

הדגמה ככלי ללמידה – איך ממקדים את נקודת המבט של הצופה?

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

הזדמנויות ואתגרים בשיעור הדגמה (מודלינג) – רקע תיאורטי

מאמנות מביאות עימן לבית הספר ידע וניסיון מקצועי, פרקטיקות ורעיונות, שלעיתים שונים מהנהוג בבית הספר. יישום פרקטיקות ורעיונות אלה דורש שינוי בידע, באמונות ובתפיסות של המורות¹. אחת האסטרטגיות שבהן מאמנות משתמשות ככלי לעודד שינוי בהוראה הוא הדגמה (מודלינג). הדגמה בתחום החינוך היא הצגה של פרקטיקות הוראה מסוימות הנעשית בידי מדגים מנוסה במטרה לתמוך בלמידה המקצועית של המורות². זהו כלי שביכולתו להשפיע על תהליך הלמידה וההתפתחות המקצועית של מורות³. להדגמה יכולה להיות השפעה ניכרת על התפיסה של הצופות אודות הוראה ולמידה בכיתה ועל אימוץ ויישום דרכי הוראה. אולם, בפועל הדגמה היא פעולה מורכבת שלא תמיד תומכת בלמידה של המורה הצופה.



גב'י מה היא
זורי הפעולה
ת למקד את

בעת ההדגמה המורה
נועדה להדגים (זהו ו
שהמאמנת עושה, כי

המבט במשתנים מסוימים באותה העת ולא באחרים. מלבד מיקוד המבט, מורה הצופה בהדגמה נדרשת להתמודד עם אתגרים ביישום הפרקטיקות לאחר הצפייה, ביניהם יישום הפרקטיקות בהקשר אחר מאשר בהקשר שבו היא מלמדת והבנת העקרונות שעומדים בבסיס הפרקטיקות (שהמדגימה ניסתה לקדם).

ישנן מגוון פרקטיקות שיכולות לתרום ללמידה של המורה הצופה מהדגמה, ביניהן: מיקוד המבט והגדרה מפורשת של מטרות ההדגמה, כמו גם תמיכה במורה הצופה לפני, במהלך ולאחר ההדגמה. תמיכה זו כוללת שיחות, הבהרות, משוב ותהליכים פרשניים רפלקטיביים בנוגע להוראה שהודגמה בכיתה⁴. שימוש בהדגמה יכול לתמוך בפיתוח של השקפה מקצועית של מורות, כאשר באמצעותו מטפחים מיומנויות כמו זיהוי, פרשנות והדגשה.

¹ Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Vol. 2. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

² Teaching Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601.

³ Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.

⁴ Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601.

⁵ Zilberstein, M. (1998). Teaching as a reflective practical engagement: Guidelines to an alternative training program and in-service workshop, Discussion Paper Number 1, Tel Aviv, Israel: Mofet Institute, Ministry of Education, Culture and Sport, Department of Training Teaching Workers. 226 BASHAN AND HOLSBLAT

השקפה מקצועית היא האופן שבו חברי קבוצה מקצועית תופסים, מפרשים, מנתחים, מתכננים ומעריכים תופעות בתחום המקצוע. השקפה מקצועית של מורה מאפשרת לה להבחין, לפרש ולהבין תופעות באינטראקציות בכיתה.⁶ היא מעצבת ומשפיעה על יכולתה לזהות אירועים רלוונטיים, לזהות את טווח האפשרויות לתגובות לאירועים אלה ולפרש את השיקולים שהם מציעים לדרכי הפעולה שבחרו. למשל, מורה הצופה באירוע בכיתה, לדוגמה במסגרת הדגמה, יכולה לזהות את החשיבה של התלמידים (לעתים מרוצת בתגובותיהם בעל פה ובכתב) ולנמק את דרכי הפעולה של המאמנת שמנסה לאתגר את החשיבה של התלמידים.

אחת מפרקטיקות השיח שבאמצעותן מתעצבת השקפה מקצועית היא הדגשה (highlighting) (Goodwin, 1994) – חשיפה, סימון והבלטה של מרכיבים ופעולות בתוך הקשר מורכב המסייעים להבנה של תופעה, בעוד שרכיבים הקשורים לתופעה נשארים ברקע.⁷ סימון זה יכול להיעשות במגוון דרכים, למשל, בהתייחס לאימון אוריינות, מאמנת יכולה לסמן למורה הצופה לפני או במהלך השיעור פרקטיקות שתומכות בקידום דיון שמעודד השתתפות ולהפנות את מבטה של המורה לדרכים השונות שבהן התלמידים משתתפים בדיון. ההדגשה יכולה למקד את המבט של המורה לתופעה זאת ולצמצם העמקה בסוגיות אחרות, למשל האופן שבו נבנה מהלך השיעור.

נשאלת השאלה כיצד ניתן למקד את המבט בהדגמה ולהדגיש פעולות מסוימות באופן שיתמוך בלמידה ממנו?

לאחר שנקרא ונדון בתיאור המקרה המוצג מטה נדון בסוגיה זו. בתיאור המקרה מוצג אירוע משיעור שפה ערבית שהתקיים בכיתה א', במהלכו מאמנת אוריינות השתמשה בהדגמה במטרה לעודד הקניית קריאה בתוך הקשר, באמצעות קריאת סיפור. הדיון על הייצוג מאפשר לנו לאמץ עמדה מתבוננת על הדגמה, כמו זו שהמורות שאנו מאמנות נדרשות לאמץ. נבקש לזהות את הפרקטיקות שבהן השתמשה המאמנת במהלך ההדגמה, לבחון את השיקולים העומדים מאחורי השימוש בפרקטיקות אלה. נדון בדרכים השונות שבהן ניתן לבחון תהליך הדגמה באופן שיתמוך בהזדמנויות הלמידה ממנו, ונבחן את האופנים שבהם ניתן למקד את המבט ולהדגיש פרקטיקות הוראה מסוימות בהדגמה. למשל, נתייחס לשאלות כמו מה נדרש לעשות לפני ואחרי ההדגמה כך שיתבצע באופן מיטבי וליתרונות ולחסרונות של דרכי פעולה אלה.

