איכותיים רואים במשוב כלי מרכזי להשפעה שלהם. הם צריכים להתווכח ולהסכים על הדרך שתקבע לאן הם הולכים, איך הם הולכים לשם ולאן הם ממשיכים.

⟨ **יכולת דיאלוג -** מורים איכותיים מתמקדים בדיאלוג ולא במונולוג. עליהם לפתח יכולת הקשבה לשאלות, לרעיונות, להצלחות, ליחסי הגומלין של התלמידים עם עמיתיהם ולהשקפות שלהם על ההוראה. עליהם לשמור על איזון בין דיבור להקשבה - מורים צריכים לדבר כדי להבין טוב יותר אם תלמידיהם לומדים וכיצד הם לומדים.

⟨ **מוטיבציה ומסוגלות -** מורים איכותיים נהנים מהאתגר ולעולם אינם נסוגים למצב שבו הם "עושים כמיטב יכולתם". הם שמים לב להבדלים אינדיווידואליים, מחפשים מכנה משותף, מערבים את התלמידים באתגר הלמידה.

⟨ **פיתוח יחסים חיוביים -** מורים איכותיים מאמינים שתפקידם לפתח יחסים חיוביים בכיתה ובצוות. הם בונים אקלים חמים, הוגן, מעורר אמון ואמפתי.

⟨ **מעורבות הורים -** מורים איכותיים מיידעים את כל הצדדים המעורבים בנוגע לשפת הלמידה. הם דואגים לכך שההורים יהיו מעורבים בחינוך ילדיהם, מחפשים דרכים לכך היות שהם מבינים שלא כל ההורים יודעים איך ומעניקים להורים ידע והיכרות עם שפת הלמידה בבתי הספר.

ד. הוראה איכותית - יורם הרפז

יורם הרפז טוען שהוראה איכותית אינה "הוראה דיאלקטית", העוברת מדפוס לדפוס בהתאם למצבו של התלמיד. הרפז רואה בהוראה פעילות בעלת בסיס אידיאולוגי, המבוססת על השקפת עולם, על העדפות ונטיות לב, ולכן קשה להכריע בין גישות שונות להוראה בצורה חותכת (הרפז, 2008).

על רקע טענה זו הוא מגדיר "הוראה טובה" באופן הבא: הוראה טובה = אידיאולוגיה + טכנולוגיה, כלומר הוראה איכותית עשויה מהשקפת עולם חינוכית (אידיאולוגיה) מודעת, מנומקת ומחוברת לזהות של המורה, בתוספת טכניקות הוראה (טכנולוגיה) משוכללות ומוכחות הנובעות מהשקפת עולם זו.

להוראה איכותית יש אפוא שלושה יסודות:

1. בחירה מושכלת בהיגיון חינוכי (אידיאולוגיה) :

על המורה לבחור את ההיגיון החינוכי או את האידיאולוגיה החינוכית שלו ולזהות את "הסנטימנט הפדגוגי" שלו עצמו, כלומר את הנטייה והעדפה האישית שלו בהוראה.

2. יישום מיומן של טכניקות ואסטרטגיות הוראה (טכנולוגיה):

אחרי האידיאולוגיה באה הטכנולוגיה הנובעת ממנה - שלל טכניקות ואסטרטגיות של הוראה (דידקטיקה) שמורים מיומנים יודעים "להפעיל על" תלמידיהם. לכל אידיאולוגיה, יש טכניקות הוראה טיפוסיות. למשל, אם אני מורה שמאמין בהקניה, ההוראה שלי תהיה מבוססת על הדגמה ותרגול; אם אני מורה שמאמין בתהליך עיצוב ופיתוח, ההוראה שלי תהייה מבוססת על אפשרור והנחיה.

3. התאמה בין היגיון חינוכי ובין דפוס הוראה (לוגיקה): ההתאמה בין האידיאולוגיה לטכנולוגיה אינה מובנת מאליה. לעיתים קרובות מורים מחזיקים באידיאולוגיה חינוכית מסוימת אך מפעילים טכניקות הוראה (טכנולוגיה) שאינן הולמת אותה, אלא נובעת מהגיונו של המוסד החינוכי שבו הם מלמדים או מתוך הרגל.

לסיכום, הוראה טובה ואיכותית היא כזו שמאפשרת חיבור בין השקפת עולמו של המורה לבין האמצעים שהוא נוקט למימושה. למורה טוב יש עמדה אידיאולוגית שהוא מודע לה ושליטה באמצעי ההוראה המתחייבים ממנה.

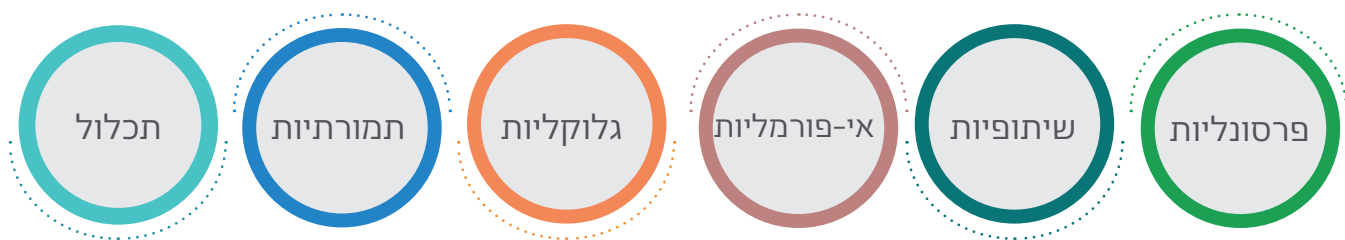
2. מודלים נבחרים של הוראה איכותית של גופי מו"פ בארץ

א. הוראה איכותית לפי פדגוגיה מוטת עתיד - אגף מו"פ

"מודל פדגוגיה מוטת עתיד" פותח על ידי היחידה לפדגוגיה מוטת עתיד באגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, מתוך הבנה שעל מערכת החינוך לעסוק בזיהוי מגמות חברתיות, כלכליות, חינוכיות וטכנולוגיות המשפיעות על ההווה והצפויות להשפיע על העתיד, ולגזור מתוכן מטרות, עקרונות ותוכניות פעולה לחינוך בהווה.

פדגוגיה מוטת עתיד מבוססת על עקרונות פדגוגיים מרכזיים המשפיעים על דרכי למידה, מיומנויות, דרישות, שינויים במערכת החינוך ועל הטמעת סביבות וטכנולוגיות מאפשרות.

בפועל מודל הפמ"ע (פדגוגיה מוטת עתיד) מבוסס על שישה עקרונות, שישה מנופי שינוי שמשפיעים על איכות הפדגוגיה הבית-ספרית (משרד החינוך, 2019).



1. **פרסונליות: התאמה אישית של כל היבטי הפדגוגיה לאדם**, כך שיתחשבו ביכולותיו, בצרכיו וברצונותיו, כדי לספק לו ערך מוסף ולהעצימו;

2. **שיתופיות**: תהליך שפועלים בו יחדיו שניים או יותר כדי להעצים את עצמם ולהשיג יעד פדגוגי משותף שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו.

3. **אי-פורמליות**: למידה המתבצעת במרחבי החיים השונים, מחוץ למסגרות ארגוניות מוכרות, ובה הלומד מתחבר להזדמנויות למידה אפשריות ומפיק מהן את המרב.

4. **גלוקליות**: פיתוח זהויות ותודעה גלובלית ולוקלית ויצירת איזון ביניהן כדי לפעול ולשגשג במרחב הגלוקלי (עולם מקומי).

5. **תמורות**: יכולת הסתגלות והתאמה במציאות לא ודאית ומשתנה, תוך עיצוב עתיד רצוי.

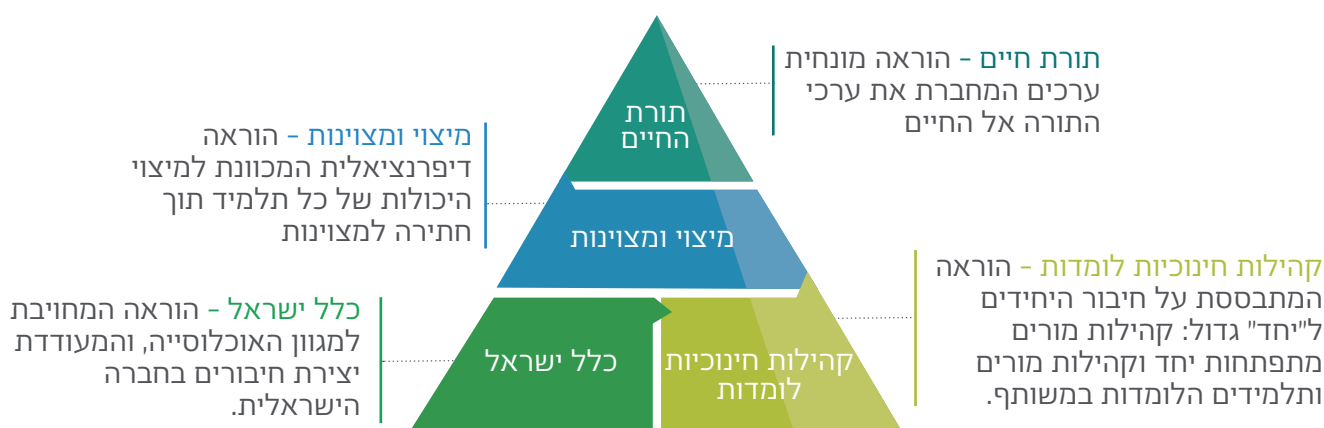
6. **תכלול**: גיבוש של עצמי שלם, משמעות ותכלית, כדי שישמשו עוגן איתן במציאות המשתנה.

ב. הוראה איכותית על פי קרן טראמפ

על פי קרן טראמפ, הוראה איכותית מתרחשת בשלוש זירות מפגש: מורה תלמיד וכיתה. היא מתאפיינת בכך שהיא מושתתת על פתיחות, שיתוף ואמון; מבוססת על אבחון מתמשך של למידת התלמידים; מותאמת אישית ליכולות, לקשיים לסגנון ולקצב של כל לומד; וחותרת לשיפור מתמיד בביצועי ההוראה והלמידה. אלה עקרונות ההוראה האיכותית על פי קרן טראמפ:



ג. הוראה איכותית על פי שפת גוגיה - רשת אמי"ת



ההוראה על פי שפת גוגיה פועלת על פי העקרונות הבאים:

1. **מנהיגות מאפשרת** - המעודדת תהליכי התפתחות והתאמת הלמידה ללומד.
2. **למידה התנסותית** - הוראה המתייחסת לטעויות כאתגר וכהזדמנות ללמידה.
3. **צמיחה מלמטה למעלה** תוך מפגש עם חזית הידע.
4. **רשתיות וקהילתיות** - מורים ותלמידים שותפים בקהילות המשתפות בידע.
5. **הלימה תרבותית** - הוראה הנותנת דוגמה אישית.

ד. תשעה עקרונות להוראה איכותית (משמעותית) על פי ברנקו וייס

כל אחד מתשעת העקרונות הפדגוגיים להוראה משמעותית הוא נדבך חשוב, היות שכל אחד מהם תורם רבות לפדגוגיה המובילה למשמעות, ללמידה ולהבנה טובים יותר (אזולאי, 2015).

1. **ייצוג של הידע** - לפני שמורה מלמד הוא צריך שיהיה לו ייצוג של הידע. המורה צריך לדעת את המושגים המרכזיים של הידע ואיך מקשרים אותו לידע אחר.
2. **בחינת תכלית** - המורה צריך לשאול מה התכלית של השיעור? מה הוא רוצה להשיג? מהן המטרות?
3. **לבדוק מי הנמען** - מורה צריך לשאול את עצמו מי הוא התלמיד? מה הוא יודע? האם נתתי לו מספיק פיגומים כדי להצליח? המורה צריך לתכנן את הפעולות המיטביות להשגת התוכנית: שאילת שאלות, דיון, שימוש במגוון עזרים וכו'.
4. **ביצוע** - חיבור ידע חדש לידע קודם - תהליך הלמידה מצריך פעילות של חיבור של ידע חדש לידע קודם. עליו לאפשר לתלמיד לבצע ולבדוק את ההבנה שלו.
5. **משוב** - למשוב חשיבות בשני ממדים - בממד הפדגוגי ובממד הערכי-רגשי.
6. **פומביות הלמידה** - יכולה להיעשות על ידי המורה בדרכים שונות: דיון, שיח דיאלוגי, שימוש נכון בלוח ומתן הזדמנות מתמדת להצגה פומבית של תהליך החשיבה והלמידה ושל תוצרי תלמידים.
7. **פיתוי התלמיד ללמידה** - בדרכים שונות, קשר עם התלמיד, הומור, יצירת רלוונטיות ללמידה, שאילת שאלות ועוד.
8. **הצבת רף** - נוכחותו של הרף מפתחת את היכולת להציב לתלמיד ולמורה מטרות ראויות, בעלות ערך ושימוש, ובמקביל לפתח את היכולת להתמיד בהגשמתן של מטרות אלו חרף קשיים ומכשולים.
9. **שגרה** - יצירת סדירויות ושגרות לניהול הלמידה.

ה. מאפייני הוראה איכותית - המכון לחינוך דמוקרטי

מורה בפדגוגיה הדמוקרטית הוא אדם שלם, הנמצא בעצמו בתהליך למידה. תפקידו לחנוך וללוות, לכוון ולשקף תהליכי למידה אישיים וקבוצתיים. על המורה לספק ללומדים כלים לעיבוד ולביקורתיות, לעודד שאילת שאלות, ולהעניק כלים שמאפשרים ללומד לקחת אחריות על תהליך הלמידה.

תלמיד בפדגוגיה הדמוקרטית הוא אדם שלם המונע על ידי סקרנות ומוטיבציה פנימית ללמידה. לומד אקטיבי, אוטונומי, בעל אינטליגנציות למידה המאפיינות אותו, תרבות וצרכים משלו, קצב זמן למידה משלו. ללומד יש אזורי חוזה, הוא חבר בקהילת לומדים שבבסיסה זכות האדם לחופש ולכבוד, הוא בעל זכויות ונושא באחריות כלפי קהילתו.

למידה בפדגוגיה דמוקרטית היא מסע ללא סוף, שאינו נמדד רק בתוצרים או בציונים אלא גם באיכות התהליך. זו למידה חווייתית שפתוחה לתשובות שונות והמבוססת על דיאלוג מתמשך בין המורה לתלמידים.

עקרונות הפעולה של הפדגוגיה הדמוקרטית :



לסיכום, הצגנו מודלים נבחרים של הוראה איכותית של גופי מו"פ בארץ ומיפוי של תיאורטיקנים בנושא הוראה איכותית. בפרק הבא ננסה להציע מודל לקידום ניהול הוראה איכותית, המבוסס על המאפיינים והאתגרים של בתי הספר במרום.

פרק ג - מודל מרום לניהול הוראה איכותית

1. גיבוש המודל

השאלות המרכזיות שצוותי מרום מתלבטים בהן עם צוותי בית הספר הן **מהי הוראה איכותית בבתי הספר במרום? מהן פרקטיקות ניהול ההוראה שהינן בעלות פוטנציאל התאמה גבוה יותר לבתי ספר אלה? ואילו פרקטיקות נותנות מענה טוב יותר ברמת הפרט לתלמידים מתקשים?**

בפרק זה ננסה להציע **מודל לקידום ניהול ההוראה איכותית, המבוסס על המאפיינים והאתגרים של בתי הספר במרום.**

מטרתו של מודל זו היא :

להציע מודל המסייע להנהלה והמורים בניסיונם לתת מענה הוראה איכותי מערכתי לצרכים המגוונים של הצוות ותלמידים, וזאת במציאות המאתגרת של בתי ספר במרום.

ראשיתו של תהליך האפיון נעוץ בתפיסה ולא דווקא במעשה. התפיסה שלפיה הובלת תהליך של שיפור ההוראה דורשת גישה מערכתית הוליסטית, שאינה מתמקדת רק במורה ובתלמיד בכיתה. הכוונה היא שמנהלים במרום המעוניינים לקדם את תהליכי ההוראה-למידה במציאות המאתגרת של בתי הספר שלהם **יבנו תהליך ארגוני-פדגוגי מערכתי ברמת בית הספר, ברמת הצוות ברמת הכיתה וברמת התלמיד.**

מטה, שטח ואקדמיה - מפגש של נקודות מבט

המודל שנציג והעקרונות הנלווים אליו הם פרי של מספר תהליכים שעיקרם חקר ואפיון של תהליכי ההתערבות הפדגוגית בבתי ספר במרום, שהתקיימו בין השנים תשע"ח-תשע"ט:

א. מעבדות אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, בשיתוף מנהלת מרום וניהול עצמי קיימו בין השנים תשע"ח - תשע"ט שתי מעבדות בבתי ספר במרום:

(1) מעבדת מחקר ופיתוח בנושא פרקטיקות הוראה בהתאמה לבתי ספר במרום

מתי? בשנים תשע"ח-תשע"ט.

מי הפעיל? פרויקט משותף של אגף מו"פ, ניסויים ויזמות יחד עם מנהלת מרום וניהול עצמי.

מה הייתה המטרה? המעבדה הפגישה אקדמיה, מטה ושטח.

מי המשתתפים? לקחו בה חלק צוותי חינוך מבתי ספר נבחרים.

מה היה התהליך? מחקר משותף בנושא פרקטיקות ההוראה המותאמות לתלמידים מתקשים. במעבדה פותחו שיטות עבודה להובלת תהליכים של השבחת ההוראה והפעלתן במתכונת של התנסות מבוקרת.

מה התוצאה?

תוצרי התהליך, בשילוב ידע מחקרי, נשזרו בידע הרב שנצבר לאורך השנים במנהלת מרום וניהול עצמי, והובילו לגיבוש פרקטיקות מומלצות (נספח 1 תקציר מסמך המעבדה ובאתר המעבדה <https://www.mop.education/marom-lab>).

(2) מעבדת יישום בנושא פיתוח מצוינות בבתי ספר במרום

מתי?

המעבדה פעלה בין השנים תשע"ח-תשע"ט ובשנת תש"ף היא הורחבה משמעותית לקהילות נוספות של בתי ספר במרום ברחבי הארץ.

מי הפעיל?

פרויקט משותף של אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות יחד עם מנהלת מרום וניהול עצמי.

מה הייתה המטרה?

מעבדה זו עסקה בבדיקת התאמה ליישום מערכתי (סקלריות) של מוצר חינוכי בשם "פיתוח מצוינות", אשר הונהג ועוצב בבית ספר יסודי גבים בבאר שבע. המוצר פותח בהקשר שבו פועלים בתי ספר בתוכנית מרום: מדד טיפוח גבוה, פריפריה גיאוגרפית תרבותית, הישגים לימודיים נמוכים ומדדי אקלים נמוכים. המוצר הציע תפיסה, עקרונות ושיטה לקידום מצוינות של תלמידים בבית הספר במרום. המעבדה "פדגוגיה של מצוינות" נועדה לשפר את תהליכי ההוראה וההישגים באמצעות פעולות **שמאפשרות לכל אחד מהתלמידים ומאנשי הצוות לאתר את התחום החזק או הכישרון הבולט שלהם.**

מה התוצאה?

מרכיבי התוכנית כוללים מערך לאיתור חוזקות, לפיתוח קבוצות מצוינות, שיעורי חינוך למצוינות, מערך תמיכה רגשית למתקשים ועוד. (בנספח 2 - תקציר מסמך המעבדה ובאתר המעבדה).

ב. תיעוד וחקר של הצלחות

בשנת תשע"ט התקיים תהליך מעמיק של חקר ותיעוד הצלחות (חקר מוקיר) בבתי ספר "פורצי דרך" במרום בשבעה מחוזות. מטרת התהליך הייתה לחקור את התהליכים שסייעו לבתי ספר אלה להשיג פריצת דרך ולהציג תהליכים והישגים מרשימים בזמן קצר יחסית. ההצלחות המתועדות היוו משאב למידה עצום לבחינת המאפיינים המסייעים להשביח תהליכי הוראה בבתי ספר במרום.

2. "מפת הדרכים" לניהול הוראה איכותית בבתי ספר במרום

בהתבסס על המחקר הקיים ועל תהליך החקר המשמעותי שנעשה בבתי הספר במרום במעבדות מו"פ ובתהליך חקר מוקיר בבתי ספר נבחרים בשבעה במחוזות, זיהינו חמש עקרונות מרכזיים שבאמצעותם פועלים בתי ספר להשבחת ניהול ההוראה. כל בית ספר שנבחן הוא יחיד ומיוחד, ובכל בית ספר הושקעו שעות רבות של התמקדות והעמקה, אך עדיין נראה כי בתי הספר שעשו תהליכים משמעותיים להשבחת ההוראה והצליחו לקדם הישגים בצורה משמעותית בזמן קצר יחסית, נגעו בצורה כזו או אחרת ברוב העקרונות שנציג להלן.

חמשת העקרונות להשבחת ניהול ההוראה מופיעים ב"מפת הדרכים לניהול הוראה איכותית בבתי ספר במרום" בהמשך.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



הכלי "מפת הדרכים לניהול הוראה איכותית" מאפשר לגבש במהירות תמונת מצב על אודות יישום עקרונות ניהול ההוראה האיכותית בבית הספר במרום, ולברר אילו תחומים מהווים נקודות חוזק בבית הספר ובאילו תחומים יש צורך בהתערבות ובליווי ממוקד. הכלי מתייחס לחמישה עקרונות שזוהו כמרכזיים, ואשר באמצעותם פועלים בתי ספר להשבחת ניהול ההוראה:

(1) תכנון הוראה, (2) הוראה ממוקדת פרט, (3) פיתוח מיומנויות, (4) הערכה ומשוב, ו-(5) ציפיות גבוהות ויחסים חיוביים. קיימים, כמובן, עקרונות רבים נוספים המשפיעים על ההוראה, אך בהתייחס לכלי שבו אנו עוסקים, בחרנו להדגיש את העקרונות המרכזיים שצוינו לעיל.

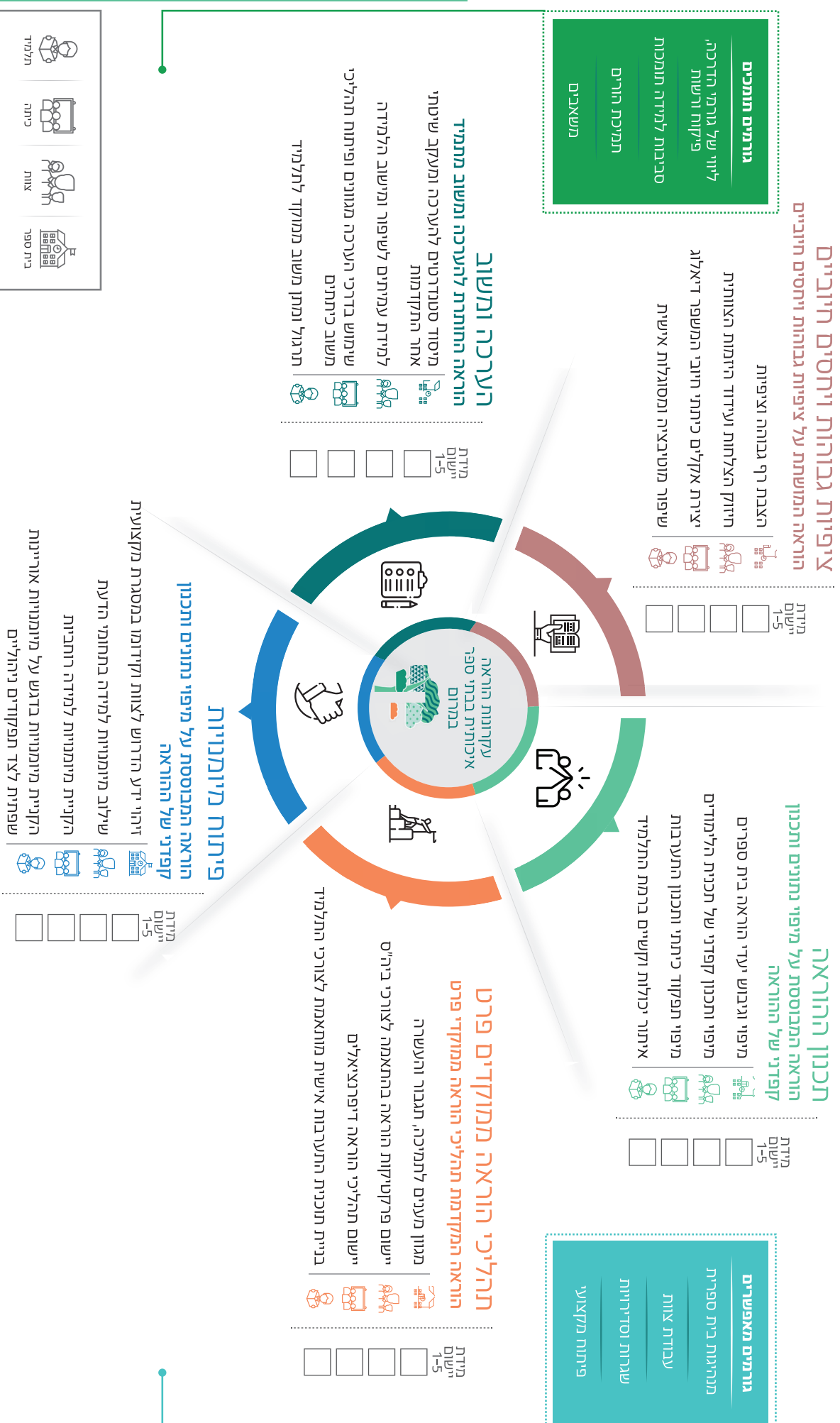
הכלי בנוי כשאלון, הפורט את עקרונות ניהול ההוראה האיכותית לפעולות הנעשות ברמות התערבות שונות: בית ספר, צוות, כיתה ותלמיד. עליכם להעריך את התפקוד ובהקשר לכל אחד מהעקרונות הנ"ל, ולבסוף סכמו בטבלה את הפעולות שמידת היישום שלהן נמוכה במיוחד, כלומר נקודות לשיפור (1-2), ואת הפעולות שמידת היישום שלהן גבוהה במיוחד - נקודות חוזק (4-5).

סיכום כלל הנקודות

עיקרון	פעולות שקיבלו הערכה גבוהה במיוחד (ציון 4-5) נקודות חוזק	פעולות שקיבלו הערכה נמוכה במיוחד (ציון 1-2) נקודות לשיפור
1. תכנון הוראה		
2. הוראה ממוקדת פרט		
3. פיתוח מיומנויות		
4. הערכה ומשוב		
5. ציפיות גבוהות ויחסים חיוביים		

מפת הדרכים לניהול הוראה איכותית בבתי ספר במרום

מודל מרום לניהול הוראה איכותית



פרק ג'

הדגשים

בראש ובראשונה חשוב להדגיש **שהעקרונות המובאים אינם חדשים** וכי הם מופיעים בדרך זו או אחרת בתפיסות שונות. יחד עם זאת, העבודה המעשית בשטח, שנעשתה לאורך זמן עם היקף גדול של בתי ספר שבמיקוד, אפשרה לנו לזקק את אותם עקרונות שאנו מזהים תרומה ייחודית שלהם לקידום ההוראה וההישגים בבתי הספר במרום.

העקרונות הם עקרונות פעולה. ברור שהמציאות מזמנת אתגרים רבים וכי לא נוכל לנבא מראש כל צורך וכל סיטואציה אפשרית ולהציע להם מענה מראש. העקרונות מסייעים לנו לכוון את המענה ולהכריע בין אינסוף הפעולות והאפשרויות שעומדות מולנו.

העקרונות המוצעים, לפחות ברובם, ניתנים ליישום במציאות של בתי הספר במרום. יתר על כן, חלק מההצעות המעשיות שיפורטו בהמשך מיושמות זה מכבר בבתי ספר רבים והן קלות ליישום. הצעות אחרות, לעומת זאת, הן מורכבות יותר, והטמעתן תהייה כרוכה במאמץ. חלק גדול מהקושי טמון בשינוי הרגלים בקרב צוותי ההוראה, במתן ליווי והכשרה מתאימה.

חשוב לציין כי אף שעקרונות אלה הם ברובם פדגוגיים, הרי שפדגוגיה לעולם איננה רק פדגוגיה. **מבחינתנו לא ניתן להפריד בין ההיבט הפדגוגי-הלימודי לבין ההיבט החברתי-רגשי.** גם בפעולה הפדגוגית הקטנה ביותר יש ממד רגשי וממד ערכי.

פירוט העקרונות לניהול הוראה איכותית על פי מרום

הוראה המבוססת על מיפוי נתונים ותכנון קפדני של ההוראה



איתור יכולות
וקשיים ברמת
התלמיד



מיפוי תפקוד
כיתתי ותכנון
התערבות



מיפוי ותכנון
קפדני של
תכנית הלימודים



מיפוי וגיבוש
יעדי הוראה
בית ספריים

הוראה המקדמת תהליכי הוראה ממוקדי פרט



בניית תוכנית
התערבות אישית
מותאמת לצורכי
התלמיד



יישום תהליכי
הוראה
דיפרנציאליים



יישום פרקטיקות
הוראה בהתאמה
לצורכי ביה"ס



מגוון מענים
לתמיכה, תגבור
והעשרה

הוראה המשלבת מומחיות בתחומי הדעת ופיתוח מיומנויות



הקניית מיומנויות
בדגש על מיומנויות
אוריינות שפתית לצד
תפקודים ניהוליים



הקניית
מיומנויות
למידה רוחביות



שילוב מיומנויות
למידה בתחומי
הדעת



זיהוי ידע הדרוש
לצוות וקידומו
במסגרת מקצועית

הוראה החותרת להערכה ומשוב מתמיד



תרגול ומתן
משוב ממוקד
לתלמיד



שימוש בדרכי
הערכה מגוונים
ופיתוח תהליכי
משוב כיתתיים



למידת עמיתים
לשיפור ומישוב
הלמידה



מיסוד סטנדרטים
להערכה ומעקב
שיטתי אחר
התקדמות

הוראה המושתתת על ציפיות גבוהות ויחסים חיוביים



שיפור מוטיבציה
ומסוגלות אישית



יצירת אקלים
כיתתי חיובי
המשרר דיאלוג



חיזוק הצלחות
ועידוד היזמות
הצוותית



הצבת רף גבוהה
וציפיות גבוהות

3. גורמים תומכים, מאפשרים והכרחיים ליישום

מאחר שתוכנית מרום מובילה תפיסה של התייחסות מערכתית בהובלת תהליכים בית-ספריים, זיהנו בנוסף לעקרונות ההוראה ההכרחיים ליישום ברמת השונות של בית הספר (בית ספר ומנהל, צוות, כיתה ותלמיד), גורמים נוספים התורמים לשיפור איכות ניהול ההוראה: חלקם תשומות מחוץ לבית הספר, וחלקם נסיבות ומשתנים בית-ספריים נוספים. לאור ניסיוננו, נראה כי ראוי לדרג את הגורמים שנמצאו על פי מידת השפעתם:

א. גורמים תומכים בניהול הוראה איכותית שהם תשומות שמקורן מחוץ לבית הספר:



ב. גורמים מאפשרים הם גורמים בית-ספריים שהשפעתם חשובה והם מאפשרים את השינוי:



ג. גורמים הכרחיים הם גורמים שהשפעתם ישירה, המהווים תנאי לקידום ניהול הוראה איכותית



התייחסות לקידום הגורמים התומכים והמאפשרים נידונה כבר **באוגדן כיוונים ובתלקיט לעבודת המדריך**. בפרקים הבאים נתמקד בחמשת הגורמים/עקרונות ההכרחיים לקידום ניהול הוראה איכותית בבתי ספר במרום, שהשפעתם היא ישירה.

4. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום

"לעבוד על הדבר הנכון זה כנראה חשוב לא פחות מלעבוד קשה", קטרינה פיוק

לאחר שהתמקדנו בעקרונות ניהול ההוראה האיכותית בבתי ספר במרום, נתמקד בפרקים הבאים בתכנון וביישום ההתערבות של מדריך מרום.

לתכנון ההתערבות מרכיבים אחדים שחשוב לתת עליהם את הדעת:

מה יהיו ערוצי ההתערבות?

על ערוצי ההתערבות המוצעים להיות אלה שהמנהל והצוות "בחרו" לקחת בהם חלק, ולא, יהיו היכולת והמוטיבציה שלהם לממש אותם נמוכה.

כיצד נעריך?

בתהליך ההתערבות חשוב מאוד לקבוע מבעוד מועד יעדים מדידים להצלחת ההתערבות.

היכן נתחיל ועם מי?

פעמים רבות בוחרים להתחיל את ההתערבות בשכבות ובכיתות מסוימות או במקצועות, בצוותים מסוימים ו"לצמוח" עם הזמן. ההחלטה היכן להתחיל וקביעת קצב ההתקדמות תלויות רבות באיכות ובמוטיבציה של המנהל והצוות ובבשלות של בית-הספר לתהליך.

הרחבת מעגל ההשפעה

כמו בכל תהליך שינוי והתערבות, ליצירת צוות היגוי ניהולי שיוזם, מתכנן, מעריך, מקדם ומבקר את התהליך יש יתרון גדול. טבעי, שבשלבים הראשונים רק חלק מהמורים יהיה מעורב ישירות בתהליך. חשוב לשים לב, שעם התקדמות תהליך ההתערבות, ירחיב המדריך את מעגלי ההשפעה, יוודא שיותר ויותר מורים וצוותים נחשפים לתהליך ושותפים בו. בהקשר זה רצוי להקפיד על עבודה הסברתית בחדר המורים ואף לתת הכשרה לכלל חדר המורים.

הקטנת התלות

חשוב שכל בית-ספר יבנה את היכולת הפדגוגית והארגונית לאגם את הידע ולהוביל בעצמו את המשך התהליך בד בבד עם הקטנת התלות בגורם המייעץ.

ערוצי ההתערבות וכלי ההתערבות המוצעים מתמקדים במרחבי מרום השונים עם שימת דגש על עבודה מכוונת לרמות התערבות שונות: הנהלה, צוות, כיתה ותלמיד. חשוב לציין, כי **כל הצעות ההתערבות בחלק זה, מומלץ שתיושמה לאחר שיח ותכנון מוקדם עם גורמי הדרכה נוספים (דיסציפלינאריים, אח"מ, הכלה והשתלבות ועוד) כדי לא ליצור חפיפה ולטייב את ההתערבות.**

ריכוז ערוצי ההתערבות, המשימות והכלים המופיעים באוגדן זה:

עקרון	משימות	כלים
הוראה המבוססת על מיפוי נתונים ותכנון קפדני של ההוראה	א. מיפוי תהליכי הוראה ב. קביעת יעדי הוראה ותכנון התערבות	✓ כלי למיפוי תהליכי הוראה- למידה ✓ פיגום להתערבות- כלי לתכנון ההתערבות ✓ כלי לניתוח תופעה פדגוגית
	א. מיפוי נתונים ב. תכנון ויישום קפדני של תוכנית הלימודים	✓ כלי לתכנון תוכנית התערבות ✓ כלי למיפוי מבחן ✓ תכנון שבועי- תיכנונית
	א. אבחון תפקוד כיתתי ב. מן ההכרות אל ההתערבות	✓ שאלון "הכר את הכיתה" ✓ כלים להנחיית קבוצת מיקוד ✓ מיפוי כיתתי ✓ תוכנית התערבות כיתתית
	א. היכרות עם התלמיד ב. בניית תוכנית התערבות פרטנית	✓ שאלון "הכר את התלמיד" ✓ הכרות דרך שיח ✓ "כלי הקנבס"- אפיון תופעה פרטנית
הוראה ממוקדת פרט המקדמת הישגים	א. אבחון סדיריות ומענים ארגוניים ב. מנקודת מבט של הפרט הישיבה הפדגוגית כמנגנון לקידום הפרט	✓ כלי אסטרטגי לפיתוח מנגנונים תומכי פרט ✓ כלי לניתוח שגרה ניהולית ✓ כלי לברור עמדות ותפיסות לגבי המועצות הפדגוגיות ✓ כלי לתכנון מועצה פדגוגית
	א. בחירה של פרקטיקה ב. מניפת פרקטיקות ההוראה ג. הטמעת הפרקטיקה בביה"ס	✓ מאמצים פרקטיקת הוראה ✓ "קח ועשה זאת שלך" ✓ שיטת הג'קסו להוראה שיתופית
	א. תכנון שיעור דיפרנציאלי ב. דגמים מקובלים של הוראה דיפרנציאלית	✓ תכנון שיעור דיפרנציאלי ✓ כרטיסי ניווט ✓ לוחות חשיבה ✓ התחלות וסופים של שיעורים
	א. למידה פרסונאלית ב. תוכנית למידה אישית	✓ "תוכנית הלמידה האישית שלי"

הוראה המשלבת מומחיות בתחום הדעת ופיתוח מיומנויות	זיהוי ידע נדרש לצוות וקידומו במסגרת מקצועית	א. פיתוח מיומנויות ב. פיתוח תחום המיומנויות במסגרת הפיתוח המקצועי	✓ ✓ זיהוי צורכי הפיתוח המקצועי מסמך תפקודי לומד במאה ה-21
	פיתוח מיומנויות למידה בתחומי הדעת	א. תהליכים ואתגרים בשילוב מיומנויות למידה בתחומי הדעת	✓ מתווה שיח בנושא מיפוי והטמעת מיומנויות
	הקניית מיומנויות למידה רוחביות	א. התערבות דרך הקניית מיומנויות רוחביות (סיכום, כתיבת תשובה, אסטרטגיות זיכרון, חשיבה מסדר גבוהה, שימוש במארגני ידע)	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ דרכי סיכום מחונן לבקרת תשובה סגנון למידה במבחנים שילוב מיומנויות חשיבה בשיעור אסטרטגיות לשיפור זיכרון "מפת חשיבה"
הוראה המבוססת על הערכה ומשוב מתמיד	הקניית מיומנויות בדגש על מיומנויות אוריינות שפתית לצד תפקודים ניהוליים	א. הקניית מיומנויות קריאה והבנת הנקרא ב. פיתוח מיומנות הבעה בכתב ג. פיתוח תפקודים ניהוליים	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ כלי מסייע לפיתוח מיומנויות קריאה כרטיסי ניווט "איך פועלים התפקודים הניהוליים שלך?" שאלון וסדנה בנושא ניהול זמן סגנון למידה במבחנים
	מיסוד סטנדרטים להערכה ומעקב שיטתי אחר התקדמות	א. מיסוד סטנדרטים בית ספרים להערכה ב. תהליכים להערכה פנימית מבוססי סטנדרטים	✓ סוגים שונים של מחוונים
	למידת עמיתים לשיפור ומישוב הלמידה	א. היוועצות בקבוצת עמיתים ב. ניתוח תוצרי תלמידים ג. למידת עמיתים לאחר צפייה בשיעור	✓ ✓ ✓ מתווי שיח לשיח פדגוגי מודל להיוועצות עמיתים למידת עמיתים לאחר צפייה בשיעור
	שימוש בדרכי הערכה מגוונים ופיתוח תהליכי משוב כיתתיים	א. חלופיות בהערכה	✓ ✓ ✓ ✓ כלי עזר בבנית תלקיט כלי עזר לליווי מטלת ביצוע כלי עזר- הוראה מבוססת פרויקטים - כלי עזר-למידת חקר
	תרגול ומשוב מקדם תלמיד	א. אסטרטגיות לתרגול ממוקד ב. משוב מקדם למידה	✓ רפרטואר סוגי משוב
הוראה המושתתת על ציפיות גבוהות ויחסים חיוביים	הצבת רף גבוה וציפיות גבוהות	א. עיקרון הרף	✓ מפת תכנון ליצירת רף ומערך ציפיות
	עידוד הצלחות וחזון היזמות הצוותית	א. יזמות צוותית ב. למידה מהצלחות וחקר מוקיר	✓ ✓ יזמה נולדת - כלי לפיתוח יזמה ראיון לזיהוי הצלחות
	יצירת אקלים כיתתי חיובי המשפר דיאלוג	א. ניהול כיתה ב. הבניית מנגנונים בית ספריים ג. מיומנויות לניהול דיאלוג	
	שיפור מוטיבציה ומסוגלות אישית	א. שיפור מוטיבציה ב. מסוגלות אישית	✓ תחושת מסוגלות



תכנון ההוראה

הוראה המושתתת על מיפוי נתונים
ותכנון קפדני של ההוראה

הוראה המושתתת על מיפוי נתונים ותכנון קפדני של ההוראה

ברמת בית הספר מיפוי וגיבוש יעדי הוראה בית ספריים



רקע

תהליך האבחון והמיפוי הארגוני ברמת בית הספר מאפשר לנו להכיר את בית הספר על רבדיו הרשמיים והלא רשמיים, לזהות את אתגרי העיקריים, את הכוחות התומכים והבולמים הפועלים בו, ובצד זאת להציע תוכנית עבודה קונקרטית להשבת תהליכי ההוראה.

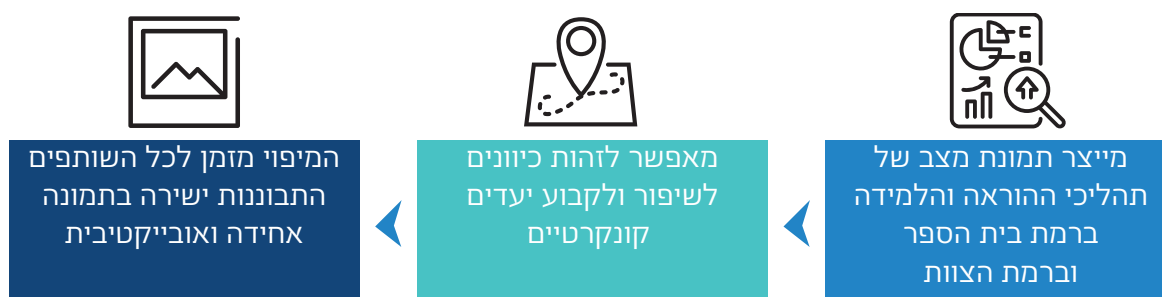
המחקר על בתי ספר אפקטיביים (Williams, Kirst, Haertel et al. 2005) מצביע על כך שבתי ספר הנותנים מענה לאוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, אשר הצליחו להוביל את תלמידיהם להישגים גבוהים, יישמו באופן עקבי את תוכניות העבודה הבית ספריות, בדגש על יישום יעדים לשיפור ההוראה ויישום קפדני של תוכנית הלימודים.

בבתי ספר אלו המורים והמנהלים כאחד דיווחו שיש בידיהם תוכניות מוגדרות היטב לשם שיפור ההוראה, שבהתאם להן, נקבעו מטרות ושילבי התקדמות להשגתן לאורך השנה. בנוסף הם דיווחו כי הגדירו לעצמם מטרות מדידות, על בסיס צרכים קיימים, לטווח הקצר ולטווח הארוך, עבור כל תחום הוראה-למידה שנדרש בו שיפור.

הדרך לשיפור בית ספרי, מתחילה, אם כן, במיפוי של מנהיגות בית הספר את תהליכי ההוראה ובסימון יעדים מרכזיים לשיפורם.

חשיבות

תהליך מיפוי תהליכי ההוראה הבית ספריים יכול להועיל למנהל ולבית הספר בכמה היבטים:



מנהלים רבים נמנעים מביצוע מיפויים מערכתיים, וזאת בשל שתי סיבות מרכזיות: **ראשית**, נדרש זמן לאיסוף הנתונים ולניתוחם. **שנית**, לעיתים, חוששים מהתוצאות. היועץ הארגוני או מדריך מרום יכולים לסייע למנהל בתהליך ולתמוך בו.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



עבודה ממוקדת עם מנהל בית הספר וצוותו על מיפוי וגיבוש יעדי ההוראה:

- א. בקשו מהמורים להגדיר בשלוש מילים מה היא "הוראה מוצלחת" עבורם?
- ב. לאחר קבלת ההתייחסויות בקשו למיין את ההצעות לאשכולות בשלוש קטגוריות (ניתן להוסיף קטגוריות נוספות): הצעות הקשורות להוראה, הצעות הקשורות ללמידה, הצעות הקשורות להערכה וכדומה.

שימו לב! חשוב לציין כמה דברים בהקשר זה:

1. המושג "הוראה מוצלחת" עשוי להתפרש אחרת על ידי מורים שונים.
2. חשוב לברר מהן התפיסות לגבי 'מהי הוראה טובה'? אילו פרקטיקות הוראה המורים משייכים ל"הוראה טוב"?
3. לברר האם לדעת המורים דרכי הוראה-למידה מסוימות מזוהות יותר עם "הוראה טובה"? האם הרוב זיהה את אותן הפרקטיקות?
4. מה הנהלת בית ספר רואה כהוראה מוצלחת? האם ברורים למורים יעדי בית הספר לשיפור ההוראה והלמידה? האם ישנו נושא שהנהלת בית הספר סימנה כחשוב במיוחד? האם הדבר נעשה בשיתוף המורים?

עוד דברים שניתן לשאול:

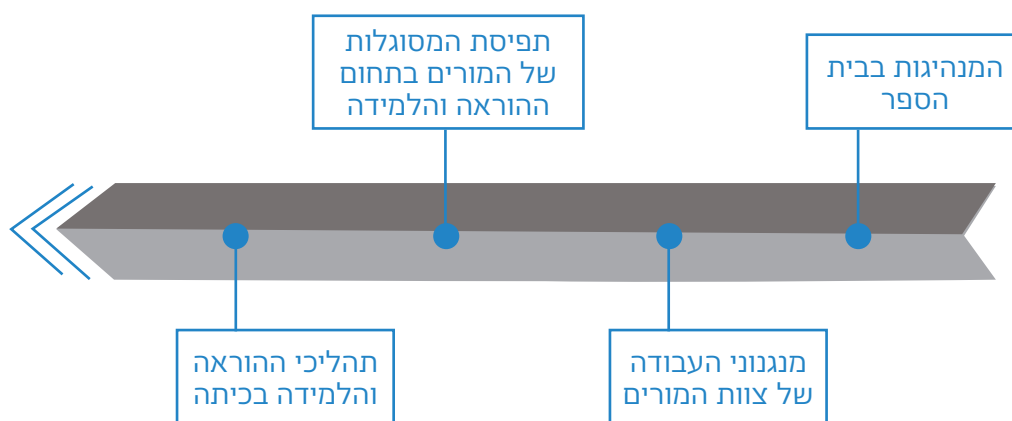
- מה לדעתכם יכול לתרום שיח משותף של המורים על יעדי בית הספר לשיפור ההוראה והלמידה? את מי היית משתף בשיח כזה? האם הוא נדרש בכלל?

א. מיפוי תהליכי הוראה

אחד הכלים המובילים בתוכנית מרום למיפוי תהליכי ההוראה-למידה הוא **שאלון הסקו"פ** (סקר קוהרנטיות פנימית) של אבני ראשה, שחלקים ממנו נציג בהמשך. הסקו"פ הינו שאלון מקוון למורים, שנועד לסייע למנהל בית הספר להעריך את **האופן שבו מתנהלת הלמידה בבית הספר** ואת התהליכים התומכים בה. תוצאות השאלון יכולות לשמש את מנהל בית הספר כבסיס לקבלת החלטות על בשלות בית הספר לבצע תהליך שינוי משמעותי בנושא השבחת ההוראה והלמידה.

הגורמים המסייעים להעברת הסקו"פ בבית הספר בתוכנית מרום הם היועץ הארגוני והמדריך הבית ספרי.

מדדים מרכזיים בשאלון הסקופ למיפוי תהליכי הוראה למידה



בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות, כגון אלו:

- סיוע במיפוי תהליכי ההוראה ובחירת הכלים והשיטות לביצוע המיפוי 
- איסוף נתונים ניתוחם והצגתם באופן דינמי 
- סיוע בקביעת יעדי הוראה ובבניית תכנית התערבות בעקבות המיפוי 
- הסקת מסקנות, קביעת דרכי מעקב והמלצות אופרטיביות לשיפור 

כלים למדריך 

✓ כלי למיפוי תהליכי ההוראה-למידה (סקו"פ, אבני ראשה)

✓ פיגום להתערבות - כלי לתכנון ההתערבות

✓ כלי לניתוח תופעה פדגוגית

כלי למיפוי תהליכי הוראה-למידה

כלי לאבחון התשתית הארגונית לשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר. הכלי הוא חלק משאלון סקו"פ המלא שנמצא באתר אבני ראשה.

אנא ציין/י באיזו מידה את/ה בטוח/ה ביכולתך להתמודד בכיתת הלימוד שלך עם האתגרים הבאים - מ"לא בטוח/ה כלל" (1) ועד "בטוח/ה במידה רבה מאוד" (5*) או "לא רלוונטי".

1 לא בטוח בכלל	2	3	4	5 בטוח במידה רבה מאוד	לא רלוונטי	דוגמה לשאלון מקוון יש לענות במערכת המקוונת
						עד כמה את/ה בטוח/ה ביכולתך לנסח שאלות טובות לתלמידך?
						עד כמה את/ה בטוח ביכולתך לעשות שימוש במגוון דרכי הערכה?
						עד כמה את/ה בטוח ביכולתך להציב אתגרים הולמים לתלמידים חזקים?
						עד כמה את/ה בטוח/ה שאת/ה יכול לספק הסבר אלטרנטיבי או דוגמה כאשר התלמידים אינם מבינים?
						עד כמה את/ה בטוח/ה שאת/ה יכול להוביל תהליכי למידה דיפרנציאליים בכיתה?
						עד כמה את/ה בטוח/ה ביכולתך להניע ללמידה תלמידים שמפגינים חוסר עניין בלימודים?
						אם אחד מתלמידיי לא יצליח לבצע מטלה כיתתית, אוכל להעריך במדויק אם המטלה הייתה בדרגת קושי הולמת

אנא ציין/י באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם כל אחד מן ההיגדים הבאים בנוגע למורים בבית הספר שלך מ"לא מסכים/ה כלל" (1) ועד "מסכים במידה רבה מאוד" (5) או "לא רלוונטי".

1 כלל לא מסכים/ה	2	3	4	5 מסכים במידה רבה מאוד	לא רלוונטי	
						למורי בית הספר יש היכולת המקצועית והביטחון כדי לעזור לתלמידים חלשים.
						למורי בית הספר יש היכולת המקצועית והביטחון כדי להוביל חדשנות בהוראה.
						מורי בית הספר מציבים אתגרים הולמים לתלמידים חזקים.
						מורי בית הספר מניעים את תלמידיהם ללמידה.
						מורי בית הספר הם בעלי הכישורים הדרושים כדי לייצר למידה משמעותית.

						מורי בית הספר מיומנים בפרקטיקות הוראה מגוונות.
						מורי בית הספר מנסים פרקטיקות הוראה חדשות כדי לעזור לתלמידים חלשים

באיזו תדירות בממוצע את/ה עושה בבית הספר הזה את הפעילויות שלהלן?

סמן אפשרות אחת בלבד בכל שורה.

פעם בשבוע לפחות	1-3 פעמים בחדש	5-10 פעמים בשנה	2-4 פעמים בשנה	פעם לכל היותר	אף פעם לא	דוגמה לשאלון מקוון יש לענות במערכת המקוונת
						מלמד/ת עם מורה אחר/ת בצמד באותה הכיתה.
						צופה בשיעורים של מורים אחרים ומקיים/ת עימם שיח לאחר השיעור.
						משתתף/ת בפעילויות משותפות לכיתות שונות ולשכבות גיל שונות (למשל פרויקטים משותפים).
						מחליף/ה חומרי הוראה עם עמיתים.
						בונה חומרי הוראה עם עמיתים.
						משתתף/ת בדיונים עם עמיתים על התפתחות הלמידה של תלמידים מסוימים.
						משתף/ת פעולה עם מורים אחרים בבית הספר כדי להבטיח סטנדרטים משותפים להערכת התקדמות התלמידים, לדוגמה בניית מחוונים.
						משתתף/ת בלמידה מקצועית שיתופית.

ב. קביעת יעדי ההוראה ותכנון ההתערבות

עם סיום תהליך ההתבוננות ומיפוי תהליכי ההוראה (באמצעות הסקופ, או כל כלי אחר), נדרש המנהל להתמודד עם כמות חסרת תקדים של נתונים. במצב הזה, הכרוך לעיתים ב"הצפה" של מידע, משימת עיבוד המידע ותרגומו לתוכנית התערבות הופכת מאתגרת במיוחד. כאן יכול וצריך מדריך מרום לסייע למנהל בית הספר לדייק את ערוצי ההתערבות. לשם כך יכול המדריך להסתייע בשני כלים:

1. הכלי "פיגום להתערבות"

כלי זה נועד לסייע במעבר מאיסוף מידע, תובנות ונתונים אל תכנון אפיקי פעולה לבניית תוכנית התערבות. הכלי יסייע לכם לתכנן בצורה נכונה את תהליך ההתערבות בבתי הספר שבתוכנית מרום באמצעות שישה שלבים.

2. הכלי לניתוח תופעה פדגוגית

כלי זה נועד לסייע באיתור תופעה ספציפית, בניתוחה ובמציאת חלופות להתמודדות עמה ודרכים לפתרונה.

"פיגום להתערבות"

כלי לתכנון וליישום תהליך התערבות

הכלי "פיגום להתערבות" נועד לסייע במעבר מאיסוף מידע ונתונים לתכנון אפיקי פעולה ולבניית תוכנית התערבות. הכלי יסייע לכם לתכנן בצורה נכונה את תהליך ההתערבות לשיפור תהליכי ההוראה בבתי הספר שבתוכנית מרום באמצעות שישה פיגומים:

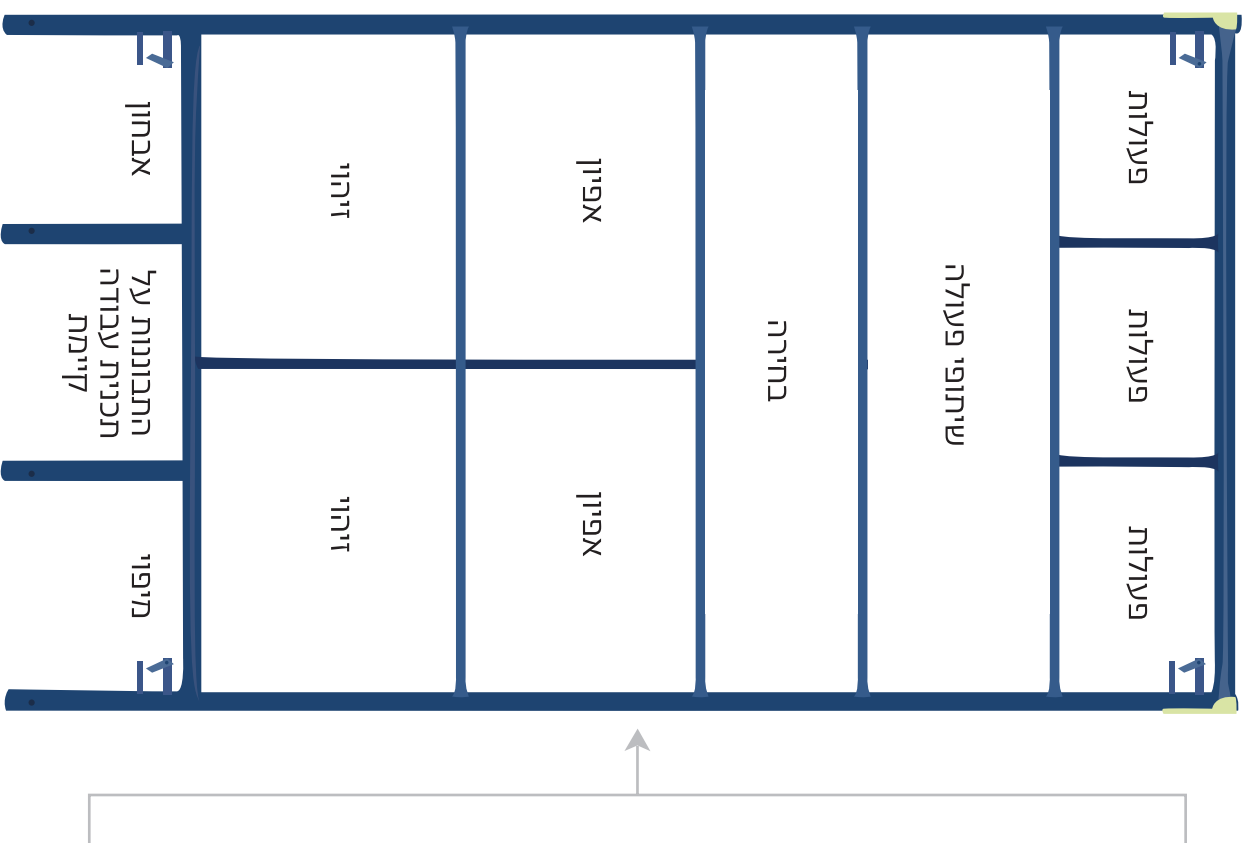


מדוע פיגום? פיגום הוא מבנה זמני המותקן על מבנה קיים, ומטרתו לתמוך בתהליך הבנייה. מי שמציב פיגום נדרש להקפיד על תכנונו, לדאוג להקמתו ולביסוסו באתר, ולהבטיח שבסוף התהליך הוא יפורק, כך שהמבנה המשופץ והמחוזק ימשיך לעמוד על תילו. תפקיד הפיגום הוא לתרום למהלך הבנייה ולספק את הפלטפורמה היציבה והנוחה ביותר ליישום התהליך.

