



מדינת ישראל
משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
מינהלת ניהול עצמי ומרום

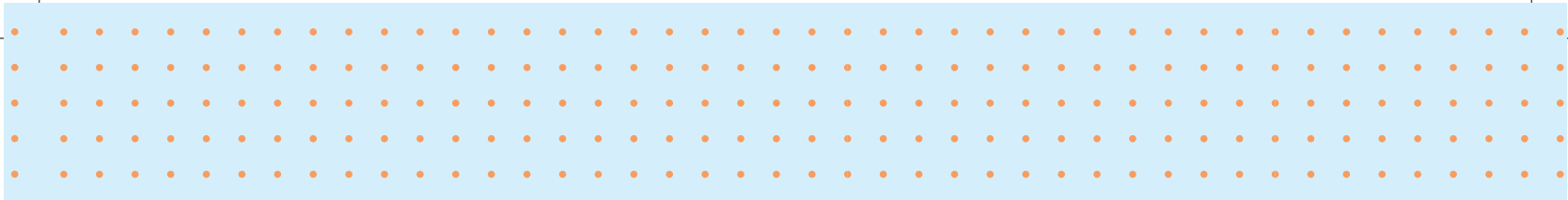
כיוונים

מרום



אוגדן לתכנון ויישום ההתערבות בבתי הספר במרום

חשון תשע"ט
אוקטובר 2018



מדריכים יקרים,

אנו נמצאים בעיצומה של תכנית מרום. בשנה האחרונה עבר תפקיד מדריך מרום הבניה ודיוק מעצם ההתנסויות השונות, עם המשך תהליכי הלמידה שאנו עושים כמנהלת. תפקידם של המדריכים הוא בעל חשיבות מכרעת בקידום בתי-ספר במרום, והם בעלי פוטנציאל השפעה גדול על תהליכי השינוי בבתי-הספר. אחד האתגרים המרכזיים הניצבים לפתחו של מדריך מרום בתהליך הליווי הוא זיהוי מדויק של ערוצי ההתערבות העתידיים המשמעותיים אשר יובילו לתוצאות המיוחלות. תכנון תהליך ההתערבות מסייע למדריך לעבור ממצב של עשייה בתגובה למתרחש לעשייה המכוונת לקידום אפקטיבי של היעדים ושל המטרות. התכנון מחייב הסתכלות אינטגרטיבית של כל המטרות בזיקה למשאבי הזמן, הידע והמיומנויות שעומדים לרשות המדריך, ומאפשר רתימה של כלל גורמי הליווי לחשיבה ולעשייה משותפות. כל זה נכון עבור כל בתי-הספר, אך נכון שבעתיים עבור בתי-ספר במיקוד אשר מגלים קושי בחשיבה תכנונית. בבתי-ספר אלו תהליך תכנון ההתערבות ויישומו בהתאם לתכנון משמעותי ביותר, והוא שיבדיל בין הצלחה לכישלון. לפיכך, על מנת לסייע לכם, המדריכים, להבנות תהליכי התערבות אפקטיביים, בנינו אוגדן זה המחבר בין הידע התיאורטי וגישות ההתערבות של תוכנית מרום לבין כלים פרקטיים ליישום בשדה. אנו מודעים למורכבות בבחירת ערוצי ההתערבות ויישומם, אך בה בעת מאמינים, כי בעבודה מדויקת ומשותפת עם גורמי הליווי הנוספים, ובראשם היועץ הארגוני של מרום, תצליחו במשימה. האוגדן נועד להיות כלי שרת בידיכם להבניית תפקידכם, והוא אינו תחליף לידע המקצועי שנושא כל אחד מכם. אנו מאחלים לכם עשייה ברוכה ופורייה, ומקווים שתראו באוגדן כלי שרת אשר פותח ערוצי חשיבה ועשייה בעבודתכם המשמעותית.

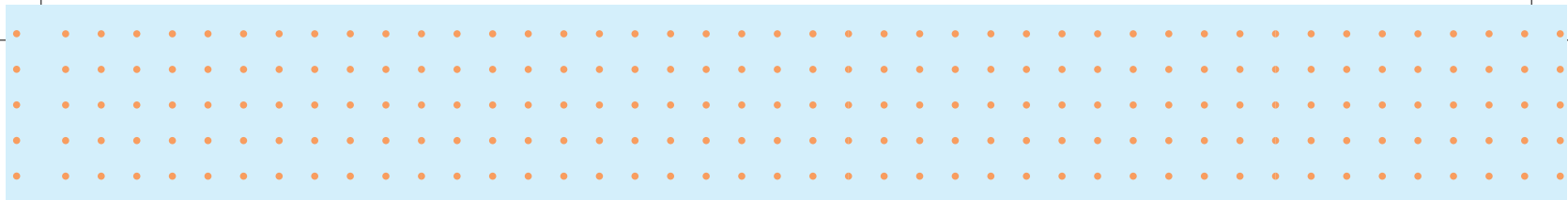
הגב' רחל אלניר

ראש מנהלת ניהול עצמי ומרום

הגב' אסנת מורדו

מנהלת תוכנית מרום, מנהלת ניהול עצמי ומרום





כתיבה:

אוסנת מורדו, מנהלת תוכנית מרום

עריכה:

רחל אלניר ראש מנהלת ניהול עצמי ומרום, אוסנת מורדו מנהלת תוכנית מרום ויינון צדיק

סייעו בכתיבה:

ינון צדיק, פיתוח הדרכה מנהלת ניהול עצמי ומרום
יגאל יעקבזון, יועץ ארגוני מנהלת תוכנית מרום
תמר קוכנר אברהם, יועצת ארגונית ניהול עצמי
מדריכות ארציות, ממונות, מדריכות מחוזיות ויועצים ארגוניים מחוזיים

עיצוב: סטודיו "שחר שושנה"



תוכן עניינים

הקדמה

1. תוכנית מרום - רקע, מודל התערבות ותפיסות מרכזיות.....9
2. מטרת האוגדן, המבנה ואופן השימוש.....14

פרק א - תכנון תהליך ההתערבות בבתי-ספר במיקוד

1. המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני - הילכו שניהם יחדיו?.....19
2. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום והיועץ הארגוני.....21
3. תכנון ההתערבות בבתי-ספר במרום.....27
4. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום.....31

פרק ב - ערוצי התערבות במרחב הארגוני-ניהולי

1. התכונות ומיפוי ארגוני
א. עריכת מיפוי ומיקוד התערבות.....37
2. חשיבה תכנונית
א. בניית תוכנית עבודה שנתית.....44
ב. בניית תוכנית עבודה דו-ערוצית.....45
ג. תכנון מערך התערבות מואץ.....46
3. עבודה מבוססת נתונים
א. יישום מדיניות הערכה של תוכנית מרום.....53
ב. שימוש בנתונים ובכלים ליצירת תמונת מצב ארגונית.....58
4. יצירת שותפויות
א. מיפוי גורמים מתערבים.....65
ב. יצירת שותפויות וממשקי עבודה.....65
5. פיתוח ומיסוד שגרות, סדירויות ומנגנונים ארגוניים
א. מיסוד ישיבות צוותים מקצועיים.....69
ב. הצב"ם הבית-ספרי.....77

פרק ג - ערוצי התערבות במרחב הצוותי

1. פיתוח מנהיגות ביניים
א. העצמת דרג ביניים.....86
ב. מיפוי בעלי תפקיד והגדרת תפקיד.....89
2. שיפור עבודת צוות
א. קידום עבודת צוותים.....94
ב. פיתוח מקצועי של צוות בית-ספר.....97
ג. תצפיות בשיעורים ושיח פדגוגי.....101



פרק ד - ערוצי התערבות במרחב הפדגוגי

1. קידום תשתיות פדגוגיות

- א. מיפוי הערכה ובקרה של הישגי הלומדים.....109
- ב. ניצול יעיל של השעות הפרטניות.....116
- ג. הוראה דיפרנציאלית.....124
- ד. פיתוח מרחבי למידה.....134
- ה. הערכת הישגים.....140

2. גיוון דרכי הוראה-למידה-הערכה

- א. הוראה מפורשת וישירה.....150
- ב. למידה מטעויות.....154
- ג. הוראה בקבוצה קטנה.....157
- ד. משוב מקדם למידה.....162
- ה. שילוב משחק בהוראה.....166
- ו. הוראה ולמידה בדרך החקר.....169
- ז. הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים.....175
- ח. הוראה ולמידה בחברותא.....179
- ט. הוראה ולמידה בסביבה חוץ-כיתתית.....184
- י. חלופות בהערכה.....188

פרק ה - ערוצי התערבות במרחב האקלימי-קהילתי

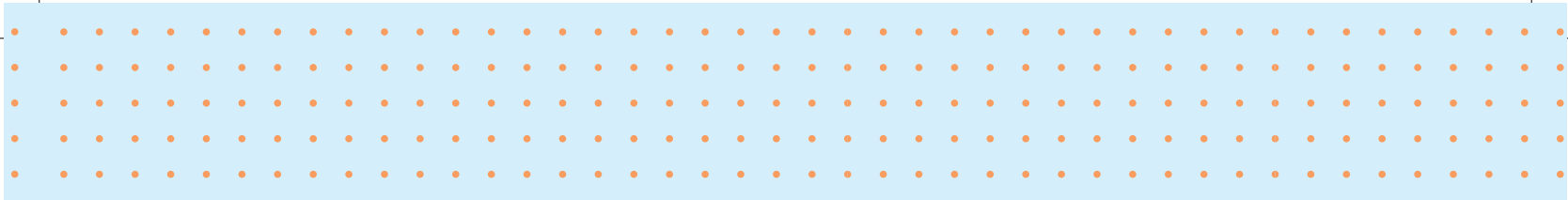
1. הבניית ערוצי תקשורת עם הורים.....201
2. הגברת המוטיבציה ושייכות צוות.....204
- רשימה ביבליוגרפית.....207



הקדמה

1. תוכנית מרום - רקע, מודל התערבות ותפיסות מרכזיות | 2. מטרת האוגדן, המבנה ואופן השימוש





הקדמה

1. תוכנית מרום - רקע, מודל התערבות ותפיסות מרכזיות

"מסע של אלף קילומטרים מתחיל בצעד אחד", לאו דזה

בשנים האחרונות חרת 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 במיקוד נדרשת מעטפת ליווי פדגוגית וארגונית ארוכת טווח. תפקיד מעטפת זו הוא לסייע לבתי-הספר במיקוד לשפר את תפקודם, תוך הכרה בנסיבות ובמאפיינים המורכבים של בתי-ספר במיקוד. מנהלת ניהול עצמי נטלה את האחריות לגיבוש התוכנית ולהפעלתה תוך יצירת שותפויות עם כל גורמי המשרד הרלוונטיים. כיום, המנהלת מוגדרת כמנהלת ניהול עצמי ומרום.

התוכנית מיועדת לבתי-ספר במדדי טיפוח גבוהים (5-10) - פריפריה גיאוגרפית-תרבותית, בעלי הישגים לימודיים נמוכים ומדדי אקלים נמוכים אשר הוגדרו כבתי-ספר במיקוד מיוחד.

מטרת התוכנית: לשפר את האפקטיביות של בית-הספר בכלל ואת ההישגים הלימודיים והאקלים החינוכי בפרט

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

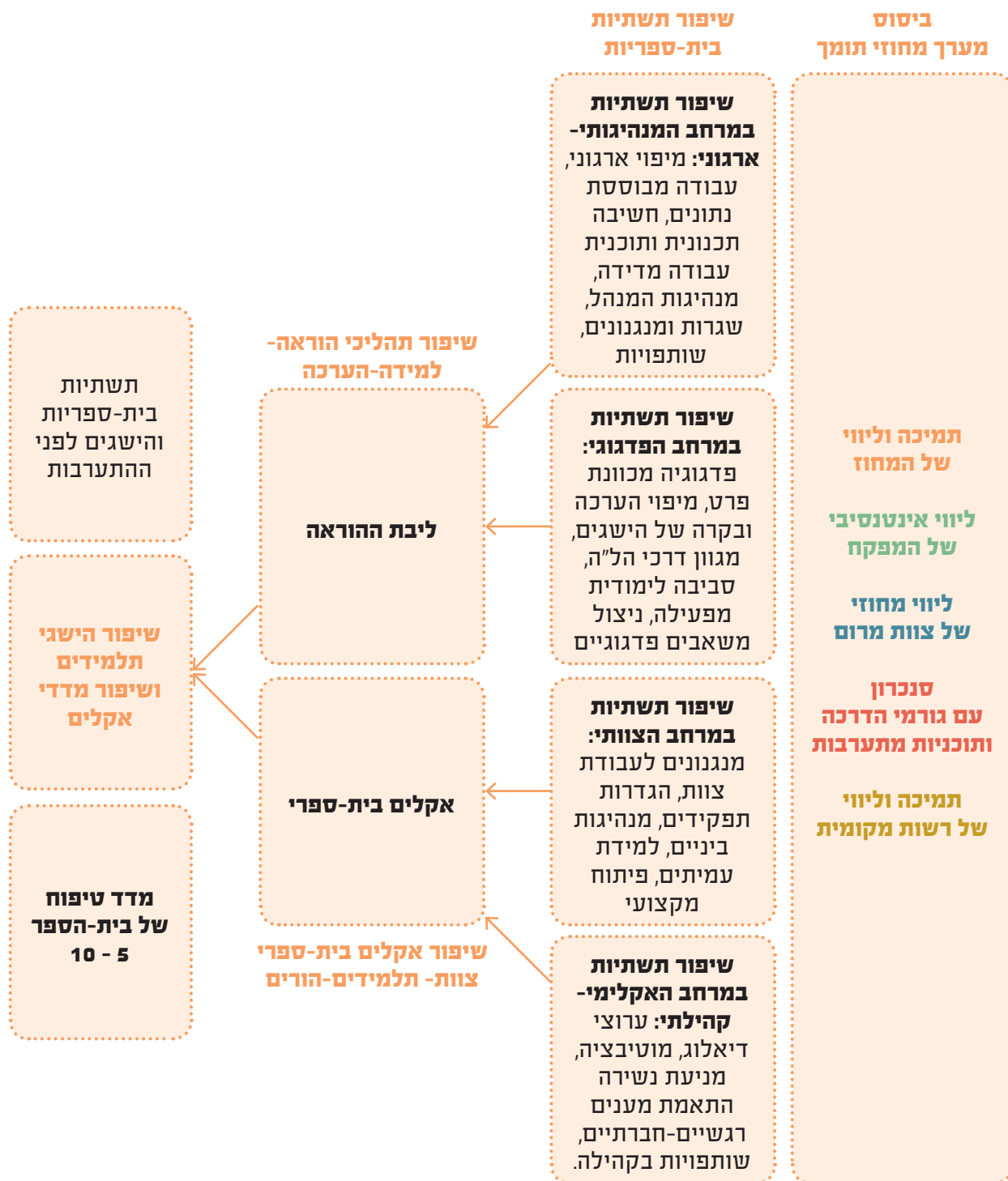
מסלולים ומשאבים: בתי-הספר שנבחרים על-ידי המחוזות מקבלים ליווי מקצועי של מדריכים פדגוגיים, יועצים ארגוניים ומומחי תוכן. כל אלה מסייעים לכוחות פנימיים בבית-הספר במעורבות, בשותפות ובאחריות של המפקח הכללי.

- **במסלול המתון:** הליווי הוא למשך שלוש שנים.
- **במסלול המוגבר:** הליווי הוא למשך חמש שנים.

השיוך למסלול נקבע על-פי עוצמת הבעיות המערכתיות כפי שמשקפות בנתוני המיצ"ב ובנתונים נוספים העומדים לרשות המחוז.

תרשים 1, 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, שיובילו לשיפור הישגים ולקידום מדדי אקלים בבתי-ספר שבמיקוד.

תרשים 1: מודל ההתערבות במרום



תפיסה ועקרונות עבודה מרכזיים

השונויות בין בתי-הספר מחייבות 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 במיקוד:

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-ספר כרוכים בהנחת תשתיות שיאפשרו תפקוד מיטבי של בתי-הספר בכל התחומים שהם נדרשים להם.

ג. מסוגלות סגל הוראה כמנוף ליצירת שינוי - האמונה של צוות המורים ביכולתו לקדם את הילדים וביכולתם של הילדים להצליח, היא תנאי סף הכרחי כדי לחולל 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 שלהם ובתרבות העבודה, 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 התהליך.

ז. תוכניות עבודה מבוססות נתונים - היכולת "לתפור" מענה מדויק לצורך מסוים מחייבת איסוף נתונים, ניתוחם ותרגומם למהלכים ארגוניים אופרטיביים. על-פי התוכנית משתמשים גם בכלים גנריים דוגמת שאלון התמ"י ושאלון הסק"פ, שעליהם 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 (על מנגנון הצב"ם יורחב בהמשך).

ט. יחסי בית-ספר-קהילה - מעורבות פעילה של הורים בבית-הספר והמסר שהם מעבירים לילדיהם שעל-פיו, 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.

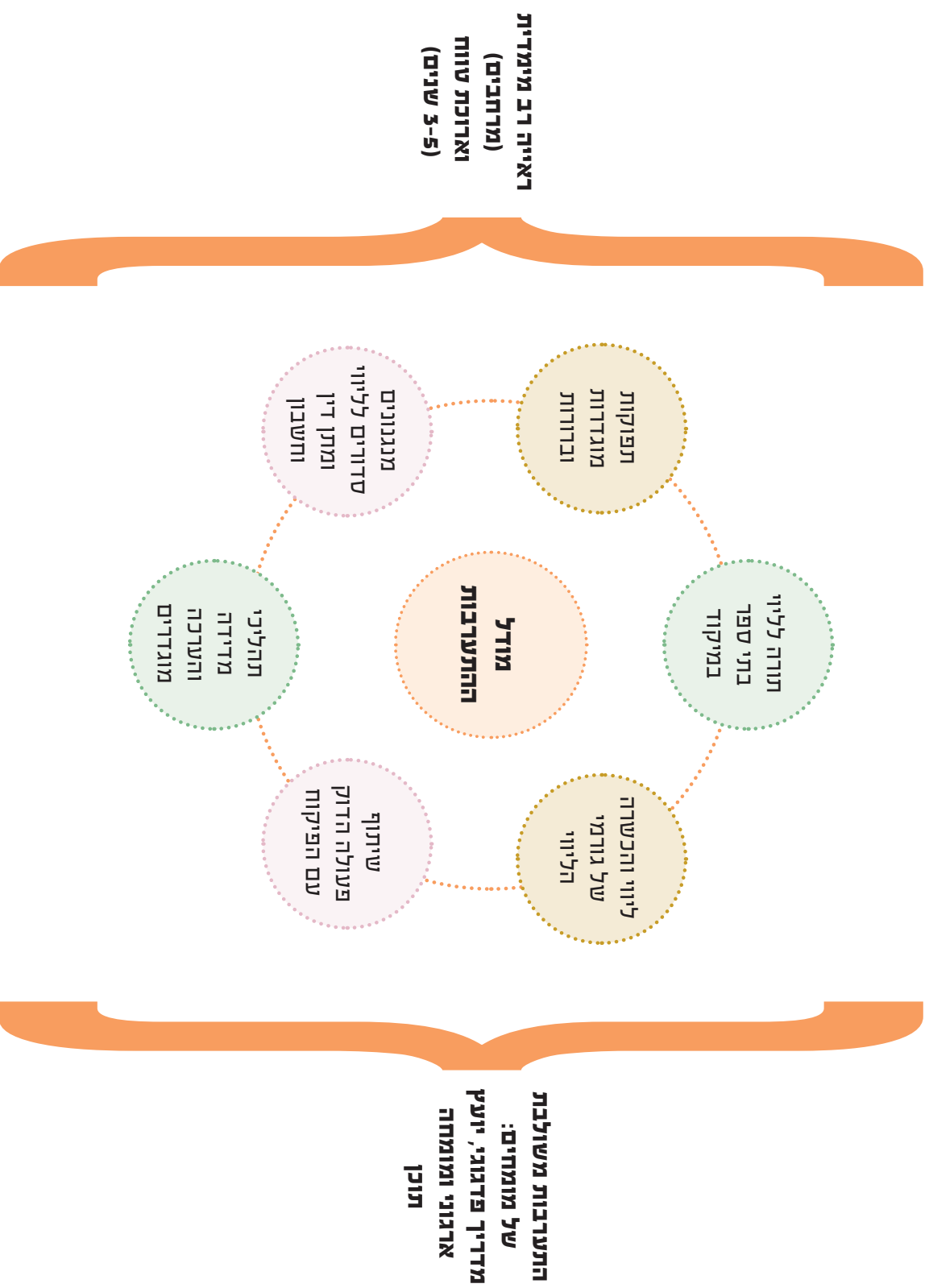
י. עבודה במרחבים וראייה מערכתית ארוכת טווח - בתוכנית מרום בחרנו להתבונן בבית-ספר דרך חמישה מרחבים: המרחב הארגוני-ניהולי, המרחב הפדגוגי, המרחב הצוותי והמרחב הקהילתי-אקלימי (המרחב האחרון הוא למעשה שני מרחבים שאנו מתייחסים אליהם במשותף). תהליך השינוי אינו מתחיל מיד בכל המרחבים, וחשוב להתמקד כדי להצליח ליצור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

להלן מודל ההפעלה ומודל ההתערבות של תכנית מרום המתאר את המעטפת ההוליסטית שניתנת לתהליך ההתערבות של בתי ספר במיקוד ואת מודל ההתערבות הייחודי במסגרת תכנית מרום.





תריסים 3 - מאפייני ההתערבות: מאפייני ההתערבות בתכנית מורום



2. מטרת האוגדן, המבנה ואופן השימוש בו

חוברת זו עוסקת בתכנון וביישום ההתערבות של מדריך מרום בבתי-הספר, ומושתתת על הרציונל, שתכנון ויישום תהליך התערבות הוא שלב חיוני בעבודתם של גורמי הליווי בבתי-ספר שבמרום.

מטרות האוגדן

- ✓ לחדד את הגדרות התפקיד של מדריך מרום והיועץ הארגוני במרום ולהניח את היסודות לדיאלוג ולעבודה שיתופית אפקטיבית.
- ✓ לכוון לעבודה יעילה ואפקטיבית המבוססת על תפוקות תוך שימוש בכלים מקצועיים.
- ✓ ליצור שפה ומערכת מושגים משותפת בקרב השותפים בתוכנית מרום.
- ✓ להנגיש ידע מגוון על תהליכי ההתערבות המעשיים במרחבים השונים.
- ✓ להנגיש כלים מעשיים למדריך מרום, בדגש על כלים פדגוגיים.

האוגדן כולל חומרים וכלים רבים ומגוונים שיכולים לסייע לכם בעבודת ההדרכה. לחומרים ולכלים מטרות מרכזיות אחדות:

1. **לחבר את המדריכים לידע ולתהליכי ההתערבות** המעשיים במרחבים השונים, בדגש על פרקטיקות הוראה-למידה-הערכה. וכל זאת מתוך אמונה, כי הטמעת הידע והתפיסות תיצור מודעות, וזו תוביל להתאמת ההוראה.
2. **לתמוך במבנה מערך ההדרכה** ולהציע בסיס לליווי בתחום הפדגוגי, בדגש על הוראה מותאמת בכיתות הטרונות.
3. **התמקצעות המדריכים** - בחומרים אלה אין כדי לחדש אלא לחדד, להאיר ולהעלות למודעות. והם בעלי משמעות מכמה היבטים:
 - א. **"פסק זמן" והזדמנות להתפתחות מקצועית של צוות המדריכים** - מדריכים בבתי-ספר במיקוד מתמודדים ביתר שאת עם התנגדויות ועם קשיים בליווי תהליכי שינוי. דגש על הקניית פרקטיקות וכלים להתערבות יכול לספק הזדמנות להתפתחות מקצועית, שעשויה להקל על ההתמודדות ולחזק את תחושת המסוגלות.
 - ב. **חיבור בין הפרקטיקות לצורכי המורה** - חשוב, שמדריך מרום יחבר בין הצרכים והשאלות של המורים ושל הצוותים לבין המענים שניתנים. לא ניתן לעשות "העתק והדבק" לפרקטיקות התערבות רק כי המדריך בקיא בהן.
 - ג. **יישום "בתוך הכיתות"** - חשוב לזכור, שמורים בכלל, ובעיקר מורים בבתי-ספר במיקוד מתמודדים עם עומס רב. לכן, יש לסייע למורים בתהליך ההדרכה ליישם את דרכי ההתערבות המוצעות וללוות את תהליך היישום **בתוך הכיתות**.
 - ד. **חשיבות התיאוריה** - על-אף שהצורך המשמעותי של המורים הוא כלים ודרכי התערבות, נודעת משמעות רבה להבנה ולחשיפה של התיאוריה. כך, יקבלו הכלים המוצעים משמעות, ויגבר הסיכוי שהמורה ישתמש בהם ואף ישכלל אותם. **בחוברת זו נתנו רקע תיאורטי קצר בתחילת כל פרקטיקה, והפנינו לחומר ביבליוגרפי שיאפשר לכם העמקה.**

מבנה האוגדן

האוגדן מחולק לשני חלקים מרכזיים. **בחלק הראשון** שלו מתוארת התייחסות למפגש של מדריך מרום והיועץ הארגוני, תוך חידוד הגדרות התפקיד של כל גורם מלווה המצביעים על הערך המוסף של כל אחד מהם וממשיקי העבודה ביניהם במרחבי העבודה השונים. אלה יסייעו לכם להבין ולכוון טוב יותר את עבודתכם בבית-הספר בשיתוף היועץ הארגוני. בפרק זה גם מוצע כלי לתכנון משותף: מדריך-יועץ של תהליך ההתערבות בבית-הספר ("פיגום להתערבות").

בחלק השני מוצעים כלים ודרכים מעשיות ליישום ההתערבות. בפרק זה העמקנו בתחום הכלים והדרכים המעשיות שהובאו בתלקיטים קודמים והרחבנו (ערכה פדגוגית לעבודת המדריך בתוכנית מרום, 2018), המנהל הפדגוגי, משרד החינוך; תלקיט לעבודת המדריך בתוכנית מרום, 2017, המנהל הפדגוגי משרד החינוך).



בחלק זה בחרנו להציג דרכים מעשיות וכלים ליישום תהליך ההתערבות במרחבים מרכזיים: במרחב המנהיגותי-ניהולי, במרחב הצוותי, במרחב הפדגוגי ובמרחב האקלימי-קהילתי. ביחס לכל מרחב מתוארים ערוצי ההתערבות המרכזיים, הכלים ומתווי השיח להתערבות בכמה היבטים הנגזרים ממרחב זה, כאשר הושם דגש על המרחב הצוותי-פדגוגי.

אין יכולת במסגרת אוגדן זה לפרט את כל הפעולות האפשריות הנוגעות לערוצי ההתערבות ולתפוקות הרלוונטיות, ואנו בטוחים שבאמתחתכם קשת רחבה של פעולות נוספות.

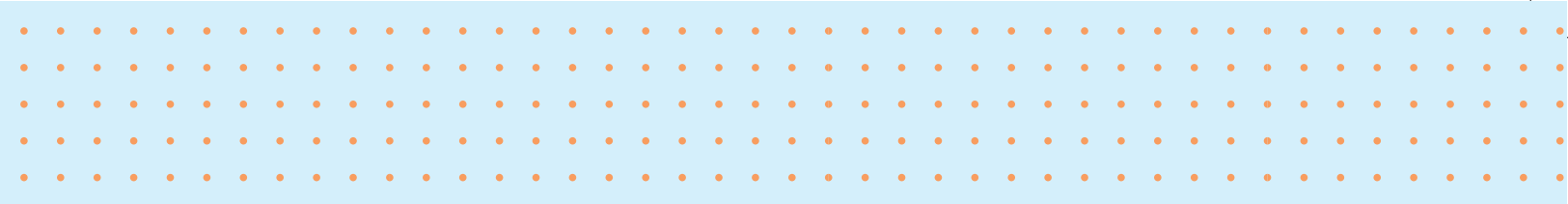
כיצד לעבוד עם האוגדן?

ראשית, לא מומלץ לקרוא הכול בבת אחת, מאחר שהאוגדן בנוי על-פי ערוצי ההתערבות במרחבי מרום השונים, מומלץ לקרוא כל פרק כאשר אתם נדרשים להתערבות במרחב ספציפי. עם זאת, ישנם תהליכים ומשימות שיש להיערך אליהם בהקדם, ועל כן מוטב להקדים את קריאת הפרק הרלוונטי, ולהדפיס את פירוט הכלים שיסייע לכם בתכנון תהליכי ההדרכה.

מומלץ לבחור להתערב ביותר מערוץ התערבות אחד, אך גם לא להתפזר על ערוצים רבים מדי. ראוי גם לבחור את ערוצי ההתערבות עם כלל הגורמים המתערבים. כך נמצה את המשאבים העומדים לרשות בית-הספר - בין אם בריכוז מאמץ ובין אם בעבודה בגזרות שונות.

אנו מאחלים לכם הצלחה בתפקידכם ומקווים שאוגדן זה יימצא יעיל ושימושי עבורכם.







פרק א -

תכנון תהליך ההתערבות בבתי-ספר במיקוד

1. המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני - הילכו שניהם יחדיו? | 2. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום והיועץ הארגוני
3. תכנון ההתערבות בבתי-ספר במרום | 4. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום





פרק א - תכנון תהליך ההתערבות בבתי-ספר במיקוד

“לו היו לי שמונה שעות לגדוע עץ, הייתי משקיע שש מהן בהשחזת הגרזן”, אברהם לינקולן

בתהליך ההתבוננות, המיפוי והאבחון הארגוני אנו מציידים את עצמנו ואת הארגון בתמונה עשירה ומורכבת. תמונה זו מעלה מגוון נרחב של צרכים וכיווני פעולה אפשריים. האתגר המרכזי הניצב לפתחנו הוא לזהות במדויק את ערוצי ההתערבות המשמעותיים והחיוניים ביותר לבית-הספר.

בבואנו לתכנן ולהדריך בתהליך ההתערבות עלינו תמיד לזכור את מידת הצניעות הנדרשת. לאחר שפגשנו את אנשי הארגון נפתחה לפנינו תמונה רחבה של עשייה ושל אתגרים בתחומים השונים. בסופו של דבר, על תהליך ההתערבות שאותו ננהל להלוו את הצרכים והיעדים של המנהל ושל צוותו.

בתהליך תכנון ההתערבות עלינו לשאול את עצמו כמה שאלות:

- ✓ האם ערוצי ההתערבות הולמים את יעדי בית-הספר וצרכיו?
- ✓ האם ערוצי ההתערבות שעליהם החלטנו עם המנהל ועם הצוות יאפשרו שינוי משמעותי בבית-הספר? מה אנו מצפים לראות בסוף תהליך ההתערבות?
- ✓ מהם הנושאים שלא נוכל לתת עליהם מענה במסגרת ההתערבות בשנת ההדרכה הנוכחית? מי ייתן מענה לנושאים אלה?
- ✓ מהי הדרך שבה נתערב ונוכל ליצור השפעה מרבית בזמן נתון? האם אנו מכוונים לעבודה פרטנית או מערכתית?
- ✓ מיהם הגורמים שאותם נלווה אשר יהיו סוכני השינוי הטובים ביותר בתהליך ההתערבות?
- ✓ בעבודתנו המשותפת עם היועץ הארגוני של מרום, מה יהיו המשימות שכל אחד יבצע במהלך תהליך ההתערבות? אילו משימות תתבצענה במשותף?

פרק זה מוקדש לבחינת ערוצי ההתערבות של המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני, תוך חידוד הערך המוסף של כל גורם מתערב ביחס למשימות ולתפוקות מרום במרחבים השונים. בהמשך נציע תפיסה רב-ממדית של תהליך תכנון ההתערבות וכלי עזר (“פיגום להתערבות”) לתכנון ההתערבות משותפת של מדריך מרום והיועץ הארגוני.

1. המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני- הילכו שניהם יחדיו?

“להתאסף זו התחלה, להישאר יחד זו התקדמות, לעבוד יחד זו הצלחה”, הנרי פורד

במרבית בתי-הספר המדריך אינו עובד לבדו אלא לצידו של יועץ ארגוני של מרום. במהלך תהליך הליווי מביא כל אחד עימו ערך מוסף ייחודי ומשלים לתהליך, תוך שהוא מסייע לאחר (ולא רק לעצמו) להצליח בתפקידו.

המפגש שאנו מכוונים אליו בחוברת זו הוא המפגש של המדריך והיועץ הארגוני. אנו מאמינים, שכאשר מערך הליווי משלב ידיים ומקשר בין מומחיות פרופסיונלית לבין המטרות השונות שהתוכנית מציבה לעצמה, הוא יצליח לסייע לבתי-הספר להתקדם.

על מפגש זה, בין המדריך הפדגוגי ליועץ הארגוני, לעבור דרך מסדרונות אחרים:



מטרתנו היא לעודד דיאלוג בין המדריך ליועץ ועבודה משותפת אפקטיבית שלהם על מנת לתת את המענה הטוב ביותר לשיפור בית-הספר.

מהו ליווי ב-CO?

ליווי ב-CO הוא הובלה משותפת של שני גורמים המלווים את תהליך השינוי הבית-ספרי. למודל הליווי המשותף יתרונות וחסרונות אחדים (יאלום, ולשץ', 2006).

יתרונות

- 1. המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני מומחים, כל אחד בתחומו** - בדיאלוג בין מומחים עשויה להיווצר שפה חדשה אשר תשרת את הפדגוגיה ואת ההיבט הניהולי-ארגוני. מכאן, שהמודעות והידע המשותף שנצבר שופכים אור על היבטיו השונים של בית-הספר.
- 2. דרכי התערבות מגוונות** - העבודה המשותפת מקנה למלווים טווח קוגניטיבי ואבחנתי רחב יותר, כאשר נקודות המבט השונות מעשירות את כמות ואיכות הגישות ואת אסטרטגיות הפעולה. ליווי ב-CO משפר את היכולת של המלווים לזהות את התהליך שעובר בית-הספר ולתת מענה תואם ומגוון.
- 3. טובים השניים מן האחד** - ליווי בתי-ספר במיקוד יכול להיות חוויה מתסכלת. צוותי בתי-הספר והמנהלים חווים לעיתים חשש ותסכול עם הצטרפותם לתוכנית. הם פוחדים מהתדמית, מתוסכלים לאור המאמץ שהם סבורים שהצוות השקיע עד כה לא תמיד עם תמורה נראית לעין ועוד. תהליך גיוס הצוות לתהליך השינוי יכול להיות רווי קשיים. כאשר המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני מלווים בסנכרון את בית-הספר הם יכולים לספק תמיכה הדדית האחד לאחר, לשתף ולהתייעץ בנוגע לקשיים ולאתגרים ולמצוא פתרונות משותפים.
- 4. מודלינג** - רוב צוותי הליווי ב-CO חולקים ביניהם את התפקידים באופן מודע ולא-מודע. כאמור, הליווי המשותף מעניק תמיכה רגשית הדדית המפחיתה את לחצי ההתמודדות עם אינטראקציות קשות ומורכבות בתהליך הליווי, ומסייעת למלווה לצאת מהבידוד שהוא חווה. בנוסף לכך, הקשר בין המלווים יכול לשמש כמודלינג עבור הצוות.

הספרות המקצועית מתייחסת גם לחסרונות ולקשיים הגלומים בליווי משותף:

- 1. בעיות בקשר בין שני גורמי הליווי** - האופן שבו הקשר בין המלווים מתנהל מקרין באופן ישיר על הצוות המודרך, לטוב ולרע. אם היועץ והמדריך אינם חשים בנוח זה עם זה, או שהם תחרותיים או חלוקים ביניהם בנוגע לסגנון ולאסטרטגיה (והניגודים ביניהם אינם נפתרים), סביר שהצוות יתקשה להיתרם בצורה יעילה ומרבית מתהליך הליווי. קונפליקט בין המלווים עלול להיות הרסני, אם המלווים בוחרים לבטא את חילוקי הדעות שלהם בצוות, כאשר אין עדיין יכולת לצוות להכיל קונפליקט זה.
- 2. מתחים לא פתורים** - עשויים להתבטא ביחסים עוינים בין המלווים, באווירה של תחרות, בשליטה על מהלך העניינים או בהתחבבות בכל דרך שהיא על הצוות, תוך התעלמות מצורכי המלווה השני. אווירה כזו מסיחה את דעת המודרכים ופוגעת באפקטיביות הליווי.

איך יכולה השותפות מדרך-יועץ להצליח?

- חשוב לזהות ולהנכיח את הערך המוסף של כל אחד מבעלי התפקידים.
- יש להגדיר תחומי אחריות משותפת ואחריות מובהקת.
- מחויבות להצלחת האחר: אימוץ נקודת מבט שלפיה הצלחת האחר היא הצלחתי, בין השאר באמצעות זיהוי מתי חשוב להוביל מהלך ומתי חשוב לפנות את הבמה.
- יצירת מהלכים והצלחות שאף אחד מהשותפים אינו יכול ליצור לבדו.
- השקעת זמן ואנרגיה בשותפות.
- בניית תוכנית התערבות עם היועץ בדיאלוג עימו על חלוקת העבודה, על שיתוף הפעולה, על מנגנוני התכנון, ועל תיאום, עדכון ושקיפות בכל הנוגע לתוכנית המשותפת.
- ניהול קונפליקטים שעשויים להיווצר כתוצאה מדרישות או מציפיות מנוגדות, ממתח בין-אישי ביחסים, מחוסר הערכה מקצועית, מדיסציפלינות דומות או שונות.
- הקשבה לצרכים.



- צניעות וענווה.
- השתדלות לקבוע מסגרת זמן קבועה למפגשים, אם יום ההדרכה אינו חופף את יום הייעוץ.

2. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום והיועץ הארגוני

“הדבר הנחמד בעבודת צוות הוא שתמיד יש מישהו בצד שלך”, מרגרט קריטי

עם סיום תהליך המיפוי והאבחון הארגוני, נדרשים המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני להפוך את המידע שהצטבר לתוכנית התערבות, בתיאום עם המנהל. במקביל, בבתי-ספר הנמצאים בעיצומו של תהליך ההתערבות, על גורמי הליווי להעריך לאור היכרותם המעמיקה עם בית-הספר מה יהיו ערוצי ההתערבות בהמשך, כאשר המטרה היא הרחבת ההשפעה על גורמים ועל תחומים נוספים בבית-הספר.

אז מה הם התכנים והמשימות המרכזיות שמדריך מרום צריך לעסוק בהם?



כאמור, בתוכנית מרום פועלים שני בעלי תפקידים מרכזיים בבית-הספר: המדריך הפדגוגי (מדריך מרום) והיועץ הארגוני. בתלקיט למדריך מרום מוגדרים בצורה מפורטת תפקידי מדריך מרום בצירוף לוח גאנט לעבודתו במהלך השנה (תלקיט לעבודת המדריך בתוכנית מרום, 2017). בחוברת זו בחרנו להתמקד בערוצי ההתערבות של מדריך מרום. חלק מערוצי ההתערבות בלעדיים למדריך וחלק משותפים לו וליועץ הארגוני. המסמך “תפקיד מדריך מרום והיועץ הארגוני - תחום אחריות ותפוקות רצויות” מגדיר את ליבת התפקיד של היועץ הארגוני ושל מדריך מרום, וממפה את תחומי האחריות המרכזיים ואת התפוקות או המשימות העיקריות שלהם. תחומי אחריות אלה מביאים לידי ביטוי את האתגרים של בתי-הספר שבמיקוד בחמשת מרחבי מרום: מנהיגותי-ניהולי, צוותי, פדגוגי, אקלימי וקהילתי. המסמך נועד לסייע למדריך מרום לדייק במיקוד מאמציו ובאופן פעולתו במשותף עם היועץ הארגוני בהובלת התהליכים הארגוניים וההדרכתיים. **ראוי לציין, כי ההבחנה בין תחומי האחריות אינה חד-חד-ערכית, ולעיתים שני הגורמים פועלים ומקדמים תחום משותף.** תפקיד המדריך הבית-ספרי הוא ללוות את בית-הספר בתהליך ארוך טווח, שמהותו **ביסוס סדירויות ופרקטיקות בית-ספריות בשילוב ידע ומיומנויות פדגוגיות מקצועיות, המתאימות למאפייני בתי-הספר שבתוכנית לשם קידום הישגים לימודיים ושיפור האקלים.** כחלק מתפיסת ההפעלה של תוכנית מרום, לצד המדריך עובד **יועץ ארגוני בית-ספרי** הממונה על הליווי הניהולי-ארגוני של בית-הספר, שמהותו **ביסוס תשתיות ארגוניות וטיפוח תרבות ארגונית בית-ספרית לקידום הישגים לימודיים ושיפור אקלים.** היועץ הארגוני משלים את עבודת המדריך, ויחד הם מספקים מענה שלם לבית-הספר.



תפקיד מדריך מרום והיועץ ארגוני - תחום אחריות ותפוקות רצויות

מרחב	תחום אחריות	תפוקות רצויות או משימות למדריך	תפוקות רצויות או משימות ליועץ הארגוני
מנהיגותי-ארגוני	התרבות הגינהולית בבית-הספר מבוססת על מיקוד של יציאה פנימי, אחריותיות והעצמה לצד מכוונות לפרט ולרווחתו - מורים ותלמידים.	א. העמקת תהליכי ההיכרות הרב-ממדית של המורים עם תלמידיהם. ב. טיפוח תחושת המסוגלות של מורים ותלמידים - אישית וצוותית/קבוצתית. ג. בית-הספר מאפשר למורים ולתלמידים לממש את יכולותיהם. ד. בית-הספר מעניק מענה מותאם לצורכי התלמידים.	א. הרחבת ערוצי דיאלוג בין המנהל לחברי הצוות ועריכת מפגשים אישיים. ב. קידום תחושת המסוגלות של המנהל, של מנהיגות הבניים ושל חברי הצוות. ג. המנהל וצוות ההנהלה מודעים לנקודות החזקות והחלשות ונושאים באחריות משותפת לשיפור. ד. בירור תפיסות והנחות יסוד ניהוליות של המנהל וחיזוק מוקד שליטה פנימי.
	בבית-הספר פועלת שדרת מנהיגות ביניים פדגוגית בעלת תודעה וקישורי מנהיגות.	א. הצמחת כוחות מובילים בתוך הצוותים המקצועיים והעצמתיים. ב. הכשרת עתודת הדרכה (פנים-בית-ספרית) מורים מובילים. ג. הקניית כלים ומיומנויות לבעלי תפקידים בהובלת תהליכים פדגוגיים, דוגמת איתור צרכים ומיפויים, גיבוש וניסוח תוכנית עבודה צוותית, כיתתית ועוד.	מיסוד צוות ניהול אפקטיבי איכותי בעל כישורי מנהיגות, ניהול והובלה. ב. הקניית כישורי מנהיגות וניהול למנהל ולצוות מוביל. ג. הפעלת מערך ליווי וחינוך (תהליכי אימון) לבעלי תפקידים. ד. גיבוש הגדרות ותפקידים ברורות במקביל לאימון לתפיסת תפקיד.
	בית-הספר בעל חזון ותפיסה חינוכית בהלימה לאוכלוסיית בית-הספר.	א. הלימה של החזון לצורכי התלמידים ולצורכי בית-הספר. ב. החזון מתמקד בתהליכי הוראה-למידה ומתייחס להישגי התלמידים. ג. הלימה של תוכניות עבודה צוותיות לחזון בית-הספר.	א. סיוע בגיבוש חזון ותפיסה חינוכית בהלימה למאפייני אוכלוסיית בית-הספר. ב. התאמת המבנה הארגוני והמנגנונים לחזון בית-הספר. ג. הלימה של תוכנית העבודה הבית-ספרית לחזון בית-הספר.
	מנהיגותי-ארגוני		

מרחב	תחום אחריות	תפוקות רצויות או משימות למדריך	תפוקות רצויות או משימות ליועץ הארגוני
מנהיגותי-ארגוני	בית-הספר מנהל את משאביו באופן מושכל.	א. בית-הספר מקצה משאבים לקידום הפדגוגיה באופן גמיש בהתאם לצורכי תלמידים, ובתוך כך שעות פרטניות, שעות רוחב, תוכניות מתערבות, תלמידים חונכים ועוד. ב. זיהוי משאבים פנימיים נוספים לטובת קידום יעדים (דוגמת תלמידים חונכים). ג. מיצוי מענים פדגוגיים, חברתיים ורגשיים הניתנים בקהילה בהלימה למיפויים ובהם שאלון תמ"י.	א. מיפוי זיהוי המשאבים העומדים לרשות בית-הספר: פדגוגיים, אנושיים, פיזיים וכלכליים. ב. הקצאה יעילה ומיצוי המשאבים בהלימה לצרכים ולמטרות. ג. מיפוי תוכניות והתערבויות בבית-הספר ומיקוד על-פי סדרי עדיפויות.
מנהיגותי-ארגוני	בית-הספר פועל לאור תוכניות עבודה שנתית ורב-שנתית, המבוססות על מיפוי ועל נתונים.	א. ביצוע תהליכי מיפוי והתבוננות. ב. הכללת יעדים ותפוקות בתוכנית העבודה הנותנים מענה לצרכים הייחודיים שעלו בתהליכי המיפוי הצוותיים. ג. הכרה בחשיבות של העברת שאלון תמ"י וליוי והנחיית בעל התפקיד המוביל זאת בבית-הספר. ד. סיוע וליוי בניתוח ממצאי שאלון תמ"י (מומלץ להיעזר בחוברת בנושא).	א. ביצוע אבחון בית-ספרי ונתיבת דוח אבחון בית-ספרי. ב. ליוי תהליך מילוי סקו"פ, ניתוחו והסקת מסקנות כחלק מהאבחון הכולל. ג. ליוי בעלי תפקידים בהובלה ובתכלול תהליך איתור צרכים המבוסס על נתונים במרחבים השונים וקביעת סדר עדיפויות. ד. הבנה והתנסות בתהליך גיבוש תוכנית עבודה שנתית מקושרת משאבים על מרכיביה: צרכים, יעדים, מדדים, מענים, משאבים.
מנהיגותי-ארגוני	ביסוס סדירות בית-ספריות	א. העצמת רכזי מקצוע וסיוע בהגדרת תפקידים. ב. ליוי רכזי מקצוע בתכנון ובניהול ישיבות צוות מקצועי. ג. ביסוס סדירות פדגוגיות בעבודת הצוותים המקצועיים. ד. הבניית צוותי מעקב אחר העשייה הפדגוגית והישגי הלומדים.	א. סיוע בתכנון גאנטי בית-ספרי שנתי. ב. הבניה של סדירות של ישיבות צוות הניהול והצוותים המקצועיים. ג. בניית צוות רכזים והכשרם במסגרת צוותית. ד. סיוע בתכנון ישיבות הנהלה אפקטיביות.





מרחב	תפוקות רצויות או משימות למדריך	תפוקות רצויות או משימות ליועץ הארגוני
מנהיגותי-ארגוני	א. סיוע בתכנון ובמיפוי צורכי ההתפתחות המקצועית של חברי צוות בהלימה לצרכים הפסיכו-פדגוגיים של בית-הספר. ב. זיהוי כוחות פדגוגיים-ייעוציים פנים בית-ספריים שיכולים לסייע בהובלת תהליכי פיתוח מקצועי.	א. רתימת המנהל להובלת תהליכי פיתוח מקצועי דיפונציאליים. ב. הבניית הפיתוח המקצועי כחלק ממערך הלמידה הכולל בבית-הספר.
מרחב פדגוגי	א. בניית מערך, מנגנון וכלים אפקטיביים למיפוי הישגי לומדים. ב. גיבוש ומיסוד שגרות, מנגנונים ופרקטיקות פדגוגיות ארגוניות ברמה הפנים-צוותית (כגון: ישיבות צוותים חינוכיים וצוותי מקצוע, ישיבת מעקב וכדומה). ג. תכנון ועריכת ישיבות צב"ם. ד. גיבוש תכנים ומענים פדגוגיים בהלימה לצורכי התלמידים ולמאפייניהם.	א. סיוע למנהל בתהליך גיבוש תוכנית עבודה - איתור צרכים, קביעת סדרי עדיפויות, גיבוש מענים והקצאת משאבים. ב. מיסוד ישיבות אפקטיביות של צוותי מחנכים וצוותים מקצועיים ברמת בית-הספר. ג. ליווי המנהל והצוות בתהליכי העבודה הארגוניים-ניהוליים במסגרת מנגנון הצב"ם הבית-ספרי.
מרחב פדגוגי	א. עידוד צוותים להוביל יוזמות פדגוגיות וסיוע בתהליך הפיתוח (ניתן בשיתוף הקרן ליוזמות חינוכיות). ב. מתן מענה מיטבי לילדים מתקשים ומצטיינים. ג. קידום מסגרות תגבור והעשרה מותאמות לצורכי הפרט.	א. הבניית מהלכים ומנגנונים לעידוד תרבות יזמית של מורים. ב. גיבוש מנגנוני בקרה והערכה לקידום רעיונות ויוזמות של מורים. ג. התאמת המבנה הארגוני לצרכים הממוונים של התלמידים: חלוקת תפקידים ייחודית, הקצאת משאבים בהתאם לצרכים, דרכי מעקב ובקרה.
מרחב פדגוגי	א. תרגום ויישום תפיסה או עיקרון פדגוגי מוביל בבית-הספר בצוותים שבהם מתערבים (ייעוץ, חינוך חברתי וכדומה). ב. חיזוק תהליכי הוראה-למידה-הערכה בהתאם לתפיסה הפדגוגית הבית-ספרית. ג. בניית מודלים משותפים עם גורמי הדרכה שונים (כדגש על הדרכה דיסציפלינרית).	א. זיהוי וגיבוש תפיסה / עיקרון פדגוגי בית-ספרי מוביל בקרב המנהל והצוות. ב. השתתפות התפיסה או העיקרון הפדגוגי בקרב ההנהלה והצוות, וקביעת יעדים ודרכים ליישמו במערכת. ג. זיהוי וגיבוש תפיסה חברתית רגשית והשתתפותה.

מרחב	תחום אחריות	תפוקות רצויות או משימות למדריך	תפוקות רצויות או משימות ליועץ הארגוני
מרחב פדגוגי	ניצול השעות הפרטניות	א. הקצאת שעות ושיבוץ מושכל בהלימה לצורכי תלמידים. ב. קידום פרקטיקות הוראה לעבודה בקבוצות קטנות.	א. עיצוב תהליך הקצאת שעות מושכל. ב. הבניית מנגנון מעקב ובקרה אחז ניצול השעות הפרטניות.
מרחב פדגוגי	הוראה דיפונציאלית מותאמת לצורכי התלמידים	א. חשיפת צוותים לפרקטיקות רלוונטיות. ב. שילוב תכנים אלו בישיבות הצוותים המקצועיים. ג. הבניית עבודת הצוות ליצירה משותפת של חומרי למידה דיפונציאליים.	א. גיבוש מערך עבודה צוותית כדי לאפשר העלאת קשיים וחשיבה משותפת. ב. קידום תהליכי למידת עמיתים בית-ספרית.
מרחב פדגוגי	מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה	א. חשיפת מורים למגוון דרכי הוראה והערכה. ב. מתן פרקטיקות לשיח פדגוגי ברמה צוותית - היועצות, למידה מתוצרי תלמידים, עבודה עם ייצוגים ועוד. ג. קידום ושילוב חלופות בהערכה.	א. יצירת במות לשיתוף עמיתים. ב. מתן פרקטיקות לשיח פדגוגי ברמת בית-הספר-היועצות, למידה מתוצרי תלמידים, עבודה עם ייצוגים ועוד.
מרחב פדגוגי	הערכת הישגים	א. שימוש במגוון כלי הערכה בדגש על כלים מתקפים. ב. שימוש במחוונים. ג. ניתוח והסקת מסקנות.	א. קידום תרבות הערכה פנים-בית-ספרית. ב. יצירת סדירות אפקטיבית לדיון בממצאי הערכה.
מרחב צוותי	מורי בית-הספר מוכשרים ליישום פרקטיקות פדגוגיות רלוונטיות לצורכי בית-הספר במדד סיפוח גבוה (מענה דיפונציאלי, עבודה עם תלמידים מתקשים, הוראה בכיתה הסרגוגית, מענה להיבטים רגשיים ועוד)	א. הקנייה והטמעה של פרקטיקות פדגוגיות, בדגש על פרקטיקות המכוונות לקידום ילדים מתקשים. ב. התמצקות צוות בית-הספר בתהליכי הוראה בכיתה ההסרגוגית: מתן מענים דיפונציאליים, עבודה עם מתקשים, גיוון דרכי הוראה. מיצוי מיטבי של השעות הפרטניות. ג. עדכון והפצת חומרים, ידע, דרכי הוראה ויזומות ייחודיות לקידום תהליכי הוראה בכיתה. ד. שיתוף בתכנון תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים והצוותים בהתאם למטרות שלעיל.	א. זיהוי תפיסות ואמונות ארגוניות ואישיות הקשורות לתהליכי הוראה-למידה-הערכה ובניית מהלכים לשיפור או להתאמה. ב. גיבוש תפיסה בית-ספרית ביחס לתהליכים פסיכו-פדגוגיים, חברתיים ורגשיים בהכללת תלמידים בסיכון. ג. גיבוש תפיסה בית-ספרית ביחס למקומו של הפרט בכיתה ההסרגוגית. ד. תכנון תהליכי הפיתוח המקצועי של המורים והצוותים בהתאם למטרות שלעיל.





תפקודים ראויים או משימות ליועץ הארגוני		תפקודים ראויים או משימות למדריך		תחום אחריות		מרחב
א. יצירת תרבות של למידת עמיתים (בצוותים) הבאה לידי ביטוי במנגנונים להפקת לקחים וללמידה משותפת. ב. קידום אקלים מאפשר למידה ובכלל זה סובלנות לטעויות והשהיה לשיפוט.	א. מתן פרקטיקות לשיח פדגוגי-היועצות, למידה מתוצרי תלמידים, עבודה עם ייצוגים ועוד. ב. יצירת תרבות של שיתוף עמיתים.	א. הקניית כלים ומיומנויות להובלת שיח פדגוגי איכותי בצוות (כגון: למידת עמיתים, צפיית עמיתים וכדומה). ב. חשיפה ותרגום של של מתווים לשיח פדגוגי איכותי. מערך סדרן של צפיית עמיתים.	א. צוותי בית-הספר פועלים כצוותים מקצועיים על בסיס העקרונות של קהילה מקצועית לומדת.	עבודת צוות משותפת בתכנון ובבנייה של חומרי הוראה-למידה-הערכה (מערכי השיעור, כלים, מבחנים).	מרחב צוותי	
		א. תכנון משותף של חומרי ותהליכי הוראה-למידה. ניתוח של יחידות הוראה ותוצרי למידה לצורך שיפור והתמצקות. ג. הובלת תהליך לתכנון ולהקמה של סביבות למידה כיתתיות וחוקי-כיתתיות.	א. עבודת צוות משותפת בתכנון ובבנייה של חומרי הוראה-למידה-הערכה (מערכי השיעור, כלים, מבחנים).			
א. קידום דו-שיח מכבד בין המנהל לחברי הצוות. ב. הבניה של ערוצי תקשורת פנים-ארגוניים. ג. שיתוף בעלי תפקידים וחברי צוות בתהליכי קבלת החלטות.	א. קידום דו-שיח מכבד בין המנהל לחברי הצוות. ב. הבניה של ערוצי תקשורת פנים-ארגוניים. ג. שיתוף בעלי תפקידים וחברי צוות בתהליכי קבלת החלטות.	א. קידום האמון בין חברי הצוות המקצועי. ב. הבניית פפגמיים פרטניים של מורים עם תלמידים. ג. הפעלת מנגון ערוצי שיח עם תלמידים. ד. מתן כלים להשבחת השיח בין באי בית-הספר.	א. שיח מכבד בין באי בית-הספר	מחויבות ושייכות של חברי צוות	מרחב אקלימי קהילתי	
		א. עבודה על עמדות מורים בנוגע למסוגלות תלמידים. ב. רתימת מורים לתהליכי צוותיים.	א. מחויבות ושייכות של חברי צוות			
א. מיסוד ערוצי תקשורת עם ההורים וקידום מעורבות הורים ב. מיפוי המרחב הפוליטי שבו פועל הארגון. ג. סיוע למנהל ביצירת שותפויות עם גורמי משרד, רשות, קהילה, הורים.	א. מיסוד ערוצי תקשורת עם ההורים וקידום מעורבות הורים ב. מיפוי המרחב הפוליטי שבו פועל הארגון. ג. סיוע למנהל ביצירת שותפויות עם גורמי משרד, רשות, קהילה, הורים.	א. מיסוד ערוצי תקשורת עם כלל ההורים. ב. מיפוי ומיצוי מענים קהילתיים לטובת ילדי בית-הספר. ג. קידום רצף חינוכי עם בתי-הספר המזוינים והמוזנים.	א. בית-הספר מנהל דיאלוג בונה עם ההורים ועם גורמים בקהילה.	מרחב אקלימי-קהילתי	מרחב אקלימי-קהילתי	
		א. איתור תלמידים בסיכון. ב. הקמת מסגרות לימודיות ורגשיות לילדים בסיכון.	א. בניית מנגנונים לאיתור ולטיפול בתלמידים בסיכון.			