⁶ Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B.S. Nelson, & J. Warfield (Eds.) *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum

⁷ Goodwin, C. (1994). *Professional Vision*. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.

תיאור המקרה

בתיאור המקרה מוצג אירוע משיעור שפה ערבית שהתקיים בכיתה א', במהלכו מאמנת אוריינות השתמשה בהדגמה במטרה לעודד את המורה הצופה הקניית קריאה בתוך הקשר באמצעות קריאת סיפור. השימוש בייצוג מאפשר לנו לזהות את הפרקטיקות שבהן השתמשה המאמנת במהלך ההדגמה, לבחון את השיקולים העומדים מאחורי השימוש בהן, ולהתייחס להזדמנויות ולאתגרים בהדגמה שהתקיים. נדון בדרכים השונות שבהן ניתן להוביל תהליך הדגמה באופן שיתמוך בהזדמנויות הלמידה ממנו, ונבחן את האופנים שבהם ניתן למקד את המבט ולהדגיש פרקטיקות הוראה מסוימות בהדגמה.

ההקשר שבו פעלה המאמנת

במהלך השיעור שירין המאמנת השתמשה בהדגמה בכיתה של סוהילה, מורה ותיקה בבית הספר. שירין פעלה להקנות קריאה וללמד אוצר מילים בתוך הקשר – הסיפור הנקרא בכיתה - כדי לקדם את ההבנה והפרשנות של התלמידים. באמצעות ההדגמה שירין ניסתה לאתגר פרקטיקות שגורות בבית הספר התומכות בהקניית קריאה, שנעשית לעיתים באופן טכני שלא קשור להבנה ולהקשר. טרם השיעור שירין המאמנת סיכמה עם המורה סוהילה שהיא תקצה רבע שעה מהשיעור כדי להקריא בעצמה לתלמידים סיפור על האות 'דאד ז', כחלק מסדרת ספרים על אותיות בערבית, והיא מעודדת מורות להשתמש בהם. השיעור כלל שני חלקים: בראשון שירין הובילה וסוהילה צפתה, ובחלק השני המורה סוהילה הובילה את השיעור ושירין צפתה בו. בדיון שלנו, אנו נתמקד רק בחלק הראשון.

שירין מאמנת אוריינות בבית ספר יסודי מזה שלוש שנים. באופן כללי, היא מסמנת כאתגר את עבודתה בבית הספר עם מורות שמחזיקות בתפיסות שמרניות יותר כלפי פדגוגיה בכלל והוראת האוריינות הלשונית בפרט. למשל, המורות עובדות בכיתות תמיד במליאה ולא בקבוצות, והן מלמדות בכיתה בעיקר במסגרת הוראה פרונטלית. שירין רואה את עצמה כמי שמנסה לקדם תפיסות פרוגרסיביות ביחס להוראת אוריינות. בין פעולותיה היא מנסה לפתח את הספריות הכיתתיות והיא מעורבת לבקשת המנהלת בבחירת ספרי הקריאה והמשחקים לספריות ואף ברכישתם. השימוש בספרים איכותיים שמתאימים לתלמידים הוא מרכזי בתוך ההקשר גם של מיזם מישרים. קריאת סיפורים ורכישת אוצר מילים הם קריטיים לשם שיפור האוריינות וההישגים בבתי ספר תת-משיגים.