בדומה לתהליך זה, גם בתהליך ההתערבות נדרש מדריך מרום "לבנות פיגום" על מנת לסייע בחיזוק תשתית ההוראה בבית הספר. המדריך נדרש לתכנן את ההתערבות בצורה הדרגתית, כאשר כל שלב נוסף מסייע לקידום יעדי בית הספר.

בסוף התהליך אנו מצפים כי בית הספר יבנה את היכולת הפדגוגית והארגונית לאגם את הידע ולהוביל בעצמו את המשך תהליך השינוי, ובד בבד להקטין את התלות בגורמי הליווי החיצוניים שעליהם נסמך.

כלי הפיגום - לתכנון וליישום ההתערבות בבתי-ספר במרום



פעולות - מהן הפעולות שתבצעו?

תפוקות רצויות:

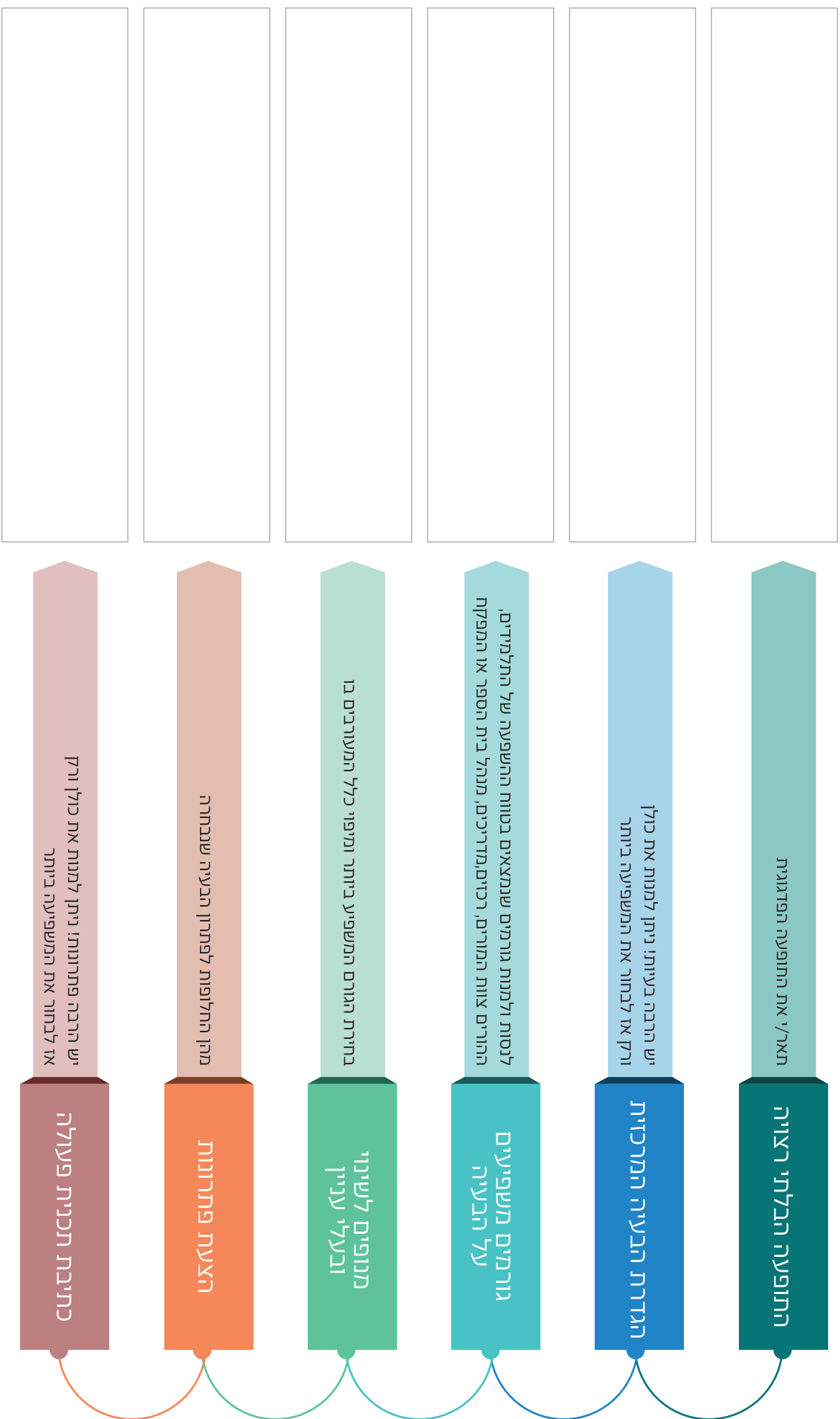
שיתופי פעולה - עם מי תעבדו?

בחירה - בחרו נושא להתערבות

זיהוי ואפיון - זהו נושאים שנדרשת בהם התערבות ואפיינו אותם

אבחון המצב הנוכחי - מה מספרים לנו הנתונים?

כלי לניתוח תופעה פדגוגית



ברמת הצוות מיפוי ותכנון קפדני של תוכנית הלימודים



א. מיפוי נתונים

רקע

מיפוי הוא תהליך של גילוי המסייע לקידום הישגי התלמידים ולהשבחת תהליכי ההוראה, וזאת מכיוון שהוא מספק נתונים מבוססי ממצאים ולא "תחושות בטן" של ה"בעיה הכיתתית" ומאפשר הצבת יעדים קונקרטיים לשיפור. מיפוי טוב יכוון את המורה וישפיע על אופן תכנון השיעורים, על דרך ההוראה ועל התכנים והלמידה של התלמידים השונים בכיתה. איסוף מתמיד ודינמי של הנתונים יאפשר להפוך את המידע לידע ולפתח את הזירות והדרכים לשיפור רמת התפקוד של הכיתה כולה ושל כל תלמיד ותלמיד בתוכה.

בפרק זה נתייחס למיפוי הישגים שנעשה ברמה הצוותית. בפרק הבא נתייחס למיפוי כיתתי הוליסטי יותר, שבעזרתו ניתן לקבל תמונת מצב גם לגבי גורמים המשפיעים על התפקוד הכיתתי.

חשיבות

1. המיפוי מסייע לנו לקבל תמונה מפורטת ומדויקת של הפערים והבעיות, של החוזקות והחולשות ברמות השונות. תמונה זו היא תנאי לחשיבה, להערכה ולקבלת החלטות מושכלת.
 2. המיפוי מאפשר עריכת שיח פדגוגי איכותי, מבוסס נתונים ועדויות.
 3. המיפוי מזמן לכלל השותפים בתהליך התבוננות ישירה על תמונת המצב והוא מאפשר להציג שאלות ולתת פרשנויות מזוויות שונות.
- בבתי ספר קטנים כגדולים משימת המיפוי בכלל והמיפוי ההוליסטי בפרט, היא אתגר מורכב במיוחד ומורים נמנעים לעיתים מביצוע מיפויים, וזאת בשל שתי סיבות מרכזיות:
- ראשית**, נדרש זמן רב לאיסוף הנתונים ולניתוחם. **שנית**, חלק מהמורים חסר מיומנות לקריאת מיפויים מיטבית. יש לשים לב שהמיפוי הוא אמצעי בלבד להשגת תמונת מצב ולקבלת החלטות והוא אינו העיקר!

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות, כגון אלו:

בירור מטרת המיפוי, לו"ז ותדירות המיפוי, סוג הנתונים שרוצים לקבל והשימוש בהם	
קביעת סוג המיפוי (על-פי שאלות, על-פי מיומנויות, על-פי הישגים)	
ביצוע המיפוי ואיסוף הנתונים	
בניית תוכנית התערבות בעקבות מיפוי ברמות השונות, פרט, כיתה, בית ספר	
בקרה ומעקב אחר התקדמות המיפוי ואחר שימוש חוזר במיפוי	

שלבים בתכנון ובביצוע של מיפוי, הערכה ובקרה של הישגי הלומדים

תכנון: קביעת מטרות, סוג האבחון ותבחיניו	ביצוע המיפוי ואיסוף הנתונים	עיבוד וניתוח הנתונים	הסקת מסקנות ובניית תוכנית התערבות
בחירת סוג מיפוי, הכלים והשיטות לביצוע המיפוי.	איסוף הנתונים	התפלגות הציונים - מהו הממוצע? האם התגלו הפתעות? כמה תלמידים קיבלו ציון סופי נמוך מ... גבוה מ...?	קביעת נושאים לשיפור ויעדי שיפור
בחירת סוג מיפוי, הכלים והשיטות לביצוע המיפוי.	יצירת מפה, טבלה או דיאגרמה בעזרת צביעת נתונים ("רמזור")	ניתוח הנתונים באמצעות שאלות, כגון: מהן נקודות החוזק והתורפה שהמיפוי חושף? כמה תלמידים התקשו בבחינה? כמה לא הספיקו לסיימה?	בניית תוכנית התערבות ברמת הפרט/הקבוצה/הכיתה וביה"ס

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



השלב הראשון - חשיפת המורים למיפויים שונים (ע"פ הישגים, ע"פ מיומנויות ועוד) שבאמצעותם יוכלו לברר את המהות של כל מיפוי, את המיומנות הנדרשת להכנתו ואת האתגרים שבהכנתו (תרגול בקבוצה).

השלב השני - עיבוד וניתוח של הנתונים בהתאם לשאלות המנחות שלהלן:

- אילו דברים חידד עבורך כלי המיפוי?
- לאילו מן הכלים או מן ההמלצות התחברת במיוחד ואתה מתכוון ליישם כבר במהלך עבודתך? מדוע?
- חשוב על המבחן הבא של תלמידים בכיתתך. איזה מיפוי יכול לסייע לך לחדד דברים בנוגע לתלמידים בכיתתך?
- איזה מיפוי יכול לסייע לצוות לקבל מידע והחלטות מושכלות לצורך תהליך השיפור?

כלים למדריך



✓ כלי לתכנון תוכנית התערבות.

✓ כלי למיפוי מבחן על-פי התפלגות ציונים (כלים נוספים באוגדן כיוונים).

תכנון תוכנית התערבות בעקבות מבחן ברמת בית הספר, הכיתה והפרט

כיתה: _____ שם המורה: _____ תאריך: _____ מספר תלמידים בכיתה: _____

מספר תלמידים בכיתה	מספר תלמידים שנבחנו	מספר נכשלים (במספר ובאחוזים)	ממוצע כיתתי	רמת הישגים נמוכה באחוזים	רמת הישגים בינונית-נמוכה	רמת הישגים בינונית-גבוהה	רמת הישגים גבוהה	תלמידים מתקשים	תלמידים מצטיינים
				64-0	77-56	86-78	100-87		

טיפול ברמת בית ספר (מחוץ לכיתה):

שמות התלמידים	מוקדי קושי (מושגים, נושאים ומיומנויות שנדרש לתרגל)	דרכי עבודה / מענים	מועד לבדיקת ל"ז	אחריות לביצוע ולמעקב

טיפול ברמת כיתה:

שמות התלמידים	מוקדי קושי (מושגים, נושאים ומיומנויות שנדרש לתרגל)	דרכי עבודה / הוראה / מענים	מועד לבדיקת ל"ז	אחריות לביצוע ולמעקב

טיפול ברמת הפרט:

שמות התלמידים	מוקדי קושי (מושגים, נושאים ומיומנויות שנדרש לתרגל)	דרכי עבודה / מענים	מועד לבדיקת ל"ז	אחריות לביצוע ולמעקב

כלי למיפוי מבחן על-פי התפלגות ציונים

התפלגות ציונים												כיתות / קבוצות לימוד
מט	רמת הישגים גבוהה 100-87	רמת הישגים בינונית-גבוהה 86-78	רמת הישגים בינונית-נמוכה 77-56	רמת הישגים נמוכה באחוזים 64-0	מספר עוברים (בציון 60 לפחות)	באחוזים ממספר התלמידים בכיתה שנבחנו	מספר נכשלים (ציון נמוך מ-60) בכיתה ובסרי בחינה	ממוצע כיתתי	מספר תלמידים נבחרים	מספר תלמידים בקבוצה / כיתה	שם המורה	
מענים (תגובות, שעות פרטיות, חונכות) מאוניות ועוד)	שמות תלמידים נכשלים ובסרי בחינה											סה"כ שכבתי

שם הממקצוע : שם הרכז : שכבה : סוג המבחן: (מבחן מנהלית / מבחן מפמ"ר / מיצ"ב פנימי / מבחן פיקוח)

תאריך: רבעון / מחצית / שליש:

ב. תכנון ויישום קפדני של תוכנית הלימודים

רקע

בתהליך ההדרכה הבית ספרי אנו מלווים לעיתים צוותים שאינם מתפנים לתכנון תוכנית לימודים מותאמת לצורכי התלמידים, או צוותים שאינם מיישמים באופן קפדני את התוכנית שבנו. **היעדר תכנון או יישום קפדניים של תוכנית הלימודים מביא לכך שמתגלים חסכים ברמת הידע והמיומנויות שהתלמידים רוכשים**, דבר המשפיע באופן ישיר על הישגיהם.

חשיבות

המחקר (Williams, Kirst, Haertel et al. 2005) מצביע על כך שבתי ספר הנותנים מענה לאוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ואשר הצליחו להוביל את תלמידיהם להישגים גבוהים, **ניטרו באופן רציף את נתוני התלמידים ויישמו את תוכנית הלימודים באופן עקבי וקפדני**. נמצא כי בבתי ספר אלו המורים והמנהלים כאחד דיווחו כי יש להם תוכניות לימודים המעוגנות בלוחות זמנים ובסטנדרטים ארציים, וכי הם בחנו בקפדנות את ההתקדמות של בית ספרם ביישום התוכנית לאורך השנה.

שלבים בבנייה והערכה של תוכנית לימודים צוותית

שלב א' - תכנון הלימודים: יעדי התוכנית, קביעת המטרות וקהל היעד

1. **מבוא** - נרשום את יעדי התוכנית ואת מטרותיה, נציין את מאפייני האוכלוסייה/מגזר שבעבורה/ו ניתן המענה ואת שכבות הגיל שלהן מיועדת התוכנית.
2. **קביעת מטרות**-העל והיעדים של התוכנית לשנת הלימודים הנוכחית.

שלב ב' - קביעת העקרונות הפדגוגיים והתבחינים של התוכנית

1. **גיבוש העקרונות הפדגוגיים של תוכנית הלימודים**: הנחות יסוד פדגוגיות של תחום הדעת, כגון (ספירליות, לינאריות, רצף כרונולוגי), תוצרים, היבטים של פדגוגיה מתוקשבת, רלוונטיות ועוד.
2. **פירוט של המאפיינים הבאים**: שכבת הגיל, נושאים, תכנים, מושגים, הקצאת השעות, הל"ז, מיומנויות, דרכי הוראה, דרכי הערכה ופירוט תוצרים.

שלב ג' - יישום תוכנית הלימודים בפועל, תוך מעקב ובקרה

1. **קביעת מנגנונים למעקב ולבקרה** אחר יישום התוכנית ובחינת הספקים והטמעתם.
2. **מיפוי וזיהוי נושאים/מושגים/מיומנויות** שלא נרכשו בצורה טובה ובניית תוכנית התערבות.

שלב ד' - עיבוד וניתוח הנתונים, הסקת מסקנות והמלצות אופרטיביות

1. **בחינה של נושאים או מיומנויות שצריך לשוב ולתרגל בכיתה?** עם תלמיד או קבוצה?
2. **החלטה** - באילו דרכים נקדם את רכישת הנושאים/מיומנויות? באמצעות מתן שעות פרטניות, חזרה על נושא, מבחן חוזר, שיח אישי עם תלמידים, תגבורים וכיוצא באלו.

שלב ה' - בניית תוכנית התערבות

בתום התהליך יש ליצור תוכנית התערבות בעקבות המיפוי ולנהל תהליכי בקרה ומעקב על הביצוע.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות, כגון אלו:

סיוע לצוות בבניית תוכנית לימודים, הכוללת מרכיבים של תכנון זמן, פיתוח מיומנויות ופירוט דרכי הוראה-למידה-הערכה.	
מעקב ובקרה אחר יישום התוכנית ועדכונה במהלך השנה - "תוכנית נושמת"	
איסוף נתוני הערכה וזיהוי צרכים בעקבות מיפוי	
מתן מענה אד-הוק לצורכי המקצוע שעולים במהלך ההוראה ברמות השונות (מקצוע, שכבה, כיתה, תלמיד)	

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

השלב הראשון: נתחו עם הצוות את תוכנית הלימודים הצוותית הקיימת. דונו עם המשתתפים על הנושאים הבאים:

- מטרות התוכנית
- עדכון התוכנית
- תרומת חברי הצוות לבנייתה
- עד כמה היא מיושמת הלכה למעשה ועד כמה קיים פער בין התכנון והביצוע בפועל?
- האם התוכנית היא תוכנית "נושמת" או "תוכנית מגירה"?

השלב השני: לאחר השיתוף בקשו מכל מורה לחשוב על שתי סיבות מרכזיות שמפריעות לצוות ליישם את התוכנית בצורה קפדנית, דונו עם המורים על הסיבות הללו, על דרכי התמודדות האפשריות ועל החשיבות ביישום קפדני של תוכנית הלימודים.

השלב השלישי: אפשרו לבחור שני נושאי ליבה מתוך תוכנית הלימודים ולנתח אותם מבחינת תכנים, מושגים, מיומנויות.

השלב הרביעי: הכינו יחדיו חומרים הנדרשים לתכנון יחידת הוראה (מערכי שיעור, מבחנים, עבודות, פעילויות וכו'), ו/או בצעו חלוקת עבודה של יחידות ההוראה בקרב חברי הצוות, כך שכל חבר צוות יתרום לבניית התכנים.

העלו את השאלות הבאות:

- ❓ כיצד אתם רואים את תוכנית הלימודים בעקבות פעילות זו?
- ❓ כיצד עבודה משותפת על תוכנית הלימודים תתרום לעבודת הצוות?
- ❓ כיצד הדבר יתרום לעבודתכם מול התלמידים?

כלים למדריך

✓ כלי לתכנון תוכנית לימודים בתחום הדעת

✓ תכנון שבועי-תיכנונית

כלי לתכנון תוכנית לימודים בתחום הדעת

הגדרת יעדי התוכנית _____
המאפיינים של האוכלוסייה/שכבת גיל שלה תיוועדת התוכנית _____
העקרונות הפדגוגיים של התוכנית: הנחות יסוד/עקרונות פדגוגיים של תחום הדעת (למידה ליניארית, רצף, למידה כרונוולוגית ועוד) _____

היבטים של פדגוגיה מתקשבת

שכבה/כיתה	נושאי לימוד/תכנים	מושגים	מיומנויות	הקצאת שעות ול"ז	חומרי למידה	דרכי הוראה- למידה	דרכי הערכה (מבדקים, מבחנים ותוצרים)

טבלת תכנון שבועי - תיכנונית

טבלת מענים/ פיצול/תגבור/פרטני.

יש לכתוב ביום ובשעה הרלוונטיים את שם המורה, שם המקצוע ושמות התלמידים שישתתפו בשיעור
תאריך: _____ שם המורה: _____ כיתה: _____

שעות	ראשון	שני	שלישי	רביעי	חמישי	שישי
1						
2						
3						
4						
5						
6						

הוראה המושתתת על מיפוי נתונים ותכנון קפדני של ההוראה

תכנון ההוראה

תוכנית עבודה לקבוצת תגבור/פיצול/פרטני

קבוצות הוראה דיפרנציאליות				תיאור הפעילויות הידידקטיות	חומרי הלמידה כולל הטבעת קישורים וקבצים גם מתיק ת"ל מקצוע	מטרות השיעור	נושא השיעור	ל"ז תאריך
מיומנות ופעילות דידקטית קב' 2	שמות התלמידים קב' 2	מיומנות ופעילות דידקטית קב' 1	שמות התלמידים קב' 1	תיאור כללי של פעילות פתירה, גוף וסיום שיעור				



ברמת הכיתה מיפוי תפקוד כיתתי ותכנון התערבות

א. תפקוד כיתתי

רקע

נתאר לעצמנו מקרים שכיחים במציאות הבית ספרית: כיתה שבה לומדים תלמידים מרובי כישורים ויכולות שאינם מצליחים להגיע לתוצאות המצופות. מה מוביל תלמיד, כיתה, לממש את הפוטנציאל האישי והקבוצתי? מהו שעומד בדרכם? איך ייתכן שכיתה אחת בעלת פוטנציאל עצום מצליחה פחות מן הכיתה המקבילה לה, הפחותה ממנה מבחינת היכולות שבה? מה מקור הפער המטריד שקיים לעיתים קרובות בין הישגים ליכולות?

חשיבות

נושא תכנון ההוראה קשור קשר הדוק בתפקוד הכיתתי. מורים רבים מציינים "קשיים בניהול כיתה" כסוגיה מרכזית המטרידה אותם. מורה יכול להשקיע ולהכין את השיעור הטוב ביותר, אך המציאות הכיתתית היא זו שמכתיבה פעמים רבות את איכות ההוראה בכיתה. העבודה על שיפור התפקוד בכיתה מתבססת על ההנחה כי מדובר בתהליך מורכב ומתמשך, הכולל היבטים פדגוגיים, קוגניטיביים ורגשיים, ואשר מדגישה את מקומו של המורה כמנהיג הכיתתי.

המיפוי הכיתתי יכול להצביע על החוזקות הכיתתיות ועל נקודות החולשה הטעונות טיפול מערכתי. תובנות אלה יהוו בסיס לתכנון ההתערבות הכיתתית.*

ישנן מספר דרכים שבאמצעותן נוכל לאסוף מידע על כיתה:

> בחינת נתונים בית ספרים <	> תצפית <	> קבוצות מיקוד <	> ראיונות <	> שאלונים <
קבלת נתונים שונים על הכיתה באמצעות דיווחי מורים, הישגים, פרוטוקולים ועוד	כלי לאיסוף מידע, המבוסס על רישום שיטתי של אירועים והתרחשויות בסביבה הטבעית	מטרתו לזהות תפיסות, עמדות ופרשנות של השותפים באמצעות אינטראקציה קבוצתית	ניתן לקיים ראיונות בקרב גורמים היכולים לסייע לנו לגבש תמונת מצב כיתתית.	השאלונים הם דרך מהירה לאיסוף נתונים ממספר רב של אנשים.

בפרק זה נציע כמה דרכים וכלים שבאמצעותם יכול המורה לאסוף מידע ולגבש תמונת מצב על התפקוד הכיתתי:

1. תצפית כיתתית: שאלון "הכר את הכיתה" - כלי למיפוי ולמיקוד התערבות כיתתית

2. קבוצת מיקוד של תלמידים

3. מיפוי כיתתי

* הערה - בערוץ התערבות זה יש לעבוד לעבוד בשותפות עם יועצת ביה"ס ורכז הכלה והשתלבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע מגוון משימות, כגון אלו:

סיוע בבחינת התפקוד הכיתתי לשיפור תהליך הלמידה הכיתתי	
מתן פרקטיקות שונות לאיסוף מידע על הכיתה (תצפית, ראיונות, שאלונים, קבוצות מיקוד)	
איסוף הנתונים וניתוחם	
סיוע בניית תוכנית התערבות כיתתית	
בקרה ומעקב אחר התקדמות התוכנית	

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

השלב הראשון: הצגת שאלון "הכר את הכיתה" והכוונת הצוות לרשום את המטרות שלהם בבואם לבחון את תפקוד הכיתה בהתייחס לשאלות הבאות:

- מה משותף למטרות השונות שצוינו ומה מבדיל ביניהן?
 - האם התצפית/שאלון נועד/ה רק לאבחון?
 - כיצד הוא יכול לשמש גם כלי היכרות?
 - כיצד ניתן להיעזר בתובנות שמספק הכלי לשם שיפור תהליכי ההוראה בכיתה?
- השלב השני:** בקשה מהמורים למלא את השאלון באמצעות תצפית על כיתה שבה הם מלמדים אשר בה הם נתקלים בקשיים.
- השלב השלישי:** מפגש שבו המורים ישתפו בתובנות שלהם מחוויית הצפייה, תוך התייחסות לשאלות הבאות:
- מה למדת על הכיתה בעקבות ההתנסות?
 - מה למדת על עצמך מתוך ההתנסות?
 - האם ההתייחסות שלך לכיתה השתנתה מן ההיבט הפדגוגי/ההיבט הפסיכו-פדגוגי?

כלים 

✓ שאלון לתצפית כיתתית - "הכר את הכיתה"

1. תצפית כיתתית - שאלון "הכר את הכיתה"

שיעורים הם הזירה המרכזית שבה מתבצעת פעילות ההוראה והלמידה הכיתתית. נציע להלן תהליך של תצפית כיתתית בשלושה שלבים:



בכלי "הכר את הכיתה" המובא להלן, ניתן להשתמש גם כבסיס לצפייה כיתתית וגם כשאלון שאותו ניתן להעביר למורים המלווים את הכיתה.

"הכר את הכיתה" - כלי למיפוי ולמיקוד התערבות כיתתית

הכלי למיקוד התערבות כיתתית מאפשר לגבש תמונת מצב מהירה על אודות תפקודה של כיתה ולסמן אילו תחומים מהווים נקודות חוזק בכיתה ובאילו תחומים יש צורך בהתערבות ובליוי ממוקד.

הכלי מתייחס למספר היבטים מרכזיים בתפקוד של הכיתה: מאפייני השיעור | שיח ומשוב השתתפות | הוראה | עמדות הצוות כלפי הכיתה | התארגנות | מוטיבציה | נורמות התנהגות | אווירת למידה ועוד. **כמובן שקיימים היבטים רבים נוספים המשפיעים על תפקוד הכיתה, אך בכלי זה בחרנו לשים דגש על מספר רכיבים מרכזיים.**

הכלי בנוי כשאלון, הפורט את תפקוד הכיתה לרכיבים לימודיים, התנהגותיים ותפקודיים בכמה רמות (מהרמה הנמוכה לרמה הגבוהה). העריכו את תפקוד הכיתה בכל אחד מהרכיבים ולבסוף סכמו בטבלה את הרכיבים שקיבלו הערכה נמוכה במיוחד, כלומר נקודות לשיפור (1-2) והערכה גבוהה במיוחד - נקודות חוזק (4-5).

שאלון לתצפית כיתתית "הכר את הכיתה"

באיזו מידה לדעתך הרכיבים האלה מתארים את הכיתה שאותה את/ה מאפיין/ת?

רכיבים	תיאור	הערכה 5 הכי גבוהה, 1 הכי נמוכה
ניהול זמן בשיעור	שיעור מתחיל בזמן	
	השיעור מסתיים בזמן	
	השיעור נפתח בסיכום הנלמד בשיעורים הקודמים	
	רוב זמן השיעור מנוצל להוראה וללמידה	
עבודה עצמאית	השיעור כולל מטלות ללמידה עצמית	
עבודה בקבוצות	השיעור כולל מטלות ללמידה בקבוצות	
מאפייני השיעור	כמות השאלות שמורה שואל/ת בשיעור	
שיח ומשוב	השאלות שהמורה שואל/ת הן פתוחות ו/ או מעוררות חשיבה	
	המורה מעניק/ה זמן שהייה ניכר לקבלת תשובות מהתלמידים	
	מתקיים שיח לימודי בין התלמידים	
	המורה נותן/ת משוב לתשובות או למטלות תלמידים	
	המורה מחווה דעה, חיובית או שלילית, בקשר לאיכות תשובת התלמיד/ה	
השתתפות	רוב התלמידים משתתפים בשיח הלמידה	
הוראה	המורה מעביר/ה את חומר הלימוד בהרצאה	
	מתקיים "פינג-פונג" של שאלות ותשובות בין המורה לתלמידים	
	המורה מסביר/ה באופן בהיר את ציפיותיו/ה מלמידת התלמידים	
	המורה מדרבן/ת את התלמידים ללמידה ולהצלחה לימודית	
	מטלות הלמידה משלבות חשיבה מסדר גבוה	
	התלמידים יצרניים בשיעור ומציגים תוצרי למידה	

רכיבים	תיאור	הערכה 5 הכי גבוהה, 1 הכי נמוך
רכיבים מבניים	הכיתה מסודרת ומאורגנת (רהיטים, זמינות חומרים, תיאורה, גודל)	
	בכיתה קיימים מרחבי למידה המזמנים למידה שיתופית, עצמאית או המותאמים לשיטות הוראה מגוונות	
	חומרי הלמידה בכיתה מושכים ומעודדים גילוי עצמי וחקירה	
עמדות צוות חינוכי כלפי הכיתה	המורה/ים בכיתה מאמינים בתלמידים	
למידה בקהילות לומדים	ניתנות לתלמידים הזדמנויות ליצור יחסי גומלין עם תלמידים אחרים / תלמידים מכיתות אחרות	
התארגנות	התלמידים מוציאים ציוד לימודי כנדרש	
	התלמידים מכינים שיעורי בית	
מוטיבציה	לתלמידים יש מוטיבציה ללמידה	
נורמות והתנהגות	התלמידים מקבלים סמכות של מבוגרים	
	קיימות נורמות התנהגות ברורות: הקשבה, סבלנות, סובלנות, נימוס, הופעה ולבוש הולמים	
	בכיתה לא קיימת תופעת שוטטות (בכיתה, מחוץ לכיתה, מחוץ לבית הספר)	
אווירת למידה	השיעור מתנהל באווירה נעימה ונינוחה	
	הכיתה מתנהלת כקבוצה חברתית מגובשת: ניכרים ביטויים של חיבה, עזרה הדדית, פרגון	

נקודות חוזק	נקודות לשיפור
רכיבים שקיבלו הערכה גבוהה במיוחד (ציון 4-5)	רכיבים שקיבלו הערכה נמוכה במיוחד (ציון 1-2)

2. קבוצות מיקוד של תלמידים

רקע

בשיח החינוכי העכשווי מתחדדת המודעות לחשיבות נוכחותו והנכחתו של "קול התלמיד" הן כמקור מידע על למידה, הוראה והתנסויות לימודיות בבית הספר, הן כגורם משתתף בתהליכי שינוי ושיפור בית-ספריים.

קבוצת מיקוד, בדומה לתצפית, היא מתודה של מיפוי ואיסוף נתונים. מתודה זו מבוססת על דיון קבוצתי מונחה בקבוצה קטנה המתכנסת כדי לדון בסוגיות ספציפיות אחדות, בהכוונת מנחה. המנחה מצטייד ברשימת שאלות מוכנות מראש, מעורר את הדיון ומעודד את המשתתפים בו לבטא בחופשיות את השקפותיהם ולקיים דיון משותף (מתוך: תמ"ה-כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית. אבני ראשה).

חשיבות

מטרת קבוצות המיקוד שחבריהן הם תלמידים היא ללמוד על הכיתה ועל הלמידה וההוראה מנקודת מבטם. ניתן להשתמש במתודה זו בהקשרים רבים. **בפרק זה נשתמש בה כדי לבחון את הזירה של תכנון הלמידה-הוראה**, ולפיכך תוכן השאלות שנציג יותאם לכך.

כיצד מפעילים קבוצת מיקוד?

שלב 1 - ההיערכות

1. **בחירה** - לצורכי המיפוי הכיתתי מומלץ להפעיל לפחות שתי קבוצות מיקוד מגוונות.
2. **הנחיה** - חשוב לבחור מנחה מתאים. עליו להכיר את הרקע ואת המאפיינים של הכיתה, חשוב גם שיהיו לו כישורי הנחיה, יכולת הקשבה וניהול שיח פתוח.
3. **תיעוד** - יש לבחור מתעד למפגש. המתעד ימלא בעת המפגש את הטבלה המצורפת בהמשך.

כלים

✓ כלים להנחיית קבוצת מיקוד של תלמידים

כלי להנחיית קבוצת מיקוד

(מתוך: תמ"ה - כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית. אבני ראשה)

פתיחה

1. **סבב היכרות קצר** - כל משתתף מציג את עצמו בקצרה

2. **הצגת מטרת הפגישה** - להלן ניסוח אפשרי של מטרת הפגישה:

מטרת הפגישה היא ללמוד על הלמידה וההוראה בכיתה מנקודת המבט שלכם. ההנחה שלנו היא ש"דברים שרואים משם לא רואים מכאן", ושאם אנחנו רוצים לדעת יותר על הלמידה בבית הספר, אתם, התלמידים, תהיו מקור מידע חשוב. אתם מוזמנים בשיחה הזאת לספר על הלמידה וההוראה בכיתה מזווית הראייה שלכם ולתאר אותן. אין כאן "נכון" או "לא נכון": חשוב לנו לשמוע קולות שונים ומגוונים.

3. **כללים לניהול שיחה בקבוצה:**

- חשוב לכבד את דעותיהם של אחרים.
- צריך להימנע משיחות פרטיות במהלך הדיון או משימוש בפלאפונים.
- המפגש נועד להשיג תמונת מצב כללית של ההוראה והלמידה, לכן חשוב להימנע מהתייחסות אישית/שמית למורים או לתלמידים אחרים.

מהלך הדיון

1. כל שאלה תידון בנפרד; המנחה ינהל את הזמן, חשוב לתת זמן למחשבה.

2. רצוי לאפשר ואף לעודד דיון, דו-שיח וחילופי דברים בקבוצה.

שאלות מנחות לדיון

1. תארו חוויית למידה טובה שחווייתם בכיתה. נסו להסביר מה בחוויה זו היה טוב.
 2. ציירו ציור המתאר חוויה של למידה טובה, אחרי הפעילות כל אחד יתאר את הדימוי שצייר.
- דיון - השתמשו בשאלון "הכר את הכיתה" כבסיס לדיון.

סיכום - בקשו מכל משתתף משפט סיכום, אפשר לעשות סבב שאלות: מה חשבתם על חוויית ההשתתפות בקבוצת הדיון? במה תרמה לכם? בסיום יודה המנחה לתלמידים על השתתפותם.

קבוצת מיקוד: תיעוד בשעת המפגש

(מתוך : תמ"ה-כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית. אבני ראשה)

תאריך: מקום המפגש:

מנחה המפגש: מתעד המפגש:

מספר התלמידים המשתתפים:

מאפייני המשתתפים (כיתות, גילים, חלוקה מגדרית, מאפייני רקע):

.....

סיכום

מה למדת מן המפגש על האופן שבו תלמידים תופסים את הלמידה, השיעורים, המורים בכיתה?

.....

מה למדת על קשיים של תלמידים בלמידה ועל האופן שבו המורים נותנים להם מענה?

.....

מה התמונה שמתקבלת מן המפגש על המוטיבציה והעניין שיש לתלמידים ביחס ללמידה בכיתה?

.....

מה התמונה המתקבלת ביחס לגיוון או לאחידות של דרכי ההוראה והלמידה בכיתה?

.....

עד כמה התלמידים ביטאו יכולת לשיחה ולרפלקסיה על למידתם?

.....

ציין/י היגדי תלמידים שהיו מעניינים, מאתגרים, מעוררי מחשבה:

.....

מה הפתיע אותך?

.....

3. מיפוי כיתתי

רקע

בבתי ספר שבתוכנית מרום נעשה שימוש בכלים מגוונים לצורך מיפוי של הישגים וגורמים המשפיעים על התפקוד בתחומים שונים (מפת התבוננות, רמזור, שאלון תמ"י 360 של התוכנית הלאומית ועוד). אנו ממליצים לבתי הספר לעשות שימוש בכלים אלה, בכפוף להנחיות המחוזיות ולהתאימם לתהליכים הבית ספריים.

בפרק זה נציע מיפוי פשוט וידידותי למשתמש, המאפשר קבלת תמונה על אודות תלמידי הכיתה במגוון היבטים. **בצדו האחד** בוחן המיפוי את מידת עמידתו של התלמיד בתוצאות המצופות ממנו במקצועות הליבה, **ובצדו השני** - הוא כולל סקירה של החוזקות והקשיים של התלמיד, תוך התחשבות בגורמים המשפיעים על תפקודו והעשויים להיות מעכבי למידה.

חשיבות

המיפוי הכיתתי מאפשר למנהל להפיק תובנות מערכתיות בנוגע לנקודות חוזק וחולשה הטעונות טיפול מערכתי - ברמת הכיתה, ברמת השכבה וברמת בית הספר בכללותו, למשל, חיזוק ההוראה בתחום דעת מסוים לנוכח חולשה כללית בולטת בתחום זה (גוטמן, 2013).

כלים

✓ מיפוי כיתתי (מתוך מעגלי ראו"ת - ראייה אישית ומערכתית להתמקדות בתלמיד. אבני ראשה)

בכל
קטגוריה
סה"כ
תלמידים

ב. מן ההיכרות אל ההתערבות

רקע

ניתן לומר שגיבוש תוכנית התערבות כיתתית הנותנת מענה לתופעות בעייתיות בכיתה, יכולה להיעשות רק כשיש הבנה וניתוח נכונים של המצב הכיתתי. בהמשך לכך ניתן לומר שתופעות בעייתיות אצל תלמיד מסוים אינן נפתרות כשאין הבנה וניתוח של ההקשר הכיתתי.

כאמור, תהליך כתיבת תוכנית כיתתית אפקטיבית יכול לצאת לפועל רק לאחר היכרות עם הכיתה. לשם כך מומלץ התהליך הבא:

שלבי העבודה:



הכלי "תוכנית התערבות כיתתית" מסייע בריכוז המידע שהצטבר בדבר נקודות החוזק והנקודות הדורשות שיפור בכיתה. הוא מכוון לקביעת יעדי התערבות ממוקדים (מומלץ לא יותר מ-2-3 יעדים), ומסייע בקביעת פעולות, שותפים, תפוקות וקביעת דרכי מעקב.

כלים

✓ תוכנית התערבות כיתתית

תוכנית התערבות כיתתית

שם המחנך:								מספר תלמידים בכיתה (חלוקה לבנים/בנות):	
תהליכים מקדימים שנעשו לאיסוף מידע על הכיתה (תצפית, ראיונות, קבוצות מיקוד, שאלונים וכו')									
נקודות חוזק בכיתה:									
1.									
2.									
3.									
נקודות לשיפור בתחום תהליכי ההוראה-למידה:									
1.									
2.									
3.									
בחירת יעדי התערבות ממוקדים (שאינם לתחום דעת מסוים)									
1.									
2.									
3.									
יעד ההתערבות	ביטויים ספציפיים נראים	פעולות באחריות המורה והצוות, פעולות שיש לבצע בשיתוף תלמידים, הורים, הנהלה, חברי צוות	תמונת עתיד: מה ארצה לראות בסוף התהליך	שותפים	משאבים	לו"ז	מדדי תפוקה	אחריות ליישום	אחריות למעקב

ברמת התלמיד איתור יכולות וקשיים



רקע

תהליך האיתור של התלמידים המתקשים ושל אלה שאינם מצליחים לממש את הפוטנציאל הגלום בהם הוא שלב מרכזי בתכנון ההוראה ברמת הפרט. תהליך זה מתבסס על איסוף מידע ממקורות שונים, כגון היסטוריה לימודית, התערבויות קודמות, מיפויים להערכת הישגים ועוד.

איתור התלמידים יכול להיעשות בשתי רמות:

1. איתור המבוסס על הישגים של כלל התלמידים.
 2. איתור פרטני ממוקד במיומנויות ספציפיות שנועד לביצוע של אבחנה מבדלת ולבחירת דרכי התערבות מותאמות לצרכי התלמיד.
- בשתי הרמות ישנם: **כלים למדידה כמותית** (בין המבדקים הידועים נכללים מבדקי ההישגים המתוקננים בתחומים ספציפיים כמו מתמטיקה ושפה וכן מבדק עמ"ת המתקיים בתחילת כיתה ז')
כלים התרשמותיים (כגון שאלונים שונים, תצפיות, מחוונים), **וכלים תהליכיים** (כגון שיח עם התלמיד ומתן תיווך מותאם).

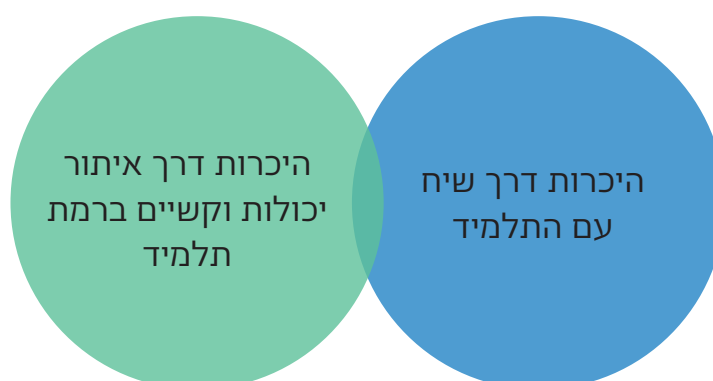
חשיבות

השימוש בכלים אלה יכול לסייע לנו לאתר את התלמידים שנמצאים בסיכון, מבחינת ההיבטים האקדמיים ו/או ההיבטים ההתנהגותיים-רגשיים. ניתוח הנתונים יכול לסייע לצוות החינוכי לבחור את התלמידים שזקוקים להתערבות ממוקדת ולהפנותם לתוכניות התערבות מתאימות.

בפרק זה נביא מספר כלים שיכולים להעשיר את ארגז הכלים של מדריך מרום בנושא חשוב זה. יחד עם זאת, חשוב לציין שלרכז ההכלה וההשתלבות הבית ספרי כלים מגוונים למיפוי תלמידים ולבניית תוכנית עבודה כיתתית וידע מעמיק בנושא. מכאן שהקשר והשותפות עם רכז ההשתלבות חיוניים לתהליך.

א. היכרות עם התלמיד

שתי דרכים נוספות ומשלימות להיכרות:



1. היכרות דרך איתור יכולות וקשיים ברמת תלמיד

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות כגון אלו:

סיוע לגורמי ביה"ס באיתור תלמידים מתקשים לשם תכנון ההוראה ברמת פרט	
מתן פרקטיקות שונות לאיסוף ידע על תלמיד (שאלון, שיח אישי)	
ליווי איסוף הנתונים וניתוחם	
סיוע בבניית תוכנית התערבות כיתתית	
ליווי תהליך הבקרה ומעקב אחר התקדמות התוכנית	

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



השלב הראשון - חלוקת הכלי "הכר את התלמיד", הנחיית צוות המורים להתפצל לשתי קבוצות על פי שני תחומי האבחון: מיומנויות למידה והתנהגות. כדי שהמורים יכירו את הכלי, בקשו מהם לקרוא את הקריטריונים המוצעים ולבדוק אם הם מתחברים אליהם.

השלב השני - אחת הבעיות שמתעוררות עקב שימוש בכלים מעין אלה היא שיש להתייחס לנתוני התלמידים בתשומת לב רבה כדי לאתר אצלם פרטים שונים שעשויים להיות בעלי משמעות לאבחון. על כן חשוב להעלות לדיון את השאלות הבאות:

- כיצד נשתמש בכלי?
- איזה תובנות נוכל לקבל ממנו?
- מיהם התלמידים שמילוי השאלון יהיה רלוונטי וכדאי ביחס אליהם?

השלב שלישי - לבקש מהמורים למלא את השאלון בהתייחס לתלמיד אחד שהם סבורים שהם מכירים היטב. לסיכום, לדון על עצם ההתנסות ועל התובנות הספציפיות על התלמיד שעלו בעקבות ההתנסות.

חשוב לתת לגיטימציה לביטויי לחץ של המורים שעולים תוך כדי תהליך האיתור של קשיי התלמידים במסגרת הכיתתית. חשוב להדגיש שלא תמיד ההיכרות עם הבעיה או המודעות אליה מחייבות פתרון. לעיתים הפתרון הוא עצם המודעות לתופעה.

כלים

✓ "הכר את התלמיד" - כלי למיפוי ולמיקוד התערבות פרטנית

✓ היכרות דרך שיח

✓ "כלי הקנבס"

"הכר את התלמיד" - כלי למיפוי ולמיקוד התערבות פרטנית

הכלי "הכר את התלמיד" למיקוד התערבות פרטנית מאפשר לגבש במהירות תמונת מצב על אודות תפקודו של התלמיד ולסמן אילו תחומים הם נקודות החוזק שלו ובאילו תחומים הוא זקוק להתערבות ולליווי ממוקד.

הכלי מתייחס לשני היבטים מרכזיים בתפקודו של הלומד: תפקודי למידה (קריאה, כתיבה, הבעה, הבנה, חשיבה וזיכרון) וביטויי התנהגות לימודית וחברתית (תלמידאות, מוטיבציה, קשב, משמעת וסביבה חברתית). קיימים, כמובן, היבטים רבים נוספים המשפיעים על התלמיד (בבית ספר, במשפחה ובקהילה), אך בכלי זה בחרנו לשים דגש על מספר תפקודים אקדמיים-התנהגותיים מרכזיים.

קהל היעד: ניתן להשתמש בכלי למיפוי תלמידים נבחרים שאנו מרגישים שיש להם קושי במיצוי יכולותיהם ו/או שהם אינם ממצים אותן כלל. זאת על סמך סימנים מאפיינים ונתונים שונים, שבאו לידי ביטוי בתצפית חופשית בשיעורים, בניתוח מבחנים ובזירות נוספות.

הכלי בנוי כשאלון, הפורט את תפקוד התלמיד לביטויים לימודיים והתנהגותיים בכמה רמות (מהרמה הנמוכה לרמה הגבוהה). העריכו את התלמיד בכל אחד מהתפקודים ולבסוף סכמו בטבלה את התפקודים שקיבלו הערכה נמוכה במיוחד - נקודות לשיפור (1-2) ואת התפקודים שקיבלו הערכה גבוהה במיוחד - נקודות חוזק (4-5).

הכלי - "הכר את התלמיד"

מיומנויות למידה

באיזו מידה לדעתך התפקודים האלה מתארים את התלמיד שאותו אתה מאפיין?

תפקוד	תיאור	הערכה 1-5
קריאה	קריאה משובשת מהלוח/ספרים, קריאה בשטף	
	קצב קריאה איטי, הססני, קריאה מצרפת	
	קושי בקריאה תוך התייחסות לסימני הפיסוק	
כתיבה	קצב כתיבה איטי	
	שגיאות כתיב	
	כתב יד קריא/ אינו קריא	
	אינו מיישם בכתיבה את כללי התחביר	
	שימוש בשפה הדבורה בכתיבה	
	קושי בסיכום	
הבעה בכתב או בע"פ/הבעה שפתית וידע עולם	קושי להביע ידע בכתב ו/או בע"פ	
	קושי לשחזר טקסט באמצעות שאלות מנחות	
	קושי בהבנת הנשמע והנקרא	
הבנה, חשיבה וזיכרון	קושי בהבנת הוראת מילוליות/כתובות	
	קושי באיתור רעיון מרכזי או בזיהוי קשרים רעיוניים (בתכנים, בין חלקי שיעור, בתוך טקסט)	
	קושי בהבנת תכנים סמויים או מופשטים	
	קושי בהסקת מסקנות	
	קושי בזיכרון או בשליפה מהזיכרון	

התנהגות

באיזו מידה לדעתך התפקודים שלהלן מתארים את התלמיד/ה שאותו את/ה מאפיין/ת?

תפקוד	תיאור	הערכה 1-5
קשב	קושי במיקוד קשב בפעילות פרונטלית או קבוצתית	
תלמידאות ועמידה בזמנים	קושי בהבאת ציוד	
	קושי בהתארגנות למשימות	
	קושי בביצוע תהליכי בקרה על משימות	
	קושי לפעול בלוח זמנים קצוב	
	קושי בהגעה בזמן לשיעור	
	מחברות/סביבת למידה לא מסודרת	
מבחינים	למידה לקראת מבחנים	
	מצליח לבטא את ידיעותיו במבחנים ובעבודות	
מוטיבציה	מוטיבציה ללמידה	
	התמדה בפעילות למידה	
משמעת	קבלת סמכות של מבוגר	
	התנהגות מותאמת למצבים מגוונים	
	שמירה על חוקים	
	פתרון בעיות בדרך מקובלת	
סביבה חברתית	השתתפות בפעילות מובנית או חופשית	
	יוזמה לפעילות חברתית	
	התייחסות בכבוד לחברים	
	יצירת קשרים חברתיים	
	השתתפות בטקסים, בטיולים ובפעילויות בית ספריות	

נקודות חוזק	נקודות לשיפור
תפקודים שקיבלו הערכה גבוהה במיוחד (ציון 4-5)	תפקודים שקיבלו הערכה נמוכה במיוחד (ציון 1-2)

2. היכרות דרך שיח עם התלמיד

רקע

בפרק הקודם הצגנו את חשיבות ההיכרות עם התלמיד/ה באמצעות תצפית. בחלק זה נרחיב את היריעה ונציע לקיים שיח מעמיק עם התלמיד/ה כחלק משמעותי מתהליך ההיכרות. פעמים רבות אנו מתאמצים ומשתדלים להכיר, להבין, לדעת דבר-מה על אודות התלמידים, ושוכחים את הדרך הישירה והטובה שתוכל להוביל לכך – פשוט לשאול את השאלות הנכונות.

חשיבות

מובן שכאשר מורה מלמד כיתה רבת-תלמידים, הוא אינו מצליח לנהל שיח קרוב ומשמעותי עם כל אחד ואחד מהם לעיתים קרובות. אך חשוב לזכור כי שיח מורה-תלמיד הוא סוג של מענה, גם מבלי להציע פתרונות, והוא מאפשר לתלמיד להרגיש שלמורה אכפת, שהוא מתעניין בו ובקשייו ומעוניין לעזור לו. בדרך זו הופך המורה לכתובת עבור התלמיד, ועל כן חשוב להשתדל לערוך אותו לעיתים קרובות ועם כמה שיותר תלמידים (מתוך "משיקים" המינהל הפדגוגי, משרד החינוך).



היכרות דרך שיח

מתוך "משיקים", המינהל הפדגוגי

1. איך אתה מרגיש בכיתה מבחינה לימודית ומבחינה חברתית?
2. ממה אתה נהנה בלמידה?
3. אילו מקצועות אתה מעדיף?
4. אילו משימות אתה אוהב או מעדיף לבצע? למשל: משימות בזוגות, משימות אישיות, משימות הדורשות קריאה, משימות המערבות כתיבה, ללא כתיבה, משימות יצירה, הצגה בפני חברי הכיתה וכדומה.
5. מה קשה לך?
6. באילו מקצועות מתבטא הקושי באופן מיוחד?
7. מתי החל הקושי?
8. מה עוזר לך להתמודד אתו?
9. מה יכולה המורה בכיתה לעשות למענך כדי לסייע לך להתמודד עם הקושי?
10. האם יש דבר שאתה רוצה לבקש ממני?
11. האם יש דבר נוסף שאתה רוצה שאדע הנוגע לך?

ב. בניית תוכנית התערבות פרטנית

רקע

תכנון תהליך ההתערבות הפרטנית הוא שלב חיוני בתהליך האיתור של התלמידים המתקשים ושל אלה שאינם מצליחים לממש את הפוטנציאל הגלום בהם. עם סיום תהליך ההיכרות המעמיקה עם התלמיד, נדרש המורה להתמודד עם כמות עצומה של נתונים. במצב הזה, שלעיתים מתבטא בהצפה של מידע, הופכת משימת עיבוד המידע ותרגומו לתוכנית התערבות למאתגרת במיוחד.

חשיבות

ככל שאנו מיטיבים להכיר את התלמיד כך אנו עשויים להיות קשובים יותר כלפיו ולספק מענה הולם לצרכיו. ככל שייטיב המורה להכיר את התלמיד, את יכולותיו, קשייו ותגובותיו, כך הוא יוכל להבין את דפוסי התנהגותו ולהציע לו דרכי התערבות מותאמות ויעילות יותר.

בפרק זה נציע כלי לאיפיון תופעה פרטנית ובניית תוכנית התערבות - "כלי הקנבס". כלי זה יכול לשמש ככלי לבניית תוכנית התערבות אישית, אבל ניתן גם להשתמש בו ברמה הבית ספרית ככלי לאפיון תופעות פרטניות (כגון תלמידים משוטטים , תלמידים נעדרים וכו').

"כלי הקנבס" - לוח עבודה לאיפיון תופעה פרטנית ובניית תוכנית התערבות

בתהליך ההיכרות אנו מציידים את עצמנו בתמונה עשירה ומורכבת. תמונה זו מעלה מגוון נרחב של צרכים וכיווני פעולה אפשריים. האתגר המרכזי המונח לפתחנו הוא לזהות במדויק את ערוצי ההתערבות המשמעותיים והחיוניים ביותר בעבודה עם התלמיד.

"מודל הקנבס" (The business canvas model) הוא כלי שפותח בשנת 2010 בעולם העסקי, ואנו במנהלת מרום עשינו לו אדפטציה לעולם החינוך. המודל, המורכב מתשעה בלוקים המשולבים בלוח עבודה אחד, נועד לסייע בתכנון תוכנית פעולה וניתן לעשות בו שימוש גם ככלי תכנון וגם כלי למעקב אחר התקדמות תהליכים.

נשאלת השאלה: מדוע לוח קנבס? התשובה לכך היא שבדומה ללוח ציור, כלי זה ויזואלי מאוד ומאפשר ליצור מיקוד וחדות שתסייע בבניית תמונה ברורה ותהליכית. הכלי מסייע בפירוק תוכנית ההתערבות לגורמים (בדומה לתוכנית עסקית) ובהרכבה חוזרת שלהם. הקנבס עצמו, בדומה ללוח קנבס מקורי, מגיע ריק ופשוט, ובזאת גדולתו, שכן ניתן ליצוק לתוכו כל תוכן וכל משמעות. הדרך המומלצת להשתמש בכלי הקנבס היא שימוש בכתוביות קצרות ותמציתיות ולא במלל רב מידי.

כדי לאפיין תופעה פרטנית ולנסח תוכנית התערבות טובה, עלינו לעבור על תשעת הבלוקים ולוודא שהתמונה הכוללת קוהרנטית ומספרת את הסיפור של התלמיד בצורה משכנעת ובהירה.

תשעת הבלוקים הם:

1. **זיהוי:** מי התלמיד/התופעה אותם אנו רוצים לקדם? מאפיינים, יכולות וחזקות אל מול קשיים וחסמים
2. **אפיון:** ובחירה מהם הקשיים/חסמים שהיינו רוצים לשפר?
3. **בחירה:** מהם היכולות/ חוזקות שהיינו רוצים לקדם?
4. **קשר:** איזה סוג יחסים הייתי רוצה עם התלמיד/ים? כיצד השינוי ישפיע על יחסיו עם הסביבה?
5. **ערך** (Value Proposition): אילו שינויים יחוזה (התלמידים) בעקבות המהלך?
6. **גיוס:** כיצד נגייס את התלמיד/ים לתהליך? כיצד נביא אותו/אותם למודעות שצריך לעשות שינוי?
7. **פעולה:** מהם התהליכים/הפעולות שאני מציע?
8. **משאבים:** מהם המשאבים שנחוצים לי?
9. **שותפים:** מי יכול לעזור לי להצליח?

"כלי הקנבס" - לוח עבודה לאיפיון תופעה פרטנית ובניית תוכנית התערבות

הוראה המושתתת על מיפוי נתונים ותכנון קפדני של ההוראה

7. פעולה מהם התהליכים/הפעולות שאני מציע? 	5. ערך לתלמיד (Value Proposition) איזה שיתויות יחווה התלמיד/ים בעקבות המהלך? 	4. קשר איזה סוג של יחסים הייתי רוצה עם התלמיד? כיצד השינוי ישפיע על יחסי/יחסיהם עם הסביבה? 	2. אפיון מהם הקשיים/חסמים שהיינו רוצים לשפר? 	1. זיהוי מיהו התלמיד/ים שאותו/אותם אנו רוצים ללקדם? מאפיינים, יכולות וחזקות אל מול קשיים וחסמים 
	6. גיוס כיצד נגייס את התלמיד/ים למהלך? כיצד נביא אותו/אותם למדענות שצריך לעשות לנו? 		3. בחירה מהם היכולות/חוזקות שהיינו רוצים לקדם? 	
9. שותפים מי יכול לעזור לי להצליח? 	8. משאבים מהם המשאבים שנחוצים לי? 			