3. תכנון ההתערבות בבתי-ספר במרום

"מניסיוני בשדה למדתי שלתוכניות אין ערך, אך לתכנון אין תהליך", ד' אייזנהאואר

הרציונל

תכנון תהליך ההתערבות הבית-ספרית הוא שלב חיוני בעבודתם של גורמי הליווי בבתי-ספר שבמרום. עם סיום תהליך ההתבוננות, המיפוי והאבחון הארגוני, נדרשים המדריך הפדגוגי והיועץ הארגוני להתמודד עם כמות חסרת תקדים של נתונים. במצב הזה, של לעיתים "הצפה" של מידע, הופכת משימת עיבוד המידע ותרגומו לתוכנית התערבות למשימה מאתגרת במיוחד.

התהליך מורכב אף יותר בבתי-ספר שנמצאים בשלב מתקדם בתהליך הליווי ובהם גורמי הליווי יכולים למצוא את עצמם מפעילים "איים" של התערבות בלתי סדירים בתגובה לצורכי השדה ללא עיקרון מארגן ותוכנית מסודרת. מכאן, גם בבתי-ספר שכבר נמצאים בעיצומה של התוכנית, יש צורך ב"פסק זמן" לשם חשיבה משותפת של גורמי הליווי על תוכנית ההתערבות.

תפיסה רב-ממדית של תהליך תכנון ההתערבות

תהליך תכנון ההתערבות מסייע לגורמי הליווי לעבור ממצב של עשייה בתגובה למתרחש לעשייה המכוונת לקידום אפקטיבי של היעדים ושל המטרות. **לתהליך זה כמה יתרונות:**

- ✓ מלבן את רציונל ההתערבות ומחייב את צוות הליווי לבחון את תפיסת עולמו החינוכית.
- ✓ ממקד ומדייק בהגדרת המושגים והתפיסות המרכזיות שנצפו בתהליך ההתערבות.
- ✓ מחבר בין שני ערוצים: עיצוב עתיד ("לאן ברצוננו להגיע בתהליך ההתערבות? למה דווקא לשם?) והגדרה מדויקת של ערוצי העשייה (מה עלינו לעשות כדי להגיע לשם?).
- ✓ מחייב ראייה אינטגרטיבית של כלל המטרות בזיקה למשאבי הזמן, הידע והמיומנות שעומדים לרשות כל אחד מחברי צוות הליווי.
- ✓ מאפשר לרתום את כלל גורמי הליווי הן לחשיבה והן לעשייה, מעמיק את השפה המשותפת בקרב גורמי הליווי ויוצר תהליך למידה ועשייה שיתופי.

תכנון ההתערבות: מבנה ומטרות

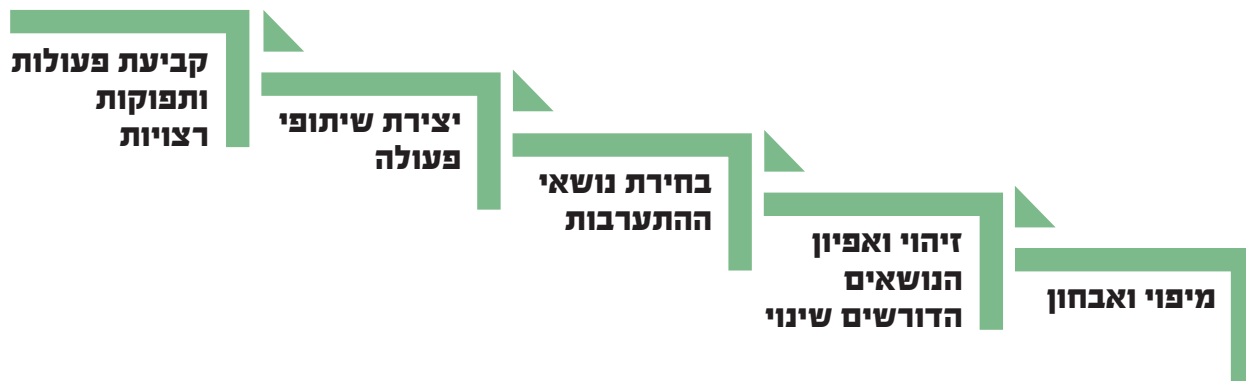


להלן מוצע הכלי "פיגום להתערבות" - כלי לתכנון וליישום ההתערבות

"פיגום להתערבות"

כלי לתכנון וליישום תהליך התערבות

הכלי "פיגום להתערבות" נועד לסייע במעבר מאיסוף מידע ונתונים בבתי-ספר חדשים בתוכנית, ומאיסוף תובנות בבתי-ספר שכבר פועלים על-פי התוכנית, לתכנון אפיקי פעולה ולבניית תוכנית התערבות. הכלי יסייע לכם לתכנן בצורה נכונה את תהליך ההתערבות בבתי-הספר שבתוכנית מרום באמצעות שישה פיגומים:



מומלץ לתכנן את ההתערבות במשותף עם היועץ הארגוני, כאשר בבניית התוכנית תינתן התייחסות לפעולות שכל אחד יבצע בנפרד ולפעולות שיעשו במשותף.

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, והמבנה 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 תשתיות בית-הספר. המדריך נדרש לתכנן את ההתערבות בצורה הדרגתית, כאשר כל שלב נוסף מסייע לקידום יעדי בית-הספר.

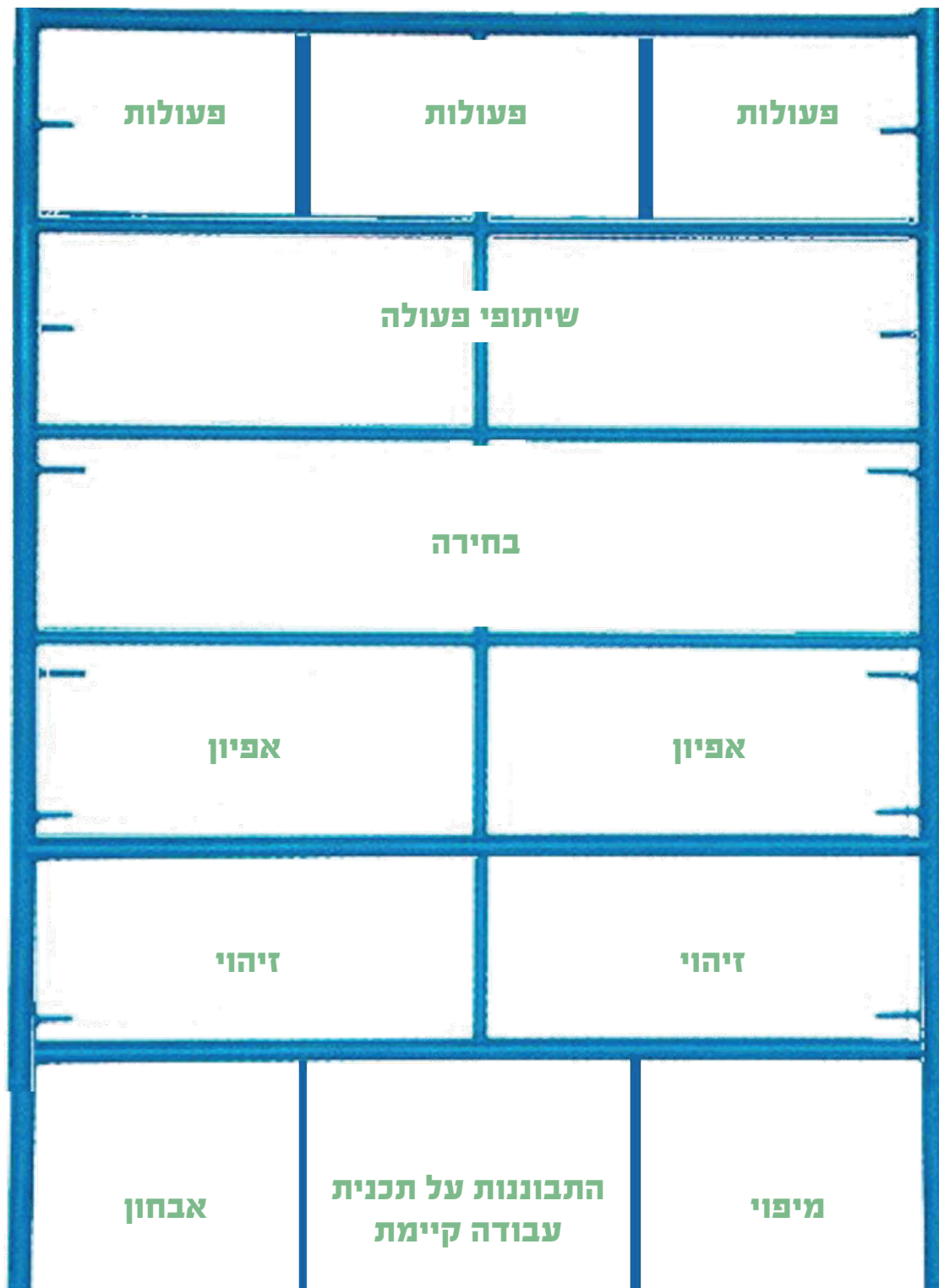
בסוף התהליך אנו מצפים כי בית-הספר יבנה את היכולת הפדגוגית והארגונית לאגם את הידע ולהוביל בעצמו את המשך תהליך השינוי, ובד בבד להקטין את התלות בגורמי הליווי החיצוניים שעליהם נסמך.



כלי הפיגום - לתכנון וליישום ההתערבות בבתי-ספר במרום

יועץ ארגוני

מדריך מרום



פעולות - מהן הפעולות שתבצעו? מהן הפעולות שהמדריך יבצע?

תפוקות רצויות

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?



4. ערוצי ההתערבות של מדריך מרום

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

לאחר שהתמקדנו בפרק הראשון בהיכרות עם ערוצי ההתערבות של מדריך מרום והיועץ הארגוני תוך הגדרת התפקיד וממשקי העבודה ביניהם, והצענו כלי למיקוד ההתערבות המשותפת, נתמקד בפרק זה 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.

כיצד ניתן מענה לצורכי המיצ"ב?

- בהקשר זה בולטים מאוד הלחצים המופעלים על בתי-הספר והמאמצים הנעשים על מנת לתת מענה למיצ"ב. מתוך כך עולים כמה מאפיינים של בתי-ספר במרום בתהליך הליווי:
- בתי-ספר שבוחרים להתחיל בתהליך ההתערבות בשכבות שניגשות או עתידות לגשת למיצ"ב, או בצוותים רלוונטיים (מקצועות היסוד).
 - בתי-ספר שמתאימים את ההתערבות בצורה עקיפה לצורכי המיצ"ב, למשל, בוחרים את תהליכי ההתערבות ומעצבים אותם באופן שיתנו מענה גם לדרישות המיצ"ב, אך לא רק לתלמידים אלה.

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 ומבקד את התהליך יש יתרון גדול. טבעי, שבשלב הראשוני 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 מורים ואף לתת הכשרה לכלל חדר מורים.

הרחבת מעגל ההשפעה

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 המרחב הצוותי- פדגוגי. חשוב לציין, כי **כל הצעות ההתערבות בחלק זה, בעיקר במרחב הניהולי-ארגוני ובמרחב הצוותי, מומלץ שתיושמה לאחר שיח ותכנון מוקדם עם היועץ הארגוני כדי לא ליצור חפיפה בהתערבות.**

ריכוז ערוצי ההתערבות, המשימות והכלים המופיעים באוגדן זה

מרחב	ערוץ התערבות	משימות	כלים
ניהולי-ארגוני	1. התבוננות ומיפוי ארגוני	א. עריכת מיפוי ומיקוד התערבות	✓ מיפוי ומיקוד התערבות
	2. חשיבה תכנונית	א. בניית תוכנית עבודה שנתית ב. בניית תוכנית עבודה דו-ערוצית ג. בניית מערך התערבות מואץ	✓ בניית תוכנית עבודה ✓ תוכנית עבודה מואצת ✓ בחינת תכנון מול ביצוע
	3. עבודה מבוססת נתונים	א. יישום מדיניות הערכה של תוכנית מרום ב. שימוש בנתונים ובכלים ליצירת תמונת מצב ארגונית	✓ שאלון התפוקות (שאלון אינטרנטי) ✓ שאלון אינדיקציות
	4. יצירת שותפויות	א. מיפוי גורמים מתערבים ב. יצירת שותפויות וממשקי עבודה	✓ מיפוי גורמים מתערבים בבתי-הספר ✓ תכנון תהליך השותפויות
	5. פיתוח ומיסוד שגרת סדיריות ומנגנונים בית-ספריים	א. מיסוד ישיבות צוותים מקצועיים ב. הצב"ם הבית-ספרי	✓ פרוטוקול ישיבות צוות ✓ תכנון שנת הלימודים בצוות המקצועי ✓ סיכום שנת הלימודים בצוות המקצועי ✓ תכנון, הובלה והכוונה של הצב"ם הבית-ספרי
צוותי	1. פיתוח מנהיגות ביניים	א. העצמת דרג ביניים ב. מיפוי בעלי תפקיד והגדרת תפקיד	✓ מודל חניכה אישי ✓ להעצמת דרג ביניים ✓ כלי לאפיון בעלי התפקידים ודרכי עבודתם ✓ מיפוי בעלי תפקיד ✓ הגדרת תפקיד ✓ אימון לתפיסת תפקיד
	2. שיפור עבודת צוות	א. קידום עבודת צוותים ב. פיתוח מקצועי של צוות בית-הספר ג. תצפיות בשיעורים ושיח פדגוגי	✓ הערכת עבודת הצוות ✓ צפייה בישיבת צוות ✓ בחינת מודל ההתפתחות המקצועית ✓ כלים יישומיים לניהול הפיתוח המקצועי



פדגוגי	1. קידום תשתיות פדגוגיות	א. מיפוי והערכה של הישגי הלומדים	✓ מיפוי מבחן על-פי התפלגות ציונים ✓ מיפוי מבחן על-פי מיומנויות ✓ תכנון תוכנית עבודה לקבוצה, לכיתה ולפרט ✓ בניית תוכנית עבודה בעקבות מבחן
		ב. ניצול יעיל של השעות הפרטניות	✓ בניית תוכנית עבודה לניצול יעיל של השעות הפרטניות ✓ הגדרת משימות לבעלי תפקידים לניהול השעות הפרטניות ✓ ניהול שעות ניהול כיתה ✓ תיעוד ומעקב אחר מפגשים פרטניים
		ג. הוראה דיפרנציאלית מותאמת	✓ תכנון מערך שיעור דיפרנציאלי ✓ כלי לתכנון הוראה דיפרנציאלית ✓ "לוחות חשיבה"
		ד. פיתוח מרחבי למידה	✓ כלי לעיצוב סביבות למידה ברוח פדגוגית מוטת עתיד ✓ "מפתחות" לתכנון סביבת למידה
		ה. הערכת הישגים לימודיים	✓ ניתוח סוגי תשובות במבחן ✓ כלי לשיח מורה-תלמיד בעקבות מבחן ✓ "מבחן ההצלחה שלי"
	2. גיוון דרכי הוראה-למידה- הערכה	א. הוראה מפורשת וישירה	✓ "בנה את השיעור שלך..." ✓ כלי לתכנון שיעור
		ב. למידה מטעויות	✓ "מצא את השגיאה"
		ג. הוראה בקבוצה קטנה	✓ תכנון הוראה-למידה בקבוצה קטנה
		ד. משוב מקדם למידה	✓ תיעוד הלמידה
		ה. שילוב משחק בהוראה ובלמידה	✓ תכנון ושילוב משחקים ומישחק בכיתה



פדגוגי	2. גיוון דרכי הוראה- למידה- הערכה	1. הוראה ולמידה בדרך החקר	✓ ליווי תהליך כתיבת עבודת חקר
		2. הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים	✓ ליווי תהליך הלמידה מבוססת פרויקטים
		3. הוראה ולמידה בחברותא	✓ פל"א - מבנה מפגש לימוד בחברותא ✓ הערכת חומר הלימוד והתאמתו ללמידה בחברותא-מורים ✓ דגם למשוב מסכם ללמידה בחברותא - תלמידים
		4. הוראה ולמידה בסביבה חוץ-כיתתית	✓ מיפוי סביבות חוץ- כיתתיות ✓ הערכות לשילוב סביבת לימוד חוץ-כיתתית ✓ שילוב סביבת לימוד חוץ-כיתתית
		5. חלופיות בהערכה	✓ כלי עזר לליווי בבניית תלקיט ✓ כלי עזר לליווי בתהליכי הכנת מטלת ביצוע
אקלימי- קהילתי	1. שותפות הורים	הבניית ערוצי תקשורת עם הורים	✓ שאלון לבירור תפקיד ההורים בבית-הספר ✓ שאלון למורים לבירור ערוצים לשיתוף פעולה
	2. מוטיבציה ושייכות	הגברת המוטיבציה ותחושת השייכות בקרב מורים	✓ בחינת פעולות להגברת המוטיבציה

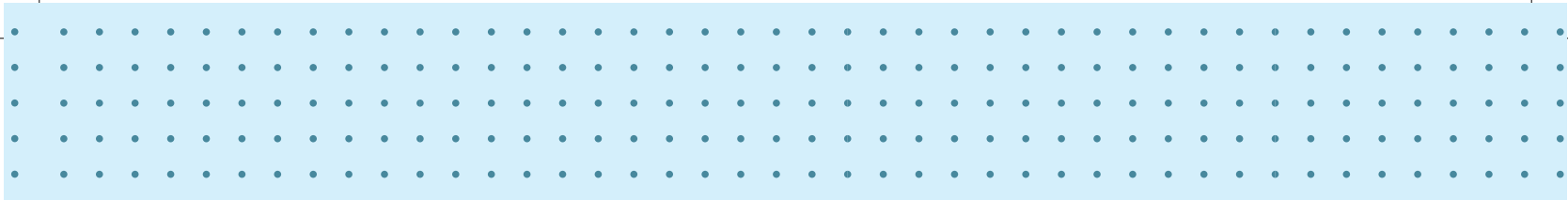




פרק 1 - ערוצי התערבות במרחב הארגוני-ניהולי

1. התכונות ומיפוי ארגוני | 2. חשיבה תכנונית | 3. עבודה מבוססת נתונים
4. יצירת שותפויות | 5. פיתוח ומיסוד שגרות, סדירויות ומנגנונים ארגוניים





פרק ב - ערוצי התערבות במרחב הארגוני-ניהולי

1. התבוננות ומיפוי ארגוני

“כשאתה משנה את הצורה שבה אתה מסתכל על דברים, הדברים שאתה מסתכל עליהם משתנים”, ווין דייר

תהליך ההתבוננות והמיפוי הארגוני מאפשר לנו להכיר את בית הספר על רבדיו הרשמיים והלא רשמיים, לזהות את אתגרי העיקריים, את הכוחות התומכים והבולמים ובצד זאת להציע תוכנית עבודה קונקרטית.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:

א. עריכת מיפוי ומיקוד ההתערבות

תהליך התבוננות ומיפוי איכותי משמש נדבך ראשון וחשוב בתהליך ההתערבות. נדבך זה תורם להתמקמות שלנו בצוות, מסייע לרתום את השותפים הרלוונטיים, וחשוב מכול - מסייע בגיבוש אסטרטגיית התערבות רלוונטית ואפקטיבית. התהליך כולל כמה שלבים מרכזיים:



שלב א - תיאום מוקדם מדריך ויועץ ארגוני

1. **תיאום ציפיות** - המדריך והיועץ ייפגשו כדי לתכנן את התהליך האבחוני בבית-הספר ויתאמו ציפיות בנוגע לתהליך.
2. **תכנון תהליך המיפוי והאבחון** - להלן כמה שאלות לחשיבה טרם התחלת התהליך:
מהם המרחבים שבהם רוצים למקד את האבחון? מיהו קהל היעד שבאמצעותו או עליו נאסוף את הנתונים? מהו היקף המידע הדרוש? כמה זמן נרצה להקצות לאיסוף הנתונים? באיזה סוג של כלים נרצה להשתמש?
3. **שיתוף הדדי** - במידע מקדים הנוגע לבית-הספר.
4. **קביעת לוח זמנים לאבחון** - ומועד להגשת דוח האבחון, ובד בבד קביעת פגישות קבועות בין היועץ למדריך ליישום התהליך.

שלב ב - תכנון תהליך המיפוי והאבחון בשיתוף המנהל

1. **תיאום ציפיות עם המנהל ואתיקה מקצועית** - הצגת תהליך המיפוי והאבחון ומטרותיו, הגדרת גבולות האתיקה בשיתוף המנהל.
2. **בירור צרכים** - בשלב הראשון מומלץ להיפגש עם המנהל ועם גורמי מפתח בבית-הספר ולברר מהן נקודות התורפה שמטרידות אותם ומהם הנושאים שבהם היו רוצים להתמקד.
3. **בחירת קהל היעד ועדכון** - חשוב לקבל את הסכמתו של המנהל הנוגעת לגורמים שעומדים נרצה להיות בקשר (מורים, פיקוח, הדרכה, רשות, הורים וכדומה), ולמסמכים שאליהם נבקש להיחשף. כמו כן, יש לוודא שהמנהל יבקש את שיתוף הפעולה של הגורמים הרלוונטיים.
4. **קביעת מרחבי האבחון** - תיאום בנוגע למרחבים שבהם יתמקדו המדריך והיועץ הארגוני כל אחד בנפרד בתהליך המיפוי והאבחון. מומלץ, שהמדריך יתמקד בהיבטים של פדגוגיה, צוות ואקלים, והיועץ הארגוני יתמקד בהיבטים של ארגון, ניהול מנהיגות וקהילה.



5. **בחירת כלי המיפוי והאבחון** - מתוך מגוון כלים (ראו פרק כלי אבחון בתלקיט למדריך).
6. **שיטות לאיסוף הנתונים** - ניתן להשתמש בכלים מגוונים: מדדים שונים מבית-הספר, ראיונות אישיים, קבוצות מיקוד, שאלונים, ניתוח של מסמכים, תצפיות ועוד.
7. **קביעת לוח זמנים** - תהליך ההדרכה הוא תהליך דינמי שאינו מאפשר עצירה והמתנה לתוצאות של תהליך אבחון ארוך. לכן, מומלץ לתחום בזמן את התהליך ולנהל אותו "תוך כדי תנועה".

שלב ג - יישום והטמעה של תהליך המיפוי והאבחון

1. **ניתוח הממצאים וכתיבת טיוטה לדוח** - היועץ הארגוני והמדריך ינתחו את הממצאים יחד עם המנהל וינהלו דו-שיח על ממצאי המיפוי והאבחון ועל פרשנותם.
2. **הצגת הממצאים** - הממצאים יוצגו בפני מנהל בית-הספר. יש לשקול בצורה מושכלת מהם הממצאים שיוצגו ואת אופן הצגתם.
3. **הכנת דוח אבחון מסכם** - היועץ הארגוני יכין דוח אבחון שיכלול תובנות משותפות. תוצרי המיפוי של המדריך יתוכללו לדוח האבחוני הכולל (באחריות היועץ הארגוני).
4. **בניית תוכנית העבודה** להתערבות ולשיפור ממצאי המיפוי והאבחון.
5. **יישום והטמעה של תוכנית העבודה** - הטמעה אינה מתרחשת מעצמה, ויש להכין תוכנית הטמעה מפורטת בשיתוף המנהל והצוות.

כלים למדריך

- ✓ כלי למיפוי ולמיקוד התערבות.
- ✓ מודלים וכלים לאבחון ארגוני. בתוך תלקיט לעבודת מדריך מרום, 2017, המנהל הפדגוגי.

כלי למיפוי ולמיקוד התערבות על-פי מרחבי מרום

הכלי למיפוי ולמיקוד התערבות נבנה במטרה לאפשר גיבוש תמונת מצב מהירה על אודות מצב בית-הספר, ולסמן באילו מרחבים זקוק בית-הספר לליווי ממוקד. הכלי מבוסס על מחוון התפוקות של תוכנית מרום, וכולל ארבעה חלקים המתייחסים למרחבים בתוכנית מרום: מרחב מנהיגותי-ניהולי, פדגוגי, צוותי, אקלימי וקהילתי.

מומלץ למדריך למלא את השאלון בשיתוף המנהל והיועץ הארגוני.

הכלי בנוי כשאלון "בחן את עצמך". כל חלק בו מורכב מסדרת היגדים. הָעֵרִיכוּ את בית-הספר בהתייחס לכל אחד מההיגדים, ולבסוף סכמו את הציון בכל מרחב. רְשְׁמו את הניקוד של כל מרחב. בטבלה המסכמת בחנו את הציון על-פי רמזור הניקוד והתמקדו במרחבים שהוערכו בציון נמוך.

כאמור, הכלי מבוסס על מחוון התפוקות של תוכנית מרום ולמעשה הוא גרסה מקוצרת שלו לגיבוש תמונת מצב מהירה. מחוון התפוקות רחב יותר ומכיל התייחסות להיבטים רבים יותר, אך גם בנוי ככלי ויכול לשמש לגיבוש תמונת מצב מעמיקה יותר של בית-הספר. לעיון במחוון התפוקות המלא ראו **תלקיט למדריך מרום**

או אוגדן למפקח, 2018, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך.



סיכום כלל הנקודות

רשמו את הניקוד של כל מרחב בטבלה המסכמת, בחנו את הציון על-פי רמזור הניקוד, ומקדו את ההתערבות במרחבים שהוערכו באופן נמוך.

מרחב	ציון סופי	ציון רמזור
ארגוני-ניהולי		
צוותי		
פדגוגי		
אקלימי-קהילתי		

0-20 נקודות:
נמוך-בינוני

- בית-ספר מתפקד בצורה נמוכה-בינונית במרחב זה וזקוק להתערבות ולליווי.

21-28 נקודות:
בינוני-טוב

- בית-הספר מתפקד בצורה סבירה-טובה במרחב זה. ייתכן שזקוק להתערבות ולליווי חלקי.

29-40 נקודות:
טוב-טוב מאוד

- בית-הספר מתפקד בצורה טובה עד טובה מאוד במרחב זה ואינו זקוק להתערבות מערכתית. ניתן לשקול התערבות ממוקדת במידת הצורך.



מרחב מנהיגותי-ארגוני

באיזו מידה, לדעתך, מתנהלים התהליכים האלה בבית-הספר שאותו אתה מלווה?

היגדים	1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד
תוכנית העבודה השנתית מבוססת נתונים ומציבה יעדים מדידים					
תוכנית העבודה השנתית מיושמת ונמדדת בצורה רציפה					
ישיבות צוות והנהלה נערכות בצורה סדירה ואפקטיבית					
בית-ספר מאגם משאבים ומקצה אותם על בסיס מיפוי מוקדם					
קיימת הגדרת תפקידים ברורה וחלוקה נכונה של תחומי אחריות					
מנהיגות הביניים מועצמת ומובילה תהליכים בית-ספריים					
הצוות משתתף באופן סדיר במסגרות לפיתוח מקצועי					
רוב הצוות שותף לקידום תהליכים מרכזיים בבית-הספר					
סך הכול					
ציון מסכם למרחב					



מרחב צוותי

באיזו מידה, לדעתך, מתנהלים התהליכים האלה בבית-הספר שאותו אתה מלווה?

היגדים	1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד
הצוותים עובדים על בסיס תוכנית לימודים ועוקבים אחר יישומה					
הצוותים מנהלים תהליכי מיפוי סדורים ונותנים מענה בהתאם למאפייני התלמידים					
הצוותים בונים חומרי הוראה-למידה מותאמים לרמות השונות של התלמידים					
קיים מערך צפייה בשיעורים ותהליכי משוב והערכה מקדמי למידה					
המורים משתתפים בצורה סדירה במסגרות לפיתוח מקצועי בתחום הדעת					
הצוותים בונים כלי הערכה אחידים וקריטריונים להערכה (מחוונים)					
הצוותים מפתחים יחד חומרי הוראה					
קיימת תחושת שייכות ואחריותיות בצוותים.					
סך הכול					
ציון מסכם למרחב					



מרחב פדגוגי

באיזו מידה, לדעתך, מתנהלים התהליכים האלה בבית-הספר שאותו אתה מלווה?

היגדים	1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד
בית-הספר מנהל תהליכי מיפוי סדורים, מציב יעדים מדידים ועוקב אחר השגתם					
בית-הספר מאתר את צורכי התלמידים ונותן מענה ברמת בית-הספר / השכבה / הכיתה / הפרט					
יש ניצול אפקטיבי של השעות הפרטניות בהתאם לצורכי התלמידים					
בית-הספר יוזם ונותן מענים מגוונים לתלמידים מתקשים ומצטיינים.					
תהליכי הוראה-למידה-הערכה מותאמים לצורכי התלמידים					
הצוות משתמש במגוון שיטות הוראה-הערכה חלופיות לקידום תפקודי לומד.					
ישנם קריטריונים ברורים להערכת תלמידים ונעשה שימוש במחוונים.					
סביבות הלמידה מגוונות ונותנות ביטוי לנושאים הנלמדים.					
סך הכול					
ציון מסכם למרחב					



מרחב אקלימי-קהילתי

באיזו מידה, לדעתך מתנהלים התהליכים האלה בבית-הספר שאותו אתה מלווה?

היגדים	1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד
בית-הספר מטפח את ערוצי השיח בין תלמידים למורים לשיפור הדיאלוג					
בית-הספר מאתר בצורה שיטתית צרכים רגשיים- חברתיים של תלמידים ברמת בית-הספר / הכיתה / הפרט					
בית-ספר מסוגל ליצור תמונת מצב מדויקת על אודות המשאבים שניתנו לתלמידים לאור הצרכים הרגשיים- חברתיים שאותו והאפקטיביות שלהם					
התוכנית הייעוצית-חברתית נותנת ביטוי לצורכי בית-הספר ונערך מעקב אחר יישומה					
המורים מבטאים ציפיות גבוהות מהתלמידים ואחריות כלפי הישגיהם ותפקודם					
קיימים מנגנונים לאיתור תלמידים בסיכון וניתנים מענים בשיתוף גורמים טיפוליים-קהילתיים					
הצוות עורך שיח מכבד עם הורים ומעודד שותפות הורים					
בית-הספר מזמן פעילויות להגברת המעורבות החברתית-קהילתית של תלמידים					
סך הכול					
ציון מסכם למרחב					



2. חשיבה תכנונית

"הכנה היא הכול, גם נוח לא התחיל לבנות את התיבה כשהתחיל לרדת גשם", וורן באפט

החשיבה התכנונית מסייעת לביה"ס לעבור ממצב של עשייה המגיבה למתרחש לעשייה ממוקדת המכוונת להשגת יעדיו. תכנון איכותי של תכנית העבודה יוביל לתוצאות אלו: העמקת השפה המשותפת; רתימה של כלל השותפים; עשייה אופרכיבית מבוססת נתונים, ויצירת תשתית לצומתי הערכה, מעקב ולמידה. בתוך תוכנית העבודה של בית-הספר משלבים מדריך מרום והיועץ הארגוני את "יעדי מרום" - קרי, היעדים שצוות הליווי של מרום מלווה ומוביל בצורה הדוקה ומובהקת.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:

סיוע בגיבוש תכנית עבודה בית ספרית ויישומה תוך בחינה מתמדת של תכנון מול ביצוע.

ליווי בתהליך בניית תכנית עבודה דו-ערוצית הנותנת מענה לצרכים ספציפיים שעולים מהשדה במקביל להמשך עבודה על קידום יעדים לטווח ארוך.

תכנון ויישום מערך התערבות מואץ לקבוצה מוגדרת בטווח זמן קצר.

א. בניית תוכנית עבודה שנתית

שלבים בבניית תוכנית עבודה שנתית:

• **שלב 1 - גיבוש תמונת מצב בנוגע לצורכי בית-הספר**

צורכי בית-הספר מוגדרים כפעור בין הרצוי למצוי. לרשות בית-הספר עומדים נתונים ומידע מסוגים שונים המסייעים בהבנת המצוי. בין אלה: **מדדי התוצאה של בית-הספר** (למשל: מיצ"ב, אח"ס, נתוני התמדה ונשירה), **מדדי תפוקה של העשייה הבית-ספרית** (מיפויים ותפוקות), **ותוצאות האבחון הארגוני**. עם זאת, על בית-הספר לברר מהי בעיניו תפיסת הרצוי, לדוגמה: מהם מאפייניה של דמות הבוגר הראוי, כיצד נראים תהליכי ההוראה והלמידה בבית-הספר, כיצד נראים יחסי מורים-תלמידים וכו'.

• **שלב 2 - מיקוד - בחירת יעדים מרכזיים**

בשלב הזה עליכם להוביל תהליך חשיבה שבסופו תתקבל התשובה לשאלה: באילו יעדים עלינו להתמקד? **בתהליך החשיבה המשותף רצוי לכוון לשלוש שאלות מרכזיות:**

- ✓ מהם הנושאים שבהם הפער הוא הבעייתי או המטריד ביותר ומחייב טיפול ממוקד?
- ✓ מהו הנושא "החזק" ביותר שנרצה לקדם?
- ✓ מהם הנושאים שאם נטפל בהם יוכלו לשמש מנוף לשינוי במגוון רחב של אתגרים?



• **שלב 3: גיבוש תוכנית העבודה**

בשלב זה המיקוד הוא בדרך שבאמצעותה אנחנו מבקשים להשיג את המטרות והיעדים שלנו. כיצד נתרגם את כיווני הפעולה שמייפנו לתוכנית סדורה? וכיצד נוכל לוודא שהיא אמנם מבוצעת? מבנה תוכנית העבודה - תוכנית העבודה כוללת: מטרות, יעדים, משימות, פעולות מרכזיות (שלבי התארגנות), לוחות זמנים, שותפים, גורם אחראי, מדדי תפוקה ותוצאה, משאבים (תקציב, שעות, תוכניות).

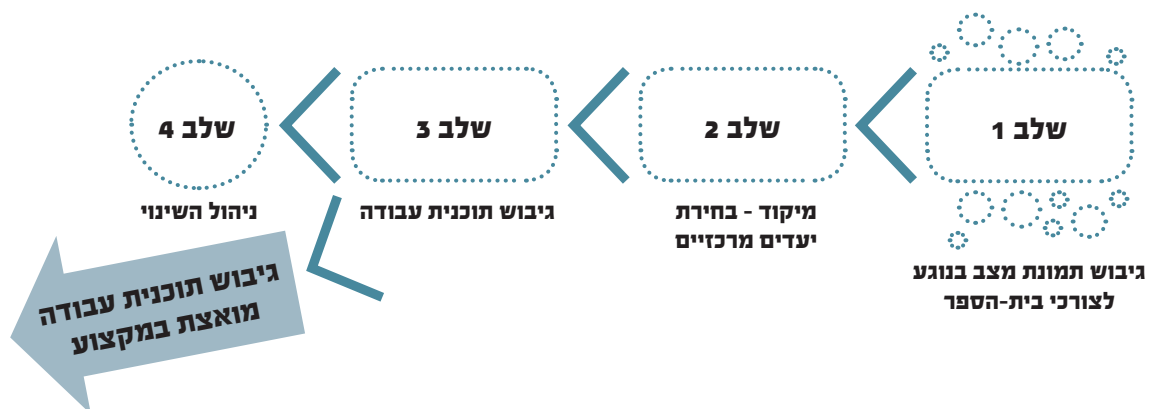
• **שלב 4: ניהול השינוי**

שלב זה הוא תהליך מתמיד של בחינת הפער בין התכנון ליישום ושל המדדים ליישום לצורך הערכת ההתקדמות. אחד הכלים החשובים שפותחו בתוכנית מרום הוא **"שאלון האינדיקציות"** הבוחן את האינדיקציות ליישום לנוכח התכנון. השילוב בין האינדיקציות צריך לספר את "סיפור ההתערבות", כך, שמתוך ההתבוננות בו יהיה ניתן להעריך מה קודם ובמה עדיין נדרשת עבודה (ראו תלקיט לעבודת המדריך בתוכנית מרום, 2017, המנהל הפדגוגי).

ב. בניית תוכנית עבודה דו-ערוצית

כאמור, בבתי-ספר נבנית תוכנית עבודה בית-ספרית שנתית. ברוב המקרים היעדים שנקבעים הם יעדים רב-שנתיים וארוכי טווח. שכן, לתהליכי היישום וההטמעה נדרשים זמן והשקעה. לפעמים, בעקבות תהליך מיפוי ואבחון מתגלה צורך במהלך השנה לתת מענה ממוקד לשכבת גיל מסוימת או למקצוע מסוים. לשם כך נדרש צוות מרום לסייע לצוות לבנות תוכנית עבודה דו-ערוצית מדויקת, שתיתן בערוץ אחד מענה לשיפור תשתיות בית-הספר ולהשגת היעדים בטווח הארוך, ובערוץ השני - מענה ממוקד לצרכים שעולים מהשדה.

שלבים בגיבוש תוכנית עבודה דו-ערוצית



מטרות תוכנית העבודה הדו-ערוצית

- ✓ ליצור סדרי עדיפות של משימות, ולהעלות את הסיכוי להשיג שינוי ושיפור ביעדים לטווח הארוך ולטווח הקצר.
- ✓ ליצור כיוון עבודה ברור ונראות גבוהה על מנת שגורמים שונים יוכלו לשלב ולרכז מאמצים בדרך להשגת היעדים.
- ✓ לאפשר מדידה והערכה מדויקת וקצרת טווח (כמותית ואיכותנית).
- ✓ להגדיר אחריות מובהקת.
- ✓ לאגם משאבים ולגייס משאבים חדשים.
- כמובן, שתהליכים אלה מתנהלים גם בתוכנית העבודה ארוכת הטווח של בית-הספר, אולם המיקוד מאפשר העמקה בטווח זמן קצר.

מיקוד פעולות המקדמות תפוקות בטווח הקצר ובטווח הארוך

שאלות לחשיבה ולדיון:

- ✓ עד כמה תוכנית העבודה דינמית, גמישה ומאפשרת תהליכי שינוי ארוכי טווח וקצרי טווח?
- ✓ עד כמה הצוות מכוון למדוד את התוכנית בנתונים כמותיים ואיכותניים?
- ✓ אילו פעולות יכולות לקדם הישגים בטווח הארוך? אילו פעולות יכולות לקדם הישגים בטווח קצר?
- ✓ מהו מקומו של צוות הליווי בתהליך? מהו מקומו של המפקח? מהו מקומה של הרשות?
- ✓ האם מערך ההדרכה והליווי מחזיק בידע בנושא תהליכי התערבות ממוקדים קצרי טווח?
- ✓ אילו קשיים אתם צופים בתהליך?

ג. תכנון מערך התערבות מואץ

מעריך התערבות מואץ לקידום הישגים מיועד לשיפור הישגים של קבוצה קטנה ומוגדרת בטווח זמן קצר. על-פי שיטה זו נקבעים יעדים ברורים וקריטריונים מובהקים להצלחה, מתנהל תהליך אינטנסיבי של בניית הקבוצות, וניתנים מענים מותאמים תוך כדי הפעלת ההתערבות במקביל למעקב ולניטור הישגים.

לתוכנית ההאצה מטרות אחדות:



שלבים בבניית מערך התערבות מואץ:

- ✓ מיפוי ובחירת תלמידים הזקוקים להתערבות מואצת ובניית קבוצות בהתאם למיפוי.
- ✓ בחירת מקצוע התערבות והוספת משאבים למקצוע.
- ✓ בחירת צוות מוביל בבית-הספר - מומלץ לבחור צוות מוביל ולמנות רכז שילוו את התהליך.
- ✓ בחירת מורים - מומלץ שהמורים המתגברים יהיו מורים שמכירים את התלמידים.
- ✓ גיוס מתרגלים - מורים או סטודנטים שיתגברו את התלמידים.
- ✓ בנייה של מערך תגבורים או מרתונים - במהלך היום, בסוף יום הלימודים, בימים מרוכזים.
- ✓ בניית תוכנית עבודה מואצת, יומית ושבועית, עם הספקים, מערכת שעות דרכי מדידה והערכה ולו"ז.
- ✓ ניהול מערכת בקרה ומעקב אחר ביצוע תוכנית העבודה והישגי התלמידים בשיתוף המנהל.
- ✓ בניית מערכת של משוב הדדי בין המורים המתגברים לבין המורים בכיתות האם.
- ✓ גיוס שותפים: מחנכים, מערך הייעוץ, רכזי מקצוע, מורת שילוב, הורים, פיקוח (לעיתים רשות) ליישום התוכנית.
- ✓ מניעת נשירה - מעקב אחר הצטרפות ועזיבה של תלמידים ממערך התגבורים, הגברת ההכלה ומניעת מצב של "דלת מסתובבת".
- ✓ הכשרת המורים - רכז המקצוע ילווה בצורה אינטנסיבית את צוות המורים המתגבר, ינהל תהליך של הכנת חומרי למידה והערכה מותאמים וידייק בהם.

ההיבט הפסיכו-פדגוגי

- ✓ במקביל למתן מענה לימודי נודעת משמעות ליצירת מערך תמיכה רגשי כדי לחזק את הקשר



- ✓ מורה-תלמיד ולתרום לתחושת הביטחון של התלמיד ולתחושת המסוגלות האישית.
- ✓ הפעלת תוכנית העצמה לתלמידים.
- ✓ שיפור תהליכי למידה.
- ✓ גיוס התלמידים לתהליכי ההיבחנות ותרגולם ב"חוכמת ההיבחנות".
- ✓ אבחון עצמי ואיתור חסימות רגשיות בתחומי למידה שונים.
- ✓ עידוד המוטיבציה ותחושת המסוגלות.
- ✓ יצירת חוויות של הצלחה.
- ✓ תמיכה וטיפול בתלמידים עם קשיים בלמידה כתוצאה מלקות, תמיכה וסיוע.
- ✓ גיוס ההורים.

כלים למדריך

- ✓ כלי לבניית תוכנית עבודה
- ✓ כלי לבניית תוכנית עבודה מואצת
- ✓ כלי לבחינת תכנון מול ביצוע



כלי לבניית תוכנית עבודה בית-ספרית - מודם

א. תעודת זהות של בית-ספר במודם

שם הרשות	טלפון:	כתובת בית-הספר:	שם בית-הספר:
מספר תלמידים:	מספר מורים:	ותק המנהל:	שם המנהל:
מוסדות חינוך מזינים:	שם היועץ הארגוני:	שם המדריך/ה ועל:	שם המפקח/ת ועל:
	ממד שיפוח:	שנת מיצ"ב:	מסלול במודם: מוגבר/מחזק:
אנגלית	מדעים	מתמטיקה	שפה
מונחות	שביעות רצון כללית	קריבה ושייכות	אלימות

מהות והערות	שותפים מרכזיים בבית-הספר (בעלי תפקידים, מדריכים וכו')
מהות והערות	תוכניות ייחודיות ופזמים מתעריבים



שם היועץ האומני: _____ שם המדריך: _____ שם מנהל בית-הספר: _____ שם בית-הספר: _____ היעד: _____

פרק 1 - ערוצי התערבות במרחב הארגוני-ניהולי 51



אחריות	שותפים	משאבים	ל"ז	אנונימיות	מדדי תפוקה	פלטות מרכזיות	תיאור המשימה
--------	--------	--------	-----	-----------	------------	---------------	--------------

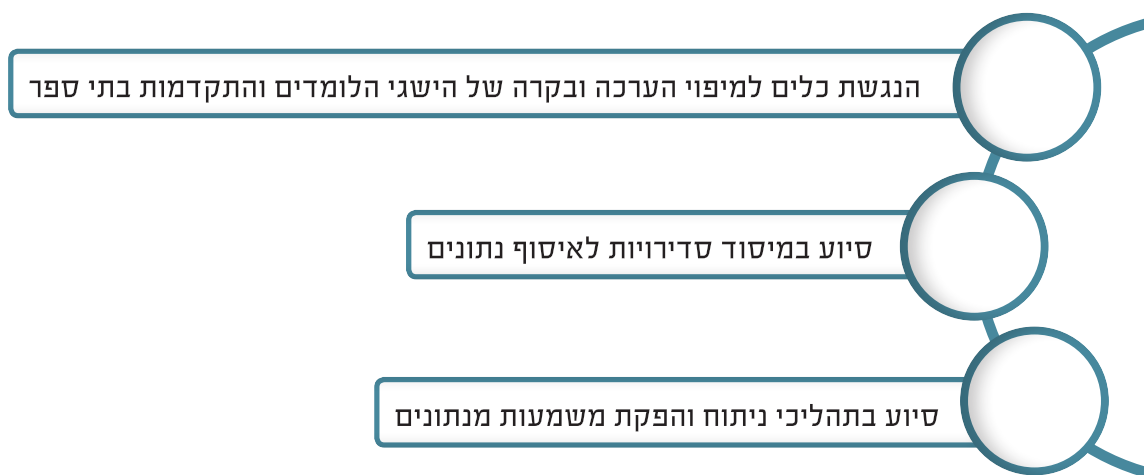
[illegible]

3. עבודה מבוססת נתונים

“לאסוף נתונים זו משימה קלה, לנתח ולגבש תובנות ודרכי פעולה זו החוכמה הגדולה”, עממי

ניהול מבוסס נתונים הפך זה מכבר למקובל ושכיח בבתי הספר. הוא מאפשר לקדם תהליכי הערכה אפקטיביים ולבחון את התקדמות בית הספר ותלמידיו. על מנת שתהליך זה יתבצע ביעילות יש צורך במעבר מתהליכי איסוף נתונים לתהליכי עומק של תכנון ויישום אפיקי פעולה יעילים תוך הערכה ובקרה. מנהל בית-הספר ובעלי תפקידים “מוצפים” בנתונים. במצב זה, הופכת לעיתים משימת עיבוד הנתונים והפיכתם לאפיקי פעולה יעילים לקשה במיוחד.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



נשאלת השאלה: איך ידע בית-ספר שהוא התקדם?

כולנו נתקלנו במצבים שבהם השקעה גדולה לא הניבה את הפירות הרצויים. אנו נתקלים לא אחת בצוות שחש שמידת ההשקעה שהשקיע אינה הולמת את התוצאות שהתקבלו. לעיתים אנו נתקלים בהצבת ציפיות לא ריאליות “שמשתקות” את הצוות, או בהצבת ציפיות נמוכות שלא משיגות את התוצאות הרצויות. על מנת למנוע תסכול מאי-עמידה ביעדים יש צורך בהגדרת ציפיות מוקדמת - **מה מבחינתנו ייחשב להצלחה?** ומצד אחר, לערוך בירור אם אנו מעריכים נכונה את המציאות שבה אנו מתנהלים. בפרק זה נציג כמה מסמכים וכלים שיסייעו למדריך מרום ולצוות בית-הספר לבחון את התקדמותם ביחס להישגים ולממדי האקלים וביחס לקידום התשתיות והתפוקות של מרום.

א. יישום מדיניות הערכה של תוכנית מרום

אחד מעקרונות העבודה המרכזיים בתוכנית מרום הוא **ניהול מבוסס נתונים** הבא לידי ביטוי באיסוף נתונים ומידע רלוונטיים, עיבודם וניתוחם לשם קבלת החלטות מדויקות לשיפור בבית-הספר. **בהתאם לכך נבנתה תפיסת הערכה בתוכנית מרום.**

בתפיסת ההערכה של תוכנית מרום מובאים לידי ביטוי מעשי העקרונות ודרכי ההערכה הנוגעים להתקדמות בתי-הספר, ומפורטים יעדי השיפור בבתי-ספר לקידום הישגים ושיפור מדדי אקלים, כפי שנקבעו על-ידי ראמ”ה.

בנוסף לכך, מצורף פירוט של כלי ההערכה בתחומי הדעת השונים (לפירוט מדויק ונרחב יותר יש לפנות למדריכים הדיסציפלינרים במחוזות).

מטרות תוכנית ההערכה הן:

1. להעריך את התקדמות בתי-הספר מבחינת הישגים ואקלים ברמת בית-הספר, המחוז והארץ.
2. להגביר את האפקטיביות והיעילות של התוכנית בשיפור העבודה במחוז ובבית-הספר.



תפיסת ההערכה בתוכנית מרום

על-פי תפיסת ההערכה, משולבות זו בזו בתוכנית ההערכה המעצבת וההערכה המסכמת. ההערכה המסכמת נעשית לקראת תום שנת הלימודים ומושם בה דגש על אפקטיביות העשייה ועל מידת העמידה ביעדים שהוגדרו (ראו צב"ם רביעי בתלקיט לעבודת המדריך במרום). לעומתה, ההערכה המעצבת נעשית לאורך השנה (צב"ם שני ושלישי) ומודגש בה המעקב אחר תהליך היישום, במטרה לבחון את הנתונים והאינדקציות העולים מ"השטח" ולבצע התאמות במרוצת התהליך.

הכלים והשיטות שבאמצעותם נעשה שימוש הם רבים ומגוונים. נעשה הפרדה בין **הערכת התוכנית ברמת המטה** לבין **הערכת התוכנית ברמת המחוז** ובין **הערכה חיצונית** (הנעשית על-ידי הרשות הארצית למדידה ולהערכה) לבין **הערכה פנימית** (הנעשית על-ידי מנהלת התוכנית ונציגי מרום במחוז).

תהליכי הערכה ברמת המטה:

תוכנית הערכה ארצית - הראמ"ה: הרשות הארצית למדידה ולהערכה מעריכה את תוכנית מרום פעם בשנה. נעשה שימוש בשני סוגים של מדדים: מדדי הישגים ומדדי אקלים. נקודת הייחוס שבה נשתמש שונה בשני המדדים:

1. הישגים -

א. יעד מערכתי:

- **לאחר 3 שנים** צמצום של 20% בפער בין בתי-ספר **ממדד טיפוח 5-10** לבתי-ספר **ממדד טיפוח 4-1**.
- **לאחר 5 שנים** צמצום של 20% מהפער שנוותר (כ-16% מהפער המקורי) בין בתי-ספר **ממדד טיפוח 10-5** לבתי-ספר **ממדד טיפוח 4-1**.

ב. יעד בית-ספרי (עבור בתי-ספר בתוכנית מרום):¹

- **כיתות ה' -** שיפור של 15 נקודות בממדד 500 + דלתא של שיפור ארצי (הפער בין ציון ממוצע ארצי במקצוע במועד ההיבחנות הראשון לבין ציון ממוצע ארצי במועד ההיבחנות האחרון) בתי-ספר ממדד **טיפוח 10-5** בהשוואה לבתי-ספר ממדד **טיפוח 4-1**.
- **כיתות ח' -** שיפור של 25 נקודות בממדד 500 + דלתא של שיפור ארצי (הפער בין ציון ממוצע ארצי במקצוע במועד ההיבחנות הראשון לבין ציון ממוצע ארצי במועד ההיבחנות האחרון) בבתי-ספר ממדד **טיפוח 10-5** בהשוואה לבתי-ספר ממדד **טיפוח 4-1**.

2. **אקלים וסביבת בית-הספר -** במדדי האקלים והסביבה הפדגוגית אין פערים משמעותיים בין דיווחי תלמידים בממדד **טיפוח 10-5** לתלמידים בממדד **טיפוח 4-1**. לכן, לא נוכל להסתמך על הפערים בין שתי הקבוצות כעוגן לקביעת יעדי האפקטיביות של התוכנית, ולפיכך נסתמך על המגמה הרב-שנתית הידועה. במקרים שבהם מסתמנת כבר מגמה של שיפור נרצה לראות האצה בקצב השיפור ובכל מקרה שלא תהיה התדרדרות. יעדים אלו נכונים הן ביחס לבתי-ספר עם מדדי טיפוח גבוהים והן ביחס לבתי-ספר עם מדדי טיפוח נמוכים.

1 יעד זה מחמיר יותר מהיעד המערכתי לבתי-ספר עם מדדי טיפוח גבוהים, מאחר שמדובר בבתי-ספר הנהנים הן מהתקצוב הדיפרנציאלי והן מתמיכה ייעודית כחלק מתוכנית מרום.



מדד	יעד מערכתי (3 שנים)	יעד מערכתי (5 שנים)	סוג בית-הספר	יעד בית-ספרי
מעורבות באירועי אלימות	ירידה של 3% בדיווח (צמצום של כ-30%)		- בתי-ספר עד 5% מעל הנורמה - בתי-ספר עד 15% מעל הנורמה - שאר בתי-הספר	- ירידה של 3% - ירידה של 6% - ירידה של 9%
יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים	עלייה של 6% בדיווח (כ-10% שיפור)		- בתי-ספר עד 10% מתחת לנורמה - בתי-ספר עד 30% מתחת לנורמה - שאר בתי-הספר	- עלייה של 6% - עלייה של 12% - עלייה של 18%

לצד מדדי הערכה כמותיים אלו מתנהלים גם תהליכי הערכה איכותניים כמו ראיונות וקבוצות מיקוד עם משתתפי התוכנית (מנהלים, מפקחים, מדריכים ויועצים). התוצר של תהליכי הערכה אלו הוא דוח הערכה הכולל מסקנות והמלצות.

תהליכי ההערכה של מנהלת תוכנית מרום:

1. **שאלוני תפוקות** - שאלונים סגורים למנהלים ולמפקחים בנוגע להתקדמות בתי-הספר במרחבי מרום השונים ובנוגע לתרומת התוכנית לבית-הספר ולתהליכי העבודה במחוז. אחד התוצרים של שאלון זה הוא דוח מחוזי עם השוואה ארצית.

א. שולחנות עגולים: קבוצות מיקוד פתוחות עם מנהלים ומפקחים בתוכנית לפי מחוז. אחד התוצרים הוא סיכום של הנקודות העיקריות (תקציר מנהלים) העולות במפגשים.

ב. ראיונות טלפוניים עם מנהלים המשתתפים בתוכנית.

ג. קבוצות מיקוד עם יועצים ומדריכים.

תהליכי הערכה ברמת המחוז:

1. מיצ"ב חיצוני

2. מיצ"ב פנימי

3. שאלון אח"מ

4. משימות הערכה: ראו פירוט משימות הערכה.