תיאור המקרה

- 1 השיעור הוא שיעור שפה בכיתה א'. שירין, מאמנת האוריינות נכנסה לכיתה עם ספר בידה, חייכה לתלמידים ואל
- 2 סוהילה המורה ואמרה: "בוקר טוב". סוהילה אמרה לתלמידים: "שירין רוצה להקריא לכם סיפור על האות 'דאד'". שירין
- 3 עמדה ליד הלוח, חייכה לתלמידים ואמרה לתלמידים בנועם ובהתלהבות בשפה הספרותית: "היום אני אקרא לכם סיפור
- 4 ועליכם להקשיב טוב, כי הסיפור כלל מילים באות 'דאד' ובהמשך אמרה בשפה מדוברת כי בסוף השיעור יציגו מילים
- 5 המללות את האות דאד, כך היא מסגרה את נושא השיעור מול התלמידים. על הלוח היו כתובות הצורות השונות של
- 6 תתיבת האות 'דאד': בתחילת המילה, באמצע המילה ושתי צורות של האות בסוף המילה, כשהיא קשורה עם אות
- 7 וכשהיא נפרדת?:
- 8 ض ض ض
- 9 ضفدع (צפרדע) رضيع (תינוק) مريض (חולה)
- 10
- 11 במהלך השיעור המורה סוהילה ישבה ליד השולחן שלה בפינת החדר וצפתה בשירין. שירין החלה להקריא את כותרת
- 12 הסיפור בקול רם: "התרנגולת של ראדי" ושאלה את התלמידים על פירוש המילה ראדי. היא חייכה והרימה את האצבע
- 13 כסימן שמזכיר לתלמידים להצביע, השתתתה ואז המשיכה וביקשה מהתלמידים להשלים: "ראדי הוא שם של...".
- 14 בתגובה, חלק מהתלמידים הצביעו ותוך כדי ענו ביחד כמקלה - ילד. שירין חייכה אל התלמידים והחלה להקריא את
- 15 הסיפור בחלקים, תוך שהיא עצרה ושאלה שאלות קצרות ובהן ביקשה להשלים את המשפט אותו הקריאה בסיפור, וגם
- 16 שאלות פתוחות יותר בשלבים שונים בסיפור.
- 17
- 18 שירין הקריאה: "התרנגולת של ראדי הטילה שלוש ביצים" וחזרה על המשפט. היא התחילה את המשפט: "התרנגולת
- 19 של ראדי הטילה שלוש...". וחיכתה להשלמת התלמידים, בתגובה התלמידים ענו יחדיו במקלה: ביצים.
- 20 שירין: "התרנגולת מקרקרת קור קור". בתגובה, התלמידים צחקו למשמע הקולות שעשתה.
- 21 שירין הקריאה: "ראדי הביא את הביצים לאמא שלו והוא צחק ואמר קור קור". לאחר מכן, היא שאלה בשפה ספרותית:
- 22 "מה עשה ראדי, זיאד?". זיאד בתגובה ענה בשפה מדוברת: "ראדי הביא את הביצות לאמא שלו." שירין אישרה את
- 23 תשובתו ודייקה באמצעות ניסוחה מחדש בשפה ספרותית: "ראדי הביא את הביצים לאמא שלו".
- 24 היא שאלה את הכיתה: "מאיפה הוא לקח את הביצים האלה?" התלמידים ענו ביחד "מהתרנגולת".
- 25 שירין המשיכה לשאול שאלות ביחס למשפט שהקריאה, עליהן ענו התלמידים יחדיו ובהתלהבות. שירין חיזקה את
- 26 תשובותיהם בקריאות כמו "יופי!" וחזרה על תשובותיהם.
- 27 שירין חייכה והמשיכה בקריאת הסיפור: "נפלה ביצה אחת על הרצפה ואמא של ראדי כעסה. אמר לה ראדי: אל תכעסי
- 28 אמא. אזהר בפעם הבאה."
- 29 שירין שאלה את התלמידים: "מה קרה לביצים כשראדי נתן את הביצים לאמא שלו?" היא הצביעה וסימנה לתלמידים
- 30 שיצביעו. התלמידים הצביעו ושירין נתנה לורדה אחת התלמידות לענות. ורדה ענתה: "ביצה אחת נפלה." בתגובה,
- 31 שירין חזרה על דבריה של התלמידה.
- 32 שירין המשיכה ושאלה: "למה האמא כעסה לפי דעתכם?" אחד התלמידים ענה "כי הביצה נפלה". שירין לא הסתפקה
- 33 בתשובה זו והמשיכה לשאול: "אם הספר נפל, אנחנו כועסים?". התלמידים ענו יחדיו: "לא" והמשיכה וחיידה "אז למה
- 34 לדעתכם היא כעסה?" תלמידים ענו מספר תשובות שונות:
- 35 תלמידה: "כי היא ניקתה את הבית ועבדה קשה".
- 36 תלמיד אחר ענה: "כי האמא ניקתה את הרצפה והתעייפה וכשהביצה נפלה על הרצפה לכלכה את כל הרצפה."
- 37 שירין שאלה שאלה נוספת: "מה אמר ראדי לאמא שלו כשהיא כעסה?"
- 38 אחמד: "אל תכעסי אמא אזהר בפעם הבאה."
- 39 שירין דייקה את תשובתו של אחמד כך שתנוסח בשפה הספרותית: "איהיה זהיר יותר בפעם הבאה", ואז שאלה בשפה
- 40 ספרותית: "אם הייתם במקומו של ראדי מה הייתם עושים?" היא ניסחה שוב את השאלה קצת אחרת בשפה מדוברת:
- 41 "אם הייתם במצב דומה וקרה לכם אותו דבר ואמא שלכם צעקה עליכם?"
- 42 התלמידים צחקו וענו מספר תשובות:
- 43 תלמיד ענה בשפה הספרותית: "אני הייתי מנקה את הרצפה ואומר לה תירגעי אני אנקה את הכל.
- 44 שירין חזרה על דברי התלמיד ונתנה את רשות הדיבור לתלמידה מרים."

מרים: "אני אנקה במקומך".	45
שירין: "היית אומרת לאמא אני אנקה במקומך. יופי! סיימנו את הסיפור. נחזור לנושא שלנו שהוא אות?"	46
התלמידים ענו במקהלה: "דאד".	47

מתווה הנחיה לסדנה – איך ממקדים את נקודת המבט של מורה הצופה בשיעור הדגמה (מודלינג)?

קהל ומסגרת: מאמנות ורכוזות שפה (במסגרת הכשרה מקצועית), מורות שפה (במסגרת צוותית/אחד על אחד)
מטרות המפגש:

1. לעורר חשיבה מורכבת סביב פרקטיקת ההדגמה (מודלינג) ככלי ללמידה, השיקולים שעומדים מאחורי פעולות המאמנת ומטרותיה והקשיים הכרוכים בלמידה מהדגמה.
2. לבחון כיצד היכולת של המדגימה והצופה להבחין (notice) ולהדגיש (highlight) פרקטיקות מסוימות יכולות לתרום ללמידה משיעור הדגמה.
3. להרחיב את הדרכים שבהן מאמנות יכולות לתמוך בלמידה של מורות משיעור הדגמה, דרכים שממקדות את המבט של המורה הצופה.