תכנון ההוראה



מענה ממוקד פרט

הוראה ממוקדת תלמיד המקדמת הישגים

הוראה ממוקדת תלמיד המקדמת הישגים

ברמת בית ספר -

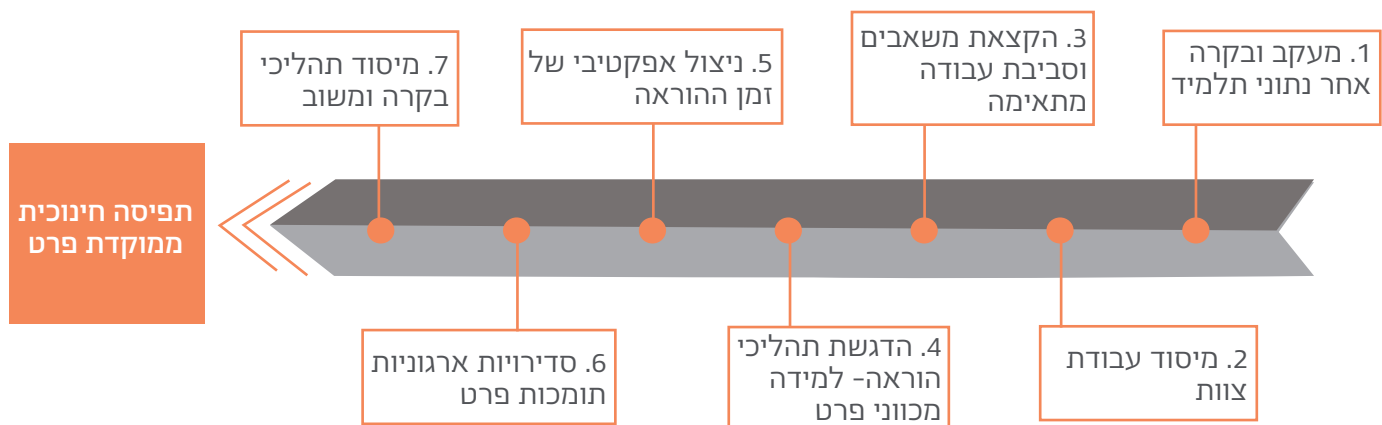
הפעלת מגוון מסגרות ומענים לתמיכה, תגבור והעשרה



רקע

הניסיון בשטח מצביע על כך שהמורה הבודד המעוניין לתת לתלמיד מענה מותאם אישית, יכול לעשות זאת במסגרת מבנה הכיתות ובמערכת השעות הקיימים בבית ספרו. אולם על מנת להשיג שינוי אפקטיבי וארוך טווח, יש לבצע שינוי ברמה המערכתית. קשה להצביע על שינוי ו/או על מנגנון אחד חשוב יותר ממשנהו, ונראה שחשובה עצם המוכנות של הנהלת בית הספר "לשחק" עם מסגרת השעות, עם הרכבי קבוצות הלמידה ועם הסדירויות הצוותיות כדי להתאימם לצרכים המשתנים. כל עוד התנאים הסביבתיים/ארגוניים נשארים כשהיו, יהיה קשה מאוד למורה הבודד לבצע את השינוי ולתת מענים תומכי פרט.

ישנם מספר פעולות שאותן מבססים מנהיגים אפקטיביים לקידום תפיסה חינוכית ממוקדת פרט:



חשיבות

מנגנונים מקדמי הישגים אינם עוסקים רק בהישגים, אלא מעבירים בו-זמנית מסרים נוספים, כגון החשיבות בהיכרות עם כל תלמיד, האמונה ביכולתו להגיע להישגים גבוהים, החשיבות במימוש הפוטנציאל האישי והרגישות לקשיים ולצרכים מיוחדים של התלמידים, כמו גם מסרים המדגישים ערכים בסיסיים של אמונה ביחיד, ערבות הדדית ומחויבות למימוש יכולות.

לפיכך נשאלת השאלה, אילו סדירויות, מנגנונים ותהליכים צריך המנהל למסד לשם קידום הישגים לימודיים תוך מתן מענה מותאם לפרט? בפרק זה נציג מספר מנגנונים ותהליכים ארגוניים ברמה המערכתית התומכים בקידום נושא מרכזי זה.

מגנונים ותהליכים ארגוניים תומכי פרט

תהליכים	מגנונים, מבנים וסדירות
1. מיפויים וניתוח הישגי תלמידים	א. מועצות פדגוגיות ב. מערך היבחנות בית ספרי ואישי
2. ניהול מערכת שעות ונתוני תלמיד	א. מערכת שעות ב. מערכת לניהול מידע בית ספרי
3. מענה לצורכי התלמידים	א. ניצול השעות הפרטניות ב. מסגרות לתגבור והעשרה
4. מענה צוותי לצורכי המורים	א. ישיבות צוות סדורות ב. מסגרות להעצמת רכזים

1. מיפויים וניתוח בית ספרי של הישגי התלמידים:

מטרת המיפויים היא לבחון את ההתקדמות וההצלחה של כל תלמיד בבית הספר. ישנם שני מגנונים מרכזיים התומכים בתהליך זה:

מערכת היבחנות בית ספרי ואישי

- < מחייב בניית מבחנים משווים ותיאום לוחות זמנים
- < מבסס בניית מחוונים וקיומם של סטנדרטים להערכה
- < מאפשר הצעת מענים הולמים לבעיות המתעוררות ברמת שכבה/כיתה/תלמיד
- < יוצר מגנון תומך וסדירות למתן מענים בתחום ההיבחנות האישית.

מועצות פדגוגיות

- < מהוות מרכז לקבלת החלטות בית ספרי מאפשרות לצוות לקבל תמונה כוללת
- < ברמת תלמיד, כיתה/ קבוצת לימוד, שכבה, מורה
- < מאפשרות זיהוי קשיים בקרב המורים עצמם, בעקבות כשל מתמשך במקצוע או בכיתה מסוימת



2. ניהול מערכת שעות ונתוני תלמיד

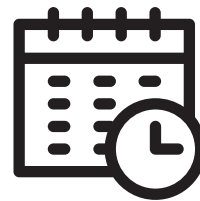
המשאב החשוב ביותר שבידי בית הספר הוא שעות התקן - אותן שעות הוראה המהוות את התשומות המרכזיות לקידום הלמידה. להלן שני מנגנונים שמסייעים בניהול יעיל של משאב זה:

שימוש בתוכנת ניהול פדגוגי

- < מבסס תרבות ארגונית של קבלת החלטות על בסיס נתונים
- < מייצר מסד נתונים המאפשר קבלת תמונת מצב כיתתית, קבוצתית ושכבתית
- < מחייב את כלל הגורמים (תלמידים, מורים, הורים והנהלה) להיות מעודכנים במצבו הלימודי של התלמיד
- < מאפשר מעקב מערכתי ומדויק יותר אחר הפרט

ניהול אפקטיבי של מערכת שעות

- < מייצר גמישות בהרכבת קבוצות למידה
- < מבסס עבודת מורים ב-CO
- < מאפשר יצירת קבוצות למידה של תלמידים מכיתות שונות ומשכבות שונות
- < מאפשר פיצולי כיתות והקטנת קבוצת הלמידה



3. מענה לצורכי התלמידים

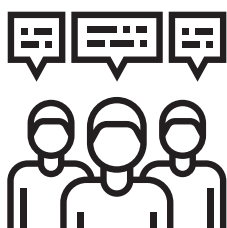
קידום הישגים תלוי, בין השאר, במענה תואם והולם לכל תלמיד, הן ברמת המענה הפרטני והן מבחינת העניין וההעדפה האישית של התלמיד. להלן שני מנגנונים המסייעים במתן מענה הולם לצורכי התלמיד:

מערכת לניצול יעיל של השעות הפרטיות

- < מאפשרת ניצול יעיל של השעות הפרטניות ל: שיפור ההישגים, צמיחה חברתית ואישית, העשרה בתחומי דעת ועניין
- < מעודדת בניית מערכי שיעור וחומרי הוראה מגוונים
- < מבססת נהלים למעקב, בקרה והערכה אחר יישום ואפקטיביות השעות הפרטניות

מסגרות לתגבור והעשרה

- < מתן היצע מגוון של מענים לתלמידים מתקשים (שיעורי תגבור, חונכים וכו') ומצטיינים (שיעורי מצוינות, קורסי בחירה וכו')
- < מיסוד מסגרות מיוחדות/מקדמות, הכוללות מענים לבעלי לקויות למידה, אומ"ץ, אולפנים לעולים וכדומה.
- < בניית מסגרות משלימות - מחוץ למסגרת הלימודים, כגון טיולים, ימי שיא, שבועות נושאים, הופעות, סדנאות



4. מענה לצורכי המורים



הניסיון בשטח מראה שראשי הצוותים המקצועיים הם חוליה מרכזית ביישום המדיניות הפדגוגית של בית הספר. להלן שני מנגנונים **התומכים בעבודת הצוות המקצועי**:

ישיבות צוות סדירות

- < גיבוש מנגנונים וסדירויות המאפשרים לקיים ישיבות צוות, הבניית מסגרות לביצוע התפקידים
- < מיסוד מפגשי צוותים ליצירת משימות ואתגרים לקבוצות הטרוגניות הדורשת מיומנויות, יצירתיות, ניסיון וזמן

העצמת רכזי מקצוע וצוותי שכבה

- < יישום ובקרה על הניהול הפדגוגי של תחום הדעת באמצעות רכזי המקצועי
- < מיסוד מסגרות לפיתוח רכזי מקצוע וצוות מבחינת מיומנויות ותוכן
- < יצירת סדירויות מנהל לשיח עם רכזים וצוותים

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

- ☒ סיוע בניהול אפקטיבי של מערכת השעות ונתוני תלמיד
- ☒ סיוע בבניית מבנים, סדירויות לניצול יעיל של השעות הפרטניות
- ☒ סיוע בירור צרכים ומתן מגוון מסגרות לתגבור והעשרה
- ☒ מתן מענה לצורכי המורים בנושא מבנים וסדירויות תומכות פרט
- ☒ סיוע במיפוי צרכים ובנייה/שדרוג שגרות וסדירויות בהתאם לצורך

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



- אנו מציעים לקיים עם המנהל והצוות מוביל שיח בנושא, לבחון את האפקטיביות של **המנגנונים תומכי הפרט בבית הספר** ולקיים חשיבה על התאמות שמומלץ לעשות בהם.
1. השתמשו ב"כלי אסטרטגי לפיתוח מנגנונים תומכי פרט" המצורף, ובקשו מכל קבוצה/מורה לבחור תהליך/מנגנון בביה"ס ולחקור אותו באופן עצמאי ע"י השאלות שבכלי.
 2. לבקש מהמורה שיתאר/יציג כיצד התהליך/המנגנון הזה נראה בביה"ס (אפשר גם בדרך יצירתית, באמצעות שיר וכו').
 3. כל קבוצה/מורה יציגו לשאר המשתתפים את מה שהכינו. ניתן גם לבחור תהליך אחד או שניים ולקיים עליו דיון משותף. לסיום ניתן לשאול: האם יש מנגנון/תהליך חדש שהייתם רוצים להציע?

כלים



כלי אסטרטגי לפיתוח מנגנונים תומכי פרט



כלי אסטרטגי לפיתוח מנגנונים חומכי פרט



מענה צוותי לצורכי המורים	בניית קבוצות מצויינות והעשרה	בניית קבוצות חמבור	ניצול השעות הפרטניות	ניהול מערכת שעות	מעורר היבטנות בית ספרי ואישי	מועצות פדגוגיות	
							האם לכל השותפים ברור איך מפעילים את המנגנון בצורה טובה? ומהו תפקידם בו?
							האם יש תחושה שהמנגנון חורם לקידום הפרט? כיצד?
							האם המנגנון מאפשר "גיוס שותפים" לטובת התלמידים?
							האם המנגנון מופעל כנדרש?
							מה היה עוזר לכם לשפר את המנגנון?

בפרק זה בחרנו לתת שני כלים המסייעים בקידום תפיסה מערכתית ממוקדת פרט



1. אבחון סדיריות ומענים ארגוניים מנקודת מבט של הפרט

רקע

כדי לקיים תהליכים של הוראה איכותית הנותנת מענה לצורכי הפרט, לא מספיק לאבחן את התלמיד ולהתאים לו תוכנית למידה אישית, אלא יש לאבחן גם את בית הספר ולראות עד כמה השגרות, המבנים והסדירויות הארגוניות הקיימות בו תומכות בתהליך זה.

באוגדן למדריך מרום ובאוגדן כיוונים הוצג תהליך מיטבי של מיפוי, אבחון ובניית תוכנית עבודה בית ספרית, לצד מתן כלים יישומיים. בפרק זה נציע תהליך של מיפוי ואבחון ארגוני מתוך **נקודת מבט של הפרט על ההוראה** (גוטמן, 2013).

חשיבות

תהליך אבחוני זה מאפשר לעצור ולהתבונן על ההוראה בתוך המורכבות הארגונית דרך ראיית הפרט הבודד - התלמיד בבית הספר.

התהליך כולל מספר שלבים:

שלב א' - בחירת תלמידים: הזמינו את המנהל/צוות הנהלה לחקור לעומק שלושה תלמידים שמאפיינים את התלמידים הלומדים בבית הספר.

שלב ב' - בירור ויצירת תמונת מצב: בקשו לקבל מידע מפורט ככל האפשר על כל אחד מהתלמידים.

שלב ג' - גיבוש נהלים וסדירויות חדשות: רכזו את הנושאים שלגביהם אין לכם מענה או שאין בהם הלימה בין הרצוי למצוי.

כלים למדריך

✓ הכלי: מקרה פרטי - אבחון ארגוני מנקודת מבט פרטית



שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

מתוך גוטמן (2013). אבחון ארגוני מנקודת מבט פרטנית, הוצאת אבני ראשה.

גייסו את ההנהלה למסע חקר הכולל מספר תהליכים:

1. בחרו עם ההנהלה שלושה תלמידים שאותם תרצו לחקור במשותף לעומק ולצאת בעקבותיהם למסע התבוננות בנהלים, בסדירויות ובשגרות בבית הספר.

2. אבחנו וצרו תמונת מצב - אספו מידע מפורט על התלמידים ואבחנו את ההתנהלות הבית ספרית

שאלות אבחון לצוות:

- אילו נתונים סביר להניח שיש לבית הספר על כל תלמיד? כיצד הם נאספים?
- באיזה אופן הציפיות או הדרישות מצוות בית הספר בקשר לכל תלמיד מובאות לידיעת התלמידים?
- האם שוחח המחנך עם כל תלמיד שיחה אישית השנה? בשנתיים האחרונות? וכמה פעמים?
- באיזו מידה הייתה תקשורת שוטפת בין אנשי הצוות להורי התלמיד? האם נערך ביקור בביתו?
- איזה מידע יש למורים המקצועיים על התלמיד? באיזה אופן קיבלו את המידע?
- האם וכמה פעמים פגש היועץ את התלמיד מאז שהגיע לבית הספר? באילו נסיבות?
- אילו אבחונים עבר התלמיד? אילו הקלות או זכאויות יש לו? מי יודע על כך ובאיזה אופן מועבר המידע?
- באילו דוחות, ישיבות צוות, מסגרות להיוועצות או ללמידה מקצועית עלה שמו של התלמיד?
- אילו משאבים מיוחדים משקיע בית הספר בתלמידים מסוג זה? כיצד מתנהל המעקב אחריהם?
- האם חלו שינויים באופן הטיפול בתלמיד או בהתייחסות אליו לאורך הזמן? אם כן, אילו שינויים?
- אילו מנגנונים או סדירויות יש בבית הספר כדי ללמוד על מצבם הלימודי והחברתי של התלמידים?
- כיצד מרוכז ומנוהל המידע המצטבר על התלמידים - ברמת התלמיד? ברמת הכיתה? ברמת השכבה?

3. זהו ותעדו נהלים וסדירויות חדשות שנדרשות - לאחר שבחנתם את ההתנהלות בפועל, זיהיתם נושאים שבהם יש פער בין ההתנהלות המצופה להתנהלות בפועל, סייעו בקביעת הנהלים, המסגרות והשגרות התומכות פרט שאותם תרצו לקדם, והגדירו אותם בתוכנית העבודה הבית ספרית.

להלן טבלה שיכולה לסייע לכם בזיהוי נהלים מסגרות וסדירויות ברמת הפרט שכדאי למסד.

מסגרות, נהלים וסדירות תומכות פרט - זיהוי צרכים

נהלים המסגרות והשגרות ברמת פרט למיסוד			ההתנהלות בפועל	הנהלים וההתנהלות שאנו מצפים לראות בטיפול בפרט	הנושא
אילו סדירות ומנגנונים צריך לקבוע	אילו מסגרות/תוכניות כדאי למסד/לשפר	אילו נהלים ותקנות צריך לקבוע			

2 הישיבה הפדגוגית כמנגנון לקידום הפרט

רקע

הישיבה הפדגוגית היא הזדמנות נהדרת לחלוק מידע, ללמוד מהצוות על הכיתה כקבוצה, להעמיק ללמוד על כל אחד מהתלמידים ולבנות תוכנית התערבות מותאמת.

למרות הפוטנציאל הרב הטמון בישיבה הפדגוגית, הפער בין המצוי לרצוי הוא גדול; הישיבה לרוב ארוכה ומתסכלת ולעתים קרובות היא מאופיינת בשיח לא ממוקד ומפוזר. לא תמיד ברור מהן מטרות הישיבה, על מי דנים ובמה מתמקדים: בציונים? בהתנהגות? בתלמיד הבודד? באקלים הכיתה? מי מנהל את הישיבה - המנהל/ת? היועצ/ת? המחנכ/ת? ועל מי מוטלת האחריות לתעד, לעקוב ולקדם את ההחלטות המתקבלות בישיבה. במקרים רבים למרות ההשקעה הכה גדולה של המורים מבחינת זמן והכנה, לא תמיד מתקבלות החלטות אופרטיביות שיכולות לקדם את הנושאים שנדונו (רחמים, 2019).

בגלל השכיחות הרבה בשימוש במנגנון המועצה הפדגוגית והפוטנציאל הגדול שלו להפוך **למנגנון שמסייע לקיום דיון ממוקד צורכי תלמיד**, יש צורך לקיים תהליך מובנה במטרה לטייב את מערך הישיבות ולהפוך אותן למנגנון אפקטיבי שמקדם תלמידים.

התערבות לשיפור הישיבות הפדגוגיות

1. **בירור של עמדות ותפישות** - זהו תהליך שבו נבחן תחילה עמדות ותפישות של מורים בנוגע לתלמידים: כיצד תופס המורה את התלמידים המצטיינים, המפריעים, לקויי הלמידה, השקטים, המתגרים; האם כולם תלמידים שלהם ומצויים באחריותם?

2. **שיפור האופן שבו מתנהלת הישיבה** - האופן שבו מתנהלת הישיבה משפיע על האפקטיביות של המנגנון וצריך לפעול לשיפורו.

3. **פרקטיות** - אחד האתגרים המרכזיים במועצות הפדגוגיות הוא להגיע להחלטות פרקטיות, שהמורה יודע כיצד ליישמן. לא די לדון ב"למה" ויש להקדיש זמן ומחשבה ל"איך". פעמים רבות בישיבות הפדגוגיות מועלות הבעיות, אך במסגרת השיח המתנהל סביבן, למורים לא תמיד ברור מה תפקידם ומה עליהם לעשות כדי להתמודד עמן.

ניהול ישיבה פדגוגית אפקטיבית כולל 4 שלבים:

הכנת הישיבה

- הודיעו מבעוד מועד על קיום הישיבה
- ציינו את המקום והזמן המדויק של הישיבה
- ודאו השתתפות
- הכינו מבעוד מועד חומר רקע לכל משתתף
- אספו אינפורמציה רלוונטית מהמשתתפים.

פתיחת הישיבה

- קבעו אחראי לרישום פרוטוקול
- הציגו את המשתתפים.
- הציגו את מהלך הישיבה ואת הזמן שיוקדש לכל נושא
- הציגו עקרונות לשיח (שיח מכבד, לא סטיגמטי, רגוע, מאפשר...).

דיון

- שמרו אווירה נעימה ונינוחה.
- נהלו את הדיון
- אתרו יחדיו את הבעיה
- נתחו את מאפייני הבעיה - כמה זמן זה נמשך, מה קורה כרגע, אילו פעולות ננקטו.
- חישבו יחדיו על פיתרון
- החליטו על מדיניות שינוי
- חלקו תפקידים, קבעו אחראים לביצוע, ומועדי ביצוע.

סיכום הישיבה

- אפשרו לחברי הצוות להעלות נושאים לישיבה הבאה על פי הצורך שלהם
- סיימו את הדיון בציון ההישגים של הדיון ותודות למשתתפים ולמי שהוביל את הדיון.
- הפיצו פרוטוקולים לכל חברי הישיבה בתוך זמן קצר
- קבעו את מועד הישיבה הבאה, תאריך ומקום.

"עשרת הדיברות" לניהול ישיבה פדגוגית טובה

1. מוביל הישיבה מנווט את הדיון ליעדו.
2. האקלים החברתי מאפשר ביטוי של כלל האנשים "בגובה שווה".
3. ניתן זמן ביטוי לכל אחד מחברי הצוות.
4. קיימת מוטיבציה של המשתתפים לתרום.
5. קיים תהליך יצירתי שבו מחפשים פתרונות חדשים לבעיה.
6. מפיקים לקחים מאירועים.
7. מקבלים החלטות (בוחרים בין חלופות אפשריות).
8. מנתחים את תהליך קבלת ההחלטות.
9. מקבלים ונותנים משוב איכותי.
10. לא נצמדים למבנה הישיבה, אלא מתגמשים בהתאם לצורך!

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

א. **הזמנה להתבוננות** - במפגש זה הזמינו את הצוות להתבוננות אחרת, חדשה, על הישיבות הפדגוגיות. מטרת המפגש הן לעודד יצירת שיח מקדם וחיובי על התלמיד בישיבה הפדגוגית, לחזק את חשיבות העבודה המשותפת לקידום התלמיד ולפתח מודעות לשפה שבה אנו משתמשים בישיבה.

ב. **בירור עמדות** - במפגש חלקו למשתתפים כלי לבירור עמדות ותפיסות כלפי המועצות הפדגוגיות, בקשו מהם לבחור היגדים משמעותיים מבחינתם וקיימו עימם שיח בנושא. היעזרו בכלים המצורפים.

כלים

✓ כלי לבירור עמדות ותפיסות לגבי מועצות פדגוגיות

✓ כלי לתכנון ישיבה פדגוגית

כלי לבירור עמדות ותפיסות לגבי מועצות פדגוגיות

לפניכם היגדים העוסקים בניהול ישיבות פדגוגיות. מתוך ההיגדים הבאים בחרו חמישה שהם המשמעותיים ביותר מבחינתכם (לחייב או לשלילה). הסבירו מדוע בחרתם בהיגדים אלה.

1. לעיתים קרובות האנשים בישיבה פתוחים וכנים איש עם רעהו.
2. פעמים רבות מושגת התקדמות בישיבות הפדגוגיות.
3. רק לעיתים רחוקות קורה שהישיבה אינה משיגה את מטרותיה בפועל.
4. בישיבות הפדגוגיות מקשיבים זה לזה.
5. בדרך כלל אנשים נמנעים מהערות ביקורתיות כדי למנוע "פיצוץ".
6. ניתן לראות התקדמות ולמידה מישיבה לישיבה.
7. נושאים חשובים אינם "מטואטאים" מתחת לשטיח ומטופלים בישיבה.
8. ניסיונות לביקורת בדיון נתפסים באופן שלילי, כמזיקים.
9. ההנהלה אינה שותפה באופן מלא בישיבות, והדבר פוגע באפקטיביות שלהן.
10. מעט מידי זמן מוקדש להתייחסות לצורכי הפרט.
11. לעיתים קרובות מחליט המנהל החלטות מבלי להתייעץ עם חברי הצוות, כך שהישיבה נראית מיותרת.
12. העבודה הייתה משתפרת אילו היו מעודדים ביקורת בונה.
13. יש קליקות, "סגירת חשבונות" ו"תמרונים פוליטיים" בין חברי הצוות בזמן הישיבה.
14. ההחלטות המתקבלות בצוות אינן מתועדות כראוי ואינן מבוצעות כנדרש.
15. בדרך כלל אין הצוות מספיק לדון בכל הבעיות בישיבה הפדגוגית.
16. לא תמיד מתקבלות החלטות ברורות שהמורים יודעים איך ליישם אותם.

[illegible]

ברמת הצוות -



יישום פרקטיקות הוראה בהתאמה לצורכי בית הספר

רקע

מענה מותאם לצורכי הפרט נסמך על מורים המשתמשים בפרקטיקות הוראה מגוונות כדי לענות על צורכי כל אחד מתלמידיהם במציאות כיתתית מורכבת. תהליך זה כרוך בשינוי דרכי ההוראה המוכרות למורים ובחשיבה מחודשת על אופן העבודה, על מערכי השיעור ועל הערכת עבודת התלמידים. על מנת לשנות ולהרחיב את דרכי הלמידה המוכרות ולהוסיף תהליכים יצירתיים ורב-ממדיים, נדרשת עבודה מאומצת מהתלמידים ומהמורים כאחד.

חשיבות

על מנת שמורים יצליחו להרחיב את רפרטואר ההוראה שלהם, להעמיק ולהתמקצע, לא מספיק רק להכיר את דרכי ההוראה השונות, עליהם ללמוד את הפרקטיקה הרלוונטית, לתכנן את מהלכי השיעור, להתנסות בהם ולקבל עליהם משוב על בסיס דוגמאות אותנטיות של תוצרי תלמידים, תצפיות הדדיות של מורים וייצוגים נוספים. כמו כן, נדרשת פעילות מערכתית תומכת המאפשרת התפתחות מקצועית של מורים, וכן מנהיגות בית-ספרית שתוביל את התהליך בבית הספר.

פרקטיקות הוראה בעלות פוטנציאל התאמה גבוה לבתי ספר במרום

אחת השאלות המרכזיות שצוותי מרום מתלבטים בהן עם צוותי בתי הספר היא מהן פרקטיקות ההוראה שהן בעלות פוטנציאל התאמה גבוה יותר לבתי ספר אלה? ואילו פרקטיקות נותנות מענה טוב יותר ברמת הפרט לתלמידים מתקשים?

לשם כך חברה מנהלת ניהול עצמי ומרום למהלך משותף עם אגף מו"פ ניסויים ויזמות, והקימה בין השנים תשע"ח-תשע"ט מעבדת חקר שתעסוק בנושא ההוראה, וזאת כדי לגבש תובנות על אודות הוראה מיטבית בקרב אוכלוסיית היעד של תוכנית מרום, וכן כדי ללמוד על תהליכי שינוי פדגוגיים שעוברים בתי ספר אלו.

מעבדת פרקטיקות הוראה לאוכלוסיות מוחלשות

מטרות מעבדת המחקר בנושא פרקטיקות הוראה בהתאמה לבתי ספר במרום היו (רטנר וגרוסמן, 2019):

- 1. לזהות פרקטיקות הוראה** שנמצאו בעלות פוטנציאל התאמה למורים ולתלמידים בבתי הספר במרום, כולל פיתוח והתאמה שלהם להקשר מקומי, סימון של יתרונות פוטנציאליים ואתגרים צפויים.
- 2. לייצר תפיסה על אודות הוראה באוכלוסיות אלו** - מהם העקרונות המנחים שיסייעו לעשות שימוש מיטבי בכל פרקטיקת הוראה שהיא?
- 3. לזקק תובנות לגבי תהליכי שינוי פדגוגי של בתי הספר** - כיצד בית ספר מאמץ פרקטיקה ו"הופך אותה לשלו"? כיצד יכול בית ספר להוביל תהליך שינוי פדגוגי שמצליח להשפיע על המתרחש מאחורי דלת הכיתה?

בסקירה רחבה של ספרות אקדמית שנעשתה במסגרת המעבדה של מו"פ בנושא פרקטיקות הוראה בבתי ספר במרום עלתה המסקנה הבאה:

המחקר נמנע מלסמן פרקטיקות הוראה ספציפיות בתור ה"מפתח" להצלחה בעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות.

עם זאת, **מעבדת המחקר סימנה חמש פרקטיקות** נבחרות, שעשויות להתאים לבתי ספר בתוכנית מרום. פרקטיקות אלו נבחרו משום שמחקרים ותהליך היישום במעבדה מצאו כי יש להן **פוטנציאל התאמה גבוה** להוראה בבתי הספר במרום

פרקטיקות ההוראה בעלות פוטנציאל התאמה גבוהה לבתי ספר במרום



בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

לקיים שיח צוותי ולגבש תפיסה מוסכמת לגבי מהי הוראה טובה



בירור צרכים לבחירת פרקטיקה מתאימה לצורכי בית הספר



יישום - לסייע לצוות להפנים ולהטמיע את הפרקטיקה, "להפוך את הפרקטיקה לשלו"



א. בחירה והטמעה של פרקטיקה המותאמת לצורכי בית הספר

רקע

אחד התפקידים של מדריך מרום הוא **להרחיב את ארגז הכלים שברשות צוותי ההוראה** שאותם הוא מדריך. רצוי להקנות למורים ידע מגוון ולעודד אותם להעריך את השפעת שיטות ההוראה שלהם על תלמידיהם, וכמו כן מומלץ לברר מהם צורכיהם והעדפותיהם בכל הקשור לשיטות הוראה (האטי, 2017).

ובהקשר זה תפקידו של מדריך מרום הוא **לסייע לבתי הספר לברר מהם צורכיהם בכל הקשור לשיטות הוראה**, ובמילים אחרות, באילו פרקטיקות מומלץ להתמקד ולהתמקצע כדי לתת מענה מיטבי לצורכי התלמידים בבית הספר.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



אך, אם כן, מסייעים לצוות לבחור פרקטיקת הוראה שיישומה תסייע בהשגחת ההוראה? לאחר שסייעתם לצוות לגבש תפיסה שעניינה מהי "הוראה טובה" בהקשר של בתי ספר בתוכנית מרום, אנו מציעים לסייע למורים לבצע מהלך לבירור צרכים וליישום פרקטיקה המותאמת לצורכי בית ספר. המהלך כולל שלושה שלבים עליהם נפרט בהמשך (רטנר וגרוסמן, 2019).

א. בירור צרכים

ב. היכרות עם "מניפת פרקטיקות ההוראה"

ג. הטמעת הפרקטיקה בבית הספר

בירור צרכים - היכן להתחיל?

- מה צריך לכלול בירור צרכים? עליו לכלול התייחסות לשלושה קודקודים מרכזיים: קולות המורים, קולות התלמידים והמתרחש בכיתה - הלא היא זירת ההוראה-למידה הראשית (רטנר וגרוסמן, 2019).



- כיצד עורכים בירור צרכים? באופן כללי, **מסיירים בבית הספר, בכיתות ובישיבות המורים, מתבוננים, שואלים, מקשיבים**. בירור צרכים מוצלח צריך להיעשות גם באופן ישיר (לשאל מה אתם צריכים? מהו המצב כעת, מה פועל טוב, מה ראוי שנעשה אחרת?) וגם באופן עקיף, כלומר לא להסתמך רק על הצהרות הנוגעים בדבר, אלא גם לצפות בשיעורים ובישיבות ולהסיק מסקנות בהתבסס על כך.

היכרות עם "מניפת פרקטיקות ההוראה"

נציג למורים את **מניפת פרקטיקות ההוראה**, בדגש על פרקטיקות ההוראה שנמצא כי הן עשויות להתאים לבתי ספר בתוכנית מרום. בעת ההיכרות עם פרקטיקות ההוראה וההעמקה בהן, ישנם כמה דגשים שחשוב להביא בחשבון (רטנר וגרוסמן, 2019):

● **למד את הפרקטיקה** ● **קח ועשה זאת שלך** ● **גם פרקטיקות אחרות עשויות להתאים**



דגשים ליישום פרקטיקה

למד את הפרקטיקה. אם רוצים להשביח את ההוראה, צריך לסייע לצוות לבחור פרקטיקת הוראה שצוות בית הספר יעבור תהליך התמקצעות לגביה.

קח ועשה זאת שלך. לא משנה באיזו פרקטיקת הוראה יבחר הצוות להתעמק, חשוב שלא לאמץ אותה כפשוטה, אלא להתייחס אליה כבסיס לעבודת פיתוח בית ספרית, פיתוח והתאמה לצרכים המקומיים.

גם פרקטיקות אחרות עשויות להתאים. נוסף על 5 הפרקטיקות המצוינות במעגל "פרקטיקות ההוראה בעלות פוטנציאל התאמה גבוהה לבתי ספר במרום", ישנן פרקטיקות מתאימות המפורטות במניפת ערוצי ההתערבות.

מניפת פרקטיקות הוראה

הוראה ולמידה בחברותא		הוראה מפורשת וישירה
הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים		למידה מטעויות
הוראה ולמידה בדרך החקר		משוב מקדם למידה
הוראה בקבוצה קטנה		שילוב משחק בהוראה ובלמידה
הוראה ולמידה התנסותית		הוראה ולמידה חוץ כיתתית
		ויסות עצמי בלמידה

בתלקיט כיוונים ובמניפת ערוצי ההתערבות (באתר הבית של תוכנית מרום) מוצגות פרקטיקות מגוונות ואופן יישומן. לגבי כל אחת מהפרקטיקות מתוארים הבסיס הרעיוני שלה, דגשים בארגון ההוראה והלמידה, עקרונות מנחים להטמעה ומקורות לעיון נוסף.

בפרק זה בחרנו להתמקד בשתי פרקטיקות מרכזיות שלא מופיעות במניפת ערוצי ההתערבות שנמצאו בעלות פוטנציאל התאמה גבוה לבתי ספר במרום. (במעבדת מו"פ שעסקה בפרקטיקות הוראה באוכלוסיות מוחלשות).

חשוב להדגיש כי כל הפרקטיקות המובאות מציעות מסגרת מתומצתת להתנסות ולהתמקצעות בנושא, וכדי ללמדן ולהקנות אותן בהצלחה נדרשת העמקה נוספת מצד המדריך.

1) הוראה ולמידה התנסותית

"יש לי חלום, שתלמידים יאמרו למוריהם בסיפוק:
"בשיעור שלך לא למדנו דבר, הכול למדנו בעצמנו"
(יוסף אבינון)

רקע

למידה התנסותית נשענת על תיאוריות קונסטרוקטיביסטיות של למידה. היא מייחסת מקום מרכזי להתנסות ולעשייה בתהליך הלמידה. מעגל הלמידה של קולב (דרסלר, 2013), מהווה מרכיב מרכזי בתיאוריה של הלמידה ההתנסותית. לפי תיאוריה זו, למידה מתרחשת כאשר מזמנים ללומדים מפגש ישיר וחוויתי עם תופעה משמעותית בחייהם.

מעגל הלמידה ההתנסותית



גישה זו מציעה חלופה לתפיסה המסורתית שלפיה ידע הוא דבר שניתן לומר או למסור בהעברה ישירה ממורה לתלמיד.

כדי לקדם למידה זו, חשוב שתהליך ההדרכה יכלול שני מהלכים:

1. הכנת הצוות - הכשרה ורתימה: כדי להכין את הצוות כראוי להוראה בפרקטיקה. אחת הדרכים הטובות ביותר להבין את יתרונה של למידה כזו היא פשוט להתנסות בה, ועל כן כדאי שהכשרת הצוות תועבר באופן שיאפשר לצוות לחקור בעצמם את הפרקטיקה, להתנסות בה כלומדים וכמלמדים, לשאול שאלות אותנטיות לגביה ולחפש להן תשובות, להמשיג את החוויה ולהתבונן בתהליך.

2. הכנת יחידות לימוד בהלימה ללמידה ההתנסותית: המעבר להוראה בסגנון זה אינו פשוט; יש מורות שיתקשו במידה זו או אחרת בעת המעבר. לכן מומלץ לעבוד על הכנת יחידות הלימוד בצוותים שיאפשרו סיעור מוחות קבוצתי ועבודת צוות.

דגשים בארגון ההוראה והלמידה המקדמים למידה התנסותית

עקרונות הפרקטיקה

< **למידה על בסיס התנסות - גילוי וחיבור לידע קודם**

< **ארגון הידע - כשבמרכז הבנת התלמיד את הנלמד**

< **יישום ותרגול - התלמידים מעורבים ופעילים**

< **ארגון הסביבה הפיזית** כך שתאפשר תנועה והתנסות

עקרונות מנחים להטמעה

- **התנסות מעשית: מזמנים לתלמידים התנסות עם סיטואציה חדשה או עם סיטואציה מוכרת, אך כזו שמצריכה חקירה ופרשנות נוספת.** בשלב זה חיוני לחבר את הלומד לידע קודם שלו ולעורר בו מוטיבציה ללמידה חדשה.
- **התבוננות רפלקטיבית: התלמידים מתבוננים באופן רפלקטיבי על הסיטואציה ועל התנהלותם בתוכה, ובוחנים אותה.** בשלב זה ניתן לעורר את ההתבוננות בעזרת שאלות כגון: מה היה כאן? מה עשינו? מה קרה ומה ראינו? איך זה פועל? למה לדעתנו זה מה שהתרחש? אילו חלקים במה שקרה יכולנו לצפות מראש? אילו חלקים הפתיעו אותנו?
- **המשגה והבניית תפיסה: בשלב זה נדרשים התלמידים לעיבוד מידע שיוביל להבניית רעיונות חדשים, לשינוי תפיסות קיימות, להבניית הכללות ולהרחבת משמעות של מושגים.**
- **יישום ובחינה אקטיבית: בשלב זה הלומדים בוחנים את הידע שרכשו ומנסים להשתמש בו בסיטואציות חדשות.**

דוגמאות לדרכי למידה המאפשרות למידה עצמאית ולמידה שיתופית

חברותא: הלמידה מתרחשת בזוגות הלומדים יחד את החומר באופן עצמאי.

PBL: למידה מבוססת פרויקטים.

למידה מתוקשבת: למידה בעזרת אמצעי קצה אישי לתלמיד/לקבוצה.

למידת חקר: תהליך למידה באורך משתנה העוסק בחקירת שאלה או נושא מסוים.

כיתה הפוכה: החשיפה לידע נעשית באופן עצמאי וזמן השיעור מנוצל לתרגול. רכישת הידע על ידי התלמידים מתבצעת בבית או בכיתה באופן עצמאי, באמצעות צפייה בסרטון או קריאת החומר, וזמן השיעור מתפנה ללמידה פעילה, כגון דיון, חקר או תרגול עצמאי.

ג'יקסו: התלמידים מחולקים לקבוצות, כל קבוצה מעמיקה בתהליך בעל אורך זמן משתנה בלמידת עומק של אחד הנושאים, ובהמשך הקבוצות מתגבשות מחדש, כך שכל אחת מהן מורכבת מנציגי כל הקבוצות המקוריות אשר מעבירים את הידע שרכשו ליתר חבריהם.

מעבדה: המורה מדגימה ניסוי והתלמידים מתנסים בו.

למידה בשטח, סיור לימודי: למידה מחוץ לכותלי הכיתה.

למידה מבוססת משחק: למידה באמצעות משחק או כזו שמשתמשת בכלים מעולם המשחק (משחוק).

למידה שיתופית קבוצתית: מספר תלמידים הלומדים יחד באופן עצמאי, מתרגלים או עובדים על פרויקט.

כלים 

✓ שיטת הגיקסו כדוגמה ללמידה שיתופית

שיטת הג'יקסו כדוגמה ללמידה שיתופית

השם "ג'יקסו" (Jigsaw) לקוח ממשחק ההרכבה "הג'יקסו פזל". בשיטה זו המורה מחלק את הנושא הלימודי ל-4-5 תת-נושאים שאינם תלויים זה בזה. תהליך הלמידה מתרחש בארבעה שלבים:

שלב א': ארגון קבוצות הג'יקסו (קבוצות האם)

המורה מחלק את הכיתה לקבוצות הטרוגניות המורכבות מ-5-6 תלמידים (בהתאם למספר תת-נושאים). כל תלמיד בקבוצת האם, מקבל תת-נושא אחר (בהתאם לרמתו), ובהמשך יצטרך ללמוד אותו ולהתמחות בו.

שלב ב': למידה בקבוצות ההתמחות

התלמידים עוברים לקבוצות ההתמחות. קבוצת ההתמחות היא קבוצה הומוגנית שכל חבריה אחראים ללמידת אותו תת-נושא. מטרת הלמידה בקבוצה זו היא לאפשר לכל תלמיד התמחות בנושא שקיבל ולתת לו אפשרות להתכונן כדי ללמד ולהסביר נושא זה ליתר חבריו בקבוצת האם.

שלב ג': הוראת עמיתים בקבוצות הג'יקסו

הוראת העמיתים היא המרכיב המרכזי שיוצר את התלות ההדדית בין חברי הקבוצה. התלמידים חוזרים לקבוצות האם שלהם. כל תלמיד בקבוצה אחראי ללמד ולהסביר ליתר חברי הקבוצה את תת-נושא שלמד והתמחה בו. כל תלמיד בקבוצת האם תלוי בשאר חבריו לקבוצה ועליו ללמוד את כל תת-הנושאים כדי להיות מוכן למבחן המסכם.

שלב ד': המבחן המסכם

כל תלמיד נבחן אישית על כל הנושא, על התת-נושא שבו התמחה וגם על התת-נושאים שלמד מחבריו לקבוצה.

כמה מאפיינים מייחדים את שיטת הג'יקסו ומדגישים את יתרונותיה (Aronson et al, 1978):

- לכל תלמיד תרומה חשובה וייחודית.
- יש תלות ואחריות הדדית בין חברי הקבוצה.
- אפשר להתאים את רמת הקושי של חומר הלימוד ליכולתו האקדמית של התלמיד (ולכן השיטה מומלצת במיוחד לכיתה הטרוגנית).
- תהליך הלמידה מתבצע תוך אינטראקציה חברתית.

2) ויסות עצמי בלמידה

"מודעות עצמית היא היכולת להתבונן פנימה ולהכיר את עצמך היטב"

רקע

ויסות עצמי בלמידה הוא תהליך שבו הלומד מציב לעצמו מטרות ומנהל את הקוגניציה, המוטיבציה וההתנהגות שלו בהתאם למטרות אלו ולמשוב מהסביבה. תהליך הויסות העצמי כולל שלושה שלבים: (1) תכנון הלמידה, (2) פיקוח במהלך הלמידה, (3) הערכה. תהליכי הויסות העצמי תורמים להישגים לימודיים, להנעת התלמידים ללמידה ולדפוסים למידה מתקדמים. לצד זאת, תורמים תהליכי הויסות העצמי למצב הרגשי, להסתגלות החברתית של התלמידים ולאיכות החיים שלהם באופן כללי. (ליכטינגר, 2108).

ישנם תלמידים שעושים את הפעולות הללו באופן "טבעי". את האחרים ניתן ללמד. פרקטיקת הוראה זו מציעה כלים לקידום הויסות העצמי של התלמידים.

תלמידים שונים מגיעים עם דרגות יכולת שונות בנושא הויסות העצמי, אך הבדלים אלו אינם גזירת גורל. את התלמידים שמתקשים בפעולות של תכנון, ניהול, פיקוח והערכה ניתן ללוות ולהכשיר כדי לשפר את יכולותיהם, ובכך להעניק להם כלים משמעותיים להצלחה בבית הספר וגם להמשך החיים.

פרק זה מבוסס על מסמך המעבדה (רטנר, גרוסמן, 9102) ועל מחקרה של ליכטינגר (8102).

ויסות עצמי בלמידה הוא תהליך אקטיבי של ניהול עצמי קוגניטיבי, רגשי וחברתי. הנחת היסוד בגישה זו היא שהלומדים אינם צרכנים פסיביים של מידע המגיע אליהם מהמורים, אלא בעלי תפקיד פעיל בתהליך הלמידה. מחקרים רבים מראים כי רמה גבוהה של כישורי ויסות עצמי בלמידה היא מפתח להצלחה בלימודים, למסוגלות עצמית, לאיכות החיים לקידום היכולות הרגשיות והחברתיות. הדברים תקפים לגבי תלמידים בכללותם, ובפרט בנוגע לתלמידים מאוכלוסיות מוחלשות.

דגשים בארגון ההוראה והלמידה המקדמים למידה התנסותית

עקרונות הפרקטיקה

< מתן אוטונומיה ואחריות לתלמיד בתהליך הלמידה

< התלמיד מציב מטרות ללמידה, מנהל ומעריך אותה

< המורים צריכים להתנסות בעצמם בפרקטיקה כדי ללמד

< העברת עקרונות ודגשים להורים וגיוסם לתהליך.

פירוט העקרונות המרכזיים:

אוטונומיה ואחריות - גישת הוויסות העצמי מייצרת תהליך לימודי שבו ללומד מידה רבה של אוטונומיה - להציב יעדים, לעצב את דרכו אליהם - ומתוקף כך, גם מידה רבה של אחריות.

הקשבה ומתן מקום מרכזי לקולם של התלמידים - כתנאי מרכזי לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית, ליצירת תהליך למידה שהוא רלוונטי לתלמידים, וכן לשם היכרות מעמיקה של הצוות את התלמידים.

עבודה אישית וגם קבוצתית - יכולות ויסות עצמי כוללות התייחסות לרובד האישי: אני מציב לעצמי מטרות, מנהל את עבודתי ומעריך אותה; אך גם לרובד הקבוצתי, היכולת לבצע פעולות אלו בהקשר הקבוצתי: מטרות קבוצתיות, פיקוח משותף, קבלת החלטות בקבוצה ועבודת צוות.

הגדרת מטרות - השורשים של ויסות עצמי בלמידה נעוצים בראש ובראשונה ביכולתו של האדם להגדיר לעצמו מטרות - לימודיות, רגשיות וחברתיות. החשיבה על מטרות מאפשרת לבחון מה חשוב ולאן רוצים להגיע, להכריע בין אפשרויות ולמעשה ולהתחיל לקחת אחריות על ההתנהלות.

תכנון - מתוך הגדרת המטרות צריכה לצמוח תוכנית פעולה אופרטיבית, שתהווה בסיס להתארגנות עצמית, תחזק את תחושת המסוגלות ותאפשר לצאת לדרך החדשה. היכולת לתכנן היא יכולת נרכשת. אפשר ללמד, לאמן, ללוות ולסייע להשתפר בכך.

פיקוח והערכה - מימוש התוכנית צריך להיות מלווה בפיקוח, בקבלת החלטות ובהערכה, שתפקידם לאפשר התפתחות וצמיחה.

הליכים מקבילים לטיפול הוויסות העצמי של המורים - ויסות עצמי אינה "תוכנית לימוד" בלבד אלא גישה כוללת. אם רוצים להוביל בעזרתה שינוי משמעותי, המורים צריכים להתנסות בה על בשרם, לקבל הדרכה וליווי, להציב לעצמם מטרות, לנהל, לפקח ולהעריך את פעולתם.

עקרונות מנחים להפעלה והטמעה

1. הכשרת הצוות: כדי לצאת לדרך, חשוב להכשיר את הצוות לנושא הוויסות העצמי.

2. תהליכים אישיים - התלמידים מגדירים מטרות: יש ללוות את התלמידים בתהליכי הגדרת המטרות. חשוב שהמטרות יגעו במגוון שדות, הלימודי, האישי, החברתי. עדיף להימנע ממטרות התנהגותיות, כגון "לפטפט פחות בשיעור". יהיה זה משמעותי יותר לחשוב עם התלמיד על הסיבות שמאחורי התנהגותו ולחתור לטיפול מעמיק יותר במניעים.

3. תהליכים קבוצתיים - הגדרת מטרות עם הכיתה: בתהליך מקביל, יציבו התלמידים מטרות כיתתיות וישוחחו ביניהם על הדרכים למימושן.

4. הוראה ברוח הוויסות העצמי: דרכי ההוראה בכיתה צריכות גם לאפשר התפתחות של תהליכי ניהול עצמי וגם להוות מודלינג לעבודה מתוכננת, מנוהלת, מאורגנת. יש לבחור בקפידה את המרכיבים הבאים ולשתף בהם את התלמידים באופן גלוי, ובין היתר ממש לכתוב על הלוח: מטרות השיעור, המיומנויות שבהן נשתמש/עליהן נעבוד, סדר השיעור. הנראות מאפשרת לתלמידים להתמצא בתוך הלמידה, כך שאפשר לעקוב יחד אחרי ההתקדמות.

5. הערכה ומשוב: בגישת הוויסות העצמי התלמידים הם אלו שמעריכים את ההתקדמות של עצמם. יש להדריך אותם וללוות אותם בכך, למשב ולשקף מקומות שבהם הם מחמירים עם עצמם או להפך, ולסייע להם לחשוב מה עוד יכול לעזור להם לצמצם את הפער.

6. עבודה עם הורים: בפרקטיקת ההוראה של ויסות עצמי בלמידה יש דגשים ספציפיים שחשוב להעביר להורים. בעיקר חשוב לדבר על האוטונומיה של התלמיד. מתוך רצון טוב עלולים ההורים להתערב בבחירת המטרות או "לסייע" בפיקוח. אם יבינו את הרציונל ויקבלו הכוונה מתאימה, יוכלו ללוות את התהליך מהצד ולהותיר לתלמיד חירות מספקת לצמיחה.

ג. הטמעת הפרקטיקה בבית הספר

רקע

השבחת ההוראה בכיתות צריכה להתבסס על התמקצעות של מורי בית הספר. לכן מומלץ, לפחות בשלב הראשון, לבחור להיצמד לפרקטיקת הוראה אחת כדי לאפשר למידה, העמקה, התמקצעות ויצירת שפה פדגוגית משותפת בצוות המורים. מובן שהכוונה אינה לכך שכל המורים ילמדו כל הזמן בפרקטיקת הוראה אחת ויחידה. (רטנר, גרוסמן, 2019).

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



איך מאמצים פרקטיקת הוראה? אנו מציעים לעבוד עם הכלי "קח ועשה זאת שלך".

חלקו את הכלי למורים וקיימו תהליך של בירור ולמידה משותפת (רטנר וגרוסמן, 2019):

(א) בקשו מהמורים לשבח את פרקטיקת ההוראה שבחרו ולבחון אותה לנוכח מאפייני בית הספר. נסחו לעצמכם את עיקרי הדברים בהתאם לקטגוריות הבאות: חוזקות, מאפיינים ייחודיים וצרכים של בית הספר. כעת, שאלו את עצמכם לגבי כל אחד מהסעיפים, כיצד יכולה פרקטיקת ההוראה לשרת/להתאים לנושא זה? **הנה כמה דוגמאות:**

(1) פרקטיקת למידה התנסותית + בית ספר שאחד הצרכים בו הוא להוציא את המורות מאזור הנוחות שלהן, קרי הוראה מסורתית מאוד ופרונטלית מאוד. למידה התנסותית מחייבת להפוך את התלמידים לפעילים, ומעצם טבעה היא מפרקת את המבנה הפרונטלי.

(2) פרקטיקת משוב מקדם למידה + בית ספר שאחת החוזקות שלו היא יכולת של התלמידים והמורים לקיים שיח מכבד ודיונים עשירים. החוזקה הזו יכולה לשמש בסיס לקיומם של דיונים שבהם נדרשים התלמידים לנמק את תשובותיהם, להתבונן ולדברר את תהליכי החשיבה שלהם, ולהגיב לתשובות של אחרים, כפי שקורה במסגרת משוב מקדם למידה.

(ב) דאגו לעגן את הפעולות לשינוי ההוראה בתוך תוכנית העבודה הבית ספרית: לדייק את היעדים ולחבר אותם ליעדים רלוונטיים; לחדד את הפעולות הנדרשות; למנות אחראים, להגדיר דרכי מעקב ולוחות זמנים.

מאמצים פרקטיקת הוראה - "קח ועשה זאת שלך"
(כלי מתוך מעבדת פרקטיקות הוראה במרום, רטנר ומרוסמן, 2019)

1. פרקטיקת ההוראה שבחרנו

3. כיצד יכולה פרקטיקת ההוראה שבחרנו לשרת כל אחד מנושאי המפתח?

2. כיצד יכולה פרקטיקת ההוראה להתאים למאפייני ביה"ס שלנו?

החוזקות שלנו:

מאפיינים ייחודיים:

ארכים ספציפיים:

קשר משמעותי מורה - תלמיד

תפקודים ניהוליים

אוריינות שפתית

אחריות

מסוגלות

ברמת הכיתה | יישום תהליכי הוראה דיפרנציאליים



רקע

כיצד ניתן ללמד רעיון או מיומנות כאשר התלמידים בכיתה הם בעלי יכולות מגוונות, ידע קודם שונה ותחומי עניין שונים? איך מגיעים לתלמידים החלשים ודואגים שלא יישארו מאחור? איך אפשר לצמצם את הפערים בין התלמידים מבלי לעכב את ההתקדמות של התלמידים המצוינים? וכיצד ניתן לעשות זאת בכיתה שבה למעלה מ-30 תלמידים? (למדן, 1994).

התשובה היא **הוראה דיפרנציאלית** - דרך הוראה שמטרתה לענות על צורכיהם של תלמידים שונים בכיתה הטרוגנית באמצעות הצעה של מגוון אפשרויות בתוכן הלמידה, בתהליך הלמידה, באופן הערכת הידע שהתלמידים צברו, כמו גם בבחירת השותפים ללמידה. חשוב לציין שהוראה דיפרנציאלית אינה אסטרטגיית הוראה אלא גישה להוראה וללמידה המאפשרת לצוותי ההוראה להתמודד עם ההטרוגניות של התלמידים בכיתה, לצפות את צורכיהם ולסייע להם לבטא את יכולותיהם.

בבתי ספר במרום אנחנו מדברים רבות על הוראה מיטבית בכיתות השלמות, אך פעמים רבות אנחנו נתקלים בקושי; כמות התלמידים בכיתה, השונות ביניהם, הצורך לעמוד בלוח זמנים ובהספקים מקשים מאוד. מדריכי מרום והמורים המלווים מוצאים עצמם משקיעים מחשבה רבה בחיפוש כלים ושיטות שיאפשרו להגיע למספר גדול יותר של תלמידים מבלי לפגוע ב"הספק הקדוש" של החומר. פעמים רבות כולם מופתעים לגלות שלא צריך לשנות סדרי עולם, וכי התערבות קטנה מצדו של המורה יש בה פעמים רבות תרומה גדולה לתלמיד (קשת-מאור, 7102).

איך מטמיעים הוראה דיפרנציאלית בכיתה?

ההוראה הדיפרנציאלית דורשת מהמורה לעשות שינוי, המתבטא במבנה השיעור ובחלוקתו, בהכנת תוכני הלימוד לפי רמות, באופן חלוקת הכיתה לקבוצות עבודה, וכן בדרכי בחינת התקדמות התלמידים, בבדיקת הידע שלהם ובבקרה על הלמידה. לשם כך נדרש צוות ההוראה לשאול את עצמו 4 שאלות:

תהליך: איך מלמדים?	תוכן: מה נדרש ללמוד?
סביבת למידה: היכן לומדים ועם מי?	תוצר: מה נדרש ללמוד?

מרכיבי ההוראה הדיפרנציאלית

להלן מרכיביה של ההוראה הדיפרנציאלית. כדי לסייע למורה ליישם הוראה דיפרנציאלית בצורה מיטבית יש לצייד אותו בידע ובכלים בתחומים הבאים:



1. **זיהוי צרכים ייחודיים** - לצייד את המורה בכלים למיפוי הכיתה, לזיהוי צרכים ייחודיים של התלמידים, לאבחון הידע והשליטה של התלמידים במיומנויות למידה, לאיתור קשיים ולמעקב אחר הישגי התלמידים.

2. **בניית שיעור דיפרנציאלי בתחום הדעת** - יש לצייד את המורה בכלים לבניית שיעור דיפרנציאלי - **בכלים למיפוי** החומר הלימודי, לגזירת חומר גרעיני והיקפי.

3. **עבודה בקבוצות** - על המורה להקדיש חלק ניכר מזמן השיעור להוראה לתלמידים **בקבוצות קטנות**, שיוגדרו על פי **רמות הידע** ומידת **השליטה במיומנויות למידה**.

4. **ארגון** נכון של **זמן** המורה ושל **הסביבה הלימודית, גיוון של חומרי למידה** והתאמתם לתלמידים, מאפשרים את קידומם של כל התלמידים בכיתה.

5. **בחירה ואוטונומיה** - חשובות לא פחות הן הבחירה בידי התלמידים והאוטונומיה שלהם. זאת משום שהן מאפשרות תחושה של בעלות על הלמידה, התאמה טובה יותר לתחומי העניין ולכן - הגברת המוטיבציה.

6. **הערכה מעצבת מתמדת** - של ביצועי ההבנה, החוזקות, הצרכים ותחומי העניין.

7. **משוב אפקטיבי בשיח בכיתה** (שאלות שאלות וניהול שיח).

8. **ארגון סידור הכיתה ומרחבי הלמידה** ללמידה שיתופית.

תכנון שיעור דיפרנציאלי

א. עשרת הדיברות בתכנון שיעור דיפרנציאלי

פתיח

1. הגדירו מטרה בצורה מפורשת

הגדירו בצורה ברורה ומפורשת מטרות גם בתחום התוכן וגם בתחום המיומנות. הקפידו על שימוש נכון בלוח

חשוב מאוד לפרש, להסביר ולהדגיש את המיומנות הנלמדת בשיעור, כמו גם את מטרותיו בתחום התוכן. חשוב שהמטרות שעליהן דובר בסעיף הראשון יהיו ברורות ומפורשות גם לתלמידים: שמן, מטרות, כיצד נשיג אותן וכיצד הן יעזרו לנו בלמידה שלנו.