פירוט כלי הערכה ברמת המטה והמחוז:

שם הכלי	תדירות שימוש	אופן השימוש	סוג הדוח וקהל היעד	הערות
מיצ"ב חיצוני	פעם ב-3 שנים	חובה	פנימי מחוזי / בית-ספרי למנהל	רוב הדוח מפורסם לציבור
מיצ"ב פנימי	פעם בשנה		פנימי בית-ספרי למנהל	



שם הכלי	תדירות שימוש	אופן השימוש	סוג הדוח וקהל היעד	הערות
אח"מ	נתון להחלטת בית-הספר	רשות	פנימי, בית-ספרי למנהל	
משימות הערכה	בהתאם להמלצת המשרד		פנימי, בית-ספרי לצוות הייעודי	על-פי הגדרת המפמ"רים
שאלון התפוקות	פעמיים בשנה	חובה למשתתפי תוכנית מרום		אלו הם שאלוני המנהלים ושאלוני המפקחים שמנהלת התוכנית מפיצה
שולחנות עגולים עם מנהלים ומפקחים	שמונה שולחנות עגולים לאורך השנה לפי מחוז	רשות	תובנות מסכמות	
ראיונות טלפוניים עם מנהלים	במהלך השנה	רשות		במהלך השנה
קבוצות מיקוד עם מדריכים ויועצים ארגוניים		רשות		במהלך השנה

פירוט כלי הערכה לפי שלב חינוך, כיתה ותחום דעת*

בתי-ספר יסודיים:			
תחום דעת כיתה	שפה (עברית וערבית)	מתמטיקה	אנגלית
כיתה א'	מבדק קריאה, כתיבה והבנה		
כיתה ב'	מבדק במיומנויות השפה-קריאה, כתיבה וידע לשוני מיצ"ב פנימי (ישן)	מבחן סוף שנה פנימי	
כיתה ג'	משימות הערכה פנימית	מבדק מא"ה - מיועד לתלמידים מתקשים מבחן מחצית פנימי מבחן סוף שנה פנימי	
כיתה ד'	משימות הערכה פנימית ניתן לבחור מדגמי המבחן הבין-לאומי בהבנת הנקרא (PIRLS ePIRLS)	מבחני סוף שנה מבחן מחצית פנימי מבחן סוף שנה פנימי	משימת הערכה ומבדק דיאגנוסטי בסוף השנה-ABLE



בתי-ספר יסודיים:			
תחום דעת כיתה	שפה (עברית וערבית)	מתמטיקה	אנגלית
כיתה ה'	משימות הערכה פנימית מיצ"ב פנימי וחיצוני	מיצ"ב חיצוני ופנימי מבחן מחצית פנימי מבחן סוף שנה פנימי	מיצ"ב חיצוני ופנימי מטלות ביצוע
כיתה ו'	משימות הערכה פנימית	מבחן מחצית פנימי מבחן סוף שנה פנימי	

בתי-ספר על יסודיים - חטיבות הביניים:					
כיתה	עברית	ערבית	מתמטיקה	אנגלית	מדעים וטכנולוגיה
כיתה ז'	משימות הערכה (יפותחו משימות חדשות)		מבדק איתור לתלמידים מתקשים ובניית התערבות (1/3 ראשון), משימת הערכה (סוף שנה)		משימת מפמ"ר
כיתה ח'	מיצ"ב פנימי וחיצוני	מיצ"ב חיצוני ופנימי	מיצ"ב חיצוני ופנימי משימות אמצע שנה (חורף)	מיצ"ב חיצוני ופנימי מטלות ביצוע ערכה לשפה דבורה	מיצ"ב חיצוני ופנימי
כיתה ט'		משימות הערכה מתוקשבות	משימת הערכה מחולקת לשלוש רמות (מוגברת, בינונית, מצומצמת)		משימת מפמ"ר

* עודכן במנהל הפדגוגי בתשע"ח, לפירוט מדויק ונרחב יותר יש לפנות למדריכים הדיסציפלינרים במחוזות.



ב. שימוש בנתונים ובכלים ליצירת תמונת מצב ארגונית

לא אחת אנו נתקלים במנהלים ובצוותים "שטובעים בנתונים" מבלי לדעת להתמקד בנתונים רלוונטיים לקבלת החלטות, כיצד להפיק משמעות מהנתונים ועוד.

להלן מסמכים או כלים אחדים שיכולים לסייע לכם לבחון עם בית-הספר את התקדמותו:

1. **תפיסת הערכה בתוכנית מרום** - מסמך ובו פירוט הנוגע ליעדי השיפור של בתי-הספר שבמרום לקידום ההישגים ולשיפור מדדי האקלים, כפי שנקבעו על-ידי ראמ"ה.

2. **שאלונים: שאלון התפוקות** - "הערכת מצב לבתי-הספר הנכללים בתוכנית מרום" שאלון אינטרנטי שמועבר למנהלים ולמפקחים בתיווך המדריכים והיועצים הארגוניים. כלי זה מאפשר למנהל בית-הספר ולצוותו להעריך את התקדמותם בקידום התשתיות של בתי-הספר במרחבים השונים, לחדד את התפוקות המצופות ולמקד את תהליכי העבודה בהתאם ליעדים שנקבעו.

"שאלון האינדיקציות" - שאלון שמפרט את התפוקה של פעולות ספציפיות ויכול לסייע במיקוד ההתערבות (ראו שאלון זה בתלקיט למדריך בתוכנית מרום, 2017, המנהל הפדגוגי).

3. **כלים למיפוי הערכה ובקרה של הישגי הלומדים**: "כלי למיפוי מבחן על-פי התפלגות ציונים", "כלי למיפוי מבחן על-פי מיומנויות", "כלי לתכנון תוכנית עבודה שבועית בעקבות מבחן", "כלי לתכנון תוכנית עבודה שבועית בעקבות מבחן ברמת קבוצה, תלמיד ופרט" (ראו באוגדן זה בפרק קידום תשתיות פדגוגיות - מיפוי הערכה ובקרה של הישגי הלומדים).

כלים למדריך

✓ שאלון התפוקות - שאלון אינטרנטי.

✓ "שאלון האינדיקציות".



שאלון התפוקות - הערכת מצב לבתי-הספר הנכללים בתוכנית מרום

מנהלים נכבדים,

כחלק מתהליך ההערכה הרחב של תוכנית מרום אנו מבצעים הערכת מצב בבתי-הספר שבתוכנית. המטרה היא לבחון את השפעתם של הפעולות והתהליכים שאנו מנהלים על מנת להפיק לקחים ולשפר את התוכנית. בשאלון המצורף אתם מוזמנים לערוך דיאלוג ושיח על המתרחש בבית-הספר, על-פי המרחבים והתפוקות בתוכנית, במסגרת מפגש עבודה משותף עם נציגי מרום.

על-פי השאלון עשויה להצטייר תמונת המצב הנוכחית של בית-הספר. בהמשך, הוא יועבר פעם נוספת על מנת לראות את התקדמות בית-הספר.

חשוב לזכור, שאנחנו באמצע השנה, וניהול השיח יסייע לך ולצוות המלווה לחדד את תמונת התפוקות המצופות ולמקד את תהליכי העבודה.

תודה רבה על שיתוף הפעולה,
צוות מרום

דוגמה לשאלון המקוון
יש לענות במערכת המקוונת

חלק א' - רקע כללי על בתי-הספר

- שם המחוז (שאלת בחירה)
- מגזר (שאלת בחירה): א. יהודי, ב. ערבי, ג. בדואי, ד. דרוזי, ה. צ'רקסי
- פיקוח (שאלת בחירה): א. ממלכתי, ב. ממלכתי דתי
- שם בית-הספר
- סמל מוסד
- שם המנהל/ת
- שם המפקח/ת
- שלב חינוך: א. יסודי, ב. על יסודי
- שם המדריך/ה
- שם היועץ הארגוני
- מסלול בית-הספר בתוכנית: א. מתון, ב. מוגבר
- ותק בית-הספר בתוכנית מרום: שנה א, שנה ב, שנה ג



דוגמה לשאלון המקוון
יש לענות במערכת המקוונת

חלק ב - תמונת מצב של בית-הספר במרחבים השונים

1. אילו מרחבים נבחרו השנה להתמקדות במסגרת התוכנית?

- א. מרחב מנהיגותי ארגוני
- ב. מרחב פדגוגי
- ג. מרחב צוותי
- ד. מרחב אקלימי
- ה. מרחב קהילתי

2. באילו ממקצועות היסוד בחרתם להתמקד השנה ובאילו שכבות, במסגרת תוכנית מרום?

שפה	מתמטיקה	אנגלית	מדעים
שכבה א'			
שכבה ב'			
שכבה ג'			
שכבה ד'			
שכבה ה'			
שכבה ו'			
שכבה ז'			
שכבה ח'			
שכבה ט'			

3א. ציינו מהם כלי ההערכה שבאמצעותם אתם מתכוונים להצביע על שינוי במקצועות אלו השנה? (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת).

- א. מבחן מיצ"ב פנימי
- ב. מבחן מיצ"ב חיצוני
- ג. מבחני מנהלת (מבוסס על מבחני מפמ"ר / פיקוח מקצועי / מיצ"בים משנים קודמות)
- ד. אחר _____

3ב. במידה שבחרתם לקדם יעד אקלימי, ציינו מהו הכלי שבאמצעותו אתם מתכוונים להצביע על שיפור בתחום זה?

- א. נתוני מיצ"ב אקלים
 - ב. נתוני אח"מ
 - ג. נתוני שאלון פנימי בית-ספרי
 - ד. אחר: _____
- 3ג. האם הועבר שאלון סקו"פ בשנתיים האחרונות? א. כן ב. לא
- 3ד. האם מתכוונים להעביר השנה שאלון סקו"פ? א. כן ב. לא ג. אחר: _____
- 3ה. האם הועבר שאלון תמ"י בשנתיים האחרונות?
- 3ו. האם מתכוונים להעביר השנה שאלון תמ"י? א. כן ב. לא ג. אחר: _____



מרחב מנהיגותי- ארגוני

4. באיזו מידה ההיגדים הבאים מתארים את המצב הקיים בבית-ספרך השנה?

דוגמה לשאלון המקוון יש לענות במערכת המקוונת					
במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
					א. תוכנית העבודה השנתית מבוססת נתונים ומציבה יעדים מדידים
					ב. מתקיים מעקב אחר יישום תוכנית העבודה ובחינה של תכנון לנוכח ביצוע לפחות פעמיים בשנה
					ג. ישיבות ההנהלה מעוגנות במערכת השעות, מתועדות ונערכות בצורה סדירה
					ד. החלטות המתקבלות בישיבות הנהלה ברורות ומיושמות בשטח
					ה. הקצאת משאבי בית-הספר נעשית על בסיס מיפוי צורכי התלמידים ויעדי בית-הספר
					ו. מתנהל תהליך של איתור ושל פיתוח מנהיגות ביניים
					ז. קיימת הגדרת תפקידים ברורה וחלוקה נכונה של תחומי אחריות בין בעלי התפקידים
					ח. בעלי התפקידים מקבלים כלים לניהול ולהובלת צוות

פרק ב - המרחב הפדגוגי

5. באיזו מידה ההיגדים הבאים מתארים את העשייה בבית-הספר בתחום הפדגוגי?

דוגמה לשאלון המקוון יש לענות במערכת המקוונת					
במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
					א. מתנהלים תהליכי מיפוי בצמתים אחדים ומוצבים יעדים מדידים לקידום הישגים
					ב. בעקבות המיפוי מאותרים צורכי התלמידים וניתן מענה במגוון רמות (בית-ספרית / כיתתית / פרטנית).
					ג. בית-הספר נותן מענה לצרכים ייחודיים של תלמידים מצטיינים
					ד. בית-הספר נותן מענה לצרכים ייחודיים של תלמידים מתקשים



דוגמה לשאלון המקוון יש לענות במערכת המקוונת					
במידה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד	
					ה. מתנהלים תהליכי הוראה "מכווני פרט", וחומרי הלמידה מותאמים לרמות השונות
					ו. נעשה שימוש בפרקטיקות הוראה מגוונות המאפשרות לתלמידים להתקדם בהתאם לקצב האישי שלהם
					ז. שיבוץ השעות הפרטניות נעשה על בסיס מיפוי מוקדם (לימודי ורגשי)
					ח. מתנהל תהליך מיטבי של בקרה על השעות הפרטניות והערכה של תרומתן
					ט. בהערכת הישגי הלומדים נעשה שימוש גם בכלי הערכה אחידים (שכבתיים) הכוללים מחוונים
					י. בכ-30% מתהליכי ההערכה בבית-הספר נעשה שימוש בהערכה חלופית
					יא. סביבות הלמידה הקיימות נותנות ביטוי לנושאים הנלמדים ומשתנות בהתאם

מרחב צוותי

6. באיזו מידה נעשות הפעולות הבאות על-ידי הצוותים המקצועיים והחינוכיים בבית-ספרך?

דוגמה לשאלון המקוון יש לענות במערכת המקוונת					
לא נעשה כלל	נעשה במיעוט	נעשה בחלק	נעשה ברוב	נעשה בכל	
בצוותים	מהצוותים	הצוותים	הצוותים	הצוותים	
					א. עריכת ישיבות צוות בצורה סדירה ומעוגנת במערכת השעות
					ב. כתיבת תוכנית עבודה ומעקב אחר ביצועה
					ג. מתן מענה מדויק לתלמידים על בסיס מיפוי צרכים
					ד. פיתוח משותף של חומרי הוראה (מערכי שיעור, עזרי הוראה וכו')
					ה. בנייה / התאמה של כלי הערכה וקריטריונים למדידה (מחוונים)
					ו. למידת עמיתים באמצעות צפייה הדדית ומתן משוב מקדם למידה
					ז. השתתפות במסגרות לפיתוח מקצועי בתחום הדעת
					ח. רכישת כלים להוראה מותאמת לרמות שונות של תלמידים



מרחב אקלימי

7. באיזה מידה מתארים ההיגדים הבאים את העשייה בבית-הספר בתחום החברתי רגשי?

דוגמה לשאלון המקוון יש לענות במערכת המקוונת					
במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
					א. נערך מיפוי לאיתור קשיים רגשיים-חברתיים ברמה בית-ספרית / כיתתית / פרטנית
					ב. הוקצו משאבים (שעות חינוך, ייעוץ, פסיכולוג, מטפלים רגשיים וכו') כמענה לרוב הצרכים שאותרו
					ג. נבנתה תוכנית ייעוצית / חברתית ונערך מעקב אחר יישומה לפחות פעמיים בשנה
					ד. המורים מטפחים מוטיבציה ותחושת מסוגלות בקרב התלמידים
					ה. קיימת תחושת אחריות בקרב המורים להצלחתם של התלמידים ולרווחתם
					ו. לבית-הספר יש תמונה מלאה (מבוססת נתונים) על אודות תלמידים בסיכון / על סף נשירה
					ז. בית-הספר מפעיל מנגנונים ומסגרות לטיפול בתלמידים בסיכון

8. האם העברת בשלוש שנים האחרונות שאלון אח"מ (תשע"ה, תשע"ו / תשע"ז)?

- א. כן, בכל שנה
ב. כן רק באחת משנים אלו
ג. לא
ד. אחר: _____

9. האם אתם מתכוונים להעביר השנה שאלון אח"מ?

- א. כן
ב. לא, אחר: _____

דוגמה לשאלון המקוון
יש לענות במערכת המקוונת



מרחב קהילתי

10. באיזו מידה מתארים ההיגדים הבאים את העשייה בבית-הספר במרחב הקהילתי?

דוגמה לשאלון המקוון יש לענות במערכת המקוונת					
במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
					א. בית-הספר מיידע את ההורים באופן שוטף על הנעשה בו
					ב. מורים יוזמים פניות להורים כדי לעדכןם בדבר תפקוד ילדיהם (מעבר למסגרת יום הורים)
					ג. בית-הספר מכיר את מגוון המענים הקיימים בקהילה ומפנה את התלמידים בהתאם
					ד. בית-הספר מזמן פעילות להגברת המעורבות החברתית של תלמידים
					ה. בית-הספר מרבה ליזום פעילות של תלמידים למען הקהילה

חלק ג - התייחסות כללית לתוכנית מרום:

11. מהו לדעתך הערך המוסף של תוכנית מרום לבית-הספר שלך?

12. באיזו מידה הנך מאמין שתוכנית מרום תסייע לך לקדם את ההישגים הלימודיים בבית-הספר? יש לסמן בין 1 ל- 5

	1	2	3	4	5	
במידה מועטה מאוד						במידה רבה מאוד

13. באיזו מידה הנך מאמין שתוכנית מרום תסייע לך בקידום האקלים בבית-הספר? יש לסמן בין 1 ל- 5 כאשר:

	1	2	3	4	5	
במידה מועטה מאוד						במידה רבה מאוד

14. באיזו מידה תמליץ למנהלים אחרים להשתתף בתוכנית מרום?

	1	2	3	4	5	
במידה מועטה מאוד						במידה רבה מאוד

15. נשמח לשמוע הצעות לשיפור של תוכנית מרום:

תודה על שיתוף הפעולה - צוות תוכנית מרום



4. יצירת שותפויות

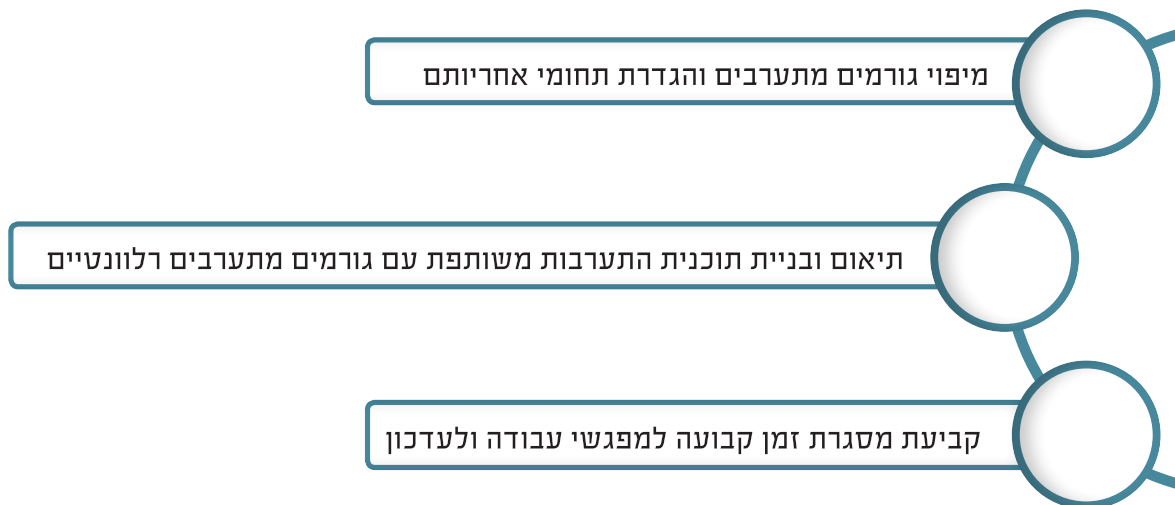
"קל למצוא שחקנים טובים, לגרום להם לשחק טוב יחד זה כבר סיפור אחר", קייסי סטנגלי

א. מיפוי גורמים מתערבים

אחד המאפיינים של בתי-ספר במיקוד הוא ריבוי גורמים מתערבים. פעמים רבות בבואנו ללוות את בתי-הספר אנו מגלים שהגענו "לשכונה צפופה" שבה פועלים גורמים מתערבים נוספים (מטעם הרשות, המשרד, רשתות, עמותות ועוד). בירור מעמיק יותר מעלה, כי מנהלי בתי-הספר לא תמיד יודעים להצביע על התרומה הייחודית של כל גורם מתערב לקידום יעדי בית-הספר, מה עוד, שתהליכי הליווי של כל גורם מתערב מעמיסים על המנהל שמוצא עצמו "מתכלל" תוכניות.

על מנת ליצור שותפות אמיתית בין גורמי הליווי בביה"ס יש צורך ביצירת אמון וכבוד הדדיים, הכרת ערך האחר ופתיחת ערוצי תקשורת. הניסיון בשדה מצביע על כך שהיכולת לסנכרן בין גורמי הליווי ולייצר שיתופי פעולה ביניהם, הינו קריטי להשגת יעדי ביה"ס ולניצול יעיל של משאב הזמן של המורים.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



ב"כלי למיפוי גורמים מתערבים בבית-הספר" המופיע בהמשך מוצעים פרמטרים אחדים שיכולים לסייע ביצירת מפת השותפויות הבית-ספרית.

ב. יצירת שותפויות וממשקי עבודה

סוגיית הקשר בין גורמי הליווי השונים בתוך בית-ספר היא סוגיה מאתגרת במיוחד שלא ניתנה לה התייחסות מספקת. היום מתגבשת יותר ויותר ההסכמה, שבתהליך נכון של איגום משאבים יש להתייחס גם לסנכרון משאבי הליווי בתוך בית-ספר.

למרות החשיבות הברורה, הרי שבשטח שוררת חולשה בכל הקשור לעבודה משותפת בתחום זה מסיבות שונות (גורמי ליווי מגיעים במועדים שונים, רצון לשמור על אוטונומיה בתהליך הליווי, קושי במציאת מסגרת זמן ליצירת השותפות ועוד).

עבודת מדריך מרום עם שותפי תפקיד

תהליך ההדרכה בתוכנית מרום אינו תהליך הדרכה שגרתי. ראשית, מדריך מרום הוא מדריך גנרי שאינו מדריך תחום תוכן מסוים, ומכאן שממשקי העבודה שלו עם המדריכים בבית-הספר הוא גדול ומורכב. שנית, בניגוד למרבית תהליכי ההדרכה שבהם המדריך מלווה את ההתערבות רק עם שותפים פנים-ארגוניים, בתוכנית מרום הוא נדרש ליצור ממשקי עבודה שוטפים עם מלווים במסגרת תוכנית מרום (יועץ ארגוני, מומחה תוכן, צוות הדרכה מחוזי) ועם כמה בעלי תפקיד חוץ-ארגוניים ובהם מפקח, נציגי תוכניות מתערבות



מטעם הרשות, תוכניות מתערבות של בעלויות ועוד.

עבודת מדריך מרום עם שותפי התפקיד עשויה לנוע בין שלוש דרגות השיתוף להלן:

- ✓ שיתוף ידע (Sharing) - העמדה של משאב שברשותנו לרשות גורם אחר.
- ✓ חלוקת עבודה (Cooperation) - נשיאה בנטל התהליך הגדול וחלוקת העבודה.
- ✓ שיתוף פעולה (Collaboration) - הובלה משותפת. החלטות על מסגרת הפעולה, מטרותיה ומאפייניה מתקבלות יחד. יש לשאוף לדרגת שיתוף כזו בעבודת צוות מרום.

איך יכולה לפעול השותפות בין מדריך מרום לבין גורם מתערב?



כלים למדריך

- ✓ כלי למיפוי גורמים מתערבים בבית-ספר.
- ✓ כלי לתכנון תהליך השותפות בין מדריך מרום לבין הגורם המתערב.

[illegible]

כלי לתכנון תהליך השותפות

1. תחומי אחריות של כל אחד מהשותפים

2. בירור צרכים - מהם הנושאים שבהם כל אחד היה רוצה להתמקד בתהליך?

3. חלוקת עבודה באילו נושאים או תחומים כל אחד יתמקד?

4. בירור תחומי אחריות משותפת ותחומי אחריות מובהקת של כל אחד מהשותפים

5. מול אלו גורמים כל אחד יעבוד? במידה שיש גורמים משותפים מה יהיה חלקו של כל אחד בתהליך ההתערבות

6. איזה יעד משותף נוביל במסגרת תוכנית העבודה?

7. מהן הפעולות שכל אחד מאתנו יבצע כדי לקדם את היעד המשותף?

8. לאילו מסמכים נזדקק לגשת? ממי נקבל אותם? מי יבקש אותם?

9. מיהם הגורמים שרצוי שניפגש עימם? מי מעדכן אותם?

10. האם נרצה לערוך פעילות משותפת עם חדר מורים / צוות / הנהלה?

11. באילו שיטות עבודה / כלים כל אחד מאתנו ישתמש (לוודא שאין חפיפה...)?

12. מהם צומתי הביניים שבהם ניפגש ונעדכן?

13. עדכון המנהל בתהליך השותפות

14. כיצד ננהג באיש צוות שלא משתף פעולה עם אחד מאתנו במסגרת תהליך העבודה המשותף?

15. מה חלקו של כל אחד בצב"ם או בוועדה המלווה הבית-ספרית?



5. פיתוח ומיסוד שגרות, סדירויות ומנגנונים ארגוניים

המעשה החינוכי ובתי-הספר מתנהלים על-פי שורה ארוכה של סדירויות, מבנים ומנגנונים ארגוניים. בין הסדירויות הארגוניות ניתן למצוא עריכת ישיבות שונות (צוות, הנהלה, בין-מקצועי וכו'), מפגשים מסוגים שונים (מפגשי הערכה, מפגשי בקרה, מפגשים אישיים), אסיפות מורים, מפגשים ללמידה מקצועית, צפייה בשיעורים, הערכת מורים ועוד. בהקשר הפדגוגי אנו מזהים סדירויות המשפיעות על ההתנהלות הפדגוגית השוטפת ובהן עמידה בלוח המבחנים, דיווח על ציונים, מועצות פדגוגיות, מערכת שעות ועוד (סרסון, 2012). המנגנונים, המבנים המערכתיים והסדירויות הארגוניות הם השלד הארגוני לעבודה אפקטיבית בכל בית-ספר. בבתי-הספר של מרום החשיבות של מיסוד המנגנונים כפולה ומכופלת. שכן, פעמים רבות אנו מזהים שבבתי-הספר חשים שהסדירויות הרבות אמנם מתנהלות, אך בדיקה מעלה, שחסרות סדירויות מרכזיות, ושאלה הקיימות אינן מיושמות כנדרש. התפקיד של מדריך מרום, בשיתוף היועץ הארגוני, הוא ליצור את התשתית הארגונית-פדגוגית לעבודה אפקטיבית, ובד בבד להניח את היסודות לשינוי. פרק זה אינו סורק את כל המנגנונים והמבנים בבית-הספר, אלא מתמקד במספר מצומצם של מנגנונים רלוונטיים לבתי-הספר בתוכנית מרום.

נציג שני מנגנונים מרכזיים:

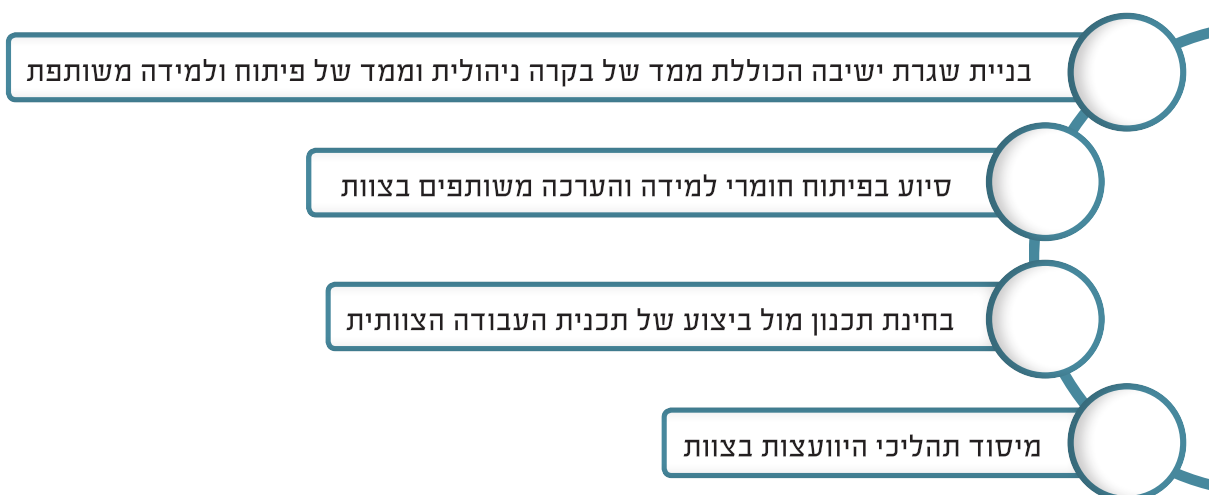
1. ישיבות צוותים מקצועיים (מנגנון פנימי)
2. צב"ם בית-ספרי (מנגנון פנימי וחיצוני)

א. מיסוד ישיבות צוותים מקצועיים

"כשאני בונה צוות, אני קודם כל מחפש אנשים שאוהבים לנצח. אם אין כאלה, אני מחפש אנשים ששונאים להפסיד", רוס פרו

ישיבת צוות, מעצם היותה מסגרת עבודה מוגדרת, יכולה להפוך לכלי מנהיגותי להטמעת חזון, גיוס מחויבות, קבלת החלטות ופיתוח צוות. על-מנת שיש ישיבת הצוות תממש את הפוטנציאל הטמון בה חשוב שבמקביל להיותה מנגנון לתכנון, תיאום ובקרה ניהולית היא תהווה גם מנגנון להתמקצעות אישיות וצוותית.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



ישיבות צוות ודיונים הם תופעה יום-יומית מוכרת וידועה בבתי-הספר. ככל שהמציאות הארגונית הופכת מורכבת יותר, הופכת הפגישה בין האנשים בבית הספר לחיונית ביותר. אלא, שעצם קיומן של הישיבות אינן ערובה להצלחתן. נהפוך הוא, **ישיבות נחשבות במרבית המקרים לקללה ארגונית**. ניהול ישיבות בלתי אפקטיבי, מלבד בזבוז הזמן הכרוך בו, מוביל לשחיקה במעמד הצוות ומנהלו.

על מנת ששיבת הצוות תהיה אפקטיבית ויתממש הפוטנציאל הטמון בעצם המסגרת הזאת - חשוב שהיא תתנהל בשני ממדים מרכזיים:

ממד הביצוע: הישיבה כמנגנון לתכנון קצר וארוך טווח, לקבלת החלטות, לעדכונים, לתיאומים ולבקרה ניהולית	
ממד הפיתוח והלמידה המשותפת: הפיכת הישיבה למנגנון להתמקצעות אישית של המורים ולשיפור תהליכי ההוראה בכיתות	

ניהול אפקטיבי של ישיבות כולל:

- ✓ הגדרת מועד, זמן ותדירות קבועים.
- ✓ יצירת אקלים נוח, המעודד את המשתתפים להביע את דעתם בחופשיות, ליטול אחריות וכן לאפשר להם למידה.
- ✓ הגדרת הנושאים שיידונו בישיבה (רצוי להפיץ אותם מבעוד מועד, על מנת לאפשר הכנה מוקדמת).
- ✓ בנושאי הישיבה יש להתייחס לשני הממדים גם יחד: הביצוע והפיתוח. חייבת להיות תחימה של הזמן שיוקדש לכל ממד.
- ✓ יש להימנע מהפרעות טלפוניות או אחרות, ולשם כך יש ליצור מרחב נוח ומוגדר לניהול הישיבות.
- ✓ יש להפיץ סיכום של ההחלטות המרכזיות שהתקבלו בישיבה (כולל פרוט לו"ז ואחראי לביצוע), על מנת לאפשר בקרה ניהולית מסודרת.
- ✓ חשוב לעודד את המשתתפים להציע נושאים לדיון או להציג נושא. הזמנה זו המופנית אל חברי הצוות מאפשרת יישום הלכה למעשה, ומפנה מקום ללמידת עמיתים וללמידה מהצלחות.

מה כדאי שיוצב במוקד ישיבת הצוות המקצועי-הפדגוגי?

- ✓ בחינת הרלוונטיות של התוכנית למאפייני התלמידים.
- ✓ יציאה מנתונים לתכנון תהליכי הוראה-למידה.
- ✓ פיתוח כלים וחומרים משותפים להתמודדות עם כיתה הטרוגנית.
- ✓ למידה והתנסות משותפת בפרקטיקות פדגוגיות.
- ✓ התבוננות משותפת בייצוגים מהכיתה וניתוחם - צפייה משותפת בקטע שצולם בשיעור, ניתוח משותף של תוצר הלמידה, ניתוח של מחברת המשקפת תהליך הוראה, צפייה משותפת ושיח פדגוגי לאחר מכן ועוד. באופן זה נוצר בסיס לשיח מקצועי בין חברי הצוות החורג מגבולות ישיבות הצוות.
- ✓ היועצות - העלאת דילמות וסוגיות שעמן המורה מתמודד וחשיבה משותפת עליהן.

דרכי פעולה ודגשים מרכזיים בעבודת המדריך להשבחת עבודת הצוותים הפדגוגיים

- ✓ ליווי רכזים בבנייה של ישיבות צוות אפקטיביות.
- ✓ מודלינג - הובלה של ישיבת צוות וניתוח משותף שלה.
- ✓ הנגשה ותרגול של מתווי שיח פדגוגי לרכזים ולחברי הצוות.
- ✓ צפייה משותפת בשיעורים ושיח לאחר מכן.
- ✓ צפייה בישיבות צוות ומתן משוב או ניתוח עם הצוות של דפוסי השיח ומבנה הישיבות.
- ✓ הצטרפות של רכזי מקצוע לצפייה בישיבת הצוות המקצועי וניתוח משותף של הישיבה.



כלים למדריך

- ✓ פרוטוקול ישיבת צוות.
- ✓ כלי לתכנון שנת הלימודים של הצוות המקצועי.
- ✓ כלי לסיכום שנת הלימודים של הצוות המקצועי.

פרוטוקול ישיבת צוות

סיכום ישיבת צוות מקצוע _____ בית-ספר _____	
תאריך (ושעה): מקום הישיבה: רושם הסיכום:	
נוכחים: נעדרים: תפוצה:	

הנושא	החלטות / משימות לביצוע	אחראי לביצוע	לו"ז	מעקב ביצוע
1.				
2.				
3.				

תוכן הישיבה	
מטרות:	
1.	
2.	
סדר הישיבה:	
1.	
2.	
3.	



כלי לתכנון שנת הלימודים בצוות המקצועי*

להלן הפרמטרים המוצעים לתכנון שנת הלימודים במפגש עם הצוות המקצועי

א. תכנון וארגון ההוראה - למידה-הערכה על-פי עקרונות הלמידה המשמעותית:

על-פי התוכנית ללמידה משמעותית-ערכית מושם דגש על קידום למידה מעמיקה, על עידוד למידה פעילה חווייתית, על עבודת צוות, על חשיבה וחקר ועל הכשרת הלומד להתמודדות עם אתגרי המאה ה-21. עם ארגון הלמידה מחדש מתפנה זמן ללמידה מעמיקה, ולכן יש לגוון את דרכי ההוראה-למידה-הערכה. למשל: **למידה דרך החקר, למידה מבוססת פרויקט, שילוב המחשב בהוראה ועוד...** תכנון וארגון ההוראה-למידה-הערכה על-פי עקרונות הלמידה המשמעותית בתחום הדעת.

מקצוע	שכבה	פירוט נושאי הלימוד הרחבה	פירוט נושאי הלימוד העמיקה	הערכה חלופית - עבודת חקר, תלמיד, מטלת ביצוע, למידה באמצעות פרויקטים (PBL)	פירוט המשימה המתקדמת לקידום למידה משמעותית	מועד ביצוע הערכה חלופית וכעון א/ב/ג/ד	ערך לומד	תפקודי לומד	תוצר ברמת לומד	ל"ז ומספר שיעורים

ב. שילוב המחשב בעבודת ההוראה

כל צוות יתכן כ- _____ אחוז מהשיעורים בסביבה מקוונת.

שכבה	נושא הלימוד	דגם ההוראה המקוון (הוראה פרונטלית בסיוע מחשב, עבודה יחידנית / קבוצתית ועוד)	תוצר הלמידה בשיעור	ל"ז	מורים שותפים

ג. רעיונות ליוזמות צוותיות (עם הגשת תוכנית העבודה יש להציג את היוזמה הצוותית הנבחרת)

ד. ימי שיא: הצעה לתכנון ימי שיא במקצוע

נושא הפעילות	מורים שותפים	תאריך משוער



ה. חלוקת עבודה בצוות להכנת חומרי למידה

שם המורה	כיתות	חלוקת עבודה בצוות להכנת חומרי למידה

ו. פיתוח מקצועי צוותי

פרטו אילו מורים ישתלמו במהלך השנה ובאילו השתלמויות.

שם המורה	נושא ההשתלמות	תרומת הפיתוח המקצועי להתמקצעות הצוות

ז. איתור צורכי המקצוע

נושא	הצרכים
1. קבוצות ייחודיות	
2. קבוצות מתקשות	
3. קבוצות מצטיינים	
4. תוכנית ייחודית	

ח. מבחנים שכבתיים - תכנון מבחנים משווים / מבחני מנהלת / מבחני מפמ"ר וכו' קביעת שכבה / כיתה ותאריך משוער

ט. תוכנית עבודה שנתית + תוכנית לימודים + תכנון וארגון ההוראה ל-30%

כל צוות יגיש תוכנית עבודה שנתית ותוכנית לימודים של המקצוע.
תוכנית לימודים - כוללת את התכנים הנלמדים, מיומנויות, לו"ז, דרכי הערכה וכו' תוכנית עבודה צוותית - כוללת את הנושאים המרכזיים שאותם מבקש הצוות לקדם ברמת הצוות - פירוט מטרות, יעדים, משימות, לו"ז, תפוקות נדרשות, אחריות ליישום ולביצוע, משאבים נדרשים.

עבודה פורייה ושנה טובה

* מומלץ להוסיף נושאים נוספים בהתאם לצורך.



כלי לסיכום שנת הלימודים בצוות המקצועי*

להלן פרמטרים מוצעים לסיכום שנת הלימודים במפגש עם הצוות המקצועי

א. הצגת תוצרי הלמידה במקצועות הלימוד _____ בשכבות _____

תחום / מקצוע	שכבה / כיתה	תוצר למידה (מקוון, כתוב, קולי, ייצוג גרפי, אחר)

ב. ציון המקצועות וכלי ההערכה בשכבה _____ בהערכה חלופית (30%) הפעולות שנעשו / יעשו לשיפור הישגים

מקצוע / כיתה	דרך הערכה	אחוז התלמידים שלא עמדו ברמה הנדרשת	תכנון פעולה לשיפור הישגים

ג. פיתוח מקצועי - הצגת תוצרי הפיתוח ברמת המורים והתלמידים, תפוקות ותובנות (התהליך שהמורה / תלמיד / כיתה עברו במהלך השנה בעקבות תהליכי הפיתוח המקצועי) _____

ד. תכנון ארגון ההוראה-למידה-הערכה על-פי עקרונות הלמידה המשמעותית

4. הצגת תכנון לימודי ברצף שש-שנתי בהלימה לעקרונות הלמידה. (מצ"ב מסמך המפרט את תפקודי הלומד)

שכבה	נושאי הלימוד	תפקודי הלומד	תוצר ברמת הלומד

ה. חוויית הצלחה / יוזמה צוותית (תיאור היוזמה / החוויה - התהליך, המטרות, הקשיים, התוצרים, התרומה לצוות ולתלמידים)

ו. ניתוח הישגי התלמידים לפי כיתות ומקצועות על-פי ציון שנתי

הכיתה ושם המורה	ממוצע כיתתי	מספר נכשלים	שם המורה



ז. הספקים - תכנון מול ביצוע

שכבה	הספק (תכנון מול ביצוע)	חריגים	דרכי השלמה / מסקנות
שכבה			
שכבה			

ח. מדידה והערכה - הצגת דרכי הערכה

בכל מקצוע יש לקבוע את המדדים שעל-פיהם ייקבע הציון. כאמור, מספר המדדים (הערכות) שעל-פיהם ייקבע הציון במחצית ייקבעו על-פי הנוסחה הבאה: $1 + n$ (n- מספר השעות שהמקצוע נלמד +1) לדוגמה: מקצוע שנלמד במשך שעותיים - הציון במחצית ייקבע על-פי 3 מדדים לפחות. ציון מחצית של מקצוע _____

מקצוע	שכבה	מספר שעות	מספר הערכות על-פי הנוסחה	חלוקת הערכות על-פי אחוזים				הערכה חלופית	יחס למקצוע
				מבחן רבעון א'	מבחן רבעון א'	בוחן	בוחן		

ט. דרכי בקרה על מתן ציונים

הצעת הצוות לדרכי בקרה על מתן הציונים - יצירת סטנדרטים אחידים למתן ציון והעלאת רמת ההוראה

סטנדרטים אחידים	
דרכי בקרה על מתן ציונים	
דרכי בקרה על בניית מבחנים - יש להתייחס למבחנים המשווים	
דרכים להעלאת רמת ההוראה	

י. מיפוי ציונים של מבחנים מרכזיים (מפמ"ר, מיצ"ב פנימי ועוד)

מספר	כיתה	שם המורה	מספר תלמידים	ממוצע	מספר נכשלים במספר	מספר נכשלים באחוזים	מיפוי ציונים (במספר ובאחוזים)			
							100-85	84-65	64-45	44-0



מיפוי שכבתי

שכבה	מספר תלמידים בשכבה	ממוצע	מספר נכשלים במספר	מספר נכשלים באחוזים	מיפוי ציונים (במספר ובאחוזים)			
					100-85	84-65	64-45	44-0

יא. **כיתות ייחודיות** - (כיתות שח"ר, עולים, מצטיינים וכו') הצגת דרכי הוראה, צרכים, שיבוץ מורים בכיתות אלה

שם הכיתה	שם הכיתה	שם הכיתה	שם הכיתה	
דרכי הוראה				
צרכים				
שיבוץ מורים				

יב. פיתוח מקצועי צוותי

שם המורה	נושא ההשתלמות	תרומת ההשתלמות

יג. פירוט תגבורים ופרויקטים בקיץ

שכבה	מספר שעות	שם המורה המלמד	תאריכים	צרכים

יד. קשר עם הפיקוח והדרכה במהלך השנה

בהצלחה וחופשה מהנה

* מומלץ להוסיף נושאים נוספים בהתאם לצורך.



ב. הצב"ם הבית-ספרי

המדליק נר מנר - זה נהנה וזה אינו חסר" במדבר רבה, יג:

צב"ם - צוות רב-מקצועי, הינו מנגנון ללמידה ארגונית שמנוהל ומונחה על ידי מנהל ביה"ס במרום בשיתוף מפקח כולל. מטרתו המרכזית מיקוד כלל המהלכים לקידום יעדי ביה"ס ויצירת שפה משותפת.

חשיבות הצב"ם

כאשר מבקשים להוביל תהליך שינוי בבית-הספר, חשוב מאוד לשתף את כל הגורמים הרלוונטיים לתהליך. שיתוף הפעולה מאפשר התבוננות רחבה וממוקדת בסוגיות שנדרש בהן שינוי, ומסייע לכל אחד מאנשי הצוות לגבש תפיסה הוליסטית ביחס לבית-הספר ולאתגרו. ההשקפה ההוליסטית מעשירה את דרכי הפעולה ומאפשרת "תפירה" מדויקת יותר של תוכנית פעולה לבית-הספר.

מה צריכה להיות תפיסת העבודה של הצב"ם?

הצב"ם צריך להיבנות על בסיס מטרות מרכזיות ומשותפות ואמונה של השותפים בכוחו של תהליך זה לבטא את מיטב מומחיותם של כל אנשי המקצוע, תוך יצירת שפה משותפת אחידה. ליבת העניין היא הסינרגיה בין חברי הצב"ם הפועלים יחד בבחינת האתגרים והחוזקות של בית-הספר, ביצירת תוכנית עבודה ובמעקב אחרי יישומה והטמעתה כדי לקדם את יעדי בית-הספר.

מי צריך להשתתף בצב"ם?

1. מנהל בית-הספר
 2. צוות מוביל ושותף לתוכנית בהתאם לבחירת המנהל (חברי הנהלה, חברי צוות כגון רכזי מקצוע, רכזי שכבות, רכז פדגוגי, רכז חינוך חברתי, יועצת וכדומה)
 3. מפקח כולל
 4. נציגי תוכנית "מרום": מדריך פדגוגי / יועץ ארגוני / מדריך "אשכול" / מדריך מחוזי.
 5. למשתתפים אלה ניתן להוסיף נציגים בהתאם לצורך וליעדי תוכנית העבודה:
- מדריכי תוכן, מדריכים ומנחים בתחומים פנים-ארגוניים וחץ-ארגוניים רלוונטיים למהלך (למשל, התוכנית הלאומית 360, מרחבי חינוך, מיזם גוגיה ונציגי תוכניות תוספתיות אחרות לפי הצורך), נציגי רשות מקומית.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



מופעי הצב"ם השנתיים

בבתי-ספר שבתוכנית מרום מומלץ לארגן 3-4 צבמי"ם לאורך השנה, ולקבוע לכל צב"ם ייעוד, מטרה, זמן ברצף העבודה, ותהליך עבודה ייחודי המאפיין אותו. להלן פירוט מופעי הצב"ם השנתיים:

שם הצב"ם	מטרות	מועד	נושאים עיקריים במפגש
צב"ם 0 - כניסה לתוכנית	היכרות, הצגת תוכנית מרום ותיאום ציפיות, גיוס המנהל והמפקח לתהליך	רצוי עד חודש ספטמבר	- הצגה עצמית קצרה והצגת עקרונות תוכנית מרום ותפקידם של מדריך מרום ושל היועץ הארגוני. - לבחון את מידת המוטיבציה של בית-הספר בכניסה לתהליך, ואת הידיעות של המנהל בנוגע לתוכנית. - לברר מה חשוב שידעו גורמי ההדרכה והייעוץ על בית-הספר טרם הכניסה לתוכנית. - לברר מה הן החוזקות ומהם הכוחות הפנימיים הפוטנציאליים לעומת הקשיים והאתגרים. - לברר מהם הגורמים המתערבים המרכזיים בתוך בית-הספר (מדריכים, תוכניות חיצוניות ועוד). - מקומה של הרשות בתהליך ואיכות הממשק של בית-הספר עם הרשות. - הקשר של בית-הספר עם ההורים ועם הקהילה. - לבחון מה מזהה המפקח כצורך מרכזי (בירור מעמיק יותר ייעשה בהמשך). - קביעת סדירות להדרכה. - להתרשם ממידת המוטיבציה של המנהל בכניסה לתהליך.
צב"ם 1 - יעדים ותוצאות רצויות	הצגת יעדים ותוצאות רצויות	עד חודש דצמבר	- היכרות - הצגת כל הנוכחים ותפקידם בבית-הספר. - סקירה קצרה של מנהל בית-הספר על בית-הספר (רק מידע משמעותי קצר + אתגרים). - הצגת השותפים המרכזיים לעשייה הבית-ספרית, הדרכת תוכן, תוכניות ייחודיות וגופים מתערבים. - הצגת תוכנית עבודה - בדגש על הצגת היעדים המרכזיים שנבחרו להתערבות במסגרת מרום והשיקולים לבחירתם. - הצגת הנתונים התומכים בבחירת היעדים על בסיס תהליך האבחון וההתבוננות (נתוני מיצ"ב, צפייה בשיעורים וכדומה). - כל מדריך או גוף מתערב בבית-הספר שהוזמנו לצב"ם ורלוונטיים ליישום היעדים מציג את התערבותו - את האתגרים, האילוצים והפעולות שלדעתו כדאי לקיים בבית-הספר כדי לקדם את השגת היעד. - תיאור שלבי ההתארגנות והפעולות ליישום היעדים, מדדי תפוקה, מדדי תוצאה, משאבים, לוח זמנים לביצוע, שותפים וחלוקת אחריות.



שם הצב"ם	מטרות	מועד	נושאים עיקריים במפגש
צב"ם 2 - תכנון מול ביצוע	בחינת תכנון מול ביצוע	במחצית השנה - חודש פברואר-מרס	- חוזרים להתחלה - מה רצינו להשיג - תוצאות רצויות. - היכן אנו עומדים היום בנוגע ליישום של כל יעד? - חשוב להביא אינדיקציות למשימות שבהן בית-הספר התקדם. למשל, תוצאות של הישגים לימודיים, נתוני שאלון אח"ם, מסמך של הגדרות תפקיד, הצגת כלי / תוכנית שנבנו בהתאם ליעד, מיפוי שעות פרטניות, הצגת תוכנית עבודה לרכז וכו'.
צב"ם 3 - מפעולות לאינדיקציות ליישום ותוצאה	בחינת היעדים והפעולות לנוכח האינדיקציות ליישום והתוצאה	לקראת סוף השנה חודשים אפריל-מאי	- במפגש הצב"ם השלישי לקראת סוף שנה חוזרים לתוכנית העבודה ובוחנים את האינדיקטורים ליישום ולתוצאה - הכוונה לסמנים המעידים על כך שמשהו נעשה או השתנה "בשטח" בהתייחס ליישום ולתוצאה. המטרה של הצגת האינדיקטורים היא לאפשר חיבור בין העשייה בפועל להשגת התפוקות הרצויות שהוגדרו במסגרת תוכנית העבודה. - המנהל יציג את המרחבים שבהם בחר להתקדם ואת היעדים ומדדי התפוקה שבחר ליישם במסגרת תוכנית מרום. - הערכת מידת היישום של התפוקות בבית-הספר (באיזו מידה יושמה כל תפוקה ומדוע, מה עבד ומה לא עבד). - הצגת אינדיקציות כמותיות ואיכותניות ליישום התפוקות ויעדי התוכנית. - הסקת מסקנות - באילו יעדים השגנו את המטרה ובאילו לא, אילו תפוקות כדאי לשפר בשנה הבאה. - הצב"ם השלישי הוא פלטפורמה לחשיבה על יישום התוכנית והתחלת החשיבה על הדברים שנדרש בהם שינוי ועל היעדים לשנה הבאה.



שם הצב"ם	מטרות	מועד	נושאים עיקריים במפגש
צב"ם 4 - סיכום ותכנון עתידי	סיכום ותכנון לקראת שנה הבאה	סוף שנה - חודש יוני	- סיכום שנה והצגת היעדים הנבחרים והתהליכים המרכזיים. - הצגת הצוות שהודרך / בעלי תפקידים שהודרכו וקיבלו יעוץ ארגוני וסיכום של תהליכי ההדרכה והיעוץ המרכזיים. - הצגת התפוקות המרכזיות. - הצגת יעדים לשימור ויעדים לשיפור - מה ממשיכים ומשפרים ומה משנים בשנה הבאה. ההצגה תלווה בהנמקה ובהצגת נתונים שתומכים בבחירה (תוצאות מבחנים, שאלונים פנימיים וכדומה). - איך יבוא השינוי לידי ביטוי בחיי השגרה? - התייחסות למורים / בעלי תפקידים שאמורים לקבל הדרכה / יעוץ ארגוני בשנה הבאה, ותכנון היקף הליווי הנדרש. - אם בית-ספר יסיים את תהליך ההדרכה, יש לבחון את המנגנונים לשימור התהליכים. - סיכום ופרידה.

כלים למדריך

- ✓ כלי לתכנון, להובלה ולהכוונה של הצב"ם הבית-ספרי.
- ✓ כלים לצב"ם - באוגדן לעבודת מדריך מרום, המינהל הפדגוגי, 2017.



כלי לתכנון, להובלה ולהכוונה של הצב"ם הבית-ספרי

פעמים רבות מסייע מדריך מרום למנהל בית-ספר בהכנה לקראת הצב"ם הבית-ספרי או הוועדה המלווה. מפגש כזה טומן בחובו התרגשות ולא מעט חששות, שכן, המנהל נדרש להציג בפני המפקח ולעיתים גם בפני הרשות המקומית את תוכנית העבודה והתהליכים המרכזיים לשם הובלתם. בעזרת הכלי "כלי לתכנון, להובלה ולהכוונה של צב"ם בית-הספר" נוכל לזהות ממדים שונים שאותם נצפה למצוא בצב"ם איכותי. הכלי יכול לשמש לתכנון המפגש, להובלתו ואף לליווי המנהל לפני הצב"ם, במהלכו ואחריו.

שם המנהל: _____ שם בית-הספר: _____

ממד	ביטויים	הערכה				הערות
		1 במידה נמוכה	2	3	4 במידה רבה	
היערכות	הועבר מראש סדר יום בהיר					
	הוגדרו מטרה ונושאים					
	חברי הצוות הגיעו מוכנים					
משתתפים	נוכחות מלאה של חברי צוות רלוונטיים					
	הוזמנו גורמי חוץ רלוונטיים					
	מנהל בית-הספר מנהל ומוביל את הישיבה					
	כלל המשתתפים מעורבים בישיבה					
איכות השיח	מבוסס נתונים ועדויות מהשדה					
	ממוקד בסוגיות רלוונטיות					
	מתמודד עם קשיים ועם חסמים של בית-הספר בתהליך השינוי					
	מאפשר הצגת תפיסות עומק					
	מבוסס על כנות ועל פתיחות					
	התנהל שיח מקצועי וענייני					



ממד	ביטויים	הערכה	הערות
ראייה מערכתית	הייתה התייחסות לצב"ם קודם ולהחלטות קודמות		
	חתירה להלימה בין צרכים-מענים-משאבים		
	חשיבה רחבה על מכלול המענים האפשריים גם מחוץ לבית-הספר		
	ביטוי לרמות מערכתיות שונות: תלמיד - כיתה - בית-הספר		
	הדיון נערך בזיקה לתוכנית העבודה ולבית-הספר		
החלטות	התקבלו החלטות ברורות		
	ההחלטות בנות יישום		
	ההחלטות עומדות בהלימה ליעדי בית-הספר		
	לחברי הצוות ברור אופן יישום ההחלטות בתקופה הקרובה		
השתקפות של תהליכי עומק	בית-הספר יצא עם תובנות הנוגעות לעשייה ולאתגרים שלו		
	ניכרת העמקת התשתית הבית-ספרית		
	ניכרים שינויים על ציר הזמן		
	חברי הצוות מגלים בעלות על התהליך		

תובנות מרכזיות:

החלטות שהתקבלו:

אחר:

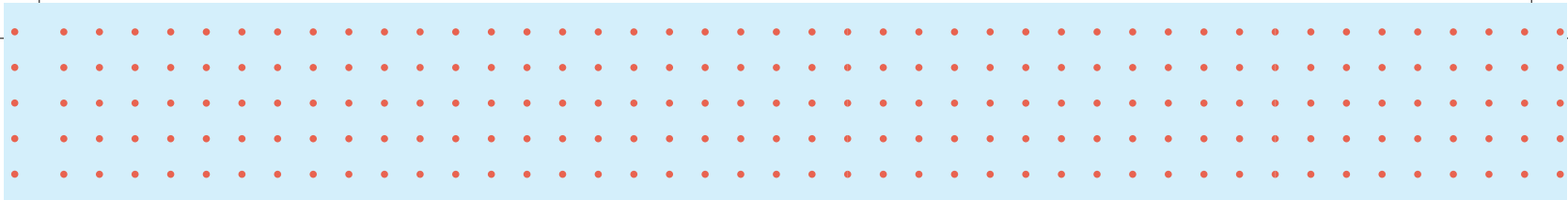




פרק ג - ערוצי התערבות במרחב הצוותי

1. פיתוח מנהיגות ביניים | 2. שיפור עבודת צוות





פרק ג - ערוצי התערבות במרחב הצוותי

1. פיתוח מנהיגות ביניים

"תפקיד המנהיגות היא ליצור מנהיגים נוספים, לא מונהגים נוספים", ראלף ניידר

מרחב מנהיגות הביניים בבית-הספר הוא מעניין. מצד אחד, קיימת הסכמה שלמנהיגות הביניים תפקיד חשוב ביכולתו של ביה"ס לממש תהליכי שינוי משמעותיים, לבזר מנהיגות וליצור עתודה ניהולית. העצמת דרג הביניים מובילה לשיפור ביכולת האישית והמקצועית של בעלי התפקידים וביכולתם להטמיע "מלמטה" יוזמות והחלטות פדגוגיות וניהוליות. מצד אחר, ההשקעה המוקדשת לפיתוח המקצועי של מנהיגות הביניים קטנה בדרך כלל (ברק-מדינה, 2011).

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



מי נכלל בשכבת מנהיגות הביניים?

המושג "מנהיגות ביניים" מכוון לקבוצה של אנשים המחזיקים בתפקיד ואחראים לאנשים או לתהליכים אך הם אינם שותפים לניהול הבכיר. בקבוצה זו צפויים להיכלל רכזי שכבה, רכזי מקצוע ולעיתים גם יועצים, רכזי תוכניות או רכזי פרויקטים.

אז מהי מנהיגות ביניים חזקה? כשמדברים על מנהיגות ביניים חזקה, יש להתחשב בכמה ממדים:



היתרונות של מנהיגות ביניים חזקה

- ✓ הובלת המורים בשגרת היום-יום נעשית על-ידי אנשים מחויבים ומקצועיים יותר ולכן האיכויות המופקות מהמורים גבוהות יותר.
- ✓ יכולת בית-הספר לנהל פעילויות ותהליכים רבים בעת ובעונה אחת גְדֵלָה, מכיוון שאנשים רבים יותר יכולים לעמוד במשימות מורכבות.
- ✓ ביזור המנהיגות תואם את מבנה המערכת הבית-ספרית ומאפשר הובלה אפקטיבית של שיפור בבית-הספר.
- ✓ פיתוח מנהיגות הביניים תורם להצמחה של כוח האדם ולבניית מנהיגות עתידית.

בעקבות תהליך העצמת מנהיגות הביניים - לאילו תוצאות נצפה?

- ✓ שיפור היכולת האישית והאפקטיביות המקצועית של בעלי התפקידים.
- ✓ שיפור היכולת להטמיע מסרים ועקרונות ברמת בית-הספר.
- ✓ התפתחות יוזמות "מלמטה" וחיזוק סיכויי ההצלחה שלהן.
- ✓ שיפור האפקטיביות של קבלת ההחלטות הניהולית.
- ✓ שיפור בתהליכי ההוראה והלמידה.