מהלך המפגש (שעתיים):

40 דק'	חלק א': פתיחה, הצגת האירוע, קריאת תיאור המקרה (מליאה)
35 דק'	חלק ב': ניתוח ודיון על פעולות המאמנת בשיעור ההדגמה
35 דק'	חלק ג': הצעת חלופות (בקבוצות)
10 דק'	חלק ד': רפלקציה

משאבים לשימוש: 1. הצעה למהלך דיון על חקר מקרה 2. הצעות לפעילויות המשך/נלוות 3. חקר מקרה 4. פירוט כיווני חשיבה אפשריים לניתוח חקר המקרה

מהלך המפגש

זמן	פעילות	הערות
30 דק'	חלק א': פתיחה, הצגת האירוע, קריאת תיאור המקרה (מליאה)	
20 דק'	(1) הצעה לפעילות פתיחה: תרגיל בצפייה בהדגמה (מודלינג) והתנסות בעקבותיה מטרת התרגיל היא להמחיש את הקושי הרב להתמקד בצופה בהדגמה ובעקבותיה להצליח ליישם את מה שהודגם. אפשרות 1: צפייה בסרטון מעולם תוכן אחר, למשל סרטון DIY של יצירה/מתכון בישול. לאחר הצפייה, טרם הצפייה נבקש מהמורות לצפות בסרטון וללמוד איך ליישם את מה שנעשה בו, כי אחר כך הן יתבקשו ליישם את הנלמד. לאחר הצפייה נבקש מהמורות ליישם את מה שנלמד. אפשרות 2: צפייה <u>בסרטון מאוייר</u> שהוא קטע משיעור שהתקיים בשיעור שפה (או סרטונים אחרים מהכיתה, למשל סרטונים מאויירים מבוססים על אירועים אמיתיים מהכיתה – <u>כאן</u>). בסרטון מדגימה מדריכה כיצד ניתן לעבוד בקבוצה כדי לשבור מסגרות כתיבה, לשבור הרגלים שנתפסים מעט טכניים בהוראת כתיבה. טרם הצפייה נבקש מהמורות לצפות בנעשה כי לאחר הצפייה הן יתבקשו לתאר מה קרה בחלק הזה בשיעור. לאחר הצפייה ניתן לבקש מהמאמנות לכתוב או לחזור בעל פה על המהלך שנעשה בשיעור והתפתחות הדיון בקבוצה. דגשים: ההנחיה שניתן טרם הצפייה בסרטונים היא כללית בכונה ויכולה לבזמן את הדיון לקושי לתפוס את הכול בבת אחת בזמן שאנו צופות ומנסות ללמוד. ניתן לבזמן את הפעילות כך שננחה את חלק מהמשתתפות לצפות בסרטון באופן ממוקד ולהתייחס לשאלה מרכזית אחת/סוגיה ממוקדת וננחה אחרות לצפות באופן רחב יותר. כך נוכל לאחר הצפייה לתת משימות אחרות ביישום. נוכל לדון בהשלכות של ההנחיות האלה ותרומתן ליישומים השונים. שאלות לאחר הצפייה בסרטון	

זמן	פעילות	הערות
	- איך הייתה החוויה שלך בצופות בהדגמה? - מה הצפייה אפשרה? - מה היה קשה בצפייה? מה הסיבות לכך? (אפשר להתייחס לסיבות חיצוניות – למשל, העדר מיקוד/הנחיה ברורה לצפייה, או הכרות עם מערך השיעור, ולסיבות פנימיות – היבטים שקשורים בכל אחת – זיכרון, תפיסות חינוכיות ביחס למה שנעשה בהדגמה ועוד). - מה למדתן מהצפייה ומה את יכולה ליישם בעקבות הצפייה? - מה יאתגר את היישום? - נחשוב על האופן שבו קשיים אלה יכולים להתבטא בכיתות שבהן המאמנות מדגימות בכיתה.	
10 דק'	(2) פתיחת המפגש והצגת מטרותיו: באמצעות עבודה עם נתונים מחקריים מבית הספר נדון בפרקטיקת ההדגמה, באתגרים ובהזדמנויות הכרוכים בשימוש בה, ובאתגר מרכזי אחד והוא מיקוד נקודת המבט של מורה הצופה בשיעור הדגמה. הצגת מבנה המפגש. (1) קריאת תיאור המקרה (2) ניתוח מובנה של האירוע ותיאור המקרה הכולל התבוננות ודיון בפעולות המאמנת במהלך הדגמה וניסיון להבין את מטרותיה והשיקולים שלה (3) בחינת חלופות לפעולות במהלך הדגמה (4) סיכום ורפלקציה. חידוד המטרה. אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. אנו נשתמש בשמות בדויים במהלך הדיון. הצגת כללי האתיקה. הצגת הרקע לאירוע. המנחה תציג את הרקע לאירוע המתואר. הדגשת ההקשר. כדאי להדגיש את המטרה הכללית הנרחבת של המאמנת של השימוש בהדגמה: הקניית קריאה והוראת אוצר מילים בתוך הקשר, באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים. ניתן להוסיף כי נעשה ניסיון להדגים פרקטיקות המערערות על פרקטיקות מסורתיות יותר בהוראת קריאה ואוצר מילים, ולשם כך המאמנת השתמשה בספר מחוץ לתוכנית הלימודים. המאמנת אחראית בבית הספר על בחירה ורכישת ספרים לספריית בית הספר.	שקופית כללי האתיקה: אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא; אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר; אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם; איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת; כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה [מתוך כללי האתיקה של מתווי ההנחיה בהשקפה].
10 דק'	(3) הקראת תיאור המקרה - נמנה מתנדבות להקראה במליאה. - נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע. דגשים:	תיאור המקרה דפים ועטים