2. עשו חיבור לידע קודם, לרגש, לחוויה

בדרך זו יש סיכוי טוב יותר שיתחברו ללמידת החומר, שיהיו שותפים וקשובים יותר בשיעור ושיזכרו את הפעילות בצורה טובה יותר.

גוף השיעור

3. הפעילו את הלומדים

קבעו את מהלך הפעילות כולל הנושאים והתכנים (מומלץ לא לתת יותר מ-2-3 משימות בשיעור כפול, ובשיעור בודד בין 1-2 משימות בלבד).

בנוסף, החליטו על האופי והמטרות של המשימה או הלמידה: ידע חדש, פתרון בעיות, משימת כתיבה, יישום ידע נלמד, הכנה ללמידה בכיתה, פיתוח מיומנויות, העלאת רעיונות במסגרת אינטימית, מתן מענה לקבוצות עניין וכו'

החליטו כמה זמן אתם מקצים לכל פעילות וארגנו את הזמן שעומד לרשותכם

קבעו איך ייעשה ארגון הלומדים: מי ילמד? עם מי (פרטני, זוגות, קבוצות)? מה גודל הקבוצה? האם אלו קבוצות הטרוגניות או הומוגניות? מי מוביל כל קבוצה (המורה או תלמיד מהקבוצה)?

4. אפשרו טווח של משימות ברמות ביצוע שונות (משימות בעלות רמות קושי ואתגר שונות). בעזרת עזרים כמו לוחות חשיבה (ראו בהמשך).

בכיתה יושבים תלמידים המאופיינים ביכולות ובסגנונות למידה שונים. שאלו את עצמכם: אילו תלמידים יוכלו להתמודד עם השיעור בכוחות עצמם? אילו תלמידים זקוקים לסיוע? לאיזה סוג של סיוע?

5. ספקו חומרי למידה ואמצעי עזר לתלמידים

(א) חומרי למידה ברמות קושי שונות ובהיקפים שונים: חומר גרעין וחומר מקיף, למי מתאים מקור כלשהו?

(ב) חומרי למידה בעלי אוריינטציה לאינטליגנציות השונות - משימות שמע לתלמידים אשר הערוץ הדומיננטי שלהם ללמידה הוא שמיעתי, משימות הדורשות תנועה לתלמידים שאוהבים תנועה וכו'.

(ג) הכינו כלים: דפי עבודה, תרשימי זרימה וכו'.

(ד) ציינו באילו אמצעי עזר תשתמשו לדוגמה: בריסטולים, מַצְבָּעִים (טושים) מחיקים, מַצְבָּעִים (טושים) לצביעה, דבק מספריים וכו'.

6. שילוב מיומנויות אורייניות בשיעור

שלב בשיעור עבודה על טקסטים ואפשרו משימות קריאה של טקסטים. תרגלו כתיבה כחלק מהמשימות ובסיכום השיעור.

7. קבעו את שיטת הוראה

קבעו דרכי הוראה-למידה. החליטו לגבי כל משימה באילו שיטות תשתמשו: למידה שיתופית, חקר וכו'.

שלב בשיעור שאלות בדרכים שונות. שאלות שמסייעות להבין ולזכור את החומר ושאלות המעוררות סקרנות וחשיבה (ראה פרקטיקה שאילת שאלות).

8. תכננו את תפקידכם במהלך השיעור

מה אתם תעשו? למי תסייעו קודם ולמי אחר כך? מהו סדר התנועה שלכם בין התלמידים? תכננו כמה זמן תקצו לכל קבוצה.

תוצר

9. קבעו מה יהיו התפוקות והתוצרים מצופים

הגדירו תפוקות: כיצד אדע שהושגו המטרות שהצבתי?

איך ידגימו התלמידים את הידע שלמדו? באיזו דרך? האם יינתנו שיעורי בית? מהי מטרתם?

שיעורי בית - רצוי לאפשר לתלמידים להתחיל את משימת שיעורי הבית בסוף השיעור, חשוב לבדוק את שיעורי הבית שניתנים כדי שהתלמיד יכבד את המשימות.

הערכה וסיכום

10. סכמו את השיעור וקיימו משוב

סיכום - חשוב לסכם את השיעור בסופו, להגדיר את שנלמד בו, לחזור בצורה מפורשת על מיומנות שתורגלה. משוב - חשוב לשאול את התלמידים מה למדו בשיעור, איזו מיומנות תורגלה, האם התחברו אליה?

רפלקציה - איזה סוג רפלקציה יעשו התלמידים? אישית? קבוצתית? בכל שיעור? בעל-פה או בכתב.

10 הדיברות לתכנון שיעור דיפרנציאלי

הגדירו מטרה בצורה מפורשת

עשו חיבור לידע קודם, לחוויה

הפעילו את הלומדים

אפשרו טווח משימות ברמות שונות

ספקו חומרי עזר ולמידה

שלב מיומנויות אוריינות

קבעו את שיטת ההוראה

תכננו את תפקידכם בשיעור

קבעו תפוקות ותוצרים

סכמו את השיעור וקיימו משוב

תכנון שיעור על פי עקרונות "עשרת הדיברות לשיעור דיפרנציאלי"

הוראה ממוקדת תלמיד המקדמת הישגים

מענה ממוקד פרט

הערכה וסיכום	תוצר	גוף השיעור	פתיח
א. הגדירו איך תעריכו את עבודת התלמידים? ב. קיימו סיכום לשיעור ומשוב ג. החליטו איזה סוג רפלקציה יעשו התלמידים. אישית? קבוצתית? בע"פ או בכתב?	א. קבעו באיזו דרך ידגמו התלמידים את הידע שלמדו ב. קבעו באיזו דרך יינתנו שיעורי הבית. רצוי להתחיל את שיעורי הבית בסוף השיעור וחשוב לבדוק אותם.	א. קבעו את הפעילויות והתכנים ב. החליטו על מטרות הפעילות: ידע חדש, פתרון בעיות, יישום ידע נלמד, פיתוח מיומנויות וכו' ג. החליטו כמה זמן אתם מקצים לכל פעילות ד. קבעו איך ייעשה ארגון הלומדים (פרטני, זוגות, קבוצות)? כל הכיתה תתחלק לקבוצות, או שחלק ילמדו בקבוצה והשאר עם המורה? מה מודל בקבוצה? האם אלו קבוצות הטרוגניות או הומוגניות? מי מוביל כל קבוצה? ה. אפשרו לתלמידים משימות בעלות רמות קושי ואתגר שונות (בעזרת עצרים כמו לוחות חשיבה) ו. החליטו על חומרי למידה ואמצעי עזר שיזומונו לתלמידים ז. קבעו דרכי הוראה-למידה: למידה שיתופית, משחקן, פתרון בעיות, למידה בגישת החקר, דיון (דיבייט), המחזה ועוד. השתמשו בלוחות חשיבה. ח. שלבו שאלות בשיעור בדרכים שונות. שאלות שמסייעות להבין ולזכור ושאלות המעוררות סקרנות וחשיבה (ראה פרקטיקה שאילת שאלות) ט. תכננו את פעילותכם כמורה במהלך השיעור: תכננו מה אתם תעשו? כמה זמן תקצו לכל קבוצה? למי תסייעו קודם	א. הגדירו והציגו מטרות ברורות ומפורשות (בתחום התוכן והמיומנות) ב. הקפידו על שימוש בלוח ג. עשו חיבור לידע קודם, לרגש, לחוויה.

תכנון שיעור על פי עקרונות "עשרת הדיברות לשיעור דיפרנציאלי"

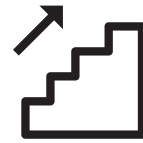
הוראה ממוקדת תלמיד המקדמת הישגים

מענה ממוקד פרט

הערכה וסיכום		תוצר		גוף השיעור										פתיח
פעילות סיכום - שלילפה ו/או משוב	הישגים ותוצרים מצופים	תפקיד המורה	שיטת הוראה	חומרי למידה ואמצעי עזר	פעילות			ארגון הלומדים	זמן	תיאור ההפעלה/המשימה	פעילות פתיחה חיבור לידע קודם, לרגש, לחוויה האגת מטרות (מתחום התוכן והמיומנויות)			
					פעילות לקבוצה	פעילות לקבוצה	פעילות לקבוצה							

ב. ישנם 3 דגמים מקובלים של הוראה דיפרנציאלית:

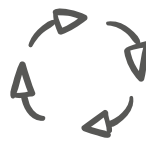
משימות מדורגות לפי קושי (מסלול קל, בינוני, מיטיבי לכת): בהתאם לנושא הנלמד, כל קבוצת תלמידים מבצעת משימה מותאמת ליכולת ולידע לפי מבחני הישגים או בחירה לפי הערכה עצמית של התלמיד.



משימות בלוח בחירה: בהתאם לנושא, מוגדרות משימות מסוגים שונים. כל תלמיד בוחר את המשימות שיבצע. המורה מלווה קבוצה או יחידים לפי תכנון.



תחנות למידה בנושאים שונים, שהתלמידים עוברים ביניהם בסבב, הם מקבלים משימה אחרת בכל תחנה. כדי להפעיל את התלמידים ניתן להיעזר במגוון כלים, למשל: א. כרטיסי ניווט, ב. מרכזי למידה וסביבות למידה במרחב הכיתתי או מחוץ לכיתה.



בפרק זה נציג שני כלים מתוך כלים רבים שיכולים לסייע בעבודה בקבוצות: **כרטיסי ניווט ומשימות בלוח בחירה.**

1. כרטיסי ניווט

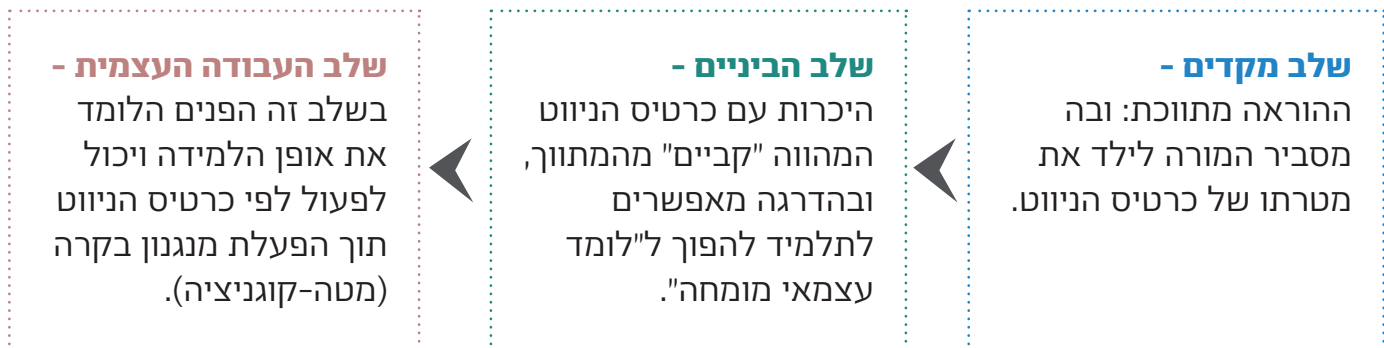
מהו כרטיס ניווט? "כרטיס ניווט הוא כלי המסייע לתלמיד בתהליך העבודה. באמצעותו רוכש התלמיד אסטרטגיות למידה להתמודדות טובה יותר עם החומר הנלמד" (סלמון ושלן, 1999). כרטיס הניווט מלווה בהסברים, ובהקנייתו ניתנות הנחיות קצרות, מובנות ומדורגות.

הכרטיס מורה על הדרך שאותה יש לעבור עד לביצוע המטלה הלימודית

כרטיס הניווט מהווה תומך זיכרון לביצוע המטלה

כרטיס הניווט מהווה בסיס להערכה ולמשוב: "בוא נראה מה עשינו, מה למדנו."

על פי סלמון ושלז (1999), תהליך הלמידה באמצעות כרטיסי הניווט מחולק ל- 3 חלקים:



מהם הסוגים השונים של כרטיסי הניווט?

- 1. כרטיס המציג אסטרטגיה מובנית למיומנויות,** כגון פיתוח אוצר מילים, משימות לשוניות להפקת מידע מטקסט, אסטרטגיה לניתוח סיפור וכד' (לא בהכרח בסדר הירארכי).
- 2. כרטיס המפרט את הדרך לביצוע מטלה מוגדרת,** כגון כתיבת סיכום, מיון, השוואה, אפיון מקום, חיפוש במלון, חיפוש באינטרנט, שיחזור משפטים ברצף וכד'.
- 3. כרטיס מידע כתומך זיכרון,** כגון סדר הא"ב, סימני הניקוד, רשימה של מילות שאלה, נוסחה מתמטית וכד'.
- 4. כרטיס ניווט להתנהלות אישית,** כגון התנהלות בהפסקה, ביקורת עצמית על למידה, איך מגיבים בכיתה שלנו בשעת ריב או כעס וכד'.

כלים

✓ דוגמאות לכרטיסי ניווט

כרטיסי ניווט

שחזור אירוע

- מהו האירוע ?
- מי היה מעורב באירוע ומי השתתף בו?
- היכן הוא אירע?
- מתי הוא אירע?
- מה הסיבה שגרמה לאירוע?
- כיצד הוא הסתיים?
- מה יהיו תוצאותיו לטווח ארוך?
- מה דעתך על האירוע?

תיאור דמות

- מיהי הדמות המתוארת כאן (בסיפור/ בתמונה)?
- מהו שמה?
- בת כמה היא, לדעתך?
- באיזו תקופה חייתה דמות זו?
- היכן חייתה?
- מהן התכונות המיוחדות שלה?
- תאר מה עשתה, איך פעלה?
- למי הייתה קשורה?
- מה דעתך על מעשיה, על תכונותיה?

בניית משפחות מילים מאותו שורש

- לפניך מילה חדשה. אחת הדרכים להבין מילה חדשה היא למצוא את "בני משפחתה" המתבססים על אותו השורש.
- תחילה יש לאתר את השורש של המילה, לסמן אותו בצבע ולכתוב אותו.
- חפש במילון מילים מאותו שורש וכתוב אותן או הוסף מילים שאתה מכיר מאותה משפחה.
- חברי משפטים מן המילים שמצאת מאותה משפחה.

ניתוח טקסט (עפ"י ד"ר יורם הרפז)

לפני קריאה:

1. מהו סוג הטקסט?
2. מה אפשר לדעת על הטקסט לפי הכותרת?
3. מה אתה יודע על הנושא?

לאחר הקריאה:

1. מהו נושא הטקסט?
2. מהי מטרת הטקסט?
3. מה הדבר החשוב ביותר שהוא מספר?
4. מה הבעיה המוצגת בטקסט?
5. איזו כותרת חדשה ניתן לתת לו?

עם סיום הפעילות:

1. מה למדת?
2. מה דעתך על הנושא?

תיאור דמות תנ"כית	השוואה בין שני עצמים מאותה המשפחה (שני פירות, למשל)
• מי האיש? (שמו) • איפה חי? (ארץ, מקום) • מתי חי? (תקופה) • במה פעל האיש? (תפקיד / תחום פעילות) • איך השפיע על סביבתו / במה תרם? • מה הן תכונותיו הבולטות? • איך התייחסו אל האיש האנשים בסביבתו? • האם השיג את מטרותיו? • כיצד השיג אותן? • האם קיים את חוקי התורה? • מה דעתך על הדמות: מעשיה / תכונותיה / תרומתה? • ציין דבר אחד שהרשים אותך - תכונה שהיית מאמץ לעצמך. • מתי מת והיכן נקבר?	• התבונן בשני הפירות שלפניך • השווה בין צורתם החיצונית (עגולים, מוארכים, שטוחים וכו') • השווה בין צבעם • השווה בין המבנה הפנימי שלהם (בעלי חרצנים, פלחים, וכו') • השווה בין הטעם שלהם (חמוץ, מתוק, טעים, לא טעים) • מהם שמותיהם של פירות אלו? • מה הקשר בין השמות (או בין הפירות)? (פירות הדר, פירות קיץ) • האם אתה אוהב לאכול פירות? • האם ידוע לך מדוע חשוב לאכול פירות?
דו"ח קריאה על סיפור	בעיה מילולית (חשבון)
• שם הספר • שם הסופר • שם המאייר • מיהם הדמויות החשובות? • מה מקום ההתרחשות? • בחר דמות אחת מהסיפור וספר מה קרה לה בתחילת הסיפור, במהלך הסיפור ובסופו!	• קרא את הבעיה המילולית עד סופה. • מתח קו מתחת למשפט השאלה. • הקף את הנתונים המספריים. • חפש את המילים הרומזות לפעולת החשבון המתאימה לפתרון הבעיה. • כתוב תרגיל מתאים לבעיה. • כתוב תשובה מלאה.

2. לוחות חשיבה

כלי לבחירת דרך הלמידה ותוצר הלמידה הדיפרנציאלית (Winebrenner, 1992).

באמצעות הוראה דיפרנציאלית / מבדלת ניתנת לתלמידים בחירה של דרך הלמידה המועדפת עליהם ושל דרך הצגת הידע. בכיתה שבה מונהגת דיפרנציאציה תוצג בפני התלמידים בחירה הנוגעת לדרך הלמידה של עיקרון או של מושג, וכן בחירה לגבי דרך החשיבה על המושג והדרך שבה יוכיחו למורה שהם יודעים אותו.

אחד הכלים המומלצים הוא "לוח חשיבה", **המאפשר** טווח של משימות בעלות רמות שונות של קושי ואתגר. המשימות מוצגות על לוח וגם ניתנות לתלמיד באופן אישי בדף.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



כיצד מפעילים את לוחות החשיבה?

1. מגדירים תוצרי למידה של יחידת הלימוד בנושא כלשהו (מה יעשו הילדים באמצעות התוכן הנלמד?)
 2. בוחרים 9 פעילויות רלוונטיות לעולמם של הילדים, לעניין של הלומדים ולסגנונות הלמידה שלהם.
 3. מתכננים מגוון של כמה משימות. אפשר לבחור במשימה שהיא חובה לכל התלמידים, שאותה יש למקם במרכז הלוח, ומשימות נוספות לבחירה.
 4. התלמידים מתבקשים לבחור שלוש משימות. לאחר ביצוע המשימות הילדים צובעים את המשבצות (ליצירת רצפים).
 5. תוך כדי ביצוע המשימות במהלך השיעור, המורה בוחרת את התלמידים שאותם היא מלמדת.
 6. מתכננים את לוח הפעולות ביחידה, כולל זמן להצגת תוצרים.
- אפשר להשתמש בדרך זו כיישום או כתרגול הלמידה, בהמשך להוראה מפורשת של מורה במליאה, כשיעורי סיכום, כשיעורי בית ועוד.

הנחיות לתלמידים

1. קראו את ההנחיות בכרטיס ההוראות. עליכם לבצע לפחות שתי משימות בחירה.
2. תוכלו ללמוד לבד, בזוג או בשלישיה.
3. בצעו את המשימה בסביבה פיזית או בסביבה דיגיטלית: מסמך word, מצגת, אם עבדתם בסביבה פיזית צלמו את התוצר.
4. העלו את התוצר לסביבה שיתופית

דוגמאות ללוחות חשיבה

לוח חשיבה בשפה - דוגמה למשימת קריאה

השוואה בוחרים בין דמויות שונות ועורכים השוואה. השתמשו במארגן גרפי להצגת ההשוואה	מכירים דמויות בוחרים בדמות שמצאה חן בעיניכם ביותר, למה הדמות הזו? מכינים לדמות "חיים שכאלה", כותבים לדמות מונולוג	יוצרים משחק, כותבים מחזה, מיניאטורות, המשך לסיפור, תערוכת ציורים בעקבות...
מפרסמים מכינים מסע פרסום לספר, מתכננים אתר, כותבים בלוג	כותבים בעקבות כותבים שיר על אירוע מרכזי, מביעים דעה, מנהלים שיח סביב...סוף אחר...	פעילות יצירתית כתוב את הסיפור מנקודת מבט אחרת, כתוב מה היה קורה אילו... או מה יקרה אם... מה עוד...
מסבירים רעיונות מרכזיים, קשרים בין דמויות, בעיה מרכזית ופתרונה	מגלים מחשבות של הדמויות, מניעים, דברים שסמויים מהעין... על התקופה והרקע	שפה פיגורטיבית מסבירים דימויים וביטויים בסיפור, מחפשים דימויים נוספים

לוח חשיבה למילוי

3. התחלות וסיומות של שיעור

8 הדקות החשובות ביותר הן ההתחלות והסופים של השיעור. אם שיעור לא מתחיל ע"י הפעלת ידע קודם, יצירת ציפייה או סימון מטרות - רמת העניין של התלמידים יורדת. אם מערך השיעור לא כולל בדיקה של הבנת התלמידים, לעולם לא נדע האם מטרת השיעור הושגה.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



בקשו מהמשתתפים להגיע למפגש ההדרכה עם מערך שיעור מובנה. הסבירו את החשיבות שיש לפתיחה וסגירה של כל שיעור, כל שכן שיעור בכיתה הטרוגנית ומאתגרת. אנו מרכזים את רוב המאמץ בבניית גוף השיעור, במפגש זה ניתן מקום מיוחד לפתיחה ולסיום.

1. המדריך יפזר כרטיסיות שונות שבהן יירשמו רעיונות לפתיחות וסיומות של שיעור. כל משתתף מתבקש לבחור פתיחה וסיום שהוא מתחבר אליה, ולבנות התחלה וסוף חדשים לשיעור.

2. לקיים דיון איך הפתיחה והסיום שבחרתם משדרגת את השיעור.

כלים



✓ התחלות וסיומות של שיעורים

התחלות וסיומות של שיעור

שדרגו את השיעור באמצעות התחלה וסיום חדשים

התחלות של שיעורים

3. שאלה פורייה - היא שאלה שהופכת את הנושא לרלוונטי, היא גורמת לתלמידים לחשוב ולחקור.	2. סרטון - ניתן לגרות את התלמידים ללמידה בעזרת סרטון בפתירת השיעור	1. שאלה מערערת - שגורמת לתלמידים לחשוב על הנושא מנקודת מבט אחרת לגמרי.
6. מדרש תמונה - מציגים לתלמידים תמונה ומבקשים שיתארו מה הם רואים, לאחר מכן, בכל פעם מוסיפים פרט ומבקשים התייחסות.	5. העלאת אסוציאציות - הרהורים, רגשות ומחשבות בסוגיה מסוימת, אפשר גם בדרך מתוקשבת (padlet) או בעזרת פתקיות על הלוח.	4. יצירת עניין - מציגים את הנושא ומבקשים מהתלמידים שיגידו/ירשמו כל מה שמעניין אותם לדעת לגבי הנושא או אפילו כל מה שהם כבר יודעים על הנושא.
9. התחילו ב 5 דקות של כתיבה - מבקשים מהתלמידים לענות על שאלות שהם אמורים לדעת בסוף השיעור (בכתב, קהוט, גוגל פורמס וכו').	8. משחק הא'-ב' - כותבים על הלוח את כל האלף בית ומבקשים מהתלמידים שיגידו את כל המושגים/מילים שקשורים לנושא השיעור מא' עד ת'.	7. שיר - פותחים בשיר מושמע או מודפס, השיר יכול להיות בסיס לדיון בסוגיה או הצגה של נושא
12. משחק באותיות - לחלק את האותיות של נושא השיעור ולבקש שירכיבו את נושא השיעור. הקבוצה הראשונה שתרכיב המנצחת.	11. ידע קודם - לכתוב את נושא השיעור ולשאול את התלמידים מה הם כבר יודעים על הנושא	10. יצירת ציפייה - לכתוב את נושא השיעור ולשאול מה הייתם רוצים לדעת על הנושא ולכתוב על הלוח

סיומות של שיעורים

3. קלוז - סיכום של הנושא עם מילים חסרות (עם או בלי בנק מילים).	2. בונים תשחץ - עם מחולל התשחצים וכוללים, הגדרות ומושגים, דמויות, מאפיינים וכו'.	1. ווידוא הבנה - מה התלמידים הבינו מתוך מה שהתרחש בשיעור.
6. פתקיות השפעה - בקשו מהתלמידים לכתוב על פתקית דבר אחד שלמדו ממישהו אחר ולהדביק על הלוח.	5. שבץ נא - מחלקים לתלמידים אותיות והנחו אותם לסכם את נושא השיעור כך שהמשפט יתחיל באות שקיבלו.	4. מסכמים - מחלקים לתלמידים סיכום מבולגן של השיעור ועליהם לסדר אותו לפי הסדר (כרונולוגי, וכו').
9. לחבר שאלות - מבקשים מהתלמידים לחבר שאלה למבחן על הנושא של השיעור.	8. בוחן מתקשב - יוצרים שאלון גוגל פורמס שמוגדר כבוחן. אפשר גם קהוט.	7. כרטיס יציאה - על מנת "לצאת" מהשיעור על התלמיד למלא כרטיס ובו הדבר הבסיסי ביותר שעליו לדעת בסוף השיעור.
12. חייכן - מחלקים לתלמידים חייכנים ומבקשים שיבחרו איזה חייכן מייצג את האופן שבו הם יוצאים מהשיעור.	11 SMS מבקשים מהתלמידים לכתוב SMS דמיוני למישהו שנעדר מהכיתה על מה למדנו בשיעור.	10. למידה מטעויות - מחלקים לתלמידים טקסט או תשובה לשאלה עם טעויות ומבקשים לתקן.

ברמת הפרט הוראה מותאמת אישית



רקע

מה זה פרסונליזציה בחינוך?

למידה מותאמת אישית Personalized Learning או למידה פרסונלית היא גישה חינוכית שהחלה להתפתח בתור מודל הוראה באמצע שנות השבעים של המאה הקודמת ומקורה בחינוך המיוחד. לפי גישה זו יש להתאים תוכנית למידה אישית לכל תלמיד על פי צרכיו: קצב הלמידה, העניין, החוזקות שלו ועוד. המורה בגישה הפרסונליזציה של הלמידה מאבחן/ת את מצבם של התלמידים ובונה יחד איתם תוכנית למידה אישית המותאמת באופן ייחודי לכל תלמיד ותלמיד והמאפשרת לה/ו לפתח את מלוא הפוטנציאל שלה/ו, תוך השגת מטרות אישיות, בקצב המתאים להם ביותר. התלמידים מקבלים משוב מתמיד על למידתם באופן שמכוון את למידתם בכל יום מחדש.

חשיבות

מדוע חשוב להתאים את הלמידה לכל תלמיד ותלמידה?

במחקרים הרבים שחקרו תחום זה (שאותם ניתן למצוא בסקירת ספרות בנושא פרסונליזציה של הלמידה) עלו הממצאים הבאים:

יתרונות ההוראה המותאמת אישית

ההישגים של התלמידים עולים בלמעלה מעשרה אחוזים בכל שנה בממוצע, בשל למידה המותאמת אישית לתלמיד.	כאשר הלמידה וההוראה מותאמת לתלמיד באופן אישי, תלמידים מוכנים לעבוד קשה יותר, מתאמצים לשם פתרון בעיות, מתמודדים עם אתגרים ומעמיקים בלמידה.
התאמה של ההוראה והלמידה לתלמיד הייחודי מפחיתה את הנשירה של תלמידים מהלימודים.	השיפור הרב ביותר נמצא, ובייחוד בקרב תלמידים המגיעים מרקע סוציאקונומי מוחלש.

כל זה נהדר בתיאוריה ובמחקר, אך במציאות המורכבת של בתי הספר בארץ ושל בתי ספר במרום בפרט, התאמה של הלמידה בכיתה לכל תלמיד ותלמידה נתפסת כמשימה בלתי אפשרית.

איך מאפשרים לימוד מותאם אישית בתוך מודל בית הספר הקיים? איך מצליח מורה אחד לראות ולהכיר שלושים (או יותר) תלמידים בכל כיתה? היכן בתוך יום הלימודים העמוס של מורה ניתן למצוא זמן להכיר כל תלמיד לעומק, ויותר מכול, איך יכול/ה מורה אחד/ת ללמד באופן ייחודי ומותאם כל אחת ואחד מתלמידיו/ה?

זה אפשרי! בעזרת 5 ערכי הבסיס של למידה אישית (פרסונליזציה)

מהי תוכנית למידה אישית?

1. **תוכנית למידה אישית היא מסמך פדגוגי** שמטרתו לסייע לתלמיד/ה לממש את הפוטנציאל האישי שלו/ה, תוך התחשבות ביכולות, בידע המוקדם, בהעדפות ובצרכים של התלמיד/ה.
2. **תוכנית הלמידה האישית מאפשרת להעריך את התקדמות התלמיד/ה** וכן להתאים את דרכי הלמידה וההוראה באופן ייחודי לכל תלמיד/ה. לכן כוללת התוכנית את מטרות הלמידה, תיעוד עדכני של מצב התלמיד/ה בתחום התוכן וכן מיומנויות, חוזקות, קשיים וצרכים ייחודיים, דרכי למידה ואסטרטגיות למידה היעילות עבורו/ה, דרכי פעולה, ולבסוף הבהרה כיצד תימדד הצלחת התלמיד/ה והשגת המטרות.
3. **תוכנית פרסונלית מהווה כלי עזר** למורה. היא מספקת את המידע והתמיכה הנדרשים למורה כדי שיוכל יתאים לכל תלמיד תוכנית שמתאימה לו באופן אישי.

תוכנית למידה מותאמת אישית

המורה	התלמיד
• איזו בחירה אני מציעה לתלמידים בנושאים/תוכן? • הקצאת זמן, מקום וחומרי למידה זמינים לתלמיד • מתן סיוע לתלמיד תוך הערכה מעצבת ומשוב	• מה אני בוחר ללמוד? • היכן ומתי אני לומד? • ממי אני מקבל סיוע? • כיצד אני מגיש את תוצר הלמידה שלי?

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות, כגון אלו:

הכשרת מורים לרעיון של הוראה מותאמת אישית	
הגדרה וניהול של תוכניות לימודים מותאמות אישית	
יישום פרקטיקות הוראה והערכה המותאמות אישית ללומד	
מיסוד תהליכי חונכות אישית לתלמידים	
הקצאה של מגוון חללי למידה הנותנים מענה ללמידה מותאמת אישית	
נגישות לחומרי הוראה גמישים	
הטמעת סביבה טכנולוגית המאפשרת לתלמידים ללמוד באופן עצמאי ואישי בכיתה	

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



תארו חוויה של קניית מתנה לאדם קרוב. מה בחרתם? מה היו השיקולים? האם עשיתם מאמץ להתאים את המתנה לטעמו ולצרכיו של המקבל? מה עשיתם? ניתן להקביל את התהליך לבניית תוכנית למידה אישית.

שלב ראשון: תנו למורים את העקרונות של למידה מותאמת אישית ואת הכלי "תוכנית הלמידה האישית שלי".

שלב שני: שאלו - באילו מקרים צריך להכין לתלמיד תוכנית אישית? מה היתרונות של תוכנית כזו? האם התנסיתם בה בעבר?

שלב שלישי: בקשו מהמורים לחשוב על תלמיד שהיו רוצים לבנות לו תוכנית למידה אישית. בקשו מכל משתתף למלא את הטבלה. הדגישו את הצורך בהיכרות טובה של התלמיד כדי שניתן יהיה להתאים לו תוכנית אישית. ברו באילו קשיים נתקלתם בבניית התוכנית? אילו אתגרים אתם צופים ביישומה?

כלים 

✓ תוכנית הלמידה האישית שלי

תוכנית הלמידה האישית שלי

שם התלמיד _____ כיתה _____
שם המורה _____ תאריך _____
תחום תוכן _____ תקופת הזמן של תוכנית הלמידה _____

מטרות התלמיד/ה לתקופה זו

מהו הידע שהתלמיד/ה אמור/ה לרכוש

תיאור מצבו/ה העדכני של התלמיד/ה בידע זה, וכן בידע הנדרש כבסיס לידע זה

מיומנויות וחוזקות של התלמיד/ה

קשיים וצרכים של התלמיד/ה

דרכי למידה יעילות ולא יעילות לתלמיד

אסטרטגיות הלמידה הנבחרות

מהן הן דרכי הפעולה שבאמצעותן יושגו מטרות הלמידה?

מי יסייעו לתלמיד/ה בלמידתו/ה?

כלי ההערכה שבעזרתם תוערך למידת התלמיד/ה

אחת לכמה זמן יפגשו המורה והתלמיד/ה כדי להתעדכן בנוגע להתקדמות בתוכנית הלמידה?

האם ההורים עודכנו בתוכנית? כן/לא

ההורים יעודכנו במצב התקדמות התלמיד/ה בלמידה בתדירות של אחת ל: _____

על החתום: התלמיד/ה _____ המורה: _____ ההורים: _____

בקשות ורעיונות של התלמיד/ה



פיתוח מיומנויות

הוראה המשלבת מומחיות בתחום הדעת

ופיתוח מיומנויות

הוראה המשלבת מומחיות בתחום הדעת ופיתוח מיומנויות

ברמת בית הספר
זיהוי ידע הדרוש בתחום המיומנויות
וקידומו במסגרת מקצועית



רקע

א. פיתוח מיומנויות

בשנים האחרונות פורסמו ניירות עמדה רבים המראים כי המיומנויות הבסיסיות אינן מספיקות עוד במאה ה-21. בתקופה של שינויים מהירים בטכנולוגיה ובשוק העבודה היכולת החשובה ביותר תהיה הסתגלות לשינויים ולמידה לאורך החיים. הידע יהיה נגיש מאוד, ולכן לא יהיה כל צורך לשנן אותו. במקום זאת יש לפתח מיומנויות מתקדמות, מה שנהוג לכנות כיום "מיומנויות המאה ה-21", כגון יצירתיות, יכולת פתרון בעיות, תקשורת בין-אישית ועבודת צוות, לצד יכולת ניהול עצמי, גמישות וכושר הסתגלות מהיר, פיתוח עצמי וחשיבה מערכתית (צוקרמן, 2102).

אז איך מקדמים את תחום המיומנויות?

מלמדים פחות פעולות שהטכנולוגיה יכולה או תוכל לעשות עבורנו.

מלמדים פחות ידע (עובדות, מושגים ותהליכים).

מלמדים יותר מיומנויות רגשיות-חברתיות.

מלמדים יותר מיומנויות קוגניטיביות גבוהות ומטא-קוגניטיביות.

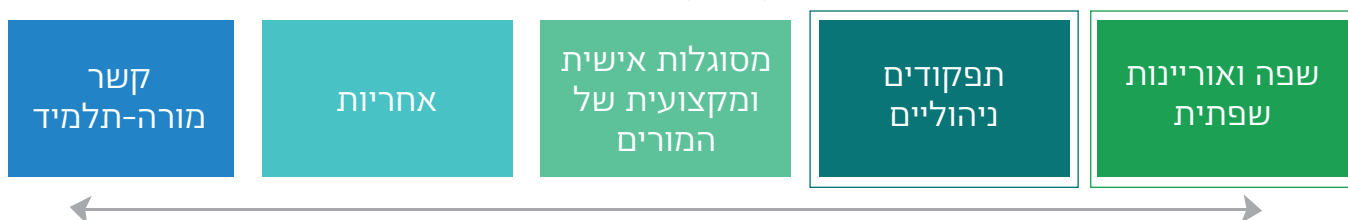
חשיבות

רבים מבתי הספר בישראל בהם לומדת אוכלוסייה חזקה מבחינה סוציו-אקונומית כבר אימצו לפחות חלק מרכזי מהמיומנויות המתקדמות שיקלו על התלמידים את ההסתגלות העתידית לחברה, והם עושים זאת בהצלחה בלתי-מבוטלת: חממות טכנולוגיות, למידה מתוקשבת, מצגות, MOOCs, דיבייט, כיתה וירטואלית, כל אלה ועוד הולכים ותופסים נתח הולך וגדל בבתי הספר אלה.

לעומת זאת, כאשר מדובר בבתי ספר במיקוד הנמצאים בפרפריה הגיאוגרפית-תרבותית, המצב מורכב בהרבה, ומי שרוצה להטמיע בהם מיומנויות מתקדמות ניצב בפני אתגרים לא פשוטים, ובראשם סביבה מוחלשת שאינה תומכת תמיד והיעדר תקציבים ומשאבים אחרים. (אזולאי וגת, 2018).

מינהלת מרום וניהול עצמי בשיתוף אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות במשרד החינוך הקימה מעבדת פיתוח בנושא **"פרקטיקות ומיומנויות הוראה בבתי ספר במרום"**. המעבדה פעלה בין השנים תשע"ח-תשע"ט, והשתתפו בה בתי ספר במרום שפיתחו וניסו בפועל מודלים שונים להשבחת ההוראה. על בסיס ההתנסות בבתי הספר גובשה תפיסה שעניינה "מהי הוראה טובה?" בהקשר של בתי הספר שבתוכנית וסומנו חמישה נושאי מפתח אשר בכוחם לייצר השפעה מכרעת על ההוראה בבתי הספר שבתוכנית מרום.

חמישה נושאי מפתח המשפיעים על ההוראה בבתי ספר בתוכנית מרום



ניתן לראות בתרשים ששני מרכיבים מרכזיים שסומנו בבתי ספר במרום כנושאים מרכזיים המשפיעים על ההוראה הם מתחום פיתוח המיומנויות: מיומנויות שפה ואוריינות שפתית ופיתוח תפקודים ניהוליים (רטנר וגרוסמן, 2019)

התהליכים שיש לקיים כדי לקדם מומחיות בתחום הדעת והמיומנויות:



1. פיתוח תחום המיומנויות במסגרת הפיתוח המקצועי

רקע

מטרת הפיתוח המקצועי היא לאפשר מענה מותאם לצורכי המורים בתחומי ההוראה, תוך הבניית ידע חדש ומשותף כקהילה לומדת. על מנת שפיתוח מקצועי יאפשר צמיחה פדגוגית, עליו להיות ממוקד בידע בתחום הדעת, ידע בתחום המיומנויות וידע באסטרטגיות הוראה, המותאמים לשונות בין התלמידים, וכן בטיפול רמת אמן גבוהה בתלמידים.

חשיבות

בשנים האחרונות מקדיש משרד החינוך משאבים וחשיבה יצירתית רבה בכל הקשור לפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה. אך למרות כל ההשקעה והחשיבה, אנו מוצאים בבתי ספר במיקוד **מורים שאינם מתמקצעים מספיק בתחום התוכן שלהם ובתחום פיתוח המיומנויות**. לא תמיד קיימת הלימה בין ההשתלמות המוסדית לצורכי ההתמקצעות של הצוות, ובמקרים רבים לא מתרחש תהליך של יישום של תוכני ההכשרה בכיתות. **למדריך מרום תפקיד מרכזי בליווי בעלי תפקידים מובילים ובבחינת צורכי הפיתוח המקצועי בבית הספר כחלק ממערך הלמידה הכולל**.

אחד התפקידים המרכזיים של המנהל בהקשר זה הוא גיוס הצוות לתהליך השבחת ההוראה ופיתוח המיומנויות. מורים שאינם מגויסים למאמץ הפיתוח המקצועי ולצורך בהעמקת ההכשרה וההדרכה, עלולים שלא לשתף פעולה בתהליך ואפילו לחבל בו.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

בירור צרכים והצבת מטרות לפיתוח המקצועי שיסייע בהשבחת ההוראה	
הפעלה ויישום - השתלמות מוסדית, הדרכה צוותית ואישית	
יצירת שותפות עם הדרכה דיסציפלינארית להעמקת המומחיות בתחומי הדעת	
סיוע בפיתוח מיומנויות ואסטרטגיות הוראה ושילובן בתחומי הדעת	
הערכה ומשוב על התהליך (הפקת לקחים, למידה מהצלחות, מעקב אחר שיפור)	

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



1. חלקו לכל מורה את המסמך תפקודי לומד עיקריים במאה ה-21, ובקשו מהם להגדיר מהם שלושת המיומנויות החשובות ביותר מבחינתם.
2. אספו את התובנות, בקשו מהמורים לנסות לשכנע את חבריהם בשיקוליהם, ולנסות להגיע להסכמה על 1 עד 2 מיומנויות מרכזיות.
3. בשלב הבא בקשו מהמורים לחשוב על תלמיד בכיתתם שמתקשה, כיצד מיומנויות אלה יכולות לעזור לו? האם ישנן מיומנויות נוספות שיכולות לסייע לו?

4. קיימו דיון על מיומנויות אלה, עד כמה הן חשובות עבור התלמידים? עד כמה התלמידים מכירים אותן ומתורגלים בהן, מה מקומם של המורים בהקניה ובתרגול של מיומנויות אלה, ועד כמה הן מסייעות בקידום הישגים, ובכלל?

5. בשלב הבא הובילו בירור צרכים. בקשו מהמשתתפים למלא את הכלי "מעגל צורכי הפיתוח המקצועי" ולברר מהם הידע והמיומנויות שאנו, כמורים, צריכים להעביר לתלמידינו? איזה ידע חסר לנו? באילו מסגרות ודרכים אנו יכולים לרכוש ידע זה? מה התפקיד שלנו ומה תפקיד ההנהלה?

כלים למדריך

✓ מסמך תפקודי לומד עיקריים במאה ה-21

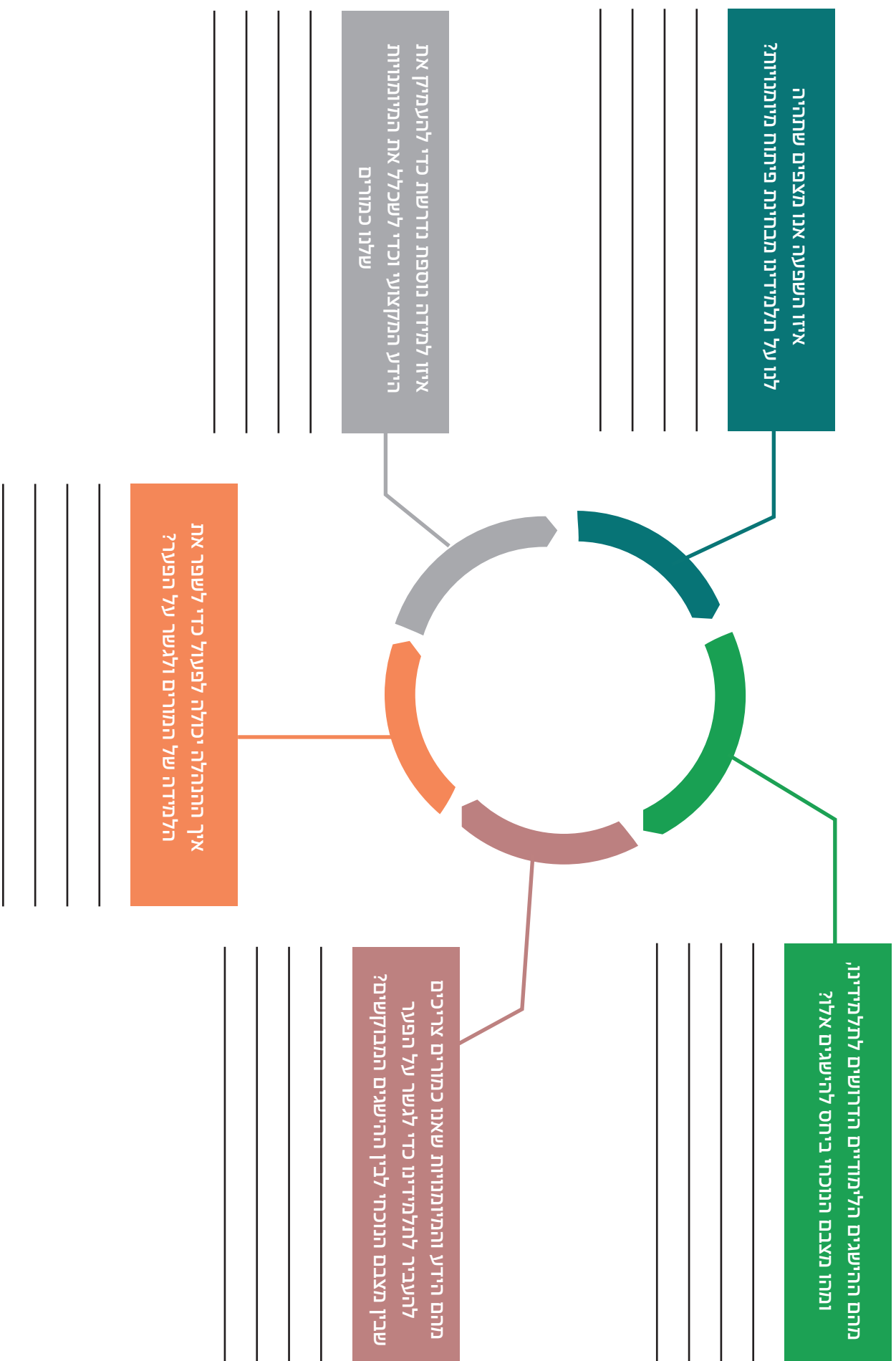
✓ זיהוי צורכי הפיתוח המיקצועי

תפקודי לומד עיקריים במאה ה-21

תוצאות/הישגים ברמת לומד ¹	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים המותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תפקודי לומד הנדרשים במאה ה-21
• עומד בהישגים הנדרשים • מיישם את הנלמד בתחום הדעת למצבים חדשים באותו תחום • מבנה ידע ותובנות ומבטא אותם	• פיתוח חשיבה ברמות שונות בכל תהליך למידה • זימון התנסויות ביישום רלוונטי של הנלמד והעברה	הבנה מעמיקה בבסיס ידע שהוגדר בתוכנית הלימודים ובנושאי הבחירה (קוגניטיבי)
• שואל שאלות • מציג דילמות ערכיות, בוחן חלופות • משתמש בנתונים לצורך קבלת החלטות • מביע עמדה מנומקת	• פיתוח אבחנה בין דעות לעובדות • פיתוח היכולת לבחון את אמינות מקורות המידע • התנסות בדיוני דילמה המזמנים מעורבות, שיפוט מוסרי וגיבוש עמדה	חשיבה ביקורתית (קוגניטיבי)
• מעלה רעיונות מקוריים • מבטא חשיבה מסתעפת • מבטא את עצמו בדרכים מגוונות • תוצרי למידתו מקוריים, מחדשים	• התנסות בהעלאת רעיונות • התנסות בזיהוי ובפתרון של בעיות מגוונות • ורלוונטיות ללומד • עידוד ביטוי אישי וקבוצתי במגוון דרכים ואמצעים • מתן לגיטימציה להבעת דעות, לשאלת שאלות מאתגרות וללמידה מטעויות	חשיבה יצירתית (קוגניטיבי)
• מפעיל רפלקציה ומעדכן תוצרים בהתאם • משפר את תוצרי הלמידה מפעם לפעם • מדווח על למידה אישית בעקבות הרפלקציה	• שילוב תהליכי חשיבה רפלקטיביים כחלק בלתי נפרד מביצוע משימות • זימון התנסות בתהליכי ניתוח טעויות/הצלחות • והערך ללומד	חשיבה רפלקטיבית (מטא קוגניטיבי)

תפקודי לומד הנדרשים במאה ה-21	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות/הישגים ברמת לומד ¹
עבודה בצוות (בין-אישי)	- פיתוח מיומנויות של לימוד/ביצוע משימה משותף ופעיל - בעולם ממשי ובעולם וירטואלי רלוונטי באמצעות התנסויות ותהליכים רפלקטיביים שייערכו בעקבותיהם - זימון משימות המחייבות עבודה בצוות	- מקיים תקשורת בין-אישית תקינה - מסוגל לוותר ומתחשב בזולת - מאפשר לכל חבר בצוות לבוא לידי ביטוי - משתתף בביצוע מטלות ותורם לתוצר הקבוצתי
ניהול שיח מכבד ומקדם (בין-אישי)	- תרגול מיומנויות השיח בעולם הממשי ובעולם הווירטואלי - זימון מצבים שבהם השיח חיוני לקידום משימה/תהליך שבו העניין והרלוונטיות משותפים לצדדים המעורבים	- משתמש בשיח ליצירת הסכמות, להחלפת דעות/ביצוע משימה/על פי הצורך - מגלה פתיחות וסובלנות לדעות ולרעיונות - מקשיב ונותן משוב מכבד ומקדם - מתנהג באופן אתי במרחב הממשי והווירטואלי
תרומה לחברה - מעורבות חברתית (בין-אישי)	עידוד והוקרה של יוזמות שיש בהן ערך לחברה	- מגלה מעורבות חברתית ותורם לסביבה ולחברה - יוזם פעולות שיש בהן ערך לסביבה ולחברה
קבלת אחריות (תוך אישי)	- זימון מגוון משימות ותפקידים שהלומד רואה בהם ערך, תוך עידודו לגלות אחריות - ביצוע תהליכים רפלקטיביים על אודות התהליך והתוצר	- מתמיד בביצוע התפקיד והמשימות - נוטל אחריות בתחומים שונים - משתפר באיכות הביצוע ממשימה למשימה
מוטיבציה (תוך אישי)	- זימון למידה על פי תחומי עניין מגוונים ורלוונטיים ללומד ובדרכי למידה לפי בחירתו - עידוד והוקרה של מאמץ, הצלחה, יזמות בתהליכי הלמידה	- משקיע זמן ומאמץ בלמידה, גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחות - יוזם הרחבה והעמקה של הנלמד
מסוגלות (תוך אישי)	- התנסות במשימות רלוונטיות ומותאמות ללומדים שונים - זימון חוויות הצלחה - זימון משימות מאתגרות - שיתוף בהערכה לשם למידה	- מאמין בעצמו וביכולותיו - חותר להצלחה בהתמדה - פועל בהצלחה במצבים חדשים - מסוגל להעריך את ביצועיו באובייקטיביות
הכוונה עצמית בלמידה (ניהול הלמידה)	- זימון בחירה בתכנים, בדרכי הלמידה, בשותפים ללמידה וכו'. - פיתוח מיומנויות לשימוש מושכל במידע ממקורות שונים ולייצוג ידע בדרכים מגוונות - תרגול הצבת יעדים, תכנון השגתם, ביצועם והערכתם באמצעות מטלות קצרות טווח וארוכות טווח - פיתוח מיומנויות שימוש מושכל בטכנולוגיה הדיגיטאלית	- ביצוע תהליך למידה עצמאי הכולל: - הצבת שאלות והגדרת יעדים - הכנת תוכנית עבודה להשגת מטרותיו - ביצוע רפלקציה וקבלת משוב - הערכה עצמית של התוצר והתהליך - התנהלות אתית ובטוחה במרחב הממשי והווירטואלי
למידה חושית-תנועתית (חושי תנועת)	שילוב התנסויות חושיות-תנועתיות בלמידה: התמצאות במרחב, קואורדינציה, יציבה, אסטיקה, מוסיקה.	ייצוג למידה באמצעות תנועה, צליל, צבע וצורה

מעגל אורכי הפיתוח המקצועי



ברמת הצוות שילוב מיומנויות למידה בתחומי הדעת



רקע

מחקרים רבים שניסו להתחקות אחר הסיבות שבגינן תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נופלים בהישגיהם מבני גילם המגיעים מרקע סוציו-אקונומי גבוה, גילו שאחד הנושאים שבהם זוהה פער מובהק בין האוכלוסיות הוא מיומנויות למידה בסיסיות ובעיקר מיומנויות של שפה ואוריינות שפתית; נמצא כי ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך מפגינים יכולות לשוניות ואורייניות דלות ביחס לבני גילם מרקע מבוסס. חסך נמצא גם בכל הקשור למיומנויות ניהוליות של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, וחיזוק המיומנות בתחום זה זוהה כבעל השפעה גדולה על יכולת הקידום של תלמידים אלה (Williams, Kirst, Haertel et al., 2005).

חשיבות

אחת התופעות הנצפות במעבר מבית הספר היסודי לחטיבות הביניים בעיקר בבתי ספר במרום היא תלמידים שלא רכשו בצורה מספיק טובה את מיומנויות הלמידה הבסיסיות. תלמידים אלה מגיעים לחטיבה עם פערים משמעותיים בתחומי השפה, המתמטיקה ולעיתים גם בתפקודים הניהוליים. במקרים רבים המורים בחטיבה חסרים את הידע ו/או את הפניות להשלימים. (מתוך מודל תגובה, המינהל הפדגוגי).

הדרך להשבחת ההוראה בבתי ספר במרום עוברת, אם כן, דרך פיתוח מומחיות בתחום הדעת ופיתוח מיומנויות למידה. מיומנות בתחום הדעת היא שילוב של מרכיבים שונים ומגוונים והיא מלווה על ידי פיתוח מקצועי והדרכה דיסציפלינארית. **בפרק זה בחרנו להתמקד במיומנויות הלמידה ובאסטרטגיות השונות שנלוות אליהן, כאלה שכל מורה בכיתה יכול לקדם ללא קשר לתחום הדעת שאותו הוא מלמד.**

ניתן להצביע על מיומנויות למידה בסיסיות ועל מיומנויות מתקדמות יותר שזכו גם לשם "מיומנויות המאה ה-21" (ראו לעיל). **מיומנויות הלמידה הבסיסיות** נדרשות לרוב המטרות הלימודיות. **קושי ברכישתן עלול לפגוע בלמידה של תחומי דעת שונים וגם בפיתוח של מיומנויות למידה מתקדמות יותר.**

מיומנויות למידה בסיסיות



אתגרים בשילוב מיומנויות בתחומי הדעת:

1. **חשש מפגיעה בהספק** - אחת הטענות הנשמעות היא ששילוב מיומנויות פוגע בהספק של הוראת התכנים.
2. **מודעות** לצורך לשלב מיומנויות באופן מובנה בתוכנית ההוראה.
3. **היכרות** נמוכה עם מגוון המיומנויות ומרכיביהן.
4. **מסוגלות נמוכה** של המורים בשילוב של מיומנויות בתכנים.
5. **דפוסי עבודה מערכתיים** - בית ספריים אשר אינם מעודדים פיתוח מיומנויות.

מפגשי הדרכה בנושא יכולים לחזק את מודעות המורים ואת תחושת המסוגלות שלהם ולהעמיד נושא זה במקום מרכזי. יש לציין שלשם היכרות של המורים עם מגוון מיומנויות ומרכיביהן, מומלץ לקיים הכשרה בנושא שמטרתה לעורר את המודעות לצורך בשילוב, ולקיים היכרות ראשונה עם מגוון המיומנויות ומרכיביהן (זוהר ובושריאן, 2019).

דוגמאות

1. לצורך שיפור יכולות אוריינות לשונית בשפת האם, יקדמו המורים בכל תחומי הלימוד כישורי קריאה והבנת הנקרא של טקסטים אקדמיים, וכן כישורי כתיבה חופשית והבעה בעל פה.
2. לצורך שיפור מיומנויות חשיבה, מורים ישלבו בכל תחומי הלימוד פעילויות הדורשות הפעלת חשיבה מסדר גבוה והבנה של תחום הדעת. במקום לעסוק בעיקר שינון, מומלץ לעסוק בלמידה ברמות קוגניטיביות גבוהות יותר, הדורשות הפעלה של אסטרטגיות חשיבה) שאילת שאלות, בניית טיעון, הסקת מסקנות, השוואה וכו'.
3. לצורך פיתוח חשיבה, ייעשה שימוש בהדגשת פעולות של חשיבה, כגון "לשער", "להסיק", "להעריך", "לשקול", "לטעון", ובשימוש במיומנויות של שאילת שאלות, פתרון בעיות, מיזוג מידע, הצגת ידע ועוד.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:

- | | |
|---|---|
| לחזק את תחושת המסוגלות של המורים לשלב מיומנויות ותכנים. |  |
| העמקת ההיכרות עם שלבים בבנייה של מיומנויות. |  |
| הכנת תשתית לתוכנית שנתית וספירלית לשילוב מיומנויות ותכנים |  |
| בנייה של פעילות המשלבת מיומנות בתוכן |  |

כלים

✓ מתווה שיח לתהליך ההדרכה בנושא מיפוי והטמעת מיומנויות

מתווה שיח לתהליך ההדרכה בנושא מיפוי והטמעת מיומנויות

שלב א - מיפוי מיומנויות מרכזיות בתחום הדעת

- במפגש זה השתמשו בתוכנית הלימודים / תוכנית העבודה של הצוות כבסיס. בקשו מהמורים להכין רשימה של מיומנויות, בהתאם למאפייני תחום הדעת, הצרכים של הצוות ו/או של בית הספר, ניתן להיעזר, בין היתר, במסמך אסטרטגיות החשיבה ובתוכנית הלימודים של המקצוע.

שלב ב - בחירה של מיומנות נבחרת והתוכן שבו תשולב

- בחרו את אחת המיומנויות על בסיס צורך שזוהה.
- בררו אם התכנים מזמנים שימוש במיומנות זו באופן לא מאולץ ואם המיומנות מאפשרת ל"קדם" את התוכן.
- בדקו כיצד ניתן לשלבם בתוכן רלוונטי.
- קבעו את משך הזמן שיש להקדיש לפעילויות בכיתה, היכן היא ממוקמת ברצף המיומנויות, היכן שולבה לאורך תוכנית הלימודים?
- סייעו למורים לזהות את מרכיבי המיומנות ולתכנן את שילובה.