א. העצמת דרג ביניים ברמה האישית והקבוצתית

- על מנת לקדם מנהיגות ביניים חזקה בבית-הספר מומלץ לפעול בשלושה צירים מרכזיים:
 - ✓ **הציר האישי** - התפתחות אישית-מקצועית של מנהיג הביניים ותהליך חניכה אישי
 - ✓ **הציר הקבוצתי** - אפיון מאפיינים קבוצתיים של מנהיגות ביניים (רכזים, מחנכים וכו') והתפתחות מנהיגות הביניים כקבוצה.
 - ✓ **הציר הארגוני** - חיזוק ההלימה בין המטרות של ביה"ס לבין העשייה בפועל של מנהיגות הביניים
- להלן שני כלים המסייעים בפיתוח מנהיגות ביניים:
- הכלי הראשון "מודל חניכה אישי להעצמת מנהיגות ביניים" הוא מודל, המאפשר חניכה אישית לבעל התפקיד תוך התייחסות לארבעה ממדים: הגדרת תפקיד, גיבוש תוכנית עבודה, שיתוף היעדים בצוות ורתימת שותפים.
- הכלי השני "כלי לאפיון בעלי תפקידים ודרכי עבודתם" הוא כלי הממפה ומגדיר את אופני הפעולה של כל אחד מבעלי התפקידים, הממשק בינם לבין גורמים נוספים ואזורי השיפור הנדרשים.

כלים למדריך

- ✓ מודל חניכה אישי להעצמת מנהיגות ביניים.
- ✓ כלי לאפיון בעלי התפקידים ודרכי עבודתם.



מודל חניכה אישי להעצמת מנהיגות ביניים

שלב החניכה האישית של בעל התפקיד ותהליך גיבוש היעדים האישיים הוא שלב משמעותי בתהליך העצמת מנהיגות הביניים. הוא מאפשר לכל אחד מבעלי התפקידים לסמן כיווני התפתחות רצויים ולתכנן כיצד הוא מרחיב את "גבולות הגזרה" של התפקיד ומשדרג את העשייה שלו. עבודת החניכה לבעל התפקיד על-ידי מדריך מרום ברמה האישית הוא משמעותי ביותר. שכן, הוא מאפשר פיתוח אישי ומקצועי של בעל התפקיד: אופני הפעולה של בעל התפקיד, הממשק בינו לבין גורמים נוספים, ותחומי השיפור הנדרשים בעבודתו. **"מודל החניכה האישי להעצמת מנהיגות הביניים"** יכול לסייע למדריך מרום לנהל תהליך חניכה אישי עבור בעל תפקיד תוך התייחסות לארבעה ממדים.



כלי לאפיון בעלי התפקידים ודרכי עבודתם

(ע' ברק-מדינה, ר' אבני וי' בן-אריה, פיתוח מנהיגות הביניים בבית-הספר, אבני ראשה)

בעלי תפקידים אחרים	רכזי שכבה	רכזי מקצוע	
			מה הגדרת תפקידם?
			מה תחומי אחריותם?
			מהן הפעולות העיקריות שהם מבצעים?
			מה דורש שיפור בעבודתם של בעלי תפקיד אלו (כולם או מקצתם)?
			האם יש מטרות המשותפות לכלל בעלי התפקידים?
			באיזו מידה המטרות ותכנית העבודה של כל בעל תפקיד נגזרות מהמטרות הבית ספריות?
			באלו אופנים נעשית בסוף השנה בדיקה של העמידה במטרות שהוגדרו?
			באלו אופנים מתבצעות פעולות של תיקון והתאמה להגדרת מטרות עתידיות?

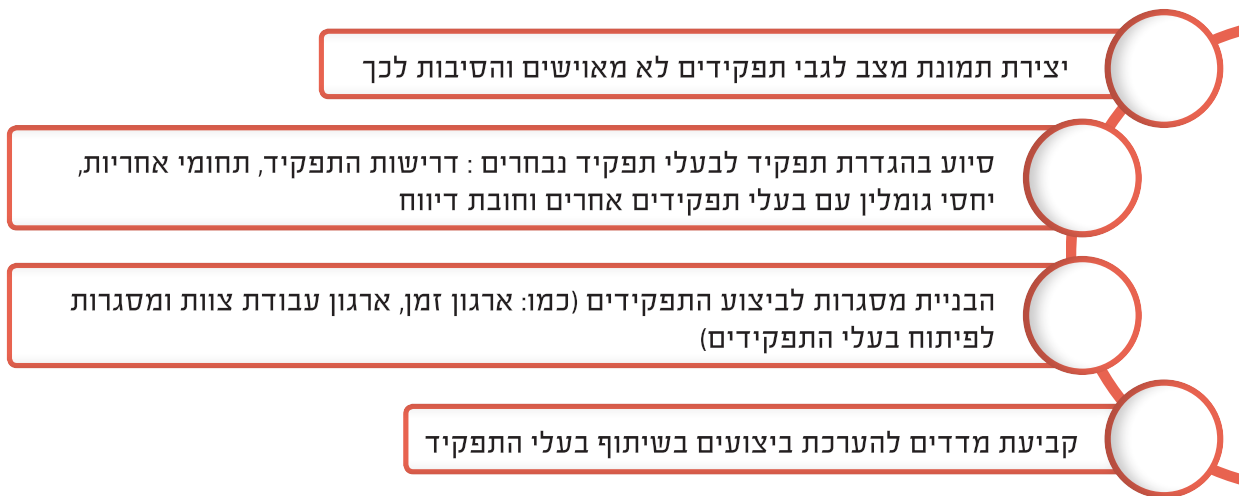


ב. מיפוי בעלי תפקיד והגדרת תפקיד

"זה לא מספיק שאנו עושים כמיטב יכולתנו, לפעמים עלינו לעשות את מה שנדרש", וינסטון צ'רצ'יל

תהליך ההכרות עם ההון האנושי ומיפוי בעלי התפקידים בבית הספר היינו תהליך מרכזי שיכול לחדד מגוון של תובנות בנוגע לדרכי העבודה בביה"ס. הגדרת תפקידים היינו תהליך משלים אשר מחזק את רמת האחריות של בעלי התפקיד ומאפשרת בהירות באשר למבנה הארגוני-ניהולי ומערך הציפיות בין שותפי התפקיד.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



מיפוי בעלי תפקידים

אחת המשימות הראשונות של מדריך מרום הוא היכרות עם ההון האנושי של בית-הספר. במסגרת משימה זו עליו למפות את בעלי התפקידים בבית-הספר על מנת שיוכל לברר אילו פונקציות קיימות, מה חסר, כמה זמן בעל תפקיד מסוים חסר, והאם המנהל רוצה לאייש את התפקיד. בירור התשובות לשאלות הנ"ל יחדד מגוון של תובנות בנוגע לצוותי העבודה הקיימים, לדרכי העבודה בבית-הספר ולטיבה של המעטפת הניהולית של דרג הביניים (4 מ"מ, תפקידים בתוך בית-ספר, גיליון 17, 2007).

הגדרת תפקידים

לאחר שלב מיפוי בעלי התפקידים חשוב לבדוק אם קיימת הגדרת תפקיד ברורה לכל בעל תפקיד. **תהליך זה צריך להיעשות בשיתוף עם היועץ הארגוני, וחשוב לתאם ציפיות בנושא.** הגדרת התפקידים מאפשרת מסגרת התייחסות מוסכמת משותפת בנוגע לבעלי התפקידים בבית-הספר. היעדר הגדרות תפקיד גורם לבלבול, לכפילויות במילוי משימות ולקונפליקטים בין העובדים לבין הארגון וסביבת העבודה, מפני שהסובבים אינם יודעים למה לצפות, וגם לבעלי התפקידים לא ברור מה נדרש מהם.

מטרות הגדרת התפקידים

- ✓ להציב ציפיות ברורות לצוות העובדים בתחומים השונים של עבודתם בבית-הספר.
- ✓ לעזור למנהל בתכנון ההתפתחות האישית-מקצועית, ולהציב מטרות ברורות לשיפור.
- ✓ לחזק את רמת האחריות של העובד בתפקידו.
- ✓ לאפשר בהירות באשר למבנה הארגוני ולעבודתו.
- ✓ לבנות מערך ציפיות מוסכם עם שותפי התפקיד ועם הסובבים בעבודה.

מבנה הגדרת התפקידים בבית-הספר

- ✓ **הגדרת התפקיד:** מהות התפקיד ומטרותיו העיקריות.
 - ✓ **תיאור התפקיד:** פירוט הנושאים שבתחום האחריות והפעולות הנדרשות מבעל התפקיד.
 - ✓ **כישורים והכשרה:** פירוט השכלה, ניסיון קודם בעבודה וכישורים כלליים הנדרשים.
 - ✓ **דרישות תפקיד:** מקומו של התפקיד במסגרת המשרה של בעל התפקיד בבית-הספר.
 - ✓ **יחסי גומלין:** יחסיו של בעל התפקיד עם בעלי תפקידים אחרים בבית-הספר.
 - ✓ **אחריותות, חובת הדיווח וחובת הערכת הביצועים.**
- כדי שבעל תפקיד יציג ויבטא את מיטבו, יש צורך מצד אחד להגדיר את תפקידו, ומצד אחד ליצור בו אמון כלפי תפיסת התפקיד.**

הגדרת תפקיד

תפיסת תפקיד

הגדרת התפקיד היא פורמלית ומסייעת לעובד להבהיר לעצמו ולסביבה מה נדרש ממנו. **תפיסת התפקיד** היא סובייקטיבית. זו הדרך שבה העובד רואה את תפקידו. **אמון כלפי תפיסת תפקיד** הוא תהליך שבו נוצרת הזדהות של בעל התפקיד עם החזון שלו, עם יכולותיו וכישוריו ועם החזון והדרישות של הארגון. למרות החשיבות הרבה של נושא זה ארגונים בכלל ובתי-ספר בפרט אינם מוצאים זמן להשקיע בהם. לא אחת "נזרק" בעל תפקיד לתפקיד ללא הכנה מינימלית, מתוך אמונה שהוא ילמד "תוך כדי תנועה". מדריך מרום והיועץ הארגוני יכולים להידרש לנושא זה במסגרת תהליכי הליווי.

כלים למדריך

- ✓ כלי למיפוי בעלי תפקידים.
- ✓ כלי להגדרת תפקיד.
- ✓ כלי אימון לתפיסת התפקיד.

כלי למיפוי בעלי תפקידים

פירוט בעלי תפקידים וצוותים בתחומים שונים	מה קיים	מה חסר? מדוע?	כיצד ניתן לקדם את הנושא?
בעלי תפקידים הממלאים תפקיד אורך (כמו סגנית, אחראית מערכת, רכזת חינוך חברתי...)			
בעלי תפקידים הממלאים תפקיד רוחב (רכז שכבה, יועצת לשכבה וכו')			
צוות ניהול מוביל - ממיי הוא מורכב, הנהלה מורחבת, הנהלה מצומצמת			
צוותי עבודה - צוותי מחנכי שכבה, צוותי מקצוע, צוות טיפולי, צוות רכזי מקצוע, צוות יועצות וכו'			
כמה מהצוותים הם צוותים הומוגניים? האם קיימים צוותים הטרוגניים שמורכבים מבעלי תפקידים שונים?			
האם קיימים בעלי תפקידים/צוותים לתפקיד קצר מועד אד-הוק - להובלת נושא ספציפי?			
עובדי מנהלה - אילו בעלי תפקידים קיימים במעטפת המנהלתית?			
האם ישנם תפקידים לא מאוישים? מדוע?			
האם ישנם בעלי תפקיד שאינם מתוגמלים?			
האם יש צורך בבעלי תפקיד ייחודיים על רקע צרכים שהתעוררו?			



כלי להגדרת תפקיד

מהות התפקיד ומטרותיו

מטלות ומשימות עיקריות בתפקיד - תחומי ביצוע

ידע, מיומנויות (קוגניטיביות או אופרטיביות) וערכים נדרשים לתפקיד (סמנו שלושה בכל טור):

שם התפקיד	ידע	מיומנויות	היבט אישיותי או ערכי
1			
2			
3			

כיצד יתבצע מעקב אחר השלמת המשימות?

פיתוח מקצועי - ניסיון מקצועי או הכשרה נדרשים

כפיפות וממשקי עבודה (ניהול ישיר / מקצועי, מי האחראי הישיר, גורמי דיווח וכו')

שותפי תפקיד

מדדים שיעידו על הצלחה או על כישלון בתפקיד

אחריותות וחובת דיווח

דילמות בתפקיד / אתגרים בתפקיד

אילו הדרכות / השתלמויות / ליווי יינתנו במסגרת התפקיד?

הערכת ביצועים: מי יבצע את ההערכה (evaluation)? באילו מועדים תתבצע הערכה?



כלי לאימון לתפיסת תפקיד

אמון כלפי תפיסת התפקיד מתייחס לכמה מרכיבים:

1. החזון שלך בתפקיד

2. מהו החזון של בית-הספר? מהו הקשר בין החזון שלי לחזון בית-הספר?

3. מי אני? מה הן החוזקות והחולשות שיסייעו למימושו של החזון (יכולות, ערכים, כישורים)?

4. ניתוח המערכת והסביבה שבה אני פועל (כוחות, חולשות, איומים והזדמנויות)

5. את מי אני יכול לרתום למימוש החזון?

6. הגורמים המפריעים במימוש החזון, האישי והמערכתי

7. התוצאות שאליהן אני שואף להגיע

2. שיפור עבודת צוות

השגת הצלחתו של בית-ספר היא משימה משותפת של רבים, ולכן על מנהלים לפתח את בית-הספר כקהילת למידה, לטפח מחויבות וסמכות משותפת לשיפור הלמידה ולבזר את העבודה בין צוותים וקבוצות עבודה (ניהול צוות או ניהול צוותים? (4 המ"מים, גיליון 29, 2011).

מהם התנאים ההכרחיים לעבודת צוות?

כדי ליצור עבודת צוות אפקטיבית רצוי ליצור הבנות בנושאים כגון:

- ✓ המטרות והיעדים של הצוות.
- ✓ דרכי תקשורת ברורות בצוות.
- ✓ מיסוד מקום וזמן למפגשים קבועים של ישיבות צוות.
- ✓ פיתוח גישה לימודית - אפשר להפיק תועלת מכל מה שמתרחש בתוך הצוות. אין כישלונות - יש רק הזדמנות ללמידה.
- ✓ בניית סביבה המושתתת על אמון שנבנה על-ידי שיתוף במידע, רעיונות וכישורים, שיתוף פעולה במקום תחרות, תקשורת פתוחה וכבוד הדדי.



היתרונות של עבודת צוות

- ✓ חלוקת עומס העבודה.
- ✓ יצירת שותפות ומעורבות.
- ✓ קבלת החלטות טובה יותר.
- ✓ צמיחה מקצועית שבה מורים לומדים במשותף, פותרים בעיות, חולקים ידע ומומחיות.

קשיים בעבודת צוות בבתי-הספר

1. **תפיסת תפקיד ההוראה:** מקצוע ההוראה נתפס במשך דורות רבים כמקצוע המאופיין מצד אחד בבדידות ומצד אחר, נהנה ממידה רבה של אוטונומיה.
2. **מבנה בית-הספר:** אף שכולם משוכנעים בחשיבות עבודת הצוות ובתרומתה לעבודתם, תדירות עבודת הצוות בבתי-הספר עדיין נמוכה. רוב משרתו של מורה מורכב משעות הוראה מאחורי דלת הכיתה, ומורים מתלוננים על מחסור בזמן לעבודה בצוותים, לצפייה הדדית בשיעורים וכדומה.
3. **גורמים תוך-אישיים ובין-אישיים:** לעיתים עלולים מורים לחוות קונפליקטים על רקע המתח בין המחויבות למקצוע לבין המחויבות הנדרשת לארגון. נוסף על כך, למורים רבים חסרות מיומנויות לתפקוד בצוות, כמו מיומנויות תקשורת, נכונות ופתיחות לחלוק מידע, לחשוף תפיסות וביצועים, לתת משוב ולקבלו ולהשתתף בקבלת החלטות.
4. **אי-שוויון במוקדי ההשפעה:** לעיתים ניתן להבחין בקרב סגל מורים מורה שנמצא מחוץ למעגל ההשפעה המערכתית. דבר זה עלול להגביר את הסתגרותו ובידודו המקצועי, והוא יחפש סיפוק בעבודה בעיקר באינטראקציה עם תלמידיו.
5. **עומס תפקידים ומתח בין מחויבויות:** ישנם מורים החברים בכמה צוותי עבודה. לכל צוות מטרה ומשימות משלו וטווח פעילות משתנה. הדבר עלול ליצור עומס על התפקידים ומתח.

א. קידום עבודת צוותים

כל אחד יכול להשפיע, אבל יחד אנו יכולים לשנות", ברברה מיקולסקי

פיתוח יחסי גומלין מקצועיים וחברתיים בצוות ועבודת צוות חיוניים להטמעתו של כל שינוי משמעותי בבית הספר. שיתוף פעולה פורה בצוות עשוי לתת מענה הן לממד הרגשי והן לממד המקצועי בעבודת המורה. מנגד לעבודת צוות לא מוצלחת השלכות מרחיקות לכת על תפקוד הצוות וחיי הארגון בכלל. רבות דובר על הבדידות המקצועית של המורה "מאחורי דלת הכיתה". פיתוח יחסי גומלין מקצועיים וחברתיים איכותיים בצוות ועבודת צוות הם בעלי ערך בפני עצמם עבור המורה. המורה יודע שאינו לבדו. הוא מקבל כלים להתמודדות אפקטיבית עם אתגרי ההוראה. **מנגד**, לעבודת צוות בלתי מוצלחת השלכות רבות. האנרגיה השלילית אינה מתפוגגת בתום הישיבה. היא גולשת לכל היבט בחיי הארגון. אנשים כועסים ומתוסכלים גוררים את תחושותיהם הלאה. **חשוב לציין, כי השינוי הנדרש בבתי-ספר שבתוכנית מרום חייב לכלול שינוי פדגוגי אמיתי. ללא עיסוק פדגוגי אמיתי, יתקשה צוות בית-הספר להוביל שינוי משמעותי.**



בערוך התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



כדי להבטיח את עבודת הצוותים צריך:

- א. **לגבש את המבנה של הצוות:** רצוי לבנות צוותי עבודה הטרוגניים היעילים יותר מצוותים הומוגניים.
- ב. **לפתח דפוסי עבודה נכונים בצוות ולהכשיר את ראשי הצוותים:** בהיבטים הניהוליים של התפקיד ובידע על תהליכים קבוצתיים (תכנון ישיבה, יצירת אחריות משותפת, פיתוח תחושת מסוגלות, מוטיבציה ועוד).
- ג. **למנות ראשי צוותים ולהרכיב צוותים:** רצוי לזמן לכל אחד מהמורים אפשרות להתנסות בתפקיד של ראש צוות וגם בתפקיד של חבר בצוות. כך יוכלו המורים להעמיד את עצמם במקומם של עמיתיהם ולגלות אמפתיה ונכונות לשתף פעולה מתוך הבנת המורכבות של המצבים השונים.
- ה. **לחזק את המחויבות של המורים לארגון בצד מחויבותם למקצוע** על-ידי חיבור בין מטרות וערכים ארגוניים לבין מטרות וערכים מקצועיים של הפרט.
- ו. **ליצור מנגנונים** הכרחיים לעבודת צוותים, כמו הקצאת זמן, מקום ומשאבי ידע נדרשים.
- ז. **לבצע מיפוי של תפקודי הצוותים השונים** כדי לזהות צורכי התערבות ופיתוח. ניתן לסייע למנהל / לבעל התפקיד (רכז וכו') לזהות את השלב ההתפתחותי שבו נמצא הצוות, לסייע בפתרון קונפליקטים ומשברים, ולהתאים את סגנון הפעולה לשלב שבו נמצא הצוות.
- לפניך כלי להערכת ישיבת צוות. מטרת הכלי היא תיעוד של ישיבות צוות אחדות, הבנה של הנעשה בהן והערכת האפקטיביות שלהן לקידום ההוראה, הלמידה וההערכה בכיתות ובבית-הספר.

כלים למדריך

✓ כלי להערכת ישיבת צוות.

כלי להערכת ישיבת הצוות

תאריך: _____ סוג הצוות: _____ מטרת הישיבה: _____
מספר המשתתפים ותפקידם: _____ משך הישיבה: _____

המאפיין					מידה (1=כלל לא, 5=במידה רבה מאוד)
5	4	3	2	1	
					כללי
					הוגדרו מטרות לישיבת הצוות
					הישיבה התחילה בזמן
					הוצג סדר היום או נושאי הפגישה בתחילתה (או קודם לכן)
					תוכני הפגישה
					- חלק ניכר מהזמן (מעל 30%) הוקדש לאחד הנושאים הבאים: - סקירה של נושא מתוכני הלימוד, מעבר על חומרי לימוד - דיון לימודי משותף על תוכני הלימוד, למידה דיסציפלינרית משותפת - מעבר על דרישות ועל הנחיות חיצוניות של משרד החינוך - תכנון משותף של פעילות ההוראה, פיתוח חומרי לימוד, מבחנים - העלאת רעיונות או למידה של רעיונות בתחום דרכי ההוראה - דיון במקרה או בדילמה פדגוגית שהועלתה על-ידי אחד המורים - הערכת ההצלחה / האפקטיביות של פעולות ההוראה והלמידה שננקטו בעבר נושא אחר התורם לשיפור ההוראה / הלמידה / הערכה בכיתה או בבית-הספר
					- חלק ניכר מהזמן (מעל 30%) מוקדש לאחד הנושאים הבאים: - נושאים שאינם קשורים להוראה, ללמידה ולהערכה אך קשורים לבית-הספר - נושאים טכניים כמו עבודה, שכר, לוגיסטיקה וכו' - נושאים כלליים שאינם קשורים למערכת החינוך (שיחות אישיות, חוויות)
					אחריות ועבודה משותפת
					חברי הצוות נושאים באחריות משותפת להחלטות המתקבלות
					מתוך השיח עולה תחושה של עבודה משותפת (בניגוד לכל אחד לעצמו)
					יחסים ותקשורת
					חברי הצוות מבטאים עצמם בפתיחות ובכנות
					ביחסים בין חברי הצוות ניכרים כבוד הדדי ונכונות לסייע זה לזה
					הבדלי דעות ונקודות מבט שונות זוכים להערכה
					תחושת מסוגלות, מוטיבציה וגאווה מקצועית
					רוב חברי הצוות משדרים תחושה אישית של מסוגלות
					לחברי הצוות תחושה טובה באשר לחברות בקבוצה
					חברי הצוות מקרינים מוטיבציה גבוהה בכל הנוגע לעיסוקם העיקרי

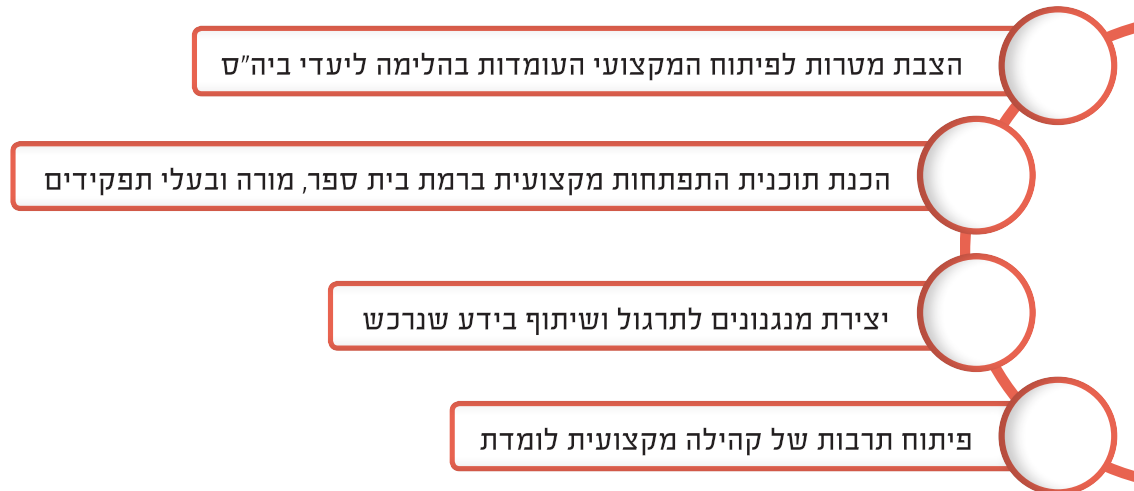


ב. פיתוח מקצועי של צוות בית-הספר

“אמור לי ואשכח, למד אותי ואזכור, שתף אותי ואלמד” בנג'מין פרנקלין

מטרת הפיתוח המקצועי היא לאפשר מענה מותאם לצורכי המורים תוך הבניית ידע חדש ומשותף כקהילה לומדת. על מנת שפיתוח מקצועי יאפשר צמיחה פדגוגית עליו להיות ממוקד בידע בתחום הדעת; בדרכי ההוראה-למידה מותאמים לשונות בין התלמידים ובטיפול רמת אמן גבוהה בהם. בשנים האחרונות מקדיש משרד החינוך משאבים וחשיבה יצירתית רבה בכל הקשור לפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה. אך למרות כל ההשקעה והחשיבה, אנו מוצאים מורים בבתי-ספר שאינם מתמקצעים מספיק בתחום התוכן שלהם, 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.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



כדי שהפיתוח המקצועי ייתפס על-ידי המורים כמסלול משמעותי לצמיחה וכאתגר לפיתוח ולשיפור הישגי התלמידים ותפקודם **עליו להתמקד ב:**

- ✓ ידע בתוכנית הלימודים ובתחום הדעת שאותו המורה מלמד.
- ✓ דרכי ההוראה-למידה של התחום.
- ✓ הבנת צורת החשיבה של ילדים והתאמת דרכי ההוראה-למידה לשונות ביניהם.
- ✓ טיפוח רמת אמן גבוהה בנוגע ליכולת של כל התלמידים להגיע להישגים הנדרשים.

תפקידיו המרכזיים של המנהל בהובלת הפיתוח המקצועי:

- ✓ להציב מטרות משותפות, ברורות ומשמעותיות לפיתוח מקצועי שהולמות את יעדי בית-הספר ולקידום כל התלמידים.
- ✓ לתמוך ולתגמל את מי שמוכנים ליזום פעילויות הקשורות ליעדים שנקבעו.
- ✓ לחלק באופן שוויוני את נטל הלמידה בין כל חברי הצוות.
- ✓ להקצות זמן ללמידה ולהתנסות של הצוות ולאפשר דרכי למידה מגוונות למורים.
- ✓ לבנות תוכנית בית-ספרית להתפתחות המקצועית בבית-הספר, ותוכניות אישיות הנגזרות מהקדימויות ומהיעדים של בית-הספר.
- ✓ לרתום שותפים ולהעמיד סיוע למורים כך שיחושו בטוחים ביכולתם ליישם את הנלמד.



הצעה למודל הפעלה בית-ספרי



1. **בהכנת תוכנית ההתפתחות המקצועית** משולבים שלושה היבטים: (א) ההתפתחות המקצועית של בית-הספר. (ב) ההתפתחות המקצועית האישית של עובד ההוראה. (ג) ההתפתחות המקצועית של בעלי תפקידים.
- ✓ **תוכנית ההתפתחות המקצועית של בית-הספר** כוללת את הפעולות העיקריות המתוכננות בבית-הספר בתחום זה.
- ✓ **וכנית ההתפתחות המקצועית האישית** - כוללת את הפעולות העיקריות שמתכנן עובד ההוראה לעשות לשם השגת יעדי ההתפתחות המקצועית שלו.
- ✓ **תוכנית התפתחות אישית לבעלי תפקידים** - כוללת תוכנית התפתחות לבעלי תפקידים שונים: מחנכים, רכזים, יועצות וכו'.
2. **הפעלה ויישום** - השתלמות מוסדית, פרקטיקום, ליווי וחניכה אישית וצוותית, תצפיות, למידת עמיתים, למידה בלתי פורמלית.
3. **למידה בעקבות...** משוב, הפקת לקחים, רפלקציה, למידה מהצלחות, מעקב בקרה והערכה מעצבת תוך כדי יישום.

כלים למדריך

- ✓ כלי לבחינת מודל להתפתחות המקצועית.
- ✓ כלים יישומיים לניהול הפיתוח המקצועי.



כלי לבחינת המודל הבית ספרי להתפתחות המקצועית

1. האם המודל של ההתפתחות המקצועית מאפשר קידום איכות ההוראה והמקצועיות של כל המורים?
האם קיימת חלוקה שווה בהשתתפות בהשתלמויות?

2. האם ההתפתחות המקצועית מאפשרת התמקדות בקידום יעדי בית-הספר / קידום יעדי תחום הדעת?

3. האם הפיתוח המקצועי נותן מענה לסגנונות הלמידה השונים של המורים בבית-הספר / בצוות?

4. האם הפיתוח המקצועי מחבר בין צורכי הלמידה האישיים למוסדיים / צוותים?

5. האם מודל הפיתוח המקצועי מאפשר גישור בין הידע העיוני של המורים לבין הידע המעשי שלהם? האם המורים מקבלים ליווי ותמיכה ביישום הנלמד בכיתות?

6. האם התנהל תהליך של הערכה מעצבת במהלך השנה?

7. לו היית שואל את המורים מה הם חושבים על האפקטיביות של תהליך הפיתוח המקצועי, מה הם היו עונים?

8. האם לך, כמנהל / כרכז, יש תמונת מצב על תהליכי הפיתוח המקצועי האישי של המורים בבית-הספר שלך / בצוות שלך?

9. באילו נושאים חשוב לך שהמורים בבית-הספר / בצוות שלך ישתלמו?

10. באילו נושאים חשוב לדעתך למורים שלך להשתלם? האם ביררת עימם?

11. כיצד אתה יכול לסייע למורים ולכוון אותם להשתתפות בהשתלמויות אלה? (בניית השתלמות בית-ספרית, חבירה לבית-ספר נוסף לפתיחת השתלמות, הסתייעות בהדרכת תוכן מחוזית, פנייה וייזום השתלמות ייעודית בשיתוף מרכז הפסגה) ועוד.



תוכנית ההתפתחות המקצועית בגיית-הספר

הקדמות לפיתוח מקצועי	הקדמות לפעולה	מדדים להשגת היעדים השנתיים לפיתוח מקצועי	היעדים לפיתוח מקצועי לשנת הקרובה	היעד לשנת הלימודים הקרובה _____	יעד תלת-שנתי
		1.	1.		
		2.	2.		
		1.	1.		

תוכנית לפיתוח מקצועי של מורים בתחומי הדעת

[illegible]

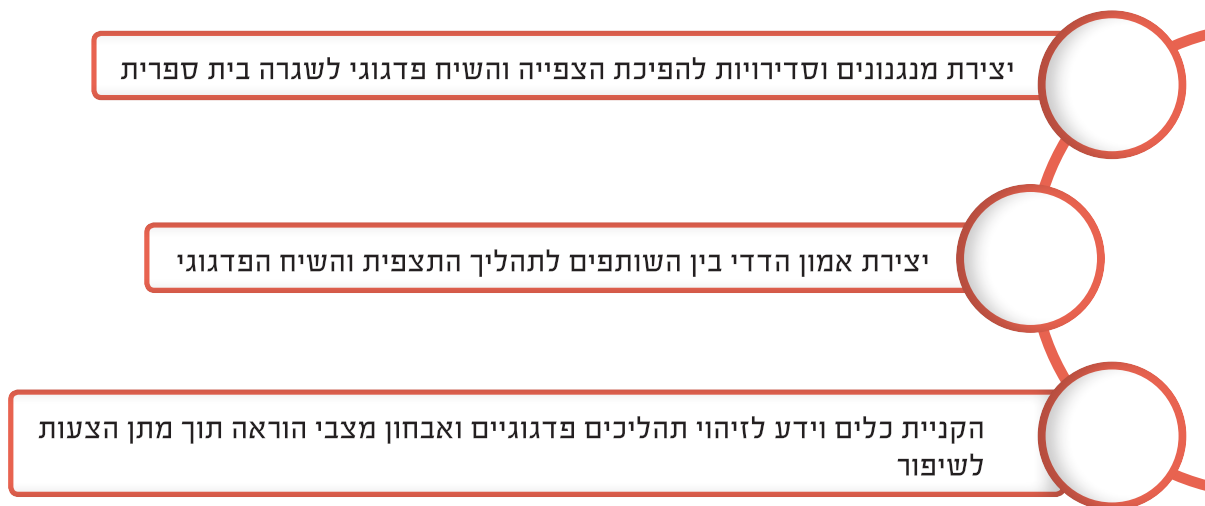
ג. תצפיות בשיעורים ושיח פדגוגי

“תמיד יש משהו חדש שאנחנו יכולים ללמוד על כל דבר” פרנק הרברט

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 מורים, אך לא פחות חשוב מכך, 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 (גוטמן, 2010). קידום ההוראה באמצעות תצפיות הוראה ושיח פדגוגי, אבני ראשה).

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



התצפית והשיח הפדגוגי מושתתים על עקרונות אחדים

יצירת אמון הדדי בין הצופה לבין המורה הנצפה - על המורים השותפים לתהליך התצפית והשיח הפדגוגי לדעת, להבין ולהרגיש כי הם יכולים לתת אמון מלא בצופה. אמון מושג אם בבסיסו שלוש הנחות יסוד: שקיפות, שימוש בנתונים שלוקטו באיסוף אובייקטיבי, הפרדה בין ההערכה הבית-ספרית לבין התצפית והשיח הפדגוגי.

עקביות - דבקות בעריכתן של התצפיות בבית-הספר, לאו דווקא באותו מורה, מדגישה שהתצפית בשיעור המלווה בשיח פדגוגי, מובנית בסדר היום הניהולי.

אמפתיה - יש לקיים שיח מבלי לשפוט וליעץ איך להורות טוב יותר או להשיג תוצרים טובים יותר מהתלמידים. ביקורת יכולה להוביל להתנגדויות ולהסתגרות.

ידע פדגוגי - תצפית הוראה טובה נערכת כאשר הצופה מכיר גישות להוראה טובה, יודע לזהות תהליכים פדגוגיים בשיעור, לאבחן מצבי הוראה ולדעת להעלות במקרה הצורך הצעות לשיפור.

שפה מצמיחה - שפת השיח צריכה להיות ממוקדת בתהליכי ההוראה ובפדגוגיה של השיעור ולא בשינוי אישיות המורה.

על שיח פדגוגי אפקטיבי להיות בעל שלוש תכונות:

- קצר** ● לא יותר מ-10 עד 12 דקות
- רפלקטיבי** ● על בסיס שאלות והקשבה פעילה ונדיבה
- ממוקד יעדים** ● יעדים שהמורה והצופה קובעים

שאלות לשיח פדגוגי

שאלות בשיח פדגוגי	
סוגי שאלות	דוגמאות
שאלות העצמה	מה הצליח לך כפי שתכננת? מה ייחשב מבחינתך להצלחה? מה לדעתך יאמרו התלמידים שלך על...? איך תיראה מבחינתך כיתה שבה כל התלמידים מצליחים? איך אפשר להביא לידי הצלחה של כל התלמידים?
שאלות מקדמות רפלקציה וחשיבה על הוראה ולמידה	איך אתה יודע שהצלחת להביא את התלמידים לידי למידה? איך אתה יודע שמטרת השיעור הושגה? איך הרעיון שהעלית יכול לקדם את הכיתה? תוכל בבקשה לתת דוגמה? הרעיון נשמע הגיוני, מה הצעד הבא? אתה רואה את הקשר בין האמירה שלך לבין מה שקרה אחר כך בשיעור?
העלאת חלופות ואפשרויות לשינוי - מכוונות לעתיד	איך אפשר לגרום לתלמידים רבים יותר להשתתף? אילו אפשרויות נוספות עומדות לרשותך? במה אפשר להשתמש בשיעורים הבאים? אם תלמד את השיעור הזה או דומה לו בכיתה המקבילה, האם תשנה משהו? איזו אסטרטגיה כדאי לנקוט במקרה של...? איך אני יכול לעזור? יש משהו שאני יכול לעשות?
שאלות לא-אפקטיביות בשיח פדגוגי	
אהבתי מאוד את מה שראיתי...	השימוש במילה "אהבתי" מעמיד את הצופה במרכז. ההנחה הסמויה היא שעל המורה להכין שיעורים שהצופה יאהב
אילו הייתי אני במקומך...	אמירה לא מציאותית, כי הצופה אינו יכול להחליף את המורה
אילו היית עושה, אומר, מגיב וכו' א' היה ב'.	ההנחה שפעולה א' תגרור את פעולה ב' אינה מציאותית
מה יכולת לעשות אחרת?	אילו היה יכול היה עושה
מה הייתה המטרה שלך בשיעור?	השאלה מה הייתה מטרת השיעור מעמידה את המורה במגננה

כלים למדריך

✓ כלי לתצפית בשיעור ושיח פדגוגי בעקבות תצפית.

כלי לתצפית בשיעור ושיח פדגוגי בעקבות תצפית
חלק א' - פרטי בית-הספר והמורה

שם בית-הספר:	סמל מוסד:	ישוב:
שם מנהל בית-הספר:	שם המורה:	

חלק ב' - פרטי התצפית

כיתה:	מספר תלמידים:	תאריך:
מקצוע:	נושא השיעור:	מיקום השיעור ביחידת הלימוד השלמה:

חלק ג' - פגישה טרום תצפית

מועד פגישה טרום תצפית: התייחסות הצופה	
המורה והצופה קובעים יחד סדר יום לתצפית ההוראה. למורה אמירה אחרונה וקובעת בקשר לסדר היום, משמע - אילו היבטים של ביצועי ההוראה ייאספו (מחלק ד'). הצופה מדגיש, שהמטרה אינה לבחון או להעריך את המורה אלא ללמוד יחד איתו מניסיונו כדי לקדם הוראה ולמידה בבית-הספר.	

חלק ד' - תצפית הוראה ואיסוף נתונים

מועד התצפית בשיעור: על מה מסתכלים בשיעור?	
הכדלים בין משך הזמן המיועד לשיעור (45-50 דקות) לבין הזמן בפועל של הוראה ולמידה	
✓ זמן המוקדש לתחום ניהול הכיתה, זמן המוקדש למשמעת	
✓ פרק הזמן המוקדש לדיבור לעומת פרק זמן המוקדש להקשבה	
✓ פרק הזמן המוקדש לתרגול או למשימות הוראה-למידה-הערכה אחרות	
✓ מספר התלמידים המצביעים לאחר שאלה של המורה - פתחה או סגרה	
✓ מספר התלמידים המשתתפים בשיעור השתתפות פעילה או סמויה	



מועד התצפית בשיעור: על מה מסתכלים בשיעור?	
התייחסות המורה הנצפה	✓ גיוון בהוראה ובמשימות ✓ ניהול הכיתה ✓ בהירות בהוראה ✓ ריבוי שאלות ידע ✓ חיזוקים חיוביים או אי-מתן חיזוקים לתלמידים ✓ יצירה של אווירת אמון על-ידי הפעלת תלמידים או הסתמכות על המורה בתור ספק הידע המרכזי ✓ ניצול יעיל ונכון של זמן ההוראה

חלק ה' - ניתוח השיעור וקביעת יעדים למשוב

יעדים לשיעור התנהגות הוראה שנצפתה בשיעור	
יעדים לשינוי התנהגות הוראה שנצפתה בשיעור	
יעדים מוסכמים לביצוע עד התצפית הבאה	

חלק ו' - פגישת שיח פדגוגי לאחר התצפית

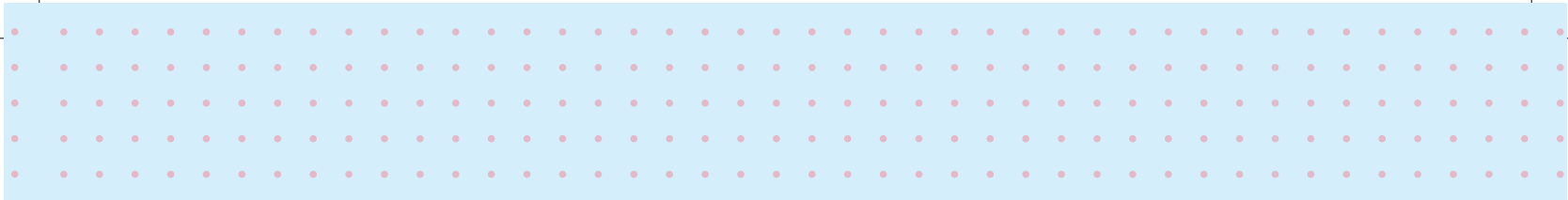
מועד השיח הפדגוגי: מה עלה בשיח?	
התייחסות המורה הנצפה	המורה והצופה נפגשים לשיחה - חשוב שתיערך ביום התצפית, הדין מוגבל לנתונים שנאספו. המורה יכול לבחור יעד לשיפור או לשינוי בשיעורים הבאים. המורה והצופה מנתחים את הנתונים וקובעים אסטרטגיות לטיפול בהתנהגויות שהמורה רואה בהן בעיית ביצועיות. המורה והצופה קובעים תאריך יעד לתצפית הבאה. המורה קובע כמה זמן יידרש לו לשינויים ההכרחיים בעניין בהוראה שלו.



פרק ד - ערוצי התערבות במרחב הפדגוגי

1. קידום תשתיות פדגוגיות | 2. גיוון דרכי הוראה, למידה והערכה





פרק ד - ערוצי התערבות במרחב הפדגוגי

1. קידום תשתיות פדגוגיות

"איכות מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה", מק'ינזי

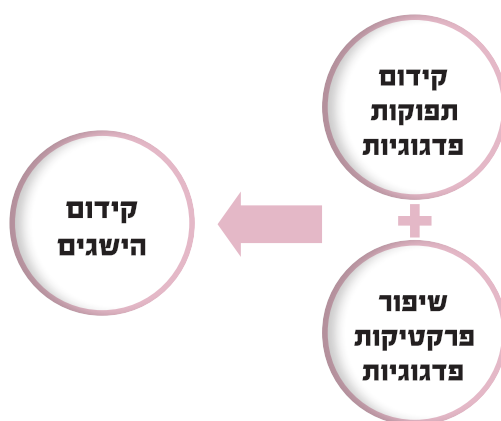
"מרכז העצבים" הבית-ספרי עוסק בהוראה ובלמידה. משכך, יש למנהיגות להוראה וללמידה חשיבות מכרעת בהבטחת הוראה ולמידה איכותיות. דוח מק'ינזי (ברבר ומושרד, 2007) בנושא מערכות חינוך בעלות רמת ביצועים גבוהה אישש את הצורך בהתמקדות בהוראה ובלמידה. מסקנת הדוח הראשית הייתה **"איכות מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה"**. ולכן ניתן להסיק מכך ולומר, כי **"איכות בית-הספר אינה יכולה לעלות על איכות מוריו"**.

המחקרים והניסיון המקצועי מלמדים, שמנהיגות חייבת לשלב בין אסטרטגיה וקידום תשתיות וסדירויות פדגוגיות בית-ספריות לבין תפעול, בכל הקשור להוראה, ללמידה ולנעשה בכיתות (סלנט ופז, 2011). המחקרים העוסקים במנהיגות ממוקדת למידה מצביעים על כך, **שמנהיגים ממוקדי למידה מובילים באמצעות:**

- ✓ **נותנים דוגמה אישית**, עוקבים אחר המתרחש בכיתות ובבית-הספר כולו.
- ✓ **משתמשים בנתונים, צופים בהוראה ובלמידה**.
- ✓ **מזהים את נקודות החוזק ואת צורכי ההתפתחות המקצועית של המורים**.
- ✓ **קובעים קדימויות** לקבוצות תלמידים וליחידות השונות בבית-הספר (הוראה מותאמת ודיפרנציאלית).
- ✓ **מנהלים קהילה של לומדים** - שיפור ההוראה באמצעות למידת עמיתים מן הפרקטיקה בצוותי מורים.

מחקרים אלה מצביעים על כך, שכדי לקדם הישגי תלמידים יש צורך **בתהליך משולב של ביסוס תשתיות ניהוליות פדגוגיות לצד שיפור תהליכי הוראה-למידה-הערכה בתוך הכיתות**.

ההתערבות במרחב הפדגוגי במרום מבוססת על תפיסה זו. אנו מאמינים, כי קידום התפוקות הפדגוגיות שבהם מתמקד מדריך מרום בשילוב פרקטיקות להשבחת תהליכי ההוראה בכיתה, יביאו לשיפור התהליכים הפדגוגיים ולקידום הישגים.



בפרק זה בחרנו להתמקד בכמה תפוקות פדגוגיות מרכזיות בתכנית מרום (ישנן תפוקות נוספות במרחב זה, ראו הגדרת תפקיד מדריך-יועץ באוגדן זה). במטרה לתת לכם מידע מקיף ככל שניתן על תהליך ההתערבות בכל תפוקה. **כל תפוקה פדגוגית מורכבת מחלקים אחדים:**



התפוקות הפדגוגיות המוצעות:

א. מיפוי, הערכה ובקרה של הישגי הלומדים

ב. ניצול השעות הפרטניות

ג. הוראה דיפרנציאלית מותאמת

ד. פיתוח מרחבי למידה

ה. הערכת הישגים

בתפוקות הפדגוגיות המובאות מוצעת מסגרת מתומצתת להתנסות ולהתמקצעות בנושא, וכדי להדריך ולהקנות זאת **נדרשת העמקה נוספת מצד המדריך**. כמו כן, הן רק בגדר המלצה ואינן תחליף לשיקול הדעת המקצועי שלכם בשטח.

א. מיפוי, הערכה ובקרה של הישגי הלומדים

“אדם שופט עצמו לפי הכוונה שלו: אחרים לפי ההישגים שלהם”, פרידריך ניטשה

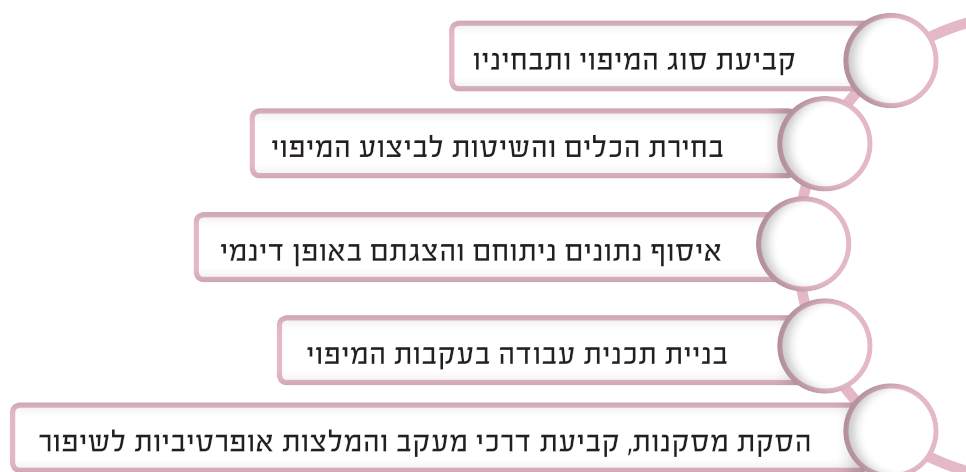
הבסיס הרעיוני

מיפוי הוא תהליך של גילוי המסייע לקידום הישגי התלמידים והשבחת תהליכי ההוראה וזאת, מכיוון שהוא מספק נתונים מבוססי ממצאים ולא “תחושות בטן” של ה”בעיה הכיתתית” ומאפשר הצבת יעדים קונקרטיים לשיפור. מיפוי טוב יכול את המורה וישפיע על אופן תכנון השיעורים, על דרך ההוראה, ועל התכנים והלמידה של תלמידים שונים בכיתה.

חשיבות המיפוי

1. המיפוי מסייע לנו לקבל תמונה מפורטת ומדויקת של הפערים והבעיות, של החוזקות והחולשות ועוד. תמונה זו היא תנאי לחשיבה ולקבלת החלטות מושכלת.
 2. המיפוי מאפשר עריכת שיח פדגוגי איכותי מבוסס נתונים ועדויות.
 3. המיפוי מזמן לכל השותפים בתהליך התבוננות ישירה על תמונה אחידה ואובייקטיבית, ומאפשר להציג שאלות ולתת פרשנויות מזוויות שונות.
- מורים נמנעים לעיתים מביצוע מיפויים וזאת, בשל שתי סיבות מרכזיות: ראשית, נדרש זמן רב לאיסוף הנתונים ולניתוחם. שנית, חלק מהמורים נעדר מיומנות לקריאת מיפויים מיטבית.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



לשם בחירת המיפוי ולקביעת אופיו, יש לדון בשאלות מטרימות אחדות:

1. מהי מטרת המיפוי? מה היינו רוצים לדעת שאיננו יודעים כרגע?
2. אילו נתונים יש לאסוף לשם כך? כיצד נאסוף אותם? באילו כלים ובאילו שיטות?
3. למי מיועד המיפוי? מי יהיו השותפים בתהליך למי נפיץ את הנתונים או המסקנות?

כלים למדריך

- ✓ כלי לבניית תוכנית עבודה שבועית בעקבות מבחן ברמת קבוצה, כיתה ופרט.
- ✓ כלי למיפוי מבחן על-פי התפלגות ציונים.
- ✓ כלי למיפוי מבחן על-פי מיומנויות (דוגמה במקצוע שפה).
- ✓ כלי לבניית תוכנית עבודה בעקבות מבחן.

שלבים בהובלת שיח בתהליך ההדרכה

שלבים בתהליך ההדרכה

דגשים והנחיות

בירור ראשוני

- שאלות מנחות:
- האם צריך לעשות מיפוי? מדוע?
- מה היינו רוצים לדעת? מהן מטרות המיפוי מבחינת הצוות? איזה סוג של נתונים חשוב להם לקבל?
- איזה שימוש הייתם רוצים לעשות בנתונים?

מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות

- הצגת סוגי מיפוי שונים (על-פי שאלות, על-פי מיומנויות, על-פי הישגים).
- בחירת הכלים והשיטות (שאלון, קבוצת מיקוד, ראיונות, עיבוד נתונים קיימים שנאספו ממבחנים ומכלים נפוצים כמו מיצ"ב, מבחנים, שאלון אקלים ועוד) בהתאמה למטרות המיפוי.
- קביעת תבחינים למיפוי ולהתנסות בצוות בהכנת מיפוי על בסיס מבחן קיים.
- בניית תוכנית עבודה בעקבות מיפוי ברמות השונות, פרט, קבוצה, כיתה, שכבה, בית-ספר.

תכנון בקרה ומעקב אחר התהליך

- שאלות מנחות:
- קביעת לו"ז - כמה פעמים בשנה יערוך הצוות מיפוי? מתי יאספו הנתונים? איך יוצגו הנתונים?
- אופן בניית התוכנית - האם כל מורה יבנה תוכנית עבודה באופן עצמאי או שהתוכנית תיבנה בדיאלוג עם מורה עמית או עם רכז מקצוע?
- כיצד נבחן התקדמות בין מיפוי אחד לאחר? באילו דרכים נבצע הערכה מעצבת? (משימות, מבדקים, מבחנים, עבודות...)
- כיצד נשקף את הנתונים לעיני הנהלת בית-הספר? אילו גורמים בבית-הספר ומחוצה לו רצוי לשתף בנתונים?
- כיצד נשתף וניידע את ההורים ביחס להתקדמות התלמידים ולתוכנית העבודה?

שלבים בתכנון ובביצוע מיפוי הערכה ובקרה של הישגי הלומדים

שלבי ביצוע	דגשים והנחיות
1 שלב א' - תכנון: קביעת מטרות, סוג האבחון ותבחיניו	1. בחירת סוג מיפוי: אילו נתונים נרצה לקבל בעקבות המיפוי? התפלגות רק על-פי הישגים? התפלגות גם על-פי נושאים שבהם התלמידים מתקשים? התפלגות גם על-פי מיומנויות שנדרש לתרגל אותן? 2. בחירת הכלים והשיטות לביצוע המיפוי. 3. בניית טופס המיפוי במשותף על בסיס המבחן הצפוי. 4. תכנון כמה אירועי הערכה שבהם ייעשה מיפוי וציון סוג המיפוי הנדרש. 5. קביעת לו"ז להעברת המבחנים והגשת המיפוי.
2 שלב ב' - ביצוע המיפוי ואיסוף הנתונים	איסוף הנתונים ויצירת מפה, טבלה או דיאגרמה בעזרת צביעת נתונים: סימון בצבע של השאלות שהתלמידים לא הצליחו לענות עליהן, שאלות שהתלמידים קיבלו עליהן ציון חלקי (פחות ממחצית הניקוד), שאלות שעליהן קיבלו התלמידים את מירב הנתונים.
3 שלב ג' - עיבוד וניתוח הנתונים	1. התפלגות הציונים - מהו הממוצע הכיתתי? האם התגלו הפתעות? כמה תלמידים קיבלו ציון סופי נמוך מ...גבוה מ... 2. ניתוח הנתונים באמצעות שאלות כגון: מה אני לומד מהמיפוי? מהן נקודות החוזק והתורפה? כמה תלמידים התקשו בבחינה? כמה לא הספיקו לסיימה? מהן השאלות שזכו לממוצע הגבוה ביותר? הנמוך ביותר? על אילו שאלות בחרו התלמידים לוותר ולא להשיב? כמה תלמידים לא נכחו במבחן? כמה תלמידים לא הגישו את הבחינה או לא סיימו אותה?
4 שלב ג' - הסקת מסקנות והמלצות אופרטיביות	1. מדוע הצליחו התלמידים בשאלות מסוימות ובשאלות אחרות? לא? האם הקושי בשאלות נובע מהקושי של התלמידים? משאלה שנוסחה שלא כראוי? מדרך הוראה לא נכונה? מהקצאת זמן הוראה לא מספק לנושא? אילו נושאים או מיומנויות צריך לשוב ולתרגל בכיתה? אילו נושאים לתרגל ברמת התלמיד או הקבוצה? 2. מהו יעד השיפור שלנו? (למשל, לצמצם ב-50% את מספר התלמידים שהתקשה בנושא מסוים). 3. מהי הדרך הקצרה ביותר לשיפור המצב? מהו הזמן המוקצה לכך? 4. האם ישנן דרכים אחרות ייחודיות שאפשר לנקוט? למשל, הגברת מוטיבציה של קבוצת תלמידים, ארגון החומר בצורה אחרת... 5. באילו דרכים נקדם את ההישגים? בשעות פרטניות, חזרה על נושא, מבחן חוזר, שיח אישי עם תלמידים, תגבורים וכו'.
שלב ד' - בניית תוכנית עבודה	בתום התהליך יש ליצור תוכנית עבודה בעקבות מיפוי ברמת הפרט, הקבוצה, הכיתה והשכבה ולנהל תהליכי בקרה ומעקב על הביצוע.



כלי לתכנון תוכנית עבודה שבועית בעקבות מבחן ברמת קבוצה, כיתה ופרט

כיתה: _____ שם המורה: _____

תאריך: _____ מספר תלמידים בכיתה: _____

מספר תלמידים בכיתה	מספר תלמידים שובחוני	מספר נכשלים (כמספר ונאחזים)	מומלצת כיתתי	רמת הישגים נמוכה באחוזים 50-0	רמת הישגים בינונית-נמוכה 65-51	רמת הישגים בינונית-גבוהה 77-66	רמת הישגים גבוהה 100-78	תלמידים מתקשים	תלמידים מצטיינים

טיפול ברמת קבוצה:

שמות התלמידים	מוקדי קושי	דרכי עבודה / מענים	מועד לבדיקת לו"ז

טיפול ברמת כיתה:

שמות התלמידים	מוקדי קושי	דרכי עבודה / מענים	מועד לבדיקת לו"ז

טיפול ברמת הפרט:

שמות התלמידים	מוקדי קושי	דרכי עבודה / מענים	מועד לבדיקת לו"ז



שם המלחמה: _____ נכנס שם: _____
 שכבה: _____ סוג המבחן: (מבחן מנהל / מבחן מפת"ר / מיצ"ב פנימי / מבחן פיקוח)
 מאריך: _____ רבעו / מחצית / שלישי: _____

פרק ד - ערוצי התערבות במרחב הפדגוגי 113

תאריך:

תאריך:

נושא המבחן:

נושא המבחן:

ציון כיתתי:

ציון כיתתי:

[illegible]

שם: _____
 כתובת: _____
 מספר תלמידים בביקור: _____
 תאריך: _____

ב. ניצול יעיל של השעות הפרטניות

“אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל - בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים”, בבלי, ח: ע”א

הבסיס הרעיוני

בשנים האחרונות דובר הרבה על הניכור שחשים התלמידים כלפי בית-הספר ועל הקושי לתת מענה הולם לתלמידים בעלי יכולת וצרכים מגוונים. נראה, שהוא נובע בעיקר בשל כיתות עמוסות, שגודלן אינו מאפשר פיתוח שיח ודיאלוג פורה בין המורה לבין תלמידיו, ואינו נותן מענה הולם לשונות התלמידים. בנוסף, היעדר דיאלוג פתוח מקשה על המורה לקבל מידע ולספק מענה פדגוגי ורגשי במיוחד לתלמידים שזקוקים לכך יותר מכול (כלים שלובים - מדריך להוראה בשעות הפרטניות).