זמן	פעילות	הערות
	• יתכן ויישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות/הצעות להתמודדות עם האתגר, כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב את האופן שבו כדאי שישאלו שאלות. כמו גם, להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.	
40 דק'	חלק ב': פעולות המאמנת בשיעור ההדגמה	
25 דק'	(1) דיון בזוגות/קבוצות: זיהוי ופרשנות של פעולות המאמנת דיון בעקבות הקריאה יתמקד בשאלות: • מה הפעולות שהמאמנת עושה בשיעור ההדגמה? • באילו סוגי מטרות אפשריות פעולות אלה תומכות? • מה הייתן מצפות מהמורה שתדע לעשות אחרי שתצפה בהדגמה מסוג זה? דגשים והצעות • יש חשיבות לזיהוי ופרשנות שיהיו צמודים לתיאור המקרה, כולל התייחסות להקשר המתואר. אפשר לבקש מהמאמנות לכתוב/להדגיש תימוכין/ראיות מתוך התיאור הכתוב כאשר הן דנות ביניהן בשאלות השונות. מיקוד המבט של המורה הצופה בפעולות המקדמות הקניית קריאה בתוך הקשר (להרחבה ראי נספח 1) • מתוך התבוננות על תיאור המקרה, איזו פעולה/שתי פעולות מרכזיות מקדמות הקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים? • מה ההשפעה שלהן על המתרחש בכיתה?	לוח וטושים/ נייר גדול וטושים כתיבת הרעיונות המרכזיים שעולים בקבוצות ומיני נציגה להצגתם.
15 דק'	(2) שיתוף ועיבוד (מליאה) – כל זוג מציג תובנות מרכזיות מהעבודה. לאחר מכן דיון ונסכם: • אילו פעולות מרכזיות זיהיתן ככאלה שתומכות בהקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים? • מה התרחש כאשר נדרשתן למקד את המבט שלכן בפעולות מסוימות? בעצם מיקוד המבט אנו מדגישות פעולות מסוימות על פני אחרות ומנסות להעמיק בהבנתן. מה התרומות האפשריות של מיקוד מסוג זה במהלך שיעור הדגמה? מצד המורה הצופה ומצד המאמנת? מה החסרונות במיקוד? • באופן רחב יותר, מהן ההזדמנויות ללמידה מהדגמה בהקשר זה? מהם האתגרים בלמידה? ממה הם נובעים לדעתכן? כדאי למפות את ההתייחסויות על גבי הלוח כעזר להמשך הדיון. דגשים: • כשאנו מתייחסות לקשיים בלמידה מהדגמה אנו רוצות להתייחס להיבטים שקשורים בזיהוי, פרשנות ועיבוד המידע שנאסף במהלך שיעור ההדגמה. יתכן והדיון יגלוש להיבטים שקשורים בהתנגדויות של מורות למאמנת, ליחסי כוח ועוד. אין לנו מייצוג זה תימוכין לכך ולכן ננסה שלא להעמיק בהיבטים אלה במפגש זה, אך כן ניתן להציף אותם ולהביא ייצוג תומך בנושא בהמשך.	
40 דק'	חלק ג': הצעת חלופות (בקבוצות)	

זמן	פעילות	הערות
20 דק'	(1) דיון בקבוצות • אנחנו הצענו שקשה לתפוס כל כך רבה פעולות בתוך מהלך שיעור הדגמה ובחנו כיצד מיקוד והדגשה של פעולות מסוימות יכול לתמוך. אילו גורמים נוספים יכולים להקשות על למידה מהדגמה בהתייחס לאופן שבו אנו כמאמנות מעצבות אותו/מתכננות? • באילו דרכים ניתן למקד את נקודת המבט של המורה הצופה במהלך שיעור הדגמה ולהדגיש רכיבים שונים בהדגמה? מה היתרונות והחסרונות של דרכים אילו? • באילו פרקטיקות נוספות נוכל להשתמש כמאמנות לפני, תוך כדי ולאחר שיעור ההדגמה כדי לתמוך בתהליכי למידה של המורה הצופה? מהם האתגרים וההזדמנויות של כל פרקטיקה? כלומר, מה הן מקדמות ובמה הן עלולות לפגוע? דגשים והצעות: • חשוב לייצר אמפתיה כלפי המתח והמורכבות. • אנחנו לא רוצות להכריע אם ההדגמה או הבחירה בהדגמה הייתה טובה או לא טובה. במקום, אנחנו רוצות לבחון מה היתרונות והחסרונות של השימוש בהדגמה בהקשר הנוכחי ומעבר לו, ואת האפשרויות לשינויים בתהליך ההדגמה או בחירת פרקטיקות נוספות מלבדה, שתומכות בהדגמה. כמו כן, נרצה לבחון את יתרונותיהן וחסרונותיהן של פרקטיקות אלה. כדאי למנות נציגות שיתעדו את הנאמר בכל בקבוצה. אפשר לתעד בטבלה הכוללת קטגוריות שונות, למשל, פרקטיקה; שלב בו נשתמש בה – לפני, תוך כדי, אחרי; מטרת השימוש/צורך שעליה היא עונה; יתרונות; חסרונות	
20 דק'	(2) דיון מסכם (מליאה) • שיתוף הרעיונות המרכזיים מכל קבוצה. • דיון בסוגיה ובהתלבטויות העוסקות בהדגמה והפיכתה למעין תהליך הכולל שלבים: (1) טרם ההדגמה; (2) הדגמה בכיתה; ו-(3) העיבוד הנעשה אחריו. נתייחס לפרקטיקות המרכזיות שהוצעו, ליתרונותיהן וחסרונותיהן. דגשים והצעות לעבודה משותפת עם המאמנות: • אפשר להדגים ולהתייחס להדגמה שעושים במסגרת ההכשרה או להדגמה שעושים בהקשרים אחרים בכיתה ולהאיר את המורכבויות הייחודיות להקשר המסוים שבו מאמנת נכנסת לכיתה ומבצעת הדגמה מול המורה בכיתה. • אפשר להתמקד בפרקטיקה אחת שהוצעה ולהעמיק את הדיון או לפתח אותה. • מיפוי ותיעוד חלופות – אפשר למפות את דרכי הפעולה החלופיות, יתרונותיהן וחסרונותיהן במעין טבלה/ "בנק" חלופות, ולהקדיש זמן לבחינת יתרונותיהן וחסרונותיהן (או מפגש נוסף). "בנק" מסוג זה יכול להיות מפותח לכדי כלי עזר למאמנת כאשר היא מכינה את עצמה לעשות הדגמה בכיתה/לעבודה עם המורה הצופה. • מיקוד בשיחה מקדימה לשיעור הדגמה – בחשיבה על דרכי פעולה נרצה להתייחס לשיחה מקדימה להדגמה, גם אם הנושא לא עולה על ידי	