שלב ג' - הערכה של הטמעת המיומנות

- סייעו למורים להכליל את המיומנויות בכלי הערכה כדי לבחון את הטמעתם.
- עודדו את הצוותים להוראה הספירלית של מיומנויות: כל שנה מרחיבים את מעגל המיומנויות מחד גיסא, ומעמיקים את השימוש במיומנויות שרכשו בשלבים קודמים של הלמידה, מאידך גיסא.



ברמת הכיתה פיתוח מיומנויות למידה רוחביות

רקע

גישת פיתוח המיומנויות מדגישה כי תפקידו המרכזי של החינוך הוא להעניק ללומדים כלים שינחו אותו כיצד ללמוד ולפתח מכלול של כשרים שכליים ומיומנויות לחיים. ה"איך" (לומדים) חשוב יותר מן ה"מה" (לומדים). מיומנויות יכולות להיות היכולת למיין, להכליל, להפשיט, להמחיש, להשוות, לנתח, ליישם, לערוך, אינטגרציה, להסיק מסקנות, שימושי מחשב, ניהול ידע, תורת הנאום ועוד.

מיומנויות למידה ואסטרטגיות למידה - מה ההבדל ביניהם? בשטח שורר לא אחת בלבול בין שני המושגים. **מיומנויות למידה** הן אוסף של כישורים או יכולות נרכשות המאפשרים לבצע פעולות המובילות ללמידה יעילה מבחינת משאבי זמן ואנרגיה (כתיבה, קריאה, זיכרון וכו').

אסטרטגיית למידה היא היכולת להשתמש במספר מיומנויות למידה בעת ובעונה אחת, באופן אוטומטי, תוך הפעלת שיקול דעת מהיר ולא מודע הקובע באילו מיומנויות עלינו לבחור על מנת להשיג את המטרה הניצבת בפנינו.

ההתערבות שנציע בפרק זה תתמקד בהוראה בכיתה במהלך הקניית החומר השוטף של המקצוע. חשוב לציין כי כל מיומנויות הלמידה שנציע ניתנות להפעלה במהלך ההוראה בכיתה השלמה, ואין בהן כדי לפגוע בתלמידים החזקים בכיתה או להאט את קצב הלמידה. כל שהן דורשות מהמורה הוא בעיקר מודעות.

המיומנויות שנציע בפרק זה:

א. התערבות דרך הקניית מיומנות סיכום שיעור	מיומנויות למידה
ב. התערבות דרך הקניית מיומנות כתיבת תשובה	
ג. התערבות דרך הקניית אסטרטגיות זיכרון	
ד. התערבות דרך פיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה	
ה. התערבות דרך שימוש במארגני ידע	

א. הקניית מיומנות סיכום

מתוך חוברת משיקים, המנהל הפדגוגי

רקע

מיומנות הסיכום מפגישה את התלמיד לא רק עם מיומנות הכתיבה המורכבת, אלא גם עם מיומנויות כמו הבנת הנשמע ותמצות, וכל אלה אמורות לפעול בו זמנית. בשל מורכבותה של מיומנות זו בוחרים מורים רבים שלא להתמודד איתה. רבים מעדיפים להכתיב לתלמידים את החומר ולעיתים אף מספקים סיכומים מוכנים.

אנו מאמינים כי עבודה על מיומנות סיכום השיעור, מעבר לטיפול מיומנות חשובה, יכולה לשמש אמצעי עזר לתלמידים ללמוד למידה פעילה ויעילה.

עקרונות התערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

הגדרת מיומנות הסיכום כמטרה מרכזית ושילובה במינונים משתנים בכל שיעור ושיעור	
תרגול מיומנות הסיכום בשיעורים, בעבודת כיתה, באופן עצמאי ובמהלך עבודה שיתופית	
מתן משוב לתלמיד על פעולת הסיכום לצורך למידה שוטפת	
הקניית שיטות שונות להקניית מיומנויות הסיכום (סיכום ע"י הצגת שאלות, בדרך של תרשימים, טבלאות וכו')	
לימוד המיומנות בצורה ספירלית בתחומי הדעת השונים תוך ביטוי בתהליכי הערכה	

דרכי התערבות

1. **סיכום בדרך של הכתבה פעילה** - רצוי בעת ההכתבה של החומר ללוות אותה במשימות המחייבות את התלמידים להיות פעילים בלמידה. בדרך זו יגברו הסיכויים שהם ייטיבו להבין ולזכור את החומר.

הצעות

1. בסיום הכתבה של פסקה לבקש מהתלמידים לשאול שאלה שהפיסקה הזאת עונה עליה ולכתוב את השאלה בתחילת הפסקה.
2. לבקש מהתלמידים לסמן את המשפט החשוב ביותר בפסקה שהוכתבה, את העובדות החשובות וכו'.
3. לבקש מהתלמידים לומר מהי הבעיה שהתעוררה בדברים שכתבו?
4. לבקש מהתלמידים לקרוא את שכתבו ולנסות לשרטט לשיעור סכמה מארגנת. למשל: סכמה של סיבה ותוצאה, של ניגוד, של עובדות ופרטים וכדומה.

2. סיכום דרך שאלות - שאלות הן כלי מצוין למיקוד את התלמידים בלמידה והן יכולות לשמש גם כלי לסיכום השיעור. התלמידים יענו על שאלות מרכזיות שבאמצעותן הם יסכמו את השיעור וישרטטו לו מבנה.

הצעות

1. להציג את השאלות מראש ולהקצות לתלמידים זמן בסוף כל חלק על מנת לענות עליהן.
2. ניתן לאפשר לתלמידים לשאול את השאלות בעצמם.

3. סיכום בדרך של תרשימים וטבלאות - שיעורים רבים מזמנים סיכום בדרך של תרשים או של טבלה.

הצעות

- לסכם עם התלמידים את השיעור בכל פעם בעזרת סוג אחר של תרשים על מנת שיכירו ויתנסו בסוגים השונים של התרשימים.
1. להציע לתלמידים תרשים ריק של השיעור שהם יצטרכו למלא אותו.
 2. לאפשר לתלמידים לשרטט את תרשים בעצמם ולמלא אותו יחד איתם או לבקש שימלאו לבד.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



1. **בירור -** בקשו מכל מורה לספר כיצד הוא נוהג ביחס למיומנות הסיכום בכיתתו. האם הוא מסכם? האם התלמידים מסכמים? האם זו מיומנות שעובדים עליה, ואם כן, כיצד?
2. **התנסות -** לפני ההצגה של שלוש הדרכים לסיכום למורים (המובאת בכלי בהמשך), מומלץ לתת לקבוצה מראש טבלה פתוחה וריקה, כדי שיתנסו בעצמם בתהליך הסיכום, ויסכמו לעצמם את התוכן תוך כדי הצגתו.
3. **דיון -** בהמשך מומלץ לנהל דיון על כל דרכי הסיכום, יתרונות וחסרונות של כל שיטה, הדרך המועדפת על כל מורה.

כלים

✓ כלי - דרכי סיכום

כלי - דרכי סיכום

להלן שלוש אסטרטגיות להקניית מיומנות הסיכום. חישבו על יתרונות וחסרונות של כל שיטה.
(חשוב לציין כי המשתתפים יקבלו טבלה ריקה וימלאו אותה תוך כדי המפגש) **מתוך חוברת משיקים, המנהל הפדגוגי.**

הדרך המוצעת	יתרונות (לאילו תלמידים מתאימה)	חסרונות (לאילו תלמידים לא מתאימה)	לאילו תלמידים מתאימה דרך זו ולאילו לא
הכתבה פעילה	- כל החומר נמצא במחברות התלמידים. - נעשה עיבוד על החומר המוכתב. - מתאים לתלמידים בעלי הפרעת קשב או קושי בזיכרון עבודה, אשר נדרשים לפרק תהליך מורכב לשלבים.	- התלמידים אינם לומדים לסכם באופן עצמאי. - נדרש זמן רב להכתיב ולעבד את הכתיבה אחריו. - תלמידים עם בעיה בזיכרון שמיעתי יתקשו בתהליך ההכתבה. - תלמידים עם קושי בהבנת הנקרא וחילוץ העיקר יתקשו בתהליך העיבוד. - תלמידים שהכתיבה אינה אוטומטית בעבורם עשויים להתעייף מאוד מן ההכתבות.	
הצגת שאלות	- סיכום פעיל של השיעור על ידי התלמידים. - תרגול מיומנות כתיבת תשובה לשאלה ולא רק בזמן המבחנים. - מזמן עבודה על כתיבת תשובה. - מזמן עבודה על בקרת תשובות. - מתאים לתלמידים אשר מתקשים לברור עיקר מטפל. - מתאים לתלמידים אשר מתקשים לכתוב ולסכם תוך כדי הקשבה.	- המורה נדרש לספק את השאלות, וכתוצאה מכך התלמידים אינם עצמאיים בעבודה. - אם התלמידים שואלים את השאלות, יש לעבוד עליהן ולתרגל במהלך השיעור ובאופן פרטני. - יש צורך לבדוק את התשובות לשאלות ולבקר אותן באופן אישי וכיתתי.	
סיכום בדרך של תרשימים ושל טבלאות	- חושף למגוון דרכי סיכום ולהיכרות עם סוגים שונים של תרשימים שיסייעו לתלמידים בפענוח, בקריאה ובהבנה של סכמות מעין אלה. - מזמן עיבוד ברמה גבוהה וביעילות. - מאפשר הבנה טובה של השלם והקשרים בין חלקיו. - מאפשר סיכום במהלך השיעור.	- נדרש קשב רב. ייתכן שילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז יתקשו להתמודד עם התהליך. - הדרך לא מתאימה לילדים שיש להם בעיה בתפיסה חזותית ובקריאת תרשימים, סכמות וטבלאות.	

ב. הקניית מיומנות כתיבת תשובה

מתוך חוברת משיקים, המנהל הפדגוגי

רקע

הכתיבה היא מיומנות מורכבת שדורשת מהתלמיד יכולות רבות: חשיבה, שפה, כישורים ניהוליים כמו תכנון, בקרה וכן נדרשים כישורים מוטוריים, חזותיים ומרחביים.

תלמידים בעלי קשיים בלמידה מגלים לעיתים קרובות גם קושי בתחום הכתיבה, שיכול להתבטא בכל אחת מן המיומנויות הנדרשות: קושי בהעלאת רעיונות רלוונטיים ובפיתוחם, קושי ביכולת הארגון, התכנון והבקרה, קושי בשפה שכולל קשיים בכתיב, קושי גרפ-מוטורי: עיצוב הכתב וקושי לשמור על קשב בזמן הכתיבה.

בעוד תלמיד שאין לו קשיים רוכש מיומנות זו מתרגול אחד למשנהו ומפיק תועלת מהערות המורה לתשובותיו במבחנים, תלמיד בעל קושי מתקשה ללמוד זאת באופן עצמאי וחיונית לו למידה מפורשת של הכתיבה על פי דרישות המקצוע וציפיות המורה.

עקרונות בהתערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

הקניית מיומנויות כתיבת התשובה באמצעות הוראה מפורשת ושילובה בתוכנית הלימודים	
תרגול מיומנות כתיבת התשובה בשיעורים, בעבודת כיתה, באופן עצמאי ובמהלך עבודה שיתופית	
הקניית שיטות שונות להקניית מיומנות כתיבת התשובה	
הכנסת המיומנות בצורה ספירלית בתחומי דעת שונים, תוך ביטוי בתהליכי הערכה	

דרכי התערבות

מודל כתיבת תשובה לשאלה

שלב א - פיצוח שאלה:

1. סימון המושגים בשאלה.
2. חילוץ המידע מן השאלה.
3. חלוקת השאלה לחלקיה, ומספור כל חלק.
4. סימון מילות ההוראה השונות (ציין, הסבר, נמק והדגם).

שלב ב: מיון השאלות עלפי דרישותיהן

1. האם השאלה מכוונת לטקסט או שנדרש ידע קודם כדי לענות עליה?
2. האם נדרשת בתשובה לשאלה קריאה מקדימה של פרשן, של מקור, של טקסט?
3. האם נדרשת לשאלה חשיבה, ואילו פעולות חשיבה: מיון, השוואה, הכללה וכו'?

שלב ג: כתיבת התשובה

לאחר שפיצחנו את השאלה ומיינו אותה, מומלץ לכתוב לתשובה מבנה מקדים. המבנה יכלול את כל החלקים שעל התשובה להכיל, אך יש להשאיר מקום למילוי החלקים השונים בזמן כתיבת התשובה.

כתיבת פסקה נעשית בכמה שלבים

משפט פתיחה - משפט כללי, מציג בדרך כלל את הנושא/הרעיון של הפסקה.

רעיון מרכזי - משפט המציג את הרעיון המרכזי של הפסקה, המסר שהכותב רוצה להעביר.

משפטי תמיכה - משפטים המרחיבים את הרעיון המרכזי. ישנם סוגים שונים של משפטי תמיכה:

משפטים תומכים המתארים או מסבירים מצב/בעיה, משפטים תומכים המפרטים סיבות או נימוקים, כאלה המתארים תהליך של תופעה ואת התוצאות שלה, ומשפטים המציעים פתרונות לבעיה.

משפט סיום - מסכם את הנאמר בפסקה, יכול להיות **מסקנה, תוצאה, המלצה**.

שלב ד: בקרת תשובה - התלמיד יעשה בקרה עצמית על הכתיבה**שימושים אפשריים בעבודת המדריך:**

1. **תרגול** - בקשו מהמשתתפים ליישם את המיומנויות (לכתוב תשובה לשאלה). הקצו לכתיבה 7-10 דקות ודונו לאחר מכן בתהליך. נסו לכוון את הדיון לקושי סביב המשימה, ליכולות הרבות שהיא מצריכה ולקשיים הרבים שפוגשים במהלכה.
2. **בחלק זה הציגו את מודל כתיבת התשובה**. דונו בכל שלב ושערו לאילו תלמידים הוא עשוי לסייע ומדוע, אילו קשיים עלול השלב הזה לעורר, ובאילו דרכים אפשר להתגבר עליהם. אפשר להציע למורים מראש טבלה מארגנת שבה מצוינים כל שלבי המודל, והם ירשמו בעת הצגתו הערות, תובנות ודוגמאות.

כלים

✓ מחוון לבקרת תשובה לשאלה

כלי - מחוון לבקרת תשובה לשאלה

מתוך משיקים המינהל הפדגוגי

מס' שאלה	האם עניתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: ציין, הסבר, תן דוגמה?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על כל חלק במבנה?	האם התייחסתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?	האם המראה החיצוני של התשובה תקין: רווחים, פסקות, כתב ופיסוק?

ג. פיתוח אסטרטגיות זיכרון

מתוך חוברת משיקים, המנהל הפדגוגי

רקע

הרבה מאוד מידע מגיע לזיכרון לזמן ארוך באופן אוטומטי וללא כל מאמץ: חוויות שאנו חווים, מידע יומיומי ושימושי ועוד. לעומת זאת מידע עיוני, חומר לימודי או מידע מורכב אינו נשמר מעצמו בזיכרון לטווח ארוך, עלינו לעשות עיבוד כלשהו כדי לשמרו.

יכולת הזיכרון היא אלמנט שבא לידי ביטוי במרבית המבחנים ובכל תהליך למידה, והיא מיומנות שאפשר בהחלט לפתח ולשפר באמצעות כלים פשוטים למדי. ככל שעושים בכלים אלה שימוש רב יותר, כך יכולת השליפה מהזיכרון הולכת ומשתפרת.

עקרונות בהתערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

לעודד מודעות לצורך בשיפור מיומנות הזיכרון לטווח ארוך	
עבודה עם הצוות על זיהוי ערוצי הלמידה היעילים עבור תלמידים (חזותי, שמיעתי) והצעת דרכי לימוד תואמות	
מתן אסטרטגיות יעילות לאחסון ולשליפה של מידע	

דרכי התערבות

כיצד ניתן להקנות לתלמידים מיומנות לשיפור הזיכרון?

שלב א' - בירור ערוץ הלמידה שלי

הצעד הראשון הוא לברר עם התלמידים איזה ערוץ למידה יעיל יותר עבורם: הערוץ החזותי, הערוץ השמיעתי, או שילוב שלהם.

אם הערוץ השמיעתי הוא זה שמאפשר לזכור טוב יותר, מומלצת לתלמידים דרך הלימוד הבאה:

1. הקשיבו היטב בשיעורים.
2. כאשר אתם לומדים למבחן, קראו לעצמכם בקול את החומר שאותו אתם משננים.
3. למדו יחד עם חבר ושוחחו על החומר. כך נוצרת חזרה קולית על החומר הנלמד.

אם הערוץ החזותי הוא ערוץ הלמידה המועדף, מומלצת לתלמידים דרך הלימוד הבאה:

1. כאשר אתם לומדים למבחן, ארגנו את המידע בצורה גרפית: טבלאות, מיפויים ותרשימי זרימה.
2. השתמשו במרקרים ובצבעים להדגשת מילות מפתח ורעיונות מרכזיים במאמרים ובסיכומים.
3. נסו לבנות מחומר הלימודים תסריט דמיוני. אם תעבירו את החומר לסרט "שירוף" לכם בראש ייפתח לכם ערוץ זכירה נוסף, שיטמיע את החומר עמוק יותר.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

1. **תרגול** - בקשו מהמשתתפים ליישם את המיומנויות, תנו קטע קצר ובקשו למצוא דרכים לזכור אותו. בהמשך בקשו להתחלק לזוגות וכל משתתף יתאר את מה שזכר. הקצו לכתיבה 7-10 דקות ודונו לאחר מכן בתהליך. נסו לכוון את הדיון לפעולות ושיטות שמסייעות בתהליך הזכירה.

2. **בחלק זה הציגו אסטרטגיות שונות לזיכרון.** דונו בכל אסטרטגיה ובדרכים שבהן ניתן לסייע לתלמידים להשתמש בה (השתמשו בכלי "אסטרטגיות לשיפור הזיכרון").

כלים

✓ אסטרטגיות לשיפור הזיכרון לטווח ארוך

אסטרטגיות לשיפור הזיכרון לטווח ארוך

קחו טקסט שאותו אתם אמורים לזכור ותרגלו את אסטרטגיות הזיכרון השונות

אסטרטגית זיכרון	פעולות	תרגלו ותנו דוגמה
קישור לדברים שכבר מוכרים וידועים לכם	בכל פעם שנתקלים במידע חדש, שאלו את עצמכם: איך זה מתקשר למשהו שאתם כבר יודעים? מה זה מזכיר לכם? מידע חדש שמתחבר למידע קיים ייזכר טוב יותר לאורך זמן.	
מילות מפתח או "שיטת המפתחות"	נסו לאתר מילות מפתח מרכזיות או מילים מיוחדות, שהתפקיד שלהן הוא להזכיר את הנושא כולו.	
שימוש באותיות ראשונות	קחו את האות הראשונה מכל מילה או תחילת משפט והרכיבו מילה משמעותית או מילה זכירה במיוחד.	
יצירת אסוציאציות וקישורים	כאשר מקשרים מידע חסר משמעות מיוחדת למידע אחר בעל משמעות, המידע החדש "רוכב" על המידע בעל המשמעות. הקישור יכול להיות לכל דבר: צבע, שיר, תמונה, אדם, מילה אחרת, חפץ.	
סיפור דמיוני	בטכניקה זו מקשרים בין אוסף של מילים או עובדות שקשורות לזכירה על ידי שילוב שלהן לסיפור דמיוני.	
מיפוי או תרשים	תהליך פעיל של מיפוי הטקסט עשוי לסייע לתלמיד להתמודד אתו גם ברמת ההבנה וגם ברמת הזיכרון (דוגמאות למיפויים: מיפוי עץ, תרשים כרונולוגי, טבלת השוואה).	

ד. פיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ("שפת החשיבה")

רקע

בעידן הגלובלי, שבו ההתפתחות הטכנולוגית מואצת בקצב מהיר וכמויות עצומות של מידע וידע נגישות וזמינות לכל אחד, תפקיד בית הספר הוא לא רק להקנות מידע וידע אלא להקנות כישורים הנדרשים להתמודד עצמאית עם מידע וידע חדשים המשתנים חדשות לבקרים. לשם כך התלמידים צריכים להיות בעלי יכולות חשיבה מסדר גבוה, ובהן פתרון בעיות וקבלת החלטות; חשיבה ביקורתית; הפעלת שיקולי דעת רציונליים; ניתוח מידע, שיח טיעוני ברמה גבוהה ועוד.

מאפייני ההוראה המשלבת את "שפת החשיבה" בתחומי הדעת

(מתוך: אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, המינהל הפדגוגי)

א. הצבת אתגר חשיבה משמעותי: במסגרת השיעור (או המטלות) מציב המורה לתלמידים אתגר חשיבתי משמעותי, אם באמצעות מטלה כתובה או דרך שאלות שהמורה שואל בכיתה. בשני המקרים נדרשים התלמידים להפעלת **חשיבה מסדר גבוה**.

ב. שימוש "בשפת החשיבה" והקנייתה: כדי לפתח את כושרי החשיבה, יש צורך גם בשימוש ובהקנייה של שפה ומערכת מושגים. ניתן להתייחס אל שפת החשיבה בשני מובנים:

- **הראשון - שימוש בשפה מדוברת המתארת פעולות של חשיבה.** מילים כגון "לשער", "להסיק", "להעריך", "לשקול", "לטעון" ואחרות.

- **השני - שימוש במושגים המתארים מיומנויות ואסטרטגיות חשיבה מובנות הניתנות לשילוב בהוראה.** למשל, קבלת החלטות, פתרון בעיות, מיזוג מידע ליצירת משמעות חדשה, זיהוי היחס בין השלם לחלקיו ועוד ועוד. (גוטמן, 2012).

ג. טיפוח חשיבה מטא-קוגניטיבית

החשיבה על החשיבה (יכולת הנקראת מטא-קוגניציה), מאפשרת לתלמיד להבין את חשיבתו הוא ואף לכוון אותה.

על הבחנה בין תהליכי חשיבה לאסטרטגיות חשיבה

אחת ההבחנות השימושיות שהוצעה על ידי החוקרים החינוכיים היא ההבחנה בין תהליכי חשיבה לאסטרטגיות חשיבה.

אסטרטגיות חשיבה הן פעולות קוגניטיביות ממוקדות יותר	תהליכי חשיבה הם תהליכים שביצועם כרוך בהפעלה משולבת של מספר אסטרטגיות חשיבה
• שאילת שאלות • השערה • העלאת מגוון נקודות מבט • מיון • השוואה • הסקת מסקנות • מיזוג • ייצוג • טיעון	• חקר • הבניית מושג • קבלת החלטות • פתרון בעיות • פתרון בעיה מידענית • ניתוח • שיח טיעוני

עקרונות בהתערבות

כיצד ניתן לשלב מיומנויות חשיבה בכיתה?

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

הצבה של משימות מאתגרות הדורשות מהתלמידים הפעלה של חשיבה מסדר גבוה.	
שימוש בדרכי הוראה מתאימות, כגון הצגת שאלות פתוחות, דיונים בדילמה ועוד	
שילוב "שפת החשיבה" בהוראה, לדוגמה: "לשאול שאלה", "לשער", "להסיק"	
טיפול חשיבה מטא-קוגניטיבית (החשיבה על החשיבה)	

דרכי התערבות

עקרונות של שיעור עתיר חשיבה בהוראה מפורשת

1. הצבת מטלות מאתגרות הדורשות הפעלת חשיבה מסדר גבוה - בכתב ובעל פה, בדיון, בעבודה בקבוצה או בהצגת הממצאים לפני קהל.
2. תכנון לכל שיעור של מטרות בתחום הבניית הידע הנוגעות לתחום התוכן הנלמד, ומטרות בתחום פיתוח אסטרטגיות חשיבה.
3. שימוש בכלי הוראה והערכה המתאימים להוראה עתירת חשיבה, הכוללים אמצעים כמו שאילת שאלות פתוחות, דיוני דילמות, עבודה שיתופית, עבודה על פרויקטים ולמידת חקר.
4. שימוש בשפת החשיבה בשיח הכיתתי. שימוש במילים כמו: לשאול, לשער, להניח, להסיק, לנתח, להעריך, לטעון ולנמק.
5. טיפוח חשיבה מטא-קוגניטיבית: חשיבה על חשיבה מאפשרת לתלמידים להרהר בתהליכי חשיבה שהפעילו במהלך השיעור.

כלים

✓ כרטיסי ניווט לשילוב מיומנויות חשיבה בשיעור

שילוב מיומנויות חשיבה בשיעור

(מתוך, אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, המינהל הפדגוגי)

הסקה - גיבוש טענה המבוססת על קשרים בין פרטי מידע

מטרת השימוש באסטרטגיה:

- להפיק רעיון חדש.
- ליצור תובנות חדשות המבוססות על מידע.
- ליצור הכללות (אינדוקציה)
- ליישם עקרונות (דדוקציה)
- דוגמאות למטלות מתחומים שונים המזמנות שימוש באסטרטגיה זו:
 - מה ניתן להסיק על דמותו של אברהם מסיפור העקדה?
 - מה ניתן להסיק מלוח הכפל לגבי סימני ההתחלקות השונים?
 - התבוננו בסדרת המספרים. מה יהיו המספרים הבאים בסדרה?

השוואה - זיהוי הדמיון והשוני שבין שני דברים או יותר

מטרות השימוש באסטרטגיה

- לאפשר הבנה טובה יותר של רכיבי המידע ושל ההבדלים ביניהם
- להגיע להכללה של מושגים חדשים ולהבנתם
- להסיק מדבר אחד על דבר שני (אנלוגיה)
- לארגן מידע
- לנתח את רכיבי המידע ולזהות את הקשרים ביניהם
- דוגמאות למטלות מתחומים שונים המזמנות שימוש באסטרטגיה זו:
 - מה ההבדל בין לוח הכפל ללוח המאה? על פי מה תוכלו להשוות ביניהם?
 - צרו תבחינים להשוואה בין דמותו ומעשיו של... לדמותו ומעשיו של...
 - ערכו השוואה בין היישוב שלכם בשנת 1960 לבין היישוב שלכם כיום

שאלות שאלות - ניסוח שאלות העוסקות בתופעות, בסוגיות או בדילמות שבהן נדרש המשך בירור או חקר

מטרות השימוש באסטרטגיה:

- להניע לתגובה פעילה בהתייחס למידע או לתופעה המזמנת בירור או חקר
- לפתח נטייה להתמודד עם סוגיות שאין לגביהן תשובה ברורה וחד-משמעית
- לתכנן המשך תהליך הלמידה או החקר

דוגמאות למטלות מתחומים שונים המזמנות שימוש באסטרטגיה זו:

- אתם כתבים בעיתון מקומי. כתבו שש שאלות מעניינות לריאיון עם ראש העיר/הרשות שלכם
- אילו שאלות עולות בכם בעקבות קריאת הפרק. העלו שאלות שאין עליהם מענה ישיר בטקסט.
- לפניכם ארבעה מלבנים בעלי היקף זהה. לאחר מדידת שטחי המלבנים והשוואתם, התברר ששטח המלבן שכל צלעותיו שוות הוא הגדול ביותר.
- נסחו שאלה בקשר לממצא זה.
- תלמיד התראיין לתוכנית רדיו בנושא תגבור לימודי השפות. כתבו רשימת שאלות שהייתם מציגים לו כמראיינים בתוכנית.

העלאת מגוון נקודות מבט -

מאמץ מכוון להעלאת מגוון רחב של נקודות מבט שונות ביחס לנושא, לשאלה או לתופעה והערכתן.

מטרות השימוש באסטרטגיה:

- להבין שביחס לאותו נושא יכולות להיות נקודות מבט שונות ושנאנשים שונים יכולים לחשוב אחרת על אותו הנושא.
- לפתח את היכולת להיכנס לנעליו של האחר ולהתחשב בדעותיו.
- לטפח את היכולת להעריך נקודות מבט חלופיות ולנמק ולהצדיק נקודת מבט מועדפת

דוגמאות למטלות המזמנות שימוש באסטרטגיה זו

- האם יש להקים בשטח חירייה פארק או שכונה חדשה? התייחסו לסוגיה זו מנקודות מבט שלבעלי עניין שונים.
- ספרו את משל העורב והגבינה מנקודת המבט של העורב ומנקודת המבט של הגבינה.
- האם אתם חושבים שכדאי שילדים חילוניים ודתיים ילמדו יחד באותו בית ספר? כתבו את עמדתכם. לאחר מכן כתבו עמדות אפשריות של בעלי עניין שונים.

טיעון - הטיעון כולל טענה או טענות, ראיות ונימוקים התומכים בה

הטיעון אמור לשכנע בצדקתה של טענה מסוימת או לסתור אותה. השיח הטיעוני כולל תהליכי דיון ומשא ומתן שבאמצעותם אנו תומכים או מפריכים טענות ומבררים נקודות הסכמה ואי-הסכמה.

מטרות השימוש באסטרטגיה:

- להביע דעה או עמדה מנומקת המסתמכת על ראיות מבוססות.
- להצדיק טענות באמצעות ראיות ו/או הסברים.
- להעריך באופן ביקורתי טיעונים (כולל טיעונים סותרים).
- לפתח תרבות דיון המבוססת על התייחסות לטיעוני האחר.

דוגמאות למטרות מתחומים שונים המזמנות שימוש באסטרטגיה זו:

- הצדיקו את הטענה על חשיבות השמירה על שטחים פתוחים.
- נסחו עמדה מנומקת בנושא ניסויים בבעלי חיים בתחום הרפואה. ביימו דיון בכיתה והעלו טיעונים שונים שיוצגו על ידי חברת תרופות, מדען מהאוניברסיטה, חברי אגודת "תנו לחיות לחיות".
- ועד התושבים רוצה לשכנע את העירייה להקים פארק חדש בשכונה. באלו נימוקים יוכלו התושבים להיעזר? מה יכול להיות הטיעון של העירייה?

מיזוג (אינטגרציה) - חיבור בין רעיונות מרכזיים ופרטי מידע חשובים ממקור מידע אחד או ממקורות רבים כדי ליצור ידע חדש

מטרת השימוש באסטרטגיה:

- ליצור הכללות המבוססות על חיבור בין פרטי מידע שונים.
- ליצור קשרים משמעותיים בין פרטי מידע שונים.
- לשקול ולהעריך באופן ביקורתי מידע ממגוון מקורות המייצגים נקודות מבט שונות.

דוגמאות למטרות מתחומים שונים המזמנות שימוש באסטרטגיה זו

- עיינו במפת אזורי האקלים בכדור הארץ ובמפת תפוסת האוכלוסייה בעולם. האם קיים קשר בין אזורי האקלים לבין תפוסת האוכלוסייה על פני כדור הארץ? נמקו תשובתכם.
- קראו את הסיפור/הפרק הבא ותארו את דמותו של X: ציינו אם התיאור שנתן הסופר מתאים לאופיו של X העולה מתוך הדיאלוגים שהוא מקיים עם שאר הדמויות. נמקו תשובתכם.
- לפניכם שלושה קטעים קצרים מהעיתון המתארים אירוע שהתרחש ביישוב שלכם. במה דומים הקטעים ובמה הם שונים? כתבו תיאור של האירוע והסבירו כיצד מיזגתם את הקטעים?
- כתבו קורות חיים של X על פי לפחות שלושה מקורות שונים.

ה. הקניית מיומנות של שימוש במארגני ידע

רקע

שימוש במארגני ידע יכול לסייע לתלמידים לשפר את יכולת ארגון הידע, לזהות סיבתיות, להבין תופעות ותהליכים ולהעלות רעיונות יצירתיים.

אחד מדרכי ההתערבות המומלצים היא לסייע לתלמידים להשתמש במודלים לארגון ידע ולהציע להם דרכים שבאמצעותם יוכלו לחזק את יכולת הארגון והזיכרון של תכנים. ניתן גם להציג לתלמידים מארגן ידע ממולא חלקית, ולהשלים אותו יחד איתם.

יתרונות מארגני הידע הגרפיים:

1. מייצגים בצורה פשוטה ומאורגנת רעיונות מורכבים, תהליכים, עובדות.
2. קלים לתפיסה וזכירה על ידי המוח האנושי.
3. פתרון לבחירה: כל תלמיד יבחר את הדרך המתאימה לו, על פי סגנון הלמידה שלו.

סוגי מארגני ידע

1. סכמות (תרשימי זרימה: הכללה ופירוט, סיבה ותוצאה, רצף וכו')

2. דיאגרמות (לעריכת השוואה, או סיבה ותוצאה)

3. טבלת השוואה

4. תרשים "הדומה והשונה"

5. מפת חשיבה (מתאים לתיאור מבנה דעת של מושג או נושא ומרכיביו)

6. ציר זמן (מתאים לארגון אירועים באופן כרונולוגי)

7. תרשים עצם דג (לניתוח תופעות וארגון יחסי סיבה-תוצאה)

עקרונות בהתערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

לעודד מודעות לצורך בשימוש במודלים לארגון ידע, המסייעים בתהליכי הזיכרון והחשיבה לטווח ארוך



זיהוי מארגני ידע שיכולים לסייע והצעת דרכי לימוד תואמות



מתן אסטרטגיות יעילות לשימוש במארגני ידע בשיעור ותרגולן



דרכי התערבות

מודל להוראת מארגני חשיבה

1. הצפת המודל לארגון ידע מתוך החומר הנלמד.

2. בידוד מארגן הידע.

לבודד את מארגן הידע הגרפי מן התוכן ולתאר אותו בצורה ברורה בתרשים או במודל ברור.

3. שינון מארגן הידע.

שינון הוא שלב משמעותי מאוד שבאמצעותו אנו מקבעים בזיכרון את ארגון הידע, ובדרך זו שולפים אותו בעת הצורך מהר יותר ובאופן מדויק יותר, מבלי להשקיע בכך מאמץ מנטלי רב.

4. תרגול: בשלב זה יתרגלו התלמידים את השימוש במארגן הידע על ידי כתיבת תשובות לשאלות.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



1. בקשו מהמורים לבחור טקסט קצר, לזהות את הפעולות/השלבים המתוארים בו, ולרשום את התוכן/השלבים בזה אחר זה, בצורה מתומצת ככול שניתן.

2. הציגו בפני המורים את סוגי מארגני הידע השונים ובקשו מהם לבחור מארגן ידע שיביא לידי ביטוי את התוכן שרוצים לארגן.

3. תרגלו ארגון ידע במארגני הידע הגרפים.

4. לסיום הוסיפו כותרת למארגן הידע, וכתוביות הסבר על פי הצורך.

5. קיימו דיון בצוות על ההתנסות: האם התלמידים משתמשים במארגני ידע? כיצד זה יכול לשרת אותם? מהם הקשיים? כיצד ניתן לתרגל מיומנויות זו בכיתה? חשוב לציין שישנם טקסטים רבים אשר ניתן לארגן אותם ביותר מדרך אחת, ויש להתחשב בסגנון האישי ובדרך היעילה לכל תלמיד.

כלים 

✓ כלי ליצירת "מפת חשיבה"

"מפת חשיבה"

"מפת חשיבה" היא כלי גרפי העושה שימוש במילים, ציורים, צבעים ותמונות בדרך דומה לדרך בה חושב המוח האנושי. בדומה לטכניקת "סיעור מוחות" בה קבוצת אנשים חושבת יחד ומארגנת את המידע בצורות וויזואליות שונות, גם ל"מפת חשיבה" ארבעה חוקים, כללים:

1. דחיית שיפוטיות בשלב הראשון. אל תאמרו: "זה כבר נרשם, כבר חשבנו". רשמו אותו שוב.
2. כמות עדיפה על איכות. אין לסנן הרעיונות, או מושגים שעולים, רושמים את כולם.
3. הומור, משחקיות, אי-הגיון, אסוציאציות חופשיות מאפשרות ל"מוח" יצירת הקשרים חדשים.
4. צורות, צבעים, קווים ומטפורות יעודדו את תהליך החשיבה.

יצירת מפת חשיבה ב-7 צעדים

1. הדבר הראשון שצריך הוא - דף חלק.

קחו דף חלק - לא שורות ולא משבצות ועדיף גדול.

2. מקמו את הדף לרוחב.

מקמו את הדף מולכם כשהוא לרוחב, ולא לאורך. כך יהיה מקום לכל הרעיונות והנושאים שלכם.

3. מפת חשיבה מתחילה במרכז הדף.

במרכז הדף כתבו במילים את הנושא המרכזי של מפת החשיבה או ציירו תמונה המתאימה לנושא.

4. קו לכל תת-נושא.

מתוך התמונה המרכזית, ציירו קו כמו ענף צומח לכל ראש פרק. מכל ראש פרק ציירו קווים כמספר תתי הסעיף אתם רוצים לציין, וכן הלאה. כך שלכל הסתעפות של הענף ניתן ליצור מילה חדשה, בצבע שונה.

5. כתבו מילת מפתח אחת.

על כל קו כתבו מילת מפתח אחת שתזכיר לכם כמה שיותר פריטים נוספים.

6. תמונה אחת שווה 1000 מילים.

במקום מילת מפתח או בנוסף לה, הוסיפו תמונה או ציור.

7. השתמשו בצבע.

כל נושא צבעו בצבע אחר, כדי שתהיה הבחנה בין הנושאים. הצבעים יוצרים סקרנות במוח שלנו וקל לנו יותר לזכור אותם.

ברמת התלמיד הקניית מיומנויות בדגש על מיומנויות אוריינות שפתית לצד תפקודים ניהוליים



מיומנויות אורייניות בתחום השפה

רקע

רכישת שפת אם היא תהליך טבעי המתרחש אצל כל ילד ובכל שפה, בהינתן הבשלה והתפתחות בתקופת הגיל הקריטי לרכישת שפה - עד גיל ההתבגרות. תנאי הכרחי בתקופה זו לרכישת השפה הוא **תשומה לשונית** מרובה ומשמעותית וחשיפה לשפה המדוברת בסביבה. אם שני התנאים מתקיימים, כל ילד יכול לרכוש כל שפה כשפת אם ואף יותר משפה אחת, אך רמת הידע תלויה במינונים של החשיפה לשפה (זוהר ובושריאן, 2019).

המחקר מצביע נמצא באופן עקבי כי לא קיים הבדל במדדי I.Q. בין ילדים מרקע סוציו-אקונומי שונה. יחד עם זאת, ישנם עדויות למכביר לכך שפערים בהישגים אקדמיים בין ילדים ממצב סוציו-אקונומי שונה בולטים כבר מגיל צעיר, והם חריפים בהרבה מהפערים על רקע אתני או גזעי (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013, בתוך הרכבי ומנדל - לוי, 2014).

מהו המקור להבדלים ברכישת מיומנויות השפה? חוקרים רבים תולים את הקושי הלשוני והאורייני של ילדים ממצב נמוך בחשיפה מועטה לשפה כתובה ולפעילויות אורייניות. עם זאת, אפשר לשאוב עידוד מן העובדה שהמחקר והניסיון בשטח מצביעים על כך שאופי האינטראקציות בין מבוגרים לבין ילדים מנבא את ההישגים האקדמיים של הילדים, מעבר למיצב של המשפחה, כלומר שמהלכים לשיפור המיומנויות עשויים לתת לתלמידים כלים בסיסיים הנדרשים להם לשם הצלחה בלימודים. בדרך זו, נותר מקום למערכת "לפצות" על חלק מהשלכות המיצב הכלכלי ולפעול לצמצום הפערים (בן-צבי ופרימור, 2012).

חשיבות

בתקופת בית הספר היסודי נלמדים היבטים אורייניים של קריאה וכתיבה. עם סיום הלימודים בבית הספר היסודי והמעבר לחטיבת הביניים, חלה "קפיצה" ברמה האוריינית של הטקסטים. הם הופכים להיות עמוסים מבחינה לשונית, התחביר ואוצר המילים שלהם מורכבים יותר והמבנה הלוגי שלהם משתנה בהתאם לתחומי הדעת השונים. התלמיד "פוגש" מקצועות לימוד חדשים, ומגוון רחב יותר של מורים. תהליך רכישת המיומנויות האורייניות ממשיך להתפתח במהלך שנים אלה.

תפקידו של המורה הוא להנחיל לתלמידיו את הכלים הייחודיים, במקביל לפיתוח אוריינית כללית, לסייע להם להכיר את השפה הסמויה של תחום הדעת, על ידי חשיפתה באמצעות הוראה מפורשת (מתוך מודל התערבות התגובה, המנהל הפדגוגי, 2018).

חשוב לציין כי המיומנויות בתחום הבנת הנקרא והשפה שנציע ניתנות להפעלה במהלך ההוראה בכיתה השלמה ולא דווקא במסגרת שיעורי השפה וכי אין בהן כדי לפגוע בתלמידים החזקים בכיתה או להאט את קצב הלמידה, כל שהן דורשות מהמורה הוא בעיקר מודעות.

מדריכת השפה הבית ספרית מחזיקה בידע המקצועי הרלוונטי והיא זו שמדריכה את הצוות המקצועי בנושאים אלה. השותפות עם מדריכת השפה חשובה ביותר, מדריך מרום יכול לסייע בהטמעת המיומנויות בשיתוף המדריך הדיסציפלינארי בצוותים שונים.

להלן מספר מיומנויות נבחרות בתחום האוריינות והשפה (הבנת הנקרא והבעה בכתב):

א. הקניית מיומנות קריאה והבנת הנקרא

רקע

מיומנות "הבנת הנקרא" מורכבת משלושה ממדים הכרחיים, הנמצאים באינטראקציה מתמדת. המודל של RAND - מודל "קריאה לשם הבנה" - מתאר את המרכיבים הללו: הקורא, הטקסט והפעילות. אלה הם שלושת האלמנטים המנבאים את הצלחתו של התלמיד בהבנת הנקרא. לכן, על המורה להיות מודע למרכיבים אלו ולהתאימם לתלמידים על פי הצורך (מתוך מודל התערבות התגובה, המנהל הפדגוגי, 2018):



קשיים בתפקודי קריאה

הקריאה היא אחת המיומנויות הנדרשות ביותר כחלק מתהליך למידה. על תלמידים לקרוא טקסטים מתוך ספרי הלימוד, סיכומים לקראת בחינות ומאמרים שונים, וככל שעולים בגיל וברמת הטקסטים, עולה הדרישה לרמת מיומנות גבוהה יותר המחייבת התמודדות עצמאית.

קשיים בקריאה ובהבנת הנקרא

1. **קושי בקריאה יכול להתבטא בפענוח של הכתוב** - "דיוק בקריאה" - שמקשה מאוד על הבנת המילים והמשמעות הכוללת של הטקסט.
2. **קושי בקריאה יכול להתבטא גם בשטף הקריאה** - תלמיד יכול לקרוא באופן מדויק אך לא שוטף.
3. **קושי בביצוע התהליכים הגבוהים הנדרשים בהבנת הנקרא**, כגון: הבנה על רקע של ידע קודם, שנדרשת בה היכרות עם סכמות ועם מבנים של טקסטים, הבנה על רקע של קשרים לוגיים ותחביריים בין משפט למשפט.

ילדים בעלי קשיי קריאה מגלים קושי רב בלמידה עצמאית, בהתכוננות לבחינות ובהכנת שיעורי בית בעצמם. ילדים אלה יתחמקו בכל דרך ממשימות קריאה בכיתה ו"יעלמו" כאשר יעלה תרגול כזה על הפרק. תסתמן אצלם הנמכה משמעותית בהישגים שלרוב אינה נובעת מאי-ידיעה או מיכולת נמוכה, אלא מן הבעיה בקריאה שלא מאפשרת להם לדייק, להבין, ובהתאם לכך לבטא נכון את ידיעותיהם.

באילו דרכים ניתן לתרגל ולחזק את הבנת הנקרא ?

< **רלוונטיות** / לסייע לתלמידים להבין מדוע חשוב ללמד את הנושא ולגייס מוטיבציה להמשך הלמידה.

< **הטרמה** / להקדים את הקריאה, לסייע בהגדרת מושגים ומשמעויותיהם (אסטרטגיות טרום-קריאה)

< **פירוק הטקסט** / קריאה משותפת כשבמהלכה המורה והתלמידים מפרקים את הטקסט

< **ניתוח הטקסט** / ניתוח הטקסט ומשמעותו וארגון המידע שבו

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



1. הציגו למורים את הכלי המסייע בפיתוח מיומנויות קריאה (אסטרטגית טרום קריאה, במהלך הקריאה ובסיום הקריאה).
2. הביאו למורים טקסט קריאה בתחום הדעת שלהם או בקשו מהם להביא טקסט. ישמו ותרגלו את האסטרטגיות המוצעות בכלי בזמן ניתוח הטקסט.
3. שוחחו על התחושות שהפעילות מעוררת, ועל הדרכים שבהן ניתן ליישם את ההצעות האלה בהוראת תוכן שוטפת בזמן שיעור (לא שיעור שפה).

אוצר מילים - בהקשר זה יש לציין שאוצר המילים הוא הגורם החשוב ביותר להצלחה בלימודים בשל השפעתו על יעילות תהליך פיתוח הבנת הנקרא.

כלים



✓ כלי המסייע לפיתוח מיומנויות קריאה

✓ כלים נוספים בנושא הערכת מיומנויות למידה באתר עמל-נט

<http://www1.amalnet.k12.il/lakuyot/DocLib9/Forms/AllItems.aspx>

כלי לעיבוד טקסט בשלב טרום-קריאה

המטרה - העלאת השערות והתייחסות לסימני הזיהוי של הטקסט

האמצעים:

1. **קריאת הכותרת:** כותרת ראשית וכותרות משנה. תפקיד הכותרת למסור מידע על עיקר הטקסט או לרמוז על תוכנו.
הכותרת הראשית - מציגה את הנושא שבו יעסוק הטקסט כולו.
כותרות משנה - מספקות מידע לגבי כל אחד מהקטעים שאליהם הן מוצמדות.
 באמצעות הכותרת ננסה לשער מה יהיה תוכנו של הטקסט ונברר עם עצמנו מה אנחנו כבר יודעים על הנושא הזה. את כל אלו נעשה באמצעות שאילת שאלות.
2. **אמצעים גרפיים:** מילים מודגשות, מספור שורות, רווחים, תמונות מצורפות/איורים.
3. **תעודת זהות לטקסט:** מי כתב? היכן פורסם? תאריך פרסום.

כלי לעיבוד טקסט במהלך הקריאה

המטרה - קריאה פעילה, איתור ואיסוף המידע.

למה הכוונה ב"קריאה פעילה"?

1. **מספור** הפסקאות.

איתור **רעיון מרכזי בכל פסקה** באמצעות פעולות אלה:

סימון משפט מפתח או מילים חשובות באמצעות מִדְגָּשׁ.

כתיבת הערות שוליים: לכתוב בצד כל פסקה מהו הרעיון המרכזי שלה.

שאילת שאלות: לשאול את עצמך: על מי או על מה מדובר? מהי מטרת הכותב? האם כל המילים מובנות לי?

סימון חסמים לשוניים: מילים לא מוכרות, מילות קישור, אזכורים, סימני פיסוק.

רעיון מרכזי - זיהוי הרעיון המרכזי בטקסט יסייע לך להבחין בין מידע עיקרי למידע טפל.

כלי לעיבוד טקסט לאחר הקריאה

המטרה- ארגון המידע בצורה שיטתית

כאשר אנו קוראים טקסט במטרה להבינו ולזכור אותו, חשוב לארגן את המידע בצורה שיטתית ומסודרת.

קיימות לצורך כך שלוש דרכים:

תמצית: ארגון הרעיונות המרכזיים שהובאו בטקסט (כמו סיכום).

מיפוי: יצירת מפה/תרשים לחומר/לטקסט.

טבלה: ארגון רשימות של נתונים בטורים ובשורות.

ב. פיתוח מיומנות הבעה בכתב

רקע

הכתיבה, כמו הקריאה ואף יותר ממנה, היא מיומנות מורכבת שנדרשות עבורה יכולות רבות: גיבוש רעיון, פירוט שלו והבחנה בין הפרטים לכלל; שליטה בחלקי השפה השונים ויכולת ארגון שפתי וכישורים ניהוליים מגוונים: תכנון, בקרה, ויסות זמן, ויסות קשב וזיכרון עבודה; כישורים גרפיים-מוטוריים, חזותיים ומרחביים. **כל הכישורים הללו יחד צריכים לעמוד לרשותו של הכותב ולשרת אותו בעת הכתיבה.** קושי באחד מן הכישורים שהוזכרו מאט את תהליך הכתיבה ויכול לפגוע באופן משמעותי באיכות התוצר המתקבל (מתוך: מודל התערבות התגובה, המינהל הפדגוגי, 2018).

כדי שיתקיים מעבר משמעותי משפה דבורה לשפה כתובה, על התלמידים לפתח מספר מיומנויות הייחודיות לכתיבה בלבד: לאתר תוכן רלוונטי, לתכנן שיח, לכתוב טקסט שהוא אוטונומי, כך שיעמוד בפני עצמו ולעצמו, ולתפקד כקוראים בכתיבה שלהם.

ממה נובעים הקשיים בהבעה בכתב?

1. **הימנעות מכתיבה עקב היעדר תחושת מסוגלות ומוטיבציה נמוכה** הנובעים מקשיים מתמשכים שצבר התלמיד במהלך שנות הלימוד. במצב זה התלמיד יעדיף להימנע מכתיבה או שכתובתו תהא מצומצמת.

2. **קושי באיתור ובהפקת הידע הרלוונטי** - כדי להתגבר על קושי זה יש לסייע לתלמיד ברכישת מיומנויות לדליית חומר מהזיכרון ארוך הטווח.

3. **קושי בתכנון ובארגון הטקסט השלם** המתייחס למכלול הפרטים.

4. **קושי ביכולת להפעיל משוב עצמי ותהליכי בקרה אובייקטיביים על הכתיבה.**

5. **קושי רגשי** - כותבים חשים מתח רב כלפי התקינות הנראית של התוצר שלהם, בהיותו תוצר הנראה לעין מתוך קושי בחשיפה או פרפקציוניזם.

חשוב לציין כי בכתיבה, ובייחוד בכתיבת תשובה לשאלה, נדרשת הוראה מפורשת וברורה. על כן, **חשוב לתרגל מיומנות כתיבה כמעט בכל שיעור**, שכן זוהי המיומנות הדורשת תרגול במידה הרבה ביותר.

אז מה עושים? דרכים לפיתוח ההבעה בכתב

פיתוח אוצר מילים ומושגים	פיתוח אסטרטגיות כתיבה יעילות	התייחסות לתכנים מרכזיים ולא שוליים	הקניית אסטרטגיות מארגנות	מבנה תשובה
הקניית תבניות למידה למושגים הקשורים לתחום הדעת	לדוגמה אסטרטגיות לכתיבת סיכום, לכתיבת תשובת וכדומה	יש להקדיש תשומת לב לחידוד התוכן המרכזי	כגון: הבנת השאלה בהישען על סכמת פיצוח השאלה, תכנון התשובה וכתיבתה והפעלת בקרה על הנכתב	הקניית תבנית למבנה תשובה וכן מתן כלים להרחבת המידע

תבנית למבנה התשובה:

פתיח: משפט הפתיחה נובע מהשאלה ומכיל את הרעיון המרכזי שאיתר הכותב בטקסט או מתוך מאגר הידע שבזיכרון.

פירוט והרחבה: מספר משפטים תומכים המרחיבים את הרעיון, מסבירים ומדגימים את הרעיון העיקרי שהוצג במשפט הראשון, תוך שימוש במילות קישור.

משפט מסיים: בכתיבת תשובה לא תמיד נדרש להוסיף משפט מסיים.

ב. **תבנית של הרחבת מידע:** באמצעות מילות קישור, פיתוח הבחנה ביו השפה המדוברת לזו הכתובה ופיתוח כלים לבקרה, לדוגמה קריטריונים למשוב על כתיבת התשובה.

כלים למדריך

✓ כרטיסי ניווט לפיתוח מיומנויות קריאה וכתיבה

✓ כלים נוספים בנושא הערכת מיומנויות למידה באתר עמל-נט

<http://www1.amalnet.k12.il/lakuyot/DocLib9/Forms/AllItems.aspx>

כרטיסי ניווט לפיתוח מיומנויות קריאה וכתיבה

אסטרטגיות למידה - דליית תשובות מטקסט

1. סימון (בטוש זוהר) מילות השאלה
 2. מיקוד המידע הדרוש:
- * דמות * מקום * זמן * סיבה**
*** תוצאה * כמות * אופן * תכלית**
3. חלוקת הטקסט לפסקאות ומספורן
 4. קריאה מעמיקה
 5. זיהוי פסקת התשובה לכל שאלה
 6. סימון (בטוש זוהר) התשובה בפסקה המתאימה וכתיבתה

אסטרטגיות למידה - דליית פרטים מטקסט

1. רמזי תוכן
 2. קריאה מרפרפת
 3. סימון (בטוש זוהר) פרטי מפתח בטקסט
 - א. דמויות
 - ב. מקומות
 - ג. זמנים
 4. זיהוי מילות מפתח
 5. חמשת המ"מים:
- על **מי** מדובר? **מתי** זה קרה?
מדוע זה קרה? **מה** קרה? באיזה **מקום**?

אסטרטגיות למידה - איתור מידע בשאלה נתונה

מילת השאלה	המידע שעלי לאתר
מי? על מי?	דמות
מתי?	זמן, תקופה
איפה? היכן?	מקום
מדוע? למה?	סיבה / תוצאה
איך? כיצד?	אופן
כמה?	כמות
לשם מה?	תכלית

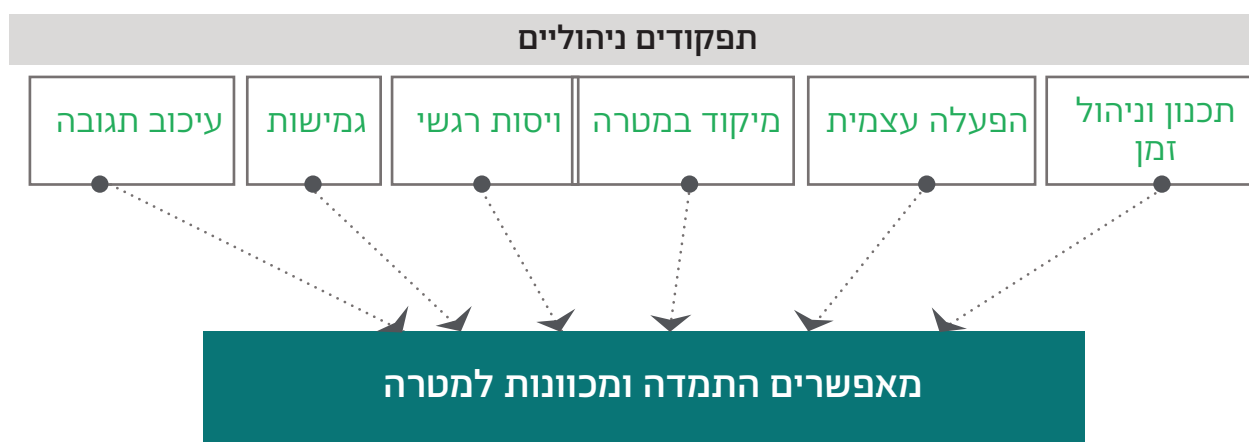
אסטרטגיות למידה - זיהוי רעיון מרכזי ומשפטי מפתח

1. רמזים גרפיים לתוכן
 2. קריאה מרפרפת
 3. חלוקת הטקסט לפסקאות ומספורן
 4. סימון (בטוש זוהר) משפט מפתח בכל פסקה
 5. מתן כותרת לכל פסקה
 6. איחוד משפטי המפתח ליחידה כתובה
 7. חמשת המ"מים:
- על **מי** מדובר? **מתי** זה קרה?
מדוע זה קרה? **מה** קרה? באיזה **מקום**?

ג. פיתוח תפקודים ניהוליים

רקע

תפקודים ניהוליים הם אוסף מיומנויות קוגניטיביות אשר עוזרות לנו ללמוד ומאפשרות שליטה ובקרה על התנהגות, מחשבה ורגש, באופן שמסייע להשיג מטרות שונות. תפקודים ניהוליים כוללים, בין השאר, יכולת תכנון והתארגנות, שליטה רגשית, התמדה (יכולת להשלים משימות), יכולת ליזום, גמישות מחשבתית, פתרון בעיות ובקרה.



להלן 6 קטגוריות של תפקודים ניהוליים מרכזיים:

- 1. תכנון וניהול זמן** - היכולת לחשב על היעדים, על מה צריכים לעשות כדי להשיג אותם, וליצור "מפת דרכים" הקשורה ללוח זמנים לביצוע השלבים הנדרשים להשגת המטרה.
- 2. הפעלה עצמית** - היכולת להתחיל משימה באופן עצמאי ללא דחייה, גם כאשר לא "בא לך".
- 3. מיקוד במטרה** - היכולת להתרכז לאורך זמן במשימה ולזהות הפרעות שעלולות להסיח את הדעת.
- 4. ויסות רגשות** - היכולת לנהל רגשות כמו כעס, פחד, תסכול ועצב על מנת לאפשר המשך הפעלה עצמאית.
- 5. עיצוב תגובה** - היכולת להתאפק לפני שמגיבים. לדוגמה, לא לפלוט שמות גנאי, להצביע בכיתה במקום לצעוק תשובה ללא רשות, לקרוא הוראות לפני שמתחילים לכתוב.
- 6. גמישות** - היכולת להתאים את עצמך למצב חדש ולהתמודד עם השינוי, לדוגמה כאשר יש עיכובים או טעויות שפוגעות ברצף הביצוע.