אחד המענים לבעיה זו עשוי להיות ניצול נכון של משאב השעות הפרטניות והשבחת תהליכי ההוראה בקבוצות קטנות.

הוראה בקבוצות קטנות מאפשרת למורה להיענות לצרכים השונים של התלמידים, תוך התייחסות לנקודות החוזק שלהם ולקשייהם בתחומים שונים. עבודה בדרך זו מאפשרת לפתח לומד עצמאי בעל מכוונות ותחושות של מסוגלות עצמית ללמידה, במקביל להקניית ידע ומיומנויות למידה.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



חשיבות השעות הפרטניות

ההוראה במסגרת השעות הפרטניות תורמת ברמות השונות:

ברמת התלמיד - צמיחה בלימודים (שיפור ההישגים), צמיחה חברתית ואישית, פיתוח חשיבה ויצירתיות, העשרה בתחומי דעת ועניין שונים, טיפוח מיומנויות ללמידה עצמית, הגברת תחושת המסוגלות העצמית והשייכות לבית-הספר.

ברמת המורה - התמקצעות - שימוש בדרכי הוראה והערכה מגוונות, עיסוק בתחומי ידע נוספים והעצמה אישית והעמקת הקשר מורה-תלמיד.

ברמת בית-הספר - מתן מענה לשונות התלמידים, לצמצום פערים ולהעלאת הישגים, פיתוח יוזמות וחדשנות חינוכית, פיתוח שיח בית-ספרי מיטבי, פיתוח תהליכי למידה ארגונית ועבודת צוות, ניצול אפקטיבי ויעיל של המשאבים העומדים לרשות בית-הספר.

- לשם ניצול יעיל של השעות הפרטניות יש לדון בכמה שאלות מטרימות:**
- ✓ **איך יכול ניצול נכון של השעות הפרטניות לקדם את בית-הספר? באילו תחומים?**
 - ✓ **אילו פעולות או מנגנונים צריך ליצור לטובת העניין?**
 - ✓ **אילו קשיים צפויים להתעורר? איזו תמיכה תידרש למורים?**

כלים למדריך

- ✓ **כלי לבניית תוכנית עבודה לניצול יעיל של מערך השעות הפרטניות.**
- ✓ **כלי להגדרת משימות בעלי התפקידים לניהול השיעורים הפרטניים.**
- ✓ **כלי להגדרת משימות בעלי התפקידים לניהול שעות ניהול כיתה.**
- ✓ **כלי לתיעוד ולמעקב אחר מפגשים פרטניים.**



שלבם בהובלת שיח בתהליך ההדרכה

שלבם בתהליך ההדרכה

דגשים והנחיות

בירור ראשוני

- שאלות מנחות:
 - מה אנחנו יודעים על הוראה פרטנית בכלל ובבית-הספר שלנו? נתונים על אודות כמות וניצול, פיתוח מקצועי בנושא, חוויית הצלחה או כישלון (בקרב מורים ותלמידים) והאם השגנו את המטרות שהצבנו לעצמנו?
 - במה הצלחנו? במה התקשינו? האם יש לכך ערך מוסף משמעותי?
 - מהו הרווח שמזמנת ההוראה הפרטנית ברמת התלמיד, המורה, ההורים ובית-הספר?
 - מהם הכוחות שיכולים לקדם בבית-ספרנו את יישום ההוראה הפרטנית? מהם הכוחות הכולמים?
 - איזה שימוש הייתם רוצים לעשות בנתונים?

מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות

- שאלות מנחות:
 - מהם המשתנים שעל-פיהם נבנה את קבוצות הלמידה הפרטניות? (הישגים, כישורים אישיים, צורכי התלמיד, שכבת גיל, אחר).
 - אילו פעולות עלינו לנקוט לצורך בניית קבוצות הלמידה הפרטניות?
 - מהם תחומי הדעת שנדרשים בהם תגבור, העמקה והרחבה?
 - אילו דרכי הוראה והערכה יותאמו לכל קבוצה?
 - כיצד ייערך התיאום בין המורים בכיתות לבין מורי הקבוצות הפרטניות?
 - כיצד ננצל באופן יעיל את משאבי הסביבה הלימודית (ספרייה, חדר מחשבים, וכו').
 - כיצד נעשיר את הסביבה הלימודית שבה תתקיים הלמידה?

תכנון בקרה ומעקב אחר התהליך

- שאלות מנחות:
 - מי ירכז את תהליכי המעקב, הבקרה וההערכה של השעות הפרטניות?
 - כיצד נעקוב אחר השתתפות התלמידים והתקדמותם?
 - באילו כלים נשתמש לצורך מעקב, בקרה והערכה?

שלבי ביצוע בתהליך ניצול יעיל של השעות הפרטניות

שלבי ביצוע	דגשים והנחיות
1 שלב א - איתור צרכים בית-ספריים ובניית תוכנית עבודה לניצול יעיל של השעות	- קביעת קבוצות הלמידה הפרטנית לאחר הליך של איתור צרכים ומיפוי ברמת הצוות, הכיתה או התלמיד. - בניית תוכנית עבודה שנתית ליישום יעיל של השעות הפרטניות. - הגדרת תפקידי המורה, המחנך, רכז המקצוע, הרכז הפדגוגי או המנהל בתהליך. - בחירת איש צוות לצורך ניהול התהליך.
2 שלב ב' - ארגון קבוצות הלמידה הפרטנית	- בניית קבוצות למידה למחנכים לניצול אפקטיבי של שעות ניהול כיתה. - בניית מנגנון לניעות תלמידים בין הקבוצות הפרטניות. - הפעלת שיקול דעת בקביעת משך הלמידה של כל קבוצה פרטנית. - שימת דגש על בניית קבוצות למידה לתלמידים מצטיינים. דגשים מנחים: - בכל קבוצת למידה פרטנית ישתתפו עד חמישה תלמידים. - הלמידה בשעות הפרטניות תתמקד בתגבור, בלימודי העשרה, בהקניית מיומנויות למידה, בפיתוח כישורי חשיבה, בחקר ובכתיבת עבודות.
3 שלב ג' - שיבוץ מורים	- מיפוי תחומי ההתמחות של כל מורה. - מיפוי מספר השעות הפרטניות של כל מורה. - שיבוץ תלמידים בקבוצות והכנת רשימות שמיות למורי הקבוצות. - שיבוץ השעות הפרטניות במערכת ופתיחת קבוצות לימוד.
שלב ד' - תכנון הלימודים	- עריכת מפגשים של הצוותים הרלוונטיים לבניית תוכניות לשיעורים הפרטניים בהתבסס על המיפויים השונים. - גיבוש נוהלי עבודה לתיאום ולשיתוף פעולה בין המורה בכיתה השלמה לבין המורה בקבוצת הלמידה הפרטנית. - בניית מערכי שיעור וחומרי הוראה מגוונים. - בניית כלים להערכת הישגים.
שלב ה' - מעקב, בקרה והערכה	- קביעת נהלים למעקב, לבקרה ולהערכה של השעות הפרטניות (הרכב הציון, ביטוי בתעודה, דרכי דיווח, ישיבות צוות מקצועי ובין-מקצועי, תיאום בין המורה בכיתה האם לבין המורה בקבוצה הפרטנית). - פיתוח כלים למעקב, לבקרה ולהערכה של יישום ואפקטיביות השעות הפרטניות.



כלי לבניית תוכנית עבודה לניצול יעיל של מערך השעות הפרטניות

משימה	פעולה	באחריות לו"ז
שיבוץ שעות פרטניות במערכת האישית	רכז המערכת משבץ במערכת השעות האישית את השעות הפרטניות לכל מורה על-פי הרציונל של שעות קצה, שעות במקביל למקצועות מאותרים מראש	
ניהול המידע על מספר השעות הפרטניות בתקן	עדכון מספר השעות שכל מורה מחויב לתת לפי "עוז לתמורה" ו"אופק חדש" (מעודכן על-פי תחומי הדעת) במערכת האישית של הרכז הפרטני	
איתור צרכים בית-ספריים	קביעת אוכלוסיית היעד לשיעורים פרטיים וסדרי עדיפויות	
מיקום השיעורים הפרטניים	- שיבוץ כל מורה במקום מסוים כדי להפעיל את השעה הפרטנית - עדכון המורים המקצועיים באשר למקום הפעלתה של השעה הפרטנית (ליצור מערכת חדרים פרטנית)	
איתור תלמידים לשיעורים הפרטניים	- רכז המקצוע יחד עם צוותו יאתרו תלמידים שיועדו לשיעורים הפרטניים בישיבות הצוות מיפוי שמות התלמידים בוועדה פרטנית - העברת שמות התלמידים לרכז המקצוע ולרכזי השכבות (רשימה מסודרת לכל מורה שבה מצוינים המקום והשעה) - עדכון קבוצות הלמוד במערכת הדיווח Ismart school / "משוב" עבור כל מורה - יידוע הורי התלמיד על השעה הפרטנית	
תכנון הלמידה כמענה לשונות התלמידים ופיתוח לומד עצמאי	- באחריות הרכזים לבנות תוכנית עבודה לשעות הפרטניות ומערכי שיעור המותאמים לקבוצות התלמידים - בישיבת הצוותים - גיבוש נוהלי עבודה לתיאום ולשיתוף פעולה בין המורה בכיתת האם לבין המורה הפרטני - כל חבר הנהלה יצוות לצוות מקצועי על מנת לסייע בבניית מערכי השיעור	
הערכה ובקרה	- על רכז המקצוע לוודא שצוותו מזין נתונים הנוגעים לנכחות, להתנהגות ולנושא השיעור במערכת דיווח - מעקב בקרה והערכה - בהתייחסות לתהליכים, לדרכי עבודה - מעקב ובקרה בהתייחסות להישגים - צפייה בשיעורים פרטניים - יש לוודא שהשיעורים הפרטניים נערכים במקום המיועד - שיתוף ציון - ההישגים כשיעור הפרטני יהיו חלק מהציון בתעודה - עריכת שיחות משוב עם תלמידים	

כלי להגדרת משימות של בעלי התפקידים לניהול השיעורים הפרטניים

מחנך הכיתה	המורה הפרטני	רכז השכבה	רכז המקצוע	רכזת פרטני
• שותף בבחירת התלמידים לשעות הפרטניות • מוודא שתלמידי כיתתו מגיעים לשעה הפרטנית • נותן מענה למורה המקצועי במקרה של בעיות בשעה הפרטנית • מנהל מעקב אחרי תלמידי כיתתו בשעות הפרטניות ומעביר מידע להורים (מכתב)	• מקבל את מערכת השעות הפרטניות מרכז המערכת במערכת השעות האישית בתחילת השנה • מקבל את רשימת התלמידים לקבוצה הפרטנית מרכז המקצוע • מזין נתונים במערכת דיווח: נושא שיעור, אירועי התנהגות, נוכחות, הערות מעקב... מדווח על אירועים חריגים שנדרש להמשיך לספל בהם: למחנך הכיתה, להורי התלמיד, לרכז שכבה, לרכז מקצוע... • הציין במקצוע נקבע בשיתוף בין המורה בשעה הפרטנית למורה המקצועי בכיתה	• שותף בבחירת התלמידים לשעות הפרטניות • מקבל נתונים מרכז הפרטני על קבוצות התלמידים שמקבילים שיעורים פרטניים בשכבתו, ומעביר את המידע למחנכי הכיתות • מנהל מעקב עדכני על מצב התלמידים בשיעורים הפרטניים בשכבה • מוודא שהתלמידים מגיעים לשעה הפרטנית, ומטפל באירועי משמעת והיעדרות (מעדכן מחנכים או מטפל בעצמו לפי הצורך) • מנהל ומארגן את טופסי ההודעה להורי התלמיד על השעה הפרטנית	• מאתר יחד עם צוותו תלמידים לשיעורים הפרטניים • מסייע בבניית מערכי שיעור לשיעורים הפרטניים • מנהל באופן שוטף את צוותו בכל הנוגע לעריכת השיעורים הפרטניים ולפתרון בעיות • מוודא הזנת נתונים של מורי המקצוע במערכת דיווח • מנהל מעקב אחרי הישגי התלמידים • צפייה בשיעורים	• בחירת התלמידים לשעות הפרטניות (מיפוי התלמידים במישור הלמודי, ההתנהגותי והחברתי) שותפות בתכנון הלמידה • המיצאות בדיון עם רכז המקצוע • מעקב ובקרה - התייחסות לתהליכים, דרכי עבודה, הישגים

כלי להגדרת משימות לבעלי התפקידים לניהול שעות ניהול כיתה

הערכה ובקרה	רכזת / יועצת / רכזת חינוך חברתי / מעורבות / מלווה מועצת תלמידים	מחנך הכיתה	רכזת פרטני
- תיעוד השיחות האישיות לרכזת הפרטני - הכנת שאלון לתלמידים (שאלות שניתן לקחת מהמצי"ב) והעברתו בקרב התלמידים	היועצת / רכזת חינוך חברתי תיתן בישיבות מחנכים הדרגה בנוגע למטרות המפגשים ולמעקב אחר המפגשים. יוגדר תפקידן של יועצת / רכזת חינוך חברתי / מעורבות / מועצת תלמידים / רכזת השכבה בתהליך המחנך יקבל את הכלים להפעלת פעילויות חברתיות, שמטרתן - גיבוש תלמידי הכיתה, העצמת השייכות של התלמידים וכו'. וכן כלים לעיצוב התנהגות עידוד יוזמות כיתתיות ומעורבות חברתית בניית תוכנית מותאמת לכל כיתה בהתאם לשאלון אח"מ / אקלים	- בחודש הראשון (ספטמבר) - המחנכים יקבלו מידי היועצות את הכלים המתאימים לניהול שיחות אישיות, והפרטים הנוגעים לעיתוי המתאים, ולערב גורמי סיוע נוספים או הורים אם יתבקש. מסייע בבניית מערכי שיעור לשיעורים הפרטניים של ב' א' - היכרות ראשונית - מחנכי הכיתות יראיינו כל אחד מתלמידי הכיתה באופן אישי עד לתאריך (במידה שהמחנך יתקל במידע שעליו לדווח עליו, הוא יעביר אותו ליועצת השכבה) של ב' - מחנך יאתר תלמידים לשיחות אישיות על-פי הפן החברתי, הלמודי וההתנהגותי... חלוקת התלמידים לקבוצות בשעות הפרטניות - במידה שהשעה הפרטנית תיערך בבוקר - ניתן לארגן "קפה בוקר" - המחנך יוכל לערוך שיחה עם קבוצה של תלמידים (עד 5 תלמידים) - של ב' - שיחות אישיות לקראת ערב הורים - קבלת תעודות	- רכז המערכת משבץ במערכת השיחות האישיות את השעות הפרטניות של כל מורה השותף בתכנון הלמידה עדכון מספר השעות שכל מחנך מחויב לתת ב"עז לתמורה" וב"אופק חדש" (מעודכן על-פי תחומי הדעת) במערכת האישיות של הרכז הפרטני - מעקב ובקרה - התייחסות לתהליכים, לדרכי עבודה, להישגים - שיבוץ כל מחנך במקום מסוים כדי לערוך שיחות אישיות עדכון הרכיזים והמחנכים היכן נערכות השיחות האישיות

ג. הוראה דיפרנציאלית מותאמת

"חנוך לנער לפי דרכו גם כי יזקין לא יסור ממנה", משלי, כ"ב: ו'

הבסיס הרעיוני והחשיבות

כיצד ניתן ללמד רעיון או מיומנות כאשר התלמידים בכיתה הם בעלי יכולות מגוונות, ידע קודם שונה ותחומי עניין שונים? איך מגיעים לתלמידים החלשים ודואגים שהם לא 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 צרכיהם של תלמידים שונים 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 צרכיהם ולסייע להם לבטא את יכולותיהם.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



לשם יישום גישת ההוראה הדיפרנציאלית בצוות המקצועי, מומלץ לדון בשאלות מטרימות:

- ✓ האם הצוות יודע לזהות ולהצביע על היכולות ועל הצרכים המגוונים של התלמידים?
- ✓ האם הצוות יודע לתת מענה פרטני ודיפרנציאלי?
- ✓ האם הצוות מכיר מגוון דרכי הוראה-למידה-הערכה מגוונות המספקות מענה?

כלים למדריך

- ✓ כלי לתכנון מערך שיעור ביחידת הוראה בדגש על מתן מענה דיפרנציאלי.
- ✓ כלי לתכנון ההוראה הדיפרנציאלית בשיעור.
- ✓ "לוחות חשיבה" - כלי לבחירת דרך הלמידה ותוצר הלמידה הדיפרנציאלי.

שלבבים בהובלת שיח בתהליך ההדרכה

שלבבים בתהליך ההדרכה

דגשים והנחיות

בירור ראשוני

- שאלות מנחות:
- מה אנחנו יודעים על הוראה דיפרנציאלית? (מתודות, תכנים, מיומנויות)
- כיצד באה עד כה לידי ביטוי ההוראה הדיפרנציאלית בבית-ספרנו? במה הצלחנו? במה התקשינו?
- האם הצוות יודע לבנות חומרי הוראה והערכה מגוונים ומותאמים לרמות השונות?
- האם הצוות מכיר דרכי הוראה-למידה-הערכה מגוונות?
- האם הצוות מצליח לספק מענה הולם לתלמידים מתקשים ומצטיינים?
- מהם הכוחות שיכולים לבלום ולקדם בבית-ספרנו את יישום ההוראה הדיפרנציאלית?

מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות

- הכנה משותפת של מתווה למערך שיעור הנותן מענה דיפרנציאלי
- פיתוח מקצועי - חשיפת הצוות למגוון דרכים מעשיות בהוראה
- ישיבות עם מנהל בית-הספר, הרכז הפדגוגי הבית-ספרי לשם דיון ופיתוח מקצועי בנושא הרחבת שיטות ההוראה והלמידה
- למידת עמיתים - לאפשר לחברי הצוות לצפות בצורה הדדית במורים העושים שימוש בשיטות הוראה מגוונות ודיפרנציאליות
- התנסות בצוות בפיתוח חומרי למידה-הערכה דיפרנציאליים
- בניית סביבות למידה המאפשרות עבודה דיפרנציאלית

תכנון בקרה ומעקב אחר התהליך

- שאלות מנחות:
- כיצד נעקוב אחר השתתפות התלמידים והתקדמותם?
- באילו כלים נשתמש לצורך מעקב, בקרה והערכה (הישגים ותהליכים)?

שלבי ביצוע בתהליך יישום הוראה דיפרנציאלית

שלבי ביצוע	דגשים והנחיות
1 שלב א' - הכנה וארגון הכיתה	1. אבחון וזיהוי צרכים - על המורה למפות ולנתח את תשובות התלמידים במבחן מיפוי ולמייין את הכיתה לקבוצות למידה על-פי רמות קושי. בכיתה רגילה ישנן כשש קבוצות בממוצע: שתי קבוצות של חזקים, שתי קבוצות של בינוניים, שתי קבוצות של חלשים. בסוף כל יחידת לימוד מומלץ להעביר מבחן סיכום, ובאמצעותו לבדוק את המיומנויות והידע שרכשו התלמידים. 2. הכנת חומרי למידה בהיקפים שונים - על-פי השיטה נקבעות תוכנית-גרעין ותוכנית מקיפה. את גרעין החומר חייבים כל התלמידים ללמוד, גם התלמידים החלשים. 3. בנוסף, על המורה להכין חומר מורחב שיציב אתגר אינטלקטואלי לתלמידים החזקים. 4. תכנון יעיל של זמן השיעור - על-פי שיטה זו חותרים לכך, שכל מורה יקצה זמן של כ-20 דקות לקבוצה בת חמישה עד שישה תלמידים.
2 שלב ב' - יישום תהליכי הוראה-למידה מגוונים	1. שימוש במגוון רחב של טכניקות, שיטות ואמצעי הוראה. 2. טיפוח לומד עצמאי - לשם כך מקנים ללומד מיומנויות למידה (בזיקה למבנה הדעת). את מיומנויות הלמידה מחלקים לשני חלקים: א. מיומנויות המייצגות את תחום הדעת. לדוגמה: במקרא, מיומנות טעמי המקרא, או בתחום לימודי הגיאוגרפיה - מיומנות של קריאת מפה. ב. מיומנויות כלליות כמו סיבה ותוצאה, השוואה, מושג, פרטים והכללה ועוד... באות לביטוי בכל תחומי הדעת. 3. אחריות המורה - נשיאה באחריות לקידום כלל התלמידים. 4. מתן אפשרות בחירה - לתת לתלמידים אפשרות לבחור את דרך הלמידה שלהם ואת דרך הצגת הידע (חיבור, מצגת, סרטון או פעילות שיכינו לחבריהם בכיתה...).
3 שלב ג' - שינוי מבנה ומהלך השיעור	1. מבנה השיעור - השיעור מתחלק בדרך כלל לשלושה חלקים: א. פתיחה במליאה - בפתיחה יוצג נושא השיעור, וחלקים נוספים שישמשו גירוי ללמידת הנושא. משך זמן הפתיחה בין 2 ל-15 דקות. ב. למידה בקבוצות, בזוגות או ביחידנות - בחלק השני של השיעור יתחלקו התלמידים לקבוצות לעבודה עצמית. העבודה תתנהל ביחידנות, בזוגות ובקבוצות. העבודה העצמית תודרך על-ידי דפי עבודה ברמות קושי שונות שהוכנו במיוחד לשיעור. בכל פרק זמן תעבוד קבוצה אחת עם המורה ותלמד מיומנות ספציפית. לעיתים יספיק המורה לעבוד במשך שיעור כפול עם כמה קבוצות. ג. סיכום במליאה - חלק זה נערך במליאה ומתקשר לשאלה כללית המכלילה נושא מרכזי בתחום התוכן שנלמד בשיעור. פתיחת השיעור וסיכום השיעור משקפים בסיס מינימום, שאותו חייבים לדעת כל תלמידי הכיתה.



כלי לתכנון מערך שיעור ביחידת הוראה
בדגש על מתן מענה דיפרנציאלי

שם בית-הספר: _____ שם המורה: _____ תאריך: _____

תכנון השיעור							
קהל היעד							כיתה / שכבה / רב-גילאי / דיסציפלינרי / אינטר-דיסציפלינרי
מסגרת הזמן							מספר השיעורים במסגרת היחידה
הסביבה הלימודית							בלמידה אישית, בזוגות, בקבוצות קטנות, בקבוצות גדולות, בהוראה פרונטלית בכיתה, למידה בכיתה או מחוץ לכיתה
תחום דעת							
נושא							
מטרות היחידה							
תכנון יחידת למידה-הוראה							
נושא יחידת הלימוד / תוכן: _____							
הכיתה: _____							
מספר	תת-נושא	מושגים ורעיונות	ערכים	מיומנויות	מה יעשו התלמידים?	מה אעשה אני?	הזמן הדרוש

תכנון יחידת ההוראה-תכנים



תכנון שיעור במסגרת יחידת הלימוד	
מטרות השיעור	חשוב לנסח מטרות הנוגעות לתוכן וכמו כן כאלה הנוגעות למיומנות
מיומנויות וערכים	
מושגים מרכזיים	
דרך ההוראה- אסטרטגיות הוראה	אילו שיטות / פרקטיקות הוראה ופעילויות מכוונות ללמידה של הלומדים אני מתכוון ליישם במהלך היחידה או בכל שיעור בנפרד?
ידע קודם נדרש	איזה ידע קודם נדרש לתלמידים? כיצד אדע שידע זה נמצא ברשותם?
מבנה השיעור מהלכו - ארגון הלומדים	מבנה השיעור: השיעור מתחלק בדרך כלל לשלושה חלקים: א. פתיחה במליאה - בפתיחה יוצג נושא השיעור, וחלקים נוספים שישמשו גירוי ללמידת הנושא. משך זמן הפתיחה בין 2 ל- 15 דקות. ב. למידה בקבוצות, בזוגות או ביחידנות - בחלק השני של השיעור יתחלקו התלמידים לקבוצות לעבודה עצמית. העבודה תתנהל ביחידנות, בזוגות ובקבוצות. העבודה העצמית תודרך על-ידי דפי עבודה ברמות קושי שונות שהוכנו במיוחד לשיעור. בכל פרק זמן תעבוד קבוצה אחת עם המורה ותלמד מיומנות ספציפית. לעיתים יספיק המורה לעבוד במשך שיעור כפול עם כמה קבוצות. ג. סיכום במליאה - חלק זה נערך במליאה ומתקשר לשאלה כללית המכלילה נושא מרכזי בתוכן שנלמד בשיעור. דגשים נוספים: פתיחת השיעור וסיכום השיעור משקפים בסיס מינימום, שאותו חייבים לדעת כל תלמידי הכיתה. לארגן את הלומדים - לפי ידע קודם או לפי העדפה סגנונית, או לפי סוג המקורות או על-פי בחירתם, או לפי כל שיקול דעת אחר.
חומרי הוראה - מקורות, כלים ועזרים	להחליט על מקורות הלמידה שיזומו לתלמידים: (א) מקורות ברמות קושי שונות ובהיקפים שונים - חומר גרעין וחומר מקיף, למי מתאים מקור כלשהו? (ב) מקורות בעלי אוריינטציה לאינטליגנציות השונות - אילו תלמידים מיטיבים ללמוד באמצעות שימוש באינטליגנציה זו או אחרת? כלים: דפי עבודה, תרשימי זרימה, וכו' נציין באילו אמצעי עזר נשתמש. לדוגמה: בריסטולים, מַצְבָּעִים (טושים) מחיקים, מַצְבָּעִים (טושים) לצביעה, דבק מספריים וכו'.



תכנון שיעור במסגרת יחידת הלימוד

לחשוב על פעילויות למידה ועל התנסויות שונות שכדאי לזמן לתלמידים השונים

א. אילו תלמידים יוכלו להתמודד עם השיעור בכוחות עצמם?

ב. אילו תלמידים זקוקים לסיוע חלקי? לאיזה סוג של סיוע?

ג. אילו תלמידים זקוקים לסיוע רב? לאיזה סוג של סיוע?

ד. אילו תלמידים יתקשו? במה יתקשו? איזה סוג של סיוע אגיש להם?

לתכנן את פעילותי כמורה במהלך השיעור: מה אני מעשה? למי אסייע קודם ולמי אחר כך, מהו סדר התנועה שלי בין התלמידים? ולתכנן כמה זמן אקצה לכל קבוצה.

לארגן את הזמן שעומד לרשותי, ולהקצות פרק זמן מתאים לחלקים השונים של ההתנסויות ופעילויות הלמידה לכל קבוצת תלמידים.

פעילות לתלמידים בכיתה (כולל מענה לשונות הלומדים)

הפעילות	משך הזמן	רמה גבוהה	רמה בינונית	רמה נמוכה

איך ידגימו התלמידים את הידע שלמדו? באיזו דרך? האם יינתנו שיעורי בית? מהי מטרתם? רצוי לאפשר לתלמידים להתחיל את משימת שיעורי הבית בסוף השיעור, חשוב לבדוק את שיעורי הבית שניתנים כדי שהתלמיד יכבד את המשימות.

תוצר

משוב - כיצד אדע שהושגו המטרות שהצבתי ליחידת ההוראה? אילו ממצאים אחפש? כיצד מעשה זאת? מתי? חשוב לשאול את התלמידים מה למדו בשיעור? איזו מיומנות תורגלה? האם התחברו אליה?
חומרי הערכה דיפרנציאליים - האם נבנה כלי אחד שנותן מענה דיפרנציאלי לרמות השונות? או מבחנים ומשימות הערכה מגוונים ודיפרנציאליים?
רפלקציה - איזה סוג רפלקציה יעשו התלמידים? אישית? קבוצתית? בכל שיעור? בסוף היחידה?

אופן ההערכה



כלי לתכנון ההוראה הדיפרנציאלית בשיעור

(Finley, 2017)

טכניקה להטמעת הוראה דיפרנציאלית	רעיונות ליישום	בחירת אופן היישום בשיעור (משימות לתלמיד)	כלים ("לוחות בחירה", תרשימי זרימה, דפי עבודה ועוד)
הטמעה הדרגתית של תהליך הבחירה של התלמידים	תנו לתלמידים לבחור משימה אחת מתוך שתיים-שלוש ולסיים אותה במהלך השיעור (אל תתנו לתלמידים יותר משלוש אפשרויות בחירה - ריבוי המשימות עלול לבלבל אותם!)		
התאמת הסביבה הלימודית לצורכי הכיתה	- היכן ועם מי התלמידים ילמדו? - בלמידה אישית / בזוגות / בקבוצות קטנות או גדולות? - בהוראה פרונטלית או אחרת? - בכיתה או מחוץ לכיתה?		
אפשרו לתלמידים המצטיינים לעבור ללמידה קומפקטית	לשם למידה קומפקטית יוצרים "קורס מקוצר" עבור התלמיד, שבמהלכו הוא יכול להיעזר במורה, להתקדם בעצמו בעזרת מחקר עצמאי או ללמוד באמצעות עבודה על פרויקט בקבוצה קטנה (ראו בהמשך - למידה קומפקטית)		
ספקו לתלמידים אפשרויות בחירה	האם ילמדו עם אחרים ובאיזה אופן? משימות מגוונות - אפשרו טווח של משימות בעלות רמות קושי ואתגר שונות. בעזרת עזרים כמו לוחות חשיבה (ראו בהמשך) על אילו שאלות הם עונים? שיטות למידה מגוונות - למידה שיתופית, תצפית (ג'יגסו), משחק, פתרון בעיות, למידה בגישת החקר, דיון (דיבייט) ועוד איך ידגימו התלמידים את הידע שלמדו?		
דאגו שיהיה מרכיב של הערכה בכל שיעור	מטרתה של הערכה זו אינה בהכרח לקבוע ציון, אלא לכוון את הלמידה בשיעורים הבאים, כלומר- מדובר בהערכה מעצבת		
אפשרו "פיגומים" לתלמידים שקשה להם	ניתן להציע להם טבלאות שמסכמות חומר מסובך בפשטות, תרשימי זרימה ודרכים שונות שמציגות את החומר. כדאי לאפשר להם דרכי למידה שונות - למשל למידה מתוקשבת של נושא מסוים		

לוחות חשיבה

כלי לבחירת דרך הלמידה ותוצר הלמידה הדיפרנציאלית

(Winebrenner, 1992)

באמצעות הוראה דיפרנציאלית / מבדלת ניתנת לתלמידים בחירה של דרך הלמידה המועדפת על-ידם ושל דרך הצגת הידע. בכיתה שבה מונהגת דיפרנציאציה תוצג בפני התלמידים בחירה הנוגעת לדרך הלמידה של עיקרון או של מושג, לדרך החשיבה על המושג ולדרך שבה יוכיחו למורה שהם יודעים אותו. אחד הכלים המומלצים הוא "לוח חשיבה" המאפשר טווח של משימות בעלות רמות קושי ואתגר שונות.

כיצד בנוי לוח חשיבה?

1. מגדירים תוצרי למידה של יחידת הלימוד בנושא כלשהו (מה יעשו הילדים באמצעות התוכן הנלמד?)
2. בוחרים פעילויות רלוונטיות לעולמם של הילדים, לעניין של הלומדים ולסגנונות הלמידה שלהם.
3. מתכננים תשע משימות מגוונות. 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).

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... כותבים את הסיפור בתקופה אחרת
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

דוגמאות ללוחות חשיבה במדעים

(Winebrenner, 1992)

משווים

ערוך השוואה בין שני דברים
מהמחקר שלך. הצג דומה
ושונה ומהי המסקנה שלך

מלמדים

למד את הכיתה
את הנושא שחקרת.
בחר בייצוג חזותי אחד

אוספים

אסוף עובדות חשובות
לך בנושא

מציגים

הצג משהו חדש שלמדת

מעבדים נתונים

הכן גרפים בנושא שחקרת,
המציגים כמות

מצלמים

צלם או הכן סרט על הנושא
שחקרת

חוזים

דמיין - כיצד ישתנה הנושא
שחקרת בעוד 10 שנים

ממחיזים

המחז חלק מהמחקר שעשית

סוקרים

ערוך סקר על מנת ללמוד על
דעותיהם, על רעיונותיהם,
ועל רגשותיהם של האחרים
בנושא

מה אתם מרגישים כלפי בעלי חיים נכחדים?
חקרו ארגון הפועל להצלת בעלי חיים נכחדים

ערכו רשימה של בעלי חיים המופיעים בספרים שאתם מכירים. בחרו חיה אחת, חקרו על אודותיה, והציגו תוצר בצורה מוחשית כגון משחק

תכננו והציגו עימות הנוגע לוויכוח בין שמירת סביבת חיים של חיה מסוימת לעומת הדרישה לפתח את האזור מבחינה מסחרית. התייחסו לטיעונים של שני הצדדים

לו הייתם בעל חיים... כתבו את הסיפור בגוף ראשון מנקודת מבטו של בעל החיים שמנסה לחיות עם בני האדם

בנו דגם - חקרו ובנו דגם של יצור חי בסביבת החיים שלו

בואו נתנסה - כתבו שיר או סיפור קצר על בעל החיים

מפליגים לארצות רחוקות- קראו על אנשים אשר חקרו חיות במקומות רחוקים בעולם. כתבו לאחד מהם מכתב, ספרו עליו

חצר בית-הספר כסביבת חיים- הכינו מסלול בעקבות בעל חיים בחצר בית-הספר

דמיינו - שאתם ארכיאולוגים שמצאו שרידים של חיה שנכחדה. כתבו מאמר שמתאר את החיה, כיצד חיה ואיך היה ניתן לשמר אותה



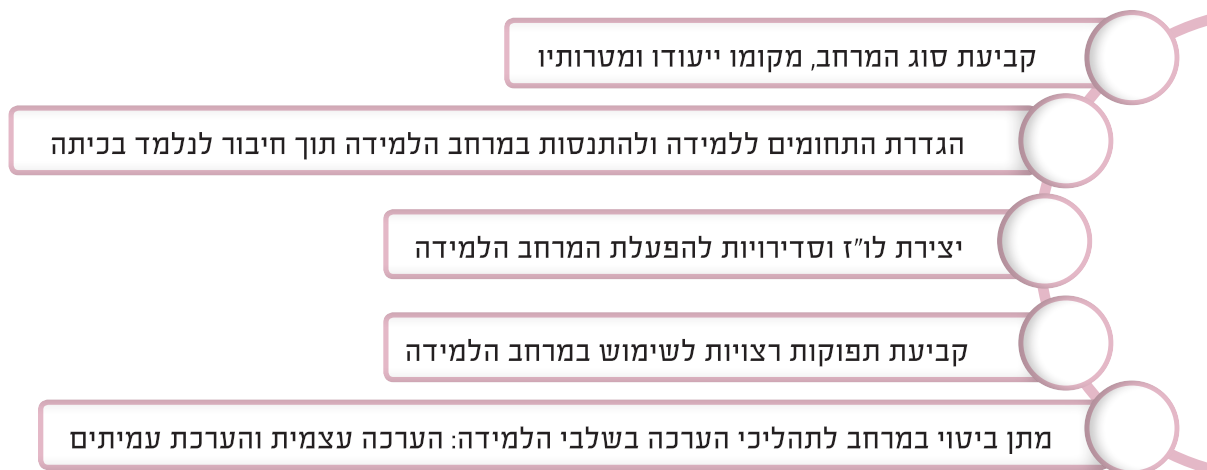
ד. פיתוח מרחבי למידה

“אם תסגרו את הדלת בפני התנסות גם האמת לא תוכל להיכנס”, ר' טגור

הבסיס הרעיוני

סביבת למידה מעוצבת היא גורם חשוב בקידום ההתפתחות הרגשית- חברתית של תלמידים, בקידום הפעילות ההוראתית-לימודית ובפיתוח המוטיבציה של תלמידים והמורים להיות מעורבים בתהליך הלמידה. פיתוח מרחבי למידה מזמין את הצוות למסע מעצים של למידה, השראה ויצירה קהילתית משותפת תוך למידה והתנסות בחשיבה עיצובית.

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות ולסיוע ב:



חשיבות

1. סביבת למידה מעוצבת היא גורם חשוב בקידום הפעילות ההוראתית-לימודית, ובפיתוח המוטיבציה של התלמידים והמורים למעורבות בתהליך הלמידה.
2. סביבת לימודים מעוצבת תורמת ומשפיעה על האקלים ועל התרבות בבית-הספר, לשיפור התנהגות התלמיד כלפי זולתו וסביבתו ולפיתוח יחס של כבוד וסובלנות.
3. סביבה מעוצבת יכולה אף לקדם את ההתפתחות המוטורית, הרגשית והחברתית של הילדים, ולתרום לשיפור הישגים לימודיים.
4. סביבת לימודים עשירה, מטופחת ואסתטית, מפתחת אצל התלמידים תחושת הזדהות ושייכות המעודדת יחס של כבוד לסביבה ולזולת, ומפחיתה תופעות של אלימות והשחתה.

איזה סוג מרחב למידה נדרש ומהם מאפייניו?

1. פעמים רבות אנו מבקשים לפתח מרחבי למידה, יש לנו רעיונות כלליים אבל אין לנו "תמונה" שלהם. כדי לסייע לצוות הבית-ספרי בתהליך כדאי לברר מהו הצורך שלשמו מקימים את סביבת הלמידה להלן שלוש מטרות שונות למרחבי למידה:
2. פיתוח לומד עצמאי - מרחב למידה התומך, מאתגר ומקדם כל תלמיד.
3. הוראה יחידנית - מרחב למידה הממוקד בהצלחת הלומד ובהכנת תוכנית להתקדמותו.
4. חקר ולמידה בהכוונה עצמית - מרחב למידה שבו יחקור התלמיד את העולם מסביבו, ייזום פרויקטים ויציע פתרונות לבעיות, יפתח יכולות חקר ולמידה בהכוונה עצמית.

לשם פיתוח מרחבי למידה יש לדון בשאלות מטרימות אחדות:

- ✓ **מהי סביבת הלמידה הנדרשת? מהן מטרותיה וייעודה?**
- ✓ **מיהם השותפים שצריכים לקחת חלק בתהליך? אילו משאבים נדרשים?**
- ✓ **איך נעשה שימוש יעיל במרחב הלמידה? איך נבחן את תרומתו?**

כלים למדריך

- ✓ **כלי לעיצוב מרחבי למידה ברוח פדגוגיה מוטת עתיד.**
- ✓ **"מפתחות" לתכנון מרחב למידה.**



שלבים בהובלת שיח בתהליך ההדרכה

שלבים בתהליך ההדרכה

דגשים והנחיות

בירור ראשוני

- שאלות מנחות:
- מהו הנושא של סביבת הלמידה הנדרשת?
- במידה שקיימת סביבת למידה בנושא, מה בסביבת הלמידה הנוכחית "עובד טוב" יותר ומה "עובד טוב" פחות?
- מהן המטרות של סביבת הלמידה הנדרשת (פיתוח לומד עצמאי, הוראה יחידנית, חקר ולמידה בהכוונה עצמית)?
- מהם המרחבים המצויים בבית-הספר שבהם כדאי לרכז מאמץ? מרחבים מחוץ לבית-הספר?
- אילו שותפים אפשר לגייס לטובת העניין? (מומלץ לשתף מורים, תלמידים, אנשי מקצוע מתחום האומנות והעיצוב)
- מה יכלול מרחב הלמידה? אזור תצוגה, אזור אחסון, ריהוט מתאים, אזור הוראה?

מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות

- הגדרת תפקידו של מרחב הלמידה וייעודו
- הגדרת השותפים ביצירה ובהפעלת המרחב, ביניהם: מורים, תלמידים והורים, ועריכת מפגשים לשיח, לחשיבה ולתכנון מרחב הלמידה
- הגדרת הנושאים ללמידה ולהתנסות במרחב
- בניית התכנים בצוות ודרכי ההערכה במרחב
- איתור מקום פיזי להקמת המרחב
- הקצאת משאבים נדרשים

תכנון בקרה ומעקב אחר התהליך

- כיצד ייעשה שימוש במרחב הלמידה? מי יעשה בו שימוש? באיזו תדירות?
- איך ניצור סדירויות להפעלת המרחב באופן פעיל?
- כיצד נבחן את האפקטיביות של מרחב הלמידה ותרומתו לקידום הנושא או היעד?
- כיצד נשתף מורים ותלמידים בהפעלת מרחב הלמידה?

שלבי ביצוע בתהליך פיתוח סביבות למידה

שלבי ביצוע			דגשים והנחיות
1	שלב א' - קביעת הנושא של מרחב הלמידה ובניית תוכנית עבודה		1. גיוס הנהלת בית-הספר 2. בחירת הנושא של מרחב הלמידה וייעודו 3. בחירת סוג המרחב ומטרותיו 4. בחירת מקום פיזי בבית-הספר להכנת המרחב 5. גיוס שותפים - מורים רלוונטיים, תלמידים, אנשי מקצוע, הנהלת בית-הספר 6. בניית תוכנית עבודה הכוללת מטרות, יעדים, לו"ז לביצוע, שותפים, משאבים ותפוקות מצופות
2	שלב ב' - הפעלת שיקול דעת בבניית מרחב הלמידה		1. הגדרת התחומים ללמידה ולהתנסות במרחב לדוגמה: מיקוד בנושא אחד או יותר, מיקוד בערך או בערכים, מיקוד בתחום דעת אחד, בכמה תחומי דעת 2. יצירת חיבור בין הנלמד בכיתה לבין הלמידה וההתנסות במרחב, בין התכנים והפעילויות לבין המאפיינים הפיזיים של המרחב 3. יצירת מרחב למידה דינמי המאפשר להתייחס בו לתכנים בזמנים שונים 4. יצירת מרחב המאפשר לארגן את הלומדים בקבוצות למידה שונות, כמו: דיאלוג של מורה-לומד, של לומד-לומד, למידה בקבוצות קטנות, יחידניות, בשכבות ומסגרת דו-גילית או רב-גילית, על-פי החלטת המורה ובחירת התלמיד 5. הכנת התכנים לסביבת הלמידה, כאלה המזמנים עושר וגיוון בפעילויות הלמידה ובתוכני הלימוד. 6. מתן ביטוי במרחב לתהליכי הערכה בשלבי הלמידה באמצעות תכנים: הערכה עצמית והערכת עמיתים
3	שלב ג' - הפעלת מרחב הלמידה		1. קביעת גורם אחראי על הפעלת מרחב הלמידה 2. חשיפת המרחב בפני השותפים - תלמידים, מורים הורים 3. יצירת לו"ז וסדיריות להפעלת מרחב הלמידה באופן רציף ומסודר. 4. קביעת תפוקות רצויות לשימוש במרחב (כמה פעמים לפחות תלמיד או מורה יעשו שימוש במרחב, לאילו תוצרים אנו מצפים? איך נעריך את תוצרי הלמידה מהמרחב?)



כלי לעיצוב מרחבי למידה ברוח פדגוגיה מוטת עתיד

מהו מרחב הלמידה שאותו תרצו לקדם? _____ באיזה נושא / מקצוע: _____

מיהו קהל היעד? _____ מיהם השותפים? _____

מהן מטרות מרחב הלמידה? איזה יעד הוא יקדם? _____

אילו עקרונות פדגוגיים תרצו שיבואו לידי ביטוי במרחב המתוכנן? _____

עקרון האישיות	עקרון השיתופיות	עקרון אי-הרשמיות	עקרון הכוללניות	עקרון התמורה	עקרון התכלול-
מרחבי למידה מותאמים אישית לתלמיד הכוללים אזורי למידה אישיים, טכנולוגיות ואזורים וירטואליים תומכי למידה אישית	מרחבי למידה הכוללים אזורי המזמנים שיתופיות כגון: אזורים פיזיים ואזורים וירטואליים וטכנולוגיות תומכות למידה שיתופית	מרחבי למידה הפועלים בכל זמן ובכל מקום. כוללים אזורי למידה בשטחים הציבוריים בבית-הספר ובקהילה, אזורים וירטואליים ורשת חברתית בית-ספרית	מרחבי למידה הכוללים טכנולוגיות ואזורים וירטואליים התומכים בתרגום זמן אמת ובנוכחות מרחוק, כדי לערוך שיח ושיתופי פעולה גלובליים ורב-תרבותיים	מרחבי למידה הכוללים אזורי פיזיים וירטואליים. מרחבי יוצרנים (makers), ליזמות ולחדשנות	מרחבי למידה הכוללים אזורי פיזיים ווירטואליים ליצירה אמנותית ולמלאכה, ולהתנסויות חווייתיות. מרחב המאפשר מפגשים אישיים עם מנטורים ועם מלווים

גישת אולפני הלמידה (M-21)

יצירה	חקר ושיתוף	הצגה	פיתוח	למידה פעילה
מרחב שבו מתכננים התלמידים, מעצבים ויוצרים את המוצר שלהם	במרחב זה הילדים לומדים תוך כדי פעילות בדגש על שיתופי פעולה בחקר, יצירה והצגה של הנלמד	מרחב התצוגה מאפשר לתלמידים ללמוד צורת תקשורת נוספת ושיתוף אינטראקטיבי של הצגת המסר	מרחב המשמש ללמידה לא פורמלית ולעשיית רפלקציה עצמית בקצב אישי	מרחב ממוקד טכנולוגיה המעצים את ההשתתפות הפעילה של התלמידים

מהו הייעוד של מרחב הלמידה (על-פי גישת אולפני הלמידה (M-21)? _____

מהן ההזדמנויות שנקרות במרחב למידה זה? _____

מהם האתגרים הנובעים מעיצוב סביבת הלמידה? _____

באילו הזדמנויות נשתמש במרחבים כאלה? _____

כיצד נבדוק את התרומה של מרחב הלמידה להשגת היעד? _____



"מפתחות" לתכנון מרחב למידה

מפתחות לתכנון מרחב למידה	שאלות לבחינה	צרכים	החלטות ליישום	
			החלטה	מי מיישם? לו"ז ליישום
מיקום הלמידה	האם מרחבי הלמידה בתוך הכיתה או בסמוך לכיתה? בתוך המבנים ובחצרות, בהשגחת המורה או ללא השגחה?			
ממדים	מהו הגודל הנדרש למרחב למידה? גודל הכיתה, מרחבים פעילים בשטחי המעבר, חדרים ייעודיים מחוץ לכיתה, שטח "ביניים" לצד מעברים חיוניים			
תנועה	האם המרחב מאפשר אינטראקציה בין קבוצות? תנועת המנחה/ים, תנועה בתוך קבוצה? האם המרחב מאפשר תנועה בין ריהוט, עזרים ואנשים?			
תנוחות גוף	האם מרחב הלמידה מאפשר ישיבה ליד שולחנות או משטחי עבודה אחרים? ישיבה נינוחה, עמידה, שכיבה, כריעה, תנועה?			
חברותא ולמידה שיתופית / יחידנית	האם מרחב הלמידה מאפשר למידה בחברותא ויצירת קבוצות בגדלים משתנים: מליאה, קבוצות, זוגות, בודדים?			
ריהוט ועזרים	האם מרחב הלמידה מאפשר מקומות לתנוחת הגוף: ישיבה, כריעה, עמידה, תנועה, שריעה וכו'? האם מרחב הלמידה מאפשר להציב משטחי עבודה: שולחנות, משאבי מידע, אחסון קבע ואחסון ביניים, תצוגה של תוצרים?			
גמישות בשימוש וגמישות לשינוי	האם מרחב הלמידה מאפשר גמישות לשינוי בשימוש: העתקה של ריהוט, שימוש משתנה בריהוט ובעזרים?			
עמדת המורה	האם במרחב יש עמדת מורה? מהי העמדה כלפי תפקיד המורה?			
טכנולוגיה מחשוב ותקשוב	האם מרחב הלמידה מאפשר גישה קלה ומידית למשאבי מידע? האם המחשוב ניח או נייד?			



ה. הערכת הישגים לימודיים

“לא כל מה שהוא בעל ערך - ניתן להעריך. ולא כל מה שניתן להעריך הוא בעל ערך”, א. איינשטיין

הבסיס הרעיוני

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 בצמתי זמן קבועים ובניטור ומעקב 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"** Learning for - Assessment (**הל"ל**) - הערכה מתמשכת המכוונת לסייע לכלל התלמידים להתקדם בלמידה לפי כישוריהם המיוחדים. ממצאי מחקרים מראים, שתהליך הל"ל מיטבי מעלה את הישגי הלומדים במבחנים החיצוניים יותר מהערכה מסכמת. העלייה בהישגים ניכרת בעיקר אצל התלמידים החלשים (בירנבאום, 2007).

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:

קביעת קריטריונים ובניית כלי הערכה משווים במקביל לכלי הערכה מגוונים ודיפרנציאליים

קיום הערכה בצומתי זמן קבועים וידועים מראש

שימוש במבחנים ובמשימות הערכה ארציים, זיהוי פערים בין "הרצוי למצוי" ומתן מענה מותאם

בניית מחוונים, וכלי הערכה עצמיים (רפלקציה)

מתן כלים ליישום חלופות להערכה

חשיבות

תהליך הערכה מוקפד 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 וההגינות בקרב התלמידים. במקביל בעבודה עם תלמידים מתקשים ישנו ערך רב ביצירת חוויות של הצלחה ומכאן גם יצירת **"מבחני הצלחה"** שיסייעו בחיזוק תחושת המסוגלות האישית ויגבירו מוטיבציה ללמידה. בהקשר זה יש משמעות **לתהליך בדיקת המבחנים**. תהליך זה משמש לאיסוף ראיות ונתונים על הלמידה, לזהות פערים בין רצוי ומצוי ובהמשך לכך לתת מענה מותאם ברמת הכיתה והתלמיד.

לשם בחינת תהליכי ההערכה בצוות המקצועי, יש לדון בכמה שאלות מטרימות:

- ✓ האם קיימים בצוות קריטריונים אחידים להערכה? האם נבנים מחוונים?
- ✓ האם נעשה שימוש במבחנים ארציים? מה נעשה לשם הגברת המוטיבציה?
- ✓ האם הצוות מוביל תהליכים חלופיים להערכה?

כלים למדריך

- ✓ כלי לניתוח סוגי תשובות במבחן - מקורות הקושי והמלצות להתערבות.
- ✓ כלי לשיח מורה-תלמיד בעקבות המבחן.
- ✓ "מבחן הצלחה שלי" - כלי סיוע לבניית מבחני הצלחה.

שלבם בהובלת שיח בתהליך ההדרכה

דגשים והנחיות

שלבם בתהליך ההדרכה

בירור ראשוני

- שאלות מנחות:
 - האם קיימים קריטריונים אחידים להערכה? האם הקריטריונים מפורסמים? האם נעשה שימוש בכלים אחידים להערכה? מי בונה אותם? האם זהו תוצר של עבודת צוות?
 - האם נעשית ההערכה בצומתי זמן קבועים? האם ישנה הקפדה על מועדי הבחינה? האם המבכנים מועברים ברמה שכבתית?
 - האם מתרגלים תלמידים לקראת מבחנים?
 - האם מספר השעות הנלמדות הולם את מספר אירועי ההערכה הנמדדים במחצית או בשליש?
 - האם נעשה שימוש במבחנים ארציים? במחוזיים?

מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות

- מתן כלים יישומיים שהצוות מגדיר כחסרים או שנדרשת בהם העמקה: כלים לבניית מבחנים, מחוונים, כלי הערכה עצמיים (רפלקציה)
- מתן כלים לחלופות להערכה (כגון: תלקיט, מטלת ביצוע, עבודת חקר, למידה מבוססת פרויקטים)
- בירור - מהם הכלי או משימות ההערכה הארציים המומלצים על-ידי הפיקוח או המפמ"ר

תכנון בקרה ומעקב אחר התהליך

- קביעת לו"ז להיבחנות ולבניית מבחנים ומחוונים
- אילו משאבים נוספים נדרשים ליישום חלופות להערכה? (שעות פרטניות, בניית מערכת שעות מותאמת וכו')
- על אילו גורמים בבית-הספר להיות שותפים?

שלבי ביצוע בתהליך הערכת הישגים בדרך ההיבחנות

שלבי ביצוע	דגשים והנחיות
1 שלב א' - בניית מבחנים	איצד בונים מבחן? (מהימן, תקף והוגן) 1. מגדירים את מטרות המבחן, סוג המטלות, מספרן ופרק הזמן המוקצב. 2. בניית מאגר שאלות מגוון ברמות קושי שונות, שממנו תילקחנה השאלות לגרסאות מבחן שונות. 3. ניתן לכלול במבחן שאלות במגוון נושאים ומיומנויות חשיבה ברמות שונות (זיכרון, הבנה, יישום, ומיומנויות חשיבה גבוהות כגון: ניתוח נתונים, חשיבה ביקורתית, בניית טיעון, השוואה..) 4. ניתן לשלב במבחן שאלות פתוחות בצד שאלות מסוג רב-ברירה 5. ניסוח - בשפה בהירה ותקנית, הקפדה על חזות הטופס ובהירותו 6. במבחן הוגן כ-60% בדרגת קושי בינונית. מספר השאלות הקשות מוגבל ל-15% עד 20%, והשאר שאלות קלות (15% - 20%) 7. כתיבת המבחן תיעשה במשותף על-ידי צוות המורים 8. רצוי לתת לתלמידים אפשרות בחירה סבירה בתוך כל חלק
2 שלב ב' - בניית מחוונים	1. בניית מחוון שיכלול קריטריונים למתן ניקוד מלא או חלקי לכל תשובה 2. משלבים דוגמאות לתשובות וניקוד מתאים עבורן 3. בשלב הבדיקה: מומלץ לדגום כמה מבחנים כדי לוודא שאין תשובות נוספות שעליהן זכאים לניקוד, ולעדכן את המחוון בהתאם
3 שלב ג' - הכנת תלמידים לקראת מבחן	1. מומלץ לספק דוגמאות קונקרטיות של שאלות ברמת שאלות המבחן, שיאפשרו התנסות מוקדמת 2. מומלץ לפרסם דוגמאות של מבחנים קודמים (כולל פתרונות), ולעודד תלמידים לענות עליהם במסגרת הזמן המוקצבת למבחן
שלב ד' - בדיקה מיטבית של מבחנים	1. הקצאת זמן מתאימה לכל מבחן ובדיקתו בהתאם למחוו 2. מומלץ לבצע בדיקה רוחבית של שאלות המקדמת הגינות בבדיקה, מאפשרת להתמקצע בבדיקה של שאלה, לזהות בעיות חוזרות ולתכנן התערבות. 3. לפני פרסום הציונים כדאי לדון בצוות על שאלות שעליהן מרבית הנבחנים לא הצליחו להשיב נכונה. ייתכן שקיימת בעיה בניסוח 4. רצוי להחליף בחינות בין מורי הצוות על מנת לבחון את מהימנות הבדיקה
שלב ה' - ניתוח תוצאות המבחן	1. בדיקת התפלגות הציונים במבחן - ככל ששונות הציונים המופקים במבחן גדולה יותר, כן תהיה גבוהה יותר מהימנות הציונים 2. ניתוח פריטים - זהו שאלות שהיו קשות מדי או שאלות קלות מדי 3. מתן משוב קצר לתלמידים על גבי המבחן לסיכום, עריכת שיח מורה-תלמיד בעקבות המבחן



כלי לניתוח סוגי תשובות במבחן - מקורות הקושי והמלצות להתערבות

(מתוך: משיקים - אומנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם לקויות למידה, המנהל הפדגוגי, 2015).