זמן	פעילות	הערות
	המשתתפות. בתוך המקרה המתואר, האם שיחה מקדימה להדגמה הייתה מיטיבה עם ההדגמה או דווקא מקשה? מדוע? איך תיראה שיחה כזו במקרה המתואר?	
10 דק'	חלק ה': רפלקציה	
	רפלקציה – מליאה • אילו מתחים נוספים מעסיקים אותן בשיעור הדגמה? (זו הזדמנות לאתר אירועים רלוונטיים למאמנות ולנסות להביא את הסיפורים לשיח בהכשרה, גם במקרי בוחן מפורטים) • איך היה להן הדיון? מה היה חסר במהלכו? • האם הן מזהות סוגיות מעניינות שאפשר להמשיך לדון בהן במפגש הבא? אם כן, אפשר להזמין להביא ייצוגים בנושא/לזהות פעילות רלוונטית.	

* מהלך הדיון מבוסס במידה רבה על מתווי שיחה שפותחו במסגרת מהלך השקפה. להרחבה על מתווי שיחה עליהם אלה ראי: ודר-וייס, ד., ולפסטיין, א. (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה (עמ' 17-36) <https://tinyurl.com/bz6ucc4n>

רקע נוסף ב: לפסטיין, א', ודר-וייס, ד', סיגל, ע' (2021). העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה. בתוך השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה (121-131). <https://tinyurl.com/2jcf6md2>

למנחה: פעולות המאמנת בזמן הדגמה בשיעור – רעיונות העולים מקריאה וניתוח התמלול

פעולות מרכזיות של המאמנת שזיהינו כתומכות בהקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים
המאמנת שירין הדגימה מהלך הוראה שמטרתו לקדם הקניית קריאה באופן שמעודד את התלמידים להיות פעילים וללמוד מתוך הקשר. במטרה לקדם זאת, היא השתמשה במספר פרקטיקות, ביניהן:

(1) שימוש בספר שלא נמצא בתוכנית הלימודים והוא מחובר לתרבות ולחיי היומיום של התלמידים – שירין

הקריאה את הספר "התרנגולת של ראדי" בחלקים ועודדה את השימוש בספר שראתה בו כרלוונטי לתלמידים והכניסה אותו לכיתה על אף שהוא מחוץ לתוכנית הלימודים.

(2) שאלות שאלות סגורות ופתוחות ומרמות שונות של חשיבה, אשר חלקן דורשות הבנה של הטקסט.

באמצעות השאלות שירין עודדה את התלמידים לקחת חלק פעיל בשיעור. בנוסף לשאלות הסגורות שמטרתן הייתה לחלץ מידע ספציפי, שירין גם הפנתה שאלות פתוחות (34, 42). השאלות עודדו את התלמידים להעמיק את החשיבה ולתת תשובות שונות. השאלה הראשונה: "למה האימא כעסה לדעתכם?" עוררה את החשיבה של התלמידים והציפה הסברים מעט שונים למה שקרה בסיפור. שירין המשיכה לשאול שאלות שתמכו במענה על השאלה הרחבה יותר והתלמידים ענו בהתבסס על הסיפור. השאלה הפתוחה השנייה "אם הייתם במקומו של ראדי מה הייתם עושים?". היא ניסחה את השאלה בשפה המדוברת כדי לאפשר הבנה של כל התלמידים וכדי לעודד את התלמידים לענות. בשאלה זו שירין יצרה חיבור בין הסיפור לעולם האישי של התלמידים, ואפשרה לתלמידים להשתתף ולענות תשובות מגוונות שמתבססות הן על עולמם האישי ועדיין דורשות להיות קרובות להקשר של הסיפור.