חשיבות

ישנם מחקרים רבים המצביעים על כך **שלילדים עם ליקוי בתפקודים ניהוליים** יש הישגים אקדמיים נמוכים יותר.

יש ילדים שמתקשים בתפקודים ניהוליים כבר בבית הספר היסודי. בתיכון המעמסה על התפקודים הניהוליים גדלה. העומס על המערכת הניהולית הוא רב ונער עם קשיים בתפקודים ניהוליים מוצא את עצמו מתקשה מאוד. הוא לא מצליח להבין כמה ימים עליו להקדיש ללמידה לקראת כל מבחן, הוא שוכח מתי המבחנים וכו'.

כשיש קושי בתפקודים ניהוליים יש גם קושי בסיסי בהתמודדות עם מבחנים. ילדים עם קשיים בתפקודים ניהוליים פועלים באופן לא מאורגן, מחמיצים פרטים חשובים ומתקשים במשימות ארוכות שדורשות תכנון והתארגנות. ככל שהילד גדל, כך המשימות הופכות מורכבות יותר.

מדוע תפקודים ניהוליים הם "נושא מפתח" בבתי ספר במיקוד?

להורים יש תפקיד מרכזי בחיזוק תפקודים אלה מפני שהתנסויות קודמות, מתן כלים והעצמת חוזקות מסייעות בפיתוח תפקודים אלה. מנגד, היעדר התנסויות בעקבות סיבות שונות, כגון חוסר פניות הורית בשל מצוקה כלכלית, סביבה לא מאורגנת, אי-הקפדה על מיצוי יכולת ופוטנציאל, יכולים לפגוע בפיתוח המיטבי של התפקודים הניהוליים אצל תלמידים שממילא מגלים קושי (רטנר, גרוסמן, 9102).

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



1. בקשו מהמורים למלא את השאלון "איך פועלים התפקודים הניהוליים שלך?"
2. לאחר מילוי השאלון, בקשו מהמורים לתאר אילו תפקודים ניהוליים חזקים יותר אצלם ואיזה תפקודים ניהוליים חלשים יותר? עד כמה השאלון חידש/חידד הבנה חדשה בנושא?
3. קיימו דיון בנושא ובררו האם המורים חושבים שהוראה מפורשת ותרגול של תפקודים ניהוליים בשיעורים יכולים לסייע לתלמידים? האם התנסיתם בעבר בעבודה על תפקודים ניהוליים עם תלמידים? אילו תפקודים ניהוליים הם "מסמנים" כחלשים אצל תלמידיהם?
4. באילו גורמים בית ספריים ניתן להסתייע?

כלים



✓ איך פועלים התפקודים הניהוליים שלך?

✓ כלים נוספים בנושא הערכת מיומנויות למידה באתר עמל-נט

<http://www1.amalnet.k12.il/lakuyot/DocLib9/Forms/AllItems.aspx>

כלי - איך פועלים התפקודים הניהוליים שלך?

לכל אחד מאתנו יש תפקודים חזקים יותר וחזקים פחות. תוכל לבדוק את האפקטיביות של התפקודים הניהוליים שלך בעזרת השאלון הבא:

תפקוד ניהולי	תקין	דרוש שיפור
תכנון וניהול זמן		אני מצליח להתעורר בזמן ובאופן עצמאי בבוקר.
		אני מגיע בזמן ללימודים, לעבודה, למפגשים
		אני הולך לישון לפי השעה שנקבעה ולא מוסח על ידי מסכים
הפעלה עצמית		אני עוזר במטלות הבית, בלי בקשות חוזרות
		אני עצמאי בהכנת שיעורים/ בטיפול בניירת ללא תזכורת ודחיות
		אני יוזם פעילויות עם חברים, בעבודה, בחיים האישיים
ויסות רגשי		אני יוצר מוטיבציה פנימית לעשות דברים קשים או משעממים
		אני מנהל רגשות לא נעימים כמו תסכול, דאגה וכעס
		אני נושא באחריות של מעשיי, מתנצל כשצריך ומתקן התנהגות
ארגון		אני שומר על תיק, שולחן, חדר מסודר
		אני מארגן כל יום את מה שנחוץ לי ליום למחרת
		אני מסדר את החדר לפחות פעם בשבוע
זיכרון		אני משתמש בעזרים חיצוניים לתזכורת (שעון, צלצול, טיימר)
		אני רושם בלוח משימות ודברים שחשוב לי לעשות
		אני זוכר הוראות ופועל לפיהן
עיכוב תגובה		אני מסתגל בקלות לסיטואציות חברתיות
		אני חושב לפני שאני מגיב, ומודע לתוצאות
		אינני מפריע בשיחה או עונה על שאלות לפני שנשאלו
גמישות		אני מסוגל "לזרום" כאשר יש שינוי בתוכנית
		אני יודע לנהל משא ומתן בצורה מנומסת, ולהתפשר
		אני מתאושש מהר מאכזבה והולך הלאה
התמדה מכוונת מטרה		אני מתעלם מגירויים חיצוניים/ פנימיים.
		אני ממשיך בנחישות עד סוף המשימה למרות שהיא קשה או ללא רווח

התערבות דרך הקניית מיומנויות רוחביות

המיומנויות שנציע בפרק זה:

התערבות דרך פיתוח מיומנויות של ניהול זמן

מיומנויות
למידה

התערבות דרך מבחן (חוכמת ההיבחנות)

1) פיתוח מיומנויות של ניהול זמן

רקע

במקרים רבים אנו פוגשים תלמידים שקורסים תחת עול משימות הלימודים, או תלמידים ש"הולכים לאיבוד" בין מגוון המשימות ואינם מצליחים לתמרן בין דרישות שונות הנוגעות ללימודים, לחיים חברתיים, למשפחה ולתחביבים האישיים.

אחת המיומנויות המרכזיות שיש לסייע לתלמידים לסגלה לעצמם כדי לקדם למידה אפקטיבית היא **ניהול הזמן**. המטרה: להקנות לתלמידים את המיומנות לבחור כיצד לנהל את זמנם, להימנע מדחיות ובריחה מביצוע משימות וללמדם כיצד לקבוע סדר עדיפויות ולארגן את סביבתם כך שלא תכלול מסיחים מסדר העדיפויות.

חשיבות

מחקרים שנעשו בעשור האחרון מצאו שניהול זמן וניהול למידה עצמית היו גורמים שהעלו באופן משמעותי את רמת ההישגים האקדמיים. אף כי נדמה כי אלה הן תכונות אישיות שאנשים גדלים עימן, מחקרים מורים כי **ניתן ללמוד אסטרטגיות לניהול זמן ולניהול למידה עצמית** ובכך לשפר את רמת ההישגים האקדמיים.

מחקרים שבחנו את הקשר שבין ניהול זמן לבין הצלחה אקדמית מצאו מתאם חיובי בין ניהול זמן ובין ציונים ותחושת הישג. ככל שהזמן נוהל באופן טוב יותר, כך הציונים היו גבוהים יותר ותחושת ההישג הייתה גבוהה. לעומת זאת, ניהול לקוי של זמן הביא להישגים אקדמיים נמוכים והיה מקור ללחצים נפשיים (פישרמן וקניאל, 2000).

הנושאים העיקריים המופיעים בספרות על ניהול זמן הם:



עקרונות בהתערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

העלאת המודעות לצורך לעבוד עם התלמידים על מיומנות ניהול זמן ושילובה בשיעורים.



הקניית מיומנות ניהול זמן באמצעות הוראה מפורשת



מתן כלים ואמצעים שיסיעו לתלמידים בתכנון ובניהול של סדר יום



תרגול המיומנות בכיתה ובבית ותיעוד התהליך על ידי התלמיד



דרכי התערבות

כיצד ניתן לטפל בקשיי ניהול זמן:

א. אבחון עצמי והגברת המודעות:

- אבחון עצמי, שבו התלמיד מאתר את נקודות התורפה שלו מבחינת ניהול זמן.
- הגברת המודעות לכך שהקושי נובע פעמים רבות מארגון וניהול זמן, ולא מעצלות או מזלזול

ב. הערכה:

בחינה עצמית של אופי הקשיים בארגון הזמן: האם הבעיה היא באומדן זמן או בתכנון זמן? האם היא נובעת מעומס יתר או מריבוי עיסוקים? הם ישנם עיסוקים שהם זוללי זמן? מהן השעות הטובות ביותר ביום ללמידה ועוד.

ג. לקיחת אחריות

בחינת האחריות האישית, בידי מי המושכות? חשוב שהתלמיד יזהה: האם הוא זה המנהל את הזמן, או הזמן הוא שמנהל אותו?

ד. איתור זוללי זמן

מה גורם לבזבוז זמן? מהם מבזבי הזמן: התמכרות לטלוויזיה ולמחשב, לטלפונים, סדר לקוי בחדר, הקדשת זמן רב מידי לחברים, לתחביבים?

ה. הגדרת מטרות אישיות:

הגדרת מטרות בתחום בית ספר, בתחום הבית, בתחום החברים, כיצד לארגן את היום ואת השבוע כדי להשיג את המטרות?

ו. תכנון לוח זמנים יומי:

תכנון לוח הזמנים שלך בהתאם לדירוג הפעולות על פי סדר עדיפות: פעילויות שחייבים לבצע, פעולות שמעוניינים לבצע אבל לא חייבים, ופעולות פנאי וזמן לבטלה.

ז. להכיר אמצעים וכלים לניהול סדר יום:

שימוש בכלים שיכולים לסייע, שעון, דפי ניהול יומיים, יומן דיגיטלי, טבלה חוב דחוף, דף חודשי שבו משבצים פעילויות, ימי הולדת, מבחנים ועוד.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



להלן מספר כלים בנושא ניהול זמן שאפשר להיעזר בהם בעבודה עם המורים ועם התלמידים

כלים

- ✓ ניהול זמן - שאלון סדר יום
- ✓ סדנת פלאו"ת: ניהול זמן ותכנון שבועי

ניהול זמן - שאלון סדר יום

נסה לכתוב את סדר היום האופייני שלך, ועשה זאת בשני ימים שונים: שרטט טבלה ורשום בה את הפעילות שאתה עושה בכל שעה. עכשיו התבונן בטבלה ונסה ללמוד ממנה על סדר היום שלך:

האם אתה מרוצה מסדר היום שלך?

מהי הפעילות שאתה אוהב לעשות במשך היום?

מה הפעילות שאתה מאוד לא אוהב?

מה חשוב לך לעשות ואתה לא עושה כלל או לא עושה מספיק?

האם אתה מרגיש שאתה מנהל את סדר היום שלך בצורה יעילה?

מה היית רוצה לשנות בסדר היום שלך? כיצד אתה יכול לעשות זאת אחרת?

סדנת פלאו"ת: ניהול זמן

(לקוח מתוך: "ללמוד לתכנן", נאמן ר, הוצ' מט"ח, 1994)

א. כמה זמן מראש את/ה נוהג/ת לתכנן את מעשיך? בחר/י את המשפט המתאים לך ביותר וכתוב/י דוגמה.

• אני לא נוהג/ת לתכנן הרבה זמן מראש מה אעשה. זמן קצר לפני שאני מתחיל/ה במשימה (דקות/שעות), אני חושב/ת על מה שאעשה. לדוגמה: _____

• אני מתכנן/ת כל יום את הפעולות שלי לאותו יום (או ערב לפני). לדוגמה: _____

• אני מתכנן/ת בתחילת השבוע את התכניות שלי לשבוע הקרוב.

לדוגמה: _____

• אני מתכנן/ת גם ליותר משבוע (חודש, סמסטר, שנה, את החיים...).

לדוגמה: _____

ב. האם את/ה מתכנן/ת לפרטי פרטים או באופן כללי? בחר/י את המשפט המתאים לך וכתוב/י דוגמה.

• אני קובע/ת מטרות כלליות וחושב/ת רק איך אתחיל, בנוגע להמשך אני כבר מחליט/ה בשעת מעשה.

לדוגמה: _____

• אני מתכנן/ת את כל שלבי הפעולה, אך לא יורד/ת לפרטי פרטים. לדוגמה: _____

- אני מתכנן/ת לפרטי פרטים וחושב/ת בדיוק איך אפעל, צעד אחר צעד. אם זה לא ברור לי, אני לא מתחיל/ה.

לדוגמה: _____

ג. עד כמה את/ה גמיש/ה בנוגע למה שתכננת? בחר/י את המשפט המתאים לך וכתוב/י דוגמה מניסיוןך.

- אני מנסה לפעול כפי שתכננתי, אבל אם נוצרים מצבים שלא חזיתי מראש, אני זונח/ת את התכנון המקורי ופועל/ת על פי מה שקורה. לדוגמה: _____

- אני חייב/ת לפעול בדיוק כפי שתכננתי. אם נוצר מצב חדש שלא צפיתי מראש, אני ממשיך בכל זאת לפי התכנון המקורי, אאבד את העשתונות ולא אדע מה לעשות הלאה. לדוגמה: _____

סיכום (כדאי לרשום במילים את סיכום האבחון העצמי). על פי התכנון למדתי שאני פועל/ת כך:

2. השוו את הסיכום האבחון עם חבריכם, ושוחחו בינכם על ההבדלים בתשובותיכם.

האם ההבדלים מפתיעים אתכם? האם יש משהו שהייתם יכולים ללמוד איש מרעהו?

3. הייתי רוצה לאמץ לעצמי את הדברים האלה? _____

תכנון שבועי

נסו לתכנן את לוח הזמנים שלכם לשבועיים הקרובים. היעזרו בדוגמה הבאה:

חומרים שעליי להשלים: _____ _____ _____		מבחנים, עבודות ואירועים מתוכננים לשבועיים הקרובים: _____ _____ _____
במה אדקק לעזרה? _____ _____ _____		מה המצב היום? _____ _____ _____
תכנון שבוע 2: יום א': _____ יום ב': _____ יום ג': _____ יום ד': _____ יום ה': _____ יום ו': _____ יום שבת: _____	תכנון שבוע 1: יום א': _____ יום ב': _____ יום ג': _____ יום ד': _____ יום ה': _____ יום ו': _____ יום שבת: _____	מטרה לשבועיים הקרובים: _____ _____ _____ _____

2) הקניית מיומנות "חוכמת ההיבחנות"

רקע

הרבה פעמים באים אלנו תלמידים עם הטענה "אני מבין נהדר את החומר בכיתה, אבל לא מצליח במבחנים". תלמידים רבים אינם יודעים כיצד להתכונן למבחן או שאינם מתכוננים נכון. ישנם כאלה שאימצו לעצמם סגנונות למידה בלתי יעילים או שאינם מתאימים להם. אנו, המורים, אומרים לתלמידנו להתכונן למבחן, אך לא תמיד נותנים את הדעת על הדרך שבה על הילד לעשות זאת.

חשיבות

לתוצאות המבחנים קשר ישיר לבניית הדימוי העצמי של התלמיד. חוויית הצלחה מעוררת תחושת מסוגלות, המאפשרת ללומד להתמודד עם אתגר הלמידה הבא. חוויית הכישלון, ובעיקר כישלונות חוזרים, גורמת לתלמידים המתקשים להרמת ידיים ולייאוש. תלמידים מתקשים זקוקים אף יותר לחוויות הצלחה. על מורה שמעוניין לקדם את תלמידיו להשקיע מחשבה בבניית מבחן שיאפשר לתלמידים השונים לחוש חוויית הצלחה. זהו, כמובן, רק שלב בדרך, מכיוון שהמטרה היא להפגיש את התלמיד עם המבחן "ההוגן", שמשקף נאמנה את המטרות ואת ההישגים המצופים ממנו, ולהכין אותו אליו.

קיימות דרכים שונות ליצור חוויית הצלחה במבחן:

1. יצירת מבחני ביניים קטנים בהיקפם.
2. קביעת מועד למבחן הסמוך ללמידת החומר. ככל שהמבחן קרוב יותר לתהליך למידת החומר בכיתה, כך רב הסיכוי שתלמידים ישתמשו בידע שרכשו בכיתה.
3. הצבת שאלות מקדימות. מתן שאלות תרגול. בנוסף, אפשר להשתמש במבחן בחלק מהשאלות לתרגול, ובדרך זו לאפשר לתלמידים הצלחה גדולה יותר.
4. לאפשר לתלמידים להגיש את עבודת התרגול כ"בונוס" למבחן.
5. בניית מבחן הכולל שאלות מסוגים שונים המאפשר להגיע למספר רב יותר של תלמידים.

עקרונות בהתערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

העלאת המודעות לצורך להקנות מיומנויות להתמודדות עם מבחנים ושילובה בשיעורים.	
הרחבת תפיסת השימוש במבחן לא רק ככלי מעריך אלא ככלי היכול להגביר תחושת הצלחה	
מתן כלים ואמצעים שיסיעו לתלמידים בהכנה למבחן, להתנהלות בזמן מבחן ולאחר המבחן.	
מתן אסטרטגיות לתלמידים למשוב עצמי והפקת לקחים לאחר מבחן אל מול מחוון	
עבודה עם הצוות על מגוון דרכי משוב לתלמידים בעקבות מבחן	

דרכי התערבות

כיצד ניתן להקנות לתלמידים מיומנות להתמודדות מוצלחת עם מבחנים?

שלב א' - הכנת תלמידים לקראת מבחן

1. הגדרה מדויקת של החומר למבחן. הגדרת הנושאים, העמודים הרלוונטיים בספרי הלימוד.
2. בירור סוג התשאול (מבחן סגור, פתוח, מבחן עם חומר פתוח או סגור, מבחן יישומי או בדיקת ידע.
3. איסוף כל החומר הרלוונטי. סיכומים מעודכנים, מאמרים, דפי עבודה וכו'.
4. חלוקת זמן - פריסת יחידות החומר על פני ימים ושעות.
5. הקצאת פרק זמן מוגדר לשלבים שונים בלימוד: לקריאת החומר ולהבנתו, לחיבור ולמענה על שאלות הקשורות לחומר, להבנה, ליישום, וכן פרק זמן מוגדר לשינון ולחזרה.

שלב ב' - מתן אסטרטגיות ללמידה בבית ולהתנהלות בזמן מבחן

1. להכין את התלמידים לקראת הבחינה: לעדכן אותם בסוג הבחינה, לתת שאלות/ מבחן לדוגמה.
2. ניתן להציג לתלמידים שאלות ותשובות שונות ולנתח אותם יחד איתם.
3. לבקש מהתלמידים עצמם לכתוב שאלות למבחן תוך כדי למידת החומר.
4. להציע לתלמידים לסכם את החומר בדרכים שיעזרו להם לזכור: סיכומים, טבלאות, תרשימים ועוד.

שלב ג' - ניתוח תוצאות המבחן

1. החזרת מבחן עם מחוון - על התלמידים לבדוק את התשובות שלהם בעזרת הקריטריונים במחווון.
2. ניתן לבצע תהליך זה במליאה, כאשר המורה בוחר תשובות שונות של תלמידים מתוך המבחנים.
3. ניתן לצרף להחזרת המבחנים של התלמידים מחוון שבו רשומות התשובות הנכונות שכתב המורה.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



1. ניתן למורים להתנסות בכלי "סגנון למידה למבחן" ונבקש מהם לציין יתרון וחסרון בסגנון הלמידה שלהם. נשאל: אם יכולתם לשנות משהו בסגנון הלמידה שלכם, מה הייתם משנים? וגם - האם ההצלחה במבחן היא הוכחה לסגנון למידה יעיל?
2. קיימו דיון כצד ניתן לסייע לתלמידים לקראת מבחנים? אילו פעולות הם כבר עושים? אילו שיטות היו רוצים לאמץ? אילו אסטרטגיות רוחביות ניתן ללמד את כלל התלמידים? כיצד נשלב זאת בהוראה השוטפת?

כלים

✓ סגנון למידה במבחנים

סגנון למידה למבחן

לפניך רשימת התנהגויות הקשורות בהכנה למבחן, בכתיבת המבחן ובבדיקתו. קרא את הרשימה שלהלן ובדוק את שביעות רצונך מרמת הביצוע שלך:

- אם ההיגד מבטא התנהגות קיימת אצלך סמן X בעמודה הנכונה.
- אם ההיגד מבטא התנהגות הקיימת אצלך ואתה מרוצה ממנה סמן X בעמודה אני מרוצה.
- אם ההיגד מבטא התנהגות קיימת שאינך שבע רצון ממנה, והיית רוצה לשפר אותה סמן X בעמודה רוצה לשנות.

הכנה למבחן	נכון	אני מרוצה	רוצה לשנות
1. אני נוהג ללמוד עד מאוחר בלילה שלפני המבחן.			
2. כשאני מתכונן למבחן, אני מנסה ללמוד את החומר בעל פה.			
3. כשאני משנן לקראת המבחן, אני מחלק את החומר ליחידות קטנות.			
4. אני מוצא עצמי דחוק בזמן לפני המבחן.			
5. אני מרגיש מופתע בזמן המבחן משאלות המורה.			
6. אינני לומד בקפידה לכל שיעור, אבל לקראת המבחן אני דוחס את החומר בעיקר בערב שלפני המבחן.			
7. כשאני מתכונן למבחן אני קורא ומשנן רבות.			
8. כשאני מתכונן למבחן אני מסכם בכתב את החומר שאותו אני קורא.			
9. כשאני מתכונן למבחן, אני מנסה לנחש את השאלות שתשאלנה במבחן.			
10. לפני המבחן אני בוחן את עצמי על ידי שאלות מהחומר.			
במבחן			
1. אני מוצא את עצמי קורא שאלות במבחן מבלי להבין.			
2. אני מקדיש לשאלות הראשונות של המבחן זמן רב, ולכן אינני מספיק.			
3. כשדוחק הזמן, אני מאבד עשתונותי ומתבלבל.			
4. אני קורא במהירות את הוראות המבחן.			
5. אני מתחיל לענות על השאלות מיד בתום קריאתן.			

6.	תוך כדי מתן תשובה, אני מתכנן את תשובתי.			
7.	אני עורך ראשי פרקים לפני שאני מתחיל במתן תשובה.			
8.	בגלל ניסוח השאלה קורה שקשה לי לקשר בין מה שלמדתי ובין מה שנתבקש בשאלה.			
9.	אני נוטה לכתוב את כל הפרטים הידועים לי בנושא השאלה.			
10.	בתחילת המבחן נדמה לי שראשי "ריק", ועוברות כמה דקות עד שאני יכול להתחיל לפעול.			
11.	כשאני מוצא במבחן שאלה שלא ציפיתי לה, אני נכנס ללחץ.			
	עם החזרת המבחן			
1.	עם החזרת המבחן אני נוהג לבדוק את סוג שגיאותיי.			
2.	אני נעזר במורה כדי להסיק מסקנות מתיקון המבחן לשיפור הישגיי במבחנים הבאים.			
3.	סוג השגיאות שלי חוזר, לצערי, גם במבחנים הבאים.			



הערכה ומשוב

הוראה המבוססת על הערכה ומשוב מתמיד

הוראה המבוססת על הערכה ומשוב מתמיד

ברמת בית הספר

מיסוד סטנדרטים להערכה ולמעקב שיטתי אחר התקדמות



רקע

תהליך הערכה נועד לסייע לצוות המקצועי לבחון את איכות הלמידה, לזהות אתגרים ולהציע שינויים לשיפור ההוראה והלמידה. **תהליך הערכה מיטבי** מתבטא בקביעת קריטריונים אחידים להערכה, בשימוש בכלי הערכה בצומתי זמן קבועים ובניטור ובמעקב שוטף אחר הישגי הלומדים.

בשנים האחרונות התחזקה המגמה המתייחסת להערכה באופן רחב יותר - **"מ"הערכה של הלמידה"** - שהיא הערכה במועדים קבועים, שעל פיה נשפטת איכות הלמידה של התלמידים, **"ל"הערכה לשם למידה"**, Assessment for Learning - **(ה"ל")** - הערכה מתמשכת המכוונת לסייע לכלל התלמידים להתקדם בלמידה לפי כישוריהם המיוחדים. ממצאי מחקרים מראים שתהליך ה"ל" מיטבי מעלה את הישגי הלומדים במבחנים החיצוניים יותר מאשר תהליך של הערכה מסכמת. העלייה בהישגים ניכרת בעיקר אצל התלמידים החלשים (בירנבאום, 2007).

חשיבות

תהליך הערכה מוקפד, מבוסס סטנדרטים, נועד לסייע לצוות המקצועי לזהות בעיות ולהציע שינויים שיתרמו לשיפור ההוראה והלמידה. הקפדה על תהליך ההערכה ויצירת סטנדרטים המשקפים את הישגי התלמידים, מקדמות את תהליכי ההתמקצעות של הצוותים ואת תחושת היעילות וההוגנות בקרב התלמידים.

א. מיסוד סטנדרטים בית ספריים להערכה

בבתי ספר במרום אנו חווים פעמים רבות חשש ממבחני סטנדרט ובעיקר מהמבחנים החיצוניים. חשש זה מלווה פעמים רבות בתסכול מתמשך בשל חוסר הצלחה במבחנים, למרות תחושת ההשקעה הסובייקטיבית הגדולה של המנהל והצוות. לעיתים יש תחושה של "חוסר הוגנות" בהתאמת המבחנים למאפייני האוכלוסייה ולמורכבות בתי הספר.

הרצון של מנהלי בתי הספר במיקוד וצוותיהם לשפר הישגים ולצמצם את הפערים בין התלמידים בבית ספרם ובנים לבין תלמידים בבתי ספר שאינם במיקוד, פוגש מציאות פדגוגית מורכבת במיוחד. אלה הביאו לפיתוח מספר אסטרטגיות:

1. אסטרטגיה אחת החלה את דרכה באוסטרליה ובניו-זילנד בסוף שנות השמונים, אך עיקר פרסומה בא לה מהחוק שהעביר הנשיא ג'ורג' בוש ב 1002 שכותרתו "אף ילד לא נשאר מאחור" **"No Child Left Behind"** על פי החוק, בתי הספר מדורגים בהתאם להישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים. החוק נועד לצמצם פערים בין בעלי היכולת לחסרי היכולת, אך הוא מאפשר בעיקר מעקב צמוד ועקיב יותר אחר הישגי התלמידים, ובהכרח אחר מוריהם. תפיסה זו סוחפת מערכות

חינוך בעולם, כולל בארצות הברית ובישראל. בבסיס התפיסה עומדת ההנחה כי אין להסכין עוד עם בתי ספר המשיגים ציונים נמוכים במבחנים; כל ילד מסוגל להגיע להישגים, בלי קשר לרקע שלו, לעוני, לליקויי למידה וכו'.

2. האסטרטגיה השנייה היא זו הדורשת פדגוגיה חדשה. היא פותחה במידה רבה בעקבות ביקורת נוקבת שנמתחה על הדרך שבה מדיניות "אף ילד לא נשאר מאחור" השפיעה בפועל. אופני הלמידה בבתי ספר אלה, בהיותם עסוקים בסגירת פערי ידע, יוצרים מציאות חינוכית שאין בה חדשנות ואין בה יצירתיות, וזאת בגלל ההשפעה הגדולה של הצורך בסטנדרטים. יתרה מכך, ההצלחה של בני נוער משולי החברה במבחנים הסטנדרטיים הפכה מבחנים אלה, במידה רבה, לפחות רלוונטיים עבור האוכלוסייה החזקה, וזו החלה לאמץ לעצמה גישות חדשניות, להוראה וללמידה וכך התלמידים בבתי הספר חלשים נשארים שוב מאחור (אזולאי וגת, 8102).

סטנדרטים להערכה בבתי ספר במרום

מהו, אם כן, תפקיד המנהל והצוות במיסוד הסטנדרטים בבתי ספר במרום?

מחקר רחב היקף של וויליאמס (Williams, T., Kirst, M., Haertel, E., et al.) 2005, המציג תהליכי שינוי ושיפור בבתי ספר במיקוד, בחן מאות בתי ספר הנותנים מענה לאוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך, והוא מצביע על כמה **עקרונות המסייעים לבית הספר להוביל את תלמידיו להישגים גבוהים הנוגעים למיסוד סטנדרטים.**

מה נמצא כמחולל שינוי בבתי ספר במיקוד שהצליחו להגיע לביצועים גבוהים?

- **העמידו רף ציפיות גבוה** יותר לתלמידים מממוצע ציוני הסטנדרט; ההוראה בבית הספר הותאמה לתוכנית הלימודים הארצית והותאמה לסטנדרט הארצי הנדרש, אולם הציפייה הייתה להשיג ציונים גבוהים מהסטנדרט.
- **בבתי ספר אלו מורים ומנהלים כאחד דיווחו כי יש להם תוכניות מוגדרות היטב עבור שיפור ההוראה**, המבוססות על ציוני הסטנדרט במבחנים החיצוניים של המדינה, והם בנו מטרות התקדמות לאורך השנה.
- **מורים ומנהלים דיווחו שהגדירו לעצמם מטרות מדידות על בסיס מבחני הסטנדרט**, מטרות צמיחה בטווחים ארוכי טווח ומטרות בנות-השגה בטווחי משנה עבור כל הישג שנמצא דרוש שיפור.
- **בכיתה הופעלו דרכי הוראה-למידה המותאמות לתלמידים** ומכווני סטנדרטים. בנוסף להישגים, החלו להעריך את שיטות ההוראה של המורים כדי לזהות מורים הזקוקים לשיפור ההוראה.
- **חומרי הלימוד בשפה, במתמטיקה הותאמו ללומדים ותאמו את רף הסטנדרטים של המדינה.**

לסיכום, בתי ספר במיקוד שהצליחו לקדם הישגים העמידו רב ציפיות גבוה, קבעו מטרות מדידות על בסיס מבחני סטנדרט, ניטרו את ההישגים ובמקביל הפעילו דרכי הוראה-הערכה מותאמות לתלמידים ומכוונות סטנדרט. וכאן טמון האתגר האמיתי! מעבר להוראה מכוונת סטנדרט, לא לוותר על הערכה מעצבת ומגוונת שבה התלמידים מקבלים מטלות מאתגרות ומפתחים מיומנויות גבוהות.

ב. תהליכים להערכה פנימית מבוססת סטנדרטים (פרנקל -טבת, 2009)



בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

קביעת סטנדרטים וקריטריונים להערכה ובניית כלי הערכה משווים, במקביל לכלי הערכה מגוונים ודיפרנציאליים	
קיום הערכה בצומתי זמן קבועים וידועים מראש	
שימוש במבחני סטנדרט ובמשימות הערכה ארציים, זיהוי פערים בין "הרצוי למצוי" ומתן מענה מותאם	
בניית מחווים וכלי הערכה עצמיים (רפלקציה)	
מעקב שיטתי אחר קידום הישגים	
מתן כלים ליישום חלופות להערכה	



שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

שלב א - בירור ראשוני שאלות מנחות:

1. האם קיימים קריטריונים אחידים להערכה? האם הקריטריונים מפורסמים? האם נעשה שימוש בכלים אחידים להערכה? מי בונה אותם? האם זהו תוצר של עבודת צוות?
2. האם ההערכה נעשית בצומתי זמן קבועים? האם ישנה הקפדה על מועדי הבחינה? האם המבחנים מועברים ברמה שכבתית?
3. האם מתרגלים תלמידים לקראת מבחנים?
4. האם מספר השעות הנלמדות הולם את מספר אירועי ההערכה הנמדדים במחצית או בשליש?
5. האם נעשה שימוש במבחנים ובמשימות הערכה ארציים? האם נבנים מחוונים?
6. מהן החלופות להערכה שבהן נרצה להתמקד בצוות? איזה מידע חסר בתחום זה?

שלב ב' - מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות

1. מתן כלים יישומיים שהצוות מגדיר כחסרים או שנדרשת בהם העמקה: כלים לבניית מבחנים, מחוונים, כלי הערכה עצמיים (רפלקציה).
2. מתן כלים לחלופות להערכה (כגון: תלקיט, מטלת ביצוע, עבודת חקר, למידה מבוססת פרויקטים).
3. בירור - מהם הכלי או משימות ההערכה הארציים המומלצים על ידי הפיקוח או המפמ"ר.

שלב ג' - תכנון, בקרה ומעקב אחר התהליך

1. קביעת לוח להיבחנות ולבניית מבחנים ומחוונים.
2. אילו משאבים נוספים נדרשים ליישום חלופות להערכה? (שעות פרטניות, בניית מערכת שעות מותאמת וכו').
3. על אילו גורמים בבית הספר להיות שותפים בתהליך?



✓ סוגים שונים של מחוונים

סוגים שונים של מחוונים

קיימים סוגים שונים של מחוונים הנבדלים ביניהם ברמת הפירוט שהם מציגים. על אף ההבדלים הרי שלכולם יש מכנה משותף אחד ברור: הם מציגים קריטריונים להערכה מצד אחד, ואת המשקל היחסי של הקריטריון.

מחווון ברמת פירוט נמוכה

קריטריון	הערכה (חלוקה לדוגמא)
	20%
	20%
	30%
	30%

מחווון ברמת פירוט בינונית

עשוי להתאים לעבודות חקר, פרזנטציות, מטלות יצירתיות ועוד

קריטריון	יבוא לידי ביטוי ב: (כאן יפורטו עיקרי התכנים הנדרשים בכל קריטריון)	הערכה (חלוקה לדוגמא)
		10%
		15%
		15%
		20%
		20%
		20%

מחווון ברמת פירוט גבוהה

עשוי להתאים למבחנים בית ספריים ולמעשה לכל מטלת הערכה

קריטריון להערכה			הסטנדרטים על פיהם תתבצע ההערכה (כאן יפורט מה הביצוע המצופה מהתלמידים ברמות השונות, ומהו הניקוד לכל רמת ביצוע)
גבוה (השיג את המטרה במלואה)	בינוני (השיג את המטרה בחלקה)	נמוך (לא השיג את המטרה)	
() נקודות	() נקודות	() נקודות	() נקודות
() נקודות	() נקודות	() נקודות	() נקודות
() נקודות	() נקודות	() נקודות	() נקודות
() נקודות	() נקודות	() נקודות	() נקודות

ברמת הצוות למידת עמיתים לשיפור ולמישוב הלמידה



רקע

בבית הספר קיימים שני מרחבים של מפגש ושיח שמוקדשים בין השאר ללמידה: מליאת המורים ומפגש הצוות. אשר למליאת המורים, בדרך כלל הלמידה כאן מתבססת על התבנית המוכרת של "ההשתלמות הבית ספרית", המאופיינת בדרך כלל בלמידה פרונטלית. בנוסף מתקיימים גם מפגשי צוות שבהם המורים נפגשים באופן סדיר כדי לעסוק בסוגיות יום-יומיות: הכנת מערכים, תכנון מבחנים, העברת הודעות ועוד. מפגשים כאלה הם בדרך כלל מעשיים יותר ומכווני מטרה.

חשיבות

איזו תועלת עשויה לצמוח לנו מלמידת עמיתים? האם שווה להשקיע זמן עבודה יקר בלמידת מורים? להשקיע כדי להפוך מרחבים של שיח לכאלה המוקדשים ללמידת עמיתים? מחקרים רבים מראים כי למידה במסגרת של קהילה, מבוססת נתונים והתנסות, היא למידה שמשפרת באופן מובהק את איכות ההוראה, הלמידה וההישגים של התלמידים.

בנוסף, תהליכי הצפייה והמשוב משמעותיים לשיפור איכות ההוראה, להעלאת תחושת המסוגלות של המורים ולשיפור ערוצי תקשורת בין מורים לתלמידים. הם כלי לשינוי בהתנהגויות הוראה ולצמיחה פדגוגית של המורים, אך חשוב מכך לא פחות, הם יוצרים שינוי בשיח הפדגוגי הבית ספרי.

בשיחת המשוב יכול הצופה לערוך שיח פדגוגי משמעותי, ליצור תשתית לחיזוק התנהגויות הוראה יעילות ולשינוי התנהגויות הוראה שאינן מקדמות למידה. מכאן שישנה חשיבות רבה לעידוד תהליכים אלה בבתי הספר בין עמיתים (גוטרמן, 2010). קידום ההוראה באמצעות תצפיות הוראה ושיח פדגוגי, אבני ראשה).

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

יצירת מנגנונים וסדירות להפיכת הצפייה והשיח פדגוגי לשגרה בית ספרית



יצירת אמון הדדי בין השותפים לתהליך התצפית ומישוב העשייה



הקניית כלים וידע לזיהוי תהליכים פדגוגיים ואבחון מצבי הוראה תוך מתן הצעות לשיפור

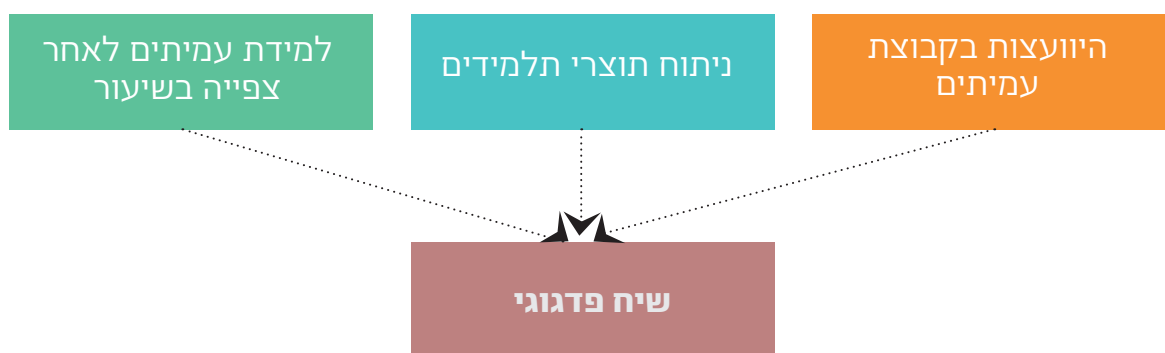


כלי עזר ללמידת עמיתים ומישוב העשייה

מצורפים שלושה מתווים לניהול שיח פדגוגי במסגרת קבוצת העמיתים. שיח פדגוגי הוא כלי ללמידה והתפתחות מקצועית של מורים בתחום ההוראה והלמידה. השיח מתנהל בקבוצת העמיתים, והלמידה נעשית דרך שיתוף ובחינה של פרקטיקות הוראה, תוצרים, מיומנויות שמפעילים והתייחסות לדרכי התמודדות עם בעיות ואתגרים שעולים.

על מנת לקיים שיח פדגוגי איכותי ואפקטיבי בקבוצת העמיתים, לא מספיק לשבת בצוות ביחד. גם אם יש מכנה משותף רחב, אין הבטחה שיווצר שיח משמעותי. הלמידה תלויה ביצירת תחושת אמון וביטחון. אלו יאפשרו שיתוף ודיון אמיתי מצד המשתתפים.

להלן 3 מתווים לניהול שיח פדגוגי בקבוצת העמיתים:



כלים

מתווי שיח:

- ✓ היועצות בקבוצת עמיתים
- ✓ ניתוח תוצרי תלמידים
- ✓ למידת עמיתים לאחר צפייה בשיעור

א. היוועצות בקבוצת עמיתים

היוועצות היא שיח קבוצתי מובנה בין עמיתים לשם למידה משותפת. בתהליך ההיוועצות, הנועץ מעלה דילמה/קושי/תיאור מקרה, וחברי הקבוצה משתפים בידע, בניסיון, ברגשות ובמחשבות שלהם ביחס לסוגיה שהועלתה. מטרת תהליך ההיוועצות היא לחשוב יחד דרך בחינת הסיטואציה ממגוון רחב של נקודות מבט, והעלאה ובחינה משותפת של פתרונות אפשריים על מנת לסייע לנועץ.

מעבר לתרומת הפרקטיקה ללמידה של חברי הצוות, תהליכי ההיוועצות מבוססים על יחסים של אמון הדדי ואמפתיה בין חברי הקבוצה, ובכך הם מסייעים ליצירת אקלים בטוח, תחושה של שותפות, פתיחות והקשבה, מקום לקולות שונים ולייחודיות ולשונות של המשתתפים, וכך למעשה הפרקטיקה מעודדת עבודת צוות.

קווים מנחים להיוועצות בקבוצת עמיתים

הכנה מוקדמת למפגש - חשוב לבקש מאחד המשתתפים (מורה או איש צוות אחר) להכין את תיאור המקרה מבעוד מועד ולכלול בו תיאור מפורט של ההתרחשות. מטרת המפגש: מטרת השיעור או הישיבה, מה היו המחשבות והשיקולים של איש הצוות לאורך ההתרחשות, מה היו התגובות והפעולות של המשתתפים האחרים: מה הבעיה או השאלה המטרידה ומהי העזרה המתבקשת מהקבוצה.

יש לכוון את המשתתף המציג להביא מקרה "חיי" שאכן מעסיק אותו, כזה הכולל בעיה או דילמה משמעותית ומורכבת הרלוונטית לכל חברי הצוות ושאינה מקרה פרטי. כמו כן, מומלץ להביא לתיאור המקרה גם נתונים, ייצוגים ולספק דוגמאות.

שלבי תהליך ההיוועצות

1. הקדמה ותיאום ציפיות - המדריך מציג את מטרת ההיוועצות ואת כללי האתיקה: המטרה ללמוד על עצמנו ולא לבקר את דרך ההוראה של המורה, יש להימנע ככל האפשר משיפוטיות, זהו איננו משוב, ועל כן יש למקד את הדיון בסוגיה ולא באופן התפקוד של האנשים. מה שנאמר בהיוועצות נשאר בגבולות הקבוצה.

2. הצגת המקרה/הבעיה - המשתתף מציג את המקרה שבחר להיוועצות (על בסיס הקריטריונים השונים), את הבעיה ואת העזרה המתבקשת מהקבוצה. בשלב זה על המשתתפים להקשיב ולשאול שאלות הבהרה בלבד.

3. ניתוח הבעיה - המשתתפים מעלים הסברים בנוגע לגורמים לבעיה ובמידת הצורך הצעות לניסוח מחדש של הבעיה, על פי הבנתם. בשלב זה על המשתתף המציג להקשיב בלבד ולא להשתתף בדיון.

4. הצעות להתמודדות עם הבעיה - המשתתפים מעלים הצעות לפרשנות חלופית של האירוע, והצעות לדרכי התמודדות, ומנהלים דיון על אודות פרשנות האירוע ועל היתרונות והחסרונות של דרכי ההתמודדות שהועלו. המציג מגיב להצעות שעלו.

5. רפלקציה וסיכום - המציג מסכם את התהליך שעבר: איך הרגיש במהלך ההיוועצות? באיזו מידה התהליך עזר לו? המשתתפים מתבוננים בתהליך שעברו: איך היה? מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה?

מודל 3773 להיוועצות עמיתים

3 דקות -

בעל הדילמה מתאר את הדילמה שלו



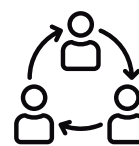
7 דקות -

בעל הדילמה עונה על שאלות מהקבוצה, על שאלות הבהרה ושאלות המסייעות למקד הדילמה



7 דקות -

הקבוצה דנה במתן מענה לדילמה. יש לנתח את הסוגיה, להציע כיוונים או המלצות לפיתרון. בעל הדילמה מקשיב ואינו מדבר. הקבוצה מדברת על הדילמה שלו, אך לא אליו.



3 דקות -

בעל הדילמה מסכם את מה קיבל מהקבוצה, מה למד, מה הבין ומה בדעתו ליישם.



ב. ניתוח תוצרי תלמידים

המטרה הכללית של ניתוח תוצרי תלמידים היא להיטיב להבין את החשיבה וההבנה של התלמידים, וזאת כדי לשפר את ההוראה שלנו. תוצרי תלמידים (מבחנים, עבודות, תשובות לשאלות, מחברות ועוד) פותחים צוהר אל הנעשה בכיתה ומספקים תמונת מצב עשירה ואותנטית כעוגן לדיון בו. התבוננות בתוצרי תלמידים היא מעין פעולה של הקשבה לקולו של התלמיד. כשמקשיבים היטב אפשר לשמוע דברים שעוזרים להבין את התלמיד, לשפר את ההוראה ואף להתפתח מקצועית.

שיתוף והתמקדות בתוצרי תלמידים במסגרת הצוותית עשויה להניב תובנות שמורה המתבוננת לבדה בתוצרים תתקשה להגיע אליהן. (מתוך: "טיפול שיח ומנהיגות פדגוגית-ערכה- אבני ראשה, בר אילן, ברנקו וייס, משרד החינוך, מחוז מרכז)

קווים מנחים לניתוח תוצרי תלמידים

בחירת התוצר - לניתוח משותף של תוצרי תלמידים מומלץ לבחור **תוצר אשר עשוי לעניין** חברי צוות אחרים. חשוב **שהתוצר יהיה קריא וברור**, ושניתן יהיה ללמוד ממנו על ההוראה בכיתה. במידת האפשר מומלץ להביא מספר תוצרים של תלמידים שונים למטרת השוואה.

שלבי תהליך ניתוח תוצרי תלמידים

1. **הקדמה ותיאום ציפיות** - המדריך מציג את מטרות המפגש, תוך אזכור כללי האתיקה:

- המטרה ללמוד על עצמנו ולא לבקר את דרך ההוראה של המורה
- יש להימנע ככל האפשר משיפוטיות
- זהו איננו משוב, ועל כן יש למקד את הדיון בסוגיה ולא באופן התפקוד של האנשים.
- מה שנאמר בהיוועצות נשאר בגבולות הקבוצה.

*רצוי לחבר את המפגש ואת האירוע והסוגיה הנדונים לדיונים קודמים שהיו בצוות או לנושאים שמטרידים את המשתתפים.

2. **הצגת תוצרי תלמידים** - המורה מציג את התוצר, את הרקע לתוצר זה (הנחיות, מיקומו של התוצר בתהליך הלמידה, מטרות ועוד) ומתאר מדוע בחר תוצר זה וכן את המטרות והציפיות שלו מהדיון.

3. **שאלות הבהרה** - המשתתפים שואלים שאלות הבהרה שמטרתן השלמת מידע חסר להבנת המקרה: איך הבין התלמיד את המשימה? באילו אסטרטגיות הוא נעזר? איזה מידע חסר לנו/ היינו רוצים לשאול לגביו? מומלץ להימנע בשלב זה משאלות שכבר מציגות ניתוח של הבעיה או מציעות חלופה.

4. **העלאת חלופות** - המשתתפים מעלים חלופות או תיקונים לתוצר שהוצג ומציינים את היתרונות והחסרונות של כל הצעה במטרה לשפר את ההוראה שלנו לאור התובנות מהתוצר. לדוגמה: איך נשפר מטלה דומה שניתן בעתיד? באיזו דרך רצוי לתת משוב לגבי תוצר למידה מסוג זה? לאור דרכי העבודה/הרגלי החשיבה של התלמידים שזיהינו, מה נשנה בהוראה שלנו?

5. **רפלקציה** - המורה המציג מתייחס למה שהפיק מהדיון, המשתתפים מתייחסים לשאלות: מה למדנו? איזה תוצרים נוספים היינו רוצים להביא לדיון בקבוצה?

ג. למידת עמיתים לאחר צפייה בשיעור

למידת העמיתים לאחר הצפייה בשיעור כוללת ניתוח של שיעור ודיון בסוגיות עקרוניות העולות ממנו. מטרת למידת העמיתים היא לבחון את הפרקטיקות המיושמות בכיתה, להעמיק את ההבנה של המשתתפים בנוגע לתהליכי ההוראה והלמידה האפקטיביים בתחום הדעת ולחדד את שיקול הדעת המקצועי שלהם. חשוב להיזהר שכן קל מאוד להפוך שיח פדגוגי לאחר צפייה בשיעור למשוב למורה, אך זו אינה המטרה.

קווים מנחים לניהול שיחת משוב דיאלוגי אחרי שיעור

להמעיט בשיפוט ובהערכה, לחסוך בביקורת, **להרבות בשאלות** - עדיף לשאול שאלה מאשר להעיר הערה, להקשיב - **לנסות להבין את שיקול הדעת**, המטרות והצרכים של המורה הנצפה. **לכוון את השיחה למה שניתן לשנות ולשפר, לעגן אמירות בדוגמאות** - להימנע מ"תחושות בטן". לאפשר למורה הנצפה לפתוח ולסכם - **לשתף בתחושות**, במחשבות ובתובנות לאחר השיעור והשיחה.

שלבי התהליך: למידת עמיתים לאחר צפייה בשיעור

1. הכנות מוקדמות - בחירת מורה ושיעור לתצפית, ארגון מערכת השעות כך שהמורים יוכלו להתפנות לצפייה בשיעור. לבקש מהמורים לתעד את השיעור, כדי שיוכלו להשתמש בעדויות ובייצוגים מהשיעור בעת הדיון. מומלץ לסמן מוקד לתצפית (למשל, ניהול כיתה, התמודדות עם בעיות משמעת, למידה דיפרנציאלית) ולכוון בהתאם את המשתתפים.

2. הקדמה ותיאום ציפיות - המדריכה מציגה את מטרת המפגש ואת כללי האתיקה (להימנע משיפוטיות, לא לומר דבר שיפגע במורה הנצפה, המטרה לעסוק בהוראה ובלמידה ולא במורה או בתלמידה, כל שנאמר נשאר בצוות).

3. פרגון - המשתתפים מציינים הצלחות או נקודות חוזק שזיהו בשיעור. אפשר לרשום את דברי המשתתפים על גבי דפי ממו ולהעניק אותם למורה.

4. תיאור - המורים מבקשים לתאר את השיעור מנקודת מבטם באופן אובייקטיבי ככל האפשר וללא שיפוטיות. למעשה, המורים מתבקשים לתאר "מה קרה" בשיעור, ללא פרשנות, ולצרף לתיאור עדויות מפעילויות המורה והתלמידים. מומלץ להתמקד בנושא אחד כמו תחום הדעת, הקניית מיומנות מסוימת או כל מטרה אחרת על מנת שלא לדון בנושאים רבים. בשלב זה המשתתפים יכולים לשאול שאלות הבהרה.

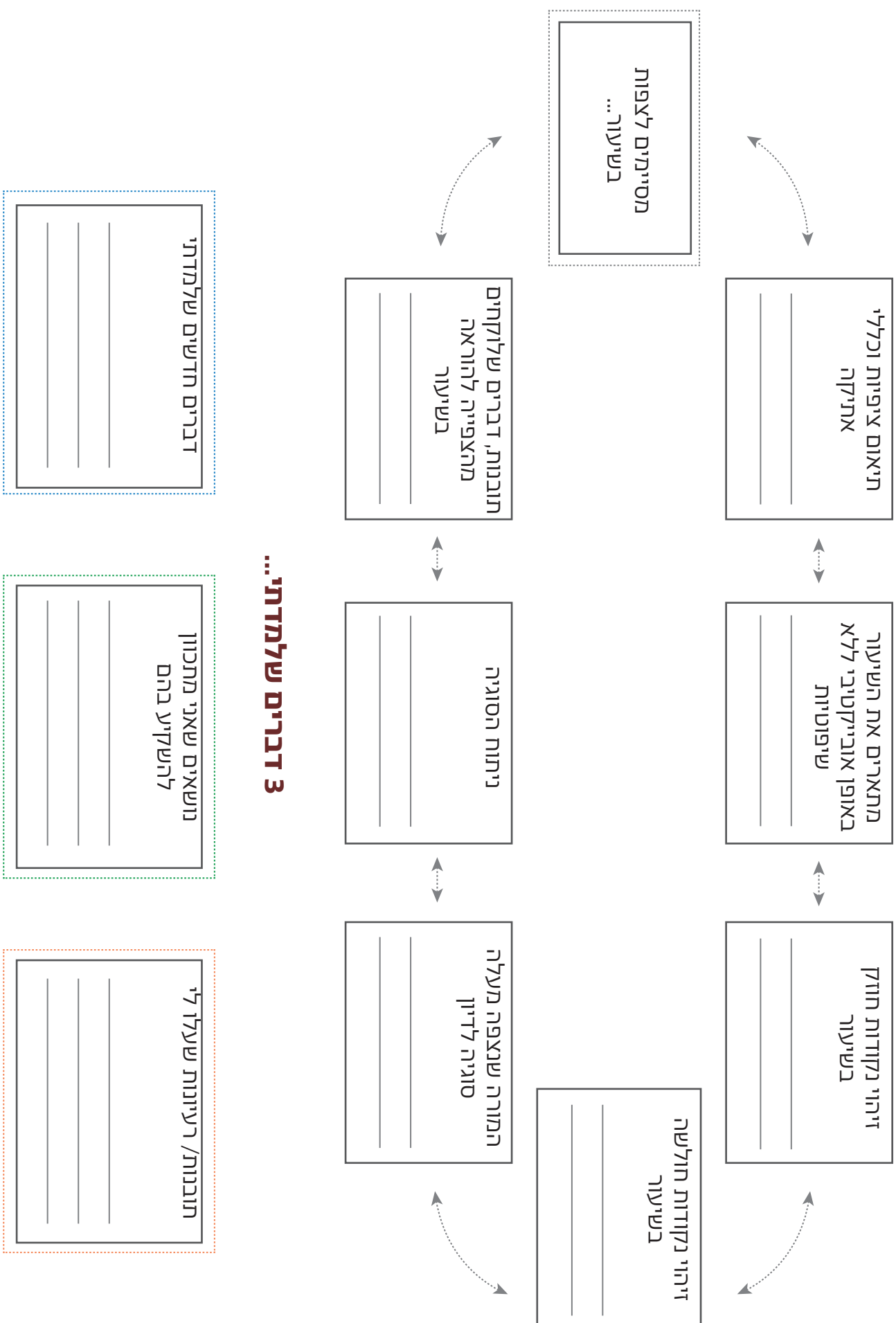
5. העלאת סוגיה ובחירה בסוגיה לדיון - המורה שנצפה (או כלל המשתתפים) מעלה דילמה או סוגיה שמעסיקה אותו בהקשר לשיעור.

6. ניתוח סוגיה - המורים מעלים הסברים והשערות ומציעים הצעות להתמודדות עם הסוגיה. מתייחסים ליתרונות ולחסרונות של ההצעות השונות. דיון במספר שאלות:

7. כיצד פעלו התלמידים? כיצד הגיבה המורה? מדוע זה קרה? מה היו השיקולים של המורה? של התלמידים? מה היו האפשרויות החלופיות? מה היתרונות והחסרונות שלהן?

8. רפלקציה וסיכום - המורים מתייחסים לתובנות בנוגע לסוגיה, לדברים שהם לוקחים מהמפגש אל ההוראה בכיתה.

למידת עמיתים לאחר אפייה בשיעור





ברמת הכיתה

שימוש בדרכי הערכה מגוונות ופיתוח תהליכי משוב כיתתיים

א. חלופיות בהערכה

רקע

דרכי הערכה חלופיות עשויות להיות כל דרך שמערבת את התלמיד ומעודדת למידה פעילה ועצמאית: למידה בדרך החקר, משפט ציבורי, משחק תפקידים, תלקיט (פורטפוליו), מטלת ביצוע, למידה מבוססת פרויקטים ועוד. סוכני השינוי המרכזיים במימוש הדרך של ההערכה החלופית בלמידה ובהוראה הם המורים. ההנחה היא כי שככל שהמורה ירגיש תחושת מסוגלות מקצועית וככל שיקבל יותר תמיכה וליווי מקצועיים, הוא יחווה הצלחה ותגבר אמונתו בדרך החינוכית שהוא מיישם.

תהליך זה כרוך באתגרים רבים הן עבור המורים והן עבור התלמידים. התהליך כרוך בשינוי ובהרחבת דרכי הלמידה-הערכה המוכרות ובהוספת תהליכים יצירתיים ורב-ממדיים, שבמהלכם נדרשת עבודה מאומצת מתלמידים וממורים כאחד. תלמידים מצידם יכולים לגלות התנגדות לשינוי דרכי ההערכה החלופיות ולהעדיף דרכי הערכה מסורתיות ומוכרות. גם מן המורים נדרשים זמן והשקעה מרובים לשם תכנון ובניית חומרי למידה-הערכה חדשים.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

מתן ביטוי בהערכת הישגים גם לידע וגם לתפקודי לומד	
שימוש בדרכי הערכה מגוונות כמקדמות למידה	
הכנת חומרי למידה והערכה מגוונים המחזקים ערך, מעורבות ורלוונטיות (ע.מ.ר)	
העמקת תהליכי הלמידה בסביבות למידה מגוונות	
קביעת קריטריונים להערכה ומחווונים	

עקרונות מנחים להטמעה

- 1. שילוב בתהליך ההוראה-למידה** - הערכת הישגים היא חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה-למידה, והיא כוללת את ארבעת המהלכים הבאים: תכנון, הוראה-למידה, הערכת הישגים ומשוב.
- 2. מתן ביטוי בהוראה ובהערכת הישגים לשני הרכיבים של ההוראה:** התייחסות לתוכני הדעת ולרכישת ידע והתייחסות למושגים, לפיתוח מיומנויות למידה וליצירתיות.
- 3. הכוונה לשני השימושים שבהערכה:** הערכה מעצבת - לשיפור ההוראה והלמידה, והערכה מסכמת - לסיכום שלב למידה או לצורך הסמכה.