התבוננו בתשובות התלמידים במבחן בעקבות מיפוי כיתתי שערכתם, זהו בעיות חוזרות, ואפיינו את התשובות על-פי הטבלה המצורפת.

חפשו אפיונים מרכזיים ודונו במקורות הקושי האופייניים להם.

תכננו את ההתערבות בהתאם. מומלץ לעבוד בצוות, להביא מבחנים של תלמידים מכיתות שונות לנתח את הקושי ולתכנן כיווני התערבות כיתתיים או שכבתיים.

סוג התשובה	הסיבות האפשריות	כיוון התערבות	מספר שאלה במבחן שתלמיד/ים קיבלו/ בה ציון נמוך
לא רלוונטית	הבנת השאלה, אימפולסיביות, פתיחת סכמה לא מתאימה	אסטרטגיות לפיצוח שאלות פיתוח יכולת בקרה	
חסר מבנה או חסרים חלקים מתוך המבנה	קריאת השאלה, קושי בארגון ובתכנון כתיבה, עומס על זיכרון העבודה, היכרות עם סכמות מקצוע	פיצוח שאלה, אסטרטגיות כתיבת מבנה מקדים, היכרות עם סכמות מקצוע, הורדת עומס מזיכרון העבודה	
תשובה חסרה - קיימים כל חלקי התשובה אך לא מפותחים דיים	ארגון ותכנון, זיכרון, קשיי כתיבה (שליפה, כתיב, כתב) הבחנה בין מילות הוראה שונות והתייחסות מותאמת	למידה יעילה, אסטרטגיות זיכרון, אסטרטגיות ארגון ותכנון, פיתוח הבעה, הכרת מילות ההוראה השונות	
הרחבה מיותרת	קושי בהבחנה בין עיקר לטפל, קשיי מיקוד ודיוק, חוסר ביטחון	אסטרטגיות הבחנה בין עיקר לטפל, פיצוח שאלה למיקוד, הבחנה בין "מריחה" לפיתוח	
כתיבה לקויה	קושי בארגון שפתי, חסך באוצר מילים, במבנים תחביריים, בעיית כתיב	טיפול שפתי - ארגון שפה, פיתוח הבעה בכתב ואוצר מילים על-פי מקורות הקושי	
התייחסות כפולה: לכל שאלה בפני עצמה וגם להתרשמות מביצוע המבחן כולו	בעיית הספק	קושי בחלוקת הזמן, כתיבה איטית, קשיי שליפה, קושי בתפקודי קשב, קושי בזיכרון עבודה, לחץ וחרדה	אסטרטגיות לארגון זמן אסטרטגיות להורדת עומס מזיכרון העבודה הפחתת הלחץ והחרדה
	תנודות בביצוע	קושי בתפקודי קשב, קושי בזיכרון עבודה, לחץ וחרדה	אסטרטגיות לשמירה על הקשב בזמן מבחן, אסטרטגיות להורדת עומס מזיכרון העבודה והפחתת הלחץ והחרדה



כלי לשיח מורה-תלמיד בעקבות המבחן

(מתוך: משיקים - אומנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם לקויות למידה, המנהל הפדגוגי, 2015)

מומלץ לערוך שיחה בין המורה לתלמיד בעקבות המבחן לאחר שנבדק באופן איכותי על-ידי המורה והתלמיד והובהרו התובנות שאליהן הגיע המורה.

מטרת השיחה לחדד למורה את הקשיים של התלמיד ואת רמת תפקודו, לשתף את התלמיד בתובנות אלו ולסייע לו להגיע לתובנות באשר לעצמו כלומד וכנבחן, לקרב בין המורה לבין התלמיד ולרכך את החוויה של המבחן, ובמיוחד של מבחן לא מוצלח.

שאלות לשיחה:

האם הציון משקף את ידיעותיך? _____

אם לא, מדוע? _____

האם הרגשת לחוץ בזמן המבחן? _____

האם הזמן הספיק לך? _____

כיצד למדת למבחן? _____

כמה זמן הקדשת ללימוד? _____

האם שיננת או עברת על שאלות? _____

האם ניסחת גם תשובות בכתב במהלך הלימוד? _____

חשוב על מבחן במקצוע אחר שבו הצלחת: כיצד עשית זאת? במה הוא שונה מהמבחן הזה? _____

מה ניתן לעשות במבחן הבא כדי לשפר את ההישג? _____

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



כלי לתלמיד לניתוח מבחן

"מבחן הצלחה שלי"

כלי סיוע לבניית מבחני הצלחה

חווית הצלחה מעוררת תחושת מסוגלות המאפשרת לתלמיד להתמודד עם אתגר הלמידה הבא, בעוד שחווית הכישלון, ובעיקר כישלונות חוזרים, גורמת לתלמידים המתקשים להרמת ידיים ולייאוש. על מורה שמעוניין לקדם את תלמידיו להשקיע מחשבה בבניית מבחן שיאפשר לתלמידים השונים לחוש חווית הצלחה. זהו כמובן רק שלב בדרך, מכיוון שהמטרה היא להפגיש את התלמיד עם המבחן "ההוגן" שמשקף נאמנה את המטרות וההישגים המצופים, ולהכין אותו אליו.

דרכים שונות ליצור חווית הצלחה במבחן

1. יצירת מבחני ביניים קטנים בהיקפם.
2. קביעת מועד למבחן הסמוך ללמידת החומר. ככל שהמבחן קרוב יותר לתהליך למידת החומר בכיתה כן 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.

סוג השאלות	על אילו קשיים מסייעת השאלה להתגבר	לאילו תלמידים השאלה יכולה להתאים
שאלות סגורות (רב-ברירתיות, נכון / לא נכון)	קושי בהבעה חופשית קושי בזיכרון	תלמיד שמבין את החומר אך מתקשה להביע את עצמו
קלוז	קושי בהבעה חופשית	תלמיד שמבין את החומר אך מתקשה להביע את עצמו
שאלות פתוחות	קושי להתמקד, קושי בקריאה מרובה	תלמיד בעל יכולת הבעה טובה המחפה על רמת דיוק בהבנת הנושא
ציטוטים של טקסט ושאלות המבוססות על הטקסט	קושי בזיכרון קושי בשליפה	תלמיד בעל יכולת הבנת נקרא טובה
שאלות ידע המבוססות על שינון	קושי בהסקת מסקנות, בהכללה	תלמיד חלש שמקשיב בכיתה ומתכוון בבית
שאלות מסוג הערכה וביקורת (מה דעתך על...)	קושי בשינון	תלמיד מצטיין הזקוק לאתגר, בעל יכולת הבעה טובה בכתב
שאלות הדורשות יישום הידע בצורה יצירתית	קושי בתחום השפה (ציור) קושי בכתיבת תשובה	תלמיד מצטיין הזקוק לאתגר, תלמיד בעל יכולת יצירתית



2. גיוון דרכי הוראה, למידה והערכה

**“אין איש שיגלה לכם דבר אשר אינו כמס ונמ בחביון הגיונכם.
המורה, הפוסק בצללי המקדש בין חסידי, אינו מגיש מחוכמתו, כי מאמונתו ומאהבתו.
אם אכן נבון הוא, לא יצוכם את חוכמתו, אלא יכוון צעדיכם אל חפתן נפשכם אתם...”**

על ההוראה, ג'ובראן חליל גובראן

למידה משמעותית נסמכת על מורים המשתמשים בדרכי הוראה מגוונות, כדי לספק מענה לצורכי התלמידים 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 מתלמידים וממורים. סוכני השינוי המרכזיים במימוש הדרך לגיוון דרכי ההוראה, הלמידה וההערכה הם המורים. ההנחה היא, כי ככל שיגברו התמיכה והליווי המקצועיים והמורה ירגיש תחושת מסוגלות מקצועית, כן תגבר חוויית ההצלחה שלו והוא יאמין בדרך חינוכית זאת.

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, ומנהיגות בית-ספרית שתוביל את התהליך בבית-הספר.

אחד התפקידים של מדריך מרום הוא להרחיב את ארגז הכלים שברשות צוותי ההוראה שאותם הוא מדריך. במקום להמליץ על שיטת הוראה מסוימת, רצוי להקנות למורים ידע מגוון ולעודד אותם להעריך את השפעת שיטות ההוראה שלהם על תלמידיהם, ולברר מהם צורכיהם והעדפותיהם בכל הקשור לשיטות ההוראה (ג', האטי: 2017).

בערוץ התערבות זה נדרש המדריך למגוון משימות בהן:



מהו אופי ההוראה המועדף עלינו? להלן כמה דילמות רווחות הנוגעות לאופייה של ההוראה:

1. הוראה ישירה לעומת הוראה עקיפה: חסידי ההוראה הישירה טוענים, שאין תחליף להוראה המבוססת על הרצאה של מורה בקיא ומיומן, וכי הלומד אינו צריך לגלות הכול בכוחות עצמו. חסידי ההוראה העקיפה סבורים, שההוראה היעילה ביותר היא זו שממזערת את האמירה של המורה כדי ליצור תנאים ללמידה עצמאית.

2. הוראה אחידה לעומת הוראה מותאמת: המצדדים בהוראה אחידה סבורים, שחשוב שכל הלומדים יקבלו את אותם דברים באותו אופן ולא צריך להגזים בחשיבותה של הוראה אישית מותאמת. חסידי ההוראה המותאמת טוענים, שלבני אדם צרכים רגשיים ואופני חשיבה ולמידה ייחודיים, ולפיכך, הוראה אחידה היא בלתי אפקטיבית.

3. חשיבות שיטת ההוראה לנוכח חשיבות התוכן: חסידי השיטה טוענים, שתלמידים מושפעים בעיקר מהשיטה שבה נלמדים התכנים ולא ישירות מן התכנים. ולכן, השאלה המכרעת היא "איך" מלמדים ולא "מה" מלמדים. חסידי התכנים טוענים, שהתכנים מכילים תוכן שאינו ניתן לעיצוב על-ידי שיטת ההוראה. לפיכך, הבחירה החשובה והמכרעת בחינוך היא בתכנים (מה מלמדים) ולא בשיטת הוראתם.

ישנן כמובן דילמות חינוכיות כלליות נוספות, למשל, הערכה מסכמת לעומת הערכה מעצבת, דגש על התוצר לעומת דגש על התהליך, הקניית ידע לעומת טיפוח החשיבה ועוד.

איך מכריעים בין גישת הוראה אחת לאחרת?

ההוראה היא פעילות בעלת בסיס אידיאולוגי, המבוססת על השקפת עולם, על העדפות ונטיות לב, ולכן קשה להכריע בין גישות שונות להוראה בצורה חותכת. כל נימוק לטובת אחת מהגישות יכול לגרור נימוקים לטובת הגישה המנוגדת. ולכן **אין טעם לשאול מהי שיטת ההוראה הטובה ביותר**. ייתכן בהחלט ששיטה אחת טובה יותר לתלמיד הזה מאשר לתלמיד אחר, לתוכן הזה יותר מאשר לתוכן אחר, ולמורה אחד על פני מורה אחר. **מה שחשוב הוא כיצד פרקטיקת ההוראה משפיעה על התלמידים** (ג', האטי, 2017).

בכל מקרה חשוב לזכור, שפיתוח מקצועי של בעלי תפקידים בנושא דרכים וגישות בהוראה כרוך באתגרים רבים: שינוי או אימוץ של פרקטיקות ודרכי הוראה חדשות, חשיבה מחודשת על אופן העבודה, על מערכי השיעור ועל הערכת התלמידים, והקדשת זמן להכנה וללמידה בצוות. לשינויים השלכה גם על התלמידים, שגם מהם נדרש להסתגל, והם מצדם יכולים לגלות התנגדות לשינוי ולהעדיף דרכי הוראה-הערכה מסורתיות ומוכרות.

בפרק זה נציג בקצרה את "מניפת" הפרקטיקות הפדגוגיות. נציג את התשתית הרעיונית של כל פרקטיקה, ונתייחס לדגשים בארגון ההוראה והלמידה ולעקרונות המנחים פעולה והטמעה.

מטרות

1. להנגיש ידע מגוון על פרקטיקות הוראה-הערכה מרכזיות ולהציג את אופן יישומן.
2. לסייע למדריכי מרום בקידום עבודתם הפדגוגית עם הצוותים המקצועיים להכוונת הפיתוח המקצועי של צוותי ההוראה ולקידום יוזמות בית-ספריות לקידום ההוראה והלמידה.

פרק זה כולל פירוט על פרקטיקות הוראה-למידה-הערכה אחדות:

הוראה מפורשת וישירה	למידה מטעויות	הוראה בקבוצה קטנה	משוב מקדם למידה
שילוב משחק בהוראה ובלמידה	הוראה ולמידה בדרך החקר	הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים	הוראה ולמידה בחברותא
הוראה ולמידה בסביבה חוץ-כיתתית	חלופות להערכה		

הפרקטיקות המובאות מציעות מסגרת מתומצתת להתנסות ולהתמקצעות בנושא, וכדי להדריך ולהקנות אותן נדרשת העמקה נוספת מצד המדריך.

לשם בחינת תהליכי גיוון דרכי הוראה-למידה-הערכה יש לדון בשלוש שאלות מטרימות:

- ✓ אילו דרכי הוראה-הערכה מוכרות לצוות? באילו דרכים הם משתמשים?
- ✓ האם קיימת קהילה מקצועית לומדת בבית-הספר המסייעת למורים לגוון את דרכי ההוראה-הערכה?
- ✓ כיצד תיבחן האפקטיביות של גיוון דרכי ההוראה-הערכה? השפעתו על קידום ההישגים ואקלים הכיתה?

מקורות לעיון נוסף

1. הרפז, י' (2000). דילמות חינוכיות, בתוך: **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית-ספר חושב**, 18(18), מכון ברנקו וייס, עמ' 55-6.
2. האטי, ג' (2017). **למידה נראית למורים. מכון ברנקו וייס**, עמ' 118-133.
3. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**.



שלבים בהובלת שיח בתהליך ההדרכה

שלב בתהליך ההדרכה		דגשים והנחיות
1	בירור ראשוני	שאלות מנחות: 1. אילו דרכי הוראה מוכרות לצוות? באילו פרקטיקות הם משתמשים? 2. מהו הרווח שמזמן שימוש בפרקטיקות אלה לתלמיד ולמורה? באילו קשיים הם נתקלים ביישום הפרקטיקות בכיתה? 3. כיצד בא לידי ביטוי השימוש בדרכים אלה בבית-ספרנו? 4. מהם הכוחות שיכולים לסייע למורים ביישום דרכי הוראה מגוונות? 5. באיזו מידה הם שואפים ליישם דרכי הוראה מגוונות מתוך שעות ההוראה? 6. האם חברי הצוות התמקצעו בנושא? 7. האם מתנהל תהליך של צפייה הדדית בשיעורים וניתוח תוצרי תלמידים? 8. האם הנהלת בית-הספר מנהיגה ומעודדת מהלך של שימוש בדרכי הוראה מגוונות? האם היא מציגה נוכחות ניהולית-פדגוגית? מובילה שיח בנושא, מסייעת להתמקצעות הצוות, יוצרת תנאים ארגוניים, צופה בשיעורים? 9. מהן החלופות להערכה שבהן נרצה להתמקד בצוות? איזה מידע אוחד הצוות ואיזה הוא חסר בתחום זה?
2	מתן כלים יישומיים והתנסות בצוות	1. פיתוח מקצועי - חשיפת הצוות למגוון דרכי הוראה. 2. הרחבת הידע על חלופות להערכה ועל בניית מחוונים. 3. מתן ידע בנושא משוב מקדם למידה ותהליך רפלקטיבי מיטבי. 4. עידוד לשיתוף החומרים בין מורים. 5. טיפוח קהילה לומדת, מוגנת ותומכת במורים, המאפשרת לשותפים להביא לידי ביטוי ידע, ליצור ידע ולהעלות סוגיות ודילמות מהשטח. 6. יצירת מערך תמיכה וליווי בעזרת גורמים חיצוניים ופנימיים - איתור כוחות פנימיים, מורים מומחים בתחום, חיצוניים - מומחי תוכן. 7. בניית מערך בית-ספרי להערכה חלופית במקצועות השונים על-פי לו"ז מוגדר (כדי למנוע יצירת עומס על התלמידים והמורים). 8. דיוק בהגדרה ובניצול המשאבים הנדרשים להצלחה ביישום: שעות הוראה, חומרי לימוד, סביבה פיזית מתאימה, גמישות במערכת השעות. 9. עבודה על הטמעת כלים טכנולוגיים בתהליכי ההוראה-הערכה. 10. הוראה אינטר-דיסציפלינרית - שילוב תחומים בהוראה בכיתה.
3	תכנון, בקרה ומעקב אחר התהליך	1. כיצד נבחן את אפקטיביות תהליך הגיוון של דרכי ההוראה? את השפעתו על קידום ההישגים? על אקלים הכיתה? 2. כיצד נזהה צרכים וקשיים של מורים בתחום? 3. כיצד ניצור מנגנון ליווי למורים ותמיכה בהם?



א. הוראה מפורשת וישירה

“תפקיד המורה הוא להיות מובן, לא מובן מאליו”, י' אבני

הבסיס הרעיוני

בקרב אנשי חינוך רבים רווחת הדעה, שעל-פיה הוראה עקיפה עדיפה על פני הוראה ישירה ומפורשת. הדבר בא לידי ביטוי באמירתו של הפסיכולוג ז'אן פיאז'ה “בכל פעם שאני מלמד אתכם אני גוזל מכם את האפשרות ללמוד בעצמכם”. כמו כן, מתייחסים מורים רבים לכל תהליך שבו המורה תופס מקום מרכזי כנוגד את עקרונות הלמידה המשמעותית.

מחקר גדול של ג'ון האטי (Hattie, 2009) שבחן את האפקטיביות של שיטות הוראה כפי שהיא נמדדת בהישגים לימודיים מצא, שההוראה הישירה אפקטיבית הרבה יותר מלמידת חקר או מלמידה מבוססת פרויקטים (גודל אפקט של 0.59 לעומת 0.31 ו-0.20). כמו כן, מצביעים מחקרים רבים, שבלמידה בקבוצות מחכים תלמידים מבלי לעשות דבר, לעיתים קרובות עם “לעשות דבר” - לפטפט ולהפריע, עד שהמורה מתפנה אליהם (הרפז, 2013).

שיח הוראה מפורשת מונע מהתלמידים את משחקי הניחוש (למה בדיוק התכוון המורה?) ומעניק לתלמידים הזדמנות להשקיע בלמודים באופן משמעותי יותר, במקום לבזבז אנרגיה “להיכנס אל ראשו של המורה”. הניסיון לחבר פיסות של אינפורמציה ששמעו, מבלי שהמורה מכוון אותם בארגון המידע - זוהי משימה קוגניטיבית קשה ליישום. ההוראה המפורשת מקנה בהירות לתלמידים, והתוצאה היא הוראה הממוקדת בתלמיד ומכוונת לשונות בין התלמידים.

מהי הוראה מפורשת וישירה?

הוראה מפורשת וישירה הינה גישה פדגוגית שבה המורה מגדיר יעדי הוראה ברורים, מסביר את המושגים והמיומנויות הדרושים, מנחה את התלמידים בתרגולם וביישומם של מיומנויות ומושגים, מעריך ומתקן את ביצועיהם. כדי לקדם פרקטיקה זו יש לתת לגיטימציה למורה לממש את תפקידו כמקור סמכות (להקנות, לכוון, להדגים, להסביר וכו'), לפרק את תכנית הלימודים ליחידות הוראה קטנות (לימוד בשלבים), להגדיר קריטריונים ברורים להצלחה ודרכי הערכה, ולמסד תהליכי למידת עמיתים בצוות

הוראה מפורשת וישירה מקדמת למעשה שלושה רעיונות:

1. **לא ניתן לקדם חשיבה של תלמידים בלא הקניית ידע תוכני**, ולפעמים הדרך הטובה ביותר להנגיש את התכנים היא בתפיסת הבמה על-ידי המורה המלמד בצורה ישירה - מסביר, מדגים ומארגן את המושגים, הרעיונות והמיומנויות.
2. **הוראה מפורשת וישירה אינה סותרת את רעיונות הלמידה המשמעותית**. ניתן להרצות באופן שמפעיל את חשיבתם וסקרנותם של התלמידים ושמדגיש את הערך והרלוונטיות.
3. **ההוראה המפורשת והישירה אינה עומדת לבדה כפרקטיקה בלעדית**: היא הכרחית אבל אינה מספיקה. היא צריכה להיות לצידן של פרקטיקות הוראה נוספות.



דגשים בארגון ההוראה והלמידה בהוראה מפורשת וישירה עקרונות הפרקטיקה



הוראה מפורשת וישירה נשענת על **הבניית ידע משמעותי בתחום הדעת, הבניה וחיזוק של אסטרטגיות חשיבה מרכזיות** (כגון: הצגת שאלות, השוואה ועוד), **שימוש בדרכי הוראה מתאימות** (כגון דיוני דילמה, עבודה שיתופית ועוד), **והצבה של משימות בחשיבה מסדר גבוה.**

עקרונות מנחים להטמעה

1. **לאפשר למורה לממש את תפקידו כמקור סמכות**, ולתת לגיטימציה למורה לממש את תפקידו כמקור סמכות (ללמד, להקנות, לכוון, להגדיר, לתקן, להדגים, להסביר וכו').
 2. **לפרק את התוכנית ליחידות הוראה קטנות** - לימוד בשלבים. ולרשום בה מה מלמדים, ואיך מלמדים, להגדיר את הקריטריונים להצלחה ואת דרכי ההערכה.
 3. **למסד למידת עמיתים** - הדגמה של שיעורים, צפייה ומשוב הדדיים.
- לסיכום, הוראה ישירה ומפורשת אינה מחייבת מהפכה בארגון הלימודים אלא יכולה להשתלב במינונים משתנים בדרכי הוראה שונות. **למורה מותר להיות במרכז ואף חשוב, אך צריך לזכור, שאם המורה יישאר במרכז לבדו, הוא יתקשה לקדם את הלמידה.**

כלים למדריך

- ✓ "בנה את השיעור שלך...."
- ✓ כלי לתכנון שיעור על-פי עקרונות הפרקטיקה: הוראה מפורשת וישירה.

מקורות לעיון נוסף:

1. חן, ד' (2016). הוראה מפורשת וישירה בשיעורי מתמטיקה. אוצר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/merkaz/new/Disciplines/Math/Math-Lesson.pdf>
2. שושני, נ' (2013). השפעת החשיפה להוראה מפורשת של חשיבה. תוכנית רוטשילד- וייצמן. אוצר מתוך http://www.weizmann.ac.il/ScienceTeaching/Yarden/sites/ScienceTeaching.Yarden/files/uploads/nurit_shoshani.pdf
3. הרפז, י' (2013). "אני בכלל לא בטוח שיש דבר כזה הוראה פרונטלית", הד החינוך, אפריל 2013, פ"ז, 05, עמ' 47-42.

"בנה את השיעור שלך..." -

כלי לתכנון שיעור על-פי עקרונות הפרקטיקה: הוראה מפורשת וישירה

השיעור המבוסס על הוראה מפורשת וישירה מונה ארבעה שלבים. לאורך כל שלבי השיעור מתרחשת הערכה מעצבת על-ידי הקשבה של המורה לשיח המתנהל.

שלבי השיעור	פעולות מומלצות
הקדמה	הכוונה קצרה לפתיחה - נושא השיעור
1. הוראה מפורשת וברורה	• הצגת מהות השיעור בצורה מפורשת וברורה - מטרה, תוכן ומיומנות שתילמד בשיעור • שאלות שבאמצעותן אני מזמין את התלמידים לחשוב (להכליל, להשוות, לנמק) בכוחות עצמם • להציג מדדי הערכה ברורים להערכת מטרת השיעור - מה ייחשב הצלחה?
2. השלמה ושכלול	• חיבור ידע קודם לידע חדש במקרה הצורך • הוראה והדגמה של המורה • הבהרות
3. אימון והתנסות (הפעלה בלמידה-הלמידה כחוויה רגשית וקוגניטיבית)	• עבודה עצמית או קבוצתית • חשוב לשלב קבוצות עבודה על מיומנויות הכתיבה. מומלץ לשלב טקסטים בתחום הקריאה • התלמידים מעלים רעיונות ותשובות מגוונים לפתרון השאלה או המטלה, ומאתגרים זה את זה בחשיבה בדרכים שונות (שאלות, ביקורת, למידה משותפת) במסגרת הקבוצתית וגם במליאה. • במליאה - תלמידים מנתחים, מפרשים את מה שנאמר, שואלים שאלות. המורה אוספת את המידע, מקפידה על שימוש בלוח או בכל דרך חזותית אחרת.
4 מחוון מקדם למידה סיכום ורפלקציה	• סיכום - ניסוח והמללת הנלמד על-ידי התלמידים: מה למדו התלמידים בניגוד למה שלימד המורה. • תלמידים בוחנים ומנתחים את הנושא באמצעות מחוון. • רפלקציה - תלמידים מעריכים את הרעיונות של חבריהם ומדברים על תהליך החשיבה שלהם. המורה נותן חיזוקים חיוביים.



ב. למידה מטעויות

“אחד שלא עושה טעויות הוא אחד שלא לומד”, א' פיליפ

הבסיס הרעיוני

למידה מטעויות היא אחת הדרכים האינטואיטיביות והחשובות ביותר ללמידה. מתוך הכישלונות אנו לומדים, מפיקים לקחים ומנסים שוב ושוב עד שמצליחים. שיח על הטעויות מקדם למידה שכן הוא מעורר חשיבה, דיון, שאילת שאלות והעלאת אפשרויות מגוונות לצורך פתרון בעיה. יתרון נוסף של למידה מטעויות הוא עידוד התלמידים והשכנוע לקבל את הטעויות כחלק מובנה של הלמידה. כאשר אנחנו עוסקים בלמידה מטעויות בכיתה, הדבר מבהיר לתלמידים כי כולם טועים, והטעות היא חלק מהמסע לרכישת השליטה בחומר. כדי לקדם פרקטיקה זו יש לאפשר בכיתה תהליך רפלקטיבי של חקר הטעות, לאפשר לתלמידים התנסות עצמית של טעייה ואפשרות לתיקון ולהקצות זמן ומרחב לתלמידים להתנסות בפתרון בעיות. ההתייחסות של התלמיד למשוב שלילי משתנה עם הגיל. ילד בגילאים שמונה-תשע מגיב באופן משמעותי למשוב חיובי ופחות למשוב שלילי. בגיל זה התלמיד עדיין מכוון לחקר הסביבה ולחיפוש אחר מידע חדש. מתבגרים צעירים מפחדים לטעות בציבור ומגיבים ביתר-רגישות לאמירות שליליות, דבר שמגיע לוויסות בשנות הבגרות.

כמובן, **שתהליך הלמידה יכול להתנהל רק כאשר** הכיתה הופכת להיות מקום “בטוח”. על המורים ליצור סביבה בטוחה לשיח בכיתה, ולצייד את התלמידים בכלים להתמודדות בעוצמה הרגשית הנכונה ובדרך שתאפשר להם למידה והתפתחות עם טעויות. בנוסף כדאי לעודד את תלמידים להתנסות ולאפשר להם לחפש פתרון, להביע מחשבה או לפתח רעיון יצירתי עצמאי, מבלי לחשוש מהמחיר הרגשי שישלמו על שגיאה כגון גיחוך, הערה, הורדת ציון ועוד... ולא מספיק החופש להביע רעיון חיוני, אלא גם לתת מרחב של זמן לפיתוח מחשבה – גם אם התוצאה תהיה שגויה.

כלים לארגון הוראה והלמידה

להלן שלושה כלים שאותם אפשר ליישם בשיעור כדי לסייע לתלמידים להתמודד עם טעויות ולהפוך אותן לכלי ללמידה ולהתקדמות.

1. מחברת טעויות

כאשר מזהים תלמיד בכיתה שחוזר וטועה במקצוע מסוים נבקש ממנו, שבכל פעם שהוא טועה ירשום את מהות הטעות במחברת. למשל: טעות בפעולת חיבור / חיסור / חזקה, טעות בהבנת השאלה וכדומה. בהמשך, לאחר פרק זמן, ישב המורה עם התלמיד, יסכם את מספר הטעויות מכל סוג וינסה למצוא כלים נוספים לעזור לו.

2. מבחן מתוקן

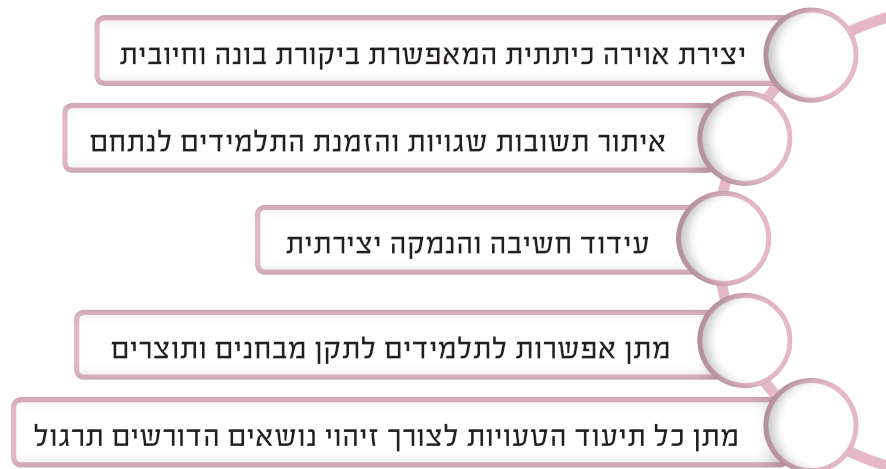
לאחר כל מבחן כדאי לבקש מהתלמידים להגיש תיקון מבחן, שבו הם ירשמו את התשובה הנכונה לשאלה שבה הם טעו, וינסו לשער מדוע הם טעו במענה לשאלה. על מנת לתמרץ את התלמידים ולשדר להם את המסר “מטעויות לומדים” – ניתן לקבוע את הציון הסופי של התלמיד כשקלול של המבחן המקורי והמבחן המתוקן.

3. דוגמה אישית

פשוט לטעות! כשהמורה לא מפחד לטעות – גם התלמידים לא מפחדים. ככל שניתן לתלמידים החוששים מטעויות את התחושה שטעות היא חלק מהלמידה ומההצלחה, כן נעניק להם כלים להתמודדות עם טעויות ואת הביטחון לטעות.



דגשים בארגון ההוראה והלמידה עקרונות הפרקטיקה



עקרונות מנחים להטמעה

1. **הקניה ותרגול:** לתרגל בכיתה תהליך רפלקטיבי. למידה מטעויות מחייבת אותנו להבין את מה שעשינו, ולנמק לעצמנו ולהסביר גם את מה שהוביל אותנו לטעות.
2. **אוירה:** כל אלו יתרחשו אך ורק באווירה מתאימה ו"בטוחה", בסבלנות כלפי התלמידים ובעידוד רב שלנו לנמק ולהסביר את החשיבה שהובילה לטעות.
3. **התנסות עצמית:** אם לא נאפשר לתלמידים התנסות עצמית, טעייה ואפשרות עצמאית לתיקון, אז היכולת ללמידה עצמאית, היצירתיות והרצון להתמודד עם קושי יחסמו.
4. **עידוד חשיבה יצירתית:** לעודד לחשיבה יצירתית ולהנמקה יצירתית.
5. **הנהגת שיח כיתתי** שנותן תחושת ביטחון, ובו הנימוק "למה חשבת כך" חשוב יותר מהתשובה.
6. **הקצאת זמן ומרחב:** להקדיש זמן בכיתה ולאפשר לתלמידים להתנסות בעצמם ולמצוא פתרונות לבעיות שמתעוררות בכיתה. ולעיתים לשלוח אותם עם בעיה בלתי פתורה הביתה להמשך החשיבה.

כלים למדריך

✓ "מצא את השגיאה" - כלי לתרגול על-פי עקרונות הפרקטיקה: למידה מטעויות

מקורות לעיון נוסף:

1. שמשוני, ר' (2015). כדאי לטעות - 3 כלים למורים לעידוד למידה מטעויות. **הגיע זמן חינוך**.
2. קלימן צופן, ח' (2016). למידה מטעויות: על הזכות והחובה לשגות. **הגיע זמן חינוך**.

"מצא את השגיאה"

כלי לתרגול על-פי עקרונות הפרקטיקה: למידה מטעויות

מתוך: ר' שושני (2018). לדוג את הטעות - איתור שגיאות ודרך למידה, הגיע זמן חינוך. מבוסס על הכלי Get the Goof, מאת: Michelle H. Pace and Enrique Ortiz.

אחד הכלים ללמידה מטעויות ולתרגול ההתמודדות עם כישלון הוא הכלי "מצא את השגיאה". במסגרת כלי זה, אנו מציגים בפני התלמידים שגיאה בדרכים שונות, ויחד עימם עובדים על מנת לזהות את השגיאה ולתקן אותה. הכלי הוא רב-גוני ויכול להתאים להוראת כל תחום תוכן.

ניצור אווירה המאפשרת ביקורת בונה וחיובית

- להסביר לתלמידים כי תהליך החשיבה וההתמודדות עם הבעיה או השאלה חשוב לא פחות מהגעה לפתרון הנכון.
- על המורה לתת דוגמאות לשיח מעודד חשיבה, לשקף התנהגויות שמעודדות שיח, כדי שהתלמידים יבינו כיצד לפעול.

נאתר טעות בתשובות תלמידים וננתח אותה

- בזמן שהתלמידים פותרים תרגיל או עונים על השאלה, נסתובב בכיתה ונאתר תלמיד שטעה ונזמין אותו ללוח לכתוב את התשובה.
- נבקש מהתלמידים ומהתלמיד שטעה לאתר את הטעות בתשובה וננתח את הטעות.

נזמין את התלמידים "לשתול" טעות בתשובתם ונאתר אותה

- נבקש מהתלמידים לפתור תרגיל או להשיב על שאלה, ונבקש מכל תלמיד לשתול במהלך התשובה שלו טעות מכוונת.
- נזמין תלמיד ללוח לכתוב את התרגיל או השאלה - ואת התשובה השגויה.
- נבקש מהתלמידים למצוא את הטעות שהחביא התלמיד בתשובתו ולהסביר כיצד הם יודעים שמצאו אותה.

נציג תשובה שגויה ונזמין את התלמידים לאתר את השגיאה

- נציג לתלמידים תרגיל או שאלה פתורים, ונבהיר להם שבפתרון המוצג קיימת שגיאה. נזמין את התלמידים לאתר את השגיאה.
- בשלבים מתקדמים נוכל לכתוב מבחן שלם שכולל תשובות שגויות לתרגילים ולשאלות, והתלמידים יידרשו לתקן את השגיאות ולנמק - כפתרון הבחינה.

נביא טעות שלנו וננתח אותה

- דרך נוספת - שהמורה כותב תשובה שגויה על הלוח.
- ניתן לבקש מהתלמידים לאתר את השגיאה בזוגות או בקבוצות. בהמשך נקיים דיון כיתתי על הטעויות שאותרו

ג. הוראה בקבוצה קטנה

“מעולם לא פגשתי אדם שלא ניתן היה ללמוד ממנו משהו”, גלילאו גליליי

הבסיס הרעיוני

למידה בקבוצות קטנות נתפסת כחלופה להוראה ללמידה בכיתה גדולה והיא מסייעת בקידום למידה שיתופית ושוויונית. קבוצות קטנות הן אומנם תנאי הכרחי ללמידה פעילה, אך לא תנאי מספיק. איכות הלמידה תלויה במה שקורה בקבוצה עצמה. הנכנס לכיתה ורואה קבוצות קטנות שיושבות בפינות שונות ועובדות יחד על משימה - מן הסתם מניח, שמתנהלת כאן “למידה קבוצתית” או “למידה שיתופית”. אלא שהשינוי המבני - מכיתה לקבוצות קטנות איננו ערובה ללמידה שיתופית. שכן, מה שמבדיל הוא מה שקורה בתוך המבנה של הקבוצה הקטנה. במחקר נמצא, שלמידה בקבוצות טומנת בחובה פוטנציאל עשיר לקידום למידת התלמידים, והוא מצביע על האפקטיביות הגבוהה שלה אף בקידום התפתחות קוגניטיבית, מוטיבציה והישגים בלימודים. עם זאת, מחקרים המתמקדים בלמידה קבוצתית בכיתה מגלים, כי האינטראקציה הקבוצתית במתכונתה הנוכחית אינה מקדמת למידה - לא משום שזה אופייה וטבעה אלא משום שהיא איננה מובלת כיאות על-ידי המורים (בוזו-שוורץ, 2013).

יתרונות של למידה בקבוצות

- ב. מזמנת מעורבות והשתתפות פעילה של כל אחד מחברי הקבוצה.
- ג. ניתן לשנות עמדות, אמונות ודעות הודות להקשבה לאנשים אחרים.
- ד. עלייה בהישגים: על-פי מחקרים, הישגי תלמידים שלמדו בקבוצות גבוהים מהישגי תלמידים שלמדו בכיתה רגילה והם מגלים יחס חיובי לבית-הספר וללמידה.
- ה. שילוב של תלמידים בעלי יכולות שונות או ממעמד חברתי-כלכלי שונה ויצירת יחסים חיוביים בין החברים.
- ו. שיפור במצבם הלימודי ובהערכה העצמית של התלמידים “החלשים” ללא פגיעה בתלמידים “החזקים” יותר.

אך גם כאשר מתנהלת למידה שיתופית בקבוצה קטנה במסגרת הכיתה, הדבר כרוך בקשיים:

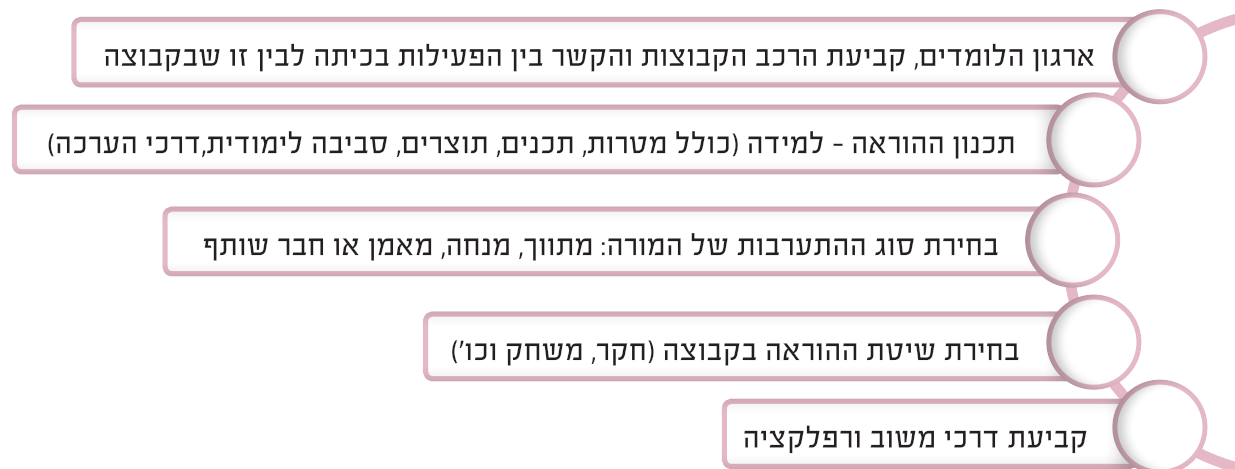
1. נדרשות מהמורה מיומנויות לתכנון מדויק של כל שיעור ושיעור, בניית סביבה לימודית מתאימה וניהול הכיתה כמערכת מורכבת.
2. על המורה לפתח אצל תלמידיו מיומנויות ללמידה עצמית ועצמאית ומיומנויות חברתיות.
3. בעת הלמידה בקבוצות חלק ניכר מהזמן התלמידים פועלים באופן עצמאי, והמורה לא תמיד נוכח כדי לזהות את היכולת של כל אחד מהם ולקדם אותם בבניית ידע ברמה גבוהה יותר.
4. לעיתים נוצר מצב שבו חלק מהילדים אינו בא לידי ביטוי ואילו אחרים משתלטים על הקבוצה, לעיתים קבוצות עסוקות בקונפליקטים בין-אישיים ואינן מתקדמות בלמידתן.



דגשים בארגון ההוראה והלמידה - מתי מקדמת עבודה בקבוצות את הלמידה?

עבודה בקבוצות אינה מקדמת למידה בתנאים אלה:	עבודה בקבוצות מקדמת למידה בתנאים אלה:
1. המשימה המוטלת על הקבוצה אינה מובנית ואינה מתוכננת לחשיבה קבוצתית - כזו שמזמנת חשיבה ברמה גבוהה ושדורשת מכל משתתף לתרום את הידע שלו. 2. גודל הקבוצה והרכב הקבוצה אינם מתאימים למשימה. 3. ההשתתפות חלקית ואינה מערבת את כלל חברי הקבוצה. 4. הדיבור בין חברי הקבוצה הוא דיבור וכחני ולא שיתופי. 5. חסרות נורמות של הקשבה וכבוד לדעות שונות. 6. הקבוצה מונעת על-ידי רצון לסיים את המשימה ומהר.	1. המשימה מובנית היטב ומתוכננת לחשיבה קבוצתית, ולצורך ביצועה נדרשת הסתמכות על הידע ועל נקודות המבט של כל המשתתפים. 2. הרכב הקבוצה וגודל הקבוצה מתאימים למשימה. 3. ההשתתפות בשיח הקבוצתי שוויונית והיא מערבת את כל העמיתים בקבוצה. 4. הדיבור בקבוצה הוא דיבור חקרני ושיתופי המתאפיין בחיפוש נימוקים והסברים, בהצגת שאלות ובבניית ידע מצטבר אגב העלאת דעות ורעיונות של המשתתפים. 5. הקבוצה מתנהלת על-פי כללים ברורים וידועים לכול של הקשבה, כבוד לשונות, אפשרות לטעות מבלי להיתקל בשיפוטיות.

עקרונות מנחים לפעולה ולהטמעה



כלים למדריך

- ✓ פרמטרים מרכזיים לתכנון ההוראה-למידה בקבוצות.
- ✓ כלי לתכנון הוראה - למידה בקבוצות קטנות.

מקורות לעיון נוסף:

1. בוז-שוורץ, מ' (2013). למידה בקבוצות בכיתה. **אבני ראשה**.
2. בוז-שוורץ, מ' ובניה, י' (2013). למידה בקבוצות קטנות: לומדים לדבר ומדברים ללמוד, **הד החינוך** (7), עמ' 120-121.
3. וידסלבסקי, מ' (2007). **הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה קטנה**. המנהל הפדגוגי. משרד החינוך.

פרמטרים מרכזיים לתכנון הוראה-למידה בקבוצות

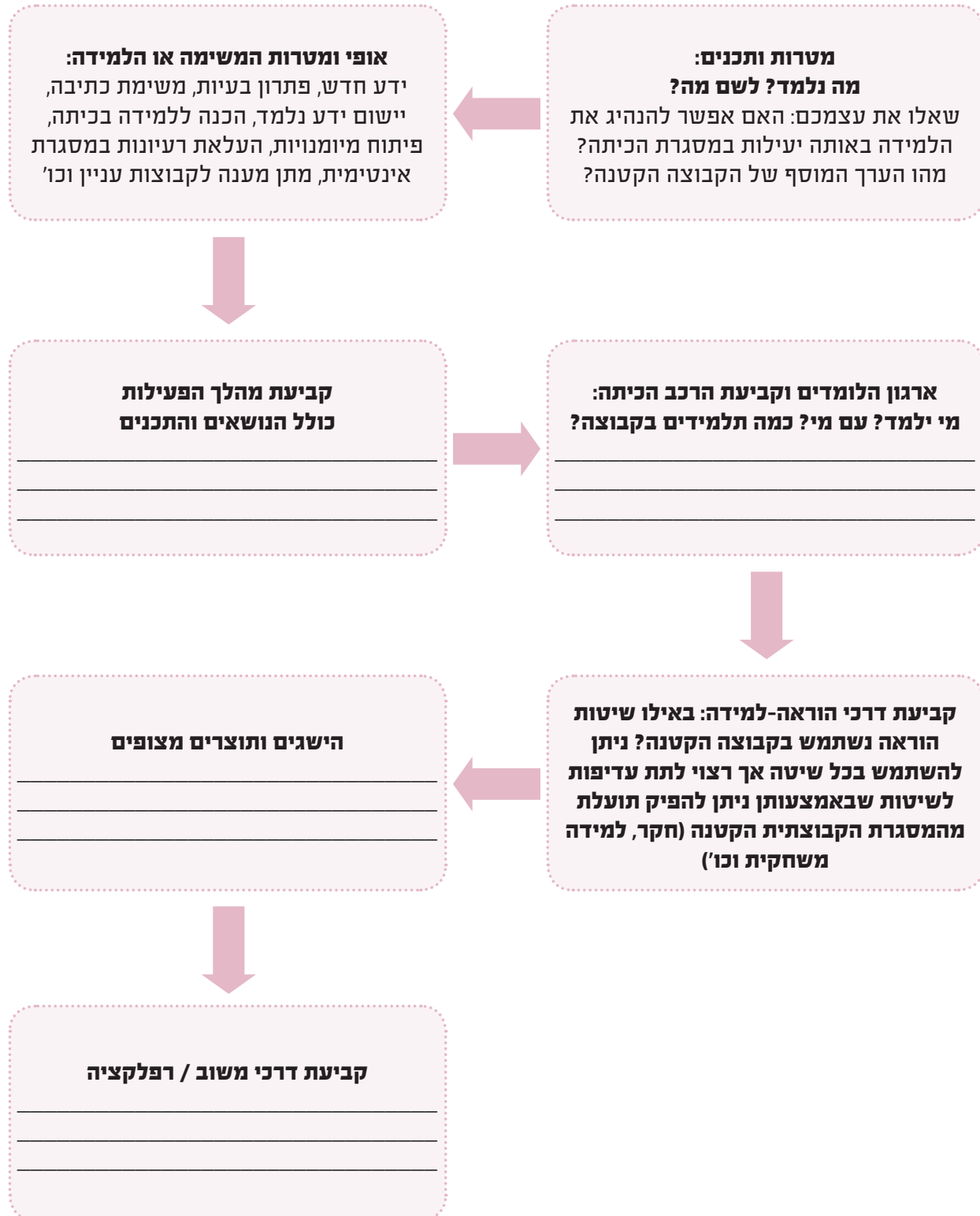
הרכב הקבוצה הומוגני / הטרוגני	מי מוביל את הקבוצה המורה או תלמידים תלמיד חזק / תלמיד אחר	גודל קבוצה קטנה 2-3 גדולה 4-8	השלב שהקבוצה נתונה בו התחלתי / מתקדם	
אין עדיפות לקבוצה הומוגנית או הטרוגנית בגילים שונים. תוכלו להחליט על כל הרכב קבוצתי בכל גיל	בכל גיל תוכלו להרכיב קבוצות בהובלת תלמידים או בהובלת המורה. בבחירת התלמיד שיוביל את הקבוצה על השיקולים להתייחס לא רק ללימודים אלא גם לפן חברתי	ככל שהתלמידים צעירים יותר, כן רצוי שיעבדו בקבוצות קטנות יותר		גיל הלומדים / צעירים / בוגרים
כאשר צריך לחזק קבוצה מסוימת בתחום ספציפי, יש לעבוד בקבוצות הומוגניות. בכל נושא אחר ולשם מטרה אחרת - בעיקר כאשר עובדים על רעיון או על פתרון בעיה שנדרש בהם ריבוי נקודת מבט - יש לעבוד בקבוצות הטרוגניות זכרו: נמצא, שקבוצות הטרוגניות עדיפות עבור תלמידים הן במישור הלימודי והן במישור חברתי	בהובלת הקבוצה על-ידי המורה רצוי לעבוד על הקניה של מושג חדש או שיפור מיומנות הנדרשת לחברי הקבוצה בהובלת התלמידים רצוי לעסוק בפעילויות שנדרש בהן סיעור מוחין ופתרון בעיות לא חייב להיות מוביל אחד לקבוצה, אבל אם נבחר מוביל, עליו לדעת בדיוק מה תפקידו בהובלת השיח בקבוצה (בקשת הסברים, הצגת שאלות, סיכומי ביניים, חלוקת תור הדיבור וכדומה)	בקבוצות גדולות רצוי לעבוד על מידע חדש בקבוצות קטנות רצוי ליישם ידע חדש שנלמד ולתקן משימות נקודתיות רצוי לשמור על מבנה הקבוצה. קבוצה קבועה אפקטיבית יותר מקבוצה שבה מתחלפים העמיתים	בשלב ההתחלתי עדיף להתמקד בתרגול מיומנויות השיחה, ועדיף לעשות זאת סביב נושאים "ידידותיים" שאינם קשים להסכמה בשלב מתקדם אפשר לעשות זאת בנושאים שנויים במחלוקת או במשימות מורכבות	אופי המשימה והמטרות ידע חדש פתרון בעיות יישום ידע שנלמד מיומנות כתיבה העלאת רעיונות
	בתהליכי הכנה ובמסגרות אינטימיות רצוי לתת לתלמידים להוביל את הקבוצה. במתן מענה לקבוצות תלמידים סביב נושא מסוים גם המורה יכול וצריך להוביל את הקבוצה	בקבוצות קטנות יותר של תלמידים ניתן לנהל מסגרת אינטימית ותומכת יותר	ככל שהקבוצה נמצאת בשלב מתקדם יותר ניתן לנהל אותה כקבוצה אינטימית ותומכת	מטרת הלמידה בקבוצה קטנה (הכנה ללמידה בכיתה, זימון מסגרת לימוד אינטימית ותומכת, מתן מענה)



הרכב הקבוצה הומוגני / הטרוגני	מי מוביל את הקבוצה המורה או תלמידים תלמיד חזק / תלמיד אחר	גודל קבוצה קטנה 2-3 גדולה 4-8	השלב שהקבוצה נתונה בו התחלתי / מתקדם	
יש להחליט אם ניתנים תכנים הומוגניים או דיפרנציאליים במהלך העבודה הקבוצתית		בקבוצות קטנות ההספק לעיתים גדול הרבה יותר	בשלב ההתחלתי רצוי לא להרבות במשימות	מהלך הפעילות כולל נושאים/ תכנים
בקבוצות הטרוגניות על המורה לוודא שכל התלמידים הבינו את הנדרש, וכי תלמידים מתקשים יזכו לסיוע מחבריהם	חשוב שהמורה יסייע בהקניית מיומנויות הלמידה הנדרשות. בהמשך מומלץ לתת לתלמידים עצמאות בעבודה ולהמשיך ללוות אותם "מרחוק"	ישנן שיטות הוראה שעל-פיהן קבוצה גדולה היא יתרון	יש להנחות את התלמידים בדרך הלמידה הנדרשת בכל שלב שבו נמצאת הקבוצה	שיטת הוראה-למידה (הוראה מפורשת, חקר, למידה מתוקשבת, משחקית וכו')
על מהות התוצרים המצופים מן התלמידים להיות ברורה. מומלץ לסייע לתלמידים בחלוקת הזמנים בהתאם למשימות כדי שיצליחו להשיג את הנדרש בזמן שהוקצב להם				הישגים ותוצרים מצופים
	רצוי למנות תלמיד שיוביל את תהליך המשוב ויתעד את תהליך העבודה	בקבוצה גדולה ניתן להפיק יותר ממשוב עמיתים		דרכי רפלקציה ומשוב



כלי לתכנון הוראה - למידה בקבוצות קטנות



בכל שלב על המורה לברר לעצמו כיצד במסגרת העבודה בקבוצה קטנה הוא יצליח לזהות את צורכי ההתערבות הפרטניים והקבוצתיים של חברי הקבוצה.

ד. משוב מקדם למידה

“אי אפשר ללמד אדם דבר, ניתן רק לעזור לו לגלות זאת מתוך עצמו”, קונפוציוס

הבסיס הרעיוני

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 יותר טובה. 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 הניתן לתלמיד על-ידי מורה בפומבי. ישנם אמנם אופני משוב נוספים (בכיתה) כגון משוב כתוב או משוב עמיתים, אך המשוב הדבור הוא השכיח ביותר ובעל 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) שלה 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”.

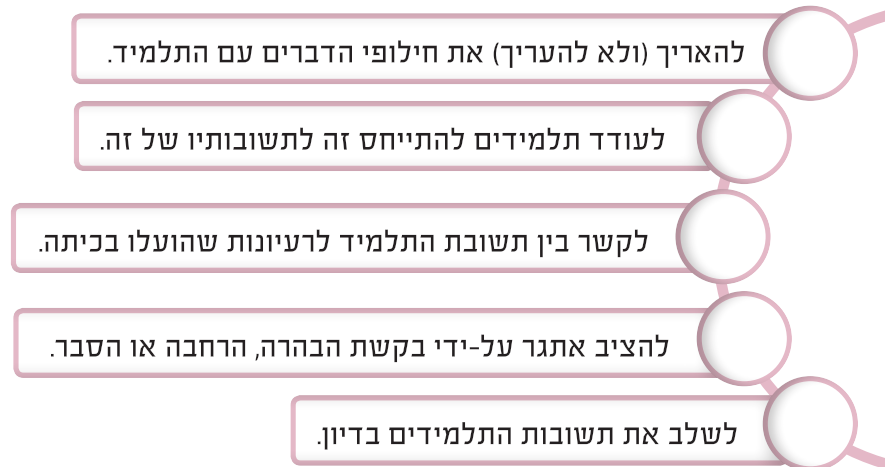
למעשה, אפשר לראות שיעור הבנוי לרוב מסדרה של מהלכי ימ”מ כאלה. המשמעות של תבנית זו היא, שבכל פעם שנפתחת דלת של כיתה יתגלה לפנינו מחזה דומה – המורה הוא השואל הבלעדי של השאלות והשופט היחיד של התשובות. תבנית שיח זו אינה מאפשרת לתלמיד להעמיק את חשיבתו, לתקן את טעותו או לאפשר לו הבנה טובה יותר של הנושא. למעשה, 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).

דגשים בארגון ההוראה-למידה

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



מהלכי משב מקדמי למידה - עקרונות חינוכיים במתן המשב

- **מאתגר:** להציב אתגר פירושו לבקש מן הלומד הסבר נוסף או ביסוס לדבריו. לעיתים הצבת האתגר פירושה גם הצבעה על טעות שנעשתה על-ידי התלמיד ולמידה ממנה. על המורה לנסות ולהבין את התשובה של התלמיד מנקודת מבטו. גם אם תשובה של תלמיד נשמעת "לא לעניין", כדאי "לתחקר" אותו - מדוע השיב כך?
- **אותנטי ורלוונטי:** **אותנטי** פירושו להגיב באופן טבעי על דברים שאמר התלמיד: בהפתעה, בהתפעלות, מבקשים "לחשוב על זה רגע" או מבקשים הסבר נוסף כאשר איננו מבינים. רלוונטי פירושו חיבור דברי התלמידים לחיי בית-הספר, לאקטואליה.
- **מותאם לתלמיד וניתן בעיתו:** המורה מפעיל שיקול דעת באשר לעיתוי הנכון להענקת המשב. המשב עשוי לכלול: מתן "קביים", שיקוף טעות, עידוד והעצמה במידה הנכונה.

עקרונות מנחים להטמעה

1. בית-הספר מציב את נושא המשב במקום מרכזי ומכשיר את המורים.
2. "פתיחת דלת הכיתה" ויצירת אווירה של פתיחות ושיתוף מקצועי בין המורים.
3. יצירת תהליכים המאפשרים למורים לעבד את הנתונים שאספו במהלך הצפייה, לזהות את המשובים השכיחים, לבחון את שיקול הדעת ולפענח את השלכותיהם על הלמידה.
4. יש להקצות את המרחב והזמן למורים להתנסות בכמה משובים חלופיים, ולבחון כיצד אלו משפיעים על כיתתם ומתאימים להלך הרוח שהם מבקשים להשרות על הכיתה.