(3) חיבור התכנים לעולמם האישי של התלמידים – באמצעות הבחירה בספר המספר על אפיזודה מחיי

היומיום של התלמידים ובאמצעות שאלות שאלות הנוגעות לחייהם. החיבור לעולמם האישי יכול לתרום להבנה של הטקסט ואף למוטיבציה ללמוד אותו ולהשתתף בשיעור.

(4) שימוש במשלב שפה ספרותית ושפה מדוברת – לאחר שתלמידים ענו על שאלותיה שירין חזרה על דברי

התלמידים כאשר ענו בשפה מדוברת ושילבה בין היתר ניסוחים בשפה ספרותית. התיקונים ששירין עשתה לא היו מאיימים. היא קבלה את התשובות וחזרה עליהן תוך כדי שהיא ניסחה אותן מחדש. בכך היא יצרה סביבה תומכת שבה התלמידים יכולים להרגיש בנוח לענות בשפה המדוברת ולתרגל את כישורי הניסוח שלהם בערבית ספרותית. באמצעות ניסוחים אלה היא גם פעלה **לשם העלאת המשלב הלשוני**. על ידי הגייה נכונה, התלמידים עשויים לפתח את כישורי ההגייה שלהם ולהבין טוב יותר את הצלילים ודפוס האינטונציה של השפה. השימוש במשלב הספרותי תוך כדי מהלך השיעור חושף את התלמידים לדקדוק, אוצר המילים ומבני המשפט הנכונים שנמצאים בערבית הספרותית.

הצעות לפעילויות בעקבות הדיון

1. מיפוי ותיעוד חלופות להדגמה בכיתה, יתרונות וחסרונות

תוך כדי הדיון במפגש (המוצע מעלה) ניתן לתעד את החלופות שעולות לשימוש בהדגמה התומכות בלמידה של המורה הצופה. בהמשך לדיון נקיים מפגש נוסף ובו נפרט מה היתרונות והחסרונות של כל חלופה. נחدد על אילו מטרות כל פרקטיקה יכולה לתת מענה, ולאילו מטרות היא פחות רלוונטית. מיפוי היתרונות והחסרונות לצד החלופות מחדד את המסר שלא מדובר בשיטה אחת מיטבית. ניתן לרכז את כלל הרעיונות בטבלה שיכולה לסייע בחשיבה על הבחירה בפרקטיקה המתאימה לכל מאמנת בהקשרים שונים. אפשר לבחון לאורך השנה אם נעשה שימוש בטבלה, ואף לעדכן אותה. לחילופין, ניתן לעודד מאמנות להביא ייצוגים מתוך הכיתות שבהן השתמשו בפרקטיקות שהוצעו בדיון במפגש, ולבדוק איך הפרקטיקות תומכות בהדגמה המקדם למידה.

2. גיבוש מתווה לשיחה מקדימה להדגמה בכיתה

אפשרות 1: במסגרת עבודה משותפת של המאמנות אפשר לגבש מתווה שיחה מקדימה שתתמוך בשיעור הדגמה ותעזור למאמנת ולמורה להתמודד עם אתגרים בלמידה מהדגמה. לאחר פיתוח המתווה בגרסתו הראשונית, ניתן לעודד את המאמנות להשתמש במתווה ולבחון את התרומה שלו לעבודה היומיומית שלהן. בעקבות התנסות זו אפשר לבקש להביא ייצוגים המדגימים שימוש במתווה ולערוך דיון משותף על ההתנסות בו, על יתרונות השימוש במתווה וחסרונותיו.

אפשרות 2: כל מאמנת יכולה לפתח מתווה שיחה מקדימה ביחד עם המורות בבית הספר שלה. לאחר פיתוח המתווה המאמנת יכולה להתנסות במתווה ולאחר ההתנסות לשאול את המורות כיצד השיחה המקדימה סייעה/עיכבה.

במהלך פיתוח מתווה השיחה ניתן לדון בסוגיות הבאות:

- **אילו עקרונות הינם קריטיים לשיחה מקדימה לשיעור הדגמה?** למשל, מיקוד בסוגיה; רלוונטיות של הסוגיה למורה הצופה; מיקוד בצפייה בהיבטים מסוימים של הסוגיה; יצירת הסכמה על הסוגיה הפדגוגית, מענה לצרכי המורה ועוד. כדאי לשקול מה היתרונות והחסרונות של כל עקרון ורק לאחר מכן להכריע מה העקרונות המנחים.
- **מבנה:** איך הייתן מתכננות את השיחה המקדימה כך שתתמוך בלמידה מהדגמה ותיתן מענה לקידום העקרונות שדנתן בהם?
- **שאלות והנחיות:** אילו סוג שאלות תרצו לשאול מנקודת מבט של מורה ושל מאמנת? מה התפקיד של השאלות?
- **גמישות:** עד כמה מתווה השיחה מאפשר גמישות לניהול השיחה ומתן מענה לצרכים שונים של המאמנת ושל המורה?
- **הצעות לכתיבה תוך כדי הצפייה:** למשל, סימון אתגרים והזדמנויות/ תיעוד נקודות שמשכו את תשומת הלב בהתייחס להיבטים שונים מוסכמים מראש.

הצעה למבנה שיחה:

מתווה שיחה כה יכול לכלול מרכיבים של: **(1) הבנה של המאמנת** – המתווה יכול לכלול שאלות המנחות את המאמנת ונוגעות למטרות שלה ביחס להדגמה, לתכנון ראשוני של מהלך ההדגמה, ובחינת היתרונות והחסרונות בביצוע השיחה; **(2) תכנון וחשיבה עם המורה** – מטרת השיחה, זיהוי בעיה שמעסיקה את המורה/המאמנת, חידוד משותף של הסוגיה שבה יתמקדו במהלך שיעור ההדגמה, חיבור לבסיס ידע תיאורטי מקצועי (למשל, אם המאמנת רוצה להדגים איך עושים שיח דיאלוגי, כדאי לדוגמה לחבר למאפיינים של שיח דיאלוגי, ולמה שידוע על ההשלכות שלו), אפשרות לתכנון משותף של מהלך השיעור, חשיבה האם יש צורך בכלי עזר מסוים לצפייה בהדגמה; ועוד.