- 4. חיזוק ההנעה הפנימית -** באמצעות החלופיות בהערכת הישגים ניתן לחזק את ההנעה (המוטיבציה) של התלמיד הכרוכה בפיתוח סקרנות ובהגברת התעניינות.
- 5. רב-כיוונית -** הערכת הישגים מקיפה את כל תחומי התפקוד של התלמיד. אלה תחומי התפקוד: תחום החשיבה, תחום הרגש (עמדות) ותחום התפקוד החברתי (תקשורת בין-אישית במסגרות של פעילות שיתופית).
- 6. רצף והמשכיות -** הערכת הישגים היא רצופה, מתמשכת ומצטברת.
- 7. מעורבות הלומד וחיזוק אחריותו ללמידה -** דרכי ההערכה החלופיות מבוססות על שיתוף הלומד, תוך פיתוח חשיבה רפלקטיבית על תהליכי הלמידה וחיזוק השיח הדיאלוגי שבין המורה לתלמיד.
- 8. עבודה שיתופית של צוות המקצוע -** תנאי הכרחי להנהגת החלופיות בהערכת הישגים היא עבודה משותפת של חברי הצוות החינוכי. בישיבות הצוות מתבררות המטרות, נבחנות דרכי ההוראה, מפותחים הכלים להערכת הישגים ומתנהלים תהליכים של הערכת הישגים.
- 9. חיזוק התקפות והמהימנות -** המגמה היא לחזק את שני המדדים שעליהם מבוססת הערכת הישגים: תקפות ההערכה (המידה שבה ההערכה מעריכה מה שהיא צריכה להעריך) ומהימנות (המידה שבה ההערכה בודקת את הידע ו/או הכישורים באופן עקבי).
- 10. קביעת קריטריונים להערכה ומחזונים.** המחזון יכול לכלול קריטריונים הקשורים לסגנון ההגשה ולאפקטיביות שלה, למבנה המשימות הכתובות ולאיכות המשימה עצמה.
- אופן הביצוע -** החלופות בדרכי ההערכה הן מגוונות. בחרנו להתמקד בארבע חלופות הערכה מרכזיות לחקר.

כלים

- ✓ כלי עזר לליווי בניית תלקיט (פורטפוליו)
 - ✓ כלי עזר לליווי תהליכי הכנת מטלת ביצוע
 - ✓ כלי עזר - למידה מבוססת פרויקטים (PBL)
 - ✓ כלי עזר - למידת חקר
- (כל הכלים נמצאים בתלקיט כיוונים ובמניפת ערוצי ההתערבות באתר תוכנית מרום)



ברמת התלמיד תרגול ומתן משוב מקדם למידה



א. תרגול ממוקד

רקע

מחקרים עדכניים בתחום ההוראה והלמידה מראים כי **תרגול ומשוב ממוקד** הניתן לתלמיד על עבודתו ולמידתו (בכתב ובעל-פה) הוא המשתנה בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגיו. משתנה זה משפיע יותר ממידע קודם של התלמיד, מהמוטיבציה שלו, מהאקלים הכיתתי ואף יותר מאיכות השאלות ששואל המורה (בוזו, 2013).

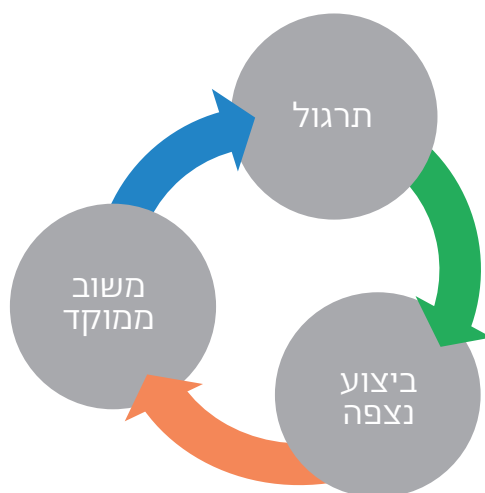
תרגול ממוקד ומשוב ממוקד משולבים תומכים בלמידה, אבל הם צורכים זמן. לכן עלינו להיות יעילים בהקצאת זמן לתרגול ולמשוב. בנוסף, **הפוטנציאל של התרגול והמשוב ממוקד רק כאשר שניהם ממוקדים ומשולבים כראוי.**

חשיבות

מדוע תרגול הוא תנאי הכרחי ללמידה ולחשיבה יעילות? זיכרון העבודה הוא צוואר הבקבוק של הלמידה והחשיבה. היעילות של הלמידה והחשיבה גוברת ככל שיש מקום פנוי בזיכרון העבודה. כאשר "נגמר המקום" בזיכרון העבודה, הלמידה והחשיבה "נתקעות". וכאן נכנס התרגול: התרגול מגדיל את המקום בזיכרון העבודה, מה שתורגל היטב אינו זקוקים למשאבים של זיכרון העבודה, הוא מתבצע אוטומטית ומפנה את זיכרון העבודה למשימות אחרות (ווילינגהם, 2012).

גם הרפז (2015) טוען ש**תרגול ומשוב ממוקד חיוניים ללמידה** - תרגול יעיל הוא תרגול ממוקד מבחינת ההיקף והזמן, שנעשה ברמה המתאימה ללומד, בהיקף מספיק ושהתלמיד מקבל עליו משוב ממוקד. מטרת המשוב היא לעזור לתלמידים להגיע לרמת הביצוע המבוקשת (הרפז, 2015).

התרשים מתאר את מעגל האינטראקציה בין תרגול למשוב: התרגול מייצר ביצוע נראה לעין, המאפשר משוב ממוקד המקדם תרגול נוסף.



מה אומר לנו המחקר על תרגול?

המחקר מראה שכדי לטפח למידה וביצוע בצורה מרבית, התלמידים צריכים להיות מעורבים בתרגול המאופיין על ידי שלוש תכונות:

כמות ורציפות	רמת אתגר נכונה	התרכזות ביעד
צריך זמן תרגול מספיק לצורך צבירה והתקדמות. בדרך כלל מורים אינם נותנים לתלמידים יותר מהזדמנות אחת להתנסות בהם.	תרגול אפקטיבי מותנה בהתאמת האתגר ללומד – אתגר תובעני אך ניתן לביצוע; לא קל מדי ולא קשה מדי	המורים מספקים יעדים מדויקים לתירגול הניתנים למדידה ולמשוב. כאשר מורים אינם מנסחים יעדים ברורים, התלמידים אינם מתרגלים ביעילות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

לעורר מודעות אצל המורים לחשיבות התרגול	
להקנות אסטרטגיות מיטביות של תרגול ממוקד	
לסייע בקביעת דרכים להערכה ולמדידה של התקדמות בהעקבות תרגול	

אסטרטגיות לתרגול ממוקד

- העריכו את התלמידים לצורך התאמת אתגר:** תלמידים מגיעים לכיתות עם מיומנויות, כשירותים וידע מוקדמים. מבחן מוקדם עשוי לאבחן את הידע שלהם ולהוות בסיס למתן אתגר אופטימלי.
- הבהירו את יעדי השיעור:** יש להבהיר יעדים וציפיות לצורך הנחיית הפעילויות
- השתמשו במחווה לצורך פירוט קריטריונים לביצוע:** מחווה הוא דרך יעילה ביותר להעביר קריטריונים או ציפיות מוגדרות לביצוע מסוים.
- תנו לתרגול הזדמנויות רבות:** כיוון שהלמידה מצטברת בהדרגה במהלך התרגול, מטלות אחדות, קטנות, עדיפות על מטלה אחת גדולה. תלמידים משתכללים ממטלה למטלה על בסיס משוב.
- ספקו פיגומים:** פיגומים הם תמיכה הוראתית שמורים נותנים לתלמידים בשלבי הלמידה הראשונים, ואז, בהדרגה, מסירים אותם, ככל שהתלמידים מבססים שליטה.
- הבהירו מהן הציפיות בנוגע לתרגול:** תלמידים אינם מעריכים כראוי את כמות הזמן, המאמץ וההישג שמטלה דורשת. יש לספק להם מידע ברור.
- תנו דוגמאות טובות:** מועיל להראות לתלמידים דוגמאות לביצועים טובים: פתרון טוב לבעיה, עבודה טובה, תנו דוגמאות לא טובות: הראו לכיתה דוגמאות לביצועים לא מוצלחים ונתחו אותם עם הכיתה.

ב. משוב מקדם למידה

מה אומר לנו המחקר על משוב מקדם למידה?

משוב מקדם למידה הוא משוב המספק לתלמידים הזדמנויות לשיח איכותי בכיתה, להתמודדות עם רעיונות ודעות, לליבון ולחידוד ההבנה, ובסופו של דבר - לפיתוח החשיבה. למשוב השוטף והמעצב שנותן המורה יש השפעה רבה על התלמיד. כאשר המשוב הוא במיטבו, הוא מקדם מעורבות, הבנה ולמידה טובות יותר. כאשר המשוב במרעו הוא פוגע במעורבות בלמידה ומשבש את ההבנה של הנלמד.

מחקרים עדכניים בתחום ההוראה והלמידה מראים, כי המשוב הניתן לתלמיד על עבודתו ולמידתו (בכתב ובעל פה) הוא המשתנה בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגיו. משתנה זה משפיע יותר ממידע קודם של התלמיד, מהמוטיבציה שלו, מהאקלים הכיתתי ואף יותר מאיכות השאלות ששואל המורה (בוזו, 2013).

משוב: "המהלך השלישי" במבנה השיח הכיתתי (הימ"מ)

צורת המשוב השכיחה ביותר היא משוב דבור, שניתן לתלמיד בפומבי על ידי מורה. ישנם אמנם אופני משוב נוספים בכיתה (כגון משוב כתוב או משוב עמיתים), אך המשוב הדבור הוא השכיח ביותר והוא בעל השפעה דרמטית על התפתחות הלמידה. באמצעותו לומדים התלמידים מה נחשב "נכון" בעיני המורה ומה לא, מה מוגדר כתשובה "טובה" ומה לא.

המשוב הדבור מופיע בספרות המקצועית גם בשם "המהלך השלישי", משום שהוא החלק השלישי **בתבנית שיח** בסיסית בכיתה המכונה ימ"מ (יוזם, מגיב, משוב), אשר לה שלושה שלבים:

1. המורה **יוזם** נושא, לרוב בצורת שאלה.
2. אחד מן התלמידים **מגיב** על השאלה בתשובה, לרוב קצרה, שמכילה בממוצע שלוש מילים ואורכת פחות משלוש שניות.
3. **המשוב** - המורה מעריך את התשובה בפומבי, לרוב הערכה חיובית או שלילית "יפה מאוד", "לא, זה לא זה", "תשובה מצוינת".

למעשה, אפשר לראות מבנה של שיעור כסדרה של מהלכי ימ"מ כאלה. המשמעות של תבנית זו היא שבכל פעם שנפתחת דלת של כיתה יתגלה לפנינו מחזה דומה - המורה הוא השואל הבלעדי של השאלות והשופט היחיד של התשובות. תבנית שיח זו אינה מאפשרת לתלמיד להעמיק את חשיבתו, לתקן את טעותו או לאפשר לו הבנה טובה יותר של הנושא. למעשה, במרבית המקרים ינקוט המורה אמצעים מילוליים המבטאים הערכה: "יפה"/"לא יפה", "נכון"/"לא נכון", "לא לזה התכוונתי", ואמצעים לא מילוליים, כגון הנדת ראש לחיוב או לשלילה, הטיית הגוף לעבר התשובה הנכונה או התעלמות. (בוזו, 2013).

על מנת לשפר את המשוב מקדם הלמידה, על המורה בכיתה להציע רפרטואר עשיר של משובים העשויים להפוך את המשוב למהלך המקדם את למידת התלמידים.

עקרונות הפרקטיקה

להאריך (ולא להעריך) את חילופי הדברים עם התלמיד.	
לעודד תלמידים להתייחס זה לתשובותיו של זה.	
לקשר בין תשובת התלמיד לרעיונות שהועלו בכיתה.	
להציב אתגר על ידי בקשת הבהרה, הרחבה או הסבר.	
לשלב את תשובות התלמידים בדיון.	

אסטרטגיות למתן משוב ממוקד

- 1. חפשו דפוסים של שגיאות בעבודת התלמידים:** נסו לאתר אי-הבנות ותפישות שגויות נפוצות וספקו משוב.
- 2. עשו סדר קדימויות במשוב:** תוכן המשוב תלוי בגורמים רבים: יעדי הלמידה, רמת התלמידים, הביצוע שיש לשפר בדחיפות והזמן שעומד לרשותכם. לכן, לצורך יעילות המשוב, עשו סדר עדיפויות במידע הממשיב שלכם וזהו את המידע השימושי ביותר לתלמידים בנקודת זמן נתונה.
- 3. אזנו משובים חיוביים וביקורתיים:** המשוב החיובי אומר לתלמידים אילו היבטים של ידע הם צריכים לתחזק ולבנות עליהם, והמשוב השלילי אומר להם אילו היבטים עליהם לתקן. כדאי להתחיל במשוב חיובי כדי לחזק את תחושת המסוגלות והמוטיבציה.
- 4. תכננו משובים:** משובים מתוכננים מראש ורצופים מאפשרים לתלמידים לשפר את למידתם והבנתם.
- 5. ספקו משוב ברמת הכיתה:** לא כל משוב צריך להיות אישי. מדי פעם, לאחר שזיהיתם דפוסים טעויות כיתתיים, תנו משוב קבוצתי.
- 6. ספקו משוב בזמן אמת ברמת היחיד והכיתה:** נצלו טעויות כדי לתת משוב "על חם".
- 7. שלבו משוב עמיתים:** בעזרת הנחיות ברורות ומחווה התלמידים יכולים למשב זה את זה.

כלים 

✓ רפרטואר סוגי משוב

רפרטואר של סוגי משוב

משוב מקדם למידה, שהמורה נותן כחלק מהדיון בכיתה, הוא בעל השפעה רבה על התלמיד. בטבלה שלפניכם דוגמאות לסוגים שונים של משוב אשר שימוש מגוון בהם עשוי להרחיב את השיח הכיתתי ולהעמיק את ההבנה והחשיבה של התלמידים (הרפז ובוזו, 2013).

צורות של משוב	מטרות משנה	דוגמאות
המורה חוזר במילים משלו על דברי התלמיד	להדגיש את החשיבות של דברי התלמיד, לשקף את הדברים לתלמיד ולכיתה וליצור הבנה משותפת	"מה שבצעם אומר לנו יונתן זה שהילדים לא ממש כיבדו את הוריהם למרות שפנו אליהם בנימוס רב"
חזרה ושאלה מקדמת	לקדם את הדיון באמצעות הוספת שאלה	"מה שבצעם אומר לנו יונתן זה שהילדים לא ממש כיבדו את הוריהם, למרות הדיבור המנומס. האם הדיבור המנומס בא להסתייר משהו?"
שאלת הבהרה לצורך הסבר נוסף	לנסות להבין טוב יותר את דברי התלמיד ולגרום לו להבין טוב יותר באמצעות הסבר או שכלול ההסבר שנתן	"דוד, אתה טוען שהמלחמה פרצה בגלל אי-הבנה בין הצדדים. מה הם לא הבינו בדיוק, למה הם לא הבינו, ואיך זה גרם להתלקחות?"
משוב מכליל ליצירת מכנה משותף	לאפשר לתלמידים שהשיבו לראות שהם חושבים באופן דומה, כדי ליצור "אחוות חושבים" ולגלות ממד עומק נסתר בדברים שאמרו	"גם רונית וגם נועה אמרו, כל אחת בדרכה שלה, שמשא היה ראוי להנהגה דווקא משום שהיה צנוע ולא ראה את עצמו מלכתחילה כמנהיג..."
משוב מכליל ליצירת מכנים משותפים ומחלוקת	ליצור מחלוקת שתעמיק עניין ומחשבה	"בשונה מרונית ומנועה, ליה ותומר טוענים שצניעות סותרת מנהיגות. אתה לא יכול להיות גם צנוע וגם מנהיג. מה דעתכם, מי צודק במחלוקת הזאת?"
משוב מזמין ביסוס דברים - על טקסט, על נתונים ועל היגיון	להעביר את המסר שחובה לנמק באמצעות ביסוס הטענות בדרכים המקובלות בתחום הידע	"אורטל, זוהי פרשנות מעניינת. האם תוכלי למצוא לה ראיות בסיפור?"
משוב מחולל תפנית במהלך השיעור	לנצל הזדמנות להסיט את מסלול השיעור כדי לעורר עניין ולהגיע לאזורים פוריים יותר	"יניב אומר לנו משהו לא צפוי. הוא טוען שאנחנו בכלל לא מחפשים במקום הנכון. בואו נלך איתו..."
משוב אותנטי	להפיח חיים או רלוונטיות בתשובה של ילד באמצעות חיבורה לחיים האישיים של המורה, של התלמיד או של הכיתה	"מה שאמרת עכשיו מזכיר לי דילמה אישית שהציקה לי נורא כשנרשמתי לאוניברסיטה..."
משוב מקשר לידע קודם או לנושא רחב יותר	להעמיק הבנה באמצעות מיקום אמירות של תלמידים בהקשר רחב יותר וליצור רצף בין רעיונות לשיעורים.	"אני שומעת בדבריו של אור משהו שמתאים לרעיון שעסקנו בו בשיעור הקודם. אור, זה מתקשר גם אליך?"
משוב מעודד שיחה בין לומדים	להפוך את הכיתה לקהילת שיח ולהעמיק את הדיון על ידי החלפה של רעיונות	"דניאלה, תעני ליובא שחלק עלייך ואולי אור תעזור לך."
משוב מזמין משובים	לעודד תלמידים לתת משוב בונה זה לזה	"דני, מה דעתך על דבריו של יניב, האם הוא נימק אותם, והאם נימק אותם היטב?"



ציפיות גבוהות ויחסים חיוביים

הוראה המושתתת על ציפיות גבוהות
ועל יחסים חיוביים

הוראה המושתתת על ציפיות גבוהות ועל יחסים חיוביים

ברמת בית הספר
הצבת רף גבוה וציפיות גבוהות



רקע

בבואנו ללוות את בתי ספר במרום, אנו מגלים מורים העובדים בסביבה מורכבת ושוחקת מבחינה רגשית. השחיקה היא תוצר של מפגש יום יומי קשה עם אוכלוסיית התלמידים המורכבת ועם הסביבה הפיזית המאופיינת לעיתים בדלות במשאבים ובתשתיות לקויות. מורים אלה שפוגשים תלמידים המגיעים עם צרכים מורכבים ומגוונים, שאינם זוכים תמיד לקבלת תמיכה מהבית, חשים לעיתים תסכול בשל הקושי להוביל את תלמידיהם להצלחה.

לא פעם ציפיות נמוכות מועצמות כאשר ילדים מזוהים עם קבוצה אתנית מסוימת, רקע משפחתי מסוים או פערים גדולים בהישגים.

חשיבות

מחקר רחב היקף של וויליאמס 2005 (Williams, T., Kirst, M., Haertel, E., et al.), המציג תהליכי שינוי ושיפור בבתי ספר במיקוד, בחן מאות בתי ספר הנותנים מענה לאוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי נמוך. המחקר הצביע על כך שבתי ספר במיקוד שהצליחו לקדם הישגים, העמידו רף ציפיות גבוה, קבעו מטרות מדידות על בסיס מבחני סטנדרט, ניטרו את ההישגים ובמקביל הפעילו דרכי הוראה-הערכה מותאמות לתלמידים ומכוונות סטנדרט.

א. עיקרון הרף

מהו עיקרון הרף?

מה אנו רואים כשאנו מסתכלים על המורה/התלמיד: האם אנו רואים אותו לפי מצבו ברגע זה או לפי מה שהוא יכול להיות? לאן מכוונות הפעולות הפדגוגיות או המשימות שאני נותן לו: האם לרמה, ליכולת או לידע שאני משער שיש לו, או לאלו שאני משער שיכולים להיות לו? (אזולאי, 2015).

עיקרון הרף הוא הרעיון הפשוט ולפיו מי שמוצב מולנו יכול לעשות מעצמו ובעצמו הרבה יותר ממה שנדמה לנו כרגע

עיקרון הרף תורם ומשפיע על מספר תחומים:

- 1. הגברת תחושת המסוגלות** - כאשר המנהל/המורה מציב רף המבוסס על היכרות ואמון, עצם הצבת הרף מחזקת ומשפרת את המסוגלות העצמית, כך שהמורה מרגיש ש"המנהל מאמין בי וסומך עליי שאצליח, אז כנראה אני מסוגל לעשות זאת". כאשר הצבת הרף נעשית שלא מתוך אמון והיכרות של המנהל עם המורה ואתגריו, הדבר יוצר תחושה של ניתוק, חוסר הכלה ופוגעת במוטיבציה ובתחושת המסוגלות. מנהל/מורה שמציב רף גבוה צריך לתת פיגומים ותמיכה קבועה, רגשית ומקצועית.
- 2. הגברת המקצועיות** - עיקרון הרף תורם להתמקצעות המורה, הצבת רף למורה והצבת רף על ידי המורה לתלמידים מספק טעם ומשמעות, אתגר ומוטיבציה המניעים את ההתמקצעות.
- 3. אופק** - הרף מזמן הן לתלמידים והן למורה אופק התפתחותי, התבוננות קדימה ואופטימיות.

מה לא נחשב רף?

מנהלים ומורים מתבלבלים לעיתים בין הצבת מטרה לבין הצבת רף. לעיתים מציבים למורים/ לתלמידים מטרה מאוד גבוהה אך כזאת שאינה תמיד מותאמת ליכולות/לרצונות שלהם. מטרה כזו ולחץ חזק להשיגה עלול לגרום **לתחושת חוסר אונים במקום לחיזוק תחושת המסוגלות, להתנגדות או אף להימנעות.**

מה בין רף ומטרה?

הצבת רף מבוססת תמיד על ראייה של המורה/התלמיד שמולו, כי כל מורה/תלמיד מגיע עם נקודת פתיחה מסוימת, יכולות, אופי, חוזקות וחולשות.

מנהלים רבים בונים חזון ותוכנית עבודה מפורטת ומדויקת, אך שוכחים שלא תמיד ברור למורים מהו מערך הציפיות הכולל מהם. כאשר רוצים להוביל מהלך של הצבת רף, צריך להגדיר במה רוצים למקד עשייה. ברגע שהחלטנו באיזה נושא נרצה לחדד את מערך הציפיות - צריך לצאת לדרך.

עקרונות בהתערבות

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

בירור הנושאים במיקוד שבהם רוצים להגדיר מחדש את הרף ואת מערך הציפיות	
הגדרת הפעולות, האסטרטגיות/המשימות להשגת הרף ומדדי תוצאה	
בחינת האתגרים ומתן מענה לאורך הדרך	
יישום דרכי התערבות מגוונות בקרב המורים לקידום הציפיות	
בדיקת יישום, תוך הנהגת תרבות של חשיבה חיובית	

דרכי התערבות

כיצד ניתן להציב למורים (ובהתאמה לתלמידים) רף המושתת על ציפיות גבוהות?

האתגר המרכזי שעומד בפני ההנהלה הוא כיצד מניעים את הצוות/התלמידים לפעולה? כיצד מציבים רף ציפיות כזה שיניע לפעולה ויבסס תחושת דחיפות, שמה שהיה הוא לא בהכרח מה שיהיה. איך משכנעים שכדאי להשקיע מאמץ בשינוי? (כהן-סבן, 2017).

1. קיום שיחות אישיות - הצבת רף וציפיות ללא היכרות וביסוס אמון יוצרת תחושת ניכור ואינה מקדמת שיפור.

2. הצבת יעדים - חשוב לפרק את הרף ומערך הציפיות למטרות ברורות ומוחשיות, לטווח הקצר ולטווח הארוך, ולקבוע גם כיצד ומתי נמדוד אותם. כאשר אנו מסייעים למורים להגיע למטרה, אנו יוצרים אצלם חוויה של הצלחה, תחושה של מסוגלות לעמוד בציפיות שנקבעו.

3. התייחסות לאתגרים ולמכשולים כאל מתנות - לראות בקשיים ובכישלונות הזדמנויות ללמידה ולהתפתחות, לאחר כישלון לקיים שיחות מעודדות ומחזקות, שיעודדו את המורים להמשיך להסתכל קדימה ולשאוף גבוה.

4. לתת משימות מאתגרות - כאלו שיפעילו את החשיבה, היצירתיות והדמיון, שידרשו מהמורים לעבוד קשה. בבתי ספר במיקוד אנו רואים נטייה של מנהלים לוותר למורים לאור ההיכרות עם המציאות המורכבת שבה הם פועלים, אך התייחסות כזו משדרת להם שהם אינם מסוגלים לעמוד באתגר. לכן עלינו להציב רף גבוה המותאם להם ולהיות שם יחד איתם כדי לוודא שהם יעמדו בו.

5. להנהיג תרבות של חשיבה חיובית וחוויות הצלחה - חשוב לשמור על חשיבה חיובית ועל שיח חיובי. צרו עבור המורים הזדמנויות להצלחה במשימות מאתגרות ואפשרו להם להפגיע את עצמם, את עמיתיהם ואתכם.

6. ליצור שפה אחידה בכל בית הספר - אין דבר שמתסכל מורים יותר מחוסר הוגנות במערך הציפיות. כאשר המנהל משדר לכל המורים את אותה המטרה ואת אותם המסרים, נוצר כוח אדיר.

7. פרגון למורים ממקום של חוזק וצמיחה אישית - למצוא דרכים שונות לחזק את המורים, לפרגן להם ולרומם את רוחם. לפנות אליהם תמיד ממקום של חוזק וצמיחה אישית ופרטנית ולא מתוך עמדה של ויתור או פשרה.

8. צרו הזדמנויות לגיוון ושבירת שגרה - אפשרו למורים לפתח יוזמות, לארגן פעילויות ייחודיות, לשבור שיגרה.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

1. שאלו את המורים על רף מרכזי שהמנהל הצביע עליו בשנה האחרונה. בקשו מהם לשתף בתחושות וברגשות שהרף עורר בהם. האם חשו גאווה ומוטיבציה או תסכול? האם הרף היה גבוה מידי? האם היה להם ברור מה רוצים מהם ואיך להגיע לשם? איך, לדעתכם, תלמידכם, בעיקר המתקשים שבהם, מרגישים כאשר אתם מציבים להם רף גבוה של ציפיות?

2. בשלב הבא קיימו דיון על הצבת רף לתלמיד/לכיתה. הציגו לפני המורים את מפת התכנון והרפלקציה ליצירת רף. שאלו מדוע חשוב לתת את הדעת על המרכיבים השונים בהגדרת ציפיות גבוהות? במה זה יכול לסייע לתלמיד/לכיתה?

3. איזה סוג של פעילות הייתם עושים עם התלמידים בנושא?

כלים

✓ מפת תכנון ליצירת רף ומערך ציפיות

מפת תכנון ורפלקציה ליצירת רף

מהו הרף המוצע (ציפיות)?

איך הרף נראה? אילו דברים יעידו על כך שהשגתי את הרף?

מה הרף כולל?

עם אילו אתגרים אני צופה שאתקל? כיצד אתמודד איתם?

מה הן הפעולות / האסטרטגיות שלי להשגת הרף?

מה אני צריך כדי להצליח? מה חסר לי ואני מתכוון ללמוד באופן אישי?

מה הן הפעולות שאני מתכוון לעשות מחר בבוקר?

איך אני מרגיש עם הרף שהוצג?

רפלקציה על האבת הרף

אפיון



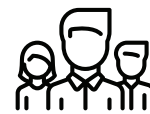
תכנון



מימוש



ברמת הצוות | עידוד הצלחות והיזמות הצוותית



עידוד הצלחות והיזמות הצוותית

א. יזמות צוותית

רקע

לא מעט מורות ומורים מרגישים מתוסכלים ושחוקים מכך ששנה אחר שנה הם נדרשים לעשות שוב ושוב את אותם הדברים, להעביר את אותם שיעורים, להכין תלמידים לאותם מבחנים ולעסוק באותן בעיות משמעת. אחת הדרכים להתמודד עם השחיקה, לעורר מוטיבציה ולהגביר שביעות רצון היא לעודד יזמות בצוות החינוכי. לא פעם יוזמה נובעת מצורך, מתשוקה לבצע משהו חדש, פורץ דרך, מעניין, משהו שיוביל לשינוי.

כל מורה יכול/ה לפתח ולהוביל יוזמה חינוכית. כמובן שלמנהל/ת בית הספר יש תפקיד משמעותי ומיוחד בעידוד היוזמות בבית הספר. על המנהל/ת לעודד את המורות והמורים לפתח יוזמות חינוכיות, להתמקד בקביעת יעדים ארוכי טווח שיכולים להוות את הבסיס ליוזמות שיעלו, ולתת חופש פעולה, תוך מתן גיבוי והעצמה למורות ולמורים המובילים יוזמות כאלה.

חשיבות

המחקר מצביע על כך שרעיונות חדשניים מוטמעים במערכות חינוך טוב יותר ולאורך זמן כאשר התהליך מתבסס על הידע והניסיון של המורים וכאשר המורים מעורבים בפיתוח ובהטמעה של שינויים (Janson & Janson, 2009).

לא פעם, אחת השאלות הראשונות שעולה בתהליך בניית היוזמה החינוכית היא "מה יוצא לנו מזה?" ואכן חשוב להקדים ולהקדיש זמן לחשיבה יצירתית במענה לשאלה - כיצד מבליטים ומעצימים את התמורה לשותפים (מורים אחרים, מנהל בית הספר, ההורים, התלמידים ועוד) כתוצאה מפיתוח יוזמה זו.

המורה היוזם משפיע גם על צוות המורים ו"מדביק" את חבריו לעבודה ביזמות ובאנרגיה. פרגון ההנהלה עשוי למצב מורה כזה במקום שאליו ישאפו להגיע גם המורים האחרים.

אם כן, מהי יוזמה חינוכית וכיצד לבצע אותה?

"יוזמה חינוכית" הוא מושג רחב שניתן לפרשו בדרכים רבות. לא כל רעיון שצוות מקדם יכול להיקרא יוזמה צוותית. להלן מספר קווים מנחים לתכנון יוזמה חינוכית המתבססת על שלושה ממדים: תוכן, היקף והשפעה (בתוך: דפני, 2019, יזמות מורים - מנוע לשינוי ושיפור החינוך, הקרן לעידוד יוזמות חינוכיות).

תוכן

- היוזמה צריכה לנבוע מחזון המתבסס על צורך ממשי.
- היוזמה צריכה להיות מחוברת לנקודות החוזק, החלום והתשוקה של אנשי החינוך ושל התלמידים המובילים אותה.
- היוזמה צריכה להיות רלוונטית ומותאמת לצורך
- היוזמה צריכה להישען על תפיסה חינוכית מקצועית ומנומקת
- היוזמה צריכה להיות בעלת עמוד שדרה בהיר וממוקד - לא כל אוסף פעולות נקרא יוזמה.

היקף

- יוזמה היא תהליכית ולא פעולה חד-פעמית.
- היוזמה צריכה להיות מתורגמת לפעולות המעוגנות בסדירויות.
- היוזמה צריכה לגעת במספר משמעותי מחברי קהילת המסגרת החינוכית.

השפעה

- היוזמה צריכה להיות בעלת פוטנציאל למעגלי השפעה (תלמידים מגוונים, צוות המורים ועוד)
- היוזמה צריכה להיות בת-קיימא - בעלת פוטנציאל להמשכיות.
- היוזמה צריכה להיות בעלת פוטנציאל למידול ולהפצה.

אז איך נקדם יוזמה? בשלבים

התהליך היזמי משול למעגל מחזורי ובמידה רבה אף ספירלי. שלבי התהליך היזמי חוזרים על עצמם בזה אחר זה בעוצמה ובמשך משתנה, והם הופכים לדרך חשיבה ופעולה שמלווה את המורה.



בערוץ התערבות זה נדרש המדריך לסייע במגוון משימות:

זיהוי תהליכי יזמות בצוות וסיוע לצוותים בפיתוח יוזמה



הפעלה ויישום של היוזמה וחיבורה לתוכנית העבודה הצוותית



הערכה ורפלקציה, למידה מהצלחות, והפצת היוזמה



שימושים אפשריים בעבודת המדריך:



כיצד בונים יוזמה עם צוות?

ניצוץ - במרכז התהליך נמצא ה**ניצוץ**. הניצוץ הוא החיבור האישי של המורה או של הצוות, הוא זה שמעורר את ההשראה ומהווה את נקודת החוזק של המורה/הצוות היוזם.

1. שלב א' - מיקוד הצורך: התהליך מתחיל ב**מיקוד הצורך** שעליו מבקשת היוזמה לתת מענה. בררו מה הצורך של הצוות/המורה, אספו מידע בשטח, בדקו פערים בין רצוי למצוי ואת הסיבות לפערים ומקדו צורך מרכזי לטיפול.

2. שלב ב' - חלימה וחקר: לאחר מיקוד הצורך, יוצאים לשלב של **חלימה וחקר**. בחינת מה שכבר קיים בביה"ס? העמקה בזירה שבה עוסקים, לנסות לאסוף מידע והשראה על יוזמות דומות.

3. שלב ג' - הפיתוח הרעיוני הוא שלב שבו בונים את הרעיון המרכזי של היוזמה.

4. שלב ד' - בניית תוכנית העבודה: מטרות, יעדים, אבני דרך, משימות, זמנים לביצוע, חלוקת תחומי אחריות ותוצאות רצויות.

5. שלב ה' - שלב היישום: מחייב הקשבה פעילה מאוד לצוות החינוכי, לתלמידים ולקהילת בית הספר.

6. שלב ו' - ההערכה והרפלקציה: בשלב זה עוצרים, בוחנים את התוכניות מול הביצוע, לומדים מהצלחות או מאי-הצלחות ומכווננים את רכיבי היוזמה השונים בהתאם.

ניתן להיעזר בכלים הרבים של הקרן ליוזמות חינוכיות באתר הבית של הקרן.

כלים 

✓ יוזמה נולדת - כלי לפיתוח יוזמה

יוזמה "נולדת" - כלי לפיתוח יוזמה

כלי של הקרן לפיתוח יוזמות בחינוך

תוכנית

פתרון

צורך

ניצוץ

מטרת הכלי - לאפשר לצוות לגבש יוזמה מוגדרת, אפשר גם בשיתוף הנהלת בית ספר, ובהתאם לשלבים הבאים.

- 1. אבחון:** עליכם לאבחן את השטח ולמקד את הצורך בו תרצו לטפל (המצב המצוי אותו תרצו לשנות). למפגש הצוות הבא הגיעו עם שתי עדויות שונות שביצעתם בכל כלי שתבחרו ולכל אוכלוסיית יעד שתמצאו לנכון (ראיון, ניתוח נתונים, שיחות פתוחות, שאלון מקוון וכו').
- 2. מתוך העדויות - עליכם להגדיר את הפער בין מצב מצוי לרצוי** ואת הסיבה המרכזית בעיניכם לפער הזה.
- 3. כמענה לסיבה זו - עליכם לפתח ליוזמה את הרעיון המרכזי שבו בחרתם כמענה לצורך.**
- 4. פיתוח תוכנית ראשונית -** 'לגזור' את הרעיון ולפתח אותו לתוכנית ראשונית לביצוע. בישיבות הצוות מקדו את הצרכים ובחרו את הצורך המרכזי.
- 5. חישובו על דרך להציג את היוזמה שגיבשתם** עד כה במשך שתי דקות בלבד והציגו אותה להנהלת בית ספר.

לפניכם שאלון שעשוי לעזור לכם בהצגה מפורטת ומקצועית:

- 1. מהו הצורך שבו בחרתם לטפל?** תארו את המצב המצוי אותו תרצו לשנות.
- 2. מהו הרעיון שבחרתם ליוזמה?** (הרעיון = המענה לצורך) המלצה: תארו אותו על ידי התרגיל הבא:
חשבו איך ייראה שיעור של יוזמה? כיצד ייראה המרחב הפיזי שלו? מה יהיה תפקידו של המורה? מה יהיה תפקידו של התלמיד? מה ירגיש התלמיד/המורה? איך יתנהגו? מה יאמרו?
- 3. בנו בסיס ראשוני לתוכנית היוזמה:**
 - א. אוכלוסיית היעד: אילו כיתות ישתתפו ביוזמה? כמה תלמידים בסך הכול? מאפייני התלמידים?
 - ב. באילו מקצועות היוזמה תבוא לידי ביטוי?
 - ג. כמה שיעורים שבועיים יוקדשו ליוזמה במערכת השעות?
 - ד. אילו מורים ייקחו חלק בהוצאת היוזמה אל הפועל? (לא צוות מוביל אלא המורים שיהיו שותפים בה)
 - ה. היכן תתקיים היוזמה? (מרחבי פעילות)
 - ו. מהו הצידוד הנדרש לשם קיום היוזמה?
 - ז. מהם האתגרים המרכזיים ליוזמה שאתם צופים כרגע?
 - ח. האם יהיו שותפים נוספים ליוזמה (הורים, מורים, תלמידים)? אם כן, באיזה אופן?
 - ט. מהן תוצאות היוזמה הרצויות מבחינתכם? (התוצאות צריכות להיות כאלה שניתן למדוד).

ב. למידה מהצלחות וחקר מוקיר

רקע

אחד האתגרים הגדולים בבתי ספר במרום הוא הגברת המוטיבציה. לעיתים כאנשי חינוך, אנו סבורים שמקור הכישלון הוא היעדר רצון או מוטיבציה מצד הילד. אך חשוב לזכור שהמוטיבציה תלויה במידת הסבירות שעבודה קשה תוביל אותנו בסופו של דבר להצלחה. **בבתי ספר במרום אנו חווים צוותים שעובדים קשה ומשקיעים מאמץ רב במציאות מורכבת, אך שאינם מגיעים תמיד לתוצאות המיוחלות.** הקושי להגיע להצלחות למרות ניסיונות חוזרים ונשנים מוביל לעיתים לתחושת חוסר אונים.

אז איך פורצים את המעגל הזה? כיצד מחזקים את הכוחות הפנימיים בצוות כדי ליצור נרטיב חדש של מסוגלות ושל הצלחה?

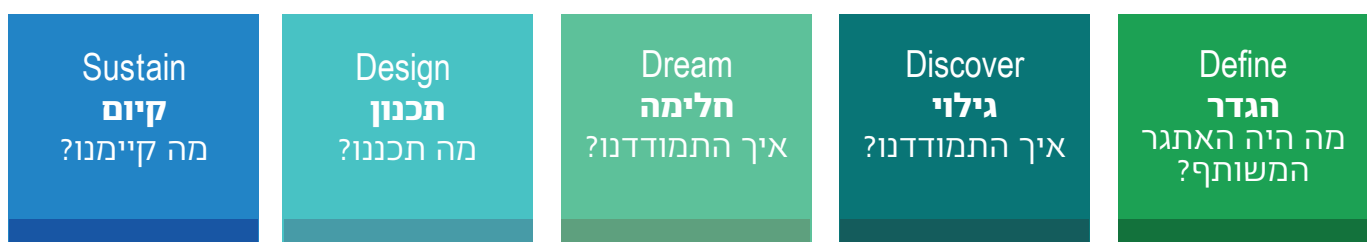
אחת הדרכים היעילות לפרוץ את מעגל חוסר האונים היא **יצירת חוויות של הצלחה וחקר הצלחות.** חוויות אלו צריכות לצמוח על בסיס מדדים סובייקטיביים וללא הנמכת סטנדרטים וויתור.

אז מהי למידה מהצלחות וחקר מוקיר?

שיטה זו מבוססת על ההנחה כי תחושת מסוגלות עצמית הנשענת על משאבי ידע ומיומנות הקיימים בארגון היא המפתח להתמודדות מוצלחת עם אתגרים מורכבים. במקרים רבים אנו נוטים להתמקד בטיפול בשגיאות, בתקלות ובטעויות שלנו ושל אחרים.

הדרך לחקר מוקיר מתחילה בהגדרה חיובית של האתגר שעמו אנו מעונינים להתמודד. לאחר מכן ייעשה איתור של מקורות השראה מתוך התנסות עבר מוצלחת, תוך למידת המנגנונים, התהליכים וההתנהגויות שתורמו להצלחה.

כיצד עושים חקר מוקיר?





שימושים אפשריים בעבודת המדריך:

- א) המשתתפים מתבקשים לחשוב על אירוע/חווית הצלחה, היכולה לשמש השראה להתמודדות עם אתגר, להעביר במחשבתם את האירוע, להיזכר מי היו האנשים שתרמו להצלחה, מה איפשר את ההצלחה ולאן התפתחו הדברים בהמשך.
- ב) לאחר שבחרו 'אירוע מוצלח', מתבקשים המשתתפים לעבור לביצוע "חקר מוקיר" כדלהלן: לרשותכם עומדות 15 דקות שבהן תשמשו בתפקידים מתחלפים של מראיין ומרואיין. המרואיין מתבקש לענות על השאלות הבאות:

1. ספר בקצרה את "סיפור ההצלחה" שעליו חשבת, סיפור אשר תוכל לשאוב ממנו השראה
2. מה המיוחד בסיפור הזה, שבגללו בחרת לספר דווקא אותו?
3. מי היו האנשים שהיו אתך בסיפור? מה הייתה תרומתם להצלחה?
4. מה הערכים הגלומים בו? מה היו התוצאות המעשיות שלו?
5. כיצד התגברתם על התנגדויות? כיצד יצרתם שותפויות ועם מי?
6. מה הלקחים העיקריים שאתה לומד מהסיפור? מהם שלושת ה"טיפים" שתוכל לתת? - כל התשובות נרשמות על ידי המראיין. לאחר 15 דקות מתחלפים בתפקידים.
- ג) בתום ה"ראיונות" מדווח כל משתתף על "טיפ" אחד משמעותי שקיבל מחברו.
- ד) בשלב הבא ניתן לקיים דיון לגבי המשמעות הכוללת של ה'טיפים':
1. **ערכים** - אלו ערכים ישמשו כמצפן להצלחה?
2. **משאבים** - מה המשאבים העומדים לרשותנו? כיצד נטפח ונממש אותם?
3. **סביבה** - אלו הזדמנויות בסביבה יסייעו להשגת מטרותינו?
4. **תהליכים** - מהם עקרונות פעולה לתהליכים שרצוי לבצע כדי להתמודד עם האתגר?
5. **תוצאות** - מה התוצאות שאליהן אנו שואפים להגיע?

שימוש בתוצרים

1. מומלץ להדפיס את 'התחקירים המוקירים' ולתת אותם למשתתפים כחוברת ללמידה.
2. אפשר להשתמש בשיטה לביצוע תהליכי אבחון והתבוננות.

כלים 

✓ ראיון לזיהוי הצלחות - "חקר מוקיר"

ראיון לזיהוי הצלחות - "חקר מוקיר"

1. ספר בקצרה את "סיפור ההצלחה" שעליו חשבת, סיפור אשר תוכל לשאוב ממנו השראה לך ולחבריך, להמשך פעילותך:

א. ספר על בית הספר בקצרה: _____

מה הייתה נקודת הפתיחה של בית הספר: _____

מהם התהליכים שנעשו: _____

מה היו התוצאות המעשיות (כמותיות ותפוקות) _____

כיצד התגברתם על

התנגדויות? _____

כיצד יצרתם שותפויות ועם מי? מי האנשים שהיו איתך בסיפור? _____

מה המיוחד בסיפור הזה, שבגללו בחרת לספר דווקא אותו? _____

מהם הלקחים העיקריים / הטיפים עיקריים שאתה מפיק מהסיפור? _____



ברמת הכיתה | יצירת אקלים כיתתי חיובי, המשפר דיאלוג

א. ניהול כיתה

רקע

כאשר עוסקים בניהול כיתה, דנים על פי רוב בהיבטים הברורים, כגון טיפול בבעיות משמעת וארגון הסביבה הלימודית, אבל ישנם היבטים רבים נוספים: תוכנית הלימודים, שיטות ההוראה, רמת המוטיבציה ופיתוח הכיתה כקהילה לומדת. למעשה, ארגון נכון של הכיתה הוא צעד חיוני המבטיח סביבה לימודית מוצלחת. (עלון הכלה למעשה, מס' 9, ניווט כיתה).

1. שלבים בהובלת ניהול כיתה אפקטיבי

ניהול כיתה היא אומנות. למורים שונים יש סגנונות ניהול מגוונים מאוד, ולכן אין דרך אחת נכונה לנהל את הכיתה.

איך עושים זאת?

שלבים בתהליך ההדרכה	דגשים והנחיות
בירור ראשוני	נתבונן פנימה, כל אחד אל צורת הניהול שלו בכיתה: • האם אני מודע לסגנון הניהול שלי? • האם אני מרוצה מהסגנון? • מה נכון עבורי? • מה הייתי רוצה לשנות?
גורמים מקדמים ניהול כיתה אפקטיבי	מורים המקפידים על ההתנהגויות הבאות, חווים פחות בעיות משמעת בכיתה: • מארגנים היטב את השיעורים. • מסבירים באופן בהיר. • שומרים על קצב מאורגן. • יוצרים גיוון ועניין, מעוררים התלהבות ואתגר אינטלקטואלי. • מקפידים על יציאה בזמן להפסקות. • מפעילים את התלמידים. • יוצרים בכיתה אווירה למידה חיובית. • מקפידים על כללים ברורים בכיתה: מה מותר ומה אסור.

גורמים המעכבים ניהול כיתה אפקטיבי	גורמים דידקטיים:
	• תלמידים מתקשים להבין את החומר הנלמד עקב הסבר לקוי או רמת הוראה שאינה מותאמת לכיתה. • רוב תלמידי הכיתה חשים שהנושאים נדושים, אינם רלוונטיים או שהלימוד ברמה נמוכה. • חוסר גיוון באסטרטגיות ובאמצעים מתודיים.
	גורמים חברתיים:
	• בעיות בדינמיקה הקבוצתית: מאבק על מנהיגות בכיתה, תופעות התעללות או דחייה. • גורמים חברתיים התפתחותיים: חוסר שקט הקשור לגיל. • גורמים סביבתיים: אסון או אירוע המשפיע על מצב הרוח לטוב או לרע.

מה המורים יכולים לעשות כדי להוביל תהליכי ניהול כיתה אפקטיביים? שלושה צירים להתערבות בנושא ניהול כיתה:

א. ציר המשמעת

עלינו לעודד את המורה לבחון את ניהול הכיתה דרך שאילת שאלות:

- באיזו מידה ישנה הגדרה ברורה של ציפיות מהתלמידים והעברה נכונה של ציפיות אלה לתלמידים?
- האם קיים ניסוח כתוב של כללים קונקרטיים הכוללים תיאור מדויק של ההתנהגות הרצויה?
- באיזו מידה המורה מעודדת התנהגויות נאותות?
- האם תכנן המורה תגובות למקרים של הפרה של הכללים הכיתתיים?

ב. ציר ההתאמות בדרכי ההוראה-למידה

תלמידים רבים המפגינים התנהגויות לא נאותות, מגלים קשיים לימודיים, וההתנהגות הלא נאותה היא ניסיון להימנע מהתמודדות עם הקושי.

בשלב הזה נסייע למורה לאבחן באיזו מידה ניתן מענה מותאם לשונות בכיתה:

- באיזו מידה קיים גיוון בשיטות ההוראה?
- באיזו מידה קיימת בהירות בדרישות הלימודיות?
- האם נעשה שימוש באמצעי המחשה? בלמידה חווייתית?
- צורת הישיבה: האם מבנה השיעור מותאם לצורת הישיבה של הילדים ולנדרש מהם בשיעור?

ג. ציר הקשר עם התלמידים / פסיכו-פדגוגיה:

מטרתו של בית הספר, כארגון מקדם דיאלוג, היא לקדם מנגנונים בית ספריים אשר יאפשרו מפגשים אישיים ודיאלוגים מסוגים שונים בתוך בית הספר ובזמן פעילותו. זאת מתוך אמונה כי מפגשים מסוג זה, הנעשים בצורה מקצועית, מובנית ומודעת, מובילים לצמיחת הפרט במעגלים השונים של התפקוד הבית ספרי (בראשי-אייזן, לוטנר-טמיר, עוז ושדמי, 2008).

2. הבניית המנגנונים הבית ספריים:

1. מנגנונים לעידוד מפגשים אישיים - **בזמנים** (חלק ממערכת השעות הבית ספרית), **במקומות** ("אזורי מפגש" פרטיים ושקטים) ו**בהגדרות תפקידים** (הגדרת תפקיד המחנך בשיחות האישיות ותפקידם של המורים המקצועיים).

2. מנגנונים המקדמים את **איכות המפגשים**:

- התמקצעות כישורי המורים - הכשרה מקצועית בתוך מסגרת בית הספר.
- התמקצעות כישורי המערכת הבית ספרית כולה דרך למידה ארגונית (מפגשי צוותים, מפגשי הנהלה, ניתוחי מקרים, שיחות חתך עם תלמידים, מפגשי למידה כלל בית ספריים).

3. **מנגנוני משוב**. להלן מספר מדדים בית ספריים אפשריים:

מדדים כמותיים:

- ממוצע המפגשים האישיים שכל ילד זכה להם במהלך התקופה/שנת הלימודים.
- ממוצע המפגשים האישיים שקיימו המורים.
- ממוצע מפגשי המחנכים שהתקיימו במהלך התקופה.
- בחינת השפעתן של השיחות האישיות על מדדים שונים בחיי התלמיד בתקופה נתונה.

מדדים איכותיים:

- תפיסת התלמידים את השיחות האישיות עם המורים לפני התחלת הפעלת השיחות ולאחר תום התקופה. כלים אפשריים: קבוצות מיקוד, שאלוני עמדות פתוחים.
- תפיסת המורים את תפקידם בניהול השיחות האישיות, לפני הפעלת השיחות ואחריהן.
- שאלונים אנונימיים לכלל התלמידים והמורים בנושא השיחות האישיות ושביעות הרצון מהן.
- מדדי אקלים ארגוני בית ספרי.

3. מיומנויות לניהול דיאלוג:

(א) התבוננות באחר:

התבוננות היא לכאורה פעולה פשוטה ויומיומית, אולם בדרך כלל איננו מבצעים אותה כמות שהיא; אנו נוטים להחליף התבוננות בשיפוטיות, בהערכה או בפרשנות. המטרה היא להפריד את שלב ההתבוננות (תיאור של עובדות) משלב ההערכה (שיפוט עובדות אלו).

שאלות מקדמות התבוננות בתלמידים:

- את מי מהתלמידים אינך מכירה? מה את כן מכירה בהם?
- מה היית רוצה לדעת על התלמיד והוא חידה עבורך?
- אלו התנהגויות את מכירה בתלמיד? הבחיני בין התנהגויות קבועות להתנהגויות משתנות. אל מול התנהגות משתנה - מתי התנהגות זו מופיעה? לאחר אילו אירועים?
- תגובות התלמיד להצלחה וכישלון.
- תגובות התלמיד לאתגרים.
- מהן התנהגויות התלמיד בחברת בני גילו?
- מהן הפעילויות האהובות על התלמיד?

(ב) הקשבה ואמפתיה:

אמפתיה פירושה להכיר באופן ספציפי ומדויק את נקודת ראותו הסובייקטיבית והמורכבת של הזולת, ולבטא זאת באופן שהזולת ירגיש שהובן. כאשר אנו יוצרים קשר אמפתי ונותנים תוקף לרגשותיו של התלמיד, נופתע לגלות שבניגוד להנחה המוקדמת שלנו כי ההבנה תוביל להתבצרות התלמיד בעמדתו, דווקא הבנת נקודת ראותו של הילד גורמת לו לשנות אותה.

(ג) התמקדות בכוחות החיוביים:

השיח השכיח בבית הספר נסוב על מה לא עובד, כלומר בזיהוי הבעיה ובתיקון הכישלון. אך לעומתו שיח המבוסס על חיפוש הכוח ועל חיזוק חיובי יוצר נרטיב חדש, יוצר אנרגיות חיוניות והתייחסויות חדשות אל המציאות. ההזמנה לשיח מעין זה מזמין את המורה לחשוף בתוך הסיפור של התלמיד את הנקודות החיוביות, את הכוחות שיכולים לשנות את הסיפור שלו.

ברמת התלמיד שיפור המוטיבציה והמסוגלות האישית



א. מוטיבציה

רקע

מוטיבציה של תלמידים היא נושא שיחה שגור בפי מורים, מנהלים, הורים ויועצים. כל מי שנמצא בקשר יומיומי עם התלמידים יודע שמוטיבציה היא הכרחית ללמידה. אולם בעוד שההכרה בחשיבות של המוטיבציה עולה, תופעות של חוסר מוטיבציה הן נפוצות מאוד. אנשי חינוך רבים תוהים מדוע כל כך הרבה תלמידים מאופיינים בהיעדר מוטיבציה בבית הספר, בין שהוא גורף ובין שהוא ממוקד במקצועות מסוימים או בשיעורים ספציפיים. ובהמשך לכך מורים רבים מתחבטים בשאלה איך ניתן לקדם מוטיבציה בקרב התלמידים?

מה אומר המחקר על התהליכים המקדמים מוטיבציה איכותית ללמידה? ישנן תאוריות רבות על תהליכי מוטיבציה ללמידה בבית הספר. אך ניתן לסכם ולומר שרבות מהן מצביעות על שלושה תהליכים מרכזיים שהם הבסיס למוטיבציה איכותית ללמידה ולהתפתחות (קפלן, 2015):

- 1. תפיסה עצמית של יכולת גבוהה ללמידה:** מתייחסת לתפיסה של התלמיד את עצמו כבעל יכולת ללמוד, להתמודד עם אתגרים ולהצליח לעמוד בסטנדרטים של המשימות המוצבות לפניו.
- 2. תחושות ביטחון, קשר ושייכות:** התחושות של התלמיד שהסביבה הפיזית והחברתית בטוחה, שהוא שייך למקום ולקבוצה, ושהאנשים האחרים מקבלים אותו ומכבדים אותו.
- 3. תחושת משמעות:** ההרגשה שהדברים שהתלמיד עושה רלוונטיים לתחומי העניין שלו, לזהות שלו ולמטרות החיים שלו.

כאשר שלושת התהליכים הללו מתקיימים, המוטיבציה של התלמיד תהיה גבוהה ואיכותית.

עיקרון מספר 1: שיפור תפיסה עצמית של יכולת (מסוגלות) - מה המורים יכולים לעשות כדי ליישם עיקרון זה?

- 1. אמונה ביכולת** - המורים צריכים להדגיש שכל התלמידים יכולים ללמוד את החומר אם ישקיעו מאמץ וישתמשו באסטרטגיות הנכונות, גם אם יעשו זאת בקצב שונה.
- 2. פירוק משימות** - פירוק משימות מורכבות וארוכות טווח למשימות פשוטות יותר, קצרות טווח, שניתן לקבל עליהן משוב בזמן קצר.
- 3. למידה מטעויות** - על המורים להדגיש את החשיבות של למידה מטעויות כחלק מרכזי מתהליך הלמידה.
- 4. קישור לידע קודם** - על המורים לאפשר לתלמידים לקשר את החומר לתכנים ולהקשרים שהם מכירים היטב. למידה והבנה של חומר חדש לגמרי תהיה יעילה הרבה יותר כאשר אנו יכולים לקשר אותו לידע קודם.

עיקרון מספר 2: שיפור תחושות ביטחון, קשר ושייכות - מה המורים יכולים לעשות כדי ליישם עיקרון זה?

- 1. תפיסת יכולת** - תחושות הביטחון, הקשר והשייכות של התלמידים קשורות במידה לא מבוטלת לתפיסת היכולת שלהם. לכן העקרונות שיקדמו תפיסת יכולת ללמידה, שהוצגו בסעיף הקודם, יכולים גם לתרום לעלייה בתחושות הביטחון, הקשר והשייכות של התלמידים בבית הספר.
- 2. לקיים סביבה בטוחה ולא אלימה** - לא מפתיע שתלמידים חשים תחושות ביטחון, קשר ושייכות נמוכות בבתי ספר שבהם רמת האלימות גבוהה. לכן, כדי לקדם מוטיבציה איכותית ללמידה, בית הספר כארגון חייב לקיים סביבה בטוחה.
- 3. חיזוק תחושת אכפתיות** - כשהמורה מכיר את התלמיד, מכבד אותו כאדם בעל צרכים ורצונות, מרגיש אחריות על הרווחה הכללית של התלמיד, לא רק בתחום הלימודים, ומוכן גם לתמוך בו רגשית, נוצר הבסיס לתחושת קשר חיובית. על מנת לקדם מוטיבציה איכותית, על המורים להשתדל להכיר את התלמיד כאדם, מעבר להיכרות המבוססת על ההישגים בכיתה.

עיקרון מספר 3: הענקת תחושת משמעות - מה המורים יכולים לעשות כדי ליישם עיקרון זה?