כלים למדריך

- ✓ רפרטואר סוגי משב
- ✓ כלי תיעוד ללמידה בנושא: משב בשיח כיתתי

מקורות לעיון נוסף:

1. בוז-שוורץ, מ' (2013). משב בשיח הכיתה. **אבני ראשה**.
2. הרפז, י' ובוז-שוורץ, מ' (2013). משב שוטף מקדם למידה טובה. **הד החינוך** (4), עמ' 112-115.
3. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. אוחדר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>

רפרטואר 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 ובזון, 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 שבעצם 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 שבעצם אומר לנו יונתן זה שהילדים לא ממש כיבדו את הוריהם, למרות הדיבור המנומס. האם הדיבור המנומס בא להסתיר משהו?"
שאלת הבהרה לצורך הסבר נוסף	לנסות להבין טוב יותר את דברי התלמיד ולגרום לו להבינם טוב יותר באמצעות הסבר או שכלול ההסבר שנתן	"דוד, אתה טוען שהמלחמה פרצה בגלל איהבנה 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, שמשה 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?"

כלי תיעוד ללמידה בנושא: משוב לשיח כיתתי

להלן דף לתיעוד למידה בנושא המשוב לשיח הכיתתי. בכל פעם שתיתקל באחד מסימני הדרך ציין זאת ב-"+" במקום המתאים. דוגמאות לסימני הדרך יסייעו ללמידה המשותפת. בסיום הלמידה כתוב במקום המתאים בדף את סך הפעמים שראית כל סימן דרך בשיעור (גוטמן, 2012).

משוב ושיח בכיתה			
סימני הדרך	+	דוגמאות והערות	סה"כ
המורה מעריך לחיוב ולשלילה (את תשובות התלמידים)			
המורה מבקש מתלמידים לנמק, להסביר או להדגים את דבריהם			
המורה מבקש מתלמידים לעגן את דבריהם בטקסט או בנתונים			
המורה קושר בין תשובות התלמידים ובין ידע קודם. המורה מזמין את התלמידים להגיב זה לדברי זה			
המורה מתמודד עם טעויות של תלמידים			
המורה מחזיר שאלות ורעיונות של תלמידים לכיתה לדיון			
המורה מגיב באותנטיות ומשלב אלמנטים טבעיים של שיחה, כגון הבעת עניין, קריאת הפתעה וחיבור לניסיון האיש			

היעזר בשאלות שבהמשך כדי ללמוד מהנתונים שנאספו. הזמן אנשי צוות נוספים לדיון:

- ✓ מה הן ההתנהגויות השכיחות ביותר שזיהית?
- ✓ אילו התנהגויות לא זיהית כלל או זיהית פעמים בודדות?
- ✓ עד כמה היו התלמידים מעורבים בשיעור? האם היה לכך קשר למשוב מהמורה?
- ✓ האם היה משוב מסוים שלפי תחושתך קידם במיוחד את התלמידים?
- ✓ מי תרצה שילמד את המשוב בכיתות בפעם הבאה?
- ✓ אילו תהליכי למידה תרצה ליזום בצוות? מי תרצה שיוביל אותם?



ה. שילוב משחק בהוראה ובלמידה

“משחק הוא הדרך של הילדים ללמוד את מה שלא ניתן ללמד אותם”, מריה מונטסורי

הבסיס הרעיוני

השימוש במשחק בלמידה מאפשר לגוון את פעולות הלמידה ולקדם למידה מהנה ומשמעותית דרך חווית מפתח-המשחק. למידה בדרך זו מאפשרת להקנות ידע, כישורים ומיומנויות בצורה נעימה ובלתי מכבידה. קיימת היום הסכמה שהמשחק הוא צורך בסיסי וחיוני. הוא תורם רבות לפיתוח הלומד, גורם לתהליכי שינוי, מגביר את המוטיבציה ומסייע ללמידה של מיומנויות בכל התחומים. המודעות לערכו של המשחק ולשילובו במערכת הלמידה בבית-הספר גברה. הוא משולב בלמידה הפורמלית בכיתה, בפעילות החברתית, וכן בהפעלת הורים ושיתופם בחיי בית-הספר.

משחק, משחוק ולמידה מבוססת משחק הפכו כאמור לאופנתיים בתהליך החינוך. אך עם זאת, קיים בלבול כללי בקרב מורים ביחס למשמעות של כל אחד מהם.

משחק - משחקים נועדו רק להנאה, לפעמים יש להם כללים ויעדים מוגדרים ולפעמים אין להם. ניצחון והפסד הם חלק מהמשחק. המשחק עצמו הוא המטרה העיקרית והפרס הוא משני.

משחוק (Gamification או Ludification) מתייחס לאלמנטים משחקיים בהקשרים שאינם משחקיים, והוא מבוסס על שני עקרונות - ההנעה והאתגר. למשחקים יש יעדי למידה מוגדרים, לא תמיד מפסידים בהם, והמטרה היא להפיח במשתתפים מוטיבציה.

למידה מבוססת משחק (Game based learning), לעומת זאת, היא סוג של למידה שנעשה בה שימוש במשחק ככלי להעברת ולהטמעת תכנים. לעיתים היא מורכבת רק מאוסף של משימות שהצלחה בהן מבטיחה נקודות או פרסים, ולעיתים אין כלל הפסד או מפסידים, והמטרה שלה ליצור מוטיבציה אצל המשתתפים. התוכן מקורו בתוכנית הלימוד ונוספים לו מאפיינים משחקיים.

דגשים בארגון ההוראה והלמידה

עקרונות הפרקטיקה



קיימים סוגים שונים של משחקים: משחקי חברה, משחקים לימודיים דידקטיים, משחקי דמיון וסימולציה, משחקי מחשב, משחקי ספורט, משחקים דרמטיים, משחקי בנייה.

המשחקים נבנים בהתאם לתפקיד שהם אמורים למלא. כלי המשחק כוללים: לוח משחק, צועדים או ניצבים (החיילים), גורמים מקדמים - קובייה, מחוג, כרטיסי משחק, כרטיסי משחק ריקים, שעליהם נכתבים התכנים ומטלות המשחק, בקרה - גורם אובייקטיבי לביקורת על התשובות לתכנים שבשאלות או במטלות המשחקיות.

תבניות משחק בסיסיות: משחקי התאמה

לוח	משחק המבוסס על כיסוי לוח משחק אישי בכרטיסי משחק, ודרכי איסוף הכרטיסים מגוונות
זיכרון	איסוף זוגות של כרטיסים מתאימים
בינה	כיסוי לוח אישי בהדרגה. מנחה קורא נתונים. יכול לשמש קבוצה קטנה או גדולה
קלפים	רביעיות, שלישיות, זוגות, רמי וכד'.
תבניות רצף	הדומינו לסוגיו השונים, דומינו קלאסי, טריומינו (כרטיסים משולשים), דומינו רצף
משחקי קובייה	אלו נוצרים כאשר על דפנות הקובייה רשומים אותיות, מספרים, צורות או כל דבר אחר
תבניות מסלול	הן תבניות צעידה
מסלול פתוח	מסלול שיש לו התחלה וסוף. המנצח הוא הראשון שמגיע לסוף
מסלול סגור	המסלול הוא אין-סופי. הזוכה הוא מי שהצליח לצבור את מרב הנקודות.
מסלול מבוק	תבנית מסלול מפוצל המאפשרת בחירת כיוון צעידה בהתאם לתכנון המשתתף
תבניות אסטרטגיה	התמודדות בין המשתתפים בתכנון מהלכים, משחקי האסטרטגיה הם: שח, דמקה, בול פגיעה

עקרונות מנחים להטמעה

1. לנהל תהליך פיתוח מקצועי של אסטרטגיות משחק ושילובן בתהליכי למידה.
2. להתנסות בפיתוח משחקים המותאמים לתחומי דעת ולמטרות חינוכיות שונות והפעלתם.
3. לקבל תמיכה של אנשי מקצוע בפיתוח משחקים, לפחות בתחילת הדרך ובסוגי המשחק שבהם המורים אינם מומחים.
4. לזמן תנאים פיזיים שיאפשרו למידה באמצעות משחק: מרחבים בגן ובכיתה, בחצר, במסדרונות ובמרחבים בסביבת הגן ובית-הספר. רשת אינטרנט יציבה, מחשבים ניידים.
5. לכתוב מחוונים להערכה חלופית באמצעות משחק.

כלים למדריך

✓ כלי לתכנון שילוב משחקים ומשחק בקיחה.

מקורות לעיון נוסף:

1. משרד החינוך (2015). נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. אוחר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>
2. מלכה, א' (2017). היכנסו לכיתה מתחילים לשחק. **קשר עין** (265), עמ' 50-53.
3. מלכה, א' (2016). 20 טיפים לשילוב משחקים בכיתה. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך: <http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-180695>
4. יהושע, ת' ופאריש, י' (2014). **שילוב משחק בלמידה**. שאנן, המכללה האקדמית, קריית שמואל, חיפה. אוחר מתוך <http://www.levladaat.org/data/upl/SitePages/843-sRedirTo.pdf>

כלי לתכנון שילוב משחקים ומשחוק בכיתה

קריטריונים	פירוט (הטבלה תעזור בבחירה מושכלת לשילוב / פיתוח משחק ולהשגת המטרות שהוגדרו)	הקריטריונים שלי
קביעת מטרה	כדאי להגדיר מטרות ברורות למשחק. המטרה יכולה להיות: הקניית תכנים, פיתוח ותרגול מיומנויות, טיפוח ערכים וכו'	המטרה:
בחירת סוג המשחק	- שימוש במשחק קיים - שימוש באלמנטים של משחוק בלבד - משחק קבוצתי, כיתתי או ליחידים - פיתוח משחק חדש בעצמכם	סוג המשחק:
תבנית המשחק	לוטו, זיכרון, בינגו, קלפים, תבניות רצף, משחקי קובייה, תבניות מסלול, תבניות אסטרטגיה	תבנית המשחק:
יתרונות וחסרונות	כדאי לערוך טבלה עם עמודות המפרטות את המשחק ויעדיו, יתרונות, חסרונות, בעיות שעלולות לצוץ ופתרונות אפשריים	יתרונות וחסרונות:
מטרות חברתיות	כדאי לדייק בהגדרת המטרות החברתיות-רגשיות. משחק הוא הזדמנות מעולה לגיבוש חברתי והעצמה של ילדים ביישנים ושקטים	מטרות חברתיות-רגשיות:
תוכן ומיומנויות	כדאי לזכור שמשחק טוב הוא משחק שבאמצעותו לומד התלמיד ומסופק לו ידע או מיומנות חדשים, והוא איננו משמש רק לבדיקת חומר לימוד שכבר נלמד	מיומנויות נלמדות:
פיתוח משחק	המורה או התלמיד יפתחו את המשחק? אחת האפשרויות לשלב משחק בכיתה היא מטלה שבה התלמידים נדרשים לפתח משחק	פיתוח המשחק על-ידי:
התנהלות השיעור	איך יראה השיעור?	אופן השיעור:
רלוונטיות	משחקים שאינם רלוונטיים לחיי התלמידים או שאינם מתאימים לקבוצת הגיל לא ישיגו את המטרה. לכן חשוב להכיר את עולם התלמידים, להתייעץ איתם ביחס למשחקים ולגייס את מחויבותם	רלוונטיות:
כללי המשחק	חשוב לדאוג שאלמנט התחרות לא יהיה המרכיב המרכזי במשחק, שבו כישלון של האחד יהיה יתרון לאחר. התחרות עלולה לגרום ליריבויות, למריבות ולהחמצת המטרה	כללי המשחק:
תגמול למנצח	חשוב שהמשחק יכיל מרכיב של תגמול. מומלץ לאפשר גם מרכיב של מזל, אך רצוי למנוע מצב שבו אין משמעות לידע או למיומנות של התלמיד. שכן, אז הניקוד הוא אקראי והתלמידים יאבדו עניין	תגמולים:



ו. הוראה ולמידה בדרך החקר

“בכל פעם שאנו מלמדים את הילד דבר-מה אנו מונעים ממנו את האפשרות להמציא אותו”, ז'אן פיאז'ה

הבסיס הרעיוני

למידת חקר היא דרך למידה המקדמת סקרנות, הצגת שאלות והבנייה של ידע, והיא מערבת לימוד פעיל וחוויתי הקשור לסוגיות רלוונטיות המעניינות את התלמיד. דרך למידה זו מעבירה את האחריות ללמידה במידה רבה לתלמיד, ומקצה מקום ליוזמה ולהתמודדות עם אתגרים הן לתלמיד והן למורה המלווה את התלמיד בתהליך החקר.

עבודות חקר כוללות בדרך כלל את החלקים האלה: מבוא, שאלת חקר, בסיס תיאורטי / סקירת ספרות, תיאור שיטות העבודה, עיבוד והצגת הנתונים, ופרק מסכם הכולל סיכום הממצאים, הסקת מסקנות ודיון. אולם, למידה בדרך החקר אינה חייבת להיות כרוכה בכתיבת עבודה הדורשת השקעה ניכרת. ניתן גם לעסוק בלמידת חקר באופן מודולרי ובהיקפים משתנים, החל ממשימות חקר בהיקף מצומצם, ועד לתהליך חקר מלא שעשוי להימשך תקופה ארוכה.

אופי העבודה הכתובה משתנה מתחום דעת אחד למשנהו: במדעי הרוח עוסקים בדרך כלל בטקסטים שונים ועורכים ניתוח, פרשנות, השוואה, סינתזה ועימות בין מקורות. במדעי הטבע והחברה מבצעים בדרך כלל מחקר אמפירי שעשוי להיות כמותי, איכותני או משולב.

על מנת להימנע מהפיכת למידת החקר ל"טכנית", רצוי לעבוד בצורה מכוונת והדרגתית על פיתוח אסטרטגיות החשיבה המרכיבות את התהליך (כגון הצגת שאלות חקר, תכנון, מיזוג מידע, ניתוח והסקת מסקנות) והבנייתן באופן הדרגתי אצל התלמידים.

עקרונות הפרקטיקה



דגשים לארגון ההוראה והלמידה בלמידת חקר

למידה בדרך החקר היא פרקטיקה פדגוגית תהליכית, שבה המורה מנחה ומלווה את התלמידים לאורך תהליך החקר. **תהליך החקר כולל כמה מרכיבים בסיסיים:**

הכרת הרקע ובחירת נושא - תהליך החקר מתחיל בבחירת נושא. **משימות המורה המנחה:** הקניה של כלים לבחירה בין נושאים מעניינים או אפשריים, מגוון דרכים לאיסוף מידע (ספרים, מאמרים, מאגרי מידע, מומחים בתחום וכד'), מיזוג מידע ממקורות שונים, קביעת קריטריונים לבחירה.

הצגת שאלת חקר - שאלת החקר מקדמת וממקדת את הלמידה. **משימות המורה המנחה:** הקניה של מיומנויות להצגת שאלות, מהי שאלת חקר ואיך בכלל שואלים אותה.

העלאת השערות - מרכיב ההשערות עוזר במיקוד המחקר בתשובות אפשריות. **משימות המורה המנחה:** הקניה של המושג השערה, של דרך הניסוח של השערה המקובלת בתחום הלימוד.

ביצוע המחקר - איסוף ממצאים כדי להוכיח או להפריך את שאלת החקר. **משימות המורה המנחה:** הקניה של דרכי חקר מקובלות, של מושגים בהתאם לסוג המחקר, למשל: מחקר כמותי, מחקר איכותני, תלות בין משתנים, משתנה תלוי ובולתי תלוי, בקרה, ריאיון, סקר, השוואה.

עיבוד הממצאים - מרכיב זה משמש לארגון הממצאים ביחס לשאלת המחקר, לקשר בין שאלת החקר לבין המסקנות ולהצגה ברורה של הממצאים. **משימות המורה המנחה:** הקניה של מושגים כגון עובדות, נתונים, ממצאים, של מיומנויות לעיבוד מידע (כגון סטטיסטיקה, ייצוג מידע, השוואה וכד'), של לימוד דרכים לבדיקת מהימנות מקורות המידע והממצאים.

הסקת מסקנות - מרכיב זה מאפשר להציג תשובה לשאלת המחקר, לגבש למידה או תובנות חדשות ביחס לשאלת המחקר ואולי לשמש גירוי לחקר נוסף. **משימות המורה המנחה:** הקניה של מושגים כגון: טיעון, הכללה, מסקנה, הבחנה בין דעה ועמדה לבין תוצאות - עובדות.

הצגת תוצר - מרכיב זה מזמן הצגת הישגים וגירוי להמשך חקירה. **משימות המורה המנחה:** הקניה של היכרות עם מגוון דרכי הצגה אפשריות, מיומנויות הצגה, הערכת עמיתים.

עקרונות מנחים להטמעה

- את הטמעת הלמידה בדרך החקר יש לבצע באופן מובנה בתהליך הדרגתי:
1. הקמת צוות מוביל - הדרכה מקצועית הכוללת התנסות בלמידה בדרך החקר.
 2. בניית תוכנית עבודה על-ידי צוותי המורים הכוללת: תוכנית עבודה מודולרית המשלבת אסטרטגיות חשיבה ומיומנויות חקר באופן ספירלי בנושאי הלימוד, עריכת משווא עמיתים ורפלקציה קבועה על תהליך ההטמעה.
 3. חשוב ליצור תשתית ארגונית המביאה בחשבון את פרקי הזמן המוקצים לתכנון ולהוראה, תוך ניצול השעות הפרטניות ושעות השהייה להנחיית תלמידים.

כלים למדריך

✓ כלי לליווי תהליך כתיבת עבודת חקר.

מקורות לעיון נוסף:

1. ברון, ב' והאמונד, ל' (2008) **הוראה לשם למידה משמעותית**, סקירת מאמרים בנושא למידה מבוססת חקר ולמידה שיתופית, ענת אלון (מתרגמת), מכון ברנקו וייס.
2. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. אוחרזר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>

כלי לליווי תהליך כתיבת עבודת חקר

שלב 1 - בחירת נושא החקר - כיצד מגיעים לשאלה מעניינת שתוביל לבחירת שאלת החקר? בחרו נושא בעזרת הצגת שאלות / שמש אסוציאציות / טבלה (לדוגמה):

סיבות לבחירת נושא			דירוג הנושאים סמנו ב- "+"
נושא 1 שם:	נושא 2 שם:	נושא 3 שם:	
			נושא שאני מתעניין בו זמן רב
			נושא חדש שאיני יודע עליו דבר
			נושא שיש עליו הרבה חומר רקע
			נושא שניתן לערוך בו בדיקות ומדידות
			נושא שאני מכיר מומחים שעוסקים בו

הנושא הנבחר: _____ להגשה עד תאריך: _____

שלב 2 - בחירת שאלת חקר

עד עתה אספתם מידע על הנושא שאותו בחרתם בעזרת מקורות מידע שונים. נסחו 5 שאלות המעניינות אתכם על הנושא:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

שאלת חקר בודקת קשר בין שני גורמים: בין גורם משפיע לבין תהליך או תופעה. כאשר מנסחים את שאלת החקר מגדירים את הגורם שרוצים לבדוק ואת התופעה הנבדקת. הניסוח הוא בדרך כלל בדרך של שאלה: **מהו הקשר בין הגורם לבין התופעה?** לדוגמה:

מהי השפעת _____ על _____ ?
 מהו הקשר בין _____ לבין _____ ?
 באיזה אופן _____ גורם / משפיע על _____ ?
 מה ההבדל בין _____ לבין _____ ?
 כיצד תלויה _____ למידת / ליכולת / להתנהגות _____ ?
 בשאלת החקר קיימים שני סוגי משתנים הקשורים או המשפיעים זה על זה. משתנה תלוי (הגורם המשפיע), ומשתנה בלתי תלוי (הגורם המושפע). דוגמה: מהו הקשר בין מין התלמיד לבחירת מקצוע מורחב בתיכון? המשתנה הבלתי תלוי - מין, משתנה תלוי - בחירת מקצוע מורחב בתיכון.
 רשמו את שני המשתנים המשפיעים זה על זה בהיבט שבחרתם.
 א. _____ (משתנה בלתי תלוי) ב. _____ (משתנה תלוי)
 שאלת החקר שבחרנו: _____ תאריך הגשה (נושא ושאלת חקר): _____

שלב 3 - איתור מקורות מידע

פנו אל מקורות מידע שמהם תוכלו לשאוב מענה לשאלתכם ואספו מידע על כל אחד מהגורמים המופיעים בה. אספו לפחות שלושה עד שישה מקורות מידע וערכו רשימה שלהם. היעזרו בדף המצורף לרישום נכון של המקורות - ביבליוגרפיה (בהמשך). תאריך הגשה שלב 3: _____



שלב 4 א' - תכנון העבודה

חשוב בשלב זה לתכנן את מבנה העבודה. כלומר, ליצור ראשי פרקים ולקבוע את סדר הרעיונות בכל פרק. ארגנו את המידע שאספתם בצורה יעילה: חלוקה לסעיפים (פרקים), טבלת נתונים, תרשימים, מפת מושגים. רשמו את תכנון העבודה באופן הבא:

שמות חברי הקבוצה: _____ שאלת החקר: _____
משתני המחקר: _____
שם ראש פרק ראשון (בפרק זה תתארו את המשתנה הראשון בשאלת החקר שלכם): _____
שם ראש פרק שני (בפרק זה תתארו את המשתנה השני בשאלת החקר): _____
נקודות מרכזיות בפרקים אלו: _____
שם ראש פרק שלישי (בפרק זה תתארו את הקשר בין שני המשתנים שבדקתם ואת מסקנותיכם). נקודות מרכזיות בפרק זה: _____

שלב 4 ב' - כתיבת תוכן הפרקים (רקע מדעי / תיאורטי המסתמך על מקורות המידע שבחרתם)

- ארגנו וסכמו את המידע שאספתם המתייחס לכל אחד מהפרקים. הדפיסו והגישו לבדיקה. תאריך הגשה שלבים א ו-ב: _____

שלב 5 - תכנון החקר

לאחר שאספתם מידע נעבור לתכנון ולביצוע החקר. לצורך ביצוע החקר עליכם לבחור בשיטת מחקר מתאימה כגון: ניסוי, ריאיון, סקר, שאלון, סקירה ספרותית ועוד.

רשמו הצעת חקר - התייחסו בה ל:

1. מהי שאלת החקר?
 2. מהי שיטת החקר שבה בחרתם (סקירה תיאורטית, ניסוי, שאלון, סקר, תצפית, ריאיון)?
 3. השערה - נסחו השערה המתייחסת לשאלת החקר.
 4. תכנון מהלך החקר - פרטו את שלבי החקר, התייחסו למקום שבו יערך החקר, למשך הזמן הנדרש, לשלבים השונים לאורך החקר.
- הגישו לבדיקה עד תאריך: _____ לאחר קבלת אישור המורה גשו לביצוע החקר התייחסו בכתב לנקודות הבאות:
1. **תוצאות** - הציגו את התוצאות במילים (סיכום), בטבלאות, בתרשימים מתאימים.
 2. **מסקנות** - הסבירו את תוצאות החקר שערכתם. בדקו אם יש התאמה בין התוצאות שקיבלתם לסקירה הספרותית שערכתם. כתבו מה ניתן ללמוד מהחקר, האם ההשערות תואמות לתוצאות, האם התעוררו שאלות נוספות שלא נבדקו.

שלב 6 - סיכום העבודה:

1. כתבו מה ניתן ללמוד מהעבודה.
2. האם ההשערות שהעליתם תואמות לתוצאות שהתקבלו?
3. נסחו, במידת הצורך, המלצות או השלכות לעתיד.
4. סביר להניח, שבעקבות החקר התעוררו שאלות נוספות שלא נבדקו, התייחסו ודונו בהן.
5. בדקו אם יש התאמה בין תוצאות המחקר שלכם לסקירה הספרותית שערכתם.
6. נספחים: צרפו את המשימות השונות שהוגשו.
7. רשימת מקורות: ערכו רשימה של מקורות המידע שבהם השתמשתם לכתיבת העבודה.



מחווון מוצע להערכת עבודת חקר

שם המורה הבודק: _____ שמות התלמידים: _____

היבטים להערכה	הערת המורה	ניקוד לכול סעיף
כותרת ותוכן העניינים - 5 נקודות		
מקורות מידע מגוונים לפחות שלושה מקורות שונים - 5 נקודות		
מבוא - 5 נקודות		
שאלת חקר הקשורה לנושא ויכולה להוביל לחקר בר-ביצוע - 10 נקודות		
כתיבת רקע מדעי / תיאורטי לפי מקורות המידע (סיכום החומר ולא העתקה) - 15 נקודות		
השערת החקר - 5 נקודות		
דרך החקר: ניסוי, תצפית, סקר, סקר ספרות - 10 נקודות		
תוצאות הניסוי בטבלה ובגרף / בסיכום - 10 נקודות		
ניתוח התוצאות והמסקנות העונות לשאלת החקר - 15 נקודות		
סיכום - 10 נקודות		
הצגת העבודה בפני הכיתה באמצעות מצגת / דגם יצירתי ומקורי - 10 נקודות		
ציון סופי		



שאלות לרפלקציה אישית

למורה - אנא בחרו שאלות אחדות לכל משימה.

1. מאילו דברים נהנית במיוחד בזמן ביצוע המשימה? מדוע?
2. מאילו דברים לא נהנית במיוחד בעת ביצוע המשימה? מדוע?
3. באילו בעיות או קשיים נתקלת תוך כדי ביצוע המשימה? ממה נבע הקושי? למורה: הקושי יכול להיות בתחום התוכן, בהבנה, בתחום הטכני... במקום שאלת רפלקציה זו ניתן לאסוף את המידע בטבלה כמתואר:

הסבר	דרגת הקושי			פירוט השלבים
	במידה מועטה	במידה רבה	בכלל לא	

4. איך פתרת את הקשיים?
5. מה תעשה באופן שונה כאשר תעבוד בעתיד על משימה מסוג זה?
6. מה למדת על עצמך תוך כדי ביצוע המשימה?
7. מהן המיומנויות שרכשת, שדרגת או יישמת במשימה זו? למורה: המיומנויות יכולות להיות גם בתחום פיתוח הכושר המילולי, היכולת הרפלקטיבית, שיפור יחסי מורה-תלמיד.
8. מהם היתרונות או החסרונות שמצאת בניהול דו-שיח מורה-תלמיד במשימה זו?
9. כיצד התייחסת למשוב של המורה במשימה זו?
10. כיצד התייחסת למשוב עמיתים במשימה זו?
11. מה היתרון להערכת הישגך בעזרת הכלי (דף צפייה / מפת מושגים/ סקר, כרזה...)?
12. האם שיטת העבודה במשימה זו (השוואה למשל) תשפיע על דרך למידתך בעתיד? נמק.
13. האם המאמר, התשדיר, הרעיון או הסיור... עזרו לך להבין טוב יותר את הנושא הנלמד? אם כן, הסבר/י מה בדיוק עזר לך לשפר את ההבנה. אם לא, נסה/י להציע דרך טובה יותר.
14. האם המאמר, התשדיר, הסיור או הריאיון הציגו בפניך כיווני חשיבה נוספים על החומר שנלמד בכיתה? אם כן, מהם כיווני החשיבה הנוספים הללו?
15. אם לא, מה תציעו לעשות כדי להעשיר את כיווני החשיבה שלכם?
16. האם המאמר, התשדיר, הריאיון או הסיור הציגו בפניך היבטים נוספים על החומר שנלמד בכיתה? אם כן, אילו היבטים?
17. כיצד אתה קושר את נושא המשימה לנושאים אחרים שנלמדו בכיתה? תן דוגמה.
18. כיצד אתה קושר את נושא המשימה לחיך הפרטיים? תן דוגמה.
19. האם אתה מרגיש שנושא המשימה גרם לך לשנות את דרך התנהגותך או את חשיבתך בתחום שבו עוסקת המשימה? הסבר.
20. מטרת המשימה שערכנו בכיתה הייתה לבדוק מהימנות מקור מידע, להשוות או לפענח גרף. האם לדעתך המטרה הושגה? נמק.
21. האם לדעתך חשוב לעבוד על קריאה ביקורתית של כתבות או של מאמרים? מדוע?
22. כיצד תשפיע המשימה על כתבות או על מאמרים, על יחסך לכתבות ולמאמרים בעיתונות פופולרית? נמק.
23. השלם:

מה דעתך על הלמידה של (הנושא).....החלק שמצא חן בעיני.....הסבר.....חלק שלא מצא חן בעיני.....
הסבר.....

ז. הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים (PBL)

“מורה בינוני אומר, מורה טוב מסביר, מורה מצוין מדגים, מורה מושלם מעורר השראה”, ויליאם ארתור וורד

הבסיס הרעיוני

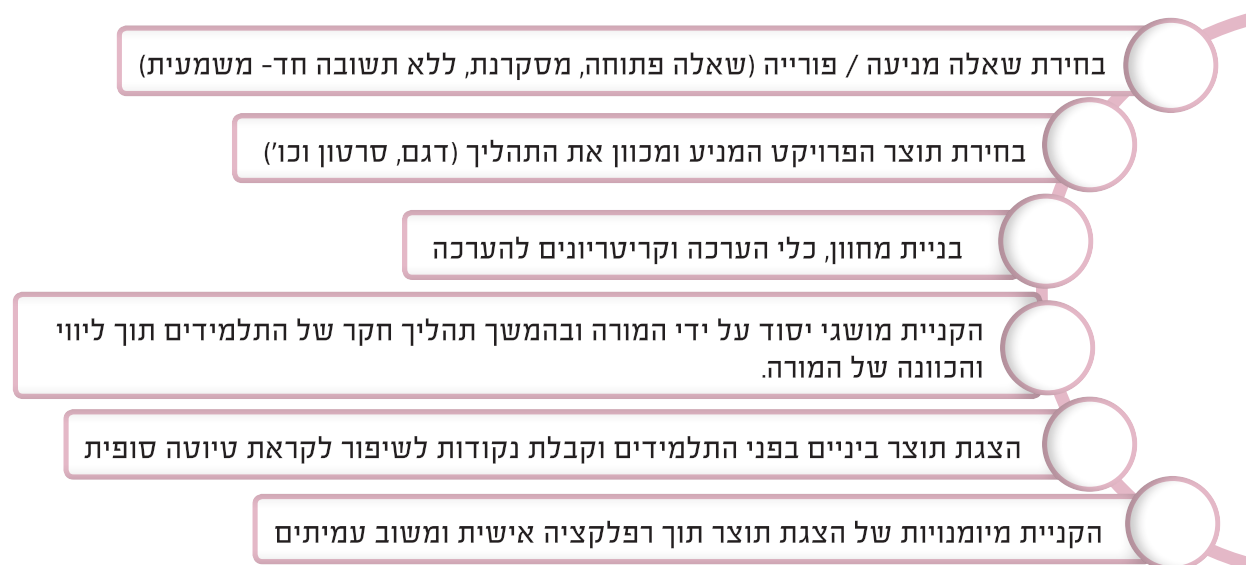
למידה מבוססת פרויקטים (PBL) היא שיטת הוראה שסביב למידת חקר של שאלה פורייה ואותנטית. על-פי שיטה זו מאורגן תהליך הלמידה סביב פרויקט שבמהלכו התלמידים עוסקים בתהליך חקר שיטתי המתמקד בשאלה או בבעיה מורכבת. בהנחיית המורה מקדמים התלמידים את הפרויקט, ובמהלכו רוכשים הבנה עמוקה בידע אקדמי בתחום, רוכשים כישורים כמו עבודת צוות, איתור מידע ופרזנטציה בפני קהל. לסיכום, הם מכינים תוצר מוחשי כגון דגם, ציור, מסמך מדיניות, הצגה, שיר וכד', שאותו הם מציגים בפני קהל (פרזנטציה), מסבירים אותו, מגנים עליו ועורכים רפלקציה על תהליך הלמידה.

קריטריונים לפרויקט טוב - ראשי תיבות - מחמא”ה

- **משמעותי** לאדם ולעולם - בעל ערך ללומדים ולחברה גם לאחר סיומו.
- **חקר פעיל** - בפרויקט משולבים חקר פעיל ומעורבות הלומד בתהליך שמתרחש מעבר לגבולות הכיתה-ראיונות, איסוף מידע, תצפיות וכו’.
- **מבוגר מוביל** - מורה הכיתה הוא משאב ידע בעצמו, אך חשוב מכך - הוא מנהל את תהליך הלמידה. מבוגרים נוספים משתתפים בפרויקט כמומחי תוכן.
- **אקדמי** - בפרויקט משולבים חשיבה גבוהה ואיתור מקורות מגוונים ברמה אקדמית והתמודדות עימם.
- **הערכה מלווה** - הערכת הפרויקט נעשית במהלך כל השלבים ולצד הידע משולבות בו גם מיומנויות.

דגשים בארגון ההוראה והלמידה:

עקרונות הפרקטיקה



עקרונות מנחים להטמעה

1. בחירה בקבוצת מורים מובילת פרויקט.
2. מערכת שעות - נדרשות יחידות לימוד כפולות. בנוסף, במהלך שבוע יש להקצות 4 - 6 שעות עבודה כדי שהעבודה תהיה משמעותית עבור הלומד.
3. סביבת למידה מותאמת - זמינות של מחשבים, של חדרי אומנות, של חדרי הפקה ותקשורת וכו’.
4. בניית אשכולות של מקצועות כדי שהלמידה תהיה בין-תחומית.
5. פיתוח מקצועי של מורים אשר ילווה בהנחיה ובהדרכה בעיקר בשלבי הפרויקט הראשוניים.

6. קשר עם הקהילה - לקהילה ישנם משאבים היכולים להעשיר את תוכני העבודה. למשל: הורים מומחי תוכן, מוזיאונים, מוסדות תרבות, בעלי עסקים וכו'.
7. יצירת קהילת מורים לומדת. הלמידה המשמעותית של המורים תתנהל כאשר ייווצר שיח של מורים המדברים באופן רפלקטיבי על עבודתם.

כלים למדריך

✓ כלי לליווי תהליך למידה מבוססת פרויקטים (PBL).

מקורות לעיון נוסף:

1. דושי, פ' (2007). ניתוח-על של מחקרים ומאמרים שהתפרסמו על השלכות הוראה מאתגרת בעיות. **אתר מס"ע**. נדלה באפריל 2018.
אוחזר מתוך: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1530>
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1530>
2. בנור, ד' (2009). למידה על בסיס בעיות. **על הגובה** (8), עמ' 12 - 17.
3. ברנקו וייס. **למידה מבוססת פרויקטים ותפקידי המורה בה**.
אוחזר מתוך: <http://brancoweiss.org.il/blog/article/> למידה-מבוססת-פרויקטים-ותפקידי-המורה/.
4. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**.
אוחזר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>



כלי לליווי תהליך למידה מבוססת פרויקטים (PBL)

שלב 1 - בחירת נושא מרכזי מתוכנית הלימודים

הנושא הנבחר: _____

שלב 1 - להגשה עד תאריך: _____

שלב 2 - בחירת שאלה מניעה / פורייה

רצוי שבחירת השאלה מתוך השאלות המניעות השונות תיעשה לאחר קריאה ראשונית של חומרים על הנושא וסיעור מוחות קבוצתי.

עד עתה אספתם מידע על הנושא שאותו בחרתם בעזרת מקורות מידע שונים. נסחו את השאלה המניעה המעניינת, ובדקו אם השאלה הפורייה עומדת בקריטריונים הבאים:

1. שאלה פתוחה: אין לה תשובה חד-משמעית, יש לה כמה תשובות שונות ולעיתים סותרות.
2. שאלה מערערת: מערערת הנחות יסוד ואמונות ודאיות, מטילה ספק במובן מאליו, חושפת קונפליקטים ותובעת לחשוב על שורשי הדברים.
3. שאלה עשירה: מחייבת התמודדות עם תכנים עשירים, החיוניים להבנת האדם והעולם, לא ניתן לענות עליה ללא מחקר שקדני וממושך.
4. שאלה הנוטה להתפרק לתת-שאלות.
5. שאלה מחוברת: רלוונטית לחיי הלומדים ולחיי החברה שבה הם חיים.
6. שאלה טעונה: יש בה ממד אתי, מטען רגשי, שיש בכוחו להניע למידה ומחקר.
7. שאלה מעשית: ניתן לעבד לשאלת מחקר שאלה שיש עליה מידע נגיש לתלמידים.

השאלה המניעה שבחרנו: _____

תאריך הגשה (נושא ושאלה פורייה): _____

שלב 3 - בחירת תוצר הפרויקט

בחירת תוצר הפרויקט - התוצר הוא המניע את תהליך הלמידה ומכוון אותה. התוצר יכול להיות מצגת, דגם, סרטון וכו'.

איכות התוצר	שאלות מניעות לדוגמה
מחנך להתנהגות טובה	מהי ההשפעה של _____ על _____ כיצד משפיעים סמים על גופנו, על המשפחה, על הקהילה ועל העולם בכלל. מדוע על בני האדם להגן על כדור הארץ, וכיצד אנחנו בני הנוער יכולים למלא תפקיד בשמירה על כדור הארץ?
פותר בעיה	מהי הדרך הטובה ביותר לעצור את האלימות בבית-הספר שלנו? מהי ההצעה שלכם לתפריט ארוחת עשר בריאה? איך נוכל לעצב גשר בטוח ויציב כדי להחליף גשר בעיר?
קורא לאנשים לפעול	כיצד נשכנע בני נוער להקפיד על תזונה נכונה. איך תעוררו מודעות אצל מורים לצורך בהתאמה עבור תלמידים בעלי לקויות למידה?
התלמידים נדרשים לבנייה של משהו ממשי	פינות עבודה בבית-הספר או למען קהל מסוים בעיר

התוצר שבחרנו: _____

התוצר שבחרנו הוא בעל ערך ומשמעות ליחיד או לחברה _____ והוא עומד בקריטריון האיכות הבא: (פותר בעיה, בונה משהו ממשי...)



שלב 4 - חקר והבניית הידע

שלב א - מושגי היסוד הבסיסיים שהוקנו על-ידי המורה הם: _____
שלב ב' - חלוקה לקבוצות, שמות חברי הקבוצה: _____
איסוף מידע - פנו אל מקורות מידע מתאימים ומהימנים שיוכלו לענות על שאלתכם, ואספו מידע על שאלתכם. **אספו מידע מלפחות שישה** מקורות. ערכו רשימה של מקורות המידע. ערכו רישום נכון של מקורות המידע (ביבליוגרפיה).
ארגנו וסכמנו את המידע שאספתם לגבי כל אחד מהפרקים. הגיעו למסקנות שאותן תביאו לידי ביטוי בתוצר הסופי. הדפיסו והגישו לבדיקה. תאריך הגשה: _____

שלב 5 - הצגת תוצר הביניים או התוצר הסופי

התוצר שבניתם: _____ (יכול להיות: סרט, דגם, מסמך מדיניות, משפט ציבורי וכו').
הצגת התוצר בפני הכיתה או המורה בדרך הבאה: _____ בתאריך: _____ (הערכה מעצבת).
שינויים או תיקונים שהחלטתם לבצע בתוצר: _____
תאריך ההגשה של התוצר הסופי: _____

שלב 6 - הערכת התוצר (על-פי מחמא"ה)

שלב 7 - רפלקציה



ח. הוראה ולמידה בחברותא

“איזהו חכם הלומד מכל אדם”, שמעון בן זומא

הבסיס הרעיוני

חברותא היא חוויית למידה של חכמים שמתאפיינת בלימוד טקסט קנוני בדרך של **חקירה**, הצגת **שאלות**, ערעור והרהור על תפיסות, אמונות ועוד. לפרקטיקה זו כמה מאפיינים: **לימוד עצמי** של זוג לומדים או של קבוצה קטנה, מרחב למידה משתנה, קצב הלימוד ותוכני הלימוד אינדיבידואליים ואין בה חלוקת תפקידים בין לומד למלמד.

מטרת החברותא - לערוך לימוד עצמי בצוותא תוך כדי שיח בעל פרשנויות שונות סביב טקסט משותף. דרך למידה שיתופית זו כוללת התנסות, תהייה, טעייה וחיפוש דרך המתנהלת עם שותף או עם שותפים לדרך שתפקידם לחדד, להאיר, או לערער על ההבנה שמתפתחת, ובכך ייחודה, לעומת לימוד עצמי או לימוד פרונטלי בכיתה.

עקרונות הפרקטיקה



דגשים בארגון ההוראה-למידה

1. הכרת ההוראה הבית-מדרשית

מטרת הלמידה בחברותא לפתח שיח גם סביב ערכים חברתיים שלהם התייחסות בטקסטים.

משימות המורה המנחה: להיות אחראי על הכנת החומרים, ללוות ולצפות במתפתח, להשהות שיפוט, לחזק הקשבה ושיקוף, להציג שאלות, לפתח יצירתיות, גמישות, התמודדות עם אי-ידיעה ועם אי-הסכמה, ולנהל שיח וזמן.

תיווך וליווי ביצירת שיח מכבד: יצירת אווירה המאפשרת ניהול שיח ערכי-חברתי בלתי שיפוטי, השומר על כל המשתתפים בו. בניית תשתית (כללים) לניהול שיח מכבד.

2. ארגון הלומדים

חברותא בבסיסה היא לימוד עצמאי של שני לומדים (זוג) או קבוצה קטנה (עד ארבעה לומדים הרכב חברותא עצמאי, הרכב חברותא בליווי מנחה יכול למנות עד שישה משתתפים).

משימות המורה המנחה: ליצור הרכבים ללימוד בחברותא או לאפשר לתלמידים לבחור עם מי ברצונם ללמוד בחברותא ובאיזה הרכב (זוג / שלישייה / רביעייה).

3. חומר הלימוד והכוונה ללימוד עצמי

לדף הלימוד עיצוב ייחודי החוזר על עצמו. זוג לומדים עד רביעייה רוכנים לעבר דף לימוד אחד משותף ולומדים אותו יחדיו.

משימות המורה המנחה: לרכז חומרים ודפי עזר, מקורות משלימים, תמונות, חפצים, סרטונים, קלפים, כרטיסיות, חומרים מגוונים, מחקרים **ומראי מקום נוספים על הנושא** שבו הוא מבקש להתמקד בלמידה. להכין דפי עזר ללומדים הכוללים הכוונה להתמקדות בנושאי הלימוד, בדגש על **גרעין חובה והרחבה להעשרה ולהעמקה**. להכניס שאלות פתוחות שיעודדו שיח רחב ורלוונטי.

תיווך וליווי בהכנת החומר הלימודי: הנגשת החומר הלימודי לתלמידים על-ידי הגדלת גודל הדף והכתוב בהתאם להרכב. הוספת ניקוד במילים לא מוכרות והסברים קצרים בגוף או מחוץ לטקסט, התומכים ומסייעים להבנה או משמשים להעשרה (הרחבת הידע).

4. תכנון מבנה הלימוד בחברותא

פל"א - פתיח במעגל שיח, **לימוד** בחברותא זוגות או עד שישה משתתפים, **אסיף** - סגירת המפגש במעגל שיח של שיתוף.

משימות המורה המנחה: בפתיח - להציג בקצרה את תוכן המפגש ולצאת ללימוד בחברותא באמצעות מעורר שיח כמו לדוגמה: משחק, סרטון, היגדים, תמונות, שיר, וכו'.

בזמן הלמידה בחברותא - לזמן ללומדים העמקה והרחבה דרך קריאה משותפת נוספת של הטקסט, הצגת שאלות, מתן הסבר ופרשנויות של משתתפי החברותא, העלאת נושאים המתקשרים אליהם.

באסיף לסגור את המפגש באמצעות תובנות, בדרך של התבוננות עצמית על הלמידה.

תיווך וליווי: סגירת האסיף עם חוויית למידה שהושלמה על-ידי כל התלמידים. קצב הלימוד אינדיבידואלי ועומק השיח שונה מחברותא לחברותא, הקפדה על ניהול הזמן הכרחית.

עקרונות מנחים להטמעה

1. **הקמת צוות מוביל** - הדרכה מקצועית מתמשכת הכוללת בחירת תחום דעת, התנסות בהנחיה ובהובלת חברותא. מומלצת חשיפת מתודולוגיה זו גם במסגרת חדר מורים לומד.

2. **בניית תוכנית עבודה הכוללת:** הכשרת מורים להנחיית מפגשי לימוד בחברותא, תוכנית להכשרת תלמידים מובילי חברותא, מיומנויות הנחיה, כישורי שיח, אסטרטגיות להצגת שאלות מסדר חשיבה גבוה, יצירת צומתי משוב ורפלקציה על תהליך ההטמעה.

3. **יצירת תשתית ארגונית** - יש ליצור תשתית ארגונית המביאה בחשבון את זמן התכנון וזמן ההוראה או תגמול אחר למורה, תוך ניצול השעות הפרטניות ושעות השהייה לליווי ולהנחיית מורים ותלמידים ובניית מערכת שעות מותאמת וייחודית.

4. **הקמת מרחב לימודי ייחודי מרווח** ובו ציוד מודולרי המותאם ללמידה דיאלוגית. לסיכום, הצלחתה של פרקטיקת הוראה-למידה בדרך משמעותית זו טמונה בשילוב בין תשתית ניהולית וארגונית תומכת לבין ידע פדגוגי מעמיק וכישורי ההנחיה של העוסקים במלאכה.

כלים למדריך

✓ פל"א - מבנה מפגש לימוד בחברותא.

✓ הערכת חומר הלימוד והתאמתו ללמידה בחברותא-מורים.

✓ דגם למשוב מסכם ללמידה בחברותא - תלמידים.

מקורות לעיון נוסף:

1. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**.

אוחזר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>

פל"א - מבנה מפגש לימוד בחברותא

מספר המשתתפים (חצאי כיתות) עד 20 תלמידים

פתיח (במליאה): עד 10 דקות

הצגת הנושא בדרך יצירתית. מטרתו לשבות את תשומת לב הלומדים, לעורר בהם עניין וסקרנות להגיע ללימוד, לתרום להבנת הנושא שיילמד במפגש, להסביר את מטרת הלימוד, להזכיר ולהדגיש את כללי השיח. להזכיר ולהדגיש, שכל דעה חשובה ולגיטימית ואין בלימוד בחברותא תשובה נכונה או שגויה.

לימוד בחברותא: 20 דקות

עריכת סבב למידה - לומדים באופן עצמאי: מפגש לימוד עם טקסטים שמטרתם ליצור דיאלוג פורה בין הלומדים. הבנת הטקסט, החלפת דעות על שאלות שהוכנו מראש בדף הלימוד, שאלות הבהרה שמפנים האחד למשנהו, עידוד ההקשבה ופיתוח סובלנות לדעות של אחרים. בלימוד בחברותא ניתן לשלב שיטות למידה מגוונות נוספות כמו המחזה, הבעת רעיון באמצעות חומרי יצירה, קלפי משחק ועוד.

אסיף: (שיח מסכם במליאה) 15 דקות

מטרתו לסכם רעיונות מרכזיים שעלו בשלב הלימוד - להגיע לתובנות. להציג שאלות שמהדהדות, להשמיע תגובות, הצעות, דילמות בלתי פתורות, לעורר סקרנות ורצון להעמיק בנושא הלימוד שהתנהל.

במפגש לימוד בחברותא בעל יסודי מומלץ לערוך מפגש לימוד שאורכו שעה וחצי (שני שיעורים ברצף).

מהוראה להנחיית חברותא - "עשה ואל תעשה"

- ✓ השתמשו בשעון, עמדו בלוח הזמנים.
- ✓ אפשרו לכל המשתתפים להביע דעתם.
- ✓ עודדו משתתפים שקטים (נמנעים מ...) להביע את עצמם, ומנעו השתלטות של דוברים אחרים (דומיננטיים) על השיח.
- ✓ צרו ושמרו על אווירה לימודית-חברתית מקבלת, מכילה וסובלנית.
- ✓ עודדו את המשתתפים לשאול שאלות הבהרה, סקרנות ועניין.
- ✓ עודדו את המשתתפים להכיר זה את זה.
- ✓ מנעו והימנעו משיפוטיות ומביקורת.
- ✓ מנעו והימנעו מבלימת דעות.
- ✓ החזירו את המשתתפים לנושא הדיון והימנעו עד כמה שניתן מלאפשר בריחה והסחת דעת.



הערכת חומר הלימוד והתאמתו ללמידה בחברותא-מורים

היגדים				חקר מוקיר / תחקור הלמידה
0 - בכלל לא 1 - במידה מועטה 2 - במידה רבה 3 - במידה רבה מאוד				מה היה? מדוע זה מה שהיה? הסבר
מה אפשר / נשפר? כיצד?				
				האם הכנתי למפגש מאגר חומרי לימוד מגוונים?
				האם דאגתי לרלוונטיות ולמשמעותיות - לדוגמה - האם שילבתי בדף הלימוד שאלות שבתשובות להן על המשתתפים להביא דוגמאות מחייהם האישיים?
				הוראה מותאמת - האם דאגתי בהכנת ובהתאמת דפי הלימוד לפיגומי הבנה של טקסט? (פירושי מילים ומושגים לא מוכרים, ניקוד...)
				האם הצגתי את נושא הלימוד בצורה ברורה בעל-פה וגם בכתב על הלוח?
				האם הייתי קשוב ללומדים בשלב הפתיח - שלב ההטרמה ללימוד העצמי?
				האם עודדתי לומדים לפנות אלי כשהם נתקלים בקושי שלא הצליחו להתגבר עליו?
				האם דאגתי ללימוד ממוקד ונגיש ללומדים השונים?
				האם עודדתי והקדשתי זמן ללומדים לשאול שאלות?
				האם בעת קונפליקט (מחלוקת) הקדשתי זמן לפתירתו? האם ניסיתי לקשר לנושא הנלמד?
				האם הפעלתי חומרי יצירה תומכים בלימוד?
				האם מהדברים שהעלו הלומדים באסיף ניכר היה שהם למדו דברים חדשים?
				האם מטרת השיעור הושגה?



דגם למשוב מסכם ללמידה בחברותא - תלמידים

לומדים יקרים,

בחלק הראשון מוצגים היגדים הנקשרים ללימוד בחברותא. התייחסו בבקשה לכל אחד מההיגדים וסמנו בעמודה המתאימה עד כמה ההיגד נכון ביחס אליכם. בעזרתכם נצליח לשפר את הלימוד בחברותא ולהכין את חומרי הלימוד לשנה הבאה. לכן, חשוב שתענו בכנות. זכרו, שאין תשובה נכונה ולא נכונה. בחלק השני ענו על השאלות.

תודה רבה על שיתוף הפעולה.

חלק א' - סמנו V עד כמה אתם מסכימים עם ההיגדים הבאים:

מסכים רבה מאוד	מסכים רבה	מסכים במידה מועטה	לא מסכים
			1 אני יודע להסביר לאחרים מהי למידה בחברותא
			2 למידה בחברותא שיפרה את היחסים ביני לבין חברים לכיתה שלומדים איתי
			3 בחברותא למדתי שהתפקיד שלי כ"חברותאי" ללמוד להקשיב לדברי אחרים בכבוד גם כאשר דעתם שונה משלי
			4 במפגשי הלימוד בחברותא הכי חשוב לי להשמיע את דעתי
			5 למדתי בחברותא לשאול שאלות במהלך הלימוד
			6 כשמקשיבים לדבריי בחברותא בשקט ובנועם, אני יודע שהצלחתי להעביר את המסר שלי בצורה מעניינת
			7 בחברותא למדתי שאין תשובה נכונה או לא נכונה
			8 אני יודע וחשוב לי לקחת חלק פעיל בדיון גם בשלב הלימוד העצמי וגם בשלב האסיף
			9 בחברותא אני מצליח ללמוד ולהבין טוב יותר את תוכני הלימוד
			10 חברותא היא זמן לימוד מבוזבז. אני לא מצליח להבין וקשה לי ללמוד עם אחרים

חלק ב' - שאלות פתוחות

1. ציינו שניים או שלושה נושאים שהיו משמעותיים עבורכם והיה לכם חשוב להכיר אותם השנה.

2. ציינו דבר או שניים המבדילים בין הלמידה בחברותא לבין למידה אחרת שאתם חווים בבית-הספר, והסבירו אם נכון להמשיך לערוך אותה גם בשנה הבאה ובאיזה אופן.

ט. הוראה ולמידה בסביבה חוץ-כיתתית

“כשיוצאים מגיעים למקומות נפלאים”, תאודור סוס גייזל

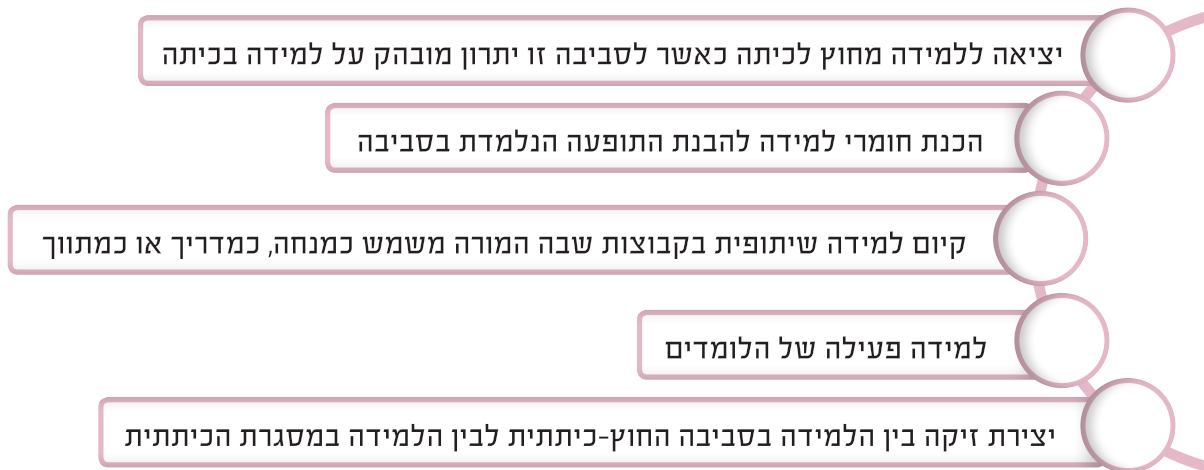
הבסיס הרעיוני

הלמידה בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית מזמנת למידה התנסותית, אקטיבית ומוחשית של הלומדים. למידה זו כוללת איסוף ועיבוד של מידע במטרה להבנות ידע תקף, בשילוב תהליכים רפלקטיביים על תהליך הלמידה והידע שנבנה. חשוב לזמן לתלמידים התנסויות מפעילות ולהבטית, שלפעילות בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית יהיה ערך מוסף על הפעילות בכיתה, שתהיה רלוונטית לתלמידים ומתאימה לפוטנציאל של הסביבה.

מבחינה פיזית ישנה הבחנה בין סביבות למידה חוץ-כיתתיות:

1. סביבות פתוחות (תחת כיפת השמים)
2. סביבות סגורות (בתוך מבנה)
3. סביבות מותאמות לביקורי קהל (כמו: מוזיאון, אתר ארכיאולוגי)
4. סביבות שאינן מותאמות לצורכי קהל (כמו: מפעל תעשייה, אתר בטבע)

עקרונות הפרקטיקה



דגשים בארגון ההוראה והלמידה

מה כדאי ומה ראוי ללמד בסביבה החוץ-כיתתית? הסביבה החוץ-כיתתית היא סביבת לימוד מורכבת למדי משום שהיא עמוסה בגירויים חיצוניים המקשים על הריכוז ועל ההקשבה. כמו כן, בעצם היציאה לשטח נדרש מהמורה מאמץ ארגוני לא מבוטל.

להלן שלושה קריטריונים שעל-פיהם נחליט מה כדאי ומה ראוי ללמד מחוץ לכותלי הכיתה:

- **נושא הפעילות:** על הנושאים להיות חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים ומעבר לכך, נושאים חשובים שהיעדר התנסות רב-חושית ומוחשית בהם בסביבה הטבעית עשוי לגרום להבנה חלקית. פעמים רבות מורים חוששים לצאת מחוץ לסביבה המוגנת והבטוחה שלהם בתואנה שיציאה כזו כרוכה בבזבוז זמן יקר והם לא "יספיקו" את החומר. חשוב להדגיש, שבחירה מתאימה של נושא לימוד בסביבה חוץ-כיתתית,



לא רק שלא תגזול זמן, אלא תחסוך זמן, מכיוון שהיא אמורה להביא את הלומדים להבנה של תופעות ותהליכים שללא התנסות לא בהכרח היו מובנים.