3. דיון בהזדמנויות ובאתגרים המלווים הדגמה מרומזת והדגמה מפורשת – בהקשרים רחבים:

קריאה משותפת של מושגים מספרות המחקר העוסקת בהדגמה – הנעשית באופן מרומז או מפורש. **הדגמה מרומזת (מודלינג מרומז)** כלומר, המדגימה מלמדת בכיתה ומדגימה פרקטיקות מסוימות, ללא תיאום או הסבר מפורש על פרקטיקות אלה. הספרות המחקרית מעידה על תרומה מוגבלת של ההדגמה בשיעור, כיוון שמורות

לרוב אינן מודעות לעקרונות ולבחירות הפדגוגיות שהמדגימה מנסה לקדם, מה שמקשה על שינוי התפיסות הפדגוגיות שלהם והפרקטיקות שלהן⁸.

הדגמה מפורשת (מודלינג מפורש) של פרקטיקת הוראה חדשה, היא פחות נפוצה כפרקטיקת אימון. למרות זאת, היא נחשבת ליותר אפקטיבית ללמידה של המורות. דוגמאות להדגמה מפורשת: תכנון משותף של שיעור של מורה ומאמנת. המדגימה מעלה סוגיות ודילמות העומדים בפניה במהלך שיעור ההדגמה ואז היא מפנה את תשומת ליבה ומסבירה למורה בכיתה כיצד תפתור את הבעיה (כאן ועכשיו במהלך ההדגמה). הדגמה מפורשת יכולה לתרום לשינוי פרקטיקות המורות בכיתה, מאחר והמאמנת מבהירה את שיקולי הדעת שהיא עושה בבחירות שלה בזמן ההוראה¹⁰. אולם, הדגמה מסוג זה עלולה להנכיח היבטים היררכיים באינטראקציה בין מורות ומאמנות ולהעצים התנגדויות.

שאלות אפשריות לדיון מסוג זה:

- האם הדגמה מפורשת מתאימה לכל מצב?
- מהן ההזדמנויות בהדגמה מפורשת ומהם האתגרים הנלווים לה? באילו מצבים תעדיפו להדגים באופן מרווז דווקא? מה הסיבות לכך? דיון זה יכול להוות פתח לדיון מעמיק סביב סוגייה הנוגעת לשאלות אלה.

4. התנסות בהדגמה והבאת ייצוג חדש של שיעור הדגמה העוסק בדילמות ספציפיות שקשורות בהדגמה. אפשר להתמקד בסוגיה שמעסיקה את אחת המאמנות המומחשת בייצוג שהיא תביא לדיון (למשל, הקלטה מהשיעור/משיחה עם המורה הצופה/תיאור תכנון מהלך ההדגמה/תיאור כתוב של הבעיה עם פרטים נלווים ועוד). ניתן לדון בפעולות שהמאמנת עושה, בשיקולים שלה לבחור לפעול באותו אופן, בהשפעות של הפעולות שלה על הנעשה בכיתה, ביתרונות ובחסרונות של דרכי פעולתן, בחלופות להן וביתרונותיהן וחסרונותיהן.

רעיונות לסוגיות שאפשר לכוון אליהן ולהביא ייצוג העוסק בהן:

- יחסי כוחות בשיעור הדגמה
- מה האתגרים וההזדמנויות בשיחה מקדימה לשיעור הדגמה?
- איך אפשר לעצב את ההדגמה באופן שמקדם מטרות של המאמנת לצד מטרות/צרכים של המורה הצופה?
- השוואה בין שיעור צפייה ובין שיעור הדגמה – יתרונות וחסרונות
- התבוננות בדף תצפית על שיעור הדגמה ולמידה ממנו על מיקוד נקודת המבט של המאמנת והמורה ועוד.

5. תכנון כלי עזר/דף שאלות לצפייה בשיעור הדגמה שמעודד תיעוד של "ראיות" מהשיעור, דוגמאות, התלבטויות, סימני שאלה, תובנות ועוד. ניתן לכוון פיתוח כלי זה על פי פרמטרים שונים שחשובים למאמנות ולמורות, כגון: מיומנויות אורייניות; תוכן; סביבה כיתתית, תלמידים, מורה. ניתן לפתח דף שאלות ראשוני בשיתוף פעולה עם המאמנות ולאחר מכן לחשוב ולהרחיב את השאלות בכל צוות מורות. כדאי לחשוב גם מה המרכיבים השונים שיכללו בכלי העזר – למשל, רציונל לתיעוד בזמן צפייה ותיאור התרומה שלו מנקודת מבט של מורה ומאמנת, שאלות מנחות לתיעוד, טבלה ובה הממדים השונים לתיעוד ועוד.

⁸ Wubbels, T., Korthagen, F., & Broekman, H. (1997). Preparing teachers for realistic mathematics education. Educational Studies in Mathematics, 32, 1–28.

⁹ Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. Teaching and Teacher Education, 23(5), 586–601.

¹⁰ Loughran, J. (1996). Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling. London/Washington, DC: Falmer Press.