- עיקרון זה מציב בפני המורים אתגר יישומי - איך מורים יכולים לדעת מה משמעותי לתלמידים? אילו משימות ותכנים מעניינים את התלמידים? מה התלמידים רואים כחשוב, כמהנה, כשימושי?
- 1. היכרות** - כאשר המורים יכירו טוב יותר את התלמידים, הם גם יגלו מה משמעותי יותר בעבורם.
 - 2. מתן משמעות לחומר הלימודי** - אחד הפתרונות לאתגר זה הוא לתת את משימת בניית המשמעות בידי התלמידים עצמם. מורים יכולים לתת לתלמידים כמשימה לחפש, למצוא ולקשר את התכנים הלימודיים לתכנים מהחיים שלהם.

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



מטרת מפגש ההדרכה - שיח עם המורים על פעולות קונקרטיות לשיפור המוטיבציה בקרב התלמידים.

שלב א' - הציגו בפני המורים את תפיסת המחקר לגבי התהליכים מקדמי המוטיבציה, המובאים לעיל, וקיימו איתם שיחה בנושא.

שלב ב' - הכינו מבעוד מועד כרטיסיות ובהן הפעולות המגבירות מוטיבציה. בקשו מכל מורה לבחור עיקרון אחד, ולשתף בתפיסתו לגבי המידה שבה הוא מקיים את הפעולות המוצעות בעיקרון זה בעבודתו עם תלמידיו. קיימו שיח עמיתים על אפקטיביות הפעולות ובקשו מהם להציע דרכים נוספות מניסיונם האישי.

ב. מסוגלות אישית

רקע

אחד המרכיבים המרכזיים המשפיעים על רמת התפקוד שלנו במשימות שונות הוא תחושת המסוגלות.

מסוגלות עצמית נוגעת **לאמונתו** של האדם ביכולתו, **ולא לכישוריו האובייקטיביים**.

מחקרים מעידים כי ניתן לסייע לתלמידים להתמודד עם רגשות שליליים באמצעות פיתוח תחושת מסוגלות המשפיעה על היבטים מוטיבציוניים והישגים לימודיים (Zimmerman & Cleary, 2006).

1. כיצד נבנית תחושת מסוגלות עצמית?

א. התנסות והישגים - אם רוצים לחזק את תחושת המסוגלות, יש לקבוע יעד שאפשר להגיע אליו. תחושת המסוגלות תתחזק רק אם היחיד ייחס את ההצלחה לעצמו ולמאמציו ולא לגורם חיצוני. ("הצלחתי במבחן כי למדתי, אני יודע את החומר" ולא "כי המבחן היה קל").

ב. חיקוי - כאשר אני צופה בהצלחתם של אחרים הדומים לי או שאני מעריך את יכולתם כפחותה משלי, אני מסיק מכך שגם אני אוכל להצליח במשימה שהם הצליחו בה.

ג. שכנוע מילולי - חיזוקים חיוביים - הדיבור העצמי שלי: האם אני מסוגל או לא מסוגל, קשור למסרים שקיבלתי מהסביבה.

ד. עוררות רגשית - העוררות הרגשית נתפסת בדרך כלל ביחס הפוך לתחושת המסוגלות. עוררות רגשית גורמת לתגובות פיזיולוגיות (הסמקה, הזעה, רעד), הגורמות לאי-נוחות ולהפחתה בתחושת המסוגלות (ניתן להתמודד עם תחושות פיזיולוגיות לא רצוניות על ידי הרגעת הגוף באמצעות נשימות, שתייה וכו').

2. מסוגלות עצמית של מורים:

כדי שמורים יוכלו לפתח מסוגלות עצמית בקרב תלמידיהם, עליהם להיות בעלי מסוגלות עצמית. תחושת המסוגלות של המורה היא זו שתבחין בין מורה החש כי הוא יכול לממש את הפוטנציאל שלו ולהתמודד ביעילות עם אתגרי המקצוע, ובין מורה החש בעל יכולת נמוכה, ועקב כך מתפקד ברמה פחותה מזו שהוא מסוגל לה (קס, 2000).

כאשר בית ספר מעוניין להעלות את תחושת המסוגלות של מוריו ותלמידיו, עליו להעצים את הצוותים החינוכיים ואת התלמידים ולפתח בהם תחושת משמעות ושייכות. כאשר מורים ותלמידים יכירו את חוזקותיהם וירגישו שיש להם את ההזדמנות לפתח בבית הספר את מה שהם מצטיינים בו-הם יחוו יותר חוויות חיוביות בבית הספר, יאהבו להגיע לבית הספר, והדבר ישפיע בסופו של דבר על הישגיהם ועל הצלחותיהם.

על מנת לפתח תחושת מסוגלות בבית הספר, יש לפעול בשלוש רמות:

ברמת בית הספר



העצמת הצוות החינוכי

- מינוף משאבים לביטוי חוזקות והעצמה
- מיסוד מנגנון לקידום דיאלוג
- תרבות של חשיבה חיובית
- יצירת שפה אחידה של הצלחה ("גאוות יחידה")

ברמת הצוות החינוכי



הגברת תחושת המשמעות של צוות המורים

- שיפור הקשר בין הנהלת בית הספר לצוות החינוכי
- מידת ההשתייכות לבית הספר ולצוותים
- מעורבות בקבלת החלטות מקצועיות
- הכשרת צוות לדיאלוג עם תלמידים
- שינוי עמדות שליליות כלפי תלמידים

ברמת התלמיד



קיום מתמיד של דיאלוג מורה-תלמיד

- זיהוי הכוחות והיכולות של התלמיד
- הצבת יעדים אישיים לטווח הקצר ולטווח הארוך
- יצירת הזדמנויות אישיות וקבוצתיות לביטוי יכולות
- התנסויות והישגים

שימושים אפשריים בעבודת המדריך



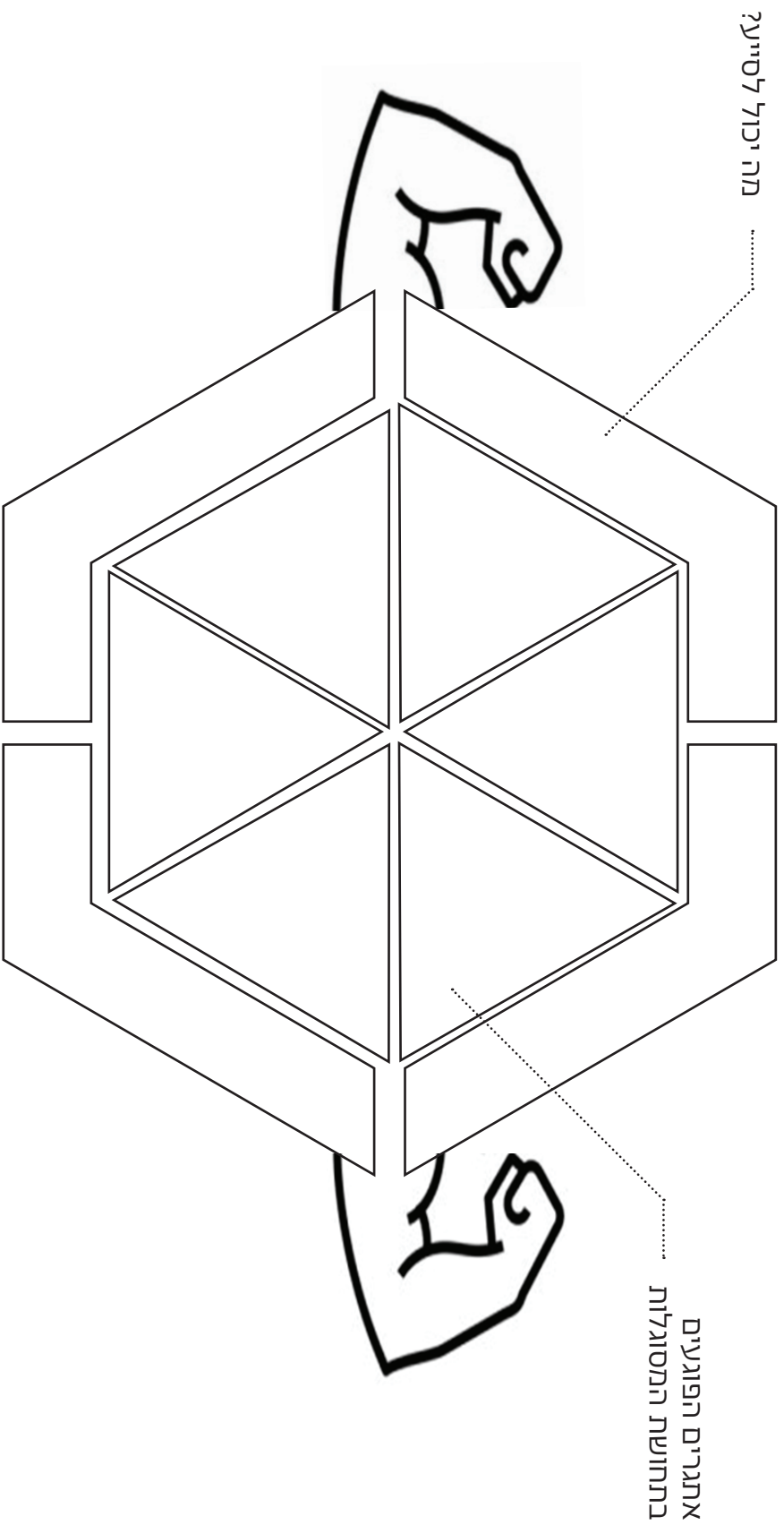
מטרת מפגש ההדרכה - להוביל תהליך מערכתי לשיפור תחושת המסוגלות בבית הספר ברמות השונות. במפגש מומלץ לעבוד תחילה עם הנהלת בית הספר.

שלב א' - בקשו מהמורים להציע דרכים לשיפור תחושת המסוגלות של התלמידים. אספו את ההצעות שעלו בקרב המורים ונסו לארגן לפי רמות התערבות: פעולות ברמת בית ספר, ברמת הצוות וברמת התלמיד.

שלב ב' - בקשו מכל מורה לבחור פעולה אחת להגברת תחושת המסוגלות, שהוא התנסה בה בעבודתו עם תלמידים, ולשתף בכך את הצוות. קיימו שיח עמיתים בנושא:

- לאילו מההצעות התחברת במיוחד ומדוע?
- חישבו על מקרה אקטואלי של תלמיד/מורה בצוות שהייתם רוצים להעצים ולחזק את תחושת המסוגלות שלו/ה, כיצד תעשו זאת?
- כיצד הפעולה המתוכננת תתרום לשיפור תחושת המסוגלות של התלמיד/המורה ותגביר את המוטיבציה שלו?

תחושת מסוגלות



הידעת? מהמחקר עולה כי חוויות הצלחה בהתמודדות עם אתגרים בונה את תחושת המסוגלות העצמית, מעלה את המוטיבציה לפעולה ומעודדת יוזמות עתידית

?

נספחים

נספח 1:

מעבדת פרקטיקות הוראה לאוכלוסיות מוחלשות (גליה רטנר ורבקה גרוסמן, היחידה לפיתוח יישומי, אגף מו"פ ניסויים ויזמות, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך)

כאמור, השאלות המרכזיות שצוותי מרום מתלבטים בהן עם צוותי בתי הספר הן **מהי הוראה איכותית בבתי ספר במרום? מהן פרקטיקות ההוראה שהן בעלות פוטנציאל ההתאמה הגבוה יותר לבתי ספר אלה?**

לשם כך חברה מינהלת ניהול עצמי ומרום למהלך משותף עם אגף מו"פ ניסויים ויזמות, והקימה בין השנים תשע"ח-תשע"ט מעבדת חקר שתעסוק בנושא ההוראה, וזאת כדי לגבש תובנות על אודות הוראה מיטבית בקרב אוכלוסיית היעד של תוכנית מרום, וכן כדי ללמוד על תהליכי שינוי פדגוגיים.

מטרות מעבדת המחקר בנושא פרקטיקות הוראה בהתאמה לבתי ספר במרום היו: (רטנר, גרוסמן, 2019)

1. **לזהות פרקטיקות הוראה שנמצאו כבעלות פוטנציאל התאמה למורים ולתלמידים בבתי הספר במרום**, לרבות פיתוח והתאמה שלהן להקשר מקומי, סימון של יתרונות פוטנציאליים ושל אתגרים צפויים.

2. **לייצר תפיסה על אודות הוראה באוכלוסיות אלו** - מהם העקרונות המנחים שיסייעו לעשות שימוש מיטבי בכל פרקטיקת הוראה שהיא?

3. **לזקק תובנות על אודות תהליכי שינוי פדגוגי של בתי הספר** - כיצד בית ספר מאמץ פרקטיקה ו"הופך אותה לשלו"? כיצד בית ספר מוביל תהליך שינוי פדגוגי שמצליח להשפיע על המתרחש מאחורי דלת הכיתה?

בתהליך המחקר נסקרה יריעה רחבה של חומרים אקדמיים; נערכו מפגשי למידה עם מנהלת מרום ועם בתי הספר במעבדה; וכן נערכה שורת ראיונות עם מומחים בתחום.

אלה המסקנות העיקריות שעלו:

1. בסקירה רחבה של ספרות אקדמית נמצא כי **המחקר נמנע מלסמן פרקטיקות הוראה ספציפיות בתור ה"מפתח" להצלחה בעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות**. ישנה כתיבה על אודות פרקטיקות שמתאימות יותר ומתאימות פחות, אך הדעה הרווחת גורסת באופן נחרץ כי הבדל משמעותי בהוראה ובתוצאותיה לא ייגזר אך ורק מבחירת הפרקטיקה, אלא מהשאלה מה ואיך יעשו צוותי החינוך עם פרקטיקת ההוראה שיבחרו.

2. מהו המפתח להוראה איכותית בקרב אוכלוסיות מוחלשות? את התשובות העיקריות המופיעות בספרות ניתן, לצורך הדיון, לחלק באופן אנליטי לכמה אשכולות, אשר יוצגו להלן, בצירוף הסבר קצר לגבי כל אחד מהם:

- **היבטים קוגניטיביים:** מחקרים מצאו כי תלמידים מרקע מוחלש אינם נופלים מכלל האוכלוסייה ברמת האינטליגנציה שלהם; עם זאת, נמצאו פערים מוכחים בהיבטים קוגניטיביים, כגון בתפקודים ניהוליים וכן ברמת התפתחות האוריינות השפתית, היבטים בעלי השפעה מכרעת על יכולת התלמיד להגיע להישגים בבית הספר, אשר מהווים גם בסיס להצלחה מסוגים שונים בהמשך החיים. הוראה אשר מביאה בחשבון את הפערים הללו והחותרת להעניק להם מענה, יכולה לחולל שינוי ולהביא להצלחות בקרב אוכלוסייה מוחלשת. (נתמקד בנושא זה בפרק 3)
- **היבטים תוך-אישיים ובין-אישיים:** קיימת כתיבה נרחבת בספרות על הקשר בין המצב הרגשי ליכולת של הלמידה. תלמידים מרקע כלכלי-חברתי מוחלש, בשל נסיבות חייהם, חווים לא פעם עומס והיעדר פניות רגשית ללמידה וסובלים מרמת מסוגלות נמוכה ומדימוי עצמי נמוך. הוראה שמטרתה לחולל שינוי, מן הראוי כי תכוון להיבטים אלו ותיגע בהם, בין השאר במסגרת האפיק המשמעותי של קשר מורה-תלמיד, אפיק שעל גביו ניתן לקדם מסוגלות, דימוי עצמי, תחושת שייכות ועוד. (נתמקד בנושא זה בפרק 5)
- **הקשר חיצוני רחב יותר:** כדי לתת מענה ראוי לתלמידים אלה, יש להפעיל מבט רחב גם על ההקשר החיצוני הרחב יותר. מעגל ראשון בהקשר זה הוא כל מה שמתרחש סביב התלמיד מחוץ לכותלי בית הספר, כלומר לקיחת אחריות ויצירתיות במציאת פתרונות גם לקשיים ולצרכים שחורגים מהתחום הלימודי. מעגל שני הוא ההקשר התרבותי: תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות עשויים לחוות אי-התאמות בין התרבות הבית-ספרית לבין תרבות הבית/הקהילה האתנית, לחוש מתח וחרדה הקשורים במעבר המתמיד בין התרבויות הללו וגם נוכח היעדר שונות אתנית ותרבותית בתוכניות, בדרכים ובזהות סגלי ההוראה בבית הספר. כל אלו עלולים לגרום לחוסר הזדהות של התלמידים, לניכור ולתפיסת בית הספר כמוסד עוין.

עקרונות מנחים לשיפור ההוראה בבתי ספר במרום

התפיסה גובשה תוך מפגש של אקדמיה-מטה-שטח. היא נוסחה על בסיס התובנות שעלו מהמחקר, בשיתוף חברי המעבדה, וקיבלה תוקף לאחר יישומה בשטח. התפיסה כוללת הנחות יסוד על אודות תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות וכן הנחות על צוותי החינוך העובדים עמם.

מסע להשבחת ההוראה בבית הספר, ראוי שייפתח באמירה בסיסית - מה הופך הוראה לטובה בבתי ספר של מרום? לאור המאפיינים של התלמידים ושל המורים הנפוצים בבתי הספר של מרום, ניתן לסמן חמישה "נושאי מפתח" אשר בכוחם לייצר השפעה מכרעת על ההוראה בבתי הספר שבתוכנית מרום:



רוצים להשביח את ההוראה בבית הספר? בראש ובראשונה מצאו דרכים להעניק מענה מעמיק ומשמעותי לכל אחד מחמשת הנושאים האלה.

1. אוריינות שפתית

מחקרים רבים ניסו להתחקות אחר הסיבות שבגינן תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נופלים בהישגיהם מבני גילם מרקע סוציו-אקונומי גבוה. נמצא באופן עקבי כי לא קיים הבדל במדדי I.Q. בין האוכלוסיות. אם כן, באילו תחומים קוגניטיביים טמון הפער? אחד הנושאים שבהם כן זוהה פער מובהק בין האוכלוסיות הוא הנושא של **אוריינות שפתית**: נמצא כי ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך מפגינים יכולות לשוניות ואורייניות דלות ביחס לבני גילם מרקע מבוסס. הפערים נצפו כבר בגיל הרך, ודווח כי גם במהלך שנות בית הספר הם לא נסגרו. המחקר האקדמי, כמו גם הניסיון בשטח, מראים באופן ברור כי מהלכים לשיפור האוריינות השפתית עשויים לתת לתלמידים כלים בסיסיים הנדרשים לשם הצלחה בלימודים, ובהמשך גם לשם מוביליות חברתית.

(קורת ואח', 2003; רביד, 2004; Ginsborg, 2004; Tomasello, 2003; Duncan, Yeung & Smith, 1998; (2016; Ambridge et al., 2015; Kim & Mcara, 2017).

2. תפקודים ניהוליים

תפקודים ניהוליים הם אוסף מיומנויות קוגניטיביות אשר מאפשרות שליטה ובקרה על התנהגות, מחשבה ורגש, באופן שמסייע להשיג מטרות שונות. תפקודים ניהוליים כוללים בין השאר יכולת תכנון והתארגנות, שליטה רגשית, התמדה, יכולת ליזום, גמישות מחשבתית, פתרון בעיות ובקרה.

מדוע תפקודים ניהוליים הם "נושא מפתח"? מצוקה כלכלית, חוסר יציבות, צפיפות מגורים - כל אלו הם גורמי דחק, שמקשים על פיתוח תפקודים ניהוליים. תלמידים במצבי חיים כאלו מתקשים לפתח יכולת מספקת להגדיר מטרות, לנסח שלבי עבודה ברורים, לארגן את הלמידה באופן עצמאי ולשלב כישורים נוספים שהם תנאי להצלחה בכל תחומי הלימודים וגם בהמשך החיים. ניסיונות התערבות הראו שחיזוק התפקודים הניהוליים תורם להעלאת ההישגים, לתחושת המסוגלות ומעניק לתלמידים נקודת חוזק שבכוחה ללוות אותם גם בהמשך חייהם. (Noble et al., 2005; Hackman & Farah, 2009; (Traverso et al., 2015; Ursache, 2016

3. מסוגלות

משפחות שחיות בעוני מרגישות פעמים רבות שלא משנה כמה קשה יעבדו וכמה נחושים ועקשנים יהיו, לא יחול שיפור בתנאי חייהן. בתנאי מתח כאלו, עלולים ילדים לפתח חוסר אונים נרכש, תחושה שאין טעם לנסות בכלל. מחקרים אקדמיים, ולצידם הניסיון בשטח, מראים כי פיתוח אמונה ומסוגלות הם משתנים חשובים מאין כמותם, שבכוחם לייצר הבדל בין הצלחה לכישלון באוכלוסיות מוחלשות. (אבידן ולמפרט, 2005; שטינבוק, 2015; Boykin & Noguera, 2011).

4. אחריות ויצירת רף גבוה

הניסיון בעבודה החינוכית בבתי הספר של מרום מראה כי לא פעם, בשל נסיבות חיים שאינן תלויות בהם, מתקשים התלמידים לקחת אחריות על הלמידה שלהם ועל ההתנהלות בבית הספר וגם מחוצה לו. היכולת ליטול אחריות היא מפתח להצלחה גם בהווה ובנוגע להישגים קונקרטיים, ויש ביכולת זו גם ערך חינוכי הנוגע לעתידו של התלמיד ולעיצובו כאדם שנושא באחריות לחייו. סוגיית האחריות נוגעת לא רק לתלמידים, אלא גם למוריהם: ההישגים הנמוכים המאפיינים תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות אמנם אינם "באשמת" צוותי החינוך שעובדים איתם. יחד עם זאת, האחריות לשינוי המצב היא על צוותי חינוך אלו. להם יש את הכוח, הידע והיכולת לפרוץ את מעגל הכישלון; הם אלו שצריכים לחולל את השינוי.

5. קשר מורה-תלמיד

הקשר האנושי הוא אולי המפתח הבסיסי ביותר לעשייה החינוכית ולמלאכת ההוראה. קשר עמוק ובעל משמעות יכול לסייע לרתום את התלמיד ללמידה, להגביר מוטיבציה, להצמיח בו תחושת מסוגלות ולהקל על העומס הרגשי האופייני לתלמידים בבתי הספר של מרום. נושא זה חשוב כבסיס להגדלת מעורבות התלמיד בנעשה בבית הספר, ליצירת פניות רגשית ללמידה, לשם רווחה כללית של התלמיד ואפשרות לעבודה אישית אפקטיבית איתו. (Bradley & Corwyn, 2002; Samaan, 2002; Gershof et al., 2007)

בסקירה רחבה של ספרות אקדמית שנעשתה במסגרת המעבדה עלתה המסקנה הבאה: המחקר נמנע מלסמן פרקטיקות הוראה ספציפיות בתור ה"מפתח" להצלחה בעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות. עם זאת, מעבדת המחקר סימנה חמש פרקטיקות נבחרות, שעשויות להתאים לבתי ספר בתוכנית מרום. פרקטיקות אלו נבחרו משום שמחקרים ותהליך היישום במעבדה מצאו כי יש להן פוטנציאל התאמה גבוה להוראה בבתי הספר במרום. חמשת הפרקטיקות הן: הוראה דיפרנציאלית, הוראה ישירה ומפורשת, ויסות עצמי בלמידה, משוב מקדם למידה ולמידה התנסותית.

מידע נוסף על דרכי יישום של הפרקטיקות וכלים ליישום באתר "מסע להשבחת ההוראה בבתי ספר של מרום מרום" [./https://www.mop.education/marom-lab](https://www.mop.education/marom-lab)

נספח 2 :

מעבדת פדגוגיה של מצוינות

(נורית רון, פזית ראובני וקרן דביר, היחידה ליישום מערכת, אגף מו"פ ניסויים ויזמות, המינהל הפדגוגי, משקד החינוך)

רציונל

פדגוגיה של מצוינות - מה זה אומר בעצם?

מטרה

הנחלת תפיסת המצוינות בתרבות הבית ספרית, ומיצוי הפוטנציאל האישי של התלמידים במגוון תחומים.

יעדים בית ספריים

- התנעת מהלך חינוך ל**מצוינות** בשיתוף הורים, צוות ותלמידים.
- הכנסת שיעורי חינוך למצוינות לתוך **מערכת השעות**.
- הפעלת **קבוצות מצוינות** במגוון מיומנויות וכישורים, הפתוחות לבחירת התלמידים בטווח מקצועות רחב ומגוון, בשעות בית הספר וגם לאחר שעות הלימודים.
- פיתוח מערך **תמיכה** בתלמידים ובמורים השואפים למצוינות.
- השתתפות ב**קהילת עמיתים לומדת** לשיתוף ולתמיכה בהתמודדות עם אתגרים ביישום שוטף ובר-קיימא.

תוצאות

בעקבות אימוץ המוצר החינוכי **פדגוגיה של מצוינות**, על עקרונותיו ורכיבי הליבה שלו, ניתן לצפות לשינוי חיובי בתחומים הבאים:

- **ידע: התלמידים** ייחשפו לתחומי ידע שאינם נכללים בתוכנית הלימודים, ובמקביל יעמיקו בתחומי ידע הנלמדים באופן שוטף בבית הספר.
- **מיומנויות:** הילדים ירחיבו את המיומנויות האומנותיות, החברתיות והלימודיות שאותן הם רוכשים במסגרת בית הספר, ובנוסף יושם דגש על מיומנויות מהתחום הרגשי, כגון פיתוח תחושת מסוגלות וחיזוק הביטחון העצמי.
- **ערכים:** הילדים יפנימו את המוטיבציה למצוינות, כשבצידה ערכי אחריות, מחויבות אישית והתמדה.

קהל יעד

המוצר 'פדגוגיה של מצוינות' פותח על בסיס הצורך בשבירת הקשר שבין המצב החברתי-כלכלי ובין הישגים לימודיים ומוטיבציה להצלחה. לפיכך, הבטחת המוצר מותאמת לאוכלוסיית יעד שהמצב החברתי-כלכלי שלה מהווה חסם בפני אפשרות של פיתוח תחושת מסוגלות ואופק של הצלחה בתחום הלימודי ובכישת המיומנויות הנדרשות כדי להצליח במאה ה-21.

ניתן לשער שמוצר זה יוכל להתאים גם לבתי ספר שבפני תלמידיהם לא עומד חסם מסוג זה, אך במקרים אלו יש לבחון אם הבטחת המוצר נשארת גם במישור ההישגים הלימודיים או שהיא מוסטת בעיקר אל המישור הערכי.

מודל פעולה

נשמע טוב - אבל איך זה נראה בשטח?

זיהינו במוצר שלושה רכיבי ליבה: **הממד הפדגוגי** שהוא רכיב הליבה המרכזי, **הממד הארגוני וממד פיתוח הצוות** המשמשים כרכיבים תומכים, אשר בלעדיהם המוצר החינוכי לא יוכל לפעול ביעילות ולאורך זמן, ולא ישפיע על התלמידים באופן מיטבי.

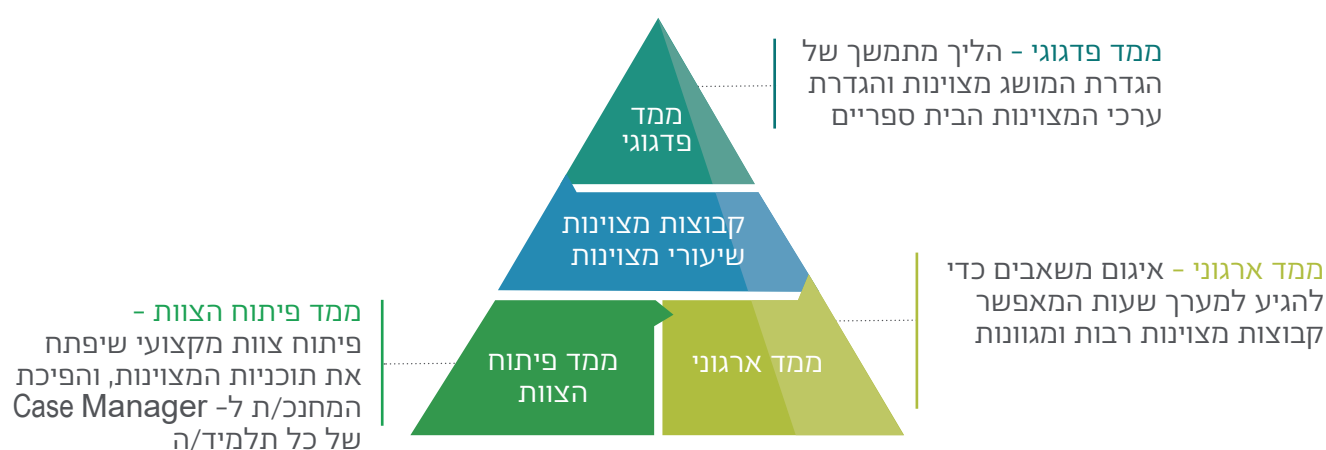
יישום מוצלח של הפעולות בשלושת רכיבי הליבה הללו יבוא לידי ביטוי בהפעלת שתי מסגרות פדגוגיות:

קבוצות מצוינות

כל קבוצה מתמקדת בתחום מצוינות ייחודי ולומדים בה תלמידים שבחרו בכך והתקבלו לקבוצה. כל תלמיד/ה בבית הספר משתתף/ת בקבוצת מצוינות אחת לפחות.

שיעורי חינוך למצוינות

שיעורים המתקיימים בסדירות קבועה בכיתות האם לכלל התלמידים, והעוסקים במצוינות כתפיסה וכדרך חיים.



הממד הפדגוגי

ההליך המרכזי בממד זה הוא הליך מתמשך של הגדרת המושג מצוינות והגדרת ערכי המצוינות על פי התפיסה הבית ספרית. במסגרתו נוצר עולם תוכן ההופך לתפיסת העולם ולאקלים הבית ספרי. בתהליך זה מתקיימים מספר מנגנונים:

- **הגדרת עקרונות המצוינות**
ניהול רשימת עקרונות הצומחת, מתעדכנת ומתהווה כל הזמן, בהתאם לשינויים המתחוללים בבית הספר.
- **הנחלת שפה של מצוינות**
שימוש במושגים שהופכים להיות שגורים בקרב השותפים בתוכנית והופכים להיות חלק מהתרבות הבית ספרית.
- **איתור חוזקות**
תהליך מתמיד ומתמשך של התבוננות ושיח לאיתור אזורי החוזק של כל תלמיד/ה.
- **התבוננות דרך משקפיים של מצוינות**
שכלול היכולת לראות בכל תלמיד/ה את המצוין, ביחס לעצמם, ביחס לכיתה או ביחס לקבוצת המצוינות.
- **חתימה על חוזה**
חזרה על עקרונות המצוינות והכלתם בחוזה הנחתם בין המורה לתלמידים בכל קבוצת מצוינות.
- **הנכחת נראות פיזית**
העקרונות המנחים זוכים לנראות בעזרת **מרחבי למידה** כיתתיים ובית ספריים המזמנים למידה שמקדמת את התפיסה החינוכית, ובאמצעות **קירות בית הספר** שעליהם מוצגות עבודות תלמידים המשקפות תהליכי למידה וחקר של דמויות מופת, ותוצרים שונים של קבוצות המצוינות.
- **DNA של מצוינות**
העקרונות, השפה ותפיסת העולם חוזרים שוב ושוב בשיעורי המצוינות, בקבוצות המצוינות ובשיעורים הרגילים, ויוצרים DNA בית ספרי של חתירה למצוינות.

שיעורי חינוך למצוינות

שיעור חינוך למצוינות מופיע אחת לשבוע במערכת השעות של כל כיתה. בשיעור זה מכינים את התלמידים לקראת קבלתם לקבוצות המצוינות, ודנים בו במושגים רלוונטיים לעולם המצוינות ובדמויות מופת המדגימות את הבנת מושג המצוינות על פי תפיסת בית הספר.

העקרונות המנחים

- דיון במהות מושג המצוינות ברמת הפרט, הכיתה, בית הספר והקהילה
- עיסוק בחוזקות התלמיד/ה
- פיתוח יכולת סנגור עצמי

דוגמאות לנושאי שיעורים

ההבדל בין קושי לאתגר, מימוש עצמי, למידה מהצלחות, סגור עצמי, הצבת מטרה אישית, שיקולי בחירה, ערכי מצוינות (אומץ, התמדה, נחישות, מעורבות, אחריות, נתינה, מחויבות, אהבה), זיהוי חוזקות, דמויות מופת, כלים מעולם האימון והחניכה ועוד.

קבוצות מצוינות

קבוצות המצוינות פועלות בבית הספר לאורך כל יום הלימודים במקביל למערכת השעות הרגילה. בתכנון הקבוצות מביאים בחשבון את מגוון התלמידים בבית הספר ואת מגוון הכישורים שבהם הם יכולים להצטיין. בהתאם לכך ייפתחו קבוצות הנותנות ביטוי לריבוי האינטליגנציות: לכישורים קוגניטיביים (עיוניים-אקדמיים), לכישורים רגשיים, חברתיים, יצירתיים, אומנותיים, ספורטיביים ועוד.

העקרונות המנחים

- **מבחני כניסה** מותאמים: תלמידים שרוצים להצטרף לקבוצת מצוינות צריכים לעמוד במבחן הכניסה שנקבע לאותה קבוצה על ידי המורה המפעיל/ה אותה.
- **מערכי השיעור** בקבוצות מתמקדים בהעשרה ולא בחזרה על חומר הלימוד ה"רגיל".
- השיעורים מתקיימים גם בשעות יום-חינוך-ארוך (יז"ח"א) אך גם בשעות הלימודים. תלמידים שמפסידים שיעור אחר **נדרשים להשלים** אותו ויודעים שהדבר באחריותם.
- יש לקבוע את **מספר הקבוצות** המרבי בשבוע שלתלמיד/ה יתאפשר להשתתף בהן.
- מומלץ להגדיר מספר נקודות **כניסה ויציאה**: קביעת מערך תאריכים בשנה שבהם ניתן להיכנס לקבוצה או לצאת ממנה.
- יצירת כלים פורמליים לבניית **חוזה מוסכם** שבו התלמידים מתחייבים להתנהגות נאותה, להשלמת שיעורים ולשיפור הישגים או התנהגות, וגיבוש "טקס" קבוע של חתימה על ידי השותפים (מורים ותלמידים, ולעיתים גם הורים).
- יצירת נהלים פורמליים של **ועדות חריגים**, כולל שיתוף הורים, מחנכים ומנהל/ת בית הספר, יצירת פרוטוקול וחתימה עליו.

דוגמאות לקבוצות מצוינות שפעלו בבית הספר המפתח

אנגלית, מחול, שחמט, מועצה ירוקה, התעמלות אומנותית, כתיבה, רובוטיקה, מועצת תלמידים, מדעים, ספורט, בית הצדק, מחשבים, תזונאים צעירים, מקהלה, דרמה, טניס, תקשורת ועוד.

הממד הארגוני

בממד הארגוני, יישום המוצר מצריך איגום של משאבי בית הספר במטרה להגיע למערך שעות שמאפשר פתיחת **קבוצות מצוינות** מרובות ומגוונות, בניית מערך מורים ומדריכים איכותיים לכל קבוצה, וקיום **שיעורי חינוך למצוינות** שיתמכו בהנחלת תרבות בית ספרית המקדמת יצירת DNA של מצוינות בכל תחום.

(1) מערך שעות

- שימוש בשעות של **תוכניות קיימות** הפועלות בבית הספר, כדוגמת מיל"ת וקרן קרב (במקרה של **גבים** למשל, שעות מצוינות לשכבות א'-ב' ניתנו על ידי תוכנית אמירים).
- שימוש בשעות **תקן** מסל הטיפול הכללי.
- שימוש בשעות **מפתח הלב** ל**שיעורי מצוינות**: חיבור לנושאי **מפתח הלב** ויצירת מערך שיעורים ייחודי - "חינוך למצוינות במפתח הלב".
- שעות **כישורי חיים** משמשות לעבודה על חוזקות ועל סוגיות נוספות מעולם המצוינות.
- חלק מה**שעות הפרטניות** מיועדות לדיאלוג עם התלמידים בסוגיות הקשורות לחוזקות ובסוגיות ספציפיות הקשורות ל**קבוצות המצוינות**.

(2) מערך מורים

- העדפה לה**ישענות על מורי בית הספר** מאשר על מדריכי תוכניות, אך בעת הצורך שימוש בתוכניות תוספתיות ובמדריכיהן, תוך התאמה לתפיסת העולם הבית ספרית.
- **תהליך הכשרה מסודר ושיטתי** שבו נבנים מתווים שנתיים לכל קבוצת מצוינות, באמצעות **קהילות למידה** הכוללות את כל מורי השכבות הרלוונטיות.

ממד פיתוח הצוות

בממד זה שני כיווני פעולה: פיתוח צוות מקצועי שביכולתו לפתח תוכניות מצוינות מגוונות, וטיפול המחנכים והמחנכות כך שליווי התהליך שעוברים כל תלמיד ותלמידה מכיתתם בקבוצות המצוינות שלהם, ייתפס על ידם כחלק מתפקידם כמחנכי כיתה.

(1) פיתוח צוות מקצועי

- התוכנית בנויה על תכנים של **העמקה והעשרה** ולא על תוכנית הלימודים.
- תוכנית הלימודים בקבוצות **המצוינות** מותאמת להוראה בכיתות **רב-גיליות**.
- לכל תוכנית מותאם **מבחן כניסה** המשמש סף קבלה.
- התוכנית מושתתת על **למידה עצמאית** בדרך של עבודה עצמית או עבודת צוות.
- לכל תוכנית מותאם **מערך הערכה ומשוב** לתלמידים.
- לכל **קבוצת מצוינות מתווה שנתי** שהעבודה עליו נעשית בצוותי השכבות.
- הקדשת חלק משעות ההשתלמות הבית ספרית להכשרת צוות המורים המלמד את **קבוצות המצוינות** - תהליך המתבצע באמצעות **קהילות למידה** שכבתיות.

(2) טיפוח מחנכים ומחנכות

- המחנכים והמחנכות רואים עצמם כמי שאחראים על **איתור חוזקות** התלמידים והתלמידות בכיתתם (מעין "ציידי כישרונות").
- המחנכים רואים בעצמם רכיב מרכזי **בקבוצת התמיכה** של כל תלמיד ותלמידה, וחולקים עימם באחריות על עמידה בדרישות **קבוצות המצוינות** ועל ההתמדה בהן.
- המחנכים מנחים ומדריכים את תלמידיהם במקרים של עמידה מול **ועדת חריגים**.
- המחנכים אחראים ל**חייבור** בין החניכים ("שואפי מצוינות") לחונכים פוטנציאליים.
- המחנכים אמונים על השתתת תפיסת העולם הבית ספרית על **שפת המצוינות** ועל הטמעת שפה זו בקרב התלמידים.

תפוקות ותוצאות

ואם נאמץ את המוצר - מה יצא לנו מזה?

הפעלת המוצר 'פדגוגיה של מצוינות' בבתי ספר הוכחה עד כה כמהלך שיוצר בשטח במהירות תוצאות נראות לעין. נבחין בין התפוקות והתוצאות בממדים השונים:

ממד פדגוגי

ברובד זה המצוינות הופכת להיות הבסיס להתנהלותם של מורים ותלמידים בבית הספר. בתחומי הידע התוצאות הצפויות הן הבנת מושגי המצוינות והיכרות עם דמויות מופת, ובתחום הערכי ניתן לצפות לחיזוק הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות, וכן לפיתוח קולגיאיות וכבוד לזולת - בקבוצות המצוינות ובשיעורי החינוך למצוינות מוצג הישג אישי כהישג של הקבוצה כולה, ומצוינות ביחס לאחר מהווה את אחד הקריטריונים להערכה ולהצטרפות לקבוצת המצוינות. ההשתתפות מחזקת את תחושת השייכות לקבוצת המצוינות בפרט ולבית הספר בכלל.

ממד ארגוני

ברובד זה התוצאה הצפויה היא התבססות של מערך תומך בבית הספר, המאפשר את קיומו ואת הפעלתו של המוצר 'פדגוגיה של מצוינות' על כל רכיביו. מעגלי השותפות מתחילים מצוות קטן יחסית של המנהל/ת ומספר מורים, והם הולכים ומתרחבים בהדרגה אל כלל הצוות, התלמידים וההורים.

ממד פיתוח הצוות

ברובד זה יישום 'פדגוגיה של מצוינות' צפוי להוביל לביסוס תפיסה של עידוד גיוון ושונות: המורים אינם מנסים לכוון את כל התלמידים והתלמידות לאותה נקודה, אלא פועלים על פי מחשבה משותפת, שלפיה כל אחד יכול להצטיין בתחום אחר בהתאם לבחירתו מתוך טווח רחב של אפשרויות.

התפיסה של עידוד המורים לפיתוח מתמיד מחלחלת משיעורי המצוינות גם לשיעורים הרגילים. בנוסף, שינוי תפיסת התפקיד אצל מחנכים ומורים מקצועיים וראיית התלמיד כאדם שלם מעבר לתפקוד הלימודי הספציפי, תורמים לשיפור היחסים בין המורים לתלמידים.

אתגרים וחסמים

רגע לפני שנתחיל - מה הקשיים הצפויים? למה כדאי להתכונן?

אתגרים ברמת המהלך החינוכי הרחב

כל אחד מרכיבי המוצר מציב אתגר בפני הנהלת בית הספר והצוות החינוכי. המוצר אינו תוכנית התערבות קצרת מועד אלא מהלך חינוכי רחב, המחייב **שיתוף פעולה** בין אנשי צוות רבים הנדרשים לדבר בשפה אחידה כדי להנחיל תרבות בית ספרית של מצוינות.

האתגר העיקרי הוא הובלת **תהליך ארגוני מתמשך** וקבוע, שיאפשר את הטמעת הגישה בקרב כלל אנשי הצוות, ויצירת אפשרות לחלחול עקרונות המוצר לפעילות החינוכית היומיומית.

אתגר נוסף הוא **איגום המשאבים** הנדרש, שיבטיח כי כל התוכניות בבית הספר וכל המשאבים המוזרמים אליו ינותבו להשגת מטרות אחידות, וכדי שניתן יהיה לפתח תשתיות בית ספריות להמשך פיתוח וחידוש תוכניות המצוינות.

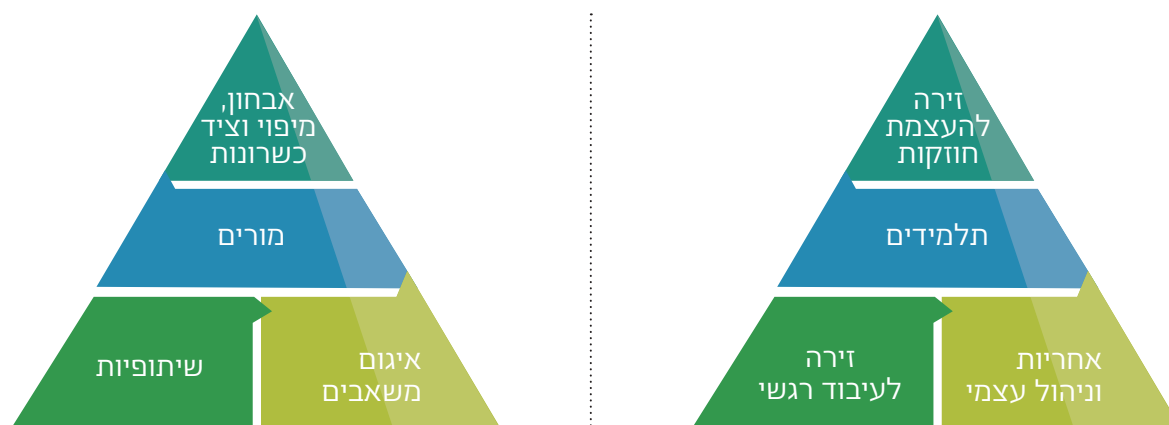
הכנסת המוצר לבתי ספר בעלי מאפיינים חברתיים ותרבותיים שונים מהותית ממאפייני בית הספר שפיתח את המוצר (דוגמת החברה הערבית או החרדית) דורש מערך התאמות.

אתגרים ברמת הפעילות היומיומית

- מידת **השלמת החומר הלימודי** על ידי תלמידים היוצאים לקבוצות המצוינות שלהם.
- המידה שבה ניתן להשתמש במוצר כדי לייצר שיפור לימודי או התנהגותי בקרב התלמידים **בתחומים אחרים**, שמעבר לתחומי קבוצות המצוינות.
- יצירת הזהירות ותשומת הלב הנדרשת כדי **שמבחני הכניסה** לקבוצות המצוינות לא יהיו מסלילים.
- חלחול המוצר למערכת הלימודים ה"רגילה" כך שיווצר **חידוש תכנים**, ותבוא לידי ביטוי תרבות של מצוינות גם בשעות שאינן מוגדרות פורמלית כשעות מצוינות.

סיכום: פדגוגיה של מצוינות

מהם העקרונות הבסיסיים שמבטאים את יתרונות המוצר?



רשימה ביבליוגרפית

1. אבני ראשה (2012). צא ולמד: פיתוח חשיבה מסדר גבוה. מאוחר מתוך: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/hashivamseder.pdf>
2. אגף לקוויות למידה והפרעת קשב (2018). מודל התגובה להתערבות: על איתור, הערכה והתערבות בהיבטים לימודיים ופסיכופדגוגיים. מאוחר מתוך: http://gov.education.meyda.gov.il/pdf.lehitavut_tguva_hoveret/liikoheylemida/shefi/files/il
3. אזולאי, נ' וגת, נ' ח' (2018). פדגוגיה בונת עתיד בבתי ספר לנוער במצבי סיכון. אתגרי חינוך (3).
4. אזולאי, ש' (2015). תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה איכותית. ברנקו וייס.
5. אלפרט. ב. (2008). בתוך: נ. אלוני (עורך). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. הוצאת חדקל, תל אביב, עמ' 236-258.
6. אנטמן, ש' (1992). ניהול זמן. מנהלתון, 27, עמ' 28-29.
7. אריאלי, מ' (1994). אי נחת בהוראה. תל אביב: רמות. אוניברסיטת תל אביב.
8. בזוז-שוורץ, מ' (2013). משוב בשיח הכיתה. אבני ראשה. מאוחר מתוך: <http://www.avneyrosha.pdf.classroomfeedback/resourcesdocs/resourcecenter/il.org>
9. בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק י' (2013). קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. אבני ראשה.
10. בן-צבי ג' ופרימור, ל' (2011). הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
11. בראשי-איוון, ד., לוטרנר-טמיר, מ., עוז, מ. ושדמי. ח' (2008). דיאלוג מורה תלמיד. ירושלים: משרד החינוך.
12. ברבר, מ' ומורשד מ' (2008). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. הד החינוך, 82(א6).
13. ברגלס-שפירא, ט', אלון, ב' ושרץ, ז' (2017). כישורי ויסות עצמי מפותחים בלמידה - מפתח להצלחה בלימודים. קריאת ביניים, גליון 28-29, עמ' 61-69.
14. ברק, מ' ואח' (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגית: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה. אבני ראשה, מכון ברנקו וייס, אוניברסיטת בן גוריון בנגב ומשרד החינוך.
15. ברק-מדינה, ע' (2018). חינוך הטרוגני-איך לעשות חינוך מצוין במציאות של שונות? מדריך למנהל/ת. המינהל הפדגוגי, משרד החינוך. מאוחר מתוך: <https://education.mop.gov.il/uploads/content-wp-D7%94%D7%98%D7%A8%D7%95%D7%92%D7%A0%/2019/02/uploads/content-wp-pdf.D7%95%D7%AA%D7%A4%D7%95%D7%9C%D7%9B%-7%99%D7%95%D7%AA>
16. גוטמן, ת' (2013). מעגלי ראו"ת-ראייה אישית ומערכתית להתמקדות בתלמיד. אבני ראשה.
17. גוטמן, ת' (2013). מקרה פרט(נ) - אבחון ארגוני מנקודת מבט פרטנית. אבני ראשה.
18. דרסלר, מ' (2013). מעגל הלמידה ההתנסותית של קולב. אזוריקה, גליון 36.

19. דפני, מ' (2019). יזמות מורים - מנוע לשינוי ושיפור החינוך. **הקן לעידוד יוזמות חינוכיות**.
20. הטי, ג' (2016). **למידה נראית למורים - כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.
21. הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (2014). חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל: תמונת מצב והמלצות. **היוזמה למחקר ישומי בחינוך**, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
22. הרפז, י' (2008). הוראה טובה- הגיונות ברוח לם. **הד החינוך**, עמ' 65-60.
23. הרפז, י' (2015). 7 עקרונות להוראה איכותית. **הד החינוך**, עמ' 53-2.
24. הרפז, י' ובוזו-שוורץ, מ' (2013). משוב שוטף מקדם למידה טובה. **הד החינוך** (4), עמ' 112-115.
25. ווילינגהם, ד' (2012). האם ההוראה היא אומנות או מדע? **הד החינוך**, עמ' 31-12.
26. זוהר, ע' ובושריאן, ע' (2019). מסמך ועדת המומחים לנושא התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21. **היוזמה למחקר ישומי בחינוך**. מאוחר מתוך:
27. <http://il.ac.academy.education/SystemFiles/23319.pdf>.
28. טובין, ד' (2012). שיפור הישגים בחטיבות עליונות-פרקטיקות ניהול, מבנים ותהליכים. **אבני ראשה**.
29. טובין, ד' (2015). השפעת התרבות הארגונית ואקלים בית הספר על יעילות וניצול שעות ההוראה בתוך הכתות. **ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי**. אוחר מתוך:
30. <http://il.gov.education.cms/rdonlyres/NR/AB65-4F37-2FFB-CD8F096E/202336.pdf>.
31. כהן סבן, מ' (2017). 12 צעדים להעצמה ובניית מסוגלות עצמית של התלמידים. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <https://www.edunow.il.org/story-media-254659>.
32. לאבוי, ר' (2008). **פריצת דרך במוטיבציה**. חיפה, הוצאת אמציה.
33. ליכטינגר, ע' (2008). האתגר שבהבעה - תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה. **מכון מופ"ת**.
34. ליכטינגר, ע' (2012). השפעתה של הסביבה הלימודית על תהליכי ויסות עצמי ומוטיבציה של תלמידים. **דברים**, מכללת אורנים. עמ' 150-135.
35. ליכטינגר, ע' (2018). פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה לתלמידים בסיכון. **אתגרי חינוך**, 3.
36. ליפקה, א' (2015). שטף קריאה: פרוזודיה וקריאה תיאטרלית, הרצאה מצולמת. **המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך**.
37. למדן, א' (1994). הוראה-למידה דיפרנציאלית לקידום הכיתה ההטרוגנית. **מעוף ומעשה** (1), עמ' 89-88.
38. מאיו, ש' (2018). חינוך מותאם אישית - כך תעשו זאת כבר היום. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <https://www.edunow.il.org/story-media-255245>.
39. מורדו, א' (2018). **כיוונים-אוגדן לתכנון וישום ההתערבות בבתי הספר במרום**. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי.

40. מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס (2011). **תמ"ה, כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה**. אוחר מתוך:
tema.aspx/Pages/resourcecenter/il.org.avneyrosha.www/
41. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית (2009). **אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה: מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה**. אוחר מתוך: http://meyda.pdf.EstrategiyotChashiva/Portal/Limudim_Tochneyot/files/il.gov.education
42. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (2016). **הכלה למעשה - מוטיבציה ללמידה**.
43. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (2014). **4 המ"מים**.
44. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (2017). **הכלה למעשה - ניווט כיתה**.
45. משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (2019). **פדגוגיה מוטת עתיד, עקרונות, השלכות ויישומים**.
46. משרד החינוך. (2013). **חוזר מנכ"ל, ס"ד, 4 (א)**.
47. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2015). **משיקים - אומנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם לקויות למידה**.
48. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. אוחר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>
49. נר-גאון כהן, א' (2016). עיון בדיון מבוסס טיעון בקבוצה קטנה. **ביטאון מכון מופת**: 57, 66-71. אבני ראשה.
50. עמלנט (2011). **ערכת מיומנויות חדשה**. אוחר מתוך: [http://lakyot.il.k12.amalnet.www1/](http://lakyot.il.k12.amalnet.www1.aspx.AllItems/Forms/DocLib9)
51. פישרמן, ש', שי, א' וקניאל, ש' (2000). ניהול זמן וניהול למידה עצמית של סטודנטיות. **דפים - עיון, מחקר והוראה בהכשרת מורים**, 31, 57-79.
52. פלד, נ' (1996). התפתחות קשרים בין דיבור לכתיבה. בתוך: **דרכים לאוריינות, כרך א'-מדיבור לקריאה**. ירושלים: הוצאת כרמל.
53. פלד, נ' (1996). משיחה לדיבור. בתוך: **דרכים לאוריינות, כרך א'-מדיבור לקריאה**. ירושלים: הוצאת כרמל.
54. פרידמן, י' (2003). **בית ספר בניהול עצמי**. בתוך: ע' וולנסקי וי' פרידמן. בית ספר בניהול עצמי-מבט בין לאומי, ירושלים: משרד החינוך.
55. פרנס, פ' (2019). למידה מותאמת אישית: העיקר הוא לא הטכנולוגיה. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <https://256595-story-media-edunow.il.org.edunow.www/>
56. פרנקל-טבת, פ' (2009). סטנדרטים בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות. **המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך**.
57. צדיק, י' וברק-מדינה ע'. (2014). מדריך למנהל להעברת סקו"פ. **אבני ראשה**.

58. צוקרמן, מ' (2012). סקירה מדעית: ארגון לימודים מחודש ושינוי דגשים לימודיים, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא "מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש". **היזמה למחקר יישומי בחינוך**. אוחר מתוך: <http://il.ac.academy.education/pdf.23060/SystemFiles>
59. צימרמן, ש' (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. הוצאת אח, עמ' 33-35.
60. קניאל, ש' (2003). **פעולות התודעה: היסודות לחינוך לחשיבה**. תל אביב: "רמות", אוניברסיטת תל אביב.
61. קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה - סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת מימדית של המושג. **מעוף ומעשה** (6), עמ' 73-102. מכללת אחוה.
62. קפלן, א' (2013). עקרונות לטיפול מוטיבציה ללמידה ולהישגים בחטיבת הביניים. **קריאת ביניים**, 21, עמ' 14-21.
63. קציר, ת' (2015). שיפור הבנת הנקרא מילה אחר מילה; הרצאה מצולמת. **המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך**.
64. קציר, ת' (2015). תהליכי ויסות עצמי בקריאה, הרצאה מצולמת. **המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך**.
65. קשת-מאור, ג' (2017). הוראה דיפרנציאלית במאה ה-21. בתוך: נ' מנדל-לוי (עורכת). **שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות**, עמ' 7-12. ירושלים: מכון אבני ראשה.
66. רחמים, ש' (2019). המדריך לשיבה פדגוגית אפקטיבית בחטיבת הביניים. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <https://il.org.edunow.www/257161-story-media-edunow>
67. רטנר, ג' וגרוסמן, ר' (2019). מסמך מעבדת פרקטיקות הוראה לאוכלוסיות מוחלשות. **אגף מו"פ, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך**.
68. ריאן, ב' (2019). למידה מותאמת אישית: כך עושים זאת באופן מיטבי. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <https://il.org.edunow.www/256697-story-media-edunow>
69. שמשוני, ר' (2015). ניהול כיתה זו אומנות. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <https://il.org.edunow.www/111297-story-media-edunow>
70. שני, מ' (2015). הערכה רב רכיבית של הבנת הנקרא, הרצאה מצולמת. **המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך**.
71. שריג, ג' (1997). **לכתוב דבר, כתיבה לשם חשיבה**. הוצאת הד ארצי.

1. Altonji, J. G., & Mansfield, R. K. (2011). The role of family, school, and community characteristics in inequality in education and labor market outcomes. *Whither opportunity*, 339-358.
2. Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2011). Teaching Skillful Teaching. *Educational Leadership*, 40-45.
3. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20-24.
4. Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American sociological review*, 63(3), 406.
5. Fernald, F., Marchman, V.A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16, 234-248.
6. Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4-14.
7. Madden, L. E. (1997). Motivating students to learn better through own goal-setting. *Education*, 117(3), 411-415.
8. Miron-Spektor, E., Efrat-Treister, D., Rafaeli, A., & Schwarz-Cohen, O. (2011). Others' anger makes people work harder not smarter: The effect of observing anger and sarcasm on creative and analytic thinking. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 1065.
9. OECD (2014). TALIS 2013 results: An International perspective on teaching and learning. TALIS OECD Publishing.
10. Rafaeli, A., Erez, A., Ravid, S., Derfler-Rozin, R., Treister, D. E., & Scheyer, R. (2012). When customers exhibit verbal aggression, employees pay cognitive costs. *Journal of applied psychology*, 97(5), 931.
11. Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*, Washington D.C.: National Academy Press.
12. Williams, T., Kirst, M., Haertel, E., et al. (2005). *Similar Students, Different Results: Why Do Some Schools Do Better? A large-scale survey of California elementary schools serving low-income students*. Mountain View, CA: Edsource.
13. Wylie, R.C. (1974). *The Self-concept*. Lincoln, NB: University of Nebraska.