- **אופי הפעילות הלימודית החוץ-כיתתית:** מומלץ לצאת מחוץ לכיתה, רק כאשר יש לסביבה זו ולתהליך הלמידה הנובע ממנה ערך מוסף בהשוואה לסביבת לימוד אחרת.
- **מידת הזמינות של הנושא הנלמד מחוץ לכיתה:** כדי להתאים את הפעילות החוץ-כיתתית לנושא הנלמד על המורים להכיר את סביבת בית-הספר ולאתר בה תחנות לימוד הכוללות אתרים ותופעות ספציפיות שבהן אפשר לנהל את תהליך הלמידה.

שיטת הלימוד וחומרי הלמידה המתאימים לסביבת הלימוד החוץ-כיתתית

הניסיון הרב שנצבר בתחום זה מלמד, שלמידה שיתופית בחוליות קטנות באמצעות תיווך מורה בשילוב פעילות בדפי עבודה המנתבים את הלומדים לאינטראקציה עם הידע הנלמד, תורמת ללמידה טובה יותר. המורה עובר בין חוליות העבודה, מעורר עניין וסקרנות, מעלה שאלות לחידוד החשיבה, מסייע בפתרון בעיות ומכוון את תהליך הלמידה בהתאם לצרכים. בתום שלב הלמידה השיתופית חשוב לערוך סיכום קצר של הממצאים כדי לוודא שאכן הושגו המטרות.

עקרונות מנחים להטמעה

- ✓ מיפוי נושאים בתוכנית הלימודים ואיתור סביבות חוץ-כיתתיות ללמידתם.
- ✓ חבירה של הצוות החינוכי לגורמים בסביבות השונות לתכנון משותף.
- ✓ הבאה בחשבון בתכנון המוקדם את ההיבטים השונים של השהייה לרבות בטיחות, נגישות, מזג אוויר וכדומה.
- ✓ עיבוד לאחר ההתנסות.

כלים למדריך

- ✓ כלי למיפוי סביבות לימוד חוץ-כיתתיות.
- ✓ כלי לתכנון שילוב סביבת לימוד חוץ-כיתתית בהוראה.

מקורות לעיון נוסף:

1. משרד החינוך (2015). נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. אוחר מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>
2. משרד החינוך (2014). אבני דרך ללמידה משמעותית. אוחר מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/lemidamashmautit/chozer/index.html>
3. אוריון, נ' (2003). סביבת הלימוד החוץ-כיתתית - למה ואיך?, אאוריקה (17). אוחר מתוך: <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper17-docs03.pdf>



מיפוי סביבות לימוד חוץ-כיתתיות

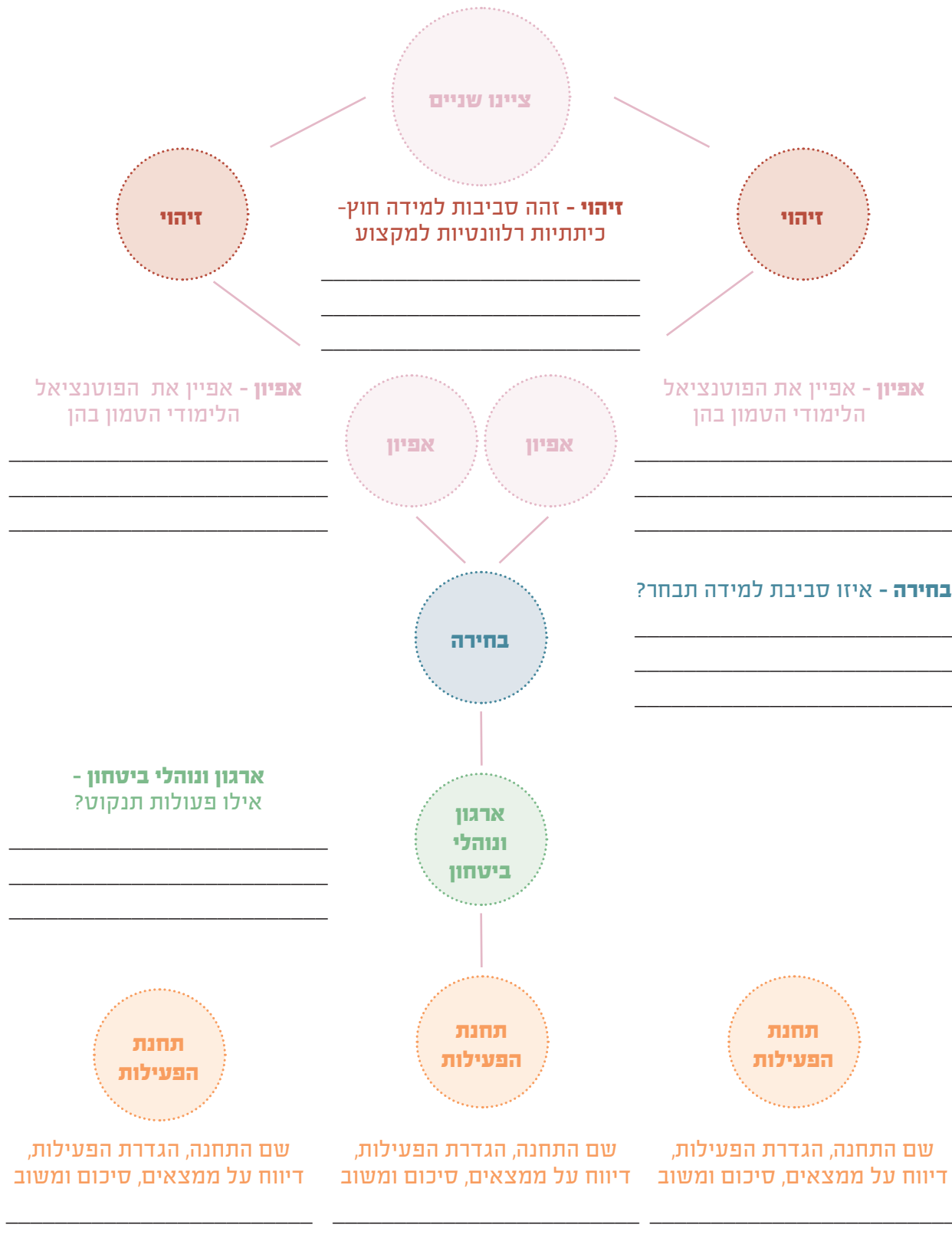
סביבות למידה חוץ-כיתתיות במקצוע (מוזיאונים, פארקים, מפעלים, סביבה טבעית, חצר בית-הספר וכו')	
שם סביבת הלימוד החוץ-כיתתית	פוטנציאל לימודי

היערכות לשילוב סביבת לימוד חוץ-כיתתית בתכנון הלימודים

שלבם בתהליך	היבטים לתכנון הלמידה בסביבה חוץ-כיתתית
בחירת הסביבה החוץ-כיתתית	- מהו הפוטנציאל הלימודי הטמון בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית? - מה כדאי ומה ראוי ללמד וללמוד בסביבה זו? - מהו אופי הפעילות הלימודית שתופעל בסביבה זו? - אילו שיטות לימוד וחומרי למידה מתאימים לסביבה זו? - כיצד תשולב הפעילות החוץ-כיתתית ברצף הלמידה הכולל?
ארגון ונוהלי בטיחות	- עריכת סיור מקדים, בחירת אתרים ותחנות המתאימים לפעילות - בחינת הנחיות הבטיחות, תאום עם גורמי בטיחות - עריכת רשימת ציוד וארגון ציוד המותאם לפעילות - הכנת הלומדים לקראת היציאה לפעילות החוץ-כיתתית באמצעות שיעור מקדים שבאמצעותו מצמצמים את מרחבי הזרות הקוגניטיבית, הזרות הפסיכולוגית והגיאוגרפית
תכנון פעילויות לימודיות	- תכנון פעילויות לשיעור המקדים להקטנת שלושת מרחבי הזרות, תכנון פעילויות לסביבה החוץ-כיתתית ותכנון פעילויות לשיעור העוקב - חשוב לבחון באיזו מידה קיימת קוהרנטיות בין השיעור המקדים, לפעילות בסביבה החוץ-כיתתית ולשיעור העוקב
הגדרת תחנות הפעילות	- עוד לפני היציאה החוצה חשוב להגדיר מראש את תחנות הפעילות. תחנה לצורך זה תיקרא כל מקום ואתר שמזמנים מפגש עם תופעה שבה מעוניינים להתמקד - לאחר שקובעים את התחנות מומלץ להכין לתלמידים כרטיס פעילות לכל תחנה - מומלץ מאוד שלא לתת את כרטיסי הפעילות בבת אחת. וזאת, כדי לא ליצור תחושה של עומס, וכן כדי לעודד גירוי ועניין לביצוע הפעילויות האחרות
הצגה והסבר של הפעילות הלימודית	מציגים לתלמידים את הפעילות הלימודית עוד לפני היציאה לשטח
תפקיד המורה בפעילות בסביבה החוץ-כיתתית	- לאחר ביצוע הפעילות מבקשים מהקבוצות לדווח על הממצאים - לאחר סיום הפעילויות עורכים שיחת סיכום במטרה ליצור אינטגרציה של ידע ולבנות תמונה מכלילה ומקיפה על אודות הנושאים שנחקרו



כלי לתכנון שילוב סביבת לימוד חוץ-כיתתית בהוראה



י. חלופיות בהערכה

“לעיתים קרובות לימוד וחקר גורמים לנו להיווכח בבערותנו”, מ’ דה סבלה

הבסיס הרעיוני והחשיבות

התכנית הלאומית ללמידה משמעותית מתווה שינוי בתפיסת דרכי ההוראה-למידה-הערכה (ה.ל.ה.) ומאפשרת למידה מעמיקה ורלוונטית תוך גיוון בדרכי ה.ל.ה. הגיוון המתבקש מעלה צורך בהצגת חלופות להערכה המערבות את התלמיד ומעודדת למידה פעילה ועצמאית.

דרכי הערכה חלופיות עשויות להיות כל דרך שמערבת את התלמיד, מעודדת למידה פעילה ועצמאית כמו: למידה בדרך החקר, משפט ציבורי, משחק תפקידים, תלקיט (פורטפוליו), מטלת ביצוע, למידה מבוססת פרויקטים ועוד. סוכני השינוי המרכזי במימוש הדרך של ההערכה החלופית בלמידה ובהוראה הם המורים. ההנחה היא, כי ככל שהמורה ירגיש תחושת מסוגלות מקצועית, ושהוא מקבל תמיכה וליווי מקצועיים, הוא יחווה הצלחה ויאמין בדרך חינוכית זאת.

תהליך זה כרוך באתגרים רבים - הן עבור המורים והן עבור התלמידים. התהליך כרוך בשינוי ובהרחבת דרכי הלמידה-הערכה המוכרות, והוספת תהליכים יצירתיים ורב-ממדיים שבמהלכם נדרשת עבודה מאומצת מתלמידים וממורים. תלמידים מצידם יכולים לגלות התנגדות לשינוי דרכי ההערכה החלופיות ולהעדיף דרכי הערכה מסורתיות ומוכרות. מבחינת המורים, בתכנון ובבניית חומרי למידה-הערכה חדשים נדרשים זמן והשקעה רבה.

דגשים בארגון ההוראה והלמידה



עקרונות מנחים להטמעה

- 1. שילוב בתהליך ההוראה-למידה** - הערכת הישגים היא חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה-למידה הכוללת את ארבעת המהלכים: 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-כיווניות** - 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, נבחנו 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 בה ההערכה מעריכה מה שהיא צריכה להעריך) ומהימנותה (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 ולהציע כלים ליישום:

1. תלקיט (פורטפוליו)

2. מטלת ביצוע

3. למידה מבוססת פרויקטים (PBL) - ראו בחוברת ז.

4. למידת חקר - ראו בחוברת ז.

כלים למדריך

✓ כלי עזר לליווי בניית תלקיט (פורטפוליו).

✓ כלי עזר לליווי תהליכי הכנת מטלת ביצוע.

מקורות לעיון נוסף:

1. משרד החינוך (2014). **חלופות מרכזיות לתהליכי הוראה, למידה והערכה**. אגף א' לפיתוח פדגוגי - המזכירות הפדגוגית. אוצר מתוך:

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/HalufotHaaracha1.pdf

2. משרד החינוך (2014). **אבני דרך בלמידה משמעותית**. אוצר מתוך:

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/tanach/LemidaMashmautit.pdf



תלקיט (פורטפוליו)

מהו תלקיט?

התלקיט הוא אוסף תוצרים של התלמיד שנבחרו בקפידה כעדויות לתהליך הלמידה שהתרחש. בניית התלקיט נעשית בהשתתפות התלמיד ונבחנת בקריטריונים ברורים לבחירת החומר שייכלל בו ומלווה בראיות לרפלקציה עצמית (מטא-קוגניציה) של התלמיד.

כל המהלכים בהערכה מסוג זה עוברים תהליך של בדיקה ומשוב, כשהמורה מקבל מהתלמיד חלק מהחומר, הוא בודק, מעיר ומכוון את התלמיד להמשך עבודתו. שיטת הערכה זו מתמקדת במאמציו של התלמיד לאורך הדרך ולא רק בציון על המוצר המוגמר. על-פי גישה זו המורה אינו מקור ידע אלא מספק לתלמיד הזדמנויות ללמידה ומטלות להערכה.

תהליך יצירת התלקיט צריך לכלול:

- ✓ השתתפות התלמיד בבחירת התוכן של התלקיט.
- ✓ קריטריונים ברורים לבחירת החומר שייכלל בתלקיט ולשיפוט החומר.
- ✓ רפלקציה עצמית של התלמיד.

מאפייני התלקיט

- ✓ כלי להערכה מתמשכת של תהליך ותוצר.
- ✓ דרך ליצירת דו-שיח ושיתוף פעולה בין המורה לתלמיד, ולעיתים בין התלמיד לקבוצה.
- ✓ כלי המאפשר לתלמיד לזהות את נקודות החוזק והחולשה שלו.
- ✓ שיטה לעודד תלמידים להשתתף וליטול אחריות - התלמיד אחראי ומנהל את התלקיט.
- ✓ שיטה לסיוע לתלמיד בבעיות המשמעת, ההכוונה, וההערכה העצמית שלו.

סוגים של תלקיטים

1. **תלקיט עבודות נבחרות** - זהו אוסף של דוגמאות שנצבר לאורך זמן ומציג את העבודות הטובות והמייצגות ביותר של התלמיד.
 2. **תלקיט תהליך** - זהו תיק הכולל דוגמאות המייצגות את תהליך העבודה של התלמיד. הוא כולל עבודות גמורות ועבודות שטרם הושלמו, עבודות מוצלחות ופחות מוצלחות.
 3. **תלקיט משולב**: תלקיט המשלב את שני הסוגים הנ"ל.
- תלקיט הוא מונח כללי: הוא יכול לשמש לצרכים שונים, להתייחס לתכנים שונים ולהיבנות בדרכים שונות. ולכן, חשוב להגדיר מלכתחילה מהי מטרת התלקיט, איזה שימוש יעשה בו ומהי התועלת שתצמח ממנו לתלמיד.



כלי עזר לליווי בניית תלקיט (פורטפוליו)

שלב ראשון - הסבר לתלמידים מהו תלקיט?

1. כתיבת דף הסבר לתלמידים ודיון ראשוני בכיתה "מהו תלקיט (פורטפוליו)?" במה הוא שונה מקלסר מקצוע, ומהי ייחודיותו ותרומתו?
2. החלטה על פרק הזמן שבו יופעל התלקיט מתאריך _____ עד תאריך _____.
3. הצגת תהליך העבודה ומתן הסבר על הרכב המשימות שמכיל התלקיט: משימות אישיות, משימות יצירתיות, משימות קבוצתיות.
4. הצגת תהליך המשוב והרפלקציה שעל התלמיד לעבור במרוצת התהליך, וחשיבותו.
5. כתיבת ושליחת דף הסבר להורים.

דוגמה לדף הסבר להורים

להורים, שלום רב,
במסגרת לימודי _____ בבית-ספרנו, יעסקו התלמידים בבניית תלקיט (פורטפוליו) - תיק עבודות - אשר מטרתו להציג את מאמציו, התקדמותו והישגיו של התלמיד בתחום הנלמד.
תיק העבודות יכול לכלול פריטים כתובים, חומר מוקלט וכן צורות שונות של הצגת הידע: עבודות, טיוטות, מבחנים, בחנים, עבודה קבוצתית, הערכת עצמית, דפי רפלקציה וכן סיכומי הפגישות של התלמיד עם המורה.
בחרנו לנסות דרך חלופית זו כחלק מדרכי ההערכה המקובלות כיום, כדי שכל תלמיד יבוא לידי ביטוי בייחודיותו ובכישוריו. המטרה היא לפתח תלמיד בעל מכוונות עצמית ולהפוך את הלימוד להתנסות משמעותית וערכית יותר עבור התלמיד.
נשמח אם תעקבו אחר הילדים, ונשמח לראות כיצד בא שיתוף הפעולה עימכם לידי ביטוי בתיק העבודות של ילדכם.

בברכה _____
צוות מורי _____

שלב שני - בחירת נושא התלקיט והוראתו

1. בחירת התחום או הנושא שבו יתמקד התלקיט, והוראתו במשך _____ שיעורים.
עד תאריך _____

שלב שלישי - עבודה על משימות התלקיט

1. הצגת המשימות אשר יהיה ניתן לכלול בתלקיט ועבודה עליהם תוך כדי ההוראה. כל משימה תוגדר עם "לו"ז ומועד הגשה. המורה יבדוק את המשימות ויחזירן מתוקנות (ו/או בצירוף מחוון).
2. בסיום כל משימה (או מקבץ משימות) התלמיד ימלא דף רפלקציה אישי.
3. ניתן לאפשר לתלמיד לבחור גם משימה/ות נוספות בעצמו:



משימות אפשריות לבחירה עצמית				
סוגי משימה		תיאור מרכיבי המשימה משקל יחסי (באחוזים)		ציון לתלמיד
		הפריטים הנבדקים		
משימה מספר 1 נושא המשימה נקודות	המשימות שעליהן עבדנו במהלך העבודה הן: 1. 2. 3.	המשימה כוללת: - ביטוי לרעיונות מדעיים / היסטוריים / ספרותיים / תנכיים / גיאוגרפיים וכו' או תכנים כאלה - ביטוי להבנה ולשימוש במיומנות המקצוע: ניתוח מקור / השוואה / קריאה ביקורתית / פענוח תרשימים - ביטוי להבנה ולשימוש במיומנות חשיבה אחת נוספת לפחות (הסקת מסקנות, יישום ועוד)	%	ציון סופי לתוצר התלמיד
			%	צירוף עדויות הכוללות: מחוון, תוצר התלמיד (עבודה מקורית ומתוקנת), משוב התלמיד
משימה המאפשרת אופני ביטוי מגוונים ויצירתיים נקודות	המשימות שעליהן עבדנו במהלך הלימודים הן:	- משימה המאפשרת אופני ביטוי מגוונים ויצירתיים כמו: תרשים, ציור, מצגת, כתיבה אישית, מיפוי מושגים, המחזה, בניית דגמים, הבעת דעה, כתיבת כתבה, צילום, דף צפייה וכדומה. - התלמיד יצרף הסבר לתוצר ובו תהיה התייחסות לרעיונות ו/או לתכנים בעבודתו	%	ציון סופי לתוצר התלמיד
			%	צירוף עדויות הכוללות: תוצר קבוצתי, תיעוד התקדמות, משוב התלמיד
			%	התרשמות המורה מעבודת התלמיד בקבוצה
	משימת הבחירה המצורפת היא		%	
		תשובות התלמיד בדף האישי ללא אפשרות תיקון על-ידי המורה	%	
			%	תפקוד כללי של התלמיד
			100%	ציון כללי



שלב רביעי - קביעת מועדים למשוב ביניים ולמשוב מסכם

1. קביעת מועד שבו המורה יערוך את משוב הביניים עם התלמיד על התוצר.
2. קביעת מועד להגשת התלקיט.

שלב חמישי - קריטריונים להגשת התלקיט

- התלקיט יוגש בתוך קלסר בעל כריכה קשה. יש לצרף חוצצים בין התוצרים האישיים.
- סדר מרכיבי התלקיט קבוע, ובהתאם לרשום בטבלה.
- הגשת דפי המשוב בסיום כל פרק.
- דף מלווה תלקיט - ציונים יצורף בפתח כל קלסר.
- תיעוד ורפלקציה של התלמיד - בסוף העבודה.



מטלת ביצוע

מהי מטלת ביצוע?

מטלת הביצוע מכילה בדיקה של בעיה שמתעוררת או שהתעוררה והיא בעלת השלכות או השפעות, ופתרונה בא לידי ביטוי בהפקת תוצר. בניגוד לעבודת חקר, שעוסקת בשאלה בעלת שני משתנים לפחות, ושאלת מחקר שבאמצעותה נחקרת השפעתם של המשתנים על מושא המחקר, המטרה במטלת הביצוע היא לחשוף את התלמידים לבעיות בתחום הדעת, לבדוק אותן, להציג פתרונות שונים ולהציג בסוף תוצר. **סוג התוצר וצורת ההצגה** יכולים להיות מגוונים: עלון הסברה, כרזה, דוח ניסוי, הצעה לניסוי חדש, דגם, מצגת, נאום שכנוע, עיתון, תערוכה, נייר עמדה, מאמר לעיתון, מכתב, עצומה, קריקטורה, מיצג, הצעת חוק, עתירה לבג"ץ, מערך שיעור וכד'.

מטרתה של מטלת הביצוע היא להעריך את יכולתם של הלומדים **ליישם תכנים שלמדו**, תוך שהם מפעילים מיומנויות חשיבה גבוהות כמו: תכנון, ארגון ומיזוג מידע, הסקת מסקנות, ביקורתיות וכד'.

מאפייני מטלות הביצוע

1. הבעיה חייבת להיות **פתוחה** (יש יותר מתשובה אחת / פתרון אחד), **ערכית**, ולגעת בסוגיות בעלת משמעות ורלוונטיות לתחום הדעת או לחייהם של התלמידים.
2. ישנן כמה דרכים לפתרון, החל משלב הגדרת הבעיה ועד לאופן הגשת התוצר.
3. מטלות ביצוע כרוכות ביצירת **תוצר**. התוצר או חלק ממנו יוצג בפני התלמידים או המורים.
4. הערכת מטלת ביצוע תעשה באמצעות **מחווה**. המחווה יהיה מורכב מקריטריונים ברורים ומוגדרים מראש.

יתרונות השימוש במטלות ביצוע

1. מטלות ביצוע מזמנות חקירה, חשיבה מקורית וביקורתית במקביל לידיה לפרטים לצורך ביצוע.
2. מטלות ביצוע שהעבודה עליהן היא בקבוצות מאפשרות לכל תלמיד לתרום בהתאם לאישיותו ולכישוריו.
3. מטלות ביצוע מתאימות במיוחד לבדיקת מיומנויות חשיבה גבוהות כמו אנליזה וסינתזה, וכן להערכת מיומנויות בתחומים נוספים קוגניטיביים כמו בתחום החברתי והאפקטיבי.
4. העבודה מעניינת בדרך כלל ומפעילה, ולכן היא מגבירה מוטיבציה בקרב התלמידים.



כלי עזר לליווי תהליכי הכנת מטלת ביצוע

שלב ראשון - בחירת נושא מטלת הביצוע והוראתו

בחירת התחום או הנושא שבו תתמקד מטלת הביצוע, והוראתו במשך _____ שיעורים.
עד תאריך _____.

שלב שני - בחירת נושאים למטלת ביצוע מתוך התוכן הנלמד ובחירת קבוצות מטלה

1. הבאת נושאים לכיתה הקשורים לתחום התוכן הנלמד. התלמידים יתבקשו לבחור את הנושא הכיתתי בהכרעת רוב. התייחסות להיבטים שונים של הבעיה.
2. בחירת קבוצות מטלה בתוך הכיתה, שלושה עד חמישה תלמידים בכל קבוצה.
3. חילוק בעיה הנובעת מהנושא שנבחר, כל קבוצה תתייחס להיבט אחר של הבעיה.

דוגמה לבעיה אזרחית - האם המשטרה אוכפת את החוק שנועד למנוע פגיעה וסכנה מתושבי ישראל, ולהגן על הזכות לחיים ועל שלמות הגוף ביישובים מעורבים?

ניתן להציג בעיות שונות בתחומי המתמטיקה, המדעים, גיאוגרפיה או היסטוריה, בעיות שמעוררים סיפורי התנ"ך וכו', במטרה לנסות להציג להן פתרון.

הגשת הנושא וקבוצת המטלה עד תאריך: _____

שלב שלישי - סקירת ספרות

חיפוש ובחירת ספרות מתאימה (**מגוונת, עדכנית, אמינה ורלוונטית**). בכתיבת סקירת הספרות:

1. יש להתבסס על לפחות ארבעה עד חמישה מקורות מגוונים עדכניים הסוקרים את הנושא מהיבטים שונים (חוק, מחקר, מאמר, מקור, כתבה ומקרה - אירוע).
2. יש להבהיר כיצד סקירת הספרות תורמת להבנת הבעיה הנבדקת.
3. יש למזג את המידע המעובד ולסכם אותו.
4. יש לנסח באופן ממוקד את הבעיה הנבדקת לאור ממצאי הסקירה.
5. יש לערוך רפלקציה על תהליך העבודה האישי והקבוצתי.

הגשת סקירת הספרות עד תאריך: _____.

שלב שלישי - שלב איסוף הנתונים ובחירת כלי המחקר

1. הכרה ובחירת כלי הבדיקה לאיסוף נתונים מהשטח.
2. בדיקה מעשית של הבעיה העיונית, תוך שימוש באחד מכלי הבדיקה (מקורות, ניסויים, שאלון, ריאיון, תצפית). המטרה - הרחבת הידע על הבעיה ומציאת פתרון.

על הקבוצות להתייחס לנקודות הבאות בעת תכנון עבודת השטח:

1. מהן השאלות שרוצים לברר וכיצד לברר זאת?
2. מה אנחנו יכולים להפיק מהשטח שלא הפקנו מסקירת הספרות?
3. איך נפיק זאת?

הגשת השאלות וכלי המחקר עד תאריך: _____.



מטלת ביצוע - איסוף נתונים - דף לתלמיד

תאריך הכתיבה / ההגשה: _____.

במידה שבחרתם בשאלון:

אספו את השאלונים, חברו את מספר התשובות הנכונות לכל תשובה (לפי הטבלה). ניתן להציג את הנתונים שנאספו בגיליון excel וכך תוכלו להציג את הנתונים גם בגרף.

בעבודה הציגו את הנתונים לאחר שסיכמתם אותם בטבלה או בכמה משפטים המעידים על סיכום כמותי והוסיפו הסבר מילולי.

במידה שבחרתם בריאיון:

יש לרשום את דברי המרואיינים לפי השאלות שנשאלו (את הריאיון השלם יש לצרף לנספח):

שאלה: _____

תשובה: _____

בעבודה סכמו את תשובותיהם של המרואיינים והציגו את הסיכום מלווה בציטוטים מדבריהם.

במידה שבחרתם בתצפית:

סכמו את תשובות התצפיתנים (את דף התשובות יש לצרף לנספח).

שאלה: _____

תצפית: _____

בעבודה סכמו את הממצאים של התצפית.

במידה שבחרתם בעדויות או במקורות (ספרותיים, היסטוריים, תנכיים):

סכמו את המקורות או את העדויות.

המקורות או העדויות: _____

סיכום: _____

במידה שבחרתם בניסוי:

הציגו את מהלך הניסוי ותוצאותיו. ניתן להציג את הנתונים שנאספו בגיליון excel וכך תוכלו להציג את הנתונים גם בגרף ובדיאגרמה.

מהלך הניסוי: _____

תוצאות: _____

שלב רביעי - הצגת ממצאים וניתוחם

לחלק זה שלושה שלבים:

1. ציון הממצאים בצורה מילולית

2. **הצגת תרשימים / גרפים** / דיאגרמות / מקורות / של הממצאים

3. **ניתוח הממצאים** - ניתוח הממצאים ילווה בהסקת מסקנות מהממצאים ומסקירת הספרות, המרחיבים את הבנת הבעיה ומקרבים לעבר הפתרון. את המסקנות יש להציג בטיעון.

איך עושים זאת?

- תחילה מציגים את הטענה - הצגת הבעיה הממוקדת שאותה בודקים.
- **נימוקים** - שני נימוקים המתבססים על הבדיקה **העיונית** (בסקירת ספרות).
- שני נימוקים המתבססים על הבדיקה **המעשית** (מתוך כלי המחקר שלכם עדויות / מקורות / ריאיון / ניסוי / מחקר).
- **מסקנה** - יש להציג את המסקנה שמוסקת מהממצאים שנמצאו בצורה משכנעת ותורמת להתוויית דרך לפתרון.

לסיכום הדיון - יש להתייחס לשאלה כיצד או מה רוצים לעשות עם הממצאים שהתקבלו.

הגשת הממצאים וניתוחם (הסקת מסקנות) עד תאריך: _____.

שלב חמישי - גיבוש הפתרון

לאחר סיכום הנתונים והסקת מסקנות יגבשו חברי הקבוצה את הפתרון המוצע לבעיה שנבדקה.

- הקבוצה תנסח רעיון שהתממשותו עשויה להביא או שכבר הביאה לפתרון הבעיה.
- הפתרון ייבחר מתוך חלופות אחדות שעליהן יחשבו התלמידים.
- הצגת הפתרון צריכה לכלול שני נתונים הכרחיים:

א: מה צריך לעשות כדי לפתור את הבעיה? ב: מיהו הגורם שבידיו לעשות זאת?

הקבוצה **תנמק** מדוע בחרה דווקא בפתרון שהציגה תוך **ציון** פתרונות אחרים אפשריים שעלו לדיון בקבוצה.

תרגול הצעת פתרון: בכתיבת הפתרון התייחסו לנקודות הבאות:

1. אזכור הבעיה הנבדקת
2. ניסוח הפתרון המוצע לבעיה שנבדקה
3. נימוק הבחירה בפתרון המוצע - יתרונות וחסרונות על פני פתרונות אפשריים אחרים
הצגת הפתרון עד תאריך: _____.

שלב שישי - התוצר

לאחר בחירת הפתרון המועדף, על הקבוצה למצוא את הדרך המתאימה ביותר שבאמצעותה יועבר המסר של הפתרון. סוג התוצר וצורת ההצגה יכולים להיות שונים: החל מתוצר כתוב - עלון הסברה, כרזה, דוח ניסוי, דרך עבודה יצירתית - דגם, מצגת מחשב, סרט וידאו ועד להצגה בעל-פה - נאום שכנוע, ויכוח בפורום של רב-שיח.

שלב שביעי - רפלקציה

יומן לכתובה רפלקטיבית - משוב ורפלקציה: מה למדתי? ממה נהניתי? מה הייתי עושה אחרת? באילו קשיים נתקלתי במהלך העבודה? איך התגברתי על קשיים אלה? מה למדתי מאחרים? מה עזר לי להבין את הבעיה? מה תרמתי לחברי הקבוצה שלי? איזו דרך נקטתי כדי לשכנע אותם שהדבר נדרש? המסקנות מדרך הלמידה שלי ועוד.

הגשת הרפלקציה עד תאריך: _____.



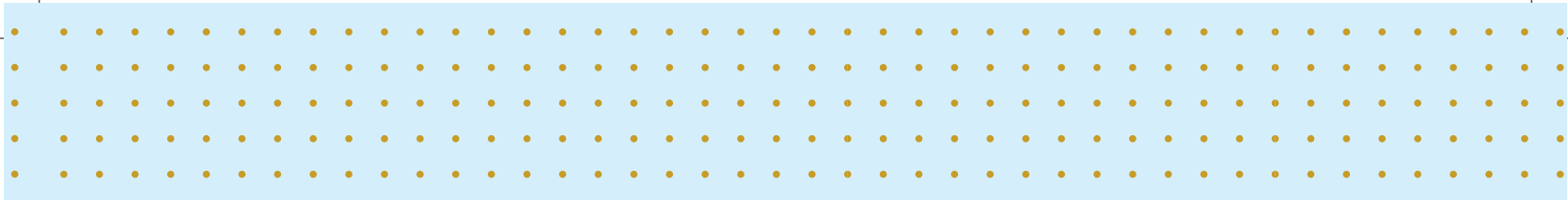




פרק ה - ערוצי התערבות במרחב האקלימי-קהילתי

1. הבניית ערוצי תקשורת עם הורים | 2. הגברת המוטיבציה ושייכות צוות





פרק ה - ערוצי התערבות במרחב האקלימי-קהילתי

1. הבניית ערוצי תקשורת עם הורים

הניסיון המעשי המצטבר וכן גם הספרות המחקרית מעידים, שתלמידים מפיקים תועלת מכך שבין הבית לבין בית-הספר שוררים יחסים של כבוד הדדי וערוצי התקשורת ביניהם פתוחים (חוזר מנכ"ל ס"ד/4/א). התועלת שילדים יכולים להפיק ממעורבות ההורים בחינוכם ובלמידתם רבה ומגוונת, החל משיפור בהישגים הלימודיים, שיפור בדימוי העצמי ועלייה בהנעה ללמידה, ועד להפחתה משמעותית בבעיות המשמעת ובהיעדרויות ושיפור כללי בהתנהגות.

במסגרת יחסי הגומלין שלהם עם ההורים נועד למורים תפקיד מרכזי בעידוד ההורים לסייע לילד בבית בנוגע לתפקודו כתלמיד. כדי שמורים ימלאו בהצלחה את המשימה של עידוד ההורים למעורבות בתפקוד ילדם בבית-הספר, הם זקוקים להכשרה מתאימה לתפקיד, לחיזוק כישוריהם ולהנעתם לשיתוף ההורים כחלק משגרת העבודה.

כמה גורמים משפיעים על בחירת ההורים במעורבות

- ✓ הנעה אישית: תפיסת התפקיד של ההורה ותפיסת המסוגלות העצמית של ההורה.
- ✓ הזדמנות: מידת הפתיחות של בית-הספר כלפי מעורבות ההורים והזמנתם להיות מעורבים. גורמים סביבתיים: מצב סוציו-אקונומי, מידת הפנאי של ההורה מבחינת הזמן והכוחות למעורבות על רקע תביעות בעבודה ודרישות אחרות של המשפחה.
- אחד המאפיינים הבולטים של בתי-ספר במיקוד בכלל ובמרום בפרט הוא אחוז גבוה של ילדים ממשפחות בחתך סוציו-אקונומי נמוך. הדבר עשוי להגביל את התמיכה הלימודית, העזרה והנוכחות של ההורים בשל קשיי פרנסה.
- בתי-ספר המעוניינים לקדם את מעורבות ההורים חייבים לברר את תפיסותיהם בנושא ולפתח אצל מוריהם כלים לתקשורת עם ההורים, לספק למורים הזדמנויות לשיתוף הורים במידע ולהציע דרכים שבאמצעותן יכולים הורים לסייע לילדיהם (בתוך: 4 מ"מים, מעורבות הורים (9), 2005).

ערוצי התערבות אפשריים של המדריך בהבניית ערוצי תקשורת עם הורים

להלן כמה ערוצי התערבות אפשריים:

- ✓ הגדרת חזון משותף מוסכם על המורים ועל ההורים בנוגע לשיתוף ההורים בבית-הספר.
- ✓ איסוף נתונים בנוגע ליחסים בין בית-הספר לבין ההורים ושיתופם.
- ✓ עיבוד הנתונים והגדרת שניים-שלושה יעדים מרכזיים מוסכמים לשיתוף ההורים.
- ✓ בניית תוכנית פעילות שנתית מפורטת ומוסכמת להשגת היעדים.

כלים למדריך

- ✓ שאלון לבירור תפקיד ההורים בבית-הספר.
- ✓ שאלון למורים לבירור ערוצים לשיתוף פעולה עם הורים.



שאלון לבירור תפקיד ההורים בבית-הספר

להלן כמה שאלות לבחינה עצמית ולבירור עד כמה מעודד המנהל פעולות לקידום שותפות ההורים בבית-הספר, ומה הוא עושה כדי לקדם את מעורבות ההורים בחינוך וליצור שיתוף המבוסס על דיאלוג בין בית-הספר להורים.

היגדים	לעיתים קרובות	לפעמים	כמעט אף פעם
מטפח בקרב כל השותפים (צוות, הורים, תלמידים, פיקוח, קהילה) את האמונה, כי לכל ההורים יכולה להיות תרומה חשובה לקידום הילדים ובית-הספר			
מקדיש זמן כדי להכיר וללמוד את מאפייני קהילת בית-הספר וצרכיה: רקע, ערכים והרגלים, מסורות, דמויות מקומיות מרכזיות, דרכי גידול וחינוך של ילדים, ציפיות מבית-הספר, רעיונות ורצונות, אינטראקציות עם בית-הספר, צרכים, תחושות כמו חששות ודאגות בנוגע לילדים ולחינוכם			
מכבד את העמדות והצרכים של ההורים			
מספק הזדמנויות לצוות, להורים ולחברים אחרים בקהילה כדי ליצור היכרות הדדית			
מנהיג קבוצת עבודה מובילה המורכבת מחברי צוות, מהורים ומתלמידים לקידום יחסי בית-הספר וההורים ושיתופם			
דורש מהצוות לראות בהורים משאב ומעודד אותו להיעזר בהם			
מדריך את הצוות ומפתח את כישוריו לשיתוף הורים			
ממנה עובד הוראה מיומן לתיאום ולפיתוח היחסים בין בית-הספר לבין ההורים			
מעודד תקשורת דו-כיוונית בין בית-הספר להורים			
מציין לשבח ומתגמל חברי צוות על מאמצים ופעולות מיוחדים לטיפוח הקשרים בין בית-הספר להורים			
מארגן ומפעיל מסגרות נוחות מגוונות לעבודה עם ההורים ולקיום קשרים שוטפים עימם			
מנהל תהליכים סדורים ומשמעותיים עם הנהגת ההורים			
אחר: _____			



שאלון למורים לבירור ערוצים לשיתוף פעולה עם הורים

מורה נכבד, שלום רב,

מטרת שאלון זה לבדוק במה אתה מעוניין לשתף את ההורים בבית-הספר. הקף במעגל את הפעילויות שברשימה שבהן ניתן לשתף הורים בבית-הספר. ציין את הפעילות לפי סדר חשיבות יורד (1=החשוב ביותר, 15=הכי פחות חשוב).

אני מעוניין לשתף את ההורים בבית-הספר ב:

- __ החלטות הקשורות לתכנון הלימודים
- __ תכנון פרויקט חינוכי-חברתי וסיוע בביצועו
- __ הגשת עזרה לימודית לילדם, אם הוא מתקשה
- __ הרצאות העשרה לתלמידים
- __ עזרה סבהכנת חגיגות בכיתה
- __ גיוס כספים לצורכי בית-הספר
- __ ליווי טיולים וסיורים
- __ סיוע בקישוט הכיתה
- __ שיחה עם הילד בעקבות תלונה מצד המורה
- __ השגחה על הכנת שיעורי הבית של הילד
- __ סיוע בהכנת אירוע בית-ספרי
- __ נוכחות באירועים בית-ספריים
- __ קבלת דיווח על תפקוד הילד בבית-הספר
- __ סיוע בעבודה בכיתה כדי לאפשר למורה להפעיל הוראה דיפרנציאלית
- __ אחר:
- שם המורה: _____



2. הגברת המוטיבציה ושייכות הצוות

לא אחת אנו שומעים ממנהלי בית-ספר אמירות כגון אלה: "הצוות בבית-הספר שלי נשאר לעבוד אחרי השעות המקובלות בלי 'לעשות חשבון'", "המורים מתחשבים על כל דקה ומשימה", "מורה זו אינה מוותרת על אף ילד", "היא אינה מוכנה לתרום לבית-הספר מעבר לתפקיד שלה".

בבית-הספר ניתן לזהות קשר בין המוטיבציה של המנהל בעבודה לבין המוטיבציה של המורים בעבודה ולמוטיבציה של התלמידים בלמידה. רמת מוטיבציה גבוהה של המנהל והתלהבותו בעבודה, רמת אמון גבוהה שלו במסוגלות של המורים ופעולות והתנהגויות מחזקות - כל אלה עשויות להעלות את רמת המוטיבציה של המורים בעבודה (בתוך: 4 מ"מ, **מוטיבציה של מורים בעבודתם** (25), 2008).

המושג "מוטיבציה" הוא מושג מרכזי בבית-הספר מהטעמים האלה:

- א. **חיוניות של ארגון תלויה בהנעה של עובדיו.** מוטיבציה גורמת לכך שאנשים יעשו משהו, ירצו להתמיד ולהשקיע מאמץ בעשייה.
- ב. **עובדים בעלי מוטיבציה גבוהה מבטאים שביעות רצון גבוהה** הן מתפקידם והן מהארגון, מחויבות גבוהה לארגון, ביצועים גבוהים ואפקטיביות יותר, "ראש גדול" ומגוון דרכי התנהגות ופעולות התנדבותיות מעבר למה שנדרש בתפקידם. ואילו היעדר מוטיבציה פוגע באופן ישיר באיכות העבודה בכלל ובעובד בפרט.
- ג. **ההתמודדות של המנהלים עם המוטיבציה של המורים בבית-הספר היא אחד מ"זוללי האנרגיה"**, במיוחד בעת עריכת שינוי, כמו למשל בתהליך ההצטרפות לתוכנית מרום.
- ד. **מוטיבציה של מורים היא גורם מרכזי לאפקטיביות** בכיתה ולשיפור הישגים בבית-הספר.

גישות שונות להגברת המוטיבציה של המורים

ניתן לזהות שלוש גישות עיקריות בנוגע לקשר שבין מוטיבציה להנהגה של ארגון ולניהולו:

- א. גישה שעל-פיה יש קשר בין המנהיגות לבין המוטיבציה של העובדים (לנדסברג, 2005). למנהל תפקיד מרכזי. כדי להניע אחרים עליו להניע את עצמו קודם כול.
- ב. על-פי גישת הניהול על-פי חוזקות (בקינגהם וקליפטון, 2001), אנשים הם יצורים יצרניים ויצירתיים מטבעם. וכדי שאנשים יממשו את היכולות שלהם, על המנהל לסייע להם להוציא לפועל באופן הטוב ביותר את מה שהם טובים בו. ביצועים טובים הם המפתח לשביעות רצון, ושביעות רצון היא המפתח למוטיבציה פנימית, ומוטיבציה פנימית היא המפתח לביצועים טובים וחוזר חלילה.
- ג. תיאוריית X (McGregor, 1988) - לפי תיאוריה זו, העמדות של המנהלים כלפי עובדיהם קובעות את התנהגותם של העובדים ואת אופן התייחסותם של המנהלים כלפיהם. יחס מנהלים כלפי עובדיהם מושפע מהתיאוריה בדבר טבע האדם. ישנן שתי תיאוריות: תיאוריית ה-X ותיאוריית ה-Y. על-פי תיאוריית ה-X, האדם נמנע מאחריות, דוחה את עבודתו ונמנע ממנה. על-פי תיאוריית ה-Y, אנשים מונעים מעצמם ומחויבים כלפי עבודתם.

ערוצי התערבות אפשריים של מנריך מרום בטיפול מוטיבציה בקרב צוותים

מטרת המנריך היא לסייע לבעלי תפקיד בטיפול מוטיבציה של המורים בעבודה.

להלן כמה ערוצי התערבות אפשריים:

- ✓ לסייע לבעלי תפקיד ללמוד ולתרגל כלים ומיומנויות שיסייעו לו בהנעת הצוות שלו.
- ✓ לסייע לבעל התפקיד לאתר את גורמי ההנעה בצוות המורים.
- ✓ לחזק תחושת מסוגלות אישית - השפעת בעל התפקיד על הנעת המורים: האם בעל התפקיד יכול להשפיע על הנעת המורים? מה הוא יכול לעשות כדי להניע מורים (דרכי הנעה ושיטותיה)?
- ✓ לבחון עם בעל התפקיד את סגנון הניהול שלו ולבחון אם סגנון הניהול משפיע על הנעת הצוות.
- ✓ להשתמש בניתוחי אירועים ומצבים בשטח בעבודה עם בעל תפקיד ולהנחות סדנה פעילה בנושא בעיות מוטיבציה ופתרון. בסדנה ייקחו המשתתפים חלק בדיונים, בעבודה בקבוצות לפתרון אירועים ולתרגול מעשי של הנלמד, בהתייחס לבעיות ולאירועים בחיי היום-יום שלהם בעבודה.



שאלות מנחות לבעל התפקיד בנוגע למוטיבציית המורים שבצוות שלו

- ✓ האם אתה שבע רצון ממידת המוטיבציה של המורים בצוות שלך? מדוע?
- ✓ האם אתה מרגיש שיש לך השפעה על מידת המוטיבציה שלהם?
- ✓ איזו גישה מובילה את התייחסותך לנושא המוטיבציה?
- ✓ מהם גורמי ההנעה של המורים בצוות שלך?
- ✓ מה אתה עושה כדי להניע מורים? מה אתה צריך להוסיף לעשות?
- ✓ האם אתה יכול לאתר את הגורמים המרכזיים לחוסר המוטיבציה אצל מורים מסוימים? האם אתה יכול להסביר את התנהלותם?
- ✓ האם מוטיבציה בבית-הספר או של צוות היא דבר "מדבק" או נחלתם של מעטים?
- ✓ מהי שיטת התגמולים בבית-הספר שלך?
- ✓ כיצד השפיעו הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" על מוטיבציית מורים?
- ✓ מהי מידת המוטיבציה שלך לתפקיד? כיצד, לדעתך, היא משפיעה על הצוות שלך? כיצד אתה פועל למען עצמך?

כלים למדריך

- ✓ כלי לבחינת פעולות בעל התפקיד להגברת המוטיבציה.



כלי לבחינת פעולות בעל התפקיד להגברת המוטיבציה

להלן כלי עבודה עבור המנהל או הרכז לבחינת הפעולות הנעשות לעידוד מוטיבציה.
באיזו מידה אתה מעודד מוטיבציה בקרב הצוות שלך בעזרת הפעולות האלה?

היגדים	1 כלל לא	2 במידה מעטה	3 במידה בינונית	4 במידה רבה	5 במידה רבה מאוד
• יוצר תנאים מיטביים שיאפשרו לחברי הצוות ללמוד ולהתפתח					
• מפתח חזון משותף וייחודיות ויוצר "גאוות יחידה"					
• מעודד את המורים לנסות רעיונות חדשים ועוזר להם לממש אותם בהצלחה					
• מאפשר מעורבות של המורים בקבלת החלטות					
• נותן משוב מקדם ומבטא הכרה בעבודה המבוצעת					
• מעודד עצמאות ואוטונומיה בעבודה					
• מעניק יחס אישי ותשומת לב					
• מעודד צפיית עמיתים לצורך למידה					
• מפרסם פעולות מוצלחות ומבטא הערכה לידע של המורים בעבודה ולניסיונם					
• מתעניין במורים כאנשים ולא רק כעובדים					
• עורך שיחות אישיות					
• נותן להם במה... מאפשר להם לתרום מהידע ומהניסיון שלהם במפגשי חדר המורים, הנהלה					



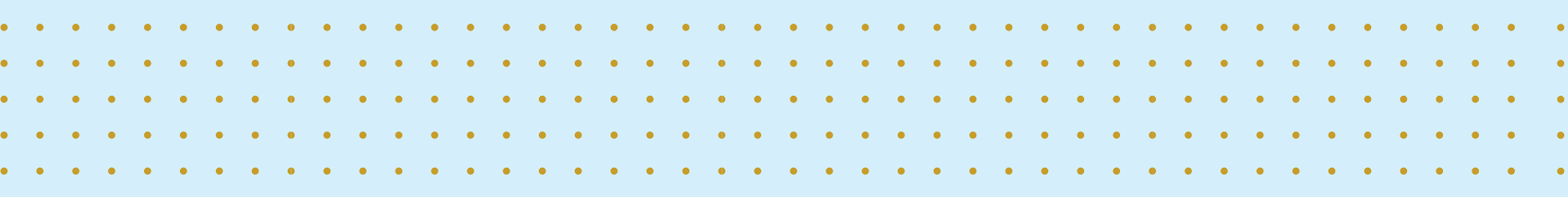
רשימה ביבליוגרפית

1. אוריון, נ' (2003). סביבת הלימוד החוץ-כיתתית- למה ואיך?, **אאוריקה** (17). אוחרז מתוך: <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper17-docs03.pdf>
2. בוז-שוורק, מ' (2013). משוב בשיח הכיתה. **אבני ראשה**.
3. בוז-שוורק, מ' (2013). למידה בקבוצות בכיתה. **אבני ראשה**.
4. בוז-שוורק, מ' ובניה, י' (2013). למידה בקבוצות קטנות: לומדים לדבר ומדברים ללמוד, **הד החינוך** (7), עמ' 120-121.
5. בירנבאום, מ' (2007). הערכה לשם למידה. **הד החינוך** (7), פ"א, עמ' 40-46.
6. בנור, ד' (2009). למידה על בסיס בעיות. **על הגובה** (8), עמ' 12 - 17.
7. בקינגהם וקליפטון (2002). **"עכשיו - גלה את חזקותיך"**.
8. ברבר, מ' ומושרד, מ' (2007). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. **אבני ראשה**.
9. ברון, ב' והאמונד, ל' (2008) **הוראה לשם למידה משמעותית**, סקירת מאמרים בנושא למידה מבוססת חקר ולמידה שיתופית, ענת אלון (מתרגמת), מכון ברנקו וייס.
10. ברנקו וייס. **למידה מבוססת פרויקטים ותפקידי המורה בה**. אוחרז מתוך: <http://brancoweiss.org.il/blog/article> /למידה-מבוססת-פרויקטים-ותפקידי-המורה/.
11. ברק-מדינה, ע', אבני ר' ובן-אריה י' (2011). פיתוח מנהיגות הביניים בבית-הספר. **אבני ראשה**.
12. גוטמן, ת' (2012). צא ולמד. **אבני ראשה**.
13. גוטמן, ק' (2010). קידום ההוראה באמצעות תצפיות הוראה ושיח פדגוגי, **אבני ראשה**.
14. דושי, פ' (2007). ניתוח-על של מחקרים ומאמרים שהתפרסמו על השלכות הוראה מאתגרת בעיות. **מס"ע**. נדלה באפריל 2018. אוחרז מתוך: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1530>
15. האטי, ג' (2017). **למידה נראית למורים**. מכון ברנקו וייס, עמ' 118 - 133.
16. הרפז, י' (2000). דילמות חינוכיות, בתוך: **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית-ספר חושב**, (18) 18 מכון ברנקו וייס, עמ' 55-6.
17. הרפז, י' (2013). "אני בכלל לא בטוח שיש דבר כזה הוראה פרונטלית", **הד החינוך** (5), פ"ז, עמ' 42-47.
18. הרפז, י' ובוז-שוורק, מ' (2013). משוב שוטף מקדם למידה טובה. **הד החינוך** (4), עמ' 112-115.
19. ווינברגר, ס' (ללא שנה). "לוחות חשיבה" - כלי לבחירת דרך הלמידה ותוצר הלמידה הדיפרנציאלית. בתוך: S. Winebrenner (1992).
20. וידסלבסקי, מ' (2007). **הזדמנויות בהוראה ובמידה בקבוצה קטנה**. המנהל הפדגוגי, משרד החינוך. Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom. Free Spirit Publishing.
21. חן, ד' (2016). **הוראה מפורשת וישירה בשיעורי מתמטיקה**. אוחרז מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/merkaz/new/Disciplines/Math/Math-Lesson.pdf>
22. יאלום, א' ולשך, מ' (2006). **טיפול קבוצתי - תיאוריה ומעשה**. ג' שפיר (עורך). ירושלים: כנרת, האוניברסיטה העברית.
23. יהושע, ת' ופאריש, י' (2014). **שילוב משחק בלמידה**. שאנן, המכללה האקדמית, קריית שמואל, חיפה. אוחרז מתוך: <http://www.levladaat.org/data/upl/SitePages/843-sRedirectTo.pdf>
24. יחזקאלי, פ' (2014). **גישות חברתיות בהתנהגות ארגונית** (דאגלס מקגרגור ותיאוריית X ו-Y). אוחרז מתוך: <http://www.xn--sthash.HmA1yuen.dpbs#> <http://www.wiki.com/wiki/מושגים-במורכבות-ובניהול-wiki/גישות-חברתיות-בהתנהגות-ארגונית>



25. למדן, א' (1994). הוראה-למידה דיפרנציאלית לקידום הכיתה ההטרוגנית. מעוף ומעשה (1), עמ' 69-88.
26. לנדסברג, מ' (2003). **הטאו של מוטיבציה**. תל אביב: וייד.
27. מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס (2010). **תמ"ה - כלי ליצירת תמונת מצב של תהליכי הוראה ולמידה**.
28. מלכה, א' (2016). 20 טיפים לשילוב משחקים בכיתה. **הגיע זמן חינוך**. אוחר מתוך:
<http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-180695>
29. מלכה, א' (2017). היכנסו לכיתה מתחילים לשחק. **קשר עין** (265), עמ' 50-53.
30. משרד החינוך (2014). **אבני דרך ללמידה משמעותית**. אוחר מתוך:
<http://meyda.education.gov.il/files/lemidamashmautit/chozer/index.html>
31. משרד החינוך (2009). **אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה: מסמך מנחה למתכנני תוכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה**. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים. אוחר מתוך:
<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/52-3.aspx>
32. משרד החינוך (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. אוחר מתוך:
<http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>
33. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי - חטיבות צעירות - מנהל בית-ספרי - סביבות למידה (2005). מעורבות הורים. **4 המ"מים** (9).
34. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי - חטיבות צעירות - מנהל בית-ספרי - סביבות למידה (2007). תפקידים בתוך בית-ספר. **4 המ"מים** (17).
35. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי - חטיבות צעירות - מנהל בית-ספרי - סביבות למידה (2008). מוטיבציה של מורים בעבודתם. **4 המ"מים** (25).
36. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2009). **כלים שלובים - מדריך להוראה בשעות הפרטניות**.
37. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי - חטיבות צעירות - מנהל בית-ספרי - סביבות למידה (2011). ניהול צוות או ניהול צוותים? **4 המ"מים** (29).
38. משרד החינוך (2013). **חוזר מנכ"ל, ס"ד, 4 (א)**. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2015). **משיקים - אומנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם לקויות למידה**.
39. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2017). **תמ"י בית-ספרי מתכנן לביצוע: כלים לעיבוד ולניתוח דו"ח תמ"י להנהלה ולצוותי מורים בתוכנית מרום**.
40. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2017). **תלקיט לעבודת המדריך בתוכנית מרום**.
41. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2018). **להיות ממוקד בבתי-ספר במיקוד - אוגדן למפקח (תוכנית מרום)**.
42. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (2018). **ערכה פדגוגית לעבודת המדריך בתוכנית מרום**.
43. סלנט, ע' ופז, ד' (2011). **בתי-ספר מובילי פדגוגיה - סקירת ספרות**, מכון מופ"ת.
44. סרסון, ס"ב (2012). סדירות ארגונית והתנהגותיות. בתוך: ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך: אסופת מאמרים**, עמ' 70-88. ירושלים: מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס (קיים תקציר זמין באתר אבני ראשה).
45. קלימן צופן, ח' (2016). למידה מטעויות: על הזכות והחובה לשגות. **הגיע זמן חינוך**.
46. שושני, נ' (2013). **השפעת החשיפה להוראה מפורשת של חשיבה**. תוכנית רוטשילד- וייצמן. אוחר מתוך:
http://www.weizmann.ac.il/ScienceTeaching/Yarden/sites/ScienceTeaching.Yarden/files/uploads/nurit_shoshani.pdf
47. שמשוני, ר' (2015). כדאי לטעות - 3 כלים למורים לעידוד למידה מטעויות. **הגיע זמן חינוך**.
48. שושני, ר' (2018). לדוג את הטעות - איתור שגיאות ודרך למידה, **הגיע זמן חינוך**. מבוסס על הכלי Get the Goof מאת: Michelle H. Pace and Enrique Ortiz.



- 
1. Finley, T. (2017). Teaching a Class With Big Ability Differences. Edutopia. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/article/teaching-class-big-ability-differences-todd-finley>
 2. Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.
 3. McKinsey & Company: Michael Barber and Mona Mourshed (2007). How the world's best-performing school comes out on top.